
EDITORIAL

En una conferencia que dictó en la Universidad de Brown en 1950, Jacob Viner analizó el papel y la importancia de la erudición en los estudios doctorales¹.

Para él, la erudición es “la búsqueda de un conocimiento amplio y exacto de la historia del funcionamiento de la mente humana”. No es un producto sino “un proceso sin terminar y tal vez interminable”. Su mayor contribución al avance intelectual es que siempre nos recuerda el punto de partida: la “Sólo sé que nada sé”, el repetido pero ignorado aforismo de Sócrates. Viner nos aclara que “buena parte del progreso del conocimiento tiene una forma negativa; es decir, el logro de la conciencia de la amplitud y la profundidad de nuestra ignorancia”.

Su “modesta proposición” fue una respuesta a los peligros de una especialización excesiva, que ya se comenzaban a vislumbrar en los doctorados del medio siglo.

La especialización ha llegado tan lejos que aun los profesores de un mismo departamento no pueden hablar de temas intelectuales, salvo en seminarios y sustentaciones doctorales con la mediación de sus estudiantes que no se han especializado completamente [...] Esto no sólo elimina al académico familiarizado con el conjunto de conocimientos de su disciplina sino que reduce gradualmente el número de quienes estarían dispuestos a sacrificar una pulgada de profundidad por una milla de amplitud [...] Los estudiantes de doctorado reciben su título por la solidez de una tesis que demuestra a satisfacción de sus supervisores que han descontaminado sus mentes de toda influencia ajena a su propia disciplina que pudiera sobrevivir de sus épocas de pregrado.

En 1988, la Asociación Económica Americana (American Economic Association, AEA) comisionó un estudio del estado de los programas doctorales de economía en Estados Unidos². Para entonces, se les consideraba los mejores del mundo. Entre la profesión aún se mantiene

¹ “A Modest Proposal for Some Stress on Scholarship in Graduate Training”, Brown University Papers xxiv.

² Entre los miembros de la comisión se cuentan algunos de los economistas más distinguidos de Estados Unidos: Anne Krueger, Kenneth Arrow, Olivier Blanchard, Alan Blinder, Claudia Goldin, Edward Leamer, Robert Lucas, John Panzar, Rudolph Penner, Paul Schultz, Joseph Stiglitz y Lawrence Summers.

esa valoración. Entre 1990 y 2004, 28 académicos fueron galardonados con el Premio Nobel de economía. Sólo tres de ellos no estaban vinculados a una universidad norteamericana cuando recibieron la distinción³. Más cercana a nuestro medio es la distribución geográfica de los programas doctorales que el Banco de la República ha aprobado a los beneficiarios de la beca Lauchlin Currie: de un total de 63, 41 corresponden a universidades de Estados Unidos. Casi todos los demás siguen el modelo americano. El de la Pompeu Fabra de Barcelona –quizá el más reputado de España– se dicta en inglés.

Los resultados de la evaluación de la AEA se publicaron en 1991 y se presentan en el primer artículo de este número de la *Revista de Economía Institucional*. El principal hallazgo de la comisión fue el “poco énfasis en los ‘vínculos’ entre herramientas, teoría y econometría, y los ‘problemas del mundo real’, lo que constituye la debilidad de la educación de posgrado en economía”. No se trata de un énfasis excesivo en las matemáticas, según los autores del informe, sino de que existe un *trade-off* entre técnica y contenido. En los cursos básicos de micro y macro y econometría, se premia el dominio de herramientas sofisticadas que la mayoría de los estudiantes pronto olvidan, si lo adquirieron alguna vez, y el análisis económico abstracto.

Los estudiantes de un departamento reputado no pudieron responder por qué los salarios de los peluqueros han aumentado sin que el corte de cabello haya experimentado un aumento de productividad durante un siglo. (Pero estos estudiantes pueden resolver un modelo de equilibrio general de dos sectores con progreso técnico desincorporado en un sector.)

Aun los cursos de economía aplicada (en áreas como economía laboral o internacional) se suelen limitar a la exposición de modelos que no se relacionan con las instituciones y los hechos empíricos de los que supuestamente se ocupan.

Los profesores que entrevistaron los autores del informe hicieron reparos sobre la calidad del trabajo de los estudiantes. Son poco creativos y torpes para formular preguntas y temas de investigación. Redactan mal y usan demasiada jerga. El informe llega incluso a afirmar que “la evidencia de que los economistas están perdiendo en el mercado no académico debido a su redacción deficiente es demasiado importante para ignorarla”.

³ Los profesores Selten (1994) del Rheinische Friedrich-Whilhelms Universitat de Bonn, Mirrlees (1996) de Cambridge y Sen (1998), también de Cambridge. Pero Sen había sido, hasta el año inmediatamente anterior, profesor de Harvard.

Por su parte, los estudiantes expresaron inquietudes sobre la calidad de su formación. Menos de la mitad consideró que sus cursos de teoría los habían dejado bien preparados para el trabajo de tesis, y la mayoría estimó que se debía modificar el contenido de su programa de posgrado.

¿Los resultados de la evaluación de la AEA tienen alguna relación con los vaticinios de Viner? En su conferencia no desconoció la necesidad ni las bondades de la especialización para ciertos propósitos:

Me dicen que esta especialización intensiva es necesaria para hacer descubrimientos científicos y sobre todo para mejorar las técnicas de descubrimiento. Para descubrir cosas desconocidas, parece ser necesario trabajar en un surco muy estrecho y mantener la mirada fija en ese surco, sin caer en la tentación de husmear los deleites del jardín del colega vecino.

¿Se justifica el sacrificio de contenidos para que la enseñanza se concentre en los últimos avances de la técnica? Los contenidos se refieren a la naturaleza y al alcance de los problemas “económicos”, pero también abarcan el contexto más amplio en que surgen esos problemas, considerados como hechos sociales. Quizás sea una paradoja que para su cabal entendimiento sean imprescindibles los aportes de la política, la historia, el derecho y la sociología, tanto como los que provienen de la misma economía.

La advertencia de Viner, ilustre miembro de la primera escuela de Chicago, presagió la supresión de la historia de las ideas económicas del currículo doctoral de esa universidad. Casi todos los programas de posgrado de economía en Estados Unidos pronto siguieron su ejemplo. No obstante, el estudio de la evolución del pensamiento económico permite constatar los orígenes comunes de la economía y de otras ciencias sociales e ilustra los vínculos que aun perduran, aunque sean invisibles para quien sólo conozca una de ellas.

¿Esto es conveniente para la formación de los economistas colombianos? Si bien en el país hay un doctorado solitario y pocos programas de maestría, los linderos entre el pregrado y el posgrado son menos claros que en los países desarrollados. Muchos cursos y materias que allí se ven en el posgrado, aquí son requisitos indispensables del pregrado. En una universidad americana de primera línea, la licenciatura en economía no requiere más de diez o doce cursos de la disciplina; entre nosotros, se acercan a treinta. Además, hay una fuerte tendencia a utilizar los mismos textos (y, se supone, a impartir los mismos contenidos y las mismas técnicas) que se usan en las universidades norteamericanas⁴. Y se repiten algunos debates: en la preparación del

⁴ Ver González, Jorge Iván, 1999, “La fetichización del currículo y la abso-

primer ECAES en economía, se preguntó si era válido incluir las doctrinas económicas como uno de sus núcleos temáticos. En este caso la historia no se repitió. A diferencia de la Universidad de Chicago las facultades colombianas decidieron que son un elemento esencial del saber de los economistas.

* * *

Este número incluye varios artículos sobre la enseñanza de la economía y las políticas de educación superior. La contribución de Janet Knoedler y Daniel Underwood se ocupa de los problemas pedagógicos del curso de introducción a la economía (o de “Principios”, como lo denominan) que se enseña en pregrado. Este curso de ordinario cumple dos funciones: es una propedéutica para los estudiantes que luego seguirán la carrera de economía; y, para la mayoría, su única exposición académica a la disciplina económica. Es parte de la educación general de los segundos y se espera que sirva, entre otras cosas, para que como ciudadanos tomen decisiones informadas y sensatas acerca de los asuntos económicos.

El diseño del curso de principios presenta un dilema. Se puede concebir como el primer escalón de un *gradus ad Parnassum*, cuyo cometido es enseñar un modelo básico cuyas variaciones y elaboraciones se reservan a niveles más avanzados. Y también se puede pensar como un proceso en el que el estudiante tiene la oportunidad de conocer —además de ese modelo— algunos de los debates que suscita en la profesión económica y su relación con los de otras ciencias sociales.

Knoedler y Underwood sostienen que la mayoría de los profesores de introducción a la economía optan por la primera de estas estrategias. Se ciñen estrechamente al enfoque de la corriente dominante. Como consecuencia —alegan— los cursos son aburridos, los toman menos estudiantes y un número cada vez más pequeño se inclina a seguir la carrera (el *major*, en la terminología norteamericana) de economía. Para estos dos autores, una falla protuberante de los cursos de introducción es la incapacidad para desarrollar la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes. Y proponen contrastar las enseñanzas de las distintas escuelas y corrientes para ayudar a los estudiantes a entender mejor los hechos económicos y enriquecer su desarrollo intelectual.

Jorge Iván González presenta un ensayo, escrito en el marco de la discusión sobre la reforma del pénsum de la Facultad de Economía

del Externado, cuya tesis principal es la de que la dicotomía usual entre la microeconomía y la macroeconomía no es ni pertinente ni útil desde el punto de vista pedagógico. Afirma que los problemas monetarios, la relación entre racionalidad individual y colectiva y la naturaleza de la firma son más comprensibles cuando el razonamiento económico y su enseñanza emplean un enfoque integral. E ilustra su punto de vista con un recorrido por las fisuras de la obra de varios grandes economistas.

Omar Peña toma como marco de reflexión la teoría de los costos de transacción política, y lo aplica a la política pública de educación superior en Colombia. Se hace una pregunta en apariencia obvia, pero que rara vez se formula: ¿aceptando la existencia de una restricción presupuestal, cuál sería la mejor forma de mejorar la calidad global de nuestro sistema de educación superior? Señala un vacío poco discutido en las políticas vigentes y propone dar un estímulo sistemático a la formación de redes entre instituciones universitarias de mayor y de menor fortaleza. En su opinión, ello contribuiría a mejorar la eficiencia y la equidad del sistema.

Uno de los arquitectos de la educación superior moderna en nuestro país fue Gerardo Molina. Sus ideas en este campo fueron parte de una concepción más amplia de la sociedad que se podría construir al amparo de un Estado providente. En su semblanza intelectual de Molina, Gonzalo Cataño comenta uno de sus últimos escritos, *La formación del Estado en Colombia*, y establece su relación con otras obras anteriores.

Por último, presentamos a nuestros lectores la continuación del artículo que Mauricio Avella publicó en el número 9 de la *Revista de Economía Institucional*. En su contribución anterior trazó los antecedentes de la deuda externa colombiana durante la Paz Británica que concluyó con el estallido de la Primera Guerra Mundial. En el artículo de este número examina el período de transición a la Paz Americana: los años de la guerra y la década del veinte. En el desarrollo de su hipótesis sobre el carácter cíclico del proceso de financiamiento externo de Colombia y de América Latina, Avella subraya que “ese tránsito no sólo fue un cambio de centros financieros internacionales, sino un cambio de eje en la política internacional”.

* * *

En la sección de Clásicos, se presenta la primera versión castellana de la oración pronunciada por John Stuart Mill cuando tomó posesión del cargo honorífico de Rector de la universidad escocesa de Saint Andrews.

Su formación personal, documentada en la *Autobiografía*, no tuvo lugar en los claustros. Sin embargo, uno de sus empeños vitalicios fue el fomento de las instituciones educativas y, en particular, el mayor acceso de las clases trabajadoras al sistema escolar.

La oración inaugural de Mill en Saint Andrews es un amplio examen de la naturaleza y las funciones de la universidad desde la perspectiva de su filosofía radical. Para él, las universidades tienen la responsabilidad de brindar una educación liberal antes que profesional:

Lo que los profesionales deben extraer de la universidad no es el conocimiento profesional, sino el que debe dirigir el uso de ese conocimiento profesional y aportar la luz de la cultura general para iluminar los tecnicismos de una ocupación particular.

Lamentamos que por restricciones de espacio sólo podamos incluir la primera parte en este número; la segunda se publicará en el número siguiente.

* * *

En la sección de Notas y Discusiones, Jaime Jaramillo Uribe hace una breve pero aguda reflexión sobre el problema de la causalidad en las ciencias sociales.

Las Reseñas incluyen la lectura de Bernardo Pérez Salazar del reciente libro de José Antonio Ocampo, *Entre las reformas y el conflicto. Economía y política en Colombia*; una discusión de Yuri Gorbaneff de *Enterprise and Leadership*, de Mark Casson; el análisis de Jesús Antonio Vargas de *El crédito cafetero en Colombia, economía, instituciones y política (1920-2002)*, de Fidel Cuéllar; y una nota de Lucía Mina sobre *Reflexiones en torno a la distribución del ingreso, el crecimiento y el gasto público*, de Jorge Iván González, Clara Ramírez y Alfredo Sarmiento.