
EL CAMPO DE LA ECONOMÍA Y LA FORMACIÓN DE LOS ECONOMISTAS

Gabriel Misas Arango*

Resumen

Misas Arango, Gabriel, "El campo de la economía y la formación de los economistas", *Cuadernos de Economía*, v. XLIII, n. 40, Bogotá, 2004, páginas 205-229

En este artículo se analiza el campo de la economía, particularmente la influencia de la academia americana en la formación de los economistas, y la consolidación de la dominación de la teoría económica estándar en el campo, lo que en conjunto ha contribuido a deslegitimar las corrientes científicas diferentes a la teoría neoclásica, en lo cual la excesiva formalización y el uso de las matemáticas han jugado un papel determinante.

Palabras clave: enseñanza de la economía, epistemología económica.
JEL: A22, A29.

* Profesor Titular, Universidad Nacional de Colombia. Este trabajo hace parte del trabajo de investigación realizado, durante el año sabático, sobre epistemología económica y la conformación del campo de la economía. Enviar los comentarios al correo: gmisasa@unal.edu.co. Artículo recibido el 17 de mayo de 2004 y aprobado el 11 de junio del mismo año.

Abstract

Misas Arango, Gabriel, "The field of economics and educating economists", Cuadernos de Economía, v. XXIII, n. 40, Bogotá, 2004, pages 205-229

This article analyses the field of economics (particularly the influence of north-american academic thinking on educating economists) and the consolidation of standard economic theory's domination of the field. Together these have contributed towards de-legitimising scientific currents different to neo-classical theory in which the excessive formalisation and use of mathematics has played a determinant role.

Key words: teaching economics, economic epistemology. **JEL:** A22, A29.

Résumé

Misas Arango, Gabriel, "Le domaine de l'économie et la formation des économistes", Cuadernos de Economía, v. XXIII, n. 40, Bogotá, 2004, pages 205-229

Le champ de l'économie est analysé dans cet article, et plus particulièrement l'influence de l'école américaine dans la formation des économistes, et la consolidation de la domination de la théorie économique standard dans ce domaine, ce qui dans l'ensemble a contribué à délégitimer des courants scientifiques différents de la théorie néo-classique, où l'officialisation excessive et l'usage des mathématiques a joué un rôle essentiel.

Mots clés: enseignement de l'économie, épistémologie économique. **JEL:** A22, A29.

A partir de la segunda posguerra (1945), el campo de la economía sufrió una profunda mutación [Coats 1996]. Entendemos por tal, el espacio de producción simbólica de conocimientos económicos y las redes de distribución (socialización) de esos conocimientos. Comprende, en consecuencia, los agentes productores y las instituciones involucradas en este proceso y las relaciones que se establecen entre ellos. Se da un desarrollo relativamente rápido de internacionalización de la disciplina que toma la forma de una universalización de las prácticas y percepciones de la academia americana.

Las tradiciones de las escuelas nacionales de pensamiento (austriaca, sueca, alemana, francesa, inglesa, japonesa, india o latinoamericana), que a partir de unos elementos generales de la economía clásica desarrollaron teorías completas para pensar e interpretar sus patrones de acumulación –o su evolución económica– y que fueron muy fuertes a lo largo de casi cien años (1850-1940), desaparecieron en beneficio de la universalización de la teoría económica estándar (TEE) –teoría neoclásica– convertida por la academia americana en la ciencia económica. Academia que logra “el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social” [Bourdieu 1976, 12, subrayado del original].

¿Quién le otorgó a la academia americana “el monopolio de la competencia científica socialmente reconocida” para determinar qué es la ciencia económica? Este reconocimiento se tiende a reducir al conjunto de los sabios; ellos deciden e imponen la definición de ciencia que más convenga a sus intereses mediante la limitación del campo de los problemas, las metodologías utilizadas y la clasificación de las teorías que se pueden considerar científicas¹. Como señaló Bourdieu [1976, 22]: “la legitimación de las instancias de legitima-

1 Ver Guerrien [1991] y Coats [1996].

ción obtienen su legitimación de la fuerza relativa de los grupos cuyos intereses expresan”.

Al iniciar la segunda posguerra, el sistema de enseñanza universitaria y de investigación en el campo de la economía en Europa continental estaba destruido, los profesores y sus equipos de investigación se habían dispersado —muchos de ellos migraron a Estados Unidos—, mientras, por el contrario, el sistema de educación superior en Estados Unidos se había desarrollado considerablemente durante la guerra. Las tareas de la guerra habían llevado a los universitarios americanos y a los profesores extranjeros que habían migrado a las universidades americanas, a estudiar problemas hasta entonces no tratados por los economistas. Se desarrollaron así nuevos métodos de análisis: insumo-producto, investigación de operaciones y teoría de juegos. La academia americana salió de la guerra con una gran capacidad técnica y con un enorme poder social, del cual carecía la academia europea. Los economistas americanos emergieron de la guerra con un enorme poder simbólico, pues los problemas de asignación de recursos jugaron un papel central en el esfuerzo bélico. Muchos de los grandes economistas trabajaron en los centros de investigación militar creados para enfrentar estos problemas. Es así como una de las primeras aplicaciones de la programación lineal fue la dieta de los soldados americanos.

Al inicio de la posguerra, los economistas americanos se enfrentaban principalmente a problemas relacionados con:

- La reconstrucción europea (Plan Marshall).
- La conversión de una economía de guerra a una economía civil (Estados Unidos).
- El problema de los países del Tercer Mundo (economía del desarrollo).
- La consolidación de un sistema internacional de pagos.
- La financiación de la acumulación de capital a nivel internacional.
- La reconstitución de las redes de comercio internacional desarticuladas por la crisis de los años treinta y la Segunda Guerra Mundial.

Retos que deberían enfrentar en primera instancia los economistas, particularmente, los economistas de la potencia vencedora², lo que dio lugar a una

2 La Guerra Fría determinó una división en el campo de los economistas entre Este y Oeste. Los primeros no participaron en los organismos encargados de las tareas antes señaladas, y en consecuencia, las percepciones y los hábitos generados por las prácticas de estas instituciones (FMI, BM, etc.) no los comprometieron.

rápida expansión de las escuelas de economía (escuelas de graduados) y a una reformulación de los *pensa* y de las metodologías de enseñanza [Barber 1996]. Los cambios se generalizaron rápidamente a las escuelas de economía de Europa y, más tarde, al resto del mundo.

La internacionalización de la economía o su “americanización”³ no se logró por los méritos intrínsecos de las nuevas teorías, sino en virtud a las redes construidas y desarrolladas con ese propósito. Los cientos de becas otorgadas por el gobierno de Estados Unidos a estudiantes europeos, indios y japoneses, para llevar a cabo estudios de posgrado —doctorados— fue un primer paso, a lo cual siguió la estrategia de profesores visitantes, en la que profesores provenientes de universidades americanas se desplazaron a otros países para reformar o crear departamentos de economía a la imagen y semejanza de los existentes en Estados Unidos. Vale la pena señalar dos casos: India y Chile.

La formación de los economistas indios hasta antes de la guerra se había llevado a cabo bajo los patrones de formación existentes en *Oxfordbridge*, dejando, sin embargo, un amplio margen al pensamiento económico local, a los desarrollos autónomos para tratar problemas específicos de la India. Esta situación se modificó con la americanización de la economía. Dado el tamaño del país, la política de becas para estudiar en Estados Unidos se complementó con profesores visitantes que, en asocio con los economistas indios que habían estudiado en Estados Unidos, realizaron cursos y seminarios para los profesores de las escuelas de economía y estudiantes graduados a través de la India. Con fondos provenientes de la ayuda alimentaria (Public Law 480) se financiaron estos cursos, así como la impresión masiva de libros de texto, particularmente el de Paul Samuelson.

El caso de Chile es igualmente paradigmático. Para contrarrestar el pensamiento autónomo desarrollado por la CEPAL y los programas de investigación, formación avanzada y entrenamiento que esta institución mantenía desde sus inicios, y que permitió la formación de cientos de economistas latinoamericanos en un paradigma diferente a la TEE, responsables técnicos en diferentes instituciones gubernamentales —los latinócratas— y de la educación de las nuevas generaciones de economistas, el Departamento de Estado y las Fundaciones Rockefeller y Ford con la ayuda de la Universidad de Chicago, desarrollaron una completa estrategia a través de becas a econo-

3 Como la designan la mayoría de autores de los artículos del libro editado por Coats [1996] sobre la internacionalización de la economía a partir de 1945.

mistas chilenos para llevar a cabo sus estudios de posgrado en Chicago [Harberger 1996], para posteriormente regresar a Chile a trabajar en la Escuela de Economía de la Universidad Católica, con la cual se había firmado un convenio en 1955, que fue ampliado en 1965 para conformar una escuela latinoamericana de estudios de posgrado⁴, con el propósito de contrarrestar la experiencia de Escolatina de la Universidad de Chile, que contaba con el apoyo de la CEPAL.

LA CONSOLIDACIÓN DEL CAMPO DE LA ECONOMÍA

Como bien lo ha señalado Bourdieu [1976, 20] “los dominantes son aquellos que consiguen imponer la definición de la ciencia según la cual su realización más acabada consiste en tener, ser y hacer lo que ellos tienen, son o hacen”.

La consolidación, primero, y luego la dominación de la academia americana en el ámbito internacional de la economía a partir de la segunda posguerra, se asocian a tres eventos sucedidos en el campo: (i) la migración masiva de grandes economistas europeos⁵ a las universidades americanas en los años treinta, como consecuencia del ascenso de los totalitaristas al poder, (ii) los avances en el campo de la formalización, las técnicas estadísticas y los desarrollos en las matemáticas durante la guerra (programación lineal, teoría de juegos, etc.), seguidos con entusiasmo por los jóvenes economistas, muchos de los cuales preparaban sus disertaciones doctorales en ese período⁶, y (iii) la consolidación de la *Cowles Commission*, integrada por un grupo de jóvenes investigadores provenientes de diferentes áreas: física, matemáticas, estadística, economía, que le dio un gran impulso a la formalización en economía.

Dos hechos poco señalados marcan el desarrollo de la economía matemática de los años cincuenta: por un lado, el macartismo, que indujo a muchos economistas a dedicarse a temas esotéricos, altamente abstractos, para evitar

-
- 4 En 1966 se dieron becas a más de una docena de economistas colombianos para llevar a cabo estudios de maestría en esa Escuela.
 - 5 Entre ellos Koopmans, Leontief, Schumpeter, Marshack, Harbeler, Kuznets, Theil, Hotelling, Lerner, Hayek, Modigliani y Hirschman.
 - 6 Premios Nobel como Samuelson, Arrow, Klein y Friedman, cuentan cómo entre sus preocupaciones desde la escuela secundaria estaba el estudiar matemáticas, estadística y lógica, lo cual les permitió destacarse en sus estudios universitarios en áreas nuevas como la economía matemática y los recientes avances en econometría. Ver Breit y Spencer [1997].

problemas con los grupos de extrema derecha. Como lo señaló años más tarde H. Johnson, citado por Barber [1996, 21], “prudente era confinar su atención en los problemas ‘científicos’ y evitar a toda costa levantar sospechas acerca de su lealtad”⁷. Por otro lado, en plena Guerra Fría era primordial consolidar la teoría neoclásica –fundamento de las políticas impulsadas por el gobierno americano y el FMI– como única corriente científica de la economía, deslegitimando, de paso, otros enfoques teóricos, particularmente la economía política de origen clásico y marxista, muy fuertemente arraigada entre los economistas europeos, especialmente en Francia e Italia, las corrientes historicistas en Alemania y los keynesianos en Inglaterra, e igualmente las corrientes nacionalistas como el estructuralismo latinoamericano impulsado por la CEPAL. Se pensaba ingenuamente –aún se piensa– que la formalización de ciertas proposiciones automáticamente les otorga un carácter científico.

Como lo señala Kolm [1998] acerca de la perversidad de la estructura de incentivos:

[...] se percibe que los incentivos de la academia americana abarcan todas las áreas susceptibles de beneficio en la investigación –salarios, renombre, localización– para producir rápidamente este sistema dentro de la estructura epistemológica e ideológica recibida. [...] En verdad induce al trabajo, pero es conformista respecto al tópico, método, objetivo e ideología, etc.; esto representa un desincentivo para dedicar el tiempo y el esfuerzo necesario para analizar profundamente, con la cultura y multidimensionalidad requerida, las causas básicas, la situación y naturaleza de los interrogantes económicos. [...] El hecho que los ejercicios matemáticos sean más fáciles de clasificar que los desarrollos filosóficos o sociales, cuenta, probablemente, en la peligrosa omisión de estas herramientas [Kolm 1998, 210].

En otras palabras, la creciente inversión de los agentes y las instituciones en la adquisición de un capital simbólico representado en un amplio dominio de las matemáticas y las técnicas cuantitativas, no permite fácilmente que los agentes acepten plantearse problemas que requieran el uso de teorías y métodos que demanden menores niveles de formalización. De presentarse esta situación, daría lugar a cambios profundos en el interior del campo, (en la correlación de fuerzas entre sus componentes), a una desvalorización del

7 En igual sentido, se han expresado varios premios Nobel, ver Breit y Spencer [1997]. L. Klein se refugió durante este período en Oxford. En sus palabras: “dejé Michigan por la paz y la libertad académica de Oxford” [Breit y Spencer 1997, 28].

capital simbólico mencionado y, en consecuencia, modificaría la capacidad para convertir este capital simbólico en otras formas de capital, como capital económico, capital político o de autoridad científica.

A finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta la discusión con los economistas matemáticos –los nuevos entrantes al campo—⁸ llega a su nivel más álgido. La *American Economic Association* (AEA) encargó en 1951 a H. Bowen, del William College, un estudio acerca de la dirección que debía seguir la educación de posgrado en economía [Bowen 1953], en el que se concluyó, de una parte, que no era conveniente señalar un único sistema de formación y que se debería propugnar por la flexibilidad, y de otra parte, que el currículo en economía debía mantener un núcleo básico en teoría económica que incluyera:

[...] valor, distribución, moneda, empleo y al menos uno de los nuevos tópicos esotéricos como dinámica, teoría de juegos y economía matemática. Otra parte importante del núcleo sería historia económica, historia del pensamiento económico, estadística y métodos de investigación. No es posible un Ph.D. en economía sin una rigurosa iniciación en estos campos [Barber 1996, 16].

Como señaló Bowen [1953, 105], “hay una considerable diferencia de opinión en torno al tipo de teoría económica que pueda ser incluida”. Esta visión ideal de un programa de posgrado en economía no tuvo mayor acogida, pues iba en contravía de los desarrollos que se estaban presentando en los departamentos más avanzados, donde la economía matemática y la revolución econométrica habían irrumpido con fuerza.

Por el contrario, el Panel convocado por la AEA⁹ con el mismo propósito a finales de los sesenta, recomendaba acelerar las tendencias que se venían presentando:

[...] se recomienda a los departamentos de economía reorientar el entrenamiento de los graduados con el propósito de proveerlos de más competencias en métodos de investigación y experiencia investigativa. Se requiere mayor énfasis en las herramientas –matemáticas, estadística, econometría, programas de computación– requeridas para la investigación, y la participación en proyectos de investigación debe ocupar la mayor parte del tiempo en el programa de los graduados [Barber 1996, 23].

8 Aunque se puede hablar de economistas matemáticos desde finales del siglo XVIII.

9 Hacían parte del Panel, entre otros: Solow, Tobin, Jorgensen, Theil, Kley, Caves, Ruttan, Chenery y Harberger.

Las propuestas del Panel eran la antítesis de las hechas por Bowen casi dos décadas atrás. Una racionalidad profundamente instrumentalista marca la propuesta del Panel, lo cual era un adecuado reflejo del camino seguido en la formación de los economistas americanos, que rápidamente se hizo extensiva a la formación de los economistas del resto del mundo.

La formación dispensada en los programas doctorales de economía americanos a lo largo de las tres últimas décadas, se ha centrado en los aspectos operativos más que en los propiamente conceptuales de la teoría económica. La reflexión sobre los fundamentos de las teorías y la indagación sobre la naturaleza de las cuestiones económicas no es una preocupación mayor en la formación de los doctores. Igualmente, estos programas se caracterizan por la ausencia del estudio de la historia de las ideas económicas, la evolución de las teorías, el análisis de los puntos de ruptura y reencuentro entre las diferentes teorías económicas y los cambios que tal evolución ha significado para la práctica de los economistas. El uso generalizado de libros de texto¹⁰ en los estudios de posgrado ha hecho más dramática la ausencia del estudio de la historia de las ideas económicas, pues su utilización masiva no permite aprehender las discontinuidades, los problemas divergentes, los puntos de ruptura y la diversidad de enfoques existentes. Los libros de texto son la clara expresión de la racionalidad instrumental que se ha dado a la formación doctoral en el campo de la economía.

CUADRO 1
DOCTORES EN ECONOMÍA GRADUADOS POR AÑO EN ESTADOS UNIDOS

Año académico	1950-1959	1967-1968	1970-1971	1990-1991
Número de doctores	200-250	800	889	912

Fuente: Barber [1996], cálculos del autor.

El alto prestigio de que gozaba la profesión de economista al terminar la Segunda Guerra Mundial, y la demanda creciente de economistas, tanto por el sector público como por el privado, y por parte de la misma academia, dio

¹⁰ Hasta mediados de los años setenta no habían libros de texto para estudios de posgrado. Los doctorandos tenían que recurrir a las fuentes primarias. Hoy, por el contrario, existen manuales para cada curso de los doctorados.

lugar a una rápida expansión del número de egresados de los estudios doctorales. Entre principios de los años cincuenta y finales de los sesenta, el número anual de personas que obtenían el título de doctor en economía se cuadruplicó, lo que dio pie para llevar a cabo proyecciones optimistas acerca del futuro de la profesión. Es así como la AEA calculaba que para 1977 el número de doctores graduados ascendería a 1700, casi el doble de la cifra que efectivamente se presentó, siendo de aproximadamente 900 doctores. Como señala Barber [1996, 25]: “aun en los años pico, el número total de doctores nunca fue más allá de la mitad de la meta prevista de 1700 que los optimistas se había proyectado a finales de los sesenta para 1977”.

El crecimiento permanente y autosostenido y los altos niveles de empleo que presentó la economía americana desde el inicio de la posguerra hasta mediados de los años setenta (los treinta gloriosos), le dio, de una parte, un gran prestigio a la profesión de economista y, de otra, le otorgó al cuerpo de practicantes (a la profesión) un elevado poder simbólico. Uno y otro se han deteriorado en la medida en que el crecimiento autosostenido se ha transformado en el retorno a los prolongados ciclos recesivos y en períodos prolongados con elevados niveles de desempleo y de precariedad. Todo lo cual ha originado dramáticos cambios en el interior de las escuelas de doctorado desde el inicio de los noventa: el número de personas que obtienen su título se ha estancado¹¹. En el año 2000 más de la mitad de los graduandos (60%) eran extranjeros, particularmente de los países del Tercer Mundo y de los que conformaban el bloque soviético¹². El número de ciudadanos norteamericanos que obtuvieron su doctorado pasó de 560 en 1977 a 475 en 1987 y a 422 en 1989.

A finales de los años ochenta el presidente de la AEA, profesor R. Eisner, convocó una comisión para estudiar la formación dispensada en las escuelas de graduados de economía. Dicha comisión, compuesta por un grupo desta-

11 Unas 900 personas por año [Hansen 1991a].

12 Gran parte de los estudiantes presenta un bajo dominio del inglés, por lo cual han preferido la formalización y las técnicas cuantitativas a las discusiones conceptuales o análisis que requieran conocimientos históricos, como se señala en el informe preparado por la Comisión de Estudios Doctorales. De otro lado, para calcular la participación de los estudiantes extranjeros, al inicio del año 2000, en el total de los estudiantes de economía se aplicó el coeficiente decenal de variación del período 1980-1990 al período 1990-2000. Como se desconocen las nacionalidades de los estudiantes extranjeros, se aplicó una encuesta a 20 economistas colombianos que hicieron el doctorado en universidades americanas en los años noventa.

cado de economistas¹³, rindió su informe a finales de 1990 y fue publicado en el *Journal of Economic Literature* de septiembre de 1991. La convocatoria de la comisión surgió del simposio sobre el estado de la economía, organizado en 1986 por la *National Science Foundation* (NSF), en el cual un gran número de participantes expresaron que “la enseñanza de la economía en las escuelas de graduados estaba divorciada del mundo real de la economía” [Krueger *et al.* 1991, 1035].

La Comisión de Estudios de Posgrado en Economía (COGEE)¹⁴

El informe de la Comisión y los documentos preparatorios elaborados por su Secretaría Ejecutiva¹⁵, permiten llegar a las siguientes conclusiones:

1. Se hace demasiado énfasis en las herramientas y la teoría, y se da menos importancia a la creatividad y la resolución de problemas. “Hay una gran debilidad –en las escuelas de graduados– en las relaciones que se establecen entre herramientas, teoría y econometría y ‘el mundo real de los problemas’” [Krueger 1991, 1039].
2. Cada vez es mayor el número de estudiantes que acceden a las escuelas de graduados, provenientes de campos diferentes a la economía. Los requisitos para ser admitidos en las escuelas de graduados, en términos de matemáticas y estadística, son estrictos, pero no se presenta igual énfasis en requisitos en términos de teoría económica y de análisis económico. “[...] los departamentos típicos de economía asumen que esos estudiantes graduados han aprendido acerca de los problemas del mundo real y las instituciones en su recorrido por el pregrado” [Krueger 1991, 1045].
3. Se hace énfasis en la sintaxis, pero no en la semántica del discurso económico, razón por la cual únicamente en un 36% de las tesis doctorales se muestran, claramente, las implicaciones económicas de los modelos matemáticos [Krueger 1991, 1080]. “Enseñamos el lenguaje de las ma-

13 Comisión conformada por Krueger quien la presidió, Arrow, Blanchard, Blinder, Golden, Leamer, Lucas, Panzar, Penner, Schultz, Stiglitz y Summers.

14 COGEE corresponde a la sigla en inglés de Commission on Graduate Education in Economics.

15 Una síntesis de los mismos fue publicada por el profesor W. Lee Hansen, secretario de la Comisión, con el título “The Education and Training of Economic Doctorates” en el mismo número del *Journal of Economic Literature* en el que se publicó el informe de la Comisión [Hansen 1991a, Krueger 1991].

temáticas pero no la lógica de la economía, y evaluamos la gramática de la disciplina, mas no la sustancia” [Krueger 1991, 1041].

4. A los comisionados les llamó la atención “la coincidencia en el incremento del número de estudiantes cuya lengua materna no es el inglés, y el gran énfasis en el uso de las matemáticas en los cursos de economía” [Krueger 1991, 1043].
5. “Pareciera que el dominio de las técnicas ha suplantado la maestría en las intuiciones económicas, lo que en su tiempo se llamó ‘el sentido micro de Chicago’. [...] Se tiene el temor que los programas de graduados puedan volver una generación en una multitud de ‘sabios idiotas’, habilitándolos en la técnica pero que son inocentes en los aspectos de la economía real” [Krueger 1991, 1044].
6. Tanto estudiantes como profesores expresaron que “la ausencia de hechos, la información institucional, los datos, las alternativas acerca del mundo real, las aplicaciones y los problemas de política; hacían que no pudiera existir una conexión con el mundo real a partir del núcleo de los cursos teóricos enseñados en los campos o áreas temáticas” [Krueger 1991, 1046].
7. “Tal y como están estructurados los programas, los estudiantes son llamados a posponer su creatividad en los dos primeros años, mientras acumulan conocimientos y habilidades técnicas. Sólo posteriormente en la fase de la elaboración de la tesis su creatividad potencial es llamada a desarrollarse” [Krueger 1991, 1046]. Muchos miembros de la Comisión reconocen que esta dicotomía es funesta para desarrollar la creatividad de los estudiantes.
8. Gran parte del tiempo de los estudiantes durante el programa doctoral, se gasta en resolver ejercicios, problemas bien estructurados, tanto en los cursos como en la preparación de los exámenes, y muy poco se dedica a problematizar lo aprendido. Se da poco tiempo y espacio para desarrollar un pensamiento autónomo.
9. Sólo la mitad de los estudiantes considera que el núcleo de los cursos teóricos los preparaba bien o muy bien para enfrentar la elaboración de la tesis. La gran mayoría de ellos entran a la fase de disertación sin estar preparados para ello, es decir, sin capacidad de emprender una investigación autónoma [Hansen 1991a, 1077]. De ahí el alto índice de abandono en la realización de la disertación y el lapso cada vez mayor que toma la realización de la tesis. La duración del programa doctoral pasó de tres años en la década de los cincuenta, a seis años y medio en los ochenta.

10. Los profesores expresaron que los recién graduados presentaban baja creatividad y poca habilidad comunicativa. A su turno, los estudiantes graduados señalaron: “[el] insuficiente énfasis dado a los problemas del mundo real, a las aplicaciones empíricas y a las opciones de política, el excesivo énfasis dado a las técnicas matemáticas por las matemáticas mismas, la estrechez de contenido, la falta de atención a la historia económica, y la necesidad de más historia del pensamiento económico y conocimiento interdisciplinario” [Hansen 1991a, 1067].
11. Los énfasis dados en las escuelas de doctorado no corresponden a los que requieren en la práctica los economistas profesionales, incluidos los que han seguido una carrera académica. Así los Ph.D. graduados en 1977-1978 expresaban, diez años más tarde, la existencia de “considerables disparidades entre el conocimiento que fue enfatizado en su entrenamiento como estudiantes graduados y el que utilizan en sus trabajos actuales” [Hansen 1991a, 1069]. “[...] los niveles de matemáticas usados en el núcleo de los cursos teóricos y la econometría exceden los niveles de matemáticas que los estudiantes tenían al entrar a la escuela de graduados. [Sin embargo] el promedio de las matemáticas usadas por los estudiantes graduados en sus propias investigaciones y en su disertación, presenta aproximadamente el mismo nivel que poseían los estudiantes cuando entraron a la escuela de graduados. [Hay un acuerdo amplio entre profesores, estudiantes y egresados, en torno a que] las herramientas matemáticas y estadísticas están sobreenfatizadas en los programas” [Hansen 1991a, 1074-1075].
12. Las deficiencias en la formación recibida por los estudiantes en su entrenamiento doctoral condujo, paradójicamente, a que los profesores encargados de su formación señalaran grandes dudas sobre la capacidad de los graduados para desempeñarse profesionalmente como economistas. Sólo el 33% de los profesores encuestados consideró que los estudiantes estaban en capacidad de derivar las implicaciones económicas de los modelos matemáticos; el 24% consideró a los estudiantes en capacidad de aplicar la teoría a desarrollos empíricos; el 14% que podrían aplicar la teoría al mundo real, y un escaso 13% que, en ese nivel¹⁶, los estudiantes fueran capaces de hacer una buena investigación independiente [Hansen 1991a, 1077]. “Los resultados obtenidos [en la encuesta efectuada] muestran la ausencia de nexos sustanciales en la estructura de los

16 Se refiere al momento en el cual los estudiantes realizan sus exámenes comprensivos.

programas de graduados. Los cursos de primer año no están claramente conectados con los del segundo año o con la fase de la disertación, y los cursos del segundo año están pobremente articulados a la fase de la disertación” [Hansen 1991a, 1077].

L. Hansen termina su artículo señalando que “los nuevos Ph.D. están bien preparados técnicamente, pero limitados en sus habilidades para funcionar efectivamente como economistas profesionales, particularmente en el sector no académico¹⁷. La razón es obvia, los programas de graduados consagran su esfuerzo casi exclusivamente para preparar los Ph.D. para la academia, para trabajos orientados a la investigación” [Hansen 1991a, 1085].

En síntesis, el divorcio creciente entre la teoría, las herramientas y el mundo real de la economía ha sido el resultado de la concepción instrumental que se le ha dado a la formación de los economistas en la academia americana –generalizada al conjunto de la formación de los economistas en el mundo–; de ahí que en el reclutamiento de los estudiantes en las escuelas de graduados se haya privilegiado a quienes presentan un dominio de la sintaxis del lenguaje matemático, por lo regular provenientes de estudios de pregrado diferentes a la economía, así carezcan de cualquier dominio de la semántica del lenguaje de la economía. Por eso no es de extrañar que únicamente una minoría de los estudiantes de doctorado logre aprehender las implicaciones económicas de los modelos matemáticos utilizados por ellos, lo cual ha conducido –sin lugar a dudas– a convertir una generación de brillantes estudiantes en un conjunto de “sabios idiotas”, como lo temía la COGEE, hábiles en el manejo de los instrumentos, pero incapaces de pensar la economía real, sin mayor creatividad, sin capacidad de problematizar lo aprendido, de darle sentido a los saberes adquiridos para interrogar la economía real.

La afirmación de L. Hansen sobre el entrenamiento en las escuelas de graduados es doblemente preocupante. De una parte, reconoce que este tipo de formación no prepara para desempeñarse como economistas profesionales en el mundo no académico, aunque la mayoría de los estudiantes que obtienen el doctorado van, precisamente, a desempeñarse en esta área¹⁸ y, por

17 A finales de los años ochenta un poco más del 40% de los puestos para Ph.D. eran ofrecidos por el sector no académico. Hoy esta proporción es sustancialmente mayor, en Estados Unidos más del 60% de los puestos ofrecidos son en el mundo no académico.

18 Dado que más del 60% de los estudiantes son extranjeros, particularmente de países en desarrollo o países de ex economías centralmente planificadas, y que la mayoría de los que

otra, las capacidades de la gran mayoría de los doctorandos para llevar a cabo tanto investigación independiente como para transmitir conocimientos son puestos en duda en la medida en que la mayoría de los profesores señalan que los estudiantes, en su gran mayoría, no pueden “aplicar la teoría al mundo real” y no son “capaces de hacer una buena investigación independiente”. Entonces, después de lo afirmado en el informe de la Comisión y en el artículo del Secretario, difícilmente se puede concluir que los “nuevos Ph.D. estén bien preparados” para desempeñarse en el mundo de la academia, como concluye Hansen [1991a]. Todo lo expuesto por ellos da pie para pensar lo contrario.

La franqueza de la Comisión al revelar las grandes falencias en el campo de la formación doctoral de los economistas y la calidad del trabajo preparatorio efectuado por el secretariado que apoyó sus deliberaciones, contrasta con la debilidad tanto de sus recomendaciones como de las conclusiones que presentan. Lo cual no es de extrañar, pues es una consecuencia lógica de los mecanismos de funcionamiento del campo. La Comisión surge por decisión de las cimas del poder del campo (la Presidencia de la AEA), quien lo convoca después de un amplio consenso entre sus agentes más destacados acerca de la necesidad de evaluar —como se había hecho en el pasado— la formación de los economistas.

La Comisión estaba conformada por doce destacados representantes de la academia, con niveles elevados de acumulación de capital simbólico, autoridad científica, reconocimiento y prestigio internacional¹⁹, competentes tanto en su calidad de economistas de gran prestigio como en su calidad de repre-

retornan a sus países lo hacen para desempeñarse como economistas profesionales, particularmente en el campo gubernamental, la situación es especialmente preocupante. Gran parte de los problemas surgidos en la aplicación de los programas de ajuste estructural en diversos países, por imposición del FMI y el Banco Mundial, se ha originado por la ausencia de conocimientos de los diseñadores de política acerca de las condiciones reales de las economías y sociedades en las cuales tratan de implantar sus políticas. De ahí la importancia que el FMI le ha otorgado, desde mediados de los noventa, a los problemas de gobernabilidad en los países a los cuales le “recomienda” políticas de ajuste estructural.

19 De los doce miembros tres han sido galardonados con el premio Nobel de Economía (Arrow, Lucas y Stiglitz) y la Presidenta de la Comisión, profesora Anne Krueger, es actualmente Vicepresidenta del FMI. En el momento de funcionamiento de la Comisión ocho de sus miembros pertenecían a las seis escuelas de economía de primer nivel de calidad (Chicago, Harvard, MIT, Princeton, Stanford y Yale), dos a escuelas de segundo nivel (North Western y UCLA) y dos a escuelas del tercer nivel de calidad (Duke y Urban Institute).

sentantes de las escuelas más prestigiosas de formación de economistas. Bajo esas circunstancias, era casi imposible que la COGEE cuestionara los fundamentos de la formación de los economistas –la reproducción de los agentes del campo–, pues ello implicaría, entre otras cosas, cuestionar la estructura de éste, poner en duda el volumen de capital simbólico acumulado en el campo durante décadas, desvalorizarlo y, de paso, comprometer su propia posición dentro de él. Implicaría, igualmente, cuestionar los hábitos científicos adquiridos en el proceso de formación en las escuelas de doctorado. Esto es, las estructuras objetivadas de percepción y apreciación, y las habilidades desarrolladas en el proceso de aprendizaje. Tales hábitos son:

[...] un principio de diferenciación y de selección que tiende a conservar aquello que lo confirma, afirmándose así como una potencialidad que tiende a asegurar las condiciones de su propia realización [Bourdieu 2000, 264].

En otras palabras, comprometería su capacidad de nominación, esto es, de determinar, conforme a lo que hacen los agentes posicionados en la cima del campo, cuál es la buena economía. De ahí que la Comisión –después de haber realizado un trabajo riguroso de encuesta– se hubiera limitado a señalar algunas falencias en el proceso de formación.

El debate adelantado en la academia americana se limitó a un debate pedagógico, aunque el trabajo preparatorio elaborado por la Secretaría de la Comisión y el mismo informe de la Comisión, presentaban información y análisis valiosos que hubieran podido servir de base para realizar un debate teórico-epistemológico, así como también un debate ideológico-político.

El haber realizado un debate exclusivamente pedagógico –por lo demás muy parcial– impidió que se enfrentaran los grandes problemas que abocan tanto la profesión como la formación de los economistas. Como lo señaló el Secretario de la Comisión:

[...] las presiones para mantener el *status quo* son siempre muy fuertes, particularmente si la estructura de los incentivos no se modifica. Dado que la estructura de los incentivos no se ha modificado, mucho depende del camino que tomen los economistas eminentes y los departamentos de mayor reputación. Si estos grupos están convencidos de la necesidad de los cambios y llevan a cabo acciones en este sentido, otros departamentos los seguirán. Las recomendaciones de la Comisión indican claramente la necesidad de cambios [Hansen 1991a, 1086].

Luego de una década de la publicación del informe de la Comisión, pareciera ser que sus recomendaciones –de por sí vagas y generales– no produjeron

mayores resultados sobre la formación de los economistas, diluyéndose sin mayores efectos²⁰.

El resultado del informe de la COGEE fue, en cierta medida, similar a lo acontecido con el informe de Bowen [1953], en el cual se señalaba, ya desde esa época, que los estudiantes estaban más preocupados por los aspectos técnicos de la disciplina, y carecían de tiempo para estudiar las dimensiones históricas, filosóficas e institucionales de la economía, y se preocupaba, al igual que la Comisión, por la formación de una generación de:

[...] economistas limitados, ignorantes de todo lo que ha pasado antes de 1929 [...] e incapaces de distinguir entre los postulados de la teoría y los hechos del mundo real. [...] Muchos cursos de teoría económica son altamente abstractos y de otro mundo, y un gran número de profesores hacen pocos esfuerzos para explicar cómo es utilizada esta teoría para resolver problemas prácticos e intelectuales [Bowen 1953, 42-43].

El divorcio entre el mundo real y la enseñanza de la economía se mantuvo a lo largo de las siguientes cuatro décadas, y motivó a la AEA a convocar la Comisión para estudiar la formación dispensada en las escuelas de graduados.

INQUIETUDES EUROPEAS SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS ECONOMISTAS

Al inicio del año 2000 un grupo de estudiantes de economía de universidades francesas publicó una carta abierta en la cual señalaban su descontento con la enseñanza recibida. Carta que rápidamente fue acogida por sus colegas en universidades inglesas, alemanas, españolas e italianas. Sus críticas se centraban en tres puntos: (i) el divorcio entre el contenido de la enseñanza y el “mundo real”, (ii) un uso incontrolado de las matemáticas, y (iii) una falta de pluralismo en las explicaciones dadas.

El debate europeo, aunque parte de elementos comunes con el realizado en Estados Unidos los dos primeros puntos señalados por los estudiantes—, tiene diferencias sustanciales. Mientras el debate americano lo inicia la Presidencia de la AEA al convocar la Comisión, en Europa es iniciado por los estudiantes. Mientras que en Estados Unidos los profesores, en cierta medi-

20 Un examen de los currículos de los departamentos del 1° Quality Tiers, de los libros de texto recientes y de la literatura publicada en las principales revistas, no permite evidenciar cambios sustanciales en el sentido de lo expresado por la Comisión.

da, son ajenos al debate²¹, en Francia el cuerpo profesoral se compromete con él: una parte a favor de las peticiones de los estudiantes y otra en contra. En Francia, el gobierno –a través del Ministro de Educación– solicita a un destacado economista (J. P. Fitoussi) realizar un informe sobre el estado de la enseñanza de la economía en Francia y un inventario sobre las principales orientaciones puestas en marcha en los sistemas educativos de otros países. En Estados Unidos, como ya se señaló, la realización de un estudio sobre la formación dispensada en las escuelas de doctorado fue una iniciativa de la presidencia de la AEA. Mientras en Estados Unidos el debate es organizado por las cimas del poder del campo, en Francia el debate se realiza por convocatoria de potenciales entrantes en éste (los estudiantes, futuros agentes del campo); en Francia el Estado solicita un informe sobre la situación de la enseñanza de la economía en tanto que en Estados Unidos es una iniciativa que surge al interior mismo de la academia. En síntesis, mientras en Estados Unidos el debate se circunscribe a las cimas del poder del campo, en Francia lo atraviesa, compromete al conjunto de la profesión: académicos (profesores), investigadores y profesionales.

La participación activa del conjunto de los economistas y del cuerpo docente en particular, permitió ampliar el debate del orden estrictamente pedagógico, como se dio en Estados Unidos, a los órdenes teórico-epistemológico e ideológico-político. La carta de apoyo a las inquietudes manifestadas por los estudiantes, suscrita por un amplio conjunto de profesores de las escuelas de economía francesas, depositarios de un volumen apreciable de capital simbólico, muchos de ellos con reconocimiento y prestigio en la academia internacional, hacía explícitas las tensiones existentes en el campo de la economía. Tensiones fáciles de expresar y aprehender porque surgen en una academia –la francesa– en la cual el dominio de la corriente principal (la TEE) sobre el campo es menor que la existente, por ejemplo, en Estados Unidos, donde el poder de esta última no da lugar, prácticamente, a la existencia orgánica de otras corrientes de pensamiento en la formación de los economistas.

Los profesores que suscribieron la carta de apoyo a los estudiantes planteaban, entre otras, las siguientes preocupaciones²²:

21 Algunos de ellos son convocados a participar en una encuesta.

22 Acá se sigue a Fitoussi [2001, 187-192]. De otro lado, las cartas traducidas al español se pueden consultar en *Cuadernos de Economía*, XIX(35), 287-296.

1. “Muy a menudo, la investigación y la enseñanza de la economía se reducen a un juego de variables en el seno de modelos más o menos sofisticados, en detrimento de la calidad de las respuestas a las preguntas planteadas por las mutaciones contemporáneas”.
2. “La tecnicidad y la aparente científicidad del razonamiento reducido al uso de las matemáticas disimulan, a menudo, la vacuidad de las proposiciones y la ausencia de toda preocupación por respuestas operacionales”.
3. “La validez y la pertinencia de una teoría no se puede apreciar *in fine*, sino por una necesaria confrontación con los ‘hechos’. Razón por la cual no podemos, con los estudiantes, más que deplorar el desarrollo de una pedagogía de la economía que privilegia la exposición de teorías, la construcción de modelos, la capacidad de escritura y la derivación de propiedades de un modelo cuya pertinencia empírica ha sido muy poco discutida”.
4. “Los paradigmas deben ser confrontados y discutidos. Lo cual no se puede realizar, so pena de caer en el empirismo, sobre la base de una representación inmediata o ‘natural’. No se puede escapar al uso de herramientas proporcionadas por la estadística y la econometría. Pero la apreciación crítica de un modelo no debe ser abordado únicamente sobre una base cuantitativa. [...] Se deben tener en cuenta las instituciones, la historia, las estrategias de los actores o de los grupos, las dimensiones sociológicas, así como también consideraciones más epistemológicas. Sin embargo, esas dimensiones de la economía son escasas en la formación de los estudiantes”.
5. “La existencia de teorías diferentes se explica por la naturaleza de las hipótesis consideradas, las preguntas planteadas, la elección de un horizonte de tiempo más o menos largo en el cual se inscriben y se llevan a cabo las regulaciones, o incluso por el contexto institucional e histórico. El pluralismo deberá ser parte de la cultura de base del economista”.
6. “Ponemos en cuestión la teoría neoclásica. El lugar preponderante que ella ocupa es ciertamente criticable a nombre del pluralismo, no obstante, las afirmaciones de principio son más importante. La ficción de un agente representativo racional, la importancia dada a la noción de equilibrio, la idea que por lo esencial el mercado regulado por los precios constituye la instancia principal, sino la única, del ajuste de los comportamientos: principios de análisis que fundan una estrategia de investigación en la cual la eficacia y la pertinencia no son de por sí evidentes, y no son reconocidos como verdaderos.

Nuestra concepción de la economía, más política, reposa sobre principios de comportamiento de otra naturaleza (principio de racionalidad limita-

do, por ejemplo). Reconoce la importancia de la historia y las instituciones, integra la existencia de interacciones directas entre agentes, y reconoce que su heterogeneidad es en sí un factor importante de la dinámica del sistema. Reserva un lugar importante a los ajustes de comportamiento que van más allá del mercado y no se reducen a equilibrios entre precios y cantidades. Las organizaciones juegan un doble papel en tanto agentes y sistemas de agentes. Los fenómenos de poder no pueden ser *a priori* excluidos o puestos de lado. El estudio de las dinámicas de largo plazo, de rupturas y crisis, permite relativizar y aprehender las evoluciones actuales”.

7. “El hecho de que en la ‘mayor parte de los casos’ la enseñanza dispensada reserva un lugar central a la tesis neoclásica, es desafortunada también por otras razones. Los estudiantes son conducidos a creer no solamente que la teoría neoclásica es la única corriente científica, sino también que su científicidad se explica por su carácter axiomático o el uso sistemático e incluso exclusivo de la modelización formalizada bajo todos sus aspectos. En otras palabras, la teoría neoclásica no es más científica que otras aproximaciones teóricas. Lo cual no significa, naturalmente, que lo sea menos”.

A su turno, un grupo de importantes economistas de la corriente principal suscribió una carta contra las propuestas contenidas en la llamada carta de apoyo, que denominaron “Un llamado para preservar la científicidad de la economía”, en la cual señalan dos puntos principales:

Los peticionarios abordan el problema de la científicidad de la economía de una manera reduccionista, al contestar el uso instrumental de las matemáticas y concluir con un ataque partidario contra uno de los corpus centrales de nuestra disciplina, a saber, las teorías llamadas ‘neoclásicas’. Esta puesta en entredicho nos parece, por lo menos, discutible en la medida que contribuye a hacer desaparecer su carácter científico [Fitoussi 2001, 193].

Los signatarios del presente texto llaman a la razón y a la justa medida para proponer recentrar el debate sobre el terreno de la complementariedad de los instrumentos que fundan el conjunto de la aproximación científica y, más aún, el de la pedagogía. Terreno sobre el que nació la propuesta de los estudiantes [Fitoussi 2001, 194].

Las tensiones en el interior del campo entre los economistas franceses son evidentes. En últimas, la discusión gira en torno al monopolio de la competencia científica. A diferencia de la polémica acaecida en la academia americana, en la cual la discusión se limitó al orden pedagógico, los profesores franceses plantearon el problema en los órdenes ideológico-político y teórico-epistemológico. El punto central de su planteamiento radica en poner en

cuestión la influencia de la “teoría neoclásica”, poniendo en duda sus fundamentos teóricos (agente representativo, noción de equilibrio, etc.), al mismo tiempo que reivindican otra concepción acerca de la teoría económica. Mientras que para la ortodoxia:

[...] la ciencia económica reposa sobre una ilustración originaria, que consiste en divorciar una categoría particular de prácticas, o una dimensión particular de toda práctica, del orden social en el cual toda práctica está inmersa [Bourdieu 2000, 11].

Las teorías heterodoxas, por el contrario, intentan movilizar un conjunto de saberes disponibles (historia, sociología, antropología, etc.), que les permita aprehender lo económico como un hecho social total en el sentido dado al término por Marcel Mauss [Bourdieu 2000, 11].

LA DIFERENCIA ENTRE ORTODOXIA Y HETERODOXIA

Como bien lo señaló J. P. Fitoussi, la diferencia entre ortodoxia y heterodoxia, no es muy precisa. Los planteamientos que en un momento determinado fueron considerados heterodoxos, años más tarde hicieron parte del dispositivo central de las corrientes teóricas ortodoxas, y viceversa. Así, por ejemplo, las teorías de la competencia imperfecta y los rendimientos crecientes (J. Robinson, Chamberlain, Claham) profundamente heterodoxas en los años treinta, ignoradas durante décadas, se convirtieron en el dispositivo central de las corrientes ortodoxas de crecimiento endógeno en los años noventa (Barro, Sala-i-Martin). Las corrientes heterodoxas siempre defendieron la oferta monetaria como endógena mientras la ortodoxia luchó, hasta los años noventa, sosteniendo su carácter exógeno. Hoy los monetaristas más ortodoxos han incorporado el concepto de oferta monetaria endógena en sus teorías.

Igualmente, la noción de teoría neoclásica no es muy precisa. Es un conjunto amplio de diferentes corrientes teóricas *–in fine–* que es compatible con una variedad de posturas tanto teóricas como ideológicas. Así, por ejemplo, bajo la bandera de neoclásicos pueden ser catalogados Arrow, Friedman, Becker o Krugman y, sin embargo, presentan entre sí grandes diferencias teóricas, de práctica ideológica y económica²³. En palabras de Fitoussi:

23 Prestigiosos economistas americanos de ascendencia judía, los tres primeros han obtenido el premio Nobel de Economía y el cuarto es considerado entre los posibles candidatos a obtenerlo en los próximos años.

[...] la existencia de posiciones divergentes resulta poco del marco de análisis utilizado, y más de lo “implícito teórico” del investigador, de su opinión sobre el mundo que se nutre, a su turno, de la interpretación que hace de la historia, de las instituciones, de los fenómenos sociales, de los datos empíricos, etc. [Fitoussi 2001, 44].

Mientras los primeros (signatarios de la carta de apoyo) tratan de romper el monopolio sobre la competencia científica que detentan los miembros de la corriente principal (muchos de los cuales firmaron el contramanifiesto), de una parte, mostrando la existencia de otras aproximaciones teóricas igualmente válidas, que permiten aprehender las dinámicas económicas e interpretar los hechos económicos de manera adecuada y, de otra, demoliendo la presunción de científicidad de la economía sustentada en el grado de su formalización. Los partidarios de la corriente principal, amparados en su posición dominante, en el carácter de ciencia oficial que ha alcanzado la TEE, se limitan a descalificar a aquellos que osan criticar el *corpus* teórico que conforma la TEE, a poner en duda sus fundamentos epistemológicos, denegándole toda competencia científica²⁴, acusándolos, además, de querer eliminar el “carácter científico” de la economía y de querer juzgar el valor de las teorías “según el origen social o las intenciones políticas asignadas a quienes las enuncian” [Fitoussi 2001, 194]²⁵.

La idea central del bloque dominante (*Communis doctorum opinio*) es desacreditar a sus opositores, minarles su credibilidad, poner en duda su competencia científica, e incluso sugerir —como lo hace la carta— intenciones perversas en la conducta de los oponentes. Aceptar la discusión serena de los puntos de vistas diferentes, reestudiar los fundamentos epistemológicos de las teorías dominantes, en las condiciones de la lógica de exclusión que caracterizan el campo de la economía en la actualidad es comprometer el monopolio de la competencia científica, su capacidad de imponer la definición de ciencia, esto es, la delimitación del campo de los problemas, la selección de las metodologías utilizadas y la consideración de qué teorías se pueden considerar científicas, según lo que más convenga a sus intereses. Por el contrario, el creciente divorcio entre los hechos económicos —el mundo real de la economía— y la descripción que de ellos hace la TEE, exige reforzar la *Communis doctorum opinio*, como muy bien lo señaló W. Leontief [1982, 107].

24 Sobre cómo una teoría se convierte en doctrina ver E. Morin [1991].

25 Ninguno de los pronunciamientos, ni de los estudiantes ni de los profesores que manifestaron su apoyo a las peticiones de los estudiantes, permite colegir la menor alusión a esta afirmación.

Aceptar, por ejemplo, ampliar la delimitación del campo de manera tal que se pueda aprehender lo económico como un hecho social total, es decir, en toda su multidimensionalidad, implicaría: (i) movilizar un conjunto de saberes (historia, sociología, antropología, ciencias jurídicas, etc.) como lo pretenden, entre otras, las teorías regulacionistas, de las convenciones y otras variantes institucionalistas, y (ii) redefinir las metodologías utilizadas. Lo primero implicaría valorizar unos saberes poco presentes entre los agentes comprometidos con la corriente principal, pero que sí son manejados, en diversos grados, por los agentes comprometidos con otras corrientes de pensamiento. Esto modificaría profundamente la distribución de capital simbólico en el campo, su estructura, sus vectores de fuerza y las posturas de los agentes dentro de él. Introducir nuevos métodos de análisis implicaría, *ipso facto*, desvalorizar el capital simbólico acumulado en aquellos métodos que perderían pertinencia. Todo lo cual daría lugar a una pérdida de visibilidad, reconocimiento y autoridad de todos aquellos que hubieran visto desvalorizado el capital simbólico acumulado a lo largo de su carrera profesional y, por el contrario, sufrirían una mejora apreciable aquellos a quienes las nuevas condiciones les permitirían valorizar su capital simbólico a tasas mucho mayores de lo que lo pudieron hacer en el pasado.

Como cualquier especie de capital puede ser transformado en otras especies de capital (político, económico), la desvalorización del capital simbólico, que conllevaría la ampliación del espacio de la delimitación de los problemas, se vería reflejada, igualmente, en una desvalorización de su capacidad para convertirse en capital económico o en capital político.

Sin embargo, es claro que las estrategias individuales de los agentes en la defensa de sus intereses teóricos se sustentan en motivos diferentes a los meros cálculos interesados en modificar sus posiciones en el campo, se cimentan en sistemas de percepción y apreciación generados y en acciones formadas mediante la acción pedagógica. En hábitos construidos a través de la formación y desarrollados mediante el trabajo de investigación.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El divorcio creciente entre el contenido de la enseñanza de la economía y “el mundo real”, constatado por la academia americana y por sus pares europeos, no ha logrado, sin embargo, generar dinámicas suficientemente fuertes para modificar la situación. Las presiones para mantener el *status quo* son demasiado fuertes. De una parte, como lo señaló W. Leontieff en su carta a *Science*, en este campo se funda la autoridad científica sobre una organiza-

ción colectiva autoritaria cuyo objetivo es mantener la creencia colectiva y la disciplina de los “miembros más jóvenes de los departamentos” (*Younger Faculty Members*), y el alineamiento de los pares mediante los *Review Peers* de las revistas científicas. Todos aquellos que presenten posturas divergentes son “sancionados” con la no publicación de sus trabajos en las revistas de mayor prestigio, perdiendo visibilidad y, en consecuencia, reconocimiento, poniendo en duda su posición dentro del campo.

De otra parte, en campos profundamente heterónomos como la economía, inmersos en las relaciones sociales, las grandes revoluciones paradigmáticas se pueden convertir también en revoluciones políticas [Bourdieu 2001, 169], razón por la cual son combatidas tanto desde el ámbito propiamente teórico como desde el político-ideológico. De ahí por qué todos aquellos que propugnan por cambios en la orientación del campo y cuestionan el *corpus* teórico dominante o los hábitos científicos desarrollados en los procesos de formación son tratados de ignorantes y no científicos, cuestionándoles su reputación, su autoridad científica desde el campo teórico, y al mismo tiempo, en el registro ideológico-político se les designa como peligrosos, movidos por intenciones perversas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barber, W. J. (1996). Postwar Changes in American Graduate Education in Economics. En A. W. Coats (Ed.), *The Post-1945 Internationalization of Economics*. (pp. 12-30) Supplement to Volume 28 of History of Political Economy. Durham: Duke University Press.

Bourdieu, P. (1976). Le Champ Scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 2-3.

Bourdieu, P. (2000). *Les structures sociales de L'économie*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Éditions Raisons D'agir.

Bowen, H. (1953). Graduate Education of Economies. *American Economic Review*. Suplemento parte 2. 43(4), 1-223.

Breit, W. y Spencer, R. (Ed.) (1997). *Lives of the Laureates: Thirteen Nobel Economist*. Cambridge: MIT Press.

Coats, A. W. (Ed.) (1996). *The Post-1945 Internationalization of Economics*. Supplement to Volume 28 of History of Political Economy. Durham: Duke University Press.

Fitoussi, Jean Paul. (2001). *L'Enseignement Supérieur de l'Economie en Question*. Anexo 1. Paris: Fayard.

Guerrien, B. (1991). *La Economie Neo-Classique*. Paris: La Découverte.

Hansen, Lee. (1991a). The Education and Training of Economic Doctorates. *Journal of Economic Literature*. XXIX, 1054-1087.

Hansen, Lee. (1991b). The Education and Training of Economic Doctorates: Major Findings of the Executive Secretary of the American Economics Association's Commission on Graduate Education in Economics – Report and Tables. *COGEE*. Enero.

Hansen, Lee. (1991c). The Education and Training New Economics Ph.D: How good a Job are We Doing? *American Economic Review*. 80(2), 437-450.

Harberger, A. (1996). Good Economics Comes to Latin American 1955-1995. En A. W. Coats (Ed.), *The Post-1945 Internationalization of Economics*. (pp. 301-311) Supplement to Volume 28 of History of Political Economy. Durham: Duke University Press.

Kolm, S. C. (1988). Economics in Europe and in the USA. *European Economic Review*. 32, 207-212.

Krueger, J. A. *et al.* (1991). Report of the Commission on Graduate Education in Economics. *Journal of Economic Literature*. XXIX, 1035-1053.

Leontief, W. (1982). Academic Economics. *Science*. 217, 106-117.

Morin, E. (1991). La Méthode. Tome 4. *Les Idées, Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris: Le Seuil.