

EL ARTE DE ENSEÑAR ECONOMÍA*

David Colander**

Departamento de Economía, Middlebury College

Este artículo examina la enseñanza de la economía y sostiene que lo fundamental no es la forma en que se imparte la docencia sino lo que se enseña. El artículo analiza el "nuevo paradigma de la enseñanza" y sugiere que, aunque tiene muchas cosas buenas, prevalece sobre el mismo un "enfoque del sentido común", que combina cuestiones de contenido y de forma, y que está a medio camino entre el viejo y el nuevo paradigma de la enseñanza.

Palabras clave: David Colander, enseñanza de la economía, nuevo paradigma de la enseñanza, paradigma tradicional de la enseñanza, enfoque del sentido común de la enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de los economistas académicos simultanean enseñanza e investigación, aunque suelen considerarse a sí mismos o bien docentes o bien investigadores. Quienes se consideran ante todo investigadores ven la enseñanza como una molestia necesaria y piensan que la investigación sobre la enseñanza en el campo de la economía no es en realidad investigación económica. Personalmente, estoy en total desacuerdo con esta postura y en mi trabajo sobre la profesión (Colander y Klamer, 1990; Colander, 1991; Colander y Brenner, 1992) les he hecho algunos reproches a quienes se consideran a sí mismos sobre todo investigadores, instándoles a tomarse la enseñanza más en serio. Este artículo está dirigido a un grupo distinto de economistas: a aquellos que se consideran en primer lugar docentes, pero que desarrollan

(*) © Economics Network of The Higher Education Academy. La versión original de este artículo, titulada "The Art of Teaching Economics", se publicó en *International Review of Economics Education* (vol. 3, n° 1, 2004, pp. 63-76) (www.economicsnetwork.ac.uk/iree/). La presente traducción se publica en *Revista Asturiana de Economía* con el consentimiento del autor y la autorización de la Economics Network of The Higher Education Academy. La traducción ha sido realizada por Mireia Carol Gress y la revisión técnica corresponde a Mario Piñera.

(**) Quisiera agradecer sus útiles comentarios sobre versiones previas de este artículo a mis colegas, a los evaluadores del artículo, a los asistentes a la sesión sobre la Enseñanza de la Economía de la Canadian Economics Association, y a los asistentes a los Talleres sobre la Enseñanza de la Universidad de Richmond y de la Universidad de Kentucky, donde presenté versiones anteriores de este trabajo como conferencias de apertura.

una actividad investigadora en el área de la enseñanza de la economía, y a los que leen y publican en las revistas especializadas en este campo.

Este trabajo se basa en mis observaciones y en los debates que he mantenido con los asistentes a muchos de los congresos docentes a los que, como autor de un libro de texto de economía y como persona muy interesada en la enseñanza de la economía, asisto con regularidad. Gran parte de los trabajos de investigación que se presentan en estos congresos tratan más de la forma de enseñar que del contenido de lo que se enseña, y se presentan y discuten diversos "enfoques nuevos" de la enseñanza, tales como el aprendizaje activo, el nuevo paradigma de la enseñanza y el aprendizaje en colaboración. Aunque estoy de acuerdo con gran parte de lo que se dice en estos eventos, no puedo evitar abandonarlos con una advertencia, y el objetivo de este artículo es explicar por qué.

La advertencia pretende recordar a quienes nos preocupamos por la enseñanza que no debemos caer en lo que podríamos denominar el "dilema de la escuela en relación con la enseñanza". *En última instancia, lo que determina si uno es o no es un buen profesor es el contenido, no la forma.* Por muy bien que uno lo haga en sus clases, si no tiene algo que decir, no será un buen profesor. Al pensar sobre este tema, recuerdo una cita de Joseph Epstein que Joseph Lowman incluyó al comienzo de su ensayo "What constitutes masterful teaching" (Qué es lo que constituye una docencia magistral): "Lo que todos los grandes maestros parecen tener en común es el amor por su disciplina, una satisfacción obvia por despertar ese amor en sus estudiantes, y una habilidad para convencerles de que lo que les están enseñando es tremendamente serio" (Lowman, 1984, p. 1). Cuando pienso en mis profesores y comparo los que enseñaban muy bien, pero apenas transmitían algún contenido, con aquellos otros cuyas clases estaban llenas de contenido, aunque no enseñaban tan bien, guardo un buen recuerdo de los que tenían mucho que contar (los que me convencieron de que lo que hacían era importante). La docencia de John Rawls, William Vickrey y Edmund Phelps era horrorosa, pero sus clases, llenas de contenido, me cambiaron la vida.

Donde creo que el sistema educativo estadounidense ha perdido el juicio en lo que respecta a la forma de enseñar es en los estudios de profesor de escuela superior. En este contexto, hasta que recientemente se produjera un cambio de sentido, el enfoque docente estaba tan centrado en la tecnología y en la forma de impartir la docencia que había perdido contacto con el contenido. En algunas escuelas de Educación, no era preciso tener una licenciatura en matemáticas para enseñar matemáticas, pero había que haber cursado toda una serie de asignaturas sobre métodos de enseñanza. Además, en los EEUU no es preciso haber estudiado economía en la universidad para enseñar economía, ni siquiera, por ejemplo, para dar clases de economía de nivel universitario a estudiantes de la escuela superior (AP)*, aunque sí que es un requisito el haber tomado una combinación de asignaturas sobre métodos docentes.

(*) El Advanced Placement (AP) Program ofrece a los estudiantes aventajados de la escuela superior la posibilidad de cursar asignaturas de nivel universitario. Para acceder a los créditos universitarios o a una plaza en dichas asignaturas los estudiantes deben superar los exámenes de AP que prepara el Educational Testing Service (ETS), los cuales se realizan todos los años en el mes de mayo (*N. de la T.*).

En la enseñanza universitaria, no hemos caído, por el momento, en este problema, pero el hecho de que se haga mayor hincapié en los métodos de enseñanza que en el contenido nos empuja en esa dirección, y propicia el que los demás economistas desprecien la investigación en torno a la enseñanza de la economía y no la consideren parte integral de la investigación general en el área de la economía. Por ello, repito: en mi opinión, el contenido de lo que enseñamos es absolutamente fundamental para lo que hacemos, y no deberíamos perder de vista esta idea mientras realizamos investigación en el campo de la enseñanza de la economía y reflexionamos sobre la tecnología docente. Yo soy un profesor razonablemente bueno, no porque sea bueno enseñando (no lo soy) sino porque amo la economía y creo firmemente que los estudiantes obtendrán mayores beneficios si estudian economía, y aprenden las lecciones que la misma proporciona, que si estudian una amplia variedad de otras materias.

Soy un consumidor, no un productor, de la literatura sobre tecnología educativa y sistemas docentes, que abarca gran parte de la investigación sobre métodos docentes. Mi investigación en el campo de la economía se centra básicamente en cómo traducir los últimos avances del análisis económico en discusiones fáciles de seguir y en modelos que los estudiantes puedan comprender. Así, paso gran parte de mi tiempo pensando en lo que yo denomino las cuestiones de "contenido" de la enseñanza: "Does the AD curve say what we want to say?" (¿Dice la curva de la demanda agregada (DA) lo que queremos que diga?) (Colander, 1995); "Is our treatment of sunk costs and fixed costs consistent?" (¿Es coherente nuestra forma de abordar los costes irrecuperables y los costes fijos?) (Colander, 2004); "How do we relate the models we teach to policy issues?" (¿Cómo relacionamos los modelos que enseñamos con las cuestiones de política?) (Colander, 2000a); "What is the appropriate degree of uncertainty about policy to convey to students in the models we teach?" (¿Cuál es el grado idóneo de incertidumbre en relación con las políticas que deberíamos transmitir a los estudiantes en los modelos que enseñamos?) (Colander, 2000b, 2003a). En resumidas cuentas, para mí, las cuestiones clave de la enseñanza son: ¿cuál es el contenido de lo que estamos enseñando?; ¿qué papel desempeña el contenido?; y ¿deberíamos cambiar el contenido?

2. EL NUEVO PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA

Para que se hagan una idea de lo que quiero decir cuando hablo de un enfoque centrado excesivamente en la forma de impartir la docencia, permítanme considerar el cuadro 1, que he adaptado de un artículo acerca del "nuevo paradigma de la enseñanza" (Smith y Waller, 1997). Las columnas 1, 2 y 4 proceden del cuadro de los autores, que es una comparación entre lo que ellos llaman el nuevo y el viejo paradigma de la enseñanza. Aunque hay numerosas variaciones de este nuevo paradigma, la versión que ellos presentan es coherente con las impresiones que suelo llevarme cuando se aboga por él en los congresos sobre este tema.

Básicamente, disiento de este nuevo paradigma en lo que respecta al énfasis. Opino que todo irá bien mientras los nuevos métodos sean con-

siderados como las especias con las que realizamos el sabor de un plato, pero si las especias se convierten en el plato principal llegan los problemas; en materia de enseñanza, el primer plato debe ser el contenido. Así, a mi modo de ver, aunque no tengo nada que objetar a gran parte de lo que Smith y Waller presentan como el nuevo paradigma de la enseñanza, existen algunos puntos ocultos, y no tan ocultos, susceptibles de objeción, que afloran en la discusión y en la aplicación del “nuevo paradigma” y que van en detrimento del contenido.

A efectos de destacar mis objeciones, en la columna 3 del cuadro 1 añado una tercera comparación (lo que yo denomino el enfoque del “sentido común”), que intenta combinar las cuestiones de contenido y de forma y, acto seguido, comento brevemente las diferencias de enfoque.

3. LOS ESTUDIANTES Y LOS CONOCIMIENTOS

Las filas 1 y 2 son lo que yo considero dos componentes “anti-contenido” del “nuevo paradigma”. Si el profesor transmite a los estudiantes un cierto contenido, es que no están construyendo conocimiento conjuntamente. Un buen profesor adoctrina a los estudiantes; los estudiantes y el profesor no emprenden juntos un viaje de descubrimiento.

En lo que creo que el nuevo paradigma sí tiene cierta razón con respecto a la enseñanza de la economía es en lo que se refiere a la cuota de verdad que, según insinuamos, contienen los modelos que enseñamos. Creo que debemos resaltar más de lo que lo hacemos el hecho de que los modelos fundamentales que enseñamos en economía son simplemente modelos (lo que yo llamo “calistenia de la mente”). Dichos modelos son útiles en algunos casos y no lo son en otros. Un ejemplo de lo que yo denomino calistenia de la mente es el modelo de maximización del monopolio. Este modelo guarda escasa relación con la realidad y con las decisiones que toman las empresas. A pesar de ello, aprenderlo requiere que el estudiante utilice su energía mental, y el hecho de utilizarlo para resolver problemas y ejercicios le ayuda a comprender mejor el significado y la aplicación de la maximización restringida.

Un ejemplo de dónde creo que los economistas se equivocan al enseñar el contenido de la macroeconomía es cuando no analizan suficientemente la idea de que la renta potencial es un concepto inmensurable, y el hecho de que todos los modelos que utilizan la renta potencial como concepto conocible hacen que la política macroeconómica parezca más cierta de lo que lo es realmente. Un ejemplo de la microeconomía es la forma en la que nos centramos en los rendimientos marginales decrecientes y las curvas de costes crecientes cuando analizamos las aplicaciones. Dicha presentación va mucho más allá de lo creíble y es preciso decírselo a los estudiantes. Es necesario que les mostremos la manera en la que el proceso de razonamiento transfiera al mundo real situaciones en las que hay múltiples vías de actuación, y los rendimientos decrecientes no son esenciales para la decisión que se debe tomar.

Cuadro 1 EL ENFOQUE EN CLAVE DE “SENTIDO COMÚN” DE LA ENSEÑANZA

	Viejo paradigma	Enfoque del “sentido común”	Nuevo paradigma
Los conocimientos	Los profesores transmiten los conocimientos a los estudiantes	Los profesores presentan al estudiante conocimientos ya existentes y le señalan que no son necesariamente la verdad; se pone el énfasis en el pensamiento crítico	Construido conjuntamente por estudiantes y profesores
Los estudiantes	Recipientes pasivos que se han de llenar con los conocimientos del profesor	Recipientes activos que se han de llenar con los conocimientos del profesor, pero que siguen siendo recipientes a llenar	Constructores activos, descubridores y transformadores del conocimiento
El modo de aprender	Memorizando	Una combinación de aprender terminología y relacionar	Relacionando
El objetivo de los docentes	Clasificar y dividir en categorías a los estudiantes	Desarrollar las competencias y los talentos de los estudiantes, inspirar, provocar, idear maneras para que aprendan	Desarrollar las competencias y los talentos de los estudiantes
Las metas de los estudiantes	Los estudiantes se esfuerzan por cumplir todos los requisitos y lograr el título	Los estudiantes se esfuerzan por cumplir los requisitos y conseguir con disciplina el título y quizás terminen interesándose por un aprendizaje más amplio	Los estudiantes se esfuerzan por centrarse en aprender de forma continua durante toda su vida dentro de un sistema más amplio
Las relaciones	Relación impersonal entre los estudiantes y entre los profesores y los estudiantes	Respeto a los profesores por parte de los estudiantes; relación personal entre los estudiantes y entre los profesores y los estudiantes dentro de los límites del aula	Intercambios personales entre los estudiantes y entre los profesores y los estudiantes
El contexto	Competitivo/individualista	Combinación de cooperación y competencia	Aprendizaje cooperativo en el aula y equipos cooperativos entre los profesores

**Cuadro 1 (continuación)
EL ENFOQUE EN CLAVE DE “SENTIDO COMÚN” DE LA ENSEÑANZA**

	Viejo paradigma	Enfoque del “sentido común”	Nuevo paradigma
El ambiente	Conformidad/uniformidad cultural	La conformidad necesaria para que la clase funcione	Diversidad y estima personal/diversidad cultural y comunalidad
El poder	Los profesores detentan y ejercen el poder, la autoridad y el control	Los profesores detentan la autoridad y el poder, pero los utilizan con moderación y comprensión	Los estudiantes tienen poder; el poder está compartido entre los estudiantes y entre los estudiantes y los profesores
La evaluación	Basada en la norma (por ejemplo, calificación según la distribución). Generalmente preguntas de elección múltiple; evaluación de la docencia por parte de los estudiantes a final de curso	Basada en la norma, con requisitos claramente definidos; el entorno docente determina el tipo de examen utilizado	Basada en criterios. Generalmente ejercicios y trabajos. Evaluación continua de la enseñanza
Las formas de conocer	Lógico-científica	Utiliza la narrativa lógico-científica con consciencia de sus limitaciones	Narrativa
La epistemología	Reduccionista; hechos y memorización	Abductiva, una combinación de inductiva y deductiva	Constructivista; investigación e intervención
La utilización de la tecnología	Ejercicios y práctica; sustituye al libro de texto; sustituye a la clase magistral	El tamaño de la clase y la tecnología disponibles determinan el uso de la tecnología	Resolución de problemas, comunicación, colaboración, acceso a la información, expresión
La enseñanza	Se asume que cualquier experto puede enseñar	Lo primero es lo primero: el contenido; la forma docente es lo segundo Un experto cuidadoso puede transmitírselo a los estudiantes	Enseñar es complejo y requiere una gran capacitación docente

Fuentes: las columnas 2 y 4 proceden de Smith y Waller (1997). La columna central resume mis ideas.

4. EL MODO DE APRENDER

El nuevo paradigma considera la existencia de una relación personal de igualdad entre profesores y estudiantes. Por lo que a mí respecta, no me relaciono con los estudiantes a dicho nivel. Para ser sincero, no creo que muchos jóvenes de entre 18 y 20 años deseen mantener una relación de este tipo con un economista empollón de mediana edad como yo. El enseñar bien tiene más que ver con el hecho de motivar que con las relaciones sociales. Gran parte del problema de enseñar economía tiene que ver con lograr que los estudiantes ejerciten su mente, lo cual, en la mayoría de los casos, requiere muchísima calistenia, al igual que le ocurre a mi cuerpo. Hay cosas que sólo se aprenden haciéndolas una y otra vez, mientras que otras requieren que las memoricemos.

Por ejemplo, cuando Ptolomeo I, el faraón egipcio, quiso aprender geometría, Euclides le dijo que ello le exigiría muchas horas de estudio y memorización. Cuando el faraón le exigió un atajo, Euclides respondió "no hay camino real a la geometría". A ello, yo añadiría no hay "camino relacional" a la hora de aprender economía. Esto no significa que no crea que un profesor debe relacionarse con sus estudiantes tanto como sea posible. Los profesores no están por encima de los estudiantes. Éstos son personas y se puede hablar con ellos. En mi libro de introducción a la economía (Colander, 2004), hago hincapié en lo importante que es emplear un tono conversacional porque hace que los estudiantes se sientan cómodos y les ayuda a establecer una conexión con la economía, pero tengo mucho cuidado en no confundir enseñar, que supone que el profesor transmite a los estudiantes una serie de conocimientos, con relacionarse, que implica que ambos están explorando sus sentimientos a la vez que construyen conocimiento conjuntamente.

No estoy a favor de enseñar muchos hechos. Nosotros enseñamos algunos hechos, y algunas destrezas respecto al razonamiento general, la expresión escrita y la informática, pero en economía no enseñamos destrezas específicas. Ello es algo explícito en un *college* de humanidades como el mío, donde nos enorgullecemos de no enseñar nada de utilidad práctica para los estudiantes (sería imposible lograr que el comité curricular aprobara una asignatura de marketing). Pero decir que no deberíamos enseñar hechos o destrezas específicas no significa que no sea preciso que los estudiantes *aprendan* hechos y destrezas específicas. Creo que cualquier debate en torno a la enseñanza debe tener en cuenta que, en su mayor parte, el aprendizaje no tiene lugar ni en clase, ni leyendo. La clave para lograr que los estudiantes aprendan es conseguir que hablen informalmente entre sí de cuestiones económicas, con el fin de que lean sobre economía por su cuenta. Gran parte de mi estrategia docente está orientada a conseguir este objetivo.

Por ejemplo, pongo como tarea leer *The Wall Street Journal* y les hago a mis estudiantes cada semana una prueba de cinco minutos sobre las ideas principales de los artículos relevantes para la asignatura que estoy enseñando. Estas pruebas aportan el 10% de su nota. De este modo, cuando enseño macroeconomía les hago estar al corriente de lo que sucede en Argentina, de lo que pasa con el Sistema de la Reserva Federal, de

lo acontecido en Japón, de la política fiscal de la Unión Europea, o de cualquier otro suceso relevante que esté ocurriendo y que tenga que ver con aquello de lo que estamos hablando. Al principio, es frecuente que no sepan lo que sucede ni de qué instituciones tratan los artículos que leen pero, al final del semestre, casi por ósmosis, han absorbido enormes cantidades de terminología y de conocimientos sobre las instituciones sin que se lo haya enseñado yo. Por lo general, las discusiones acerca de lo leído en el periódico no encajan con los modelos de los libros de texto. Pero ello es así porque los modelos de los manuales dan por sentadas demasiadas cosas sobre lo que permanece constante. Los estudiantes necesitan ser conscientes de ello y familiarizarse con el análisis de cuestiones en las que todo cambia. Pero también necesitan aprender las especificidades del modelo porque, sin ello, cambian demasiadas cosas, incluso para empezar a comprender dichas cuestiones.

Mis clases no son extraordinarias¹. No obstante, soy un profesor razonablemente bueno y obtengo resultados porque consigo que mis estudiantes aprendan (que se enseñen a sí mismos). La dedicación media fuera de clase en mi asignatura de introducción a la economía es de más de 10 horas a la semana y, debido a las pruebas semanales, la asistencia es alta. Además, a pesar de mi malísima docencia, los estudiantes suelen darme buenas valoraciones porque les transmito que el contenido (el proceso de razonamiento) de que lo que les estoy enseñando es importante, incluso aunque no tenga una aplicación directa.

5. EL OBJETIVO DE LOS PROFESORES Y LAS METAS DE LOS ESTUDIANTES

En relación con este tema me considero más próximo al nuevo paradigma, pero no conozco a muchos profesores que no lo estén. A ninguno de nosotros nos gusta clasificar y dividir a los estudiantes en categorías. Dicho esto, pienso que hay muchos tipos de estudiantes y que la forma de enseñar de cada cual ha de adaptarse a los estudiantes que tiene. Necesitamos juzgar el éxito de nuestra manera de enseñar en función del valor que hemos añadido, no en función de cuanto sabe el estudiante a final de curso.

El análisis del nuevo paradigma que realizan Smith y Waller parece asumir que el estudiante está automotivado (que quiere aprender), una suposición que parecen compartir muchos de los participantes en congresos sobre la enseñanza con los que he hablado. Si tienes estudiantes motivados, es maravilloso. Pero no todos los estudiantes son así, ni siquiera en las mejores facultades. Mi percepción, basada en treinta años de docencia y en los debates que he mantenido tanto con estudiantes como con profesores, es que la mayoría de los estudiantes están en la

(1) Mi hijo de once años asistió a una de mis clases y me preguntó: "Papá, ¿por qué dices tanto *ah* en tus clases? y ¿no podrías terminar todas las frases que empiezas?". Fue demoleedor.

universidad no porque estén profundamente interesados en incrementar sus conocimientos, sino porque quieren conseguir una hoja de papel que les permita hacer otras cosas. Y en muchos sentidos tienen razón, pues el hecho tener el título universitario contribuirá en mayor medida a su éxito que los conocimientos que tengan, y si tenerlo colgado en la pared puede motivarles para que trabajen más, me parece estupendo.

En mi opinión, el error está en el sesgo autoselectivo de quien decide ser profesor, y de quien centra su investigación en la enseñanza. Los "buenos estudiantes" (y con este rótulo me refiero a aquellos pocos estudiantes auto-motivados que quieren aprender por aprender) son los que con mayor probabilidad decidirán hacerse profesores. La mayoría de los estudiantes no se convierten en profesores ni querrían serlo.

Gran parte del éxito de la docencia reside en la motivación (en motivar a los estudiantes para que aprendan). Lo primero que les digo cuando entro en el aula es: no voy a enseñarles nada, pero voy a hacer todo lo posible para que aprendan. Y estructuro mi asignatura con este propósito. Para lograr que los estudiantes se lean el capítulo antes de la clase, les pongo esas pruebas de cinco minutos, que me permiten comprobar si lo han leído. Antes de entregarles dicha prueba, permito que me hagan preguntas, y en esas preguntas suelen surgir la mayoría de las cuestiones que yo habría planteado en clase; pero se presentan mientras dialogo con los estudiantes, no mientras doy una clase magistral.

Para lograr que los estudiantes se centren en la debate, no les permito tomar apuntes. Les digo que dejen el bolígrafo (que lo que estoy explicando es demasiado importante para su formación como para no concentrarse en ello por completo). Y, cuando abordamos algo que tengo intención de preguntar en el examen, les digo que llegó el momento de coger el bolígrafo y escribirlo en forma de una breve nota con el distintivo "importante (caerá en el examen)". Cuando uno da una clase siguiendo un manual, los apuntes son redundantes. Léanse el resumen del final del capítulo o las notas de los márgenes. La clase ya ha sido resumida para ustedes. Cuando la clase no está basada en un libro de texto, los apuntes son mucho más importantes pero, en introducción a la economía, sigo casi siempre el libro.

6. LAS RELACIONES

Aunque no creo que los profesores deban centrarse en tener "relaciones personales con los estudiantes", sí creo que la docencia funciona mejor cuando se construye un vínculo entre el profesor y el estudiante (cuando el estudiante piensa también que el profesor es alguien a quien puede respetar). Es mejor aún cuando el estudiante siente que puede poner en duda los argumentos del profesor y discutirlos con él. Donde yo doy clase se da por sentado que esto es así. Los problemas en relación con la disponibilidad del profesor y respecto a su interacción con los estudiantes surgen cuando éste enseña en la universidad porque tiene que hacerlo y no porque quiere hacerlo. Pero esto no se aplica a los profesores que

asisten a las sesiones sobre enseñanza en los congresos de economía ni a los que leen publicaciones dedicadas a la enseñanza de la economía.

7. EL CONTEXTO, EL AMBIENTE Y EL PODER

El nuevo paradigma propugna el aprendizaje cooperativo, y yo estoy a favor. Sin embargo, soy también economista y una de las lecciones que he aprendido de la economía es que la cooperación tiene un límite (que surgen instituciones que llevan a que unos individuos compitan con otros). Ahora bien, creo que la economía estándar que se presenta en los manuales lleva a menudo demasiado lejos los beneficios de la competencia (la avaricia no es buena). Adam Smith lo tenía muy claro. De ahí que escribiera *La teoría de los sentimientos morales* (1759) antes de escribir *La riqueza de las naciones* (1776) y las lecciones contenidas en *La riqueza de las naciones* sólo pueden comprenderse en el contexto de la *Teoría de los sentimientos morales*². Las nuevas investigaciones desarrolladas en la teoría evolutiva de juegos están, por fin, introduciendo esta idea en el meollo de la economía. Lo cierto es que las instituciones económicas buenas, y los métodos educativos buenos, logran encontrar la proporción adecuada de cooperación y competencia. Por último, el profesor no es un compañero del estudiante, es su profesor. La autoestima del estudiante se deriva del hecho de aprender lo que el profesor tiene que transmitirle y de mostrarle a este último que es capaz de saltar los obstáculos que le ha puesto, no de que el profesor le otorgue poderes al estudiante.

8. LA EVALUACIÓN

La forma de evaluación depende de la estructura de la asignatura. Donde yo enseño, al ser clases pequeñas, no hacemos exámenes de elección múltiple, pero, cuando un profesor tiene tres o cuatro clases de 70 estudiantes cada una, este tipo de exámenes puede ser una necesidad. Los trabajos, e incluso los exámenes escritos breves, están fuera de toda consideración.

Calificar es otro elemento clave del nuevo paradigma. Este último considera que calificar por medio de una curva no es un buen sistema porque enfrenta a unos estudiantes con otros, en lugar de instarlos a cooperar. Yo utilizo una curva (aunque no se trata de una curva precisa sino de una bastante aproximada, donde los números no significan nada). Mis estudiantes no necesitan sacar un 95% en un examen para conseguir una A. Frecuentemente, el 50% puede ser una A. Yo iría más lejos aún y sostendría que si no calificamos de acuerdo con una curva les hacemos un flaco favor a los estudiantes porque, utilizando el estándar del 95%, les incul-

(2) En Colander (2003a) señalo que los textos no logran transmitir este mensaje a los estudiantes y expongo mi manera de integrar estas cuestiones más amplias en los textos.

camos la convicción de que para saber un tema tienen que saber mucho más de lo que es posible saber. Los economistas saben sólo una pequeña parte de lo que hay que saber acerca de la economía. Exigirles a los estudiantes que respondan bien a un 95% de lo que les preguntamos es mucho más de lo que nosotros, como economistas, damos. Los economistas tenemos suerte si llegamos a la media. En economía no enseñamos una porción bien delimitada de conocimientos, y nuestro sistema de evaluación debería reconocerlo. Lo que enseñamos es una manera de considerar las cuestiones. Por desgracia, el contenido de los modelos que enseñamos transmite con frecuencia a los estudiantes la idea de que los temas están más definidos de lo que lo están en realidad³.

Donde hay, a mi entender, un problema fundamental en relación con el contenido de la economía es en el tema general en la que se centra la alta teoría. Esta última gira en torno al proceso de toma de decisiones en un contexto rico en información, donde es necesario conocer el 95% (o incluso el 100%). Sin embargo, no es así como funciona el mundo, y ésta es mi mayor queja en relación con el contenido de lo que enseñamos (de ahí que gran parte de mi trabajo más reciente trate de la complejidad y la enseñanza de la economía) (Colander, 2000a). Para mí, el modelo de políticas que les enseñamos a los estudiantes (el modelo de la economía de control) no es el correcto; lo que deberíamos enseñarles es la economía del modelo de arreglárselas de alguna manera (muddling through) (véase Colander, 2003a; Brock y Colander, 2004).

Nosotros, como economistas, sólo comprendemos alrededor del 20% de lo que pasa en la economía. La gente relacionada con el mundo de la empresa a menudo sólo comprende el 10% de un problema antes de tomar una decisión. Quiero que los estudiantes salgan de mi clase sintiéndose cómodos tomando decisiones con unos conocimientos muy distantes de la perfección, que se sientan lo más cómodos posible comprendiendo sólo una parte pequeña de una cuestión compleja, y siendo conscientes de que el éxito depende, por lo general, no de comprender un tema totalmente, sino de comprenderlo mejor que la siguiente persona que se ocupe del mismo. Lo que enseño es lo que Marshall pensaba que era la economía: no un conjunto de verdades concretas, sino un motor para el descubrimiento de verdades concretas.

9. FORMAS DE CONOCER Y EPISTEMOLOGÍA

En mi opinión, Smith y Waller presentan una dicotomía falsa en su análisis de las formas de conocer y la epistemología. A mi modo de ver,

(3) Para que se pueda trabajar con una curva, ésta ha de ser muy amplia y los estudiantes deben saber cómo se elaboró y que no fue arbitraria. En mis clases hay una gran variedad de notas. En el último curso que impartí introducción a la economía, las notas oscilaban entre 27 y 78 en una escala de 100 puntos, con las notas distribuidas por todo el rango. Una nota superior a 72 equivalía a una A, y cualquier nota superior a 40 era un aprobado.

lo que ellos denominan “lógico-científico” no es algo que pueda compararse con la narrativa. Es sencillamente la narrativa sobre la que se construye la economía. La investigación que se realiza en el campo de la economía está diseñada para mejorar dicha narrativa. Estoy de acuerdo en que esta última presenta problemas, y mi investigación sobre la profesión ha estado orientada a resaltar los problemas que observo en la narrativa que enseñamos.

Todo el conocimiento está integrado en una retórica, y lo que enseñamos no es la verdad, sino sencillamente la aproximación que utilizamos (McCloskey, 1985, 1994). En nuestras clases enseñamos este enfoque a los estudiantes como algo que ha sido útil a otras personas en el pasado. Pueden aceptarlo o rechazarlo. Estoy de acuerdo en que, a menudo, en nuestra retórica se utiliza mal la significación estadística, y en que existen diversas fuentes de conocimiento a las que no se les da la importancia que se merecen en el análisis económico (McCloskey y Ziliak, 1996). Deberíamos transmitir esta información a los estudiantes pero, al hacerlo, no deberíamos perder de vista que les estamos enseñando esa narrativa “lógico-científica”.

Tengo una idea muy pragmática de lo que nosotros, como profesores de economía, deberíamos hacer. En mi opinión, la licenciatura en economía está diseñada para producir “procesadores de información general” (estudiantes que, cuando se licencien, serán capaces de procesar información general y de llegar a conclusiones razonables). Ello requiere que los estudiantes aprendan a organizar las cuestiones en categorías más o menos relevantes, y a integrar el análisis cuantitativo y cualitativo en una decisión.

Para ello, les enseñamos una serie de ejercicios y conceptos que, según la sociedad, les será útil aprender a estos procesadores de información general. Creo que estos ejercicios no son perfectos para lograr el objetivo deseado, pero es cierto que instilan en nuestros licenciados una forma de procesar la información que no instilan otras licenciaturas. Las empresas y organizaciones que contratan a nuestros estudiantes tienen en buen concepto a nuestro producto (nuestros licenciados) y, por ello, a pesar de mi visión crítica de lo que estamos enseñando, recomiendo cautela a la hora de cambiarlo⁴.

(4) Mi crítica (Colander, 2000a) consiste en que el contenido actual de los estudios de economía no proporciona la práctica suficiente por lo que respecta a operar en un entorno con escasa información porque, por un lado, se concentra demasiado en la enseñanza de la toma de decisiones en entornos con mucha información y, por otro, los exámenes se concentran asimismo en tener toda la información sobre una serie específica de cuestiones y no hacen suficiente hincapié en utilizar el razonamiento económico como motor de descubrimiento. Siempre que puedo, en mi manual, en mi docencia y en mis métodos docentes, trato de cambiar el enfoque y me centro en trabajar en entornos con poca información. Pero con esto no quiero decir que los ejercicios que enseñamos no sean de gran utilidad ni que no justifiquen sobradamente el curso de introducción a la economía.

10. LA UTILIZACIÓN DE LA TECNOLOGÍA

La enseñanza de la economía está evolucionando en muchos frentes, tanto en términos de contenido como en términos de la tecnología con la que se realiza. Todos los profesores se enfrentan a severos problemas de optimización restringida: ¿en qué frente deberían mantenerse al día? Para mí, estar al día por lo que respecta al cambiante contenido de la economía es más que un trabajo a tiempo completo. En mi caso, lo que hago es intentar estar al día respecto al cambiante contenido y esperar hasta que el departamento de tecnología de la información haya simplificado la tecnología lo suficiente como para que pueda utilizarla con poco esfuerzo. El compromiso adecuado entre las ventajas y las desventajas de este proceder depende del tamaño de la clase, del cociente de tecnología que uno posee y de la efectividad del departamento de tecnología de la información del *college* o de la universidad. Pero, a mi entender, el error en la optimización incierta debería cometerse respecto al contenido, no respecto a la tecnología. Si uno no se mantiene al día por lo que respecta al cambiante contenido, pronto dejará de ser un profesor de economía eficaz, independientemente de lo mucho que se sepa de la cambiante tecnología.

Una vez que se ha desarrollado un sistema de implementación que se pueda utilizar con poco esfuerzo, es posible adaptarlo. Los profesores que no utilizan la tecnología con el fin de que el estudiante pueda acceder fácilmente a las tareas y a la información básica en la web, o en carpetas de clase en el servidor de la institución, y que no utilizan el correo electrónico para comunicarse con los estudiantes, no están sacándoles partido a los sistemas de implementación, que han progresado lo suficiente como para que se los pueda utilizar fácilmente. El hecho de que lo que hayan colgado en la web sea o no compatible con Flash o incluya o no elementos multimedia tiene menos importancia.

11. LA HIPÓTESIS RESPECTO A LA ENSEÑANZA

El contraste que Smith y Waller señalan entre el viejo paradigma, "cualquier experto puede enseñar", y el nuevo paradigma, "enseñar es complejo y requiere una gran capacitación docente", es demasiado marcado para mi gusto. Enseñar es una actividad compleja, pero es un arte y, como la mayoría de las artes, es, en muchos sentidos, demasiado compleja a la hora de enseñarla. Algunas discusiones acerca de la actividad docente son importantes, como lo es transmitir a los profesores la necesidad de preocuparse por su forma de enseñar. Pero, más allá de esto, sospecho que los rendimientos de estudiar la enseñanza y los métodos de enseñanza son muy decrecientes. Que enseñar es complejo y que no puede hacerlo cualquier experto es algo obvio. Sin embargo, creo que los estudiantes están muy dispuestos a perdonar. Con un poco de interés por sus estudiantes un buen economista puede sobrevivir en el aula y transmitirles la emoción que despierta la economía. Lo contrario no es cierto: un economista sin un buen contenido no será un buen profesor. Tal vez obtenga buenas evaluaciones docentes, pero no será un buen profesor. Para ser un buen profesor, uno ha de tener algo que enseñar, y precisamente por ello creo que el contenido es lo primero.

12. CONCLUSIÓN

Permítanme que termine con un breve resumen de los principales puntos que he abordado. El primero es que el contenido es importante, y que las publicaciones sobre la enseñanza de la economía, y los economistas interesados en investigar en este campo, deberían invertir más tiempo en investigar cómo se podrían traducir los últimos avances en economía (la teoría evolutiva de juegos, la teoría de la complejidad, la dinámica no lineal y los fundamentos psicológicos de la economía) en conceptos susceptibles de ser enseñados, que en pensar sobre la forma en la que se imparte la docencia y sobre la tecnología de apoyo a la misma. Preferiría ver a la mayoría de los profesores de economía invirtiendo su tiempo en mantenerse al día respecto a los cambiantes contenidos de la economía, y no en tratar de dominar la última tecnología disponible para transmitir conocimientos a los individuos⁵.

Mi segundo punto es que los marcados contrastes entre el nuevo y el viejo paradigma llevan, inevitablemente, a que una u otra parte aparezcan como más estridentes en sus puntos de vista de lo que lo son en realidad. Existe una postura sensata respecto a la docencia, que es una vía intermedia entre el nuevo y el viejo paradigma, y que la mayoría de los profesores aceptarían gustosos como ideal, a pesar de que en la práctica tal vez no se pueda lograr. Esta vía intermedia es coherente con un método de aprendizaje activo, aunque no lo convierte en un fetiche. Ve al profesor como la autoridad, no como alguien que construye conocimiento junto con los estudiantes, pero lo ve ejerciendo dicha autoridad con moderación y comprensión, y transmitiendo los límites de nuestro conocimiento, así como sus puntos fuertes. Emplea el método "lógico-científico" como narrativa, no como verdad. Utiliza la tecnología de fácil manejo disponible, en lugar de intentar estar a la última respecto a la tecnología. Acepta que la competencia es parte del sistema, y utiliza métodos que combinan competencia y cooperación a la hora de motivar a los estudiantes.

No insistiré más sobre ello en este artículo. Cualquier síntesis "razonable" es probablemente coherente con lo que los defensores de las dos partes de la síntesis sienten que decían en realidad y con la idea de que fueron malinterpretados. El problema es que a menudo los defensores de los distintos puntos de vista no interactúan, y esta falta de interacción alienta este tipo de malentendidos. Espero que este trabajo contribuya a reducir esas malas interpretaciones y esos malentendidos, y mueva el debate existente en las revistas sobre la enseñanza de la economía en la dirección del contenido.

(5) En Colander *et al.* (2004) abordo el tema del cambiante contenido de la economía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brock, W. y Colander, D. (2004): "Complexity, Pedagogy, and the Economics of Muddling Through", en Salzano, M. y Kirman, A. (eds.), *Economics: Complex Windows*, Springer, Milán, pp. 25-42.
- Colander, D. (1991): *Why Aren't Economists as Important as Garbage-men?*, Sharpe Publishing, Armonk.
- Colander, D. (1995): "The stories we tell: a reconsideration of AS/AD analysis", *Journal of Economic Perspectives*, vol. 9, n° 3, pp. 169-188.
- Colander, D. (ed.) (2000a): *Complexity and the Teaching of Economics*, Edward Elgar, Cheltenham.
- Colander, D. (2000b): "Telling better stories in introductory macro", *American Economic Review*, vol. 90, n° 2, pp. 76-80.
- Colander, D. (2003a): "Integrating sex and drugs into the principles course", *Journal of Economic Education*, vol. 34, n° 1, pp. 82-91.
- Colander, D. (2003b): "Muddling through and policy analysis", discurso de apertura de la reunión del año 2003 de la Sociedad Económica de Nueva Zelanda.
- Colander, D. (2004): *Principles of Economics*, McGraw-Hill, Nueva York.
- Colander, D. (2004): "On the treatment of fixed and sunk costs in principles texts", *Journal of Economic Education*, vol. 35, n° 4, otoño, pp. 360-364.
- Colander, D. y Brenner, R. (1992): *Educating Economists*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Colander, D. y Klamer, A. (1990): *The Making of an Economist*, Westview Press, Boulder.
- Colander, D. et al. (2004): *The Changing Face of Economics*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Epstein, J. (1981): *Masters-Portraits of Great Teachers*, Basic Books, Nueva York.
- Lowman, J. (1984): "What constitutes masterful teaching", cap.1 de *Mastering the Techniques of Teaching*, Jossey-Bass, Hoboken.
- McCloskey, D. (1985): *The Rhetoric of Economics*, University of Wisconsin Press, Madison.
- McCloskey, D. (1994): *Knowledge and Persuasion in Economics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- McCloskey, D. y Ziliak, S. (1996): "The standard error of regression", *Journal of Economic Literature*, vol. 34, marzo, pp. 97-114.

Smith, A. (1759): *The Theory of Moral Sentiments, Library of Economics and Liberty*, edición online, <http://www.econlib.org/library/Smith/smMS.html>.

Smith, A. (1776): *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, edición de la Modern Library, Nueva York, 1937.

Smith, K. y Waller, A. (1997): "Afterword: new paradigms of college teaching", en Cambell, W. y Smith, K. (eds.), *New Paradigms for College Teaching*, Interaction Book Co, Edina.

ABSTRACT

This paper considers the teaching of economics and argues that content, not form is what is central to economics teaching. It considers the "new paradigm of teaching" and suggests that while there is much good in that new paradigm, it is dominated by a "common sense approach" to teaching that combines content and delivery issues, and is midway between the old paradigm of teaching and the new paradigm.

Key words: David Colander, teaching of economics, new paradigm of teaching, old paradigm of teaching, common sense approach to teaching.