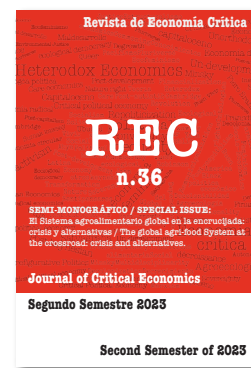


ECONOMÍA EN ENSEÑANZA SECUNDARIA: ¿QUÉ, CÓMO Y PARA QUÉ ENSEÑAR? PENSANDO UNA PROPUESTA DIDÁCTICA HETERODOXA / *ECONOMICS IN SECONDARY EDUCATION: ¿WHAT, WHY AND HOW TO TEACH? THINKING OF A HETERDOX DIDACTIC PROPOSAL*



Pablo Vallejo Preste

Programa de Historia Económica y Social

Facultad de Ciencias Sociales de Uruguay

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2001-5974>

pablo.vallejo@cienciassociales.edu.uy

Fecha de recepción: Recibido: 13.12.2022

Fecha de aceptación: 15.05.2023

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta didáctica alternativa en la enseñanza de la economía a nivel de educación secundaria, implementada desde el año 2012 hasta el presente en algunos liceos de Montevideo, Uruguay. A partir de una revisión crítica del programa oficial y de los manuales tradicionales, se diseñó un curso heterodoxo que procura desarrollar en los estudiantes una mirada plural de la disciplina, potenciando la formación académica así como la construcción de ciudadanía. La propuesta gira en torno a tres pilares: la discusión y contrastación transversal de los enfoques liberal, marxista y keynesiano, la centralidad del aprendizaje activo mediante la resolución de problemas, y la jerarquización de los contenidos macroeconómicos en relación a los microeconómicos. Se concluye que la enseñanza de la economía a partir de metodologías activas de trabajo y como una ciencia social en la cual coexisten distintos paradigmas en conflicto, enriquece el potencial formativo de la disciplina y genera mayor motivación hacia su aprendizaje.

Palabras clave: *didáctica de la Economía, educación secundaria, heterodoxia.*

Códigos JEL: *A12, A21, B50*

Abstract

This work presents an alternative didactic proposal for the teaching of Economics at the secondary education level, implemented since 2012 until the present in some high schools in Montevideo, Uruguay. Based on a critical review of the official program and traditional manuals, a heterodox course that seeks to foster in students a plural and critical view of the discipline was designed, promoting academic training as well as the construction of citizenship. The proposal revolves around three pillars: the discussion and transversal contrast of the liberal, Marxist and Keynesian approaches; the centrality of active learning through problem solving, and the prioritization of macroeconomic contents in relation to microeconomics. It is concluded that, understanding Economics as a social science in which different conflicting paradigms coexist, teaching practices based on active work methodologies enrich the formative potential of the discipline and generate greater motivation towards its learning.

Keywords: *didactic of economics, secondary education, heterodoxy.*

JEL codes: *A12, A21, B50*

INTRODUCCIÓN

Los procesos económicos constituyen una parte central de las sociedades humanas en un mundo globalizado, determinando las condiciones materiales de vida. Sin embargo, para el común de los ciudadanos es habitual percibir a la economía como algo lejano, frío, tecnocrático y de lenguaje inaccesible, cuestión que se pone de manifiesto al intentar comprender la política económica y la información económica brindada desde los medios de comunicación, entre otros aspectos. En consecuencia, el estudio de la Economía como disciplina en el sistema educativo se vuelve imprescindible, tanto por su valor académico, como para un ejercicio de la ciudadanía que nos acerque a comprender el mundo y tomar mejores decisiones (Marco y Molina, 2010).

Durante las últimas décadas, a nivel mundial se ha impulsado la jerarquización de los contenidos económicos en los planes de estudio (Román, 2019). Sin embargo, en lo que respecta a Uruguay, la presencia de la economía en la educación media es débil, habiéndose incorporado como asignatura recientemente y de manera marginal en el último año de algunas orientaciones de bachillerato. A partir de discutir las razones de esta debilidad, de analizar críticamente el programa oficial del curso y los manuales de uso habitual, y de la reflexión sobre la propia práctica docente, este documento presenta y somete a consideración una propuesta didáctica alternativa, innovadora tanto por el carácter heterodoxo de los contenidos trabajados, como por la metodología de enseñanza basada en el aprendizaje activo mediante la resolución de problemas. Dicha propuesta no constituye un plan piloto ni presenta una dimensión institucional, sino que surge del ejercicio de mi libertad de cátedra en diversos liceos públicos del departamento de Montevideo desde el año 2012.

El primer apartado de este artículo presenta el debate contemporáneo sobre la enseñanza de la economía a nivel de grado universitario. En segundo lugar, se analiza la incorporación de la asignatura Economía en la educación secundaria uruguaya a partir del Plan 2006, presentando una mirada crítica de este proceso y del programa analítico de la materia. En tercera instancia, se plantean las ideas rectoras de la propuesta didáctica alternativa: el pluralismo teórico, la jerarquización de la macroeconomía sobre la microeconomía, y el aprendizaje activo mediante resolución de problemas, procurando justificar las ventajas del enfoque adoptado en relación al abordaje tradicional, y presentando algunos ejemplos de la metodología de trabajo empleada con base en esos preceptos. Finalmente, se exponen algunas conclusiones.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN ECONOMÍA BAJO LA LUPA

La ciencia económica atraviesa una encrucijada. Desde la década del noventa son recurrentes un conjunto de críticas al quehacer disciplinar, como ser, su falta de pluralismo, la distancia entre los modelos teóricos y la realidad, la excesiva formalización matemática erigida como un fin en sí mismo, y la no correspondencia entre la formación recibida y las competencias requeridas en el mundo del trabajo, entre otras (Chang y Aldred, 2004; Cataño, 2004; Pico y Pérez, 2020). Este estado de cosas condiciona la enseñanza de la economía, tanto en sus contenidos como en las metodologías empleadas, poniendo a las prácticas docentes bajo la lupa.

La literatura identifica rasgos comunes a la docencia en la asignatura, que se han profundizado con el avance de la segunda globalización y la internacionalización de la educación superior en el marco de la hegemonía neoliberal (Misas Arango, 2004). En primer lugar, la enseñanza se articula en torno al corpus teórico-metodológico de la economía convencional: la síntesis neoclásica-keynesiana¹. Paralelamente, con la expansión del horizonte de conocimiento y la diversificación de la economía hacia distintos temas y especializaciones, se constata una tendencia a reducir en el tiempo las carreras de grado y homogeneizar los planes de estudio, reduciendo el peso de las corrientes heterodoxas en el currículum, delegando en la elección de asignaturas opcionales los perfiles de egreso, y trasladando a la formación de posgrado ulteriores instancias de profundización (Lora & Ñopo, 2009). Estos rasgos de la enseñanza son el correlato del derrotero seguido por la investigación. Siguiendo a Barneix et al. (2015) y Pico y Pérez (2020), el capitalismo académico y la hegemonía del *mainstream* han impuesto formas de producir conocimiento estandarizadas, haciendo de la publicación en revistas arbitradas según esos parámetros la principal medida de evaluación del desempeño, contribuyendo así al autorreforzamiento de la epistemología disciplinar.

Como consecuencia, ha emergido un fuerte cuestionamiento hacia la forma en que se enseña la economía por parte de estudiantes, nóveles docentes e incluso empleadores, voces críticas que han ganado predicamento desde la crisis de 2008 al constatarse la incapacidad de la teoría económica convencional para predecir y resolver la gran recesión. Un corolario de este proceso fue el surgimiento de la Iniciativa Estudiantil para la Enseñanza Plural de la Economía (ISIPE) en el año 2015, que al presente está integrada por colectivos de más de 30 países.

Siguiendo a Wainer (2011), la comunidad académica ha reaccionado a estas críticas procurando cambiar la enseñanza de la economía en base a distintas estrategias. Desde el *mainstream*, el proyecto CORE (Currículm Open Access Resources in Economic Proyect) ha significado un avance sustantivo. El manual generado (CORE, 2017) jerarquiza la intuición sobre el abuso de la matemática, revaloriza el papel de la evidencia empírica y la historia económica al momento de presentar o contrastar las teorías, e incorpora aportes de elaboraciones teóricas más realistas que operan en la periferia de la economía convencional.² Sin embargo, CORE no contempla perspectivas heterodoxas, presentando una visión de consenso disciplinar (Wainer, 2011).

Es así que economistas postkeynesianos, neoestructuralistas, neomarxistas y de otras corrientes, han abogado por un diseño curricular que haga explícito el debate teórico en torno a problemas relevantes, como el desempleo, la inflación, la desigualdad o el crecimiento económico. Las estrategias seguidas para lograr este cometido han sido diversas, dependiendo del marco institucional de cada universidad y de la correlación de fuerzas interna a los departamentos: dar mayor peso a las asignaturas Historia Económica

¹ La delimitación, semejanzas y diferencias entre los conceptos síntesis neoclásica, economía ortodoxa, economía convencional y economía *mainstream* genera polémica. Detenerse en esta cuestión implicaría desviarnos del objetivo del trabajo y, de hecho, aquí se usarán estas nociones como sinónimos. Para introducirse en este debate se sugieren: Colander, Holt y Rouser (2003) y Rikap y Arakaki (2015).

² Los enfoques incorporados son: economía de la información, economía comportamental, nueva economía política y neoinstitucionalismo.

e Historia del Pensamiento Económico, incluir enfoques heterodoxos en asignaturas troncales de la carrera y, en algunos casos, crear cátedras paralelas.

En el Río de la Plata estas inquietudes también se manifestaron con fuerza. En 2013 se creó la Sociedad de Economía Crítica (SEC) con el objetivo de “potenciar una mirada crítica de la ciencia económica, la democratización de la enseñanza de la economía, la pluralidad de pensamiento, y la orientación de la producción de conocimiento hacia la transformación social” (SEC, 2013). En el caso argentino, distintos trabajos identificaron el predominio del enfoque neoclásico tanto en los programas de grado como en la enseñanza media (Wainer, 2015; Sisti, 2020). Las respuestas han incluido desde la incorporación de cátedras paralelas en el caso de la Universidad de Buenos Aires, hasta el diseño de carreras centradas en perspectivas heterodoxas en diversas instituciones del conurbano bonaerense (Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional General Sarmiento, entre otras).

En Uruguay igualmente se constata una preocupación por la calidad de la enseñanza de grado y la ausencia de pluralismo. En este sentido, la Licenciatura en Economía de la Universidad de la República ha tenido recientes innovaciones en el plan de estudios vigente (Plan 2012), como lo refleja la reincorporación de Historia del Pensamiento Económico como asignatura obligatoria, y la creación de nuevas unidades curriculares opcionales, como ser, Desarrollo y Bienestar, Análisis de las Interacciones Económicas, Economía y Género, y Ética, Justicia y Economía, que deliberadamente adoptan estrategias didácticas y/o enfoques teóricos renovadores. No obstante, una revisión sumaria de los planes de estudio en las universidades privadas no arroja cambios sustantivos en este sentido.

De todas maneras y más allá de las iniciativas presentadas, el camino hacia una enseñanza más pluralista enfrenta restricciones profundas. La estructura de incentivos del ámbito académico sigue penalizando la dedicación *excesiva* a la actividad de enseñanza en relación a la investigación, quedando libradas las innovaciones docentes a esfuerzos personales o de pequeños colectivos. En el mismo sentido incide, además, la dificultad que presenta la investigación heterodoxa para legitimarse mediante el acceso a publicaciones reconocidas (Wainer, 2015; Economistas sin Fronteras, 2020).

LA ECONOMÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA URUGUAYA

a. Una implantación débil y tardía

La economía como parte del currículum de educación media en el Uruguay tiene una historia muy reciente. En la enseñanza técnica fue incluida a finales de los años noventa en el marco de los bachilleratos de administración, mientras que a nivel de enseñanza secundaria, que abarca al ochenta por ciento de los estudiantes, se incorporó en el Plan 2006 como asignatura específica en el último año de las orientaciones social-humanística y social-económica.³ La carga horaria del curso es de 135 minutos semanales, con un promedio de 25 estudiantes por grupo, y una edad de 17 a 18 años.

La tardía incorporación, sumada a la inexistencia de una formación específica para la docencia en Economía⁴, conllevó abrir la puerta de la asignatura a un conjunto de profesionales universitarios y a profesores de diversas asignaturas del área social, para cubrir la demanda del sistema. Así, el cuerpo docente se compone de tres vertientes: profesionales del área ciencias económicas, profesionales de otras ciencias sociales con alguna formación en la economía, y profesores de asignaturas afines sin formación específica en la disciplina pero con conocimiento de ciencias de la educación y didáctica.

³ El bachillerato uruguayo está diversificado en 7 orientaciones.

⁴ En Uruguay, desde mediados de siglo XX la formación docente para enseñanza media se dicta al margen del ámbito universitario, en estrecho vínculo con los niveles educativos en que los futuros docentes se desempeñarán. Nunca ha existido un profesorado de Economía.

Esta heterogeneidad de trayectorias formativas, al tiempo que permite un diálogo enriquecedor, presenta su contraparte negativa pues ha dificultado la adopción de criterios programáticos comunes. Persisten enormes diferencias en los contenidos seleccionados, la profundidad con que se abordan, las metodologías de trabajo utilizadas y los dispositivos de evaluación. Existe un programa oficial de la asignatura, que es adaptado de forma flexible por los docentes de acuerdo a la libertad de cátedra y a las características de cada grupo.

La política educativa también ha conspirado contra la consolidación de un cuerpo docente estable y formado en economía. La ausencia de una inspección de asignatura que defina y jerarquice líneas programáticas y estrategias didácticas, promueva instancias de formación, y establezca criterios transparentes de evaluación del desempeño docente, han coadyuvado en este sentido. Jamás se convocó a concurso para efectividad, lo que ha redundado en salarios por debajo del laudo, inestabilidad de los cargos y fuga de docentes calificados, principalmente economistas, hacia actividades laborales que garantizan mejores condiciones de trabajo. En consecuencia, la tardía incorporación de la asignatura en el currículum, su debilidad institucional, la ausencia de formación docente y la integración heterogénea de la plantilla, han operado como obstáculos para la construcción de espacios de producción y reflexión disciplinar.

Pero las limitaciones señaladas anteriormente parecen ser solo aristas de un problema más grave, el déficit de cultura general sobre temas económicos de nuestra sociedad, que repercute en la toma de decisiones económico-financieras y dificulta el ejercicio de una ciudadanía crítica. Es así que instituciones externas al sistema educativo formal han desarrollado iniciativas compensatorias, procurando difundir la alfabetización económico-financiera. El jalón más significativo fue la creación de un programa educativo por parte del Banco Central del Uruguay (BCU Educa) en el año 2012 y su respectivo manual, editado por BCU y la Corporación Andina de Fomento (BCU-CAF, 2015). Paralelamente, el movimiento sindical y el cooperativismo han desarrollado cursos de formación de corte heterodoxo a grupos específicos y público en general.

Esta frágil instauración de la ciencia económica en el sistema educativo y, más en general, la exigua cultura económica de nuestra sociedad a la que hicimos referencia, nos interpela. Entendemos que la economía cumple un rol fundamental en la formación de los estudiantes y, en línea con Marco & Molina (2010), debe defenderse la especificidad de sus contenidos e impulsarse su generalización al conjunto del bachillerato, puesto que hay conocimientos y competencias relevantes para la vida que ninguna otra asignatura puede promover adecuadamente. La comprensión de los métodos, técnicas y vocabulario bajo los que se presenta la información económica, la incidencia de las variables macroeconómicas en nuestra vida cotidiana, la toma de decisiones económicas sobre diversos tópicos incorporando una mirada inter temporal y bajo incertidumbre, el impacto de las políticas económicas, y los fundamentos ideológicos de las propuestas político-partidarias, son solo algunos ejemplos de la importancia de la ciencia económica en la construcción de ciudadanía.

b. Estudio crítico del programa oficial de Economía en el bachillerato uruguayo

A continuación se brinda el programa oficial de la asignatura, sobre cuyo análisis versará el presente apartado. Únicamente se incluyen los contenidos por razones de espacio.

Cuadro 1. Programa Oficial de Economía – 3ºSE/SH

Bloque temático 1 - Introducción a la economía:

1. La economía y su objeto de estudio.
2. Los procesos económicos.
3. Reseña de la historia del pensamiento económico.
4. La economía como ciencia social.

Bloque temático 2 – Mercados:

1. Modelo simplificado de circulación económica.
2. La oferta de la empresa: producción y costos, determinantes, ley y curva de oferta
3. La demanda del consumidor: óptimo del consumidor, determinantes, ley y curva de demanda
4. Elasticidades de demanda y clasificación de los bienes
5. La formación del precio y el equilibrio del mercado.
6. Estructuras de mercado: competencia perfecta, monopolio y oligopolio, fallas de mercado, intervención del Estado.

Bloque temático 3 – Indicadores:

1. Introducción.
2. Indicadores del mercado de trabajo: Clasificación de la población. Tasas de referencia. Desempleo: tipos, causas. Cambios recientes en el mercado de trabajo.
3. Indicadores socioeconómicos y de calidad de vida: Indicadores multidimensionales. Pobreza: NBI y línea de pobreza. Distribución del ingreso: Desarrollo Humano.
4. Indicadores de actividad económica: PIB. Crecimiento económico. Desarrollo económico y su diferencia con el crecimiento.
5. Indicadores de precios y salarios: IPC. IMS e ISR (importancia e interpretación). Salario mínimo nacional: definición, utilidad.

Bloque 4 – Macroeconomía:

1. Introducción a la macroeconomía.
2. Mercado de bienes y servicios: Oferta agregada: componentes y sus determinantes, instrumentos de política. Demanda agregada: componentes y sus determinantes, instrumentos de política.
3. Mercado de dinero: Definición, funciones y evolución histórica del dinero. Oferta de dinero. El sistema financiero y la actividad bancaria. Objetivos e instrumentos de política monetaria.
4. Mercado de cambios: Distintas cotizaciones en el mercado. Sistemas cambiarios. La devaluación y sus efectos. Relación con la competitividad.
5. Inflación: Definición. Medición. Tipos. Efectos. Causas. La lucha contra la inflación.

Bloque 5 - Relaciones económicas internacionales

1. ¿Por qué hay comercio internacional?
2. Algunas nociones sobre el intercambio comercial y financiero internacional: Importancia de algunos bienes importados, exportados y del turismo. Importancia de la IED y de la deuda.
3. Apertura versus protección: Grados de apertura. Formas de protección.
4. Integración regional: Diferentes formas de integración. El Mercosur y otros procesos de integración.
5. Dependencia económica: Dependencia comercial. Dependencia financiera.

Fuente: Dirección General de Educación Secundaria

El programa es ambicioso, abarcando la diversidad de temas y problemas propios de un curso introductorio a la disciplina. En su fundamentación destaca la necesidad de promover un ejercicio crítico y reflexivo de la ciudadanía centrado en la comprensión y análisis de la realidad económica nacional y regional, y propone el fomento de la interdisciplinariedad atendiendo a la naturaleza social de la disciplina. Sostiene, además, que el estudiante debe estar abierto a diversas interpretaciones teóricas de los problemas económicos, y sugiere el uso de metodologías activas de aprendizaje, como ser, debates, juego de roles, simulación y aprendizaje cooperativo.

Sin embargo, desde el punto de vista de los contenidos propuestos, el programa responde a la economía convencional que se ve reflejada en los manuales a nivel de bachillerato; y aquí radica, precisamente, su gran falencia. Los contenidos a trabajar y los materiales de estudio sugeridos responden a una lógica propedéutica que, aunque válida y útil pensando en proseguir estudios universitarios, no permite cumplir a cabalidad los objetivos propuestos. Es difícil promover la ciudadanía crítica, la apertura a múltiples interpretaciones de los problemas económicos, la interdisciplinariedad y la comprensión multifactorial de la realidad, si no se propone explícitamente un abordaje plural de los temas y se ciñe el estudio a la economía estándar de los manuales.

Así, la propuesta curricular oficial comienza con una definición de economía donde se espera que los conceptos fundantes sean escasez, elección y costo de oportunidad. Obsérvese que la unidad introductoria plantea apartados relativos a "los procesos económicos" y "la Economía como ciencia social". Por un lado, esto invita al docente a contraponer distintas definiciones de economía, así como a discutir su carácter de ciencia social y su vínculo con otras ciencias; mas paralelamente, su mera enunciación en el programa analítico sugiere que no se trata de cuestiones saldadas en la disciplina.

La unidad "Mercados" incluye los tópicos centrales de la microeconomía: teoría de la oferta, teoría de la demanda, equilibrio en un mercado competitivo, estática comparativa y estructuras de mercado. Se asume la lógica hegemónica de los manuales y cursos de grado en Economía, estructurando el contenido micro a partir del modelo de competencia perfecta, para luego presentar las otras estructuras como desviaciones o extensiones que se alejan del ideal, aunque en la realidad concreta sean predominantes.

En esta unidad subyacen conceptos a los que no se hace referencia explícita ni implícita, como el individualismo metodológico, la teoría subjetiva del valor, la racionalidad sustantiva optimizadora, la distribución del ingreso como un proceso meramente técnico, y los microfundamentos como base para el abordaje posterior de la macroeconomía. No problematizar estos supuestos reflexionando sobre sus implicancias y contrastándolos con otras interpretaciones, no presentar un abordaje histórico sobre la evolución de los mercados, ni pensar el equilibrio en términos normativos además de positivos, tiende a instalar una imagen monolítica, apolítica y neutral de la teoría microeconómica y, en definitiva, a consagrar al paradigma de la síntesis neoclásica-keynesiana por omisión de otras perspectivas (Esteve y Rodríguez, 2014).

El programa oficial no hace un énfasis desmesurado en lo micro; no obstante, es habitual que durante más de medio curso se trabaje sobre esta unidad. Las preferencias de los docentes, la escasa previsión en la gestión del tiempo pedagógico, la complejidad y grado de abstracción de los temas trabajados, y las dificultades de los estudiantes con el análisis gráfico y el álgebra, generan este desbalance. De modo que, en los hechos, la enseñanza de la economía en el bachillerato uruguayo no difiere de las tendencias globales; jerarquización de lo micro y creciente peso de temáticas de emprendedurismo, finanzas personales y gestión empresarial, diluyendo la especificidad de la disciplina en el campo administrativo-contable. En este sentido, Murillo & Del Rosal (2016) al analizar el caso español, cuestionan el establecimiento de un currículum funcional a los intereses corporativos en detrimento de la formación de un espíritu crítico.

En relación a la unidad tres, denominada "Indicadores", el programa establece una disociación de los temas macroeconómicos entre la economía descriptiva por un lado, y la teoría y política económica por otro. Este planteamiento soslaya la no neutralidad de los indicadores, dificulta su problematización, y reduce la capacidad de interpretación al presentarlos de manera inconexa con los problemas y teorías económicas.

Otra observación sobre el programa oficial, es el papel totalmente marginal que se asigna a la historia del pensamiento económico y la historia económica. La primera de ellas es reseñada, al inicio del curso, como una especie de "saludo a la bandera", una advertencia de que la economía es una ciencia social y plural donde coexisten distintos paradigmas. Sin embargo, no se plantea de forma explícita la contrastación

teórica en las unidades subsiguientes, no se enfatiza que las teorías económicas han surgido a la luz de un contexto para explicar y resolver determinado problema, ni que distintas teorías brindan diagnósticos y propuestas de política divergentes sobre cada tema.

En cuanto a la historia económica, no hay ninguna referencia a la misma, ni siquiera como “campo de prueba” de la teoría económica o como fuente de evidencia, con lo cual se desdibuja el papel que la política, las instituciones y el conflicto tienen en los procesos económicos. Entendemos que estas falencias contribuyen a afianzar en el estudiantado la idea de la Economía como una ciencia a-histórica, autárquica, disociada del resto del quehacer de las ciencias sociales y las humanidades, contrariando la máxima schumpeteriana de la necesaria unidad entre teoría económica, estadística e historia económica como componentes del análisis económico (Schumpeter, 1954). A modo de ejemplo, en relación a la unidad “Relaciones económicas internacionales” los manuales plantean como dogma que el libre comercio es la única alternativa para un país pequeño, no se matiza esta conclusión con el abordaje de teorías del comercio no neoclásicas, ni se analizan procesos de desarrollo en los que regiones tan disímiles como los países nórdicos o el sudeste asiático han recurrido a la política industrial para impulsar el cambio estructural y modificar el patrón de inserción externa.

Entendemos que, salvo excepciones, el uso de manuales tiende a ser abusivo en la enseñanza de la economía, tanto en educación media como superior. Los manuales pretenden acercar distintos tópicos de la disciplina de manera clara; mas en aras de facilitar la transposición, suelen caer en una presentación dogmática y lineal de los contenidos, sin mediar el debate entre corrientes teóricas, y sin reflejar que el estado actual del conocimiento es fruto de una evolución histórica en la cual las interpretaciones más aceptadas no son las únicas, sino una entre otras posibles, convalidando el dominio de la síntesis neoclásica-keynesiana (Sapag, 2009).

En este sentido, Lora y Ñopo (2009) plantean que las relaciones de poder en la academia y la escala de los mercados coadyuvan en generar poca diversidad en los libros de texto. Se utilizan manuales que toman la mayoría de las referencias y ejemplos explicativos de la economía norteamericana (Krugman y Wells, 2008; Mankiw, 2012; Samuelson & Nordhaus, 2006; Mochón y Becker, 2008), provocando que los estudiantes estén poco familiarizados con los problemas y elaboraciones teóricas latinoamericanas.

Recientemente han surgido libros de texto que incorporan diversas corrientes de pensamiento y destacan los problemas del mundo periférico. A título enunciativo y no taxativo, Chang (2015) destaca por su enorme difusión, Guerrero (2016) introduce al estudio de la disciplina mediante un abordaje histórico y plural, Ajengo, Molero y Bulleros (2013) presentan un panorama de los enfoques heterodoxos más relevantes, en tanto Etxezarreta, M. (2004) profundiza en algunos tópicos concretos. Finalmente, Bowles y Hallyday (2022) analizan la micro desde una perspectiva no convencional.

Pero a pesar de estos avances, el enfoque tradicional sigue dominando y persisten voces discordantes respecto a promover el pluralismo teórico en enseñanza media. Albert, Carrillo, Pérez y Requeijo (2017), en una publicación del Colegio de Economistas de Madrid, cuestionan los manuales utilizados por la presencia *excesiva* de economía normativa en textos que, debido al público al que van dirigidos, deberían limitarse únicamente a la economía positiva, a *lo que la economía es*, en aras de no generar *confusiones* ni inducir sesgos ideológicos. En una línea similar, Burdín (2018) al presentar el proyecto CORE en Uruguay, plantea que si bien el pluralismo es algo deseable en la formación de un economista, no es conveniente adoptar un enfoque basado en la contraposición de escuelas tempranamente, pues no debe inducirse “la de idea de que estudiar economía es como adherir al cuadro de fútbol que más nos gusta”. Ambas posturas, en aras de defender la ecuanimidad y solidez de la formación, acaban por consagrar la hegemonía de la corriente principal.

PREMISAS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA PLANTEADA

Lo Cascio (2021), al analizar la enseñanza de la economía en Argentina, señala que la reflexión se ha centrado en los contenidos que se enseñan, dejando en un segundo plano el *cómo se enseña* y *quien lo enseña*; esto es, las prácticas docentes y la formación de profesores. Por su parte, Lis y Llera (2018) demuestran, para el caso argentino, el predominio del uso de manuales y de la exposición del profesor como bases del trabajo docente en economía. Ambos estudios ponen en evidencia las dificultades para pensar cursos con contenidos y estrategias didácticas alternativas.

La propuesta didáctica que aquí se sugiere procura romper con estas limitaciones, aportando a los estudiantes herramientas conceptuales y metodológicas que permitan problematizar la realidad mediante el pensamiento crítico. Esto requiere, a nuestro criterio, la adopción de tres principios básicos. El primero de ellos es adoptar un enfoque teórico plural, que trascienda a la corriente principal y aborde las temáticas centrales de la disciplina desde distintos marcos analíticos. En segundo lugar, deben jerarquizarse los contenidos macroeconómicos sobre los microeconómicos. Finalmente, se debe tender a una metodología de enseñanza centrada en el trabajo del estudiante, mediante la aplicación de los contenidos conceptuales y procedimentales a la resolución de problemas concretos. A continuación se brinda el programa del curso elaborado a partir de estas premisas, y se analizan los tres principios rectores señalados.

Cuadro 2: Programa alternativo al oficial: una propuesta heterodoxa

Bloque 1: Los paradigmas del pensamiento económico

1.1. Liberalismo económico

Generalidades: Contexto histórico. Etapas. Supuestos

Libre contrato de trabajo: Definición y fundamentos. Ley de bronce de los salarios y dinámica poblacional según Malthus. Flexibilización laboral: concepto, tipos, políticas relativas.

Libre competencia entre empresas: Supuestos de la competencia perfecta. Oligopolio y Monopolio. Pasaje del capitalismo competitivo al oligopólico. Políticas de competencia. Críticas a las empresas públicas.

Libre comercio entre países: Definición. Fundamentos: ventajas comparativas estáticas y dinámicas. Instrumentos de política comercial. Acuerdos de integración económica

1.2. Marxismo

Generalidades: Contexto histórico de su surgimiento. Concepción materialista de la historia.

Teoría de la explotación: Plusvalía. Papel dual del cambio técnico en la acumulación de capital. Concentración y centralización del capital. Empobrecimiento progresivo y EIR.

Dinámica de largo plazo: Crisis de sobreproducción por descenso de la tasa de ganancia. Mecanismos contrarrestantes: plusvalía absoluta y relativa, negación del capital, globalización e imperialismo, especulación financiera. Crecimiento cíclico. Enfoques neomarxistas: teoría de la dependencia

1.3. Keynesianismo

Generalidades: Contexto histórico. Críticas a los supuestos liberales (ley de Say).

Explicación de las crisis: Paradoja de la frugalidad. Especulación y centralidad de las expectativas. Producción real y potencial. Ley de Say invertida

El enfoque agregado de la economía: Oferta y demanda agregada. Componentes de la DA y sus determinantes. Políticas de demanda. Rol de las empresas públicas.

Debate proteccionismo-libre comercio: Argumentos en favor del proteccionismo. Economía política de la política comercial. Política migratoria.

Bloque 2: Macroeconomía

2.1. Introducción

Concepto. Diagrama ampliado de circulación económica. Objetivos macroeconómicos de corto y largo plazo. Políticas de demanda y de oferta. Indicadores de actividad económica: PIB, PIB p/c y PNB;

2.2. Inflación

Definición. Medición a partir del IPC. Efectos negativos. Indicadores de salario (IMS, ISR). Teoría liberal: inflación de demanda. Teoría keynesiano-estructuralista: inflación de costos, espiral de precios y salarios, pugna distributiva e inercia inflacionaria. Tipo de cambio e inflación. Políticas antiinflacionarias

2.3. Mercado de trabajo

Causas de la estructura salarial. Clasificación de la población. Problemas del empleo: informalidad, subempleo. Indicadores y sus tendencias en relación al ciclo. Interpretaciones liberal, marxista y keynesiana sobre el desempleo. Tipos de desempleo y políticas relativas. Elementos de economía feminista

2.4. Mercado de dinero y financiero

Dinero: concepto, funciones e historia. Sistema financiero. Rol del Banco Central e instrumentos de política monetaria. Crisis bancarias. Liquidez, rentabilidad y riesgo en activos financieros. Mercado bursátil: generación y explosión de burbujas especulativas.

2.5. Mercado cambiario

Balanza de pagos. Mercado cambiario. Efectos de las fluctuaciones cambiarias sobre distintas variables y objetivos macroeconómicos. Regímenes cambiarios y rol de las RI. Devaluación discrecional. Crisis de balanza de pagos y corrida cambiaria. Competitividad externa: TCR, competitividad espuria y auténtica.

2.6. Política fiscal

Definición y objetivos. Instrumentos y su clasificación. Visión liberal: política fiscal mínima. Visión keynesiana: política fiscal contra cíclica. Mecanismos de financiamiento de un déficit y sus consecuencias. Deuda pública: concepto y tipos, calificadoras de riesgo, crisis de deuda y sus desenlaces (default, canje).

2.7. Desigualdad y pobreza

Dimensiones de la desigualdad e interseccionalidad. Indicadores: IMASA, índice de Gini, ratios ¿Cómo impactan la desigualdad en el crecimiento y viceversa?: visiones liberal, marxista y keynesiana. Trampa del ingreso medio. Métodos de medición de la pobreza.

2.8. Crecimiento y desarrollo económico

Definiciones y medición (tasa de crecimiento del PIB p/c, IDH). Determinantes cercanos y últimos del crecimiento (énfasis en la geografía y el neoinstitucionalismo). Visión liberal: teoría de la convergencia. Visión marxista: teoría de la dependencia. Desarrollo como libertad.

Fuente: elaboración propia

a. El pluralismo teórico y la importancia de la historia

Así como sucede en la medicina, es central afianzar la noción de que ante cada problema económico existen distintos diagnósticos, anclados en teorías económicas, en función de los cuáles se deducen determinadas políticas. En este sentido, es útil retomar la noción de paradigma de Thomas Kuhn (2005 [1965]), como concepción del mundo desde la cual se analizan los procesos. Debe remarcar, además, que dichos paradigmas no son neutrales, presuponen cierta concepción del individuo y la sociedad, responden a determinados intereses, promueven cierta estructura de valores, y emergieron en un contexto histórico buscando explicar o resolver un problema.

Siguiendo a Chang y Aldred (2014), el manejo de distintas perspectivas teóricas es esencial para realizar buenos diagnósticos y recomendar políticas económicas adecuadas. Cada paradigma, con sus fortalezas y debilidades, constituye una lente desde la cual se focalizan ciertos aspectos de una realidad económica que en sí misma es compleja y multifactorial. Conocer varias teorías atendiendo a su complementariedad y contradicciones, permite una comprensión más integral de los problemas.

Entendemos que cuanto antes se adopte el pluralismo en la enseñanza de la Economía, mayor será su potencial formativo para desarrollar el espíritu crítico, la empatía y la capacidad de argumentación. Educar en la sensibilidad histórica y en la diversidad de posturas teóricas contribuye a formar mejores ciudadanos y, posiblemente, mejores economistas. Además, por antonomasia un enfoque pedagógico basado en el pluralismo conduce a problematizar la naturaleza epistemológica de la Economía como ciencia social y la construcción de su objeto de estudio, contribuyendo a crear un clima reflexivo de alto nivel de abstracción.

Ahora bien, en un curso de bachillerato, que constituye el primer acercamiento a la Economía como disciplina y con una carga horaria de trabajo en aula muy acotada, ¿qué escuelas de pensamiento económico trabajar? Consideramos que hay tres marcos esenciales que, debido a su importancia histórica, deben estructurar la propuesta: liberalismo, marxismo y keynesianismo. Surgieron en distintos contextos históricos, parten de diferentes concepciones del individuo y la sociedad; encarnan valoraciones divergentes sobre el funcionamiento y los resultados del sistema capitalista; se han disputado la hegemonía teórica y política en diversos contextos, y proponen explicaciones y recomendaciones de política distintas (y a veces antagónicas) sobre los temas medulares de la disciplina.

Entendemos que estos tres paradigmas deben presentarse de forma secuencial y en la larga duración, haciendo referencia al contexto histórico de origen, los problemas que pretendían explicar y resolver, así como a las coyunturas y elaboraciones teóricas que fueron marcando su evolución pero remarcando lo abstracto común en el largo plazo. En este sentido, el docente debe explicitar el papel que las grandes crisis económicas mundiales han tenido en el surgimiento y reconfiguración de las ideas económicas (López Castellano, 2014).

Tomar a estos paradigmas como hilo conductor no implica hacer del curso una historia económica o una de historia del pensamiento. Se acude a la historia en base a inquietudes y discusiones actuales. Así, la primera unidad del programa se ocupa de las visiones que tienen liberales, marxistas y keynesianos sobre cuestiones como el individuo y la estructura social, la presencia o no de mecanismos de autorregulación, la existencia de ciclos y crisis; las explicaciones sobre la pobreza y la desigualdad, la visión sobre el comercio internacional, y el rol del Estado en relación a estos aspectos. En unidades posteriores se retoman estos marcos teóricos contrastando sus visiones de problemas macroeconómicos como desempleo, inflación, competitividad externa, política fiscal, relación crecimiento-distribución y determinantes del crecimiento económico.

Naturalmente, un curso con estas características y objetivos no puede basarse en los manuales de Economía para bachillerato, pues siguen el enfoque estándar de presentación de la disciplina. Para esta parte del curso pueden ser de mayor utilidad algunos textos de historia del pensamiento económico, aunque presentan dos

grandes limitaciones: no plantean una mirada desde el presente, y requieren de conocimientos intermedios de Economía para su comprensión, puesto que se trata de textos pensados para un público con formación básica en la disciplina. La manera de salvar estos obstáculos es elaborando notas docentes, recurriendo a diversas fuentes de información (discursos, notas de prensa, programas de partidos políticos, etc.) y trabajando con fragmentos de los textos originales. Volver a las obras clásicas de autores como Adam Smith, Thomas Malthus, Karl Marx, Joseph Schumpeter, John Maynard Keynes o Friedrich Von Hayek, así como a algunos filósofos en los que estos anclan sus planteos, siempre es una enriquecedora fuente de inspiración, además de prevenir contra interpretaciones simplificadas y tergiversadas. Este artículo se acompaña de un anexo consistente en una selección de fragmentos de autores relevantes, que puede resultar útil para colegas que deseen incorporar fuentes primarias a sus clases.

Una ventaja adicional de adoptar un enfoque teórico plural, es que facilita las sinergias con otras asignaturas potenciando el trabajo interdisciplinario. La mirada centrada en las ideas económicas y la lectura directa de autores permite articulaciones con los cursos de Historia, pues a medida que se va avanzando en el desarrollo de la teoría económica, es de suma utilidad partir de procesos históricos o aterrizar en ellos para ejemplificar los conceptos. Otro tanto puede decirse del curso de Filosofía, donde en sexto año se trabajan unidades correspondientes a Ética y Filosofía Política. Estas preocupaciones eran relevantes para los pensadores magnos de la Economía a los que se hizo referencia, y fue sobre la base de sus definiciones filosóficas que construyeron teoría económica.

Naturalmente, estos planteos en relación a la enseñanza media, también son pertinentes para la formación de los economistas. En este sentido, Streeten plantea que "en cuanto economista, es un mejor teórico si sabe filosofía, y un mejor economista aplicado y empírico si sabe ciencias políticas e historia" (2007: 40).

b. La jerarquización de la macro sobre la microeconomía

La presentación de la Economía que encontramos en los manuales, supone que la teoría se construye de lo micro a lo macro. Son los microfundamentos de las decisiones económicas los que determinan el comportamiento agregado y en, definitiva, a las variables macroeconómicas. Si bien este esquema de presentación es consistente desde el punto de vista lógico, didácticamente puede ser inadecuado. Entendemos que el análisis microeconómico no es el mejor punto de partida pensando en potenciar la motivación de los estudiantes con la disciplina; ellos esperan de un curso de Economía herramientas para entender la realidad, no diluirse en abstracciones.

Sin desconocer la importancia de la microeconomía, nuestra opción ha sido trabajar estos temas de forma transversal, en particular durante la unidad referida a escuelas de pensamiento. El procedimiento ha sido el siguiente: dentro del tema liberalismo económico se presentan la ley de oferta y demanda y la libre competencia como parte de los principios básicos del corpus teórico. Seguidamente, se definen otras estructuras de mercado, analizando las razones del pasaje del capitalismo competitivo al oligopólico. En este sentido, no solo se hace mención a las barreras a la entrada, sino también a las distintas formas de concentración empresarial y las crisis económicas como mecanismos explicativos de este tránsito. Se complementa el abordaje de las estructuras de mercado discutiendo tópicos específicos, como ser, políticas de competencia, monopolios naturales y su regulación, pertinencia de empresas públicas, y la percepción de renta monopólica como incentivo a la innovación. En estos debates se incorporan elementos de micro heterodoxos, los conceptos marxistas de concentración y centralización del capital, las ideas keynesianas sobre empresas públicas y capacidad de las grandes empresas para resistir las crisis, y el enfoque schumpeteriano de los monopolios.

El abordaje de la macroeconomía que realizamos en el curso sigue la secuencia tradicional, comienza por la macro de corto plazo y finaliza con crecimiento y desarrollo económico. No obstante, hay tres innovaciones respecto al enfoque habitual de los manuales. La primera es el acercamiento a los temas desde las tres

perspectivas teóricas analizadas en la primera unidad del curso, como ya señalamos. La segunda novedad, radica en la presentación y profundización de distintos tipos de crisis de origen financiero: de balanza de pagos, bancaria, bursátil y de deuda pública, así como sus interrelaciones. Este abordaje resulta relevante para entender la vulnerabilidad macroeconómica de la región y las agudas crisis de los ochenta y de inicios del siglo XXI. Finalmente, se enfatizan los componentes de teoría y de política económica por sobre la mera descripción, de manera de profundizar la capacidad interpretativa.

Destacamos además que algunos temas de la unidad brindan la oportunidad de presentar enfoques teóricos adicionales a los tres centrales, o derivaciones de ellos. El neoinstitucionalismo y la economía de la información aparecen transversalmente al trabajar conceptos como credibilidad, metas de inflación, independencia del banco central, regla fiscal y riesgo país. La teoría de la dependencia, que había sido referida dentro de la unidad marxismo al analizar el comercio internacional, vuelve a escena con el análisis de crisis de balanza de pagos mediante el concepto de estrangulamiento externo, y en el debate sobre convergencia y divergencia económica. Asimismo, la economía feminista se considera al estudiar el mercado de trabajo, discutiendo cuestiones como la discriminación de género en materia salarial, de empleabilidad y de acceso a cargos jerárquicos, la importancia del trabajo no remunerado y de la distribución de las tareas de cuidados en el hogar en la reproducción social.

c. Una didáctica centrada en el aprendizaje activo y la resolución de problemas

Como se dijo previamente, la debilidad institucional de la asignatura Economía en la enseñanza media nacional conlleva que no existan lineamientos claros, ya no sobre los contenidos a jerarquizar, sino también sobre la metodología de enseñanza. Ciertamente, nuestra formación de grado en profesorado de Historia ha aportado muchos elementos en el sentido de consolidar una visión humanista de la Economía, así como herramientas para su enseñanza. De todas formas, las didácticas son específicas y el vacío formativo nos ha presionado a aprender por ensayo y el error, de manera continua y acumulativa.

Desde las ciencias de la educación se insiste en que no hay una única manera de enseñar que sea válida, y en que las personas tenemos fortalezas y maneras de aprender heterogéneas, exhortando al uso de distintas metodologías por parte del docente como mecanismo para potenciar las capacidades de cada estudiante. Además, la complejidad de la ciencia económica hace pertinentes o no determinados abordajes didácticos, según el tema a trabajar. A raíz de todo lo anterior, entendemos que es adecuado el uso alternado y gradual de distintas estrategias: exposición e interrogación, presentaciones orales, debates y juego de rol, simulación en clase y con videojuegos, visualización de videos temáticos y películas, uso de TIC's, entre otros. En particular, la jerarquización de contenidos realizada en este curso y los objetivos propuestos con el mismo, hacen pertinente una metodología activa que ponga al trabajo de los estudiantes como centro del proceso de aprendizaje.

El abordaje de los paradigmas económicos y su contrastación que se realiza en la primera unidad del curso, requiere un uso masivo de recursos como artículos periodísticos de opinión, entrevistas, discursos políticos y noticias de actualidad, que actúen como disparadores, despierten la motivación y permitan movilizar los conceptos y perspectivas propuestas por cada marco teórico. Esto se complementa con la promoción del trabajo grupal mediante la organización de debates, juegos de rol y ejercicios de simulación, a nivel de la clase en su conjunto o en grupos pequeños. El ejercicio de *ponerse en la piel* de tal o cual teoría, así como en el lugar de distintos agentes económicos con intereses y perspectivas divergentes, es muy formativo tanto conceptual como éticamente, al promover la internalización de los conceptos mediante la empatía y el desarrollo de estrategias de argumentación y persuasión. Estas prácticas pueden realizarse en distintos momentos del desarrollo temático; al comenzar una unidad para examinar las preconcepciones existentes, durante la misma para afianzar y construir conocimientos, o como actividad de cierre.

Los contenidos de macroeconomía, trabajados en la segunda unidad, también habilitan a ejercicios de simulación con base en la economía experimental. En ellos, el estudiante asume una cierta posición en el mercado y bajo ciertos supuestos, toma decisiones que permiten vivenciar los conceptos. Esto puede proponerse en distintos temas; por ejemplo, en el mercado cambiario asumiendo el rol de un turista, un exportador, un acreedor o deudor en dólares, o un hacedor de política que se enfrenta a determinadas demandas sociales. También pueden hacerse actividades con mercado financiero, asumiendo el rol de inversores en instrumentos alternativos con diversos niveles de rentabilidad, liquidez y riesgo. En este sentido resultan de utilidad algunos videojuegos que permitan realizar ejercicios de simulación económica, como ser, *The Economy, stupidi* sobre el manejo de la política fiscal en el contexto de la crisis griega, y *Policy Monetary Game*, desarrollado por el Banco Central de Finlandia.

Asimismo, el docente puede sugerir escenarios hipotéticos para contextualizar un problema económico, como el desempleo o la inflación, y discutir qué teoría explicativa es más pertinente para ese caso concreto y cuáles son las políticas adecuadas para abatirlo. El ejercicio puede complejizarse modificando las condiciones iniciales, o planteando escenarios alternativos de evolución en el tiempo para repensar la pertinencia de los diagnósticos iniciales y de las políticas sugeridas. Un ejemplo de este tipo de problema es plantear diferentes shocks externos, solicitando a los estudiantes explicar su impacto en ciertas variables económicas bajo distintas hipótesis de régimen cambiario. Igualmente, se puede suponer que el Gobierno tiene determinada orientación ideológica (liberal, keynesiana) y sugerir, desde ese marco, cuál sería la política fiscal a implementar en cada contexto. Además, es recomendable que los problemas formulados requieran la integración de distintas unidades temáticas, afianzando así la noción de la economía como un sistema con partes interdependientes (relación entre los distintos mercados, economía real y financiera, micro y macroeconomía, etc.).

En cualquier caso, una estrategia didáctica de resolución de problemas por parte de los estudiantes requiere de un rol activo del docente, en primera instancia esclareciendo los conceptos y procedimientos que se requieren para su abordaje, en segundo lugar resolviendo ejemplos, y posteriormente guiando el razonamiento hasta que los estudiantes logren grados crecientes de autonomía e integren los conocimientos.

d. Ejemplos de aplicación en el aula

Llegado este punto, consideramos relevante ejemplificar la propuesta didáctica a partir de presentar algunos problemas planteados en clase.

Cuadro 3. Ejemplo de aplicación 1

Considere el siguiente fragmento

“Nuestra más ardua tarea, es hacer que el pueblo vuelva al trabajo. No es un problema insoluble si nos enfrentamos a él con prudencia y valentía (...) Puede realizarse, en parte, mediante la contratación directa por parte del gobierno, actuando como en caso de guerra. Podemos aumentar discrecionalmente el precio de los productos agrícolas, y con estos, el poder adquisitivo de los agricultores. Podemos facilitar la recuperación ampliando y unificando las ayudas a las víctimas de la crisis (...) podemos también facilitarla planificando y supervisando a nivel nacional todas las formas de transporte, comunicaciones y servicios que tienen un interés público (...) Finalmente, en nuestro camino a la plena ocupación, necesitaremos llevar a cabo tres medidas destinadas a prevenir un retorno a tiempos pasados: tendrá que haber una estrecha vigilancia a las actividades bancarias y financieras, habrá que limitar las actividades de los que especulan con el dinero de los demás (...). Nuestras relaciones comerciales son, hoy, secundarias respecto a la necesidad de recuperar el mercado interno”

Discurso de asunción de F.D. Roosevelt en 1933

Se pide:

- a) Fundamentalmente las políticas propuestas en el discurso, desde una perspectiva keynesiana
- b) Imagine que usted es un ciudadano norteamericano en 1933, que adscribe al liberalismo. Elabore una nota dirigida a un periódico, en la cual denuncie los “horrores” del discurso de asunción de Roosevelt, advirtiendo sobre las consecuencias de estas políticas.

Fuente: elaboración propia

Esta consigna aspira a que el estudiante pueda problematizar medidas de política económica referidas a distintos tópicos, argumentando a favor o en contra de las mismas desde distintos paradigmas. Para su resolución se requiere conocimiento de las políticas señaladas, dominio de las teorías, descentración para evitar que las propias convicciones alteren el rigor de la respuesta, y creatividad al responder. Las referencias que el estudiante pueda realizar sobre el contexto histórico se valoran positivamente.

Cuadro 4. Ejemplo de aplicación 2

Considere la siguiente información, relativa a una economía X

Año	PIB p/c (1920=100)	Índice de Gini	Tasa de desempleo	Nº firmas bancarias
1920	100	0,45	7	100
1930	130	0,5	5	50
1935	100	0,55	20	20
1940	120	0,59	10	8

Se pide

- Interprete el significado de los indicadores y explique su construcción
- ¿Es consistente esta evolución con la teoría marxista del Capitalismo? Fundamente
- ¿Qué estructura de mercado se está consolidando en la banca? Caracterícela. Un liberal, ¿sugeriría alguna política para frenar este proceso?

Fuente: Elaboración propia

Aquí se procura ejercitar la lectura e interpretación de información económica, aplicando conceptos de la teoría marxista. El ejercicio requiere que el estudiante utilice conceptos de microeconomía y economía descriptiva trabajados transversalmente en el curso, y que contraste la visión marxista con la perspectiva convencional sobre la concentración.

Cuadro 5. Ejemplo de aplicación 3

Suponga que distintas catástrofes naturales al sector agropecuario del Uruguay, impactando sobre sus exportaciones (TC=tipo de cambio). Asuma que Uruguay tiene un TC fijo

Se pide:

- ¿Cómo debería actuar el Banco Central en ese contexto, para sostener la cotización? Si el Uruguay tuviera un TC flotante, ¿cambiaría en algo su respuesta?
- Si Brasil decide devaluar el real respecto al dólar, ¿cómo se verá afectado el flujo comercial y turístico entre Uruguay y Brasil?
- Si a los eventos anteriores, se sumara una fuga de capital desde Argentina, ¿qué podría suceder en el la peor de las hipótesis, con el TC fijo? Explique
- Ante la situación analizada en el literal anterior:
 - ¿Qué tipo de desempleo se generará en nuestra economía? Caracterícelo
 - ¿De qué manera debe actuar la política fiscal, según el enfoque keynesiano?
 - Un liberal, ¿considera viable y pertinente la sugerencia del apartado previo?
 - ¿Cuál será el impacto sobre la deuda pública y su sostenibilidad? ¿Por qué?
 - ¿Se ve favorecido un importador?, ¿y un turista que ingresa al país?
- El escenario analizado en el literal c), ¿pudo haberse evitado? Discuta algunas alternativas de política económica que, eventualmente, contribuirían en ese sentido

Fuente: elaboración propia

Esta propuesta tiene un referente real en la medida que se pretende, implícitamente, contribuir a la comprensión de la crisis de 2002 en el Uruguay. El estudiante debe razonar el impacto de shocks externos de naturaleza real y financiera, bajo escenarios alternativos de régimen cambiario y desde la postura de distintos agentes económicos. El problema articula diversos tópicos de macroeconomía y marcos

interpretativos sobre cada uno de ellos, procurando que se realice la contraposición. Cabe consignar además, que parte de la consigna se plantea de manera abierta (literal e), evaluando la respuesta a partir del menú de opciones sugeridas por el estudiante y de la capacidad argumentativa en torno a las mismas.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En un mundo tan complejo y globalizado, los procesos económicos impactan de manera cada vez más rápida y profunda en la vida social y personal, por lo que la educación económica se vuelve un componente central de la construcción de ciudadanía. La enseñanza de una Economía que contribuya a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos, debe superar la concepción prevaleciente en los programas oficiales y en los manuales convencionales de la asignatura, reflejo del *mainstream* disciplinar.

Este artículo no solo analiza las carencias de la enseñanza de la economía en la educación secundaria uruguaya, sino que también propone, fundamenta y ejemplifica una propuesta didáctica alternativa de trabajo. En este sentido, los pilares fundamentales son la adopción de un enfoque teórico plural e integrado al resto de las ciencias sociales, y el fomento del trabajo activo de los estudiantes en el aula mediante la resolución de problemas. Sobre estos dos elementos se asienta un salto cualitativo en la formación ética y académica de los estudiantes, al promover deliberadamente el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación, facilitar la comprensión y participación en diversos temas de debate público, e impulsar el desarrollo de competencias con contenidos, no en detrimento de los mismos.

Precisamente, una de las limitaciones de la propuesta planteada radica en la dificultad para coordinar acciones pedagógicas con los colegas de la asignatura, lo que termina materializándose en distintas jerarquizaciones programáticas, estrategias didácticas, dispositivos de evaluación y niveles de exigencia incluso al interior de la misma comunidad educativa, puesto que en términos generales el cuerpo docente se ciñe al programa oficial. No obstante, con la propuesta presentada en este artículo, los resultados académicos medidos en de porcentajes de promoción no han estado por debajo de la media institucional, habiendo a nuestro criterio un diferencial positivo en la calidad de los aprendizajes, así como en la motivación de los estudiantes hacia la asignatura.⁵

Avanzar en esta dirección implica grandes desafíos. Debe generarse una masa crítica que impulse un replanteo colectivo del cuerpo docente sobre qué economía enseñar, cómo enseñarla, y para qué enseñarla, saliendo de la zona de confort y trascendiendo las iniciativas individuales. Además, la generalización y sistematización de prácticas renovadoras requiere de instituciones educativas que profesionalicen la docencia de la disciplina, alienten a la formación continua y brinden mayores incentivos a la innovación educativa; de lo contrario, los esfuerzos individuales "a pulmón" serán escasos y se diluirán en la inercia y rigidez de las organizaciones del sistema educativo formal.

Estas observaciones, planteadas a nivel de la enseñanza media, bien pueden extrapolarse a la enseñanza de grado en Economía que, como dijimos anteriormente, ha tenido mejoras incrementales pero no radicales respecto a los cuestionamientos que emergieron en los últimos veinte años. Un compromiso con el pluralismo implica una reformulación radical de la docencia que no puede resolverse con la incorporación aislada de asignaturas o temas de teoría heterodoxa, ni con la presencia de un curso de historia del pensamiento económico sobre el final de la carrera que, aunque muy valioso, alimenta la curiosidad intelectual y no logra, por tardío, contribuir al objetivo de pensar los problemas económicos de manera plural, fuera de la *caja de herramientas* estandarizada.

⁵ Pueden consultarse los resultados de promoción, por centro educativo y asignatura, para todo el país y en todos los años de educación media, en el monitor educativo de la Administración Nacional de Educación Pública. Esta información, disponible desde el año 2018, arroja porcentajes de exoneración del curso de Economía en el orden del 60% promedio para el total país. En los cursos impartidos bajo nuestra propuesta, la exoneración ronda el 70%.

AGRADECIMIENTOS

Versiones anteriores de este trabajo han sido presentadas en las XV Jornadas de Economía Crítica y en las XV Jornadas de Investigación en Historia Económica, desarrolladas en Mar del Plata y Montevideo respectivamente, agradezco las preguntas, comentarios y sugerencias recibidos en dichas instancias. En particular, quiero agradecer a Camilo Martínez Rodríguez y Jorge Notaro, por su incentivo permanente para que dicha ponencia derive en una publicación. Agradezco, asimismo, a los dos evaluadores anónimos, que con sus valiosas observaciones permitieron mejorar sustantivamente el artículo en forma y fondo. Finalmente, quiero expresar mi gratitud a las y los estudiantes que han participado de este curso en los liceos 2, 4, 10, 15, 28 y 35 de Montevideo a lo largo de 11 años. Su compromiso, curiosidad y deseo de aprender han sido el motor fundamental de esta propuesta didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

Agenjo, A. (coord.) (2020). *Investigación-diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la Economía en el sistema universitario público español*. Economistas sin Fronteras.

Agenjo, A. Molero, R. Bullejos, A. y Martínez, C. (coords.) (2013). *Hacia una economía más justa. Manual de corrientes económicas heterodoxas*. Economistas sin Fronteras.

Albert, R. Carrillo, F. Pérez, A. y Requeijo, J. (2017). *Economistas*, 154 (2), pp. 12-90. Número especial: Análisis de los textos de economía, empresa e historia económica utilizados en el bachillerato español.

Arakaki, G. y Rikap, C. (2015). La ortodoxia y la heterodoxia en la ciencia económica, una falsa discusión. En Wainer, V. (Comp). *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Barneix, P. Forcinto, K. y Treacy, M. (2015). Aportes de la sociología de la cultura para pensar la relación existente entre producción científica de pensamiento económico y dominación social. En V. Wainer (Comp). *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

BCU-CAF (2015). *Manual de Economía y Finanzas para docentes. Guía teórico práctica para educadores de niños, niñas y adolescentes*. BCU-CAF.

Bowles, S. y Hallyday, S. (2022). *Microeconomics: Competition, Conflict and Coordination*. Oxford. Oxford University Press.

Burdín, G. (2018). El proyecto CORE y la enseñanza de la Economía. *Blog del Departamento de Economía, FCEA-UdelaR*. bit.ly/3oDeoDn

Cataño, J. (2004). La ciencia económica actual y la enseñanza de la Economía: el debate francés. *Lecturas de Economía*, 60, 121-139.

Chang, H.J. y Aldred, J. (10 de mayo de 2014). After the crash, we need a revolution in the way we teach economics. *The Guardian*. bit.ly/3NgwGV7

Chang, H.J. (2015). *Economía para el 99 por ciento de la población*. Madrid, Debate.

Colander, D. Holt, R. y Rosser, B. (2004). The Changing Face of Mainstream Economics. *Review of Political Economy*, 16(4), 485-499.

Consejo de Educación Secundaria (2006). Programa de Economía correspondiente al tercer año de Bachillerato Diversificado. Reformulación 2006

Consejo de Educación Técnico Profesional (2004). Programa de Economía y Finanzas, tercer año de Educación Media Tecnológica en Administración. Plan 2004

CORE-Econ (2017). *La Economía*. CORE-Econ

Esteve, F. y Rodríguez, J.M. (2014). La docencia de la economía. *Dossieres Economistas sin Fronteras*, 15 (otoño), 8-15.

Etxezarreta, M. (coord.) (2004). *Crítica a la economía ortodoxa*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Guerrero, D. (2016). *Economía básica. Un manual de economía política*. Madrid. Maia.

ISIPE. (2014). Llamamiento internacional de estudiantes de economía a favor de una enseñanza pluralista. *Revista de Economía Institucional*, 16 (30), 339- 341.

Krugman, P. y Wells, R. (2008). *Fundamentos de Economía*. Madrid, Reverté.

Kuhn, T. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. México DF, FCE

Lis, D. y Llera, D. (2018). Análisis de la enseñanza de la economía en la escuela secundaria: primeros resultados. En Treacy, M (comp.): *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula* (pp. 33-54). Los Polvorines: UNGS.

Lo Cascio, J. (2021). Las prácticas de enseñanza de docentes de Economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. [Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Quilmes].

López Castellano, F. (2014). La enseñanza de la historia del pensamiento: un antídoto contra la tiranía de lo "útil". *Dossieres Economistas sin Fronteras*, 15 (otoño), 21-24.

Lora, E. y Ñopo, H. (2009). La formación de los economistas en América Latina. *Revista de Análisis Económico*, 24(2), 65-93

Mankiw, G. (2012). *Principios de Economía*. 4ª Edición. México, Cengage Learning.

Marco, M. y Molina, J. (2010). La enseñanza de Economía en Secundaria Obligatoria y Bachillerato: un factor estratégico pendiente de desarrollo. *Economistas*, 125 (1), 25-34.

Misas Arango, G. (2004). El campo de la economía y la formación de los economistas. *Cuadernos de economía*, 23 (40), 205-229

Mochón, F. y Becker, V. (2008). *Economía. Principios y aplicaciones*. 4ª Edición. Bogotá, McGraw-Hill Interamericana.

Murillo, J. y Del Rosal, M. (2016). Veinte años de enseñanza de la economía en la educación secundaria en España. *Revista de Economía Crítica*, 1(21), 112-129

Pico, C. y Pérez, O. (2020). *La formación de pensamiento crítico: reflexiones y métodos de enseñanza en economía*. Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano.

Román, M. (2019). La enseñanza de la Economía: análisis de la necesidad de su introducción como contenido curricular obligatorio en el sistema español [Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Complutense de Madrid].

Samuelson, P. y Nordhaus, A. (2006). *Economía*. 19ª Edición. Madrid, McGraw-Hill Interamericana.

Sapag, F. L. (2009). Contenidos neoclásicos obligatorios en la universidad. ¿Cómo enseñar Economía sin deslealtad para con los alumnos? Ponencia presentada en las V Jornadas de Economía Crítica. Bahía Blanca, 2009.

Schumpeter, Joseph (1954). *Historia del Análisis Económico*. México DF, Fondo de Cultura Económica.

Sisti, P. (2020). ¿"Otra Economía" en la Nueva Escuela Secundaria? Un análisis del diseño curricular de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. *Otra Economía*, 13 (23), 67-86.

Streeten, P. (2007). ¿Qué está mal en la economía contemporánea? *Revista de Economía Institucional*, 9(16), 35-62.

Universidad Católica del Uruguay (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Economía. Recuperado de: bit.ly/3mVDPQb

Universidad de la Empresa (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Economía y Finanzas. Recuperado de: bit.ly/3Lp9O4z

Universidad de la República (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Economía. Recuperado de: bit.ly/3n67WnT

Universidad de Montevideo (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Economía. Recuperado de: bit.ly/3AnynZI

Universidad de Quilmes (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Economía del Desarrollo. Recuperado de: bit.ly/3L4Te8V

Universidad Nacional de Lanús (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Economía Política. Recuperado de: bit.ly/3AkPUBw

Universidad Nacional General Sarmiento (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Economía Política. Recuperado de: bit.ly/41VDcVF

Universidad ORT (s/f). Plan de estudios de la Licenciatura en Economía. Recuperado de: bit.ly/3LoQp3z

Wainer, V. (2015). La didáctica de la economía en la formación de profesores: un enfoque pedagógico y político. En V. Wainer (comp). *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Wainer, V. (comp.)(2011). *Enseñar Economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Ediciones UNGS.

ANEXO

FRAGMENTOS DE AUTORES REFERENTES EN LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

A continuación, se brindan un conjunto de fragmentos correspondientes a autores y obras trascendentes de la ciencia económica. Los mismos abarcan las temáticas y aportes teóricos más relevantes de las tres corrientes de pensamiento que constituyen el hilo conductor de la propuesta didáctica presentada en el artículo. Así, se procura brindar a las y los colegas recursos didácticos de relevancia para utilizar en clase, en la búsqueda de un enfoque plural, alternativo a los manuales estándar.

1. Liberalismo clásico

a. Precio natural y precio de mercado. Ley de oferta y demanda

“Cuando el precio de una cosa es ni más ni menos que el suficiente para pagar la renta de la tierra, los salarios del trabajo y los beneficios del capital empleado en obtenerla, prepararla y traerla al mercado de acuerdo con sus precios corrientes, aquélla se vende por lo que se llama su precio natural [...]. El precio efectivo al que corrientemente se venden las mercancías es lo que se llama precio de mercado y puede coincidir con el precio natural o ser superior o inferior a éste [...]. El precio de mercado de cada mercancía en particular se regula por la proporción entre la cantidad de ésta que realmente se lleva al mercado y la demanda de quienes están dispuestos a pagar el precio natural del artículo [...].”

Smith, A. (1995 [1776]). *La riqueza de las naciones*. Libro I. Cap. VII. Pág. 57-58. Titivillus

b. Individualismo y mano invisible

“Cada individuo en particular pone todo su cuidado en buscar el medio más oportuno de emplear con mayor ventaja el capital de que puede disponer. Lo que desde luego se propone es su propio interés, no el de la sociedad en común; pero esos mismos esfuerzos hacia su propia ventaja le inclinan a preferir, sin premeditación suya, el empleo más útil a la sociedad como tal. [...] Ninguno por lo general se propone primariamente promover el interés público, y acaso ni aún conoce cómo lo fomenta cuando no lo piensa fomentar.”

Smith, A. (1995 [1776]). *La riqueza de las naciones*. Libro IV. Pág. 321. Titivillus.

c. Propiedad privada e incentivos

“El hombre, según hemos demostrado, ya nace con un título a la perfecta libertad y al disfrute ilimitado de todos los derechos y privilegios de la ley natural. Tiene, pues, por naturaleza, al igual que cualquier otro hombre o de cualquier número de hombres que haya en el mundo, no solo el poder de defender su propiedad, es decir, su vida, su libertad y sus bienes contra los atropellos de los demás [...].”

Locke, J. (1689 [1955]). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Pág. 102. Aguilar Editor.

“Que se asegure a sus legítimos poseedores la propiedad de los bienes muebles e inmuebles, ya que la seguridad de la propiedad es el fundamento esencial de orden económico de la sociedad. Sin la certeza de la propiedad, el territorio permanecería sin cultivar.”

Quesnay, F. (1985 [1767]). *Máximas generales del Gobierno económico de un reino agrícola*. Cap. IV, máxima IV. Cultura Hispánica.

d. Libre comercio y teoría de la ventaja comparativa

“En un sistema de comercio perfectamente libre, cada país, dedica su capital y trabajo a los empleos que le son más beneficiosos, utiliza más eficazmente las facultades peculiares y distribuye el trabajo más eficaz y económicamente. Con esto difunde el beneficio general, une por medio de los lazos del interés y el intercambio a la sociedad universal de las naciones, ya que es más fácil importar aquellas cosas que cuestan más producir y exportar aquellas que podemos producir más cómodamente (más beneficioso aplicar todo el capital a aquello en lo que somos buenos produciendo, que a aquello que nos cuesta más).”

Ricardo, D. (1959 [1817]). *Principios de economía política y tributación*. Cap. VII. Pág. 115. FCE

e. Trampa y catástrofe malthusiana

“Es evidente que cualquiera que sea la proporción en que aumenten los medios de subsistencia, el aumento de la población ha de verse limitado por ella, por lo menos una vez que el alimento haya sido dividido en las raciones mínimas para subsistir. Cuantos niños nazcan después de haberse llegado a ese límite, tendrán que morir fatalmente, a no ser que les dejen sitio, al morir, los adultos [...]. De manera que, para ser consecuentes, deberíamos facilitar, en vez de procurar impedirlos incesantemente, las operaciones de la naturaleza para producir esa mortalidad; y si nos causa horror la aparición demasiado frecuente del hambre mortal, debemos fomentar las otras formas de destrucción que nosotros mismos obligamos a la naturaleza a emplear. En vez de recomendarles limpieza a los pobres, hemos de aconsejarles lo contrario.”

Malthus, T. (1846 [1798]). *Ensayo sobre el principio de población*. Libro IV. Cap. IV. Pág. 353-354. Establecimiento Literario y Tipográfico D. Lucas González y Compañía.

f. El rol del Estado liberal

“Todo hombre, con tal que no viole las leyes de la justicia, debe quedar perfectamente libre para abrazar el medio que mejor le parezca para buscar su modo de vivir, y sus intereses; y que puedan salir sus producciones a competir con las de cualquier otro individuo de la naturaleza humana [...]. Según el sistema de la libertad negociante, al soberano sólo quedan tres obligaciones principales a que atender: la primera, proteger a la sociedad de la violencia e invasión de otras sociedades independientes; la segunda, el poner en lo posible a cubierto de la injusticia y opresión de un miembro de la república a otro que lo sea también de la misma [...]; y la tercera, la de mantener y erigir ciertas obras y establecimientos públicos, a que nunca pueden alcanzar, ni acomodarse los intereses de los particulares, o de pocos individuos, sino los de toda la sociedad en común: por razón de que aunque sus utilidades recompensen con abundancia los gastos al cuerpo general de la nación, nunca recompensarían si los hiciese un particular.”

Smith, A. (1995 [1776]). *La riqueza de las naciones*. Libro IV. Sección 9. Pág. 381. Titivillus.

g. Fragmento de síntesis

“No tolerar monopolios... Dejar que la demanda y la oferta se ajusten sin freno; de esta manera los precios nunca serán demasiado altos, pues cuando la compañía A comience a ganar en exceso, la compañía B se dedicará enseguida al mismo negocio, aumentará la oferta de sus artículos y hará que los precios disminuyan. [...] Permitir que todo capitalista pueda acabar con otro capitalista, para que el débil caiga y el fuerte sobreviva, conservando al más vigoroso en la cúspide... Estimular el individualismo. Permitir que el beneficio sea el motivo predominante o único de toda acción económica. No tolerar la interferencia en el trabajo, trabajar tan duro como sea posible, y no pagar más que lo absolutamente preciso para sobrevivir [...]. Usar todos los recursos del gobierno y de sus fuerzas armadas para encontrar y sostener mercados exteriores, pero no tolerar la interferencia del gobierno en los asuntos interiores.”

Chase S. *La biblia de la libre competencia*. Tomado de: Dominio y enjuiciamiento del liberalismo económico. Material didáctico elaborado por la Universidad de Nuevo León.

MARXISMO

a. Fundamentos del materialismo histórico

“En la producción social que realizan, los hombres entran en relaciones determinadas que son necesarias e independientes de su voluntad; estas relaciones de producción corresponden a una etapa definida de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. La suma total de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, su fundamento real, sobre el que se elevan las superestructuras legales y políticas y a la que corresponden unas formas determinadas de la conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política e intelectual en general. No es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino que, por el contrario, su ser social determina su conciencia. En una determinada etapa de su desarrollo las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en conflicto con las relaciones de producción existentes, o —lo que no es sino una expresión legal de la misma cosa— con las relaciones de propiedad con las que habían estado funcionando antes. Estas relaciones pasan de ser formas de desarrollo de las fuerzas productivas a convertirse en sus cadenas. Sobreviene entonces un período de revolución social.”

Marx. K. (2008 [1859]). *Prólogo a la Contribución de la Crítica a la Economía Política*. Pág. 84. Siglo XXI.

b. Concepción de Estado

“El poder político no es, en rigor, más que el poder organizado de una clase para la opresión de las demás [...]. Al mismo tiempo que el progreso de la industria moderna ampliaba el antagonismo de clase entre el capital y el trabajo, el poder del Estado asumió cada vez más el carácter de poder nacional del capital sobre el trabajo, de fuerza pública para esclavizar a la sociedad, de máquina del despotismo de clase.”

Marx C (2007 [1871]). *La guerra civil en Francia*. Pág. 63. Fundación Federico Engels.

c. Leyes de concentración y centralización del capital. Ley del empobrecimiento progresivo

“La sociedad se divide cada vez más en dos campos enemigos, en dos grandes clases diametralmente opuestas: la burguesía y el proletariado [...]. A medida que crece la burguesía, es decir el capital, se desarrolla también el proletariado, la clase de obreros modernos que no viven más que a condición de encontrar trabajo y que sólo lo encuentran si su trabajo acrecienta el capital [...]. Como consecuencia de la creciente competencia entre los burgueses y las crisis comerciales que de ello resultan, los salarios resultan cada vez más inestables; el perfeccionamiento constante y cada vez más acelerado de la máquina hace cada vez más precaria la condición del obrero [...].”

Marx C. Engels F (1948 [1848]): *El manifiesto comunista*. Pág. 4-22. Babel.

d. Ejército industrial de reserva o sobrepoblación excedente relativa

“La acumulación capitalista produce de manera constante, antes bien, y precisamente en proporción a su energía y a su volumen, una población obrera relativamente excedentaria, esto es, excesiva para las necesidades medias de valorización del capital y por tanto superflua [...]. Pero si una sobrepoblación obrera es el producto necesario de la acumulación o del desarrollo de la riqueza sobre una base capitalista, esta sobrepoblación se convierte, a su vez, en palanca de la acumulación capitalista, e incluso en condición de existencia del modo capitalista de producción. Constituye un ejército industrial de reserva a disposición del capital, que le pertenece a éste tan absolutamente como si lo hubiera criado a sus expensas.”

Marx, K. Engels, F. (1867). *El Capital*. Libro I. Sección 7. Capítulo XXIII. Pág. 409-410. Digitalizado por Librodot.

e. Crisis de sobreproducción

“No se producen demasiados medios de subsistencia en proporción a la población existente; por el contrario. Se producen demasiado pocos como para satisfacer decente y humanamente al grueso de la población. No se producen demasiados medios de producción para ocupar a la parte de la población capaz de trabajar; por el contrario. [...]. Pero periódicamente se producen demasiados medios de trabajo y de subsistencia como para hacerlos actuar en calidad de medios de explotación de los obreros a determinada tasa de ganancia. Se producen demasiadas mercancías para poder realizar el valor y el plusvalor contenidos o encerrados en ellas, bajo las condiciones de distribución y consumo dadas por la producción capitalista y reconvertirlo en nuevo capital, es decir para llevar a cabo este proceso sin explosiones constantemente recurrentes. No se produce demasiada riqueza. Pero periódicamente se produce demasiada riqueza en sus formas capitalistas antagónicas.”

Marx, K. Engels, F. (1894). *El Capital*. Libro III. Sección 3. Capítulo XV. Pág. 226. Edición digitalizada por Archivo Chile – Historia político-social – Movimiento Popular.

f. Teoría del cambio social y la transición al comunismo

“Al esbozar las fases más generales del desarrollo del proletariado, hemos seguido el curso de la guerra civil más o menos oculta que se desarrolla en el seno de la sociedad existente hasta el momento en que se transforma en una revolución abierta, y el proletariado, derrocando por la violencia a la burguesía, implanta su dominación [...] Como ya hemos visto más arriba, el primer paso de la revolución obrera es la transformación del proletariado en clase dominante, la conquista de la democracia. El proletariado se valdrá de su dominación política para ir arrancando gradualmente a la burguesía todo el capital, para centralizar todos los instrumentos de producción en manos del Estado, es decir, del proletariado organizado como clase dominante, y para aumentar con la mayor rapidez posible la suma de las fuerzas productivas.”

Marx C. Engels F (1948 [1848]): *El manifiesto comunista*. Pág. 31-22. Babel.

KEYNESIANISMO

a. ¿Por qué la necesidad de una “teoría general”?

“La belleza y la simplicidad de una teoría semejante son tan grandes que es fácil olvidar que no se deduce de los hechos, sino de una hipótesis incompleta introducida en aras de la simplicidad. [...]. Porque los economistas, generalmente, dejan para una etapa posterior de su argumentación las complicaciones que aparecen -(1) cuando las unidades eficientes de producción son grandes en relación con las unidades de consumo, (2) cuando los gastos generales o costes comunes están presentes, (3) cuando las economías internas tienden a la agregación de la producción, (4) cuando el tiempo necesario para el ajuste es largo, (5) cuando la ignorancia prevalece sobre el conocimiento, y (6) cuando los monopolios y las concentraciones interfieren en la igualdad en la negociación-, dejan para un estadio posterior su análisis de los hechos reales. Además, muchos de aquellos que reconocen que la hipótesis simplificada no corresponde con precisión al hecho concluyen, sin embargo, que representa lo que es «natural» y, por tanto, ideal. Consideran la hipótesis simplificada como salud, y las complicaciones adicionales como enfermedad.”

Keynes, J.M. (1926). *El fin del "laissez faire"*. Sección III.

b. Crítica de los pilares del liberalismo clásico

“El individualismo es la mejor salvaguarda de la libertad, si puede ser purgado de sus defectos y abusos [...]. Amplía considerablemente el campo en que puede manifestarse la libertad de elección.”

Keynes, J.M. (1965 [1936]). *Teoría de la ocupación, el interés y el dinero*. Pág. 334. FCE.

“No es verdad que los individuos tengan una «libertad natural» sancionada por la costumbre de sus actividades económicas. No existe un «convenio» que confiera derechos perpetuos sobre aquellos que tienen o sobre aquellos que adquieren. El mundo no se gobierna desde arriba, de manera que no siempre coinciden el interés privado y el social. [...] No es una deducción correcta de los principios de la economía que el interés propio ilustrado produzca siempre el interés público. Ni es verdad que el interés propio sea generalmente ilustrado, más a menudo, los individuos que actúan por separado persiguiendo sus propios fines son demasiado ignorantes o demasiado débiles incluso para alcanzar éstos.”

Keynes, J.M. (1926). *El fin del "laissez faire"*. Sección IV.

c. La relación entre ahorro e inversión

“De manera semejante, es natural suponer que todo acto de un individuo que lo enriquece sin que aparentemente quite nada a algún otro debe también enriquecer a la comunidad en conjunto; de tal modo que un acto de ahorro individual conduce inevitablemente a otro paralelo, de inversión, porque, una vez más, es indudable que la suma de los incrementos netos de la riqueza de los individuos debe ser exactamente igual al total del incremento neto de riqueza de la comunidad. Sin embargo, quienes piensan de este modo se engañan, como resultado de una ilusión óptica, que hace a dos actividades esencialmente diversas aparecer iguales. Caen en una falacia al suponer que existe un eslabón que liga las decisiones de abstenerse del consumo presente con las que proveen al consumo futuro, siendo así que los motivos que determinan las segundas no se relacionan en forma simple con los que determinan las primeras.”

Keynes, J.M. (1965 [1936]). *Teoría de la ocupación, el interés y el dinero*. Pág. 30. FCE.

d. Principio de demanda efectiva y, ley de Say invertida

“Si la propensión a consumir y el coeficiente de inversión nueva se traducen en una insuficiencia de la demanda efectiva, el volumen real de ocupación se reducirá hasta quedar por debajo de la oferta de mano de obra potencialmente disponible al actual salario real, y el salario real de equilibrio será mayor que la des-utilidad marginal de equilibrio de la ocupación. Este análisis nos proporciona una explicación de la paradoja de la pobreza en medio de la abundancia, porque la existencia de una demanda efectiva insuficiente puede, y a menudo hará, que el aumento de la ocupación se detenga antes que se haya alcanzado el nivel de ocupación plena.”

Keynes, J.M. (1965 [1936]). *Teoría de la ocupación, el interés y el dinero*. Pág. 38. FCE.

e. El nuevo rol del Estado

“El ensanchamiento de las funciones del Estado, necesario para la adaptación recíproca de la propensión a consumir y de la incitación a invertir, parecería (a algunos) una horrible infracción de los principios individualistas. Este ensanchamiento nos parece lo contrario y el único medio para evitar la destrucción completa de las instituciones económicas actuales, y la condición para un feliz ejercicio de la iniciativa individual.”

Keynes, J.M. (1965 [1936]). *Teoría de la ocupación, el interés y el dinero*. Pág. 38. FCE.

NEOLIBERALISMO

a. La relación entre inflación, oferta de dinero y política fiscal

“El problema económico central de Chile tiene dos aristas: la inflación, y la promoción de una saludable economía de mercado. Ambos problemas están relacionados: cuanto más efectivamente se fortalezca el sistema de libre mercado, menores serán los costos transicionales de terminar con la inflación; y cuanto más rápido se acabe con la inflación, más saludablemente se restablecerá la economía. La causa de la inflación en Chile es muy clara, el gasto público corresponde a cerca de un 40% del ingreso nacional. Cerca de un cuarto de ese gasto no deriva de impuestos explícitos y, por lo tanto, debe ser financiado emitiendo una mayor cantidad de dinero; en otras palabras, a través de impuesto oculto de la inflación [...] Existe solo una manera de terminar con la inflación: reducir drásticamente el incremento en la cantidad de dinero. En la situación de Chile actual, ello implica reducir el déficit fiscal. [...] En la práctica, disminuir el gasto público es, por lejos, la manera más conveniente para reducir el déficit fiscal, ya que simultáneamente contribuye al fortalecimiento del sector privado y por ende, a restablecer un saludable crecimiento económico.”

Friedman M. Conferencia dictada en la Universidad Católica de Chile en 1975.

b. Democracia versus libertad económica en Von Hayek

“Bueno, yo diría que, como instituciones a largo plazo, estoy totalmente en contra de las dictaduras. Pero una dictadura puede ser un sistema necesario para un período de transición. A veces es necesario que un país tenga, por un tiempo, alguna forma u otra de poder dictatorial. Como comprenderá, es posible que un dictador gobierne de manera liberal. Y también es posible que una democracia gobierne con total falta de liberalismo. Personalmente prefiero un dictador liberal a un gobierno democrático carente de liberalismo.”

Entrevista concedida por Von Hayek a Diario El Mercurio (Chile). Abril de 1981.

c. La imposibilidad de planificación y los precios como señales

“Para la mente ingenua que puede concebir al orden sólo como el producto de una ordenación deliberada, puede parecer absurdo el hecho de que en condiciones complejas, el orden y la adaptación a lo desconocido se pueden lograr de manera más efectiva mediante la descentralización de las decisiones y que una división de la autoridad en realidad extenderá la posibilidad de orden general. Que la descentralización en realidad conduce a que se tome en cuenta una mayor cantidad de información.”

Von Hayek, F (1988). *La Fatal Arrogancia: Los Errores del Socialismo*. Pág. 76. Unión Editorial.

“Todo mi concepto de economía se basa en la idea de que tenemos que explicar cómo funcionan los precios como señales, diciéndole a la gente lo que debe hacer en circunstancias particulares. [...] En un sistema en el que el conocimiento de los datos relevantes se encuentra disperso entre millones de agentes, los precios pueden actuar para coordinar las acciones separadas de diferentes individuos.”

Von Hayek, F. (1997). El uso del conocimiento en la sociedad. *Revista Española de investigaciones Sociológicas*, 80(12), pp.215-226. Traducción del original: Von Hayek, F. (1945). *American Economic Review*, XXV (4), pp. 519-530.

SOBRE EL AUTOR

Magister y Candidato a Doctor en Historia Económica por la Universidad de la República (UdelaR). Asistente de investigación del Programa de Historia Económica y Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Sus principales líneas de investigación se centran en la relación entre educación y desarrollo económico en perspectiva comparada, la didáctica de la historia económica, y la didáctica de la economía. Ha realizado publicaciones y participado como ponente en distintos eventos académicos en dichas áreas. Desarrolla actividad de enseñanza a nivel universitario en historia latinoamericana, y a nivel medio en historia y economía.