



Cuadernos de Economía Crítica

ISSN: 2408-400X

ISSN: 2525-1538

cuadernosecocritica@gmail.com

Sociedad de Economía Crítica

Argentina

Parnás, Mariano; Fonzo Bolañez, Yésica
La hegemonía de la escuela neoclásica en la enseñanza
universitaria de economía en Santiago del Estero (Argentina)
Cuadernos de Economía Crítica, vol. 6, núm. 11, 2019, -Mayo, pp. 91-114
Sociedad de Economía Crítica
Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512361696009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La hegemonía de la escuela neoclásica en la enseñanza universitaria de economía en Santiago del Estero (Argentina)

Mariano Parnás

INDES - FHCSyS/UNSE-CONICET
marianoparnas_@hotmail.com

Yésica Fonzo Bolañez

INDES - FHCSyS/UNSE-CONICET
jessica_bzp@hotmail.com

The neoclassical school hegemony in the economics university teaching in Santiago del Estero (Argentina)

A hegemonia da escola neoclássica no ensino universitário de economia em Santiago del Estero (Argentina)

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2019

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2019

Resumen

Este artículo, analiza, en primer lugar, la selección bibliográfica y de contenidos en los programas de economía de las Universidades de Santiago del Estero, mostrando que resulta unánime la adopción de manuales convencionales de economía y la repetición de los mismos autores (generalmente estadounidenses), y que la mayoría de los temas poseen una frecuencia de 88% o más. Así, la norma en estos *curricula* es la selección de similares contenidos dentro de la síntesis neoclásica y la consiguiente ausencia de pluralidad paradigmática, lo que devela la hegemonía de la escuela neo-

clásica en la enseñanza de economía en Santiago del Estero. En segundo lugar, para comprender cómo se arribó a esta situación, se desarrolla el proceso histórico-político de enterramiento de paradigmas alternativos. Para finalizar, y a modo de contribuir con ideas contrahegemónicas, se exhiben demandas de transformación en la enseñanza de economía elaboradas por prestigiosos intelectuales y movimientos estudiantiles internacionales. **Palabras clave:** *curriculum* universitario; escuela neoclásica; hegemonía. **Códigos JEL:** A22, B0, B4

Abstract

This article analyzes, first of all, the bibliographic and content selection in the economics programs in the universities of Santiago del Estero, showing that the adoption of conventional economics manuals and the repetition of the same authors (generally American) are consistent, and that most subjects are covered at a frequency of 88% or more. Thus, the norm in these *curricula* is the selection of similar contents within the neoclassical synthesis and the consequent absence of paradigmatic plurality, which reveals the hegemony of the neoclassical school in the teaching of economics in Santiago del Estero. Secondly, to understand how this situation originated, the historical-political process of burying alternative paradigms is developed. Finally, and in order to contribute with counter-hegemonic ideas, demands for transformation in the teaching of economics elaborated by prestigious intellectuals and international student movements are exhibited

Keywords: university *curriculum*; neoclassical school; hegemony.

Resumo

Este artigo analisa, em primeiro lugar, a seleção bibliográfica e de conteúdo nos programas de economia das Universidades de Santiago del Estero, mostrando que a adoção de manuais de economia convencional e a repetição dos mesmos autores (geralmente americanos) são unânimes, e que a maioria dos assuntos tem uma frequência de 88% ou mais. Assim, a norma nesses currículos é a seleção de conteúdos semelhantes na síntese neoclássica e a consequente ausência de pluralidade paradigmática, o que revela a hegemonia da escola neoclássica no ensino de economia em Santiago del Estero. Em segundo lugar, para entender como essa situação chegou, é desenvolvido o processo político-histórico de enterrar paradigmas alternativos. Finalmente, e para contribuir com idéias contra-hegemônicas, são exibidas demandas de transformação no ensino de economia elabora-

das por intelectuais de prestígio e movimentos estudantis internacionais.

Palavras-chave: *curriculum* universitário; escola neoclássica; hegemonia.

Introducción

En el presente trabajo, a través de un recorrido por los programas de economía de las Universidades santiagueñas vigentes durante el año 2015, se analiza el dominio de la escuela neoclásica en la enseñanza universitaria en la provincia y la correspondiente escasez de concepciones críticas, transdisciplinarias y plurales en los *currícula*. Para ello, en la primera sección se analizan los manuales de texto y los contenidos seleccionados en las programaciones, resaltando el patrón común presente en los espacios curriculares de las diferentes carreras ofrecidas en Santiago del Estero.

A continuación, se revela el proceso histórico de selección de contenidos que ha derivado en la posición hegemónica de la escuela neoclásica en el campo de la economía en la Argentina, cuestión que permite comprender las razones por las que todos los *currícula* de nivel universitario en Santiago del Estero son adeptos a esta escuela.

Por último, a través de las demandas de cambio en la enseñanza de economía elaboradas por intelectuales de prestigio internacional y por movimientos estudiantiles de la Argentina y el mundo, se presentan las necesidades que configuran posibles alternativas al estado actual de enseñanza de la economía en las Universidades santiagueñas.

1. Metodología

El presente trabajo se realiza a partir de una reflexión sobre la propia praxis profesional. Esto se debe a que, como docentes de economía para distintas carreras en las universidades de Santiago del Estero, surgió la necesidad de problematizar y dialectizar la propia experiencia.

En este sentido, Zoppi (2012: 155) destaca que las Ciencias de la Educación, "deberían ser más claramente ciencias que se construyan en la educación, desde la educación y para la educación", es decir, que el educador debe convertirse en investigador de sus propias prácticas. Así desde este enfoque los educadores, desde sus propias insatisfacciones pueden identificar espacios en los que se vuelve necesario el cambio de sus acciones, socialmente transformadoras e innovadoras.

Del reconocimiento inicial de un valor deseado y al tener ya desde un principio, la conciencia de que el mismo, en el ámbito de la propia práctica, no se está sosteniendo, surge la posibilidad de delimitar, en un espacio empírico concreto y situado, una problematización de las conductas sociales, en su doble dimensión dialécticas de instituidas e instituyentes (Zoppi, 2012: 155).

Para avanzar en el desarrollo de esta, se realiza un análisis documental (Valles, 1997) de los programas de Economía de distintas carreras de la Universidad Nacional (UNSE) y Católica (UCSE) de Santiago del Estero, haciendo hincapié en el estudio de sus contenidos y bibliografía, con el objetivo de identificar el o los enfoque/s paradigmático/s presente/s. Cabe destacar que, en esta línea, se realiza tanto un análisis de contenido clásico, fiel a la cuantificación de los aspectos manifiestos en el texto, como un análisis de contenido cualitativo, ya que este tipo de análisis permite verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido, tanto ostensible, es decir, lo dicho o escrito explícitamente en el texto, como el contenido latente, que refiere a lo implícito, a lo no expresado, al sentido escondido, a los elementos simbólicos del material analizado. En este último caso, se buscará extraer el contenido latente que se escondería detrás del contenido manifiesto, recurriendo a una interpretación del sentido de los elementos, de su frecuencia, de su agenciamiento, de sus asociaciones, etcétera (Marradi, Archenti y Piovani, 2018; Gómez Mendoza, 2000). Para la presentación de los datos, se elaboran una serie de cuadros y tablas que permiten la comparación entre los distintos programas y faciliten la elaboración de conclusiones.

Luego, con el fin de cumplimentar con el segundo objetivo planteado, se realiza un estudio arqueológico de la enseñanza de economía en la Argentina, a través de la selección y sistematización de estudios realizados por otros investigadores, lo que nos posibilita comprender el proceso histórico de construcción de los *currícula* de esta disciplina en Santiago del Estero en particular y en la Argentina en general.

Finalmente, y con el objeto de presentar alternativas al paradigma hegemónico, se escoge una serie de demandas y proyectos actuales, acerca de las necesidades que estudiantes, profesores e intelectuales de la Argentina y el mundo plantean con respecto a la enseñanza de economía en nuestros días.

2. Resultados y discusión

2.1. Análisis de la bibliografía y los contenidos de las programaciones de “Economía”

En la presente sección se analiza el estado de la enseñanza de la economía en las carreras universitarias de grado en Santiago del Estero durante el año 2015. Dado que ninguna Universidad en la Provincia cuenta con una Licenciatura en Economía, la atención se centra en un conjunto de programas de esta disciplina en diversas carreras y Facultades.

Se escogieron las dos Universidades más grandes, prestigiosas y antiguas de la Provincia: Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) y Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE)¹. La primera cuenta con cinco facultades: Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud; Medicina; Agronomía; Forestales y Exactas y Tecnológicas. Mientras que la segunda está conformada por cuatro: Ciencias Políticas, Sociales y Jurídicas; Matemática Aplicada; Ciencias Económicas y Ciencias de la Educación. Luego de un examen exhaustivo de los planes de estudio de todas las carreras pertenecientes a estas Casas de Altos Estudios, las asignaturas correspondientes a la disciplina “economía” que se encontraron se resumen en la Tabla

En una primera instancia se hace foco en la bibliografía escogida en cada espacio curricular, resumiendo los resultados obtenidos en la tabla n.º 2. Con excepción de la asignatura “Economía II” de la Lic. en Sociología de la UNSE, resulta unánime la centralidad de los manuales de economía para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se repiten los mismos autores (generalmente estadounidenses) dentro de las once asignaturas, tanto los manuales de Samuelson y Nordhaus (2010) como los de Mochón y Beker (2008) aparecen seis veces. Por otro lado, los de Dornbusch, Fischer y Startz (2015) cuentan con siete apariciones, mientras que el de Leftwich (1987) posee tres. Estos manuales se complementan con otros según el espacio curricular, pero siempre dentro de los que Ruiz Villaverde (2016) denomina “manuales convencionales”, los cuales poseen contenidos que se reiteran y una estructuración en tres bloques: introducción a la economía, microeconomía y macroeconomía³. Esto último se observa en Samuelson y Nordhaus (2010) y en Mochón y Beker

1- Según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, en el año 2014 la UNSE contaba con 15.761 estudiantes y la UCSE, con 7.230. Cabe aclarar que la UCSE posee 4 sedes en distintas provincias, pero la mayoría de sus estudiantes pertenecen a la ubicada en Santiago del Estero. Dentro de los 57.267 estudiantes de la Universidad Empresarial Siglo XXI (UES21), un porcentaje menor es de santiagueños que estudian carreras a distancia. Las carreras bajo esta última modalidad de la UES21 y otras universidades no serán tenidas en cuenta en el presente trabajo.

Tabla n.º 1. Asignaturas correspondientes a la disciplina “economía” en las Universidades de Santiago del Estero – Año 2015

Asignatura/s	Carrera/s	Pertenencia institucional
Introducción a la Economía	Abogacía, Escribanía, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales	Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y Jurídicas – Universidad Católica de Santiago del Estero
Economía I y Economía II	Contador Público, Administración de Empresa y Comercialización	Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Católica de Santiago del Estero.
Economía para Ingenieros	Ingeniería en Informática e Ingeniería en Electrónica	Facultad de Matemática Aplica - Universidad Católica de Santiago del Estero
Economía I y Economía II	Contador Público y Administración	Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud – Universidad Nacional de Santiago del Estero
Economía I y Economía II	Sociología	Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud – Universidad Nacional de Santiago del Estero
Economía General	Ingeniería en Industrias Forestales	Facultad de Ciencias Forestales - Universidad Nacional de Santiago del Estero
Fundamentos de Economía y Administración	Ingeniería Forestal	Facultad de Ciencias Forestales - Universidad Nacional de Santiago del Estero
Economía Ambiental	Ecología y Conservación del Ambiente	Facultad de Ciencias Forestales - Universidad Nacional de Santiago del Estero
Economía	Ingeniería Industrial	Facultad de Ciencias Exactas y Tecnológicas - Universidad Nacional de Santiago del Estero ²

Fuente: elaboración propia en base a los programas de cada

2- Este fue el único programa al que no se pudo tener acceso, pero como el docente responsable de la materia también es parte del equipo cátedra de las economías en las carreras de ciencias económicas de las UNSE, las características de los programas de estas últimas se hacen extensibles al primero.

(2008). En otros casos, como los de Leftwich (1987) o Dornbusch, Fischer y Startz (2015), manuales de micro y macroeconomía, respectivamente, los textos se especializan en una de estas dos “ramas”, la desarrollan con mayor profundidad y excluyen los contenidos de la otra.

¿Cuáles son los contenidos de la micro y la macroeconomía? Los de la primera están compuestos por las contribuciones de la escuela neoclásica, mientras que los de la segunda están integrados por una interpretación de las ideas de Keynes⁴. La combinación entre micro y macroeconomía se denomina “síntesis neoclásica” ¿Cómo surge esta última? Según Kicillof (2012), el libro de Keynes *Teoría general del empleo, el interés y el dinero*, publicado en 1936, posee tres segmentos expositivos: el modelo de determinación del ingreso, las críticas al *mainstream* y los fundamentos teóricos. La escuela neoclásica, la ortodoxia de entonces, se reconvirtió luego de las críticas de esta obra, incorporando solamente uno de sus segmentos expositivos: el modelo keynesiano para la determinación del ingreso, mientras que descartó los otros dos, incompatibles con su núcleo conceptual. Así, la escuela neoclásica sobrevivió hasta nuestros días y es estudiada bajo la denominación de “microeconomía”, mientras que una interpretación de la *Teoría General* se ofrece bajo el rótulo de “macroeconomía”.

Una caracterización de la escuela neoclásica es provista por Chang (2015). En primer lugar, esta escuela surgió durante la segunda mitad del siglo XIX de la mano de la llamada “revolución marginalista”, cuyos máximos exponentes fueron William Jevons, León Walras y y Carl Menger, y quedó establecida de manera firme cuando se publicó la obra de Alfred Marshall denominada *Principios de Economía*. Estos autores buscaron que la economía se asemejara al modelo dominante de ciencia de la época, representando por las ciencias naturales, por lo cual se buscaba crear conocimientos neutrales, asépticos, objetivos y libres de juicios de valor.

Para la escuela neoclásica, la sociedad está conformada por un conjunto de individuos egoístas y racionales, cuyas elecciones soberanas dan lugar al sistema económico, concebido como una red de intercambios. En otras palabras,

3- Las asignaturas de Economía suelen organizarse siguiendo esta estructura. Es decir, existe un espacio introductorio, un segundo dedicado a la microeconomía y otro a la macroeconomía. En otras ocasiones aparecen uno o dos de estos bloques: o bien la carrera incluye únicamente un espacio de introducción a la economía u ofrece una materia dedicada a la micro y otra a la macro.

4- Habitualmente, se indica que la diferencia entre micro y macroeconomía se debe a que el objeto de la primera son los individuos y su relación en mercados particulares, mientras que la segunda se ocupa de los agregados. Sin embargo, la microeconomía también abarca agregados, por ejemplo, cuando estudia el mercado de trabajo (Kicillof, 2012).

en lugar de poner el acento en las clases sociales o la producción, los fundamentos de esta escuela se encuentran en los individuos y el intercambio. Otra característica de ella es su postura acrítica con el *statu quo*, en otras palabras sus ideas aceptan la estructura social como algo inmodificable y no promueven transformaciones estructurales en la distribución de riqueza y poder.

Retomando la cuestión de los bloques de los manuales convencionales, de acuerdo con Ruiz Villaverde (2016), en el primero se exhibe el objeto y el método de estudio de la economía, definiéndola y desarrollando algún modelo o gráfico (Frontera de Posibilidades de Producción o Flujo Circular de la Renta) para iniciar al lector en la lógica de esta disciplina y en algunas ideas introductorias, como escasez, costo de oportunidad o eficiencia. Esto se manifiesta en el primer capítulo del manual de Mochón y Beker (2008), y en los primeros dos de Samuelson y Nordhaus (2010) y de Leftwich (1987).

En el segundo bloque, se expone la teoría neoclásica básica, donde el modelo de la oferta y la demanda ocupa un rol central. Primero se desarrollan todas las ideas que permitan arribar por separado a la oferta y la demanda de un mercado de competencia perfecta, analizando la forma en que toman sus decisiones hogares y empresas, bajo el enfoque marginalista. Luego, sucesivamente se abordan los diferentes tipos de mercado, tomando el rol de la empresa como productora. Por último, este bloque suele finalizar con capítulos dedicados a los mercados de factores productivos y los fallos de mercado. En Mochón y Beker (2008) esto aparece en los capítulos 2 al 10, mientras que en Samuelson y Nordhaus (2010) en los capítulos 3 al 15. Por otro lado, dado que el manual de Leftwich (1987) es solamente de microeconomía, el resto de sus capítulos (3 a 19) se estructura de esta forma, pero el bloque número tres no aparece.

Para el tercer bloque, aparecen interpretaciones de ideas keynesianas. En un primer momento, se aborda la cuantificación de agregados macroeconómicos. Se desarrolla el modelo de oferta y demanda agregada, y se estudian otros mercados, como el monetario o el cambiario. También se consideran algunas nociones relacionadas con el desempleo, la inflación, los ciclos económicos y el crecimiento. El resto de los capítulos de Mochón-Beker (2008) se organiza de esta forma, también el manual de Samuelson y Nordhaus lo hace así (aunque posee 3 capítulos de “aplicación de los principios económicos” entre este bloque y el anterior). Por otro lado, el manual de Dornbusch, Fischer y Startz (2015), al abocarse solamente a la macroeconomía, no posee los dos bloques anteriores, sino que desarrolla el último con mayor profundidad. Cabe aclarar que la secuencia de presentación de los temas no es tan rígida como en el

bloque de microeconomía y suelen aparecer diferencias entre los manuales. Por una cuestión de espacio, se han exhibido los contenidos de los cuatro manuales que poseen mayor frecuencia, pero el mismo patrón se observa en aquellos consignados en la categoría “otros” de la tabla N.º 2.

Tabla n.º 2. Manuales de Economía utilizados en cada asignatura

Autor de manual	Samuelson y Nordhaus	Mochón y Becker	Dornbusch, Fischer y Startz	Leftwich	Otros
Carrera					
Economía I - Cs. Económicas - UNSE	X	X	X	X	X ⁵
Economía II - Cs. Económicas - UNSE	X		X		X ⁶
Economía I - Lic. en Sociología - UNSE				X	
Economía II - Lic. en Sociología - UNSE					X ⁷
Economía General - Ing. en Industrias Forestales - UNSE	X	X	X		X ⁸
Fundamentos de Economía y Admin. - Ing. Forestal - UNSE	X	X	X		
Economía ambiental - Lic. en Ecología y Conservación del Ambiente - UNSE		X	X		X ⁹
Economía I - Cs. Económicas - UCSE	X				X ¹⁰
Economía II - Cs. Económicas - UCSE			X		
Introducción a la Economía - Abogacía, Lic. en Cs. Políticas y en Rel. Internacionales - UCSE	X	X	X	X	
Economía p/ Ingenieros - Ing. Electrónica e Ing. Informática - UCSE		X			
Total	6	6	7	3	

Fuente: elaboración propia en base a los programas de cada espacio curricular seleccionado.

Con base en el análisis de la bibliografía, es posible afirmar que a los estudiantes de estas asignaturas no se los invita a analizar un mismo fenómeno a través de diferentes paradigmas¹¹, ya que los manuales convencionales se encuentran atravesados de manera hegemónica por la síntesis neoclásica. Para comprender el rol de los manuales (en general, y de los analizados en este artículo, en particular) en la escasez de competencia paradigmática, resulta oportuno seguir a Kuhn (1969). Así, se tiene que el estudiante en su formación (de grado en Economía) tomará contacto con este tipo de textos donde la teoría, los problemas, las posibles soluciones, las técnicas y demás elementos pertenecientes a la matriz disciplinar se expresan como un reflejo de una realidad objetiva, sin aclarar que las mismas se originan en un paradigma particular (la síntesis neoclásica), el cual permanece entonces tácito, invisible e implícito.

De esta manera, los manuales poseen un papel central en el proceso de aprendizaje a través del cual los estudiantes se convierten en habitantes de una comunidad científica, incorporando su paradigma. Dicho proceso es descrito por Kuhn para explicar el cambio en la visión del mundo de los nuevos miembros:

El mundo al que tiene acceso el estudiante no está fijado de una vez por todas ni por la naturaleza del medio, por una parte, ni por la naturaleza de la ciencia, por la otra. Más bien está determinado conjuntamente por el medio y por la particular tradición de ciencia normal en la que estudiante ha sido entrenado. (Kuhn, 1969: 257)

Siguiendo a este autor, en su obra ejemplifica lo indicado en la cita, haciendo referencia a las curvas de nivel en la cartografía y las fotografías de una cámara de niebla en la física. Para el caso de la economía, se tiene que

5- Cordomi (1977), Ferguson y Gould (1985) y Salvatore (2009).

6- Braun y Llach (2010), Mankiw (2012) y Mc Kenna (1973).

7- Mc Kenna (1973).

8- Nicholson y Snyder (2011).

9- Francia, Gavidia, Moreno y Sassone (1982).

10- Hall y Lieberman (2006).

11- Existen múltiples y variadas escuelas económicas. Un listado incompleto es el siguiente: clásica, neoclásica, marxista, keynesiana, austríaca, institucionalista, conductista, feminista, estructuralista latinoamericana, ecológica y schumpeteriana (Chang, 2015).

al mirar los gráficos con curvas de ofertas y demandas o al leer los símbolos del álgebra utilizados en los modelos sobre maximización de las funciones de producción y utilidad, el estudiante no ve más que líneas y letras sobre el pizarrón, donde el economista ve la dinámica del sistema económico. Por lo tanto, los estudiantes aprenderían a ver el mundo y a practicar allí la ciencia de una determinada manera, dada por la comunidad científica de los economistas y su paradigma dominante, no por la naturaleza del medio o de la ciencia.

En segundo lugar, también resulta relevante analizar los contenidos elegidos para las programaciones de la carrera de Economía. La selección bibliográfica dominante estudiada en los párrafos previos lógicamente se relaciona con elección de contenidos. Esta última tarea no puede abordarse a través de criterios científicos pretendidamente neutrales debido a que indefectiblemente se encuentra atravesada por tensiones propias del conflicto de intereses, así el *currículum* expresa un determinado proyecto social y cultural.

A continuación, se realiza una breve síntesis de las similitudes y diferencias de los contenidos vertidos en los programas de economía seleccionados. De las doce unidades temáticas del programa de “Economía I” de Licenciatura en Sociología de la UNSE, se tomaron trece temas fundamentales, para luego comparar si se repiten o no en las demás programaciones de economía analizadas. Cabe aclarar que, dentro de estas últimas, se excluyeron los tres espacios curriculares netamente macroeconómicos (la tres “Economía II”), debido a que resulta escasamente probable encontrar similitudes entre estos programas y aquel donde el objeto de estudio es la microeconomía.

En la tabla n.º 3 se resumen los resultados obtenidos. Se observa que todos los temas figuran al menos en la mitad de los programas. Además, 9 de 13 temas aparecen en 3 de cada 4 programaciones. Por último, la mayoría de las temáticas (Modelo del Flujo Circular; Elasticidad; Función de Producción; Ley de Rendimientos Decrecientes; Oferta y Demanda; Costos de Corto y de Largo Plazo; y Tipos de Mercado) poseen una frecuencia de 88% o más. Así, la norma en estos *currícula* es, por un lado, la selección de similares contenidos de corte neoclásico, con un alto grado de formalización matemática, como es el caso de utilidad marginal, y, por otro lado, la falta de pluralidad en el abordaje de temas que se consideran solamente desde la perspectiva neoclásica, cuando no son materia exclusiva de esta última, como lo son tipos de mercado, costos de corto y largo plazo, índice de precios o cuentas nacionales.

Tabla n.º 3. Contenidos explicitados en cada espacio curricular

Temas	Tasa de repetición en los 8 programas elegidos
Cuentas Nacionales	75%
Curva de Transformación	75%
Modelo del Flujo Circular	88%
Utilidad Marginal	50%
Elasticidad	88%
Función de Producción	88%
Ley de Rendimientos Decrecientes	88%
Costo de Oportunidad	50%
Oferta y Demanda	100%
Índices de Precios	50%
Efecto Ingreso y Efecto Sustitución	50%
Costos de Corto y de Largo Plazo	75%
Tipos de Mercado	100%

Fuente: elaboración propia en base a los programas de cada espacio curricular seleccionado.

La cuestión de la selección de contenidos no se orienta solamente a analizar aquellos incluidos en el *currículum*, sino que las opciones no ofrecidas (el *currículum* nulo o ausente) a los estudiantes son tan significativas como las seleccionadas. Así, cada vez que se elige determinado contenido, otro es dejado de lado. En este sentido, por ejemplo, temas fundamentales de la escuela marxista no son tenidos en cuenta, como el análisis de la plusvalía, el concepto de materialismo histórico o el estudio de los patrones de acumulación de capital en el modo de producción capitalista.

Este recorte se encuentra atravesado por relaciones de poder, debido a que la posesión y utilización del conocimiento conllevan al conflicto de aquellas personas o grupos que luchan por este capital cultural, el cual posibilita el acceso a otros capitales de corte económico, social y político, los cuales a su vez también condicionan el acceso al primero. Así, "quien controla el poder de decidir lo que es verdadero, bello, bueno, justo domina buena parte del juego social y tiene mayor capacidad para apropiarse del capital

económico, político o social” (Gvirtz y Palamidessi, 2004: 25).

Los contenidos del *currículum* nulo han sido solapados, ocultados y delegitimados a través de un proceso de enmascaramiento histórico, el cual deriva en el dominio de los temas incluidos dentro de la síntesis neoclásica, los cuales se desarrollan en el *currículum* analizado como si se trataran de un único, neutral y verdadero conocimiento en el campo de la Economía. A continuación, es necesario abocarse a una tarea arqueológica del saber en este campo para comprender el proceso de enmascaramiento mencionado.

2.2. Breve historia de la enseñanza de economía en la Argentina y del proceso de enterramiento de paradigmas alternativos al neoclásico

En la Argentina, con respecto a la enseñanza de economía, la primera formación universitaria se impartió en la cátedra de “Economía Política” dictada en la Facultad de Derecho de la UBA en 1823. Por otro lado, recién en 1958 surge la primera “Licenciatura en Economía” de la Argentina, en la Universidad Nacional del Sur (UNS). En ese mismo año la UBA inaugura su “Licenciatura en Economía Política”.

El nacimiento de la “Licenciatura en Economía Política” de la UBA aconteció en la llamada “edad de oro de los economistas”, entre los años 1955-1965. El contexto de este periodo estuvo marcado por el desarrollismo y el torrente de ideas que brotaban desde Raúl Prebisch y la CEPAL. Esta carrera construyó una identidad propia, a través de la escuela estructuralista latinoamericana, una corriente de pensamiento nacida en Latinoamérica, con una mirada local muy diferente a la neoclásica o la keynesiana. Sin embargo, la heterodoxia económica desbordaba ampliamente al estructuralismo, ya que también se manifestaba a través de teorías ricardianas y sraffianas en espacios curriculares de crecimiento o comercio internacional, o mediante contenidos marxistas. En otras Universidades Nacionales, como las de Río Cuarto (Córdoba), Comahue (Neuquén) o La Plata (Buenos Aires) se producían acontecimientos similares.” (Barrera, 2013).

A pesar de que la “Licenciatura en Economía” de la UNS había nacido mutilada del adjetivo “política”, la pluralidad de la enseñanza también se manifestó en ella a comienzos de los años setenta, quizás como en ninguna otra Casa de Altos Estudios. En 1969 comenzó un movimiento que modificó significativamente el plan de estudios de la carrera, las originalidades de esta propuesta se resumen en los siguientes objetivos perseguidos:

- a) frente a la orientación académica monopolizada por la teoría económica ortodoxa abría espacio a un amplio debate teórico sobre

diversas teorías económicas alternativas, incluyendo teoría marxista y keynesiana;

b) promovía una orientación multidisciplinaria integrando otras disciplinas: la historia, la sociología, la antropología, las matemáticas, la filosofía;

c) proponía alcanzar una verdadera excelencia científica a través de una modernización de la enseñanza introduciendo los debates económicos que tenían curso en Europa y los Estados Unidos;

d) trataba de insertar dicha enseñanza en el marco de las necesidades específicas de la región de Bahía Blanca y del país, y

e) proponía realizar estudios de casos con una previa elaboración teórica de las variables más significativas, a fin de dotar dichos estudios de una reflexión teórica que sirviera a la formación del estudiante como investigador. (Fidel, Susani y Teubal, 1 de marzo de 2015: 1)

En la UNS se bregaba por la pluralidad y la multidisciplinariedad, en los *curricula* de las distintas Universidades latía un espíritu complejo y crítico. Partiendo desde las “Licenciaturas en Economía Políticas” (o en “Economía”), esta forma de concebir el conocimiento en economía se extendería a las demás instituciones educativas y a toda la sociedad, debido al rol de la Universidad no solo en cuanto a la enseñanza, sino también con respecto a la producción de conocimiento. Asimismo, el influjo de las ideas cepalinas y sus economistas “rosas” jugaban un papel importante en este campo cultural.

Para comprender cómo se truncó la formación plural, compleja y crítica en economía es relevante seguir a Klein (2007), cuando afirma que en el contexto de la Guerra Fría se produjo una colonización intelectual en Latinoamérica. Luego de la Segunda Guerra Mundial, el keynesianismo gozaba de un lugar privilegiado tanto en la academia como en la política económica de Occidente, mientras que en América Latina también poseía buena salud un paradigma contrario al liberal como lo es el estructuralismo. La escuela de Chicago, con Milton Friedman a la cabeza, pregonaban en soledad las virtudes del neoconservadurismo o neoliberalismo (el primero es el término utilizado en el Centro y el segundo en la Periferia).

Sin embargo, la visión dicotómica, maniquea y extrema de este periodo llevó a que una de las potencias, Estados Unidos, asociara a los economistas “rosas” de la CEPAL con los marxistas “rojos” de la Unión Soviética y en esa paranoia ideara un plan para erradicar las ideas consideradas peligrosas

e inocular las sanas, siendo sus intermediarios el Departamento de Estado, la CIA y la Fundación Ford. Debido a que Chile era el centro neurálgico del cepalismo, allí se comenzaron a instalar programas, becas y “ayuda” económica relacionados con la Escuela de Chicago. La Universidad Católica de Chile fue la institución elegida para tal experimento, jugando luego sus egresados (los Chicago Boys) un rol determinante en la construcción e implementación de las políticas económicas neoliberales chilenas durante la dictadura pinochetista.

Esta institución tejería lazos a través de un convenio con la Universidad de Cuyo (UNCUYO) en la Argentina, originándose la relación entre este país y la Universidad de Chicago con el “Programa Cuyo” de 1962 (Sjaastad, 2011). Otra institución argentina estrechamente vinculada a Chicago es la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Durante los años ‘60, el Instituto de Investigaciones Económicas (INVECO) de esta Casa de Altos Estudios “habría de constituirse en uno de los principales centros universitarios de propagación del evangelio neoliberal en el país, junto con el Instituto Di Tella de Buenos Aires” (Pucci, 2012: 25). Como muestra de la colonización intelectual, 100.000 dólares es la cifra de “generosa ayuda” que el INVECO recibió de la Fundación Ford y aproximadamente 100 egresados en 40 años viajaron a estudiar a Estados Unidos, número sumamente elevado en relación con la baja tasa de egresados que la Lic. En Economía de la UNT posee¹².

Paradójicamente, durante los años ‘70, el gobierno presidido por Nixon (cercano a Milton Friedman) continuaría aplicando recetas keynesianas, mientras colonizaba intelectualmente al Sur y promovía golpes de Estado que radicalizaban este proceso, al expulsar, perseguir y exterminar a los defensores de las ideas contrarias al neoliberalismo¹³. Así, la síntesis neoclásica se iba transformando en hegemónica dentro de las aulas, sin rivales con

12- 9 estudiantes en promedio entre 1972 y 2011. Fuente: www.face.unt.edu.ar/inveco/components/.../Egresados%20L.E.C.%20UNT octubre.xls

13- Cabe aclarar que “escuela neoclásica” y “neoliberalismo” poseen similitudes, pero no son sinónimos, sobre todo porque la primera concibe la existencia de fallas de mercado y de otras situaciones que ameritan múltiples acciones del Estado, mientras que la segunda sostiene que el Estado debe minimizarse, reduciendo sus tareas básicamente a la provisión de seguridad jurídica, policial y militar. Por otro lado, siguiendo a Varoufakis (2013: 187), la economía neoclásica, mediante sus intrincados modelos matemáticos sirven de sostén ideológico a los neoliberales, ya que “no deja espacio lógico a las Crisis y muestra al capitalismo como un sistema de mercados entrelazados en un equilibrio atemporal” (Varoufakis, 2013: 187). De aquí la importancia que tiene para el neoliberalismo el predominio de la escuela neoclásica.

los cuales discutir sus ideas. Los *shocks* que sufrirían las sociedades de la periferia buscaban eliminar las ideas “subversivas” e instalar en su lugar los conocimientos afines a la escuela de Chicago.

En la Argentina, un punto de inflexión importante fue la irrupción de la dictadura de Onganía, por la cantidad de docentes que abandonaron la UBA. Además, en los comienzos de 1970, la denominación de la carrera de Economía Política es mutilada juntamente con los contenidos históricos y políticos, derivando esta situación en un incremento de la importancia de la escuela neoclásica (Asiain, López y Zeolla, 2012). Luego, durante los breves años peronistas se cesantearon más del doble de los docentes expulsados por Onganía. “En 1974, la Triple AAA asesinó profesores y estudiantes de la UBA, siendo el caso más trascendido el de Silvio Frondizi, profesor de la FCE-UBA...” (Asiain *et al.*, 2012: 26).

La dictadura militar que tomó el poder en 1976 radicalizó y profundizó el colonialismo intelectual y el monismo económico, desapareciendo a cientos de estudiantes, docentes y graduados, permitiendo que las ideas vinculadas al neoliberalismo y a las políticas económicas del gobierno de facto permearan en la UBA. A partir de entonces la síntesis neoclásica, con su sesgo matemático y acrítico, se tornó hegemónica en las aulas de las universidades argentinas, donde el caso de Santiago del Estero es simplemente la expresión particular de este resultado general. Así, los *currícula* “de economía de las universidades nacionales públicas del país no fueron neoclásicos desde siempre. Los perfiles actuales comienzan a trazarse a partir de la década del setenta del siglo pasado” (Barrera, 2013: 3).

El retorno de la democracia no significó una vuelta al perfil originario de la enseñanza de economía en la Argentina. Además, el perfil neoclásico se afirmaría durante los años ‘90 con el Consenso de Washington imperante en la mayor parte del mundo. Solo en el último quinquenio han emergido demandas de modificación de los *currícula*; sin embargo, los cambios concretos son la excepción más que la norma. El caso de la Licenciatura en Economía de la UBA es paradigmático para comprender lo acontecido en el resto de las Universidades:

A lo largo de casi 28 años de democracia, la carrera no ha sabido reconstruir su identidad. Ha tratado de tapar baches incluyendo materias optativas y profesores heterodoxos, pero el tronco sufrió la poda de cantidad de horas y de calidad de contenidos, acordes a la función del modelo de economista que se impulsó desde el poder,

siendo protagonistas de las claudicaciones de los ochentas y de las reformas estructurales de los noventas. La facultad que supo formar economistas preocupados por el desarrollo pasó a formar agentes de la dependencia y propagadores del discurso de la imposibilidad, la sumisión intelectual y la resignación a un pensamiento económico neoliberal con pretensión de universal (Asiain *et al*, 2012: 29).

En este sentido, el concepto de “arbitrario cultural” que propone Bourdieu (1967) resulta relevante, en tanto permite comprender la manera en que los contenidos y las formas de actuar de la cultura universitaria no hallan su razón de ser en su supuesta relación con la naturaleza de las cosas o de los hombres, es decir, en la razón, la lógica o la justicia, sino en la voluntad y el capricho. El sistema de educación universitaria conlleva la imposición del “arbitrario cultural” de la clase dominante, es su naturaleza de clase, su relación con la clase en el poder, la que convierte en legítimo y objetivo lo que no es sino el arbitrario resultado, en la esfera simbólica, del ejercicio del poder. En esto consiste la violencia simbólica: en la capacidad de imponer y convertir en legítimas significaciones, encubriendo las relaciones de fuerza subyacentes. Mediante la “acción pedagógica” se despliega la arbitrariedad cultural mediante un proceso cuya carga de violencia simbólica residiría en la enseñanza de una forma cultural y una ideología que reproduce las relaciones de poder entre las clases sociales.

Todo este proceso arqueológico desenmascarador evidencia la dimensión política del conocimiento de manera palmaria. Se observa claramente cómo el *currículum* no es neutral en su concepción ni en sus consecuencias y de qué manera los capitales económicos, políticos, sociales y culturales se interrelacionan en las disputas por determinar los contenidos a enseñarse en el sistema educativo en general, y en el nivel universitario de Santiago del Estero en particular.

2.3. Demandas de cambios y tensiones en la enseñanza dominante de economía en la educación superior

No obstante lo anterior, existen demandas de cambios en la enseñanza de economía elaboradas por intelectuales de prestigio internacional y por movimientos estudiantiles de la Argentina y el mundo. A mediados del año 2010, por ejemplo, se llevó a cabo el “Encuentro Nacional de Discusión de Planes de Estudio”, del que participaron estudiantes y docentes de Universidades Nacionales más importantes de la Argentina; en este encuentro

elaboraron un documento donde diagnosticaban la situación de los planes de estudio de las Licenciaturas en Economía y proponían reformas en los mismos, entre las cuales se destacan: revalorizar el papel de la crítica en la formación, como así también el estudio de los límites de las alternativas teóricas y la importancia de una educación no dogmática para la construcción de una sociedad verdaderamente democrática.

Otro antecedente fundamental es el “Movimiento posautista de economía” (PAE), con epicentro en La Soborna, Francia. En el año 2000, este movimiento de estudiantes de economía disconformes con la educación recibida firmó un manifiesto, donde expresaban las características negativas de la enseñanza en economía dominante: una visión alejada de la realidad, un excesivo uso de los instrumentos matemáticos, el pensamiento único imperante y el conformismo del profesorado. Durante los años venideros, el PAE sumó adhesiones desde Inglaterra, Italia, Estados Unidos, España, etcétera, con universidades prestigiosas como Cambridge o Harvard.

Otro movimiento importante es el “International Student Initiative for Pluralism in Economics” (ISIPE), integrado por setenta asociaciones de estudiantes de economía de treinta países diferentes, cuyo objetivo es la modificación de los planes de estudio. Dentro de la carta abierta publicada en mayo del 2014, se destacan los siguientes puntos: pluralismo de teorías, contextualización y reflexión, pluralismo metodológico y los enfoques interdisciplinarios.

También, dentro de las críticas a la enseñanza en economía dominante, resulta fundamental la carta dirigida a Gregory Mankiw por parte de sus alumnos en Harvard, debido a que el manual de este economista norteamericano es uno de los más utilizados en el mundo. Fue publicada en noviembre del año 2011 y, como demostración adicional de descontento, los estudiantes se retiraron de su clase para asistir a una protesta contra la educación superior enmarcada dentro del movimiento “Occupy Wall Street”. Entre sus pasajes más destacados, se tiene el siguiente:

...nos encontramos frente un curso que expone una visión específica -y limitada- de la economía que, en nuestra opinión, perpetúa sistemas económicos problemáticos e ineficaces, favoreciendo la desigualdad en nuestra sociedad. Cualquier estudio académico de economía que se precie debe incluir una discusión crítica tanto de los beneficios como de las lagunas de diferentes modelos económicos... (Estudiantes del curso Economic IO, 2011: 1).

De esta cita se destaca, en primer lugar, la necesidad de los estudiantes por formarse dentro de paradigmas alternativos, que permitan analizar la realidad desde diferentes cosmovisiones, en lugar del sesgo unidireccional predominante en la mayoría de los *currícula*. Un segundo aspecto destacable es la búsqueda de los alumnos de posiciones críticas ante las teorías, lejos de aprender modelos como si los mismos fueran un reflejo completo y perfecto de la realidad. Al pluralismo y la crítica, presentes en la mayoría de estos planteos, es menester sumarles la contextualización, la reflexión y el abandono del excesivo uso de instrumentos matemáticos.

Con la intención de continuar dilucidando las demandas en la formación dominante de economía, resulta sumamente fundamental seguir a Piketty (2013) en su voluminosa y polémica obra *El capital en el siglo XXI*, donde realiza un estudio sobre el aumento de la desigualdad mundial en las últimas décadas. Más allá del contenido de la misma, este autor dedica a la forma un papel central, como se observa a continuación en las dos siguientes citas correspondientes a la introducción y a la conclusión de su trabajo. Su claridad es tal que, a pesar de la extensión de sus palabras, merecen ser transcritas en su mayor parte:

Digámoslo muy claro: la disciplina económica aún no ha abandonado su pasión infantil por las matemáticas y las especulaciones puramente teóricas, y a menudo muy ideológicas, en detrimento de investigación histórica y de la reconciliación con las demás ciencias sociales. Con mucha frecuencia, los economistas se preocupan ante todo por pequeños problemas matemáticos que sólo les interesan a ellos, lo que les permite darse, sin mucha dificultad, apariencia de cientificidad [...] la economía jamás tendría que haber intentado separarse de las demás disciplinas de las ciencias sociales, y no puede desarrollarse, más que en conjunto con ellas [...] se debe proceder con pragmatismo y emplear métodos y enfoques utilizados tanto por los historiadores, sociólogos y los politólogos [...]

No me gusta mucho la expresión “ciencia económica”: me parece terriblemente arrogante y podría hacer creer que la economía ha logrado un estatuto científico superior, específico, distinto de las demás ciencias sociales [...] Durante demasiado tiempo los economistas han tratado de definir su identidad a partir de sus supuestos métodos científicos. En realidad, esos métodos se basan sobre

todo en uso inmoderado de modelos matemáticos que a menudo no son más que una excusa para ocupar terreno y disimular la vacuidad de los objetivos [...] (Piketty, 2013: 47, 48; 645, 646).

De lo anterior, se pueden extraer al menos dos críticas hacia la economía. En primer lugar, el alejamiento de esta disciplina de las demás ciencias sociales, colocándose en un nivel de jerarquía superior como "ciencia económica", solo puede perjudicar la calidad del análisis de los fenómenos estudiados por esta, sobre todo considerando la complejidad de la realidad y la mutilación que esta sufre cuando una disciplina se aísla de las demás. Por lo tanto, resulta fundamental la vuelta de la economía a su lugar junto a las demás disciplinas sociales (historia, ciencias políticas, sociología, antropología, entre otras).

La segunda crítica que puede extraerse de las citas tomadas de la obra de Piketty se refiere al uso exclusivo de metodologías cuantitativas en el campo de la economía, al punto de que existe en este último un consenso mediante el cual se cree que sus objetos de estudio deben ser abordados únicamente a través de estas metodologías por su naturaleza económica. Es decir, se les otorga una naturaleza especial a los fenómenos económicos, la cual solo habilita a que los mismos sean abordados cuantitativamente. Existe un fetichismo de los modelos matemáticos en aquel campo, donde estas técnicas se han convertido en un fin en sí mismas, como describe Marradi (2002):

Como en todos los rituales, la atención pasa del contenido a la forma y la virtud consiste en la ejecución correcta de una secuencia fija de actos (Kaplan, 1964:146; citado por Marradi (2002: 112, 113) [...]) Por sí mismas, la fidelidad a los procedimientos codificados no ofrece ninguna garantía: dado un procedimiento adecuado, es posible reconocer investigaciones consideradas pseudo-científicas que lo satisfacen (Pera, 1991: 21; citado por Marradi (2002: 112, 113)).

Así, la apariencia de cientificidad que brindan los modelos matemáticos paradójicamente puede desembocar en resultados pseudocientíficos. Por otro lado, la naturaleza del objeto de estudio de la economía no es especial, requiriendo un tratamiento diferente al de las demás ciencias sociales. No existe ningún obstáculo para tratar los hechos económicos como hechos sociales como lo expresa Bourdieu:

La ciencia que llamamos “economía” descansa en una abstracción originaria, consistente en disociar una categoría particular de prácticas –o una dimensión particular de cualquier práctica– del orden social en que está inmersa toda práctica humana. Esta inmersión... obliga a pensar cualquier práctica, empezando por aquellas que se da, de la manera más evidente y más estricta, por “económica”, como un “hecho social total”. (Bourdieu, 2000: 14)

De acuerdo con lo desarrollado en la presente sección, se presentan diversas tensiones en la enseñanza dominante de economía en la educación superior. Estas han sido manifestadas por movimientos estudiantes a lo largo y a lo ancho del planeta, y especialistas de prestigio internacional de la talla de Piketty.

Sus demandas pueden resumirse a continuación de la siguiente manera:

- Pluralidad teórica en lugar de un sesgo neoclásico.
- Actitud crítica en la formación.
- Transdisciplinariedad, colocando a la economía a la par de las demás ciencias sociales.
- Pluralismo metodológico en lugar del monismo cuantitativo y el fetichismo por los modelos matemáticos.

3. Conclusiones

La construcción de una programación no es una tarea meramente técnica, científica y neutral. Por el contrario, en las páginas precedentes se hicieron patentes las intrincadas disputas inherentes a selección cultural del *currículum*. Se develó un proceso histórico enmascarador a través del cual se impuso el enfoque de una escuela económica que se tornaría hegemónico en este campo del saber, condicionando las tareas curriculares y pedagógicas dentro de las universidades argentinas en general y de las santiagueñas en particular. Condicionadas por este proceso histórico, las asignaturas de “Economía” en Santiago del Estero se reproducen con similares características, donde el recurso bibliográfico repetido es el manual convencional y los contenidos seleccionados se encuentran atravesados por el enfoque neoclásico (con excepción de una materia). La heterogeneidad de las carreras donde se desarrollan los programas, desde diversas ingenierías, pasando

por Ciencias Económicas hasta las Ciencias Sociales, contrasta con la homogeneidad de los *currícula*.

Concretamente, por un lado, se mostró que dentro de las once asignaturas analizadas se reiteran los mismos autores (generalmente estadounidenses), tanto los manuales de Samuelson y Nordhaus (2010) como los de Mochón y Beker (2008) aparecen seis veces. Además, los de Dornbusch, Fischer y Startz (2015) cuentan con siete apariciones, mientras que el de Leftwich (1987) posee tres. Por otro lado, se tomaron trece temas fundamentales del programa de una de las asignaturas, para luego comparar si se repiten o no en las demás. Así, se exhibió que todos los temas figuran al menos en la mitad de los programas. Asimismo, nueve de trece temas aparecen en tres de cada cuatro programaciones. Por último, la mayoría de las temáticas (Modelo del Flujo Circular; Elasticidad; Función de Producción; Ley de Rendimientos Decrecientes; Oferta y Demanda; Costos de Corto y de Largo Plazo; y Tipos de Mercado) poseen una frecuencia de 88% o más.

Finalmente, con el objetivo de presentar paradigmas alternativos al hegemónico, se consideraron las demandas elaboradas con respecto a la enseñanza de la economía por diferentes colectivos estudiantes y la opinión de intelectuales de jerarquía mundial, las cuales pueden resumirse en pluralidad teórica en lugar de un sesgo neoclásico, actitud crítica en la formación, transdisciplinariedad, colocando a la economía a la par de las demás ciencias sociales y pluralismo metodológico en lugar del monismo cuantitativo y el fetichismo por los modelos matemáticos.

Referencias bibliográficas

- Asiain, A., López, R. y Zeolla, N. (2012). Enseñanza y ensañamiento del neoliberalismo en la FCE-UBA: análisis del plan de estudios de la carrera de economía. Historia y propuestas. En *V Jornadas de Economía Crítica*. Buenos Aires.
- Barrera, F. (2013). Desmitificar la enseñanza de economía en la Argentina. *Revista RELACSO*, 2(2), 1-21.
- Bourdieu, P. (2000). *Las estructuras sociales de la economía*, Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Braun, M. y Llach, L. (2010). *Macroeconomía Argentina*. Buenos Aires: Alfaomega.

Chang, H. J. (2015). *Economía para el 99% de la población*. Buenos Aires: Debate.

Cordomi, M. (1977). *Introducción a la teoría de los precios*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.

Dornbusch, R., Fischer, S. y Startz, R. (2015). *Macroeconomía*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Estudiantes del Curso Economic 10 (2011). Carta abierta a Gregory Mankiw. *Harvard Political Review*. Recuperado de: <http://www.economiacritica.net/?p=732>

Ferguson, C. y Gould, J. (1985). *Teoría Microeconómica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Fidel, C., Susani, B. y Teubal, M. (1 de marzo de 2015). Lo que la represión se llevó. *Página/12*.

Francia, A., Gavidia, R., Moreno, J. y Sassone, A. (1982). *Manual de Economía General*. Buenos Aires: Hemisferio Sur.

Gómez Mendoza, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista Ciencias Humanas*, (20).

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2004). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Hall, R. y Lieberman, M. (2006). *Microeconomía: Principios y Aplicaciones*. México DF: Thompson Learning.

Kicillof, A. (2012). *Fundamentos de la Teoría General*. Buenos Aires: EU-DEBA.

Klein, N. (2007). *La Doctrina del Shock*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Kuhn, T. (1969). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Leftwich, R. (1987). *Sistema de Precios y Asignación de Recursos*. México: McGraw-Hill.

Mankiw, G. (2012). *Principios de Economía*. México DF: Cengage Learning.

Marradi, A. (2002). Método como arte. *Revista de Sociología*, (67), 107-127.

Marradi, A., Archenti, A. y Piovani, J. (2018). *Manual de Metodología de la Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mc Kenna, J. (1973). *Análisis Macroeconómico*. México: Interamericana.

Mochón, F. y Beker, V. (2008). *Economía, Principios y Aplicaciones*. México DF: McGraw-Hill.

Nicholson, W y Snyder, C. (2011). *Microeconomía intermedia y su aplicación*. México DF: Cengage Learning.

Pucci, R. (2012). Pasado y Presente de la Universidad Tucumana. *histo-*

riapolitica.com. Recuperado de <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/pucci.pdf>

Ruiz Villaverde, A. (2016). Introducción a la economía crítica. Un apunte crítico sobre los contenidos y manuales de economía (pp. 8-23). En F. García Quero y A. Ruiz Villaverde (coord.) *Hacia una economía más justa. Una introducción a la economía crítica*. Madrid: Economistas sin fronteras.

Salvatore, D. (2009). *Microeconomía*. México DF: McGraw-Hill.

Samuelson, P. y Nordhaus, W. (2010). *Economía con aplicaciones a Latinoamérica*. México DF: McGraw-Hill.

Sjaastad, L. (2011). Programa Cuyo: a short history. *CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo* 448.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Varoufakis, Y. (2013). *El Minotauro Global*. Madrid: Capitan Swing.

Zoppi, A. M. (2012). Lo Metodológico en la Investigación Educativa (pp. 153-163). En *La Investigación - Acción en la Autoformación Permanente de Profesores*. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.