



LA ECONOMÍA COMO DISCIPLINA: ¿BURBUJA TEÓRICA?

Reflexiones Ex Cátedra

“Las ideas aquí desarrolladas tan laboriosamente son en extremo sencillas y deberían ser obvias. La dificultad reside no en las ideas nuevas, sino en rehuir las viejas que entran rondando hasta el último pliegue del entendimiento de quienes se han educado en ellas como la mayoría de nosotros.”

John Maynard Keynes, *Teoría General de la ocupación, el interés y el dinero*,  
13 de diciembre de 1935.  
Fondo de Cultura Económica, México: 2003, página 19.

Introducción

La disciplina de la Economía, desde hace décadas, se encuentra en una trampa paradigmática que limita seriamente sus posibilidades como Ciencia Social para contribuir, a la altura de las demandas de estos tiempos, con propuestas de sólida base teórica y consecuencias prácticas que mejoren la calidad de vida de la población. La coyuntura actual, ante la recesión económica que inició en el 2008, provee un espacio importante para profundizar en miradas alternas y complementarias que continúen fortaleciendo el currículo de Economía. Esta edición del Boletín de Economía presenta tres reflexiones sobre el estado actual de la disciplina y su impacto curricular y docente, por tres excelentes catedráticos jubilados de la Universidad de Puerto Rico y cuya hoja de trabajo ha estado marcada por la ética de su profesión: los profesores Ramón J. Cao García y Francisco Catalá Oliveras, ambos del Departamento de Economía del Recinto de Río Piedras y el Dr. Alfredo González del Departamento de Economía del Recinto de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico.

<b>En este número:</b>	
Nota sobre la disciplina de la Economía.....	2
Mi travesía entre el cielo teórico y la realidad económica.....	5
Retos a la enseñanza de la economía.....	15

El Boletín de Economía es una publicación de la Unidad de Investigaciones del Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Sociales, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico. Los artículos son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente las opiniones o posiciones de la Unidad de Investigaciones.

Unidad de Investigaciones Económicas  
Departamento de Economía  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Puerto Rico  
Recinto de Río Piedras  
Apartado 23345  
San Juan, Puerto Rico 00931-3345

Tel (787) 764-0000 Ext. 2451/ 2458  
Fax (787) 773-1748  
**economia.uprrp.edu**

**Junta Editora**  
Ida de Jesús Collazo  
José E. Laborde

**Colaboradores**  
Ramón J. Cao García  
Francisco A. Catalá Oliveras  
Alfredo González Martínez

**Diseño Gráfico y Banco de Datos**  
Alexandra V. Lecompte

El Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico es un Patrono con Igualdad de Oportunidades en el Empleo. No se discrimina en contra de ningún miembro del personal universitario o en contra de aspirante a empleo, por razón de raza, color, orientación sexual, sexo, nacimiento, edad, impedimento físico o mental, origen o condición social, ni por ideas políticas o religiosas.

## Nota sobre la disciplina de la Economía

Francisco A. Catalá Oliveras

*“Por muchos años he sido profesora de economía teórica; me gustaría creer que gano mi vida honestamente, pero a menudo tengo mis dudas.”*

Joan Robinson

La realidad podrá ser una, pero las maneras de verla e interpretarla son muchas. La diversidad – ideas, gustos, preferencias, valores, virtudes, vicios, visiones de mundo, etc. – caracteriza a los seres humanos. Poder trascender la monotonía de la conducta exclusivamente dictada por el instinto en que están apresadas otras criaturas es parte de su extraordinaria riqueza. También es fuente de innumerables conflictos. De éstos no escapan las disciplinas científicas, sobre todo las que, como la economía, pertenecen al campo de las ciencias sociales.

Respecto al mismo objeto de estudio se acuñan tanto teorías complementarias como teorías antitéticas. No son pocos los esfuerzos orientados al desplazamiento de unas por otras. Esto no solo se revela en los trabajos teóricos sino también en las recomendaciones de políticas públicas así como en las gestiones pedagógicas.

El contraste entre unas visiones teóricas y otras se revela en diversas etapas del desenvolvimiento de la disciplina. Por ejemplo, la economía política clásica es histórica y eminentemente inductiva mientras que la escuela neoclásica se fundamenta en el análisis deductivo y en el uso de la matemática. Los grandes temas de la primera pueden catalogarse de dinámicos, orientados al desarrollo y al cambio; en la segunda los grandes temas son estáticos, dominados por la asignación de recursos y la eficiencia. Las raíces sociológicas de los clásicos se advierten en la centralidad que asumen categorías como la de clase social. Por otro lado, el marginalismo neoclásico parte de la filosofía utilitaria y no admite categorías sociales que trasciendan la acción individual.

El marginalismo es heredero de la metodología y de la teoría de la renta de David Ricardo. No obstante, no heredó ni la teoría del valor – trabajo ni la centralidad de las clases sociales de su análisis. Esta herencia le correspondería a Karl Marx y a sus discípulos.

Para algunos, la separación entre el análisis positivo y las posiciones normativas constituye la medida por excelencia del desarrollo de la economía como disciplina científica. Para otros, tal divorcio axiológico resulta imposible en el campo de las ciencias sociales. En mi caso, creo que el trabajo de los economistas tiene que ver con asuntos políticos, sociales, prácticos y éticos. Por lo tanto, en sus tareas se combinan elementos cognitivos y científicos con elementos ideológicos. No creo que se puedan hacer separaciones nítidas entre ambas dimensiones. Esto lo resumió muy bien Joan Robinson:

*“Todo ser humano posee concepciones ideológicas, morales y políticas. Pretender no tener ninguna y ser puramente objetivo tiene que ser necesariamente un autoengaño o una manera de engañar a otros.”*

(Robinson, 1970, pág. 151)

Más aún, los economistas no se desenvuelven en un entorno puro sino en una formación social concreta, con sus juegos de intereses y conflictos. A esto se refiere un reconocido ensayista francés:

*“En economía, sin duda más que en historia o en sociología, se necesita una gran fuerza interior para escapar al credo del momento: éste no es, como en las otras disciplinas, el patrimonio de colegas y de rivales; es enarbolado por el mundo político, por los dueños del dinero, por los medios. No ha de tratarse con simples ideas sino con intereses adquiridos: las bastillas son más difíciles de tomar.”*

(Minc, 2005, pág. 128)

Todo paradigma, como las instituciones políticas, es una especie de estructura de poder que tiende a perpetuarse y a negarle vías de desarrollo a las teorías alternas. En la disciplina de la economía dicha estructura de poder puede ser cerrada o, como afirma Minc, bastante difícil de tomar debido a sus estrechos vínculos con el mundo del poder político y económico. Un buen ejemplo de este fenómeno, de particular pertinencia en la pedagogía de la disciplina, es el de las dificultades que enfrentaron los primeros autores de textos introductorios que incorporaban la teoría keynesiana.

El más famoso de tales textos es el de Paul Samuelson, publicado originalmente en el año 1948. Con este texto han iniciado su formación varias

generaciones de economistas. En su decimosexta edición Samuelson publicó una nota con motivo del cincuentenario del libro. En la misma se refiere a los tiempos reaccionarios del senador Joseph McCarthy y a la mala fortuna de un “excelente libro” publicado un año antes que el suyo que murió al nacer al ser acusado de marxista. Dice Samuelson que tal experiencia lo enseñó a “escribir con especial cuidado siempre que se trataba de cuestiones controvertidas” (Samuelson y Nordhaus, 1999, pág. XXVIII). Pero este testimonio no recoge toda la historia.

El texto a que se refiere Samuelson es el del economista canadiense Lorie Tarshis, publicado en 1947. Tarshis asistió a las conferencias de Keynes en Cambridge durante la década de 1930. Allí, bajo la dirección de Maurice Dobb y Dennis Robertson, que también habían sido discípulos de Keynes, presentó su tesis doctoral. Luego de la guerra se incorporó a la facultad de Stanford.

Su texto fue el primero en presentar la teoría macroeconómica inscrita en la visión keynesiana y también el primero en discutir los modelos de competencia imperfecta de Joan Robinson y de competencia monopolística de Edward Chamberlin. Combinó el análisis del papel de la empresa en la gestión económica con la concepción del gobierno como agente de acción colectiva del pueblo para lograr el bien común. De inmediato fue víctima del ataque de influyentes directores y donantes de las universidades más importantes. La censura triunfó.

En una entrevista a Samuelson éste señaló que ante la “virulencia del ataque a Tarshis” optó por escribir su texto “cuidadosamente, a manera de un abogado” (Davidson, 2008, pág. 553). Su versión del keynesianismo y su “síntesis” con la teoría neoclásica evitó el ataque “Macartista” pero al precio de desvirtuar el aporte de Keynes. Se marginó su impugnación a los axiomas neoclásicos, lo que da lugar, por ejemplo, a ignorar que Keynes explícitamente rechazó el argumento de que el desempleo se debe fundamentalmente a la rigidez de precios y salarios (Keynes, 1971, pág. 227; Davidson, 2008, pág. 550).

Los tiempos cambian. La década de 1960 fue políticamente convulsa en muchas latitudes. Las Ciencias Sociales no fueron indiferentes a la convulsión social. Los enfoques heterodoxos lograron mayor presencia en la academia y en diversas revistas. El “poskeynesianismo” irrumpió en muchos departamentos universitarios con las contribuciones teóricas de economistas de la talla de

Joan Robinson, Alfred Eichner y Paul Davidson, entre otros. También, en parte como consecuencia de la radicalización del movimiento estudiantil, la teoría económica marxista logró unos espacios en la academia que le habían estado vedados anteriormente.

En el campo institucionalista surgió a mediados de la década de 1970 lo que se ha denominado “nueva economía institucional”. Con ésta se asocian economistas como Oliver Williamson, Douglas North, Ronald Coase y Richard Posner. Su contribución ha consistido eminentemente en abrir la “caja negra” de la empresa y de otras organizaciones sociales. Esta corriente coexiste con el llamado “viejo institucionalismo”, escuela de carácter más radical que se remonta a los trabajos de Thorstein Veblen a principios del siglo pasado. Por cierto, el último gobernador norteamericano de Puerto Rico, Rexford G. Tugwell, fue un prominente miembro de esta escuela.

Para fines de la década de 1970 surgió en Europa la escuela “regulacionista”, asociada con los trabajos del economista francés Michel Aglietta. A ésta se le atribuye el establecimiento de una especie de puente entre el pensamiento marxista y el institucionalista (Hodgson, 2002, pág. XV).

En América Latina hay que destacar las concepciones de centro-periferia y del desarrollo y subdesarrollo como fenómenos coetáneos, primero bajo la influencia de los trabajos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) que encabezara Raúl Prebisch y luego en función de los variados aportes de la escuela de la dependencia. También en esta instancia se advierte cierta confluencia de las corrientes marxistas e institucionalistas.

Aunque por algunos instantes las escuelas heterodoxas hayan brillado un poco, el poder en las “bastillas” ha permanecido incólume. De hecho, con algunos de los avances de la heterodoxia en la década de 1970 coincidió la llamada “nueva economía clásica” de prominentes economistas como Robert Lucas. La macroeconomía keynesiana siempre ha estado bajo ataque, sobre todo por los que insisten en sus fundamentos microeconómicos. En el campo de la microeconomía el paradigma neoclásico ha sido y es dominante.

La asepsia y el formalismo de la ortodoxia económica tiene un gran poder seductor. El peligro no es la abstracción sino la construcción de modelos ajenos al objeto de estudio. Cuando esto sucede se corre el riesgo de que las estructuras curriculares se

circunscriban a paradigmas divorciados del objeto de estudio y a técnicas de manejo estadístico divorciadas de la disciplina. Otros espacios académicos serán considerados, en el mejor de los casos, como ejercicios exóticos dignos de la tolerancia liberal de la buena tradición universitaria... En el peor de los casos no existirán y con ello se presumirá la inexistencia de la asimetría en las relaciones internacionales, de las estructuras de poder, de la administración de precios y de la desigualdad en función de determinados arreglos institucionales, entre otros fenómenos que se advierten en el objeto de estudio de la economía.

Los aportes, desde la economía clásica y neoclásica hasta Keynes y numerosas escuelas no ortodoxas, han sido extraordinarios. Sin embargo, como comenta Minc, hace años que no se lee un “texto perturbador” (Minc, 2005, pág.195). ¿No será que un formalismo mal concebido está convirtiendo a la disciplina en una pobre traducción de las obras del pasado y en una actividad superflua, impertinente y falsamente sofisticada? Vale confiar que no pero, de ser esto cierto, es posible que los ingredientes heterodoxos sirvan de conjuro a tan dañina tendencia. Vale confiar que sí.

El contexto siempre incide en el texto pedagógico. En estos momentos, como anticipara y temiera Keynes, la gestión especuladora domina a la actividad emprendedora. Por lo tanto, la infraestructura social de la intermediación financiera ha cobrado dimensiones de superestructura de poder. La escena es dominada por la economía financiera. La economía real – la que utiliza recursos limitados para producir bienes orientados a satisfacer urgencias sociales – parece desempeñar un papel de reparto. El mundo está al revés. Corresponde al maestro hacerlo notar.

El maestro de economía suele enfrentar casi a diario dos extremos: la abstracción más esotérica y la realidad más cotidiana. Por un lado, tiene que evitar aislarse de los problemas sociales si éstos no encajan en los modelos bajo consideración; por otro lado, a diferencia del maestro de física o de sociología, que no son juzgados responsables de las explosiones siderales ni de cuanto levantamiento social se da en el mundo, no podrá evitar ser cuestionado cada vez que la economía da un bandazo.

Nunca es aconsejable eludir problemas. En la cambiante realidad económica son muchos: desigualdad, pobreza, desempleo, endeudamiento, insuficiencia fiscal, ineficiencia, inestabilidad en precios... Puesto que el objeto de estudio es histórico resulta obligado admitir que toda teoría en el campo

de las llamadas ciencias sociales es incompleta y provisional. Por lo tanto, también hay que aceptar, al menos en principio, la pluralidad de explicaciones a los problemas sociales.

Ante tales problemas y el juego de fuerzas sociales que los provocan el maestro no está desarmado. Cuenta con un extraordinario arsenal provisto por las distintas escuelas que han configurado a los estudios económicos. No se debe escatimar en el uso del mismo. Como muy bien resumiera Celso Furtado:

*“... el marxismo fomentó una actitud crítica e inconformista, la economía clásica sirvió para imponer la disciplina metodológica, sin la que se corre el peligro de la desviación dogmática, y la eclosión keynesiana favoreció una más adecuada comprensión del papel del Estado en el plano económico, abriendo nuevas perspectivas al proceso de reforma social.”*

(Furtado, 1987, pág. 7)

En todo ser humano hay preferencias dictadas por su formación, sus valores o sus compromisos. Presumir no tenerlos es engañoso. Y si alguien efectivamente cree no tenerlos corre el riesgo de convertirse en una marioneta de algún poder que sí los tiene. Pero para enseñar y utilizar el arsenal de la disciplina de la economía no hay que ser más marxista que Marx, ni más liberal que Hayek, ni más keynesiano que Keynes, ni más institucionalista que Veblen. Eso se les deja a los militantes doctrinarios cuya vocación es más de poder que de saber. La clave radica en la diversidad y en el respeto a las diferentes vías disciplinarias para abordar el objeto de estudio.

La disciplina de la economía, con su variedad de escuelas y tendencias, parece hecha de remiendos. Sin embargo, cuando se estudia su desenvolvimiento se advierte su coherencia. Su heterogeneidad, causa de malestar para algunos, debe ser motivo de orgullo y satisfacción para sus diversos practicantes. El peligro siempre radica en la homogeneidad, empeño constante de los que en todas las épocas se embriagan con el ejercicio del poder.

Por último, no se debe olvidar que esta disciplina se configuró gracias al conocimiento enciclopédico de pensadores como Smith y Marx, a la imaginación de matemáticos convertidos en economistas como Cournot y Marshall, a la inteligencia de diletantes intelectuales y artísticos como Keynes y Schumpeter, y a la capacidad de críticos sociales en distintos polos ideológicos como Veblen y Hayek. Ciertamente, el examen del expediente histórico de la disciplina y de

sus forjadores sirve para señalar los caminos por los que deben transitar maestros y estudiantes para enfrentar viejos y nuevos retos.

## Referencias

Davidson, Paul, 2008, “Post World War II politics and Keynes’s aborted revolutionary economic theory”, Economía e Sociedade, Campinas, vol. 17, pags. 549-568.

Furtado, Celso, 1987, Teoría y Política del desarrollo económico, siglo XXI.

Hodgson, Geoffrey M., 2002, A Modern Reader in Institutional and Evolutionary Economics, Edward Elgar, Northampton.

Keynes, John M., 1971, Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero, Fondo de Cultura Económica, Mexico D.F.

Minc, Alain, 2005, Los profetas de la felicidad, Paidós, Buenos Aires.

Robinson, Joan, 1970, Libertad y necesidad, Siglo XXI, México D.F.

Samuelson, Paul y Nordhaus William D., 1999, Economía, Mc Graw-Hill, Madrid.

Tarshis, Lorie, 1947, The Elements of Economics, An Introduction to the Theory of Price and Employment, Mifflin, Boston.

## Mi travesía entre el cielo teórico y la realidad económica

Alfredo González Martínez\*

### I. Introducción a la reflexión

A partir de mediados del año 2000, la actividad económica en EE.UU., Puerto Rico y el resto del mundo, se abocaba hacia una perturbación de una magnitud semejante a la de Gran Depresión del 30. Sus efectos se fueron sintiendo paulatina y extensamente en las tasas de crecimiento de la inversión, la producción nacional, el comercio exterior, el empleo y al del ingreso nacional. La tendencia macroeconómica decreciente se tornó en una ruptura acelerada en los valores de sus flujos, a tiempo rezagado, comenzando en Puerto Rico, en

2005; en EE.UU. en el 2008 y así, en secuencia histórica, en diferentes países. Las medidas remediales anticíclicas de los gobiernos incumbentes, lejos de revertir el curso de la caída en la actividad, la iban empeorando.

Los economistas trataban de entender la perturbación manifiesta en la actividad económica desde distintas perspectivas paradigmáticas de la teoría económica. La ortodoxia del fundamentalismo del mercado, apostada, desde hacía más de cuarenta años, en los círculos de poder gubernamental, en la academia y en los medios, comenzó a confrontar, desde distintos ángulos, el cuestionamiento sobre su eficacia para implantar una política económica. De un lado, resurgió el análisis de la realidad económica, fundamentado desde múltiples variantes de la teoría keynesiana. Se manifiesta la participación intelectual desde una amplia gama de lo denominado análisis económico heterodoxo, aportando al diagnóstico y a la normativa respecto a la reciente crisis económica y financiera. El prestigio de la macroeconomía estaba sufriendo otro revés en su historia, luego de su auge a partir de 1936 y cuyo dominio indemne duró hasta principios de 1980, cuando la ortodoxia monetarista y del fundamentalismo de mercado, la destronó.

### A. Antecedentes a mi experiencia docente inicial

Hoy sólo me puedo imaginar la perplejidad imperante en las aulas en que se dictaban los cursos de economía. Los profesores a principio del curso ensalzaban las virtudes científicas de la economía y, en particular, de los modelos macroeconómicos y la eficacia de las políticas fundamentadas en esa teoría contra las perturbaciones en la actividad. Ahora en medio de la crisis, los maestros elaboraban justificaciones complejas sobre las fallas observadas en la teoría fundamental o en su aplicación. La discusión se orientaría ahora a exponer las corrientes de pensamiento heterodoxos que corregirían o suplantarían la insuficiencia teórica original para entender la evolución actual de la perturbación y además, fundamentar las normativas correctivas sobre los procesos e instituciones económicas defectuosas.

La escena académica descrita, quizás con menor intensidad dramática, la sufrimos quienes nos desempeñamos como profesores de economía en el pasado. Mi incumbencia se extendió virtualmente desde 1960 hasta 1992, en el Recinto de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico, dictando diversos cursos de economía, incluyendo siempre, algunas secciones del curso introductorio. Hasta la instauración, en 1965, de la especialidad en

economía, en el Colegio de Agricultura y Artes Mecánicas, la mayoría de los matriculados eran estudiantes subgraduados de ingeniería y ciencias agrícolas, quienes tomaban el curso introductorio como requisito de su bachillerato. En tercer orden, muy distantes, los matriculados eran estudiantes subgraduados de ciencias naturales y ciencias sociales. Nuestro gran esfuerzo docente, en esa época, se concentraba en el segmento microeconómico de la disciplina. Menos de la mitad del estudiantado de economía tomaba la segunda parte del curso introductorio dedicado a los temas de la macroeconomía. Mi experiencia académica inicial, se concentró virtualmente en esta área docente.

### B. Origen neoclásico de mi formación como economista

Mi formación inicial del bachillerato en el Departamento de Economía de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, entre 1957 al 1960, estuvo a cargo de la generación de profesores formada entre fines de la década del treinta y mediados del cuarenta en los departamentos predominantemente de extracción neoclásica: Harvard, Boston University y Stanford. Como significativas excepciones, hubo otros de origen heterodoxos. Fui criado intelectualmente en la escuela de la síntesis neoclásica *a la* Samuelson, aunque tuve exposición temprana a otras corrientes en manos de los académicos Gabriel Franco, Leopoldo Kohr, Anatol Murad y el ecléctico Aristalco Calero.

Como curiosidad histórica, James Tobin, quien aún era estudiante doctoral en la Universidad de Harvard, cerca de 1946, tuvo la encomienda, por encargo del profesor Augusto Bird, de revisar el contenido y la forma de enseñar el curso introductorio de economía del Departamento de Economía de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Dictó una serie de talleres a siete profesores activos, adiestrándolos en la modalidad de enseñar el componente macroeconómico del curso introductorio incorporando la orientación keynesiana. [1] En el adiestramiento comenzaron a usar una edición experimental, mimeografiada del texto de **Economics: An Introductory Analysis** de Paul A. Samuelson, que fue publicado en 1948 [2]. Esta función misionera de la revolución keynesiana, desplazó los dos asentamientos de la escuela institucionalista americana en Puerto Rico: uno, en Río Piedras y el otro, en Mayagüez. Ambos núcleos de profesores estaban formados en Columbia University, University of Wisconsin y University of Pensilvania, entre aproximadamente, 1924 y 1930.

Los textos adoptados eran de orientación institucionalista.

En el interregno cercano a 1940, era también notable todavía el uso de **Principles of Political Economy** de John Stuart Mill (versión española) y **Principios de Economía** de Alfred Marshall, entre los textos usados en el curso básico.

## II. Mis experiencias en la docencia de economía

Antes de reflexionar y evaluar mi travesía por la academia enfocando la gestión cotidiana de armonizar la teoría expuesta en los textos usados y la realidad circundante en y fuera de Puerto Rico, es indispensable describir, en forma general, el contenido curricular del curso básico que enseñaba. Además, mencionar la naturaleza de los textos adoptados y materiales suplementarios usados.

### A. Contenido macroeconómico del curso introductorio

El módulo macroeconómico del curso básico que enseñaba comprendía las nociones sobre los cuatro componentes convencionales de la actividad agregada; los elementos de la contabilidad social; teoría keynesiana de la determinación del nivel de producción e ingreso nacional; las consideraciones de su dinámica, incluyendo las perturbaciones cíclicas, su inestabilidad reflejada en los fenómenos de desempleo, la inflación y en el ritmo del crecimiento económico. Continuaba el temario con los fundamentos de la política estabilizadora, monetaria y fiscal. También, se cubría a nivel introductorio el tema de la economía internacional y el de la economía del subdesarrollo.

Debo destacar que los estudiantes no tenían ninguna noción formal previa de macroeconomía, excepto el conocimiento aplicable de la parte de microeconomía del curso introductorio tomado previamente.

El libro de texto principal era el de Samuelson o alguno otro, de contenido y organización semejante, siguiendo en sus capítulos relacionados con macroeconomía la tradición keynesiana como la interpretó dicho autor. Entre otros textos alternativos en esta estirpe debo mencionar a Campbell McConnell; y el de Paul y Ronald Wonnacott, ambas obras publicadas por McGraw Hill.

A principio de los setenta, introduce la variante heterodoxa adoptando, alternativamente, dos textos. El primero fue **The Economic Problem**

de Robert Heilbroner, publicado por Prentice-Hall, que tenía en su contenido, en mucha medida, un enfoque institucionalista y estructuralista. Luego adopté, de Norris C. Clement y John C. Pool (dos economistas del Union for Radical Political Economics), el titulado, **Economía: Enfoque América Latina**, texto publicado por McGraw Hill. Fueron oportunamente descontinuado como textos principales por su limitación de no incorpora en el análisis de la determinación de ingreso nacional correspondientemente las nociones del modelo radical y del estructuralismo. Era una inconveniencia para aquellos estudiantes que tomaban próximos cursos con otros profesores. Continué usando este último texto, por algún tiempo, como lectura recomendada para ciertos temas conjuntamente con las otras lecturas complementarias que se asignaban para compensar por las insuficiencias temáticas o analíticas del texto asignado.

### B. Función docente de armonizar la teoría y la realidad económica

Mi periodo de incumbencia docente no estuvo exento de cambios bruscos en la actividad, en la teoría y en las políticas económicas. Con mayor o menor intensidad, sentimos los efectos de recesiones reflejadas desde la economía norteamericana. Durante mi época magisterial, la docencia se confrontó con eventos impactantes como el caos monetario internacional; su efecto sobre el déficit en la balanza de pagos de los EE.UU.; la depreciación continua del dólar; la eliminación del patrón internacional de convertibilidad del dólar en oro; la serie de acuerdos de reducción bilaterales y multilaterales arancelarias; los movimientos de integración económica regional en Europa y las Américas; la prolongada inflación; y el conflicto paradigmático de la estanflación.

La enseñanza de macroeconomía bajo un panorama de gradual inestabilidad creciente y la exigencia de que el maestro compatibilizara los conocimientos textuales y la realidad económica eran rutinas cotidianas. Esta gestión docente será discutida en mayor detalle más adelante.

Una labor docente continua consistía en la articulación de los nuevos desarrollos teóricos resultantes de la generación dialéctica de modelos macroeconómicos analíticos y predictivos de la actividad agregada surgidos en la literatura contemporánea. También, daba atención a la incorporación selectiva de modelos complementarios de economía interindustrial; modelos de flujos financieros (flow of funds matrix); y refinamientos en

los sistemas de cuentas nacionales, incluyendo balanzas de pagos y la cuenta de los activos y el endeudamiento nacional.

Cada evento significativo en la actividad económica agregada que planteara un reto al conocimiento económico en boga, me exigía explicar o modificar las paradojas o las contradicciones reveladas en la aplicación de la teoría relevante. Enderezar el entuerto intelectual, requería desde el repaso de lecciones pasadas, aclarar sutilezas obviadas, apelar a disquisiciones recientes en textos o artículos o esperar que de otra fuente surgiera una aclaración a la duda. Estas reconveniones a la sabiduría académica convencional podrían surgir mientras preparaba mis clases; de las conversaciones entre colegas; y, la mayoría de las veces, como dudas de los mismos estudiantes. Muchos por su avanzada formación matemática advertían alguna implicación incongruente en los supuestos básicos o en el razonamiento para llegar a las conclusiones derivadas de los principios.

### III. Resultados del esfuerzo docente

En esta reflexión sobre el resultado de mi experiencia docente particular, luego, de treinta años de labor, contemplo un fardo de logros modestos y graves insatisfacciones por lo que pudo haber sido y no fue.

#### A. Logros de mi experiencia docente

Confío haber impactado directamente a como seis mil estudiantes de nivel introductorio con nociones básicas de la naturaleza de la ciencia, los procesos económicos, los principios rectores y las instalaciones institucionales para manejar la actividad. Los resultados de sus exámenes confirman que en su mayoría su aprendizaje fue satisfactorio o notable de acuerdo a las normas publicadas de educación universitaria de economía. Mis observaciones anecdóticas y más subjetivas, me permiten señalar cambios conductuales, entre mis estudiantes, referentes a su rigor analítico y su acercamiento más metódicos, al enfocar asuntos socioeconómicos como resultado de haber estado expuesto, durante un semestre, al razonamiento formal de la economía. El interés académico y vocacional levantado en la disciplina, luego de tomar el curso introductorio, es otra manifestación del logro de su enseñanza que se tradujo en la acción de matricularse en cursos de economía de nivel superior o transferirse oportunamente a esta especialidad curricular.

Derivado del anterior logro, surgió el beneficio adicional de promover, entre los alumnos de otras especialidades, el desarrollo de una clase profesional con mejor comprensión de la importancia de la actividad económica y su conocimiento sobre otras esferas de la actividad social, objeto de su formación profesional.

En unión a otros colegas economistas, la enseñanza del curso básico nos facilitó gradualmente el establecer una especialidad de economía a nivel de bachillerato en el Departamento de Ciencias Sociales en 1965. Este logro contribuyó a la fundación del Departamento de Economía en 1972 y, por consecuencia, colaborar con otras entidades universitarias al desarrollo de una clase profesional de economistas en Puerto Rico. Los egresados, en un número significativo, han proseguido estudios graduados en otros campos o en la misma disciplina. Muchos otros han ocupado de inmediato puestos donde se requiere formación como economista dentro de Puerto Rico o en el exterior. A la larga, un número significativo, han completado estudios graduados y han ejercido como docentes en universidades insulares y fuera del País.

#### B. Imperfecciones en mi experiencia docente

Al reflexionar sobre mi experiencia docente observo aspectos insatisfactorios. En sentido general, eché de menos una institucionalización de mejoramiento continuo de la facultad del departamento, en especial a los novicios. Hubiera facilitado mi crecimiento durante mi periodo probatorio asistir a un programa de capacitación, a cargo de profesores veteranos internos o invitados, que incluyera conferencias departamentales y talleres de la literatura emergente en el campo. También se hubieran enriquecido los talleres con voces jóvenes con nuevos pensamientos que retaran y balancearan la ortodoxia departamental con las nuevas corrientes. De esa manera, se evitaba la endogamia ideológica y se aprovecharía el impulso fecundo de las nuevas teorías y métodos. Los buenos intentos que se trataron fueron devorados por la burocracia universitaria que le restaba importancia a cualquier reunión departamental que no fueran aquellas dedicadas a asuntos administrativos.

Aunque se celebraban reuniones de comités departamentales, entre otras, para seleccionar textos del curso introductorio, sufrí la insatisfacción que su carácter era rutinario. En las decisiones, predominaba la inercia de continuar con ediciones actualizadas del texto en uso. El examen de texto candidatos a adopción, usualmente, se limitaba a



verificar que los temas principales del bosquejo del curso fueran discutidos a satisfacción, sin mediar un análisis a profundidad de su filosofía y sus fundamentos teóricos y bases normativas. Ante una posición disidente, lo mejor que ésta lograba, era que el proponente probara el libro en sus secciones por un semestre y rindiera un informe de su experiencia al final del periodo.

Subsanaba esta situación, el que la selección resultante, en la mayoría de los casos, recaía en textos aceptablemente reputados y en la gestión complementaria del maestro en su lección y en las lecturas críticas requeridas.

La propia dinámica desarrollada en la clase diaria, de retar al conocimiento establecido en el texto o por el profesor en su exposición, patrocinaba el examen crítico de los conocimientos impartidos. Esta eventualidad fue especialmente observada en las asignaturas de nivel avanzado. Tal situación requería el hacer referencia a nuevos escritos revisionarios que, al menos, ampliaban el alcance de la lección y minimizaba el daño de la deficiencia teórica y empírica de la ortodoxia promulgada en el texto adoptado.

### **1. Incongruencia entre los modelos y la realidad económica**

Mi experiencia al enseñar el módulo de macroeconomía se caracterizaba por mis insistentes advertencias y excepciones, desde el inicio de las lecciones, para distinguir entre la estructura y las variaciones procesales de la economía descrita por el texto y aquellas inherentes a Puerto Rico. Era necesario explicar que la conceptualización, cuantificación de los variables, las partidas incluidas, las magnitudes relativas que configuraban su composición y la lógica de diseño del sistema de cuentas nacionales de los Estados Unidos era diferente al de la Organización de Naciones Unidas. De hecho, el sistema de contabilidad nacional instalado en Puerto Rico era un híbrido de ambos sistemas. Aunque se usara una terminología semejante, su contenido conceptual y estadístico era distinto. Igualmente, eran necesarias las advertencias y explicaciones sobre las magnitudes absolutas y relativas de las variables macroeconómicas debido a las diferencias en la idiosincrasia procesal e institucional que modulaban los procesos en Puerto Rico por distinción a los correspondientes a los Estados Unidos. Puerto Rico era una economía extremadamente abierta y caracterizada por un sector público que la magnitud relativa de sus flujos de consumo, su inversión, su ingreso y la producción generada era significativa al compararse con la

experiencia explicada en el texto. Así mismo, el sector público se diferenciaba en la importancia relativa de sus impactos indirectos e inducidos y en el grado de reglamentación e interacción privada y pública.

Eran usuales las reacciones incrédulas de los estudiantes cuestionando los modelos simples, de una sola ecuación lineal y con una sola variable explicatoria. Éstos irónicamente pretendían representar los procesos económicos investigados por una supuesta “ciencia positivista”, según establecido en el texto y discutido por el profesor al inicio del curso.

La diferencia en la conceptualización, en la medición y en la realidad empírica de la macroeconomía puertorriqueña no era compatible con el modelo narrativo ni con el conceptual presentado en los textos. Tampoco era necesariamente semejante con la especificación del modelo ni con los valores paramétricos estimados en los textos, que transcribía la macroeconomía norteamericana.

Por consecuencia, los mecanismos inherentes a los procesos macroeconómicos y cuyos resultados ilustraban los principios explicados en el texto adoptado eran irrisorios cuando se trasplantaban, sin ajustes apropiados, a la realidad boricua. La labor de ajustarlo y refinarlos empíricamente a nuestro entorno insular, al menos, permitía unas disquisiciones teóricas y metodológicas que profundizaban el conocimiento básico en los estudiantes y validaban las ventajas de un enfoque holístico sobre el modelo uniecuacional sencillo, *a la* Keynes, de los textos.

### **2. Limitaciones de la capacidad predictiva de los modelos**

A principio de los sesentas comenzaban a construirse, para Puerto Rico, los primeros modelos estocásticos macroeconómicos de estirpe keynesiana y con la metodología de estimación desarrollada en Estados Unidos por Lawrence R. Klein. Los modelos puertorriqueños eran una versión híbrida que combinaban, en su diseño, elementos noruegos en su especificación y la integración de componentes matriciales de insumo-producto, en su estimación. [3] Aunque su uso en la Junta de Planificación era fundamentalmente pragmático, en la academia aprovechábamos su disponibilidad. Con ellos, era posible tener estimados más realistas de los coeficientes aludidos en la teoría de la determinación del equilibrio macroeconómico. Dichos estimados

eran necesarios y convenientes para ilustraciones en las clases y demostrar las capacidades predictivas (no las “pronosticadoras”) de la teoría presentada en el texto. Ayudaban además a subrayar las diferencias en la estructura y funcionamiento de la economía de Puerto Rico y la de los Estados Unidos, usada como ejemplo e ilustración en los textos fundamentados en la síntesis neoclásica.

Era sumamente iluminador para el estudiante observar como el valor del “multiplicador simple” del texto se transfiguraba en un “multiplicador complejo y más realista” ajustado por los escapes al incorporarle los efectos de las filtraciones de la tasa marginal de imposición y de la tasa marginal de importación. Los ejercicios numéricos de equilibrio macroeconómico abrían las puertas a revelaciones más significativas sobre las diferencias institucionales y sus efectos en los procesos macroeconómicos idiosincrásicos en Puerto Rico, adulterados por la teoría simplista usada en el texto.

La racionalización de que el modelo textual era una primera aproximación introductoria a una teoría más compleja no se justificaba por su marco conceptual, sus especificaciones y la incongruencia empírica de sus estimados. La racionalización tampoco era satisfactoria, dada la composición del alumnado en un curso básico, quienes, en su mayoría, no proseguirían estudios superiores en economía.

### 3. Incongruencias misceláneas entre el texto y el contexto real

La carencia de un marco teórico congruente, lógica y empíricamente, era más patente en la enseñanza del módulo de la organización, funcionamiento y normativa aplicable al sistema monetario en Puerto Rico. Ello para compararlo con la información correspondiente a Estados Unidos divulgada en el texto usado.

La información publicada sobre los aspectos institucionales de la banca comercial privada insular era dispersa, obsoleta y de limitado acceso a principio de mi incumbencia docente. Ni siquiera contábamos con datos completos y continuos sobre la oferta monetaria y su composición en Puerto Rico. ¡Confeccionar un estimado sólo se podía lograr sobre la base absurda de suponer que la estructura del sistema bancario en Puerto Rico era idéntica a la de los EE.UU.! La literatura paulatinamente accesible revelaba un sistema bancario estructuralmente distinto caracterizado por un oligopolio bancario, cuyo limitado mecanismo de control sobre los

depósitos a la vista, radicaban en el Departamento de Hacienda. La gestión reguladora de los bancos comerciales operantes en la Isla era intrincadamente ejercida por dicha dependencia local y paulatinamente, hasta por cuatro entidades federales: U.S. Treasury, Federal Deposit Insurance Corporation, Office of the Comptroller of the Currency y, más tardía e inciertamente, por el Federal Reserve System. [4]

Aún más significativo era el hecho que los flujos externos de fondos, susceptibles de convertirse reservas bancarias, eran el determinante principal de los niveles de intereses y de las condiciones moduladoras de la dirección de la inversión pública y privada. Hasta mediados de la década del setenta, la política monetaria ejercida por la Junta de Gobierno Reserva Federal era conocimiento textual referente a los EE.UU., pero sin o con poca, aplicación directa en el sistema monetario en Puerto Rico. Cambios reglamentarios y prácticos en la actividad bancaria iniciado a mediados de 1958 y que culminaron alrededor de 1976 en Puerto Rico hicieron más evidentes y sensibles las decisiones y efectos de la política monetaria del FED sobre la actividad económica insular. Esta situación cambiante nos exigía, a muchos profesores, especial atención a dicha secuencia de eventos para desarrollar las lecciones cotidianas.

Los textos adoptados para la década del sesenta atendían el tema de dinámica económica incluyendo un capítulo sobre ciclos económicos. En una sección final sobre problemas económicos contemporáneos, se trataban, en capítulos separados: la economía del subdesarrollo y el crecimiento en economías desarrolladas. En subsiguientes ediciones hasta principio de los noventa se amplió y formalizó el contenido teórico y empírico sobre el ciclo, el desarrollo y el crecimiento económico.

Aunque de raíces institucionalistas, ya desde principios de los cincuenta, el análisis textual de las fluctuaciones cíclicas, se fundamentó en la teoría keynesiana, en su variante Samuelsoniana [2] para explicar las recurrencias como un proceso mecanicista de la interacción del efecto multiplicador-acelerador. Los coeficientes correspondían al modelo de economía cerrada, inversión predominantemente privada y, bajo regímenes, de libre competencia. Era responsabilidad del profesor realizar las advertencias, enmiendas y adaptaciones teóricas de rigor a la realidad puertorriqueña. La crítica principal se centraba en los cuestionamientos sobre la relevancia empírica de los supuestos básicos de los modelos formulados.

El tema de la economía del subdesarrollo lo mantenía activo en las discusiones en clase por haber sido tema de mi particular interés durante mis estudios graduados. Destacaba la influencia determinante de una peculiar configuración institucional sobre los procesos económicos. Los resultados macroeconómicos eran distintos a los previstos en la monolítica teoría neoclásica expuesta en el texto.

Las fuentes de información teórica en el texto, los artículos y las conferencias se iban actualizando facilitándome la labor de advertir, documentar y complementar las nociones de los textos. Los mismos textos revisados cada dos o tres años ayudaban en esta actualización, aunque siempre con algún rezago.

El predominio y el impacto perturbador de los regímenes de mercado imperfectos sobre el modelo neoclásico era tema directamente discutido en el curso introductorio de economía en el módulo de microeconomía. De acuerdo a la secuencia curricular imperante en el Recinto de Mayagüez, este último componente precedía al de macroeconomía. Oportunamente, al mencionar el supuesto básico de competencia perfecta en los modelos macroeconómicos, repasaba aquellas nociones aprendidas.

#### 4. Limitación en la infraestructura intelectual de apoyo a la docencia

La labor de la enseñanza de economía, en general y, en particular, en el curso básico, se confrontaba con una frágil infraestructura intelectual respecto a las publicaciones periódicas de origen externo y doméstico. Aunque eran publicadas en el exterior múltiples revistas generales y subespecializadas en economía a principios del sesenta, su acceso a mi cátedra estaba limitado.

La ciencia económica carecía de un índice adecuado de publicaciones periódicas. La disciplina a nivel internacional sólo iniciaba la publicación del rudimentario **The Journal of Economic Abstract** (editada por American Economic Association). Era semejante a un índice “general” de extractos del contenido de las publicaciones periódicas o esporádicas para facilitar la búsqueda del académico en economía. Ciertamente, éste contaba con los índices particulares por volumen de las revistas más prestigiosas, pero la búsqueda no era eficiente.

En Puerto Rico contábamos, en esa época con un número exiguo de revistas y boletines que acogían artículos de contenido económico, como por ejemplo, **Revista de Ciencias Sociales**. En las revistas locales, en general, su principal problema era la lentitud, irregularidad y continuidad en su publicación.

La principal fuente de datos económicos era las publicaciones oficiales de las agencias públicas, pero su narrativa contenía información insuficiente sobre aspectos institucionales de los procesos económicos. Igualmente, era escasa la información sobre aspectos de teoría económica aplicada a las circunstancias nacionales. Entre todas, la Junta de Planificación, estableció gradualmente una formidable plataforma de información y análisis publicados que facilitó nuestra labor académica. Hoy lamentamos su desmantelamiento y el daño que la misma causa al progreso intelectual de la enseñanza y la investigación económica en Puerto Rico.

Salvaba el vacío informativo sobre aspectos teóricos asociados con nuestra realidad las publicaciones ocasionales de conferencias, talleres y monografías de los académicos nacionales o visitantes. También, los libros que comenzaban a proliferar en esa época ocupaban el casi desierto insular de información económica.

#### IV. La evolución del panorama económico durante mi incumbencia

Un examen panorámico de la actividad macroeconómica en Puerto Rico, durante mi incumbencia docente, entre 1960 y 1992, revela dos etapas imprecisamente divisibles, que intereso destacar salvando detalles inconsecuentes de corto plazo [5]. La primera la extendería de 1960 hasta 1975 y la segunda, de ese año, hasta 1992. Los eventos ocurridos en cada etapa implicaron unas exigencias remediales crecientes de compensar la insuficiencia del texto para explicar los fenómenos reflejados en la realidad económica puertorriqueña y del resto del mundo.

##### A. Etapa del optimismo económico

La primera etapa era una prolongación de la dinámica de la fuerte tendencia de crecimiento en las principales variables macroeconómicas de las dos décadas previas. Eran las transformaciones en la estructura y el funcionamiento resultantes de los cambios institucionales gubernamentales y privados que comenzaron a introducirse a principio de la década del cuarenta y mostraban sus primeros frutos en las dos décadas siguientes. La media geométrica

de las tasas anuales de crecimiento del producto nacional bruto real era 6.8 por ciento entre 1960 y 1969. Dada su desviación media de 0.015 y su coeficiente de variación de 21.2 por ciento constituía un proceso de crecimiento relativamente estable, comparado con los periodos siguientes.

La inversión bruta de capital fijo respecto al producto nacional bruto fluctuó entre 20.5 por ciento, en 1960, y 27.1 en 1969, mostrando una tendencia ascendente durante la década. La tasa de desempleo en Puerto Rico descendió de 13 por ciento, en 1960, a 10 por ciento al final de la década. Más significativamente, el por ciento de empleo ascendió de 36.1 en 1960 llegando a 38.9 por ciento, en 1969.

La fuerte tendencia de crecimiento económico, entre 1944 y 1960, ocasionó que las recesiones norteamericanas ocurridas en 1948-49; 1953-54; y 1957-58; fueran virtualmente imperceptibles en la actividad económica insular [6].

### **B. Surgimiento y desarrollo del pesimismo económico**

La década completa del setenta, se mostró con una tendencia de crecimiento atenuada y más inestable. La media geométrica de las tasas anuales de aumento en el producto nacional bruto entre 1970 y 1979 fue de 4.2 por ciento. El signo de inestabilidad en la actividad productiva lo denunció la considerable variabilidad de 0.028 en la desviación media y el alto coeficiente de variación de 69.5 por ciento de dichos valores. La primera baja en la producción nacional bruta real, equivalente a 1.7, ocurrió en el año fiscal 1975.

La tasa de inversión relativa al PNB ascendió a 30.0 por ciento en 1970 y ya para 1979, bajó a la mitad. Su reciente tendencia declinante se evidenció desde 1975 al marcar su valor de 23.2 por ciento.

La tasa de desempleo fue la variable que mejor reflejó la precariedad de la actividad productiva insular de la década del setenta. De su nivel de 10.3 en 1970, pasa a su nivel mayor de 20 por ciento, en 1977; y cierra esa década a su nivel de 17.5 por ciento. La tasa de empleo que comenzó en 39.6 por ciento, en 1970; descendió a 33.0 en 1975 y recupera levemente al subir a 36.0 por ciento en 1979.

Hasta ese momento a mediados del setenta, prevalecía un arraigado optimismo económico, sustentado sobre el rápido crecimiento en la

producción total, la expansión de empleo y la tendencia creciente del ingreso per cápita, experimentado en Puerto Rico a partir de la década del cuarenta. Contribuía a la euforia optimista, la invisibilidad de ciertas fracturas estructurales debido a la parcial selección de indicadores económicos superficiales.

A la par, en los textos adoptados y otras lecturas suplementarias, se difundían entre la academia la noción de la teoría de crecimiento económico continuo, mediante inyecciones masivas de inversión. En el caso de Puerto Rico, como no generábamos ahorros domésticos suficientes, la inversión externa y nuestra alta productividad serían nuestros talismanes para hacer reaparecer el crecimiento económico. La ilusión del progreso sucumbía ante la realidad de la contracción en la actividad que comenzó a manifestarse desde el primer quinquenio del setenta. La teoría convencional del ciclo, combinada con la emergente teoría de ciclo real (real business cycle), interpretaría aquella contracción boricua como una perturbación superable, sufrida debido a la transmisión de la recesión americana del 1973 al 1975, varios choques súbitos como la crisis petrolera, alza en precios agrícolas por daños ambientales a ciertas cosechas y debido a una abrupta alza en los tipos de interés en los mercados mundiales. El efecto recesionario acumulativo impactó la economía de Puerto Rico, pero su difusión asumió un patrón peculiar a la idiosincrasia de la actividad insular.

En esta coyuntura histórica, surgió la oportunidad de suplementar el libro de texto adoptado con la publicación de una antología bajo el título **Lecturas sobre economía**, editado por los colegas Francisco Melero y Arthur Mann y publicado en 1974. Contenía ensayos escritos por los miembros del Departamento de Economía del Recinto de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico. Las lecturas ampliaban, modificaban y actualizaban la teoría, la información, los problemas y la normativa desde el punto de vista de la realidad en Puerto Rico. Su redacción respondía a la ola de escepticismo e insatisfacción intelectual con la información contenida en los textos adoptados y la crisis en la actividad económica insular.

Es durante ese tiempo en el que adopto le texto mencionado de Clement y Pool en un esfuerzo por imprimir una orientación menos ortodoxa y más congruente con las realidades circundantes.

### **C. El debate intelectual sobre una nueva estrategia económica**

Más allá de las manifestaciones anormales de los indicadores macroeconómicos convencionales citados, advertí los señalamientos de otros colegas y los propios, sobre signos y síntomas anormales en los procesos económicos en Puerto Rico. Los mismos habían estado emergiendo gradualmente y formaban tendencias perversas o desviaciones al patrón anticipado de un desarrollo económico sostenido, eficiente, equitativo y sustentable, en la terminología actual. Desde principio del sesenta, iba alertando al estudiantado sobre la sutil aparición de eventos en sucesión que levantaban sospecha de anomalías. Comunicamos a los alumnos los riesgos subyacentes a una infusión de capital externo destinado al sector privado y al público; la ausencia de una gestión planificada hacia el desarrollo de una clase empresarial nativa; la excesiva concentración geográfica de la actividad productiva en la ampliada zona metropolitana; la predominante orientación del destino de nuestras exportaciones e importaciones hacia los Estados Unidos; la escasa sensibilidad del empleo al crecimiento en la producción; la desigualdad factorial reflejada en la distribución funcional de ingreso neto interno fabril; y la insensibilidad de la concentración de la distribución de ingresos a responder a los altos ritmos iniciales de crecimiento económico en Puerto Rico. Cada uno de esos problemas era discutido en las lecturas suplementarias asignadas y en las discusiones de clases progresivamente.

En la academia y en los foros de economistas en Puerto Rico, se discutían los problemas económicos señalados y la incidencia de fallas estructurales sobre los procesos deteriorados. Juntos convenimos en la necesidad y conveniencia de diseñar e impulsar una moderna estrategia de desarrollo económico insular fundada en un modelo con mejor solidez teórica, congruencia empírica, así como con instrumentos de política económica más eficaces.

En los círculos gubernamentales y sectores conservadores influyentes en las decisiones públicas, se continuaba diagnosticando e intentando resolver la crisis como una de índole coyuntural por efecto prolongado de una recesión fuerte en los Estados Unidos acentuada por eventos oportunistas perversos. Aquella crisis de mediados de los setenta, entendían los portavoces oficiales, se remediaría, sin necesidad de una transformación fundamental en la estrategia convencional precíclica. El talismán de la nueva sección 936 del Código Federal de Rentas Internas de Estados Unidos y una reformada Ley de Incentivos Industriales local reactivarían la manufactura a partir

de 1976. Por debajo del radar del análisis económico, se escapaban las señas enviadas de las endeblas fisuras subterráneas de la estructura económica de PR y la ineficacia de sus instituciones de estímulo y control de los procesos.

## **V. Un módulo ideal de macroeconomía introductoria**

Después de más de veinte años de mi jubilación de la enseñanza y mucho más tiempo de la circulación de nuevos conocimientos en el saber económico y otras disciplinas relacionadas, la teoría macroeconómica aún carga con el lastre de sus supuestos fundacionales básicos que le impiden reconstruir su estructura científica. La metáfora racionalista y mecanicista del estudio de la realidad social y, por ende, la económica, y derivar los principios rectores de los procesos en este campo de actividad, no han sido reformulados sustancialmente desde los últimos tres siglos en que fue consolidada por los economistas clásicos y neoclásicos. Los avances observados en el siglo 20 refinaron las demostraciones de la validez teórica y empírica de sus postulados a cada paso que surgían refutaciones lógicas o la misma realidad invalidaba sus predicciones atemporales y sus pronósticos o las normativas se tornaban ineficaces o contraproducentes. Al tiempo, surgían revisiones particulares dentro del mismo campo de la ortodoxia neoclásica a sus modelos y con ello prolongaban su reinado en el dominio intelectual de la macroeconomía.

Quizás el adelanto mayor ha sido reconocer la opción de optar por modelos alternos en el caso en que las circunstancias institucionales y operacionales no cumplan con los supuestos básicos del modelo convencional de la síntesis macroeconómica. Como resultado a juicio de algunos economistas ha surgido una relativa convergencia en la teoría monetarista, la nueva economía clásica y los neokeynesianos. Esta convergencia la denomina Michael Woodford [7] la segunda síntesis neoclásica en macroeconomía.

Los avances pertinentes en los campos de la antropología, psicología, la neurobiología y las matemáticas no han sido incorporados determinadamente en la médula de la teoría macroeconómica. La nueva información se mantiene como consideraciones marginales, sin penetrar los componentes de una metateoría general integradora de la conceptualización de los procesos micro y macro económicos de las sociedades. Ha imperado la comodidad de teorizar con modelos parsimoniosos, menos complejos basados en supuestos básicos, que

aunque irreales, son de alegado fácil entendimiento, representación, estimación y manejo sencillo como instrumentos de política económica.

En la agenda para mover la economía en esa anhelada dirección y alcanzar la visión integral es necesario adoptar una metáfora sistémica con una visión antropológica del ser humano interactuando en su dimensión biológica, anímica y sociocultural. Esa concepción humana debe corresponder al nuevo conocimiento que ha ido surgiendo en las disciplinas relevantes antes mencionadas. La construcción de modelos macroeconómicos debe diseñarse atendiendo mejor, a criterios de congruencia lógica y empírica, más bien, que por su facilidad para ser manejados estadísticamente.

Al concebir al ser humano como un ente social, sus procesos decisionales, se pudieran enfocar no como impulsados exclusivamente por el hedonismo, sino también por motivos altruistas y orientados por una dimensión de racionalidad **humana acotada** [8], en el sentido de Herbert A. Simon. Las decisiones económicas de las entidades no serían tomadas dentro de estrictos criterios de optimizar los procesos desde el punto de vista exclusivamente individual sino en un sentido de gregario, como las abejas, las hormigas y otros tantos seres vivientes. Recientemente se han desarrollado investigaciones biológicas sobre "inteligencia gregaria" (*swarm intelligence*) [9] en la que los entes estudiados recurren a los que Simon definió en 1956 como un proceso de optimización de "satisficar" (satisficing) [10]. Trasladando esa experiencia experimental al campo económico pudiera confirmarse del postulado de Simon, reemplazando la optimización paretiana por una búsqueda heurística con el criterio de selección "suficientemente bueno". Suplantando la regla convencional de optimización neoclásica la "mejor opción entre las disponibles." Como resultado del nuevo enfoque de decisión, en aquellas circunstancias reales donde se cumplan los supuestos del paradigma convencional, entonces, se "optimiza". Cuando no se cumplan los supuestos del paradigma convencional, se elige mediante el proceso de "satisficar".

El avance en el diseño y desarrollo de modelos de tipo estructuralista ofrecen resultados promisorios en lograr una nueva síntesis en la teoría macroeconómica, adelantado eclécticamente los saberes acumulados en las últimas décadas en los procesos económicos.

Un adelanto significativo y prometedor al profesor de macroeconomía insatisfecho con los

textos tradicionales lo ha aportado Lance Taylor [11]. Él ha trabajado en su proyecto de reconstrucción de la macroeconomía a partir de un paradigma estructuralista con base de una visión antropológica del ser humano. Como parte de su misión ha desarrollado un abarcador texto básico de macroeconomía que ofrece una alternativa real a la docencia por lo amplio de su contenido y su sistemático marco analítico novel.

Desde el aspecto de investigativo, y también docente, han surgido economistas cuyos escritos han desarrollado las bases para el diseño y la construcción de modelos econométricos fundamentados en el paradigma estructuralista desde fines del siglo 20. Otros enfoques complementarios se han unidos al esfuerzo del diseño, pero con mayor énfasis en la construcción de modelos como por ejemplo del tipo **modelo computacional basado en agentes** (ACE) que facilitan integrar fluida y recíprocamente decisiones, acciones e interacciones de nivel micro al macro. Ver a David Colander et al. [12]

También debo referirme nuevamente a la labor intelectual de David Colander [12]; David W. DeJong [13]; Amitava Krishna Dutt [14], y Wynne Godley [15] quienes han aportado recientemente al desarrollo de la modelación de sistemas con plataforma estructuralista y otros enfoques heterodoxos. Esta nueva corriente de pensamiento, diseño, modelaje y construcción macroeconómica la diviso como la tierra de promisión de una mejor ciencia económica en que las nuevas generaciones de académicos laborarán. Lamento no poder acompañarlos.

---

\*Catedrático jubilado, Departamento de Economía, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez

### Notas

[1] Alfredo González Martínez (1980), **El reflejo de algunas ideas económicas en la enseñanza en Puerto Rico** en *Crisis y Crítica de las Ciencias Sociales en Puerto Rico*. Editores Rafael L. Ramírez y Wenceslao Serra Delíz, publicado por el Centro de Investigaciones Sociales; U.P.R. Recinto de Río Piedras.

[2] Paul Davidson (2009) **The Keynes Solution: The Path to Global Economic Prosperity**. N.Y. Palgrave Macmillan. Appendix pp. 161-180 (a narrative on the origin of Samuelson economics textbook)

[3] Junta de Planificación (febrero, 1989) **Modelos Económicos: su estructura y usos**. San Juan, P.R.

[4] Alfonso Fernández, Jr. (1984) **Puerto Rico's Banking System**. Revista Jurídica de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Vol.53, pp.411-443.

[5] Francisco A. Catalá Oliveras (Nov. 1998) **La economía de Puerto Rico, 1898-1998**.

Unidad de Investigaciones Económicas, Ensayos y Monografías, número 93.

Departamento de Economía, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

[6] Werner Baer (1962) **The Puerto Rican Economy and U.S. Economic Fluctuations**.

Río Piedras, Centro de Investigaciones Sociales, Universidad de Puerto Rico.

[7] Michael Woodford (2009) **Convergence in Macroeconomics: Elements of the New Synthesis**. *American Economic Journal: Macroeconomics*. January Vol.1, No. 1

pp.267-279.

[8] Herbert A. Simon (1957) **A Behavioral Model of Rational Choice** in *Models of Man, Social and Rational: Mathematical Essays on Human Rational Behavior in Social Setting*. N.Y.:Wiley

[9] James Kennedy and Russell C. Eberhart (2001) **Swarm Intelligence**. San Diego, CA: Academic Press.

[10] Herbert A. Simon (1956) **Rational Choice and the Structure of the Environment**.

*Psychological Review* Vol. 6 No. 2, pp.129-138.

[11] Lance Taylor (2004) **Reconstructing Macroeconomics: Structuralist Proposals and Critiques**. Cambridge, Mass. Harvard University Press

[12] David Colander et al. (2008) **Beyond DSGE [Dynamic Stochastic General Equilibrium]: Toward an empirically-based macroeconomics**. *American Economic Review*, May, pp. 236-240.

[13] David N. DeJong with Chetan Dave (2007) **Structural Macroeconometrics**.

Princeton, N.J. Princeton University Press.

[14] Amitava Krishna Dutt (2010) **Macroeconomic Theory after the Crisis**. University of Notre Dame, Indiana; December.

[15] Wynne Godley (2004) **Towards a Reconstruction of Macroeconomics: Using a Stock Flow (SFC) Model**. University of Cambridge, mayo 2004.

## Retos a la enseñanza de la economía

Ramón J. Cao García, Ph.D.\*

### Introducción

La amiga Ida de Jesús me solicitó un ensayo acerca de los retos que plantea, al presente, la enseñanza de la economía. Acepté la encomienda, además de por quién me lo pidió, por la oportunidad que me da para plantearme preguntas tales como: ¿para qué enseñar economía?, ¿qué destrezas debe adquirir un estudiante de bachillerato en economía?, ¿para qué enseñarle economía a estudiantes en otras disciplinas?

Entrando en el tema del ensayo, entiendo que los retos son situaciones que se han de superar, o problemas que se tienen que resolver, para lograr un objetivo. Así, el tema planteado implica que enseñar economía es un objetivo válido. Por ello es razonable iniciar el análisis validando ese supuesto. Es, entonces, pertinente comenzar tratando de especificar, de la forma más concreta posible, el objetivo implícito: ¿para qué enseñar economía? Una vez se presente una respuesta razonable a esa pregunta, será posible tratar de identificar los retos que se presentan para lograr el objetivo planteado.

### ¿Para qué enseñar economía?

A la pregunta ¿para qué enseñar economía?, usualmente se le dan varias respuestas. Ellas se dirigen a justificar el objetivo de enseñar – y que los estudiantes aprendan – economía. Una de esas respuestas o justificaciones es preparar economistas profesionales con destrezas requeridas para el mercado laboral. Otra respuesta usual es que, como parte de la educación universitaria, todo estudiante debe adquirir conocimientos básicos acerca de cómo opera la economía en que vive. También se aduce que adquirir conocimientos básicos en economía ayuda a la persona a tomar decisiones más acertadas

en su diario vivir. Consideremos esos argumentos en su lógica, validez o pertinencia.

Comencemos con la necesidad o conveniencia de preparar economistas profesionales con las destrezas requeridas para el mercado laboral. Tal justificación requiere, en primer término, que se identifiquen tales destrezas. Para ello no basta que la facultad mantenga actualizado su conocimiento según los desarrollos que ocurren en la disciplina. También es necesario que periódicamente se realicen estudios de mercado, de manera de identificar las destrezas particulares en demanda, para efectuar los ajustes curriculares pertinentes. Me parece que esos estudios no se llevan a cabo, aparte de que las revisiones curriculares no suelen ser frecuentes. Más importante aún, considero una insensatez la idea misma de justificar la formación en economía a base de preparar profesionales con un conjunto dado de destrezas específicas para las condiciones de mercado imperantes en un momento dado, a menos que sea un complemento de otro objetivo que sí sea sensato.

La idea de limitarse a proveer al estudiante destrezas específicas al mercado laboral es insensata porque la tecnología y las condiciones del mercado – en una economía insular/regional como la puertorriqueña – son muy dinámicas. Las destrezas específicas en demanda en el mercado laboral cambian aceleradamente. El conjunto de destrezas específicas que se habrá de demandar dentro de, digamos, diez años, será muy diferente a la demanda actual. Así entonces, una educación que se centre en la instrucción de destrezas específicas, es una receta para volver obsoleta a la persona en un período breve de tiempo. Se ha de tener en cuenta que la edad típica de un estudiante universitario ronda en los veinte años, por lo que su vida productiva posterior a su graduación es de unos 40 ó 50 años. Flaco servicio se le hace a una persona si las destrezas que se le proveen tienen una vida útil que sea una pequeña fracción de la propia. En consecuencia, la destreza que se le ha de proveer al estudiante es la capacidad para aprender: esto es, que el estudiante desarrolle la capacidad para adquirir, por sí mismo, nuevas destrezas específicas, a medida que cambien la tecnología y las condiciones en los mercados. [1]

Descartada la primera justificación usual, pasemos a la segunda en la enumeración inicial. Ella es que, como parte de la educación universitaria, todo estudiante debe adquirir conocimientos básicos acerca de cómo opera la economía en que vive. Para ello lo que se recomienda es que todo estudiante tome uno o dos cursos en la disciplina. Así, lo típico es que la

persona tome algún curso de principios de microeconomía y macroeconomía.

Los temas que se cubren en esa introducción a la teoría microeconómica son la conducta esperada de consumidores racionales y perfectamente informado en el mercado, además de la conducta esperada de empresas que operan bajo condiciones de competencia perfecta o monopolio. Se le presentan al estudiante modelos que predicen conducta bajo las condiciones indicadas, requiriéndole que aprenda y recuerde las soluciones o predicciones que resultan de esos modelos. El problema con eso es que ningún consumidor posee perfecta información, los mercados de competencia perfecta rara vez han existido y los monopolios ocurren por excepción, solamente cuando el estado los crea o en aquellas raras ocasiones en que la función de costo promedio tiene pendiente negativa en la región relevante. Así que al estudiante se le presentan soluciones que ocurren nunca o por excepción, pero al pobre joven se le comunican como si fueran verdades reveladas. No se le explica que el propósito de los modelos presentados es proveerle un instrumento de pensamiento; es decir, una herramienta útil para organizar el proceso de análisis de una situación hipotética.

La situación es aún más penosa cuando se le presenta al estudiante de introducción a la economía el tema de la teoría macroeconómica. Al estudiante se le habla de funciones de consumo, inversión, gastos del gobierno y comercio exterior. Se le dice al estudiante que ocurre un consumo autónomo y otro inducido. Se le enseña que el consumo autónomo es el que ocurre cuando el ingreso es cero; como si fuese posible que una persona pudiera incurrir en gastos de consumo (o de cualquier tipo) cuando su ingreso es cero; [2] pregúntele a un africano muriendo de inanición cuánto es su consumo autónomo. Después se suman todos esos agregados y se les presenta en una gráfica, en la cual se dibuja una línea de 45 grados. Si el valor calculado coincide con alguno en la línea de 45 grados, se le dice que la economía está en equilibrio; pero, si ocurre por debajo de esa línea, se dice que hay recesión; mientras que si ocurre encima de la línea, se dice que hay inflación. El problema es que recesión y expansión son fases del ciclo económico, que es un proceso dinámico, pero la gráfica de marras corresponde a un modelo estático; por su parte, inflación y deflación son fenómenos monetarios, que se registran en el índice de precios al consumidor, pero el modelo no incluye dinero ni precios, por lo que, lógicamente, no puede inferir o concluir cosa alguna al respecto.[3]



En resumen los asuntos que se cubren en el curso de introducción a la economía tienen poca, si alguna, relación con cómo opera el sistema económico en el que vivimos. Lo que debería ser, para el estudiante, una maravillosa aventura en el desarrollo del pensamiento, se convierte en una tediosa memorización de conceptos de muy limitada validez, los que se presentan como verdades aceptadas. Así que la justificación de que todo estudiante debe adquirir conocimientos básicos acerca de cómo opera la economía en que vive, no se satisface con el curso de introducción a la teoría económica.

La última justificación presentada es que adquirir conocimientos en economía ayuda a la persona a tomar decisiones más acertadas en su diario vivir. Si en los cursos de economía se le proveyese al estudiante instrumentos para el pensamiento independiente [4] (y así desarrollar su capacidad para adquirir conocimientos de manera independiente), definitivamente ello le sería de gran utilidad para la vida cotidiana. Sin embargo, en las páginas anteriores se argumentó que tal no es el caso. No se me ocurre qué utilidad puede tener para la vida cotidiana el conocer que se maximizan ganancias cuando el ingreso marginal es igual al costo marginal de la empresa, o que un consumidor maximiza su bienestar cuando su valorización marginal de un bien es igual a su precio; los cuales son ejemplos de los principios que se le enseña al estudiante.

### ¿Por qué yo enseñé economía?

El lector, llegado este punto, tiene todo el derecho de preguntarse: Si el autor de este ensayo refuta las justificaciones usuales para el estudio de la economía, ¿cómo puede justificar que durante 33 años se dedicó a enseñar economía? Definitivamente es una pregunta válida, la que merece respuesta. Ella es sencilla. Enseñé economía porque estoy muy agradecido a muchos de mis profesores y traté de emularlos.

Soy una persona muy afortunada. A través de mi vida he tenido excelentes profesores.[5] Ellos me definieron. No se limitaron a que memorizara definiciones de conceptos y paradigmas, sino que hicieron muchísimo más. Me inculcaron que el proceso de enseñanza es una aventura en el amor y el razonamiento estructurado. Me mostraron que para enseñar es necesario estar enamorado del proceso. Enseñar no es un empleo, sino una aventura, cuya compensación es el proceso mismo. Ese amor requiere intransigencia absoluta. Por ese amor, el

profesor no puede desviarse del objetivo de hacer del estudiante una persona libre. La meta es que el estudiante desarrolle la capacidad para el pensamiento independiente.[6] Tal capacidad incluye la responsabilidad de revisar el conocimiento publicado para, a través del raciocinio individual, procesarlo e integrarlo con los otros conocimientos adquiridos, para desarrollar nuevo conocimiento propio; sabiendo y aceptando las consecuencias de ese nuevo conocimiento propio. Esa capacidad para el pensamiento independiente abre un mar de posibilidades, haciendo libre a la persona.

Mis profesores se esforzaron – y creo que tuvieron éxito – en hacer de mí una persona libre. Yo solamente traté de emularlos.[7]

Desarrollar pensamiento independiente conlleva guiar al estudiante a través de un derrotero específico en el proceso de aprendizaje. En primer lugar, requiere que se integre el aprendizaje de un concepto o de una teoría con el resto del conocimiento humano relacionado. Conviene aclarar esta idea con algunos ejemplos. Cuando en estadísticas se presenta el concepto de varianza no basta con relacionarlo a la dispersión en una distribución y a la precisión de un estimador. También se ha de relacionar con los indicadores de la distribución de ingreso y riqueza en una sociedad; así como con el concepto de riesgo, lo cual proporciona una oportunidad para entender la lógica de las ganancias en los mercados y comentar acerca de la teoría de Frank Knight con respecto al papel de los empresarios en el proceso económico.[8] En forma similar, cuando en el curso de introducción a la economía se presenta el concepto de equilibrio, es necesario aclarar que este concepto es uno trasplantado de la física, y que existen diferencias sustantivas entre los procesos de los mundos físico y social. De la misma manera, cuando se explica al estudiante que las condiciones para maximizar ganancias son las mismas que para minimizar costos, conviene señalarle que esa conclusión se basa en principios matemáticos desarrollados para la teoría física de Newton y de la teodicea de Gottfried W. Leibniz.[9] De esa forma, el estudiante tiene la oportunidad de percatarse que matemática, física, filosofía, teología y economía no son saberes diferenciados; sino que son aplicaciones de un mismo conocimiento humano a categorías fenomenológicas diferentes.[10]

Otro componente esencial del proceso para el desarrollo del pensamiento independiente es la intransigencia en el proceso de análisis. Como acostumbraba decir el Prof. Aristalco Calero: “su respuesta se ha de basar en una lógica de hormigón

armado.” Una conclusión u opinión profesional no puede restringir sus fundamentos a trabajos impresos, opiniones de alguna autoridad en la materia, o – mucho menos – en opiniones infundadas del profesor o del estudiante. Revisar la literatura y las opiniones profesionales es necesario para sentar bases al conocimiento propio, así como para abrir perspectivas de análisis. Revisar la literatura es el comienzo, pero no el final del proceso. El pensamiento independiente no tiene espacio para los papagayos. No se puede permitir la repetición irreflexiva de argumentos en circulación. Los análisis publicados (o de otra forma transmitidos) se han de someter a una evaluación sistemática y rigurosa, para llegar a conclusiones propias.

Una interacción exitosa de los dos componentes presentados ha de llevar a la curiosidad intelectual. Descubrir que todo el conocimiento humano está interrelacionado, junto al desarrollo de una práctica de evaluación sistemática y rigurosa de toda información nueva, le plantea a la persona una imperiosa motivación para explorar conocimientos existentes, sí como de buscar nuevas perspectivas.

Finalmente, se ha de inculcar una humildad franciscana acerca del conocimiento. Se ha reconocer que todo conocimiento es provisional. Una teoría será válida hasta que se formule otra que provea una mejor predicción al fenómeno bajo consideración.[11] Por ello, no se puede asumir la presunción de que se ha alcanzado la verdad absoluta acerca de nada.[12] El pensamiento independiente tiene que estar siempre dispuesto a modificar conclusiones cuando analice nueva información.

Esto es lo que traté de hacer. Confieso que no creo haber tenido éxito con muchos de mis estudiantes. Sin embargo, sí creo que hubo éxito con algunos, y eso me basta.

### ¿Qué es economía?

Dado que el tema del ensayo es acerca de los retos a la enseñanza de la economía, la digresión en la sección anterior es pertinente. Ella ofrece una perspectiva (muy personal) de para qué y cómo enseñar economía. Para identificar retos aún falta por establecer qué se ha de enseñar,[13] esto es, ¿qué es economía? Esta sección se dedica a tratar de aclarar ese asunto, y así disponer de fundamentos necesarios para identificar y entender los retos que se presentan a su enseñanza.

Al revisar la literatura se encuentran múltiples definiciones de la disciplina. El padre de la

disciplina, Adam Smith, define economía como la rama de la ciencia de un hombre de estado o legislador que persigue las metas de proveer abundante ingreso o subsistencia a la población, así como proveerle recursos adecuados al estado para el financiamiento de los servicios públicos.[14] Es claro que la definición de Adam Smith es una de tipo normativo, enmarcada dentro del ámbito de la administración del estado. En este sentido, Smith se ubica dentro del contexto de los mercantilistas y fisiócratas, que fueron los precursores de la disciplina. De hecho, el trabajo de Smith es un esfuerzo (que resultó ser muy exitoso con el tiempo) de refutar las políticas económicas mercantilistas, entonces en boga, argumentando que esas políticas estaban basadas en supuestos equivocados.

No mucho después, Juan Bautista Say, en 1803, propone una perspectiva positiva para economía, definiéndola como la ciencia que estudia la producción, distribución y consumo de riqueza.[15] Por su parte, para 1844 John Stuart Mill la define como la ciencia que estudia las leyes que rigen aquellos fenómenos sociales que surgen de las acciones conjuntas de humanidad para la producción de riqueza.[16] La definición de John Stuart Mill sigue la línea positivista, a la vez que la enmarca dentro un contexto social. Para esas fechas, Karl Marx presenta una definición mucho más determinista al proponer que economía es la ciencia que estudia el modo de producción en una sociedad, donde esas relaciones o modo de producción, a su vez, son las que determinan las relaciones sociales y hasta la conciencia individual.[17] Marx también se separa de los otros autores citados, coincidiendo con mercantilistas y fisiócratas, en que los únicos factores de producción son el trabajo y la Naturaleza. [18]

Para fines del siglo XIX, Alfred Marshall define a la disciplina como el estudio de la personas en actividades cotidianas ordinarias; investigando cómo obtiene su ingreso y cómo lo utiliza; siendo, por una parte, el estudio de la riqueza y en la otra, y más importante, una parte del estudio de las personas.[19] La definición de Marshall es particularmente importante para el estado actual de la disciplina. En primer lugar, cambia el enfoque hacia la conducta humana individual, en lugar de la creación social de riqueza. También Marshall se enfoca en la conducta de los mercados y en los procesos y condiciones para que los mercados alcancen posiciones de equilibrio. Con Marshall comienza lo que al presente denominamos teoría microeconómica.

El siglo XX registró importantes cambios en el ámbito y enfoques de la teoría económica. En el campo de la microeconomía, para 1932 Lionel Robbins propone una definición de economía, la cual – o una variación de la misma – es la que se presenta en casi todo texto de introducción a la disciplina. Robbins propone que economía es la ciencia que estudia la conducta humana como una relación entre metas y recursos escasos que tienen usos alternos.[20] Se ha de notar que esta perspectiva permite expandir el ámbito de la disciplina más allá de los mercados, puesto que tomar decisiones acerca de asignar recursos escasos y versátiles para satisfacer metas humanas ocurre en una multiplicidad de marcos institucionales.

En los años treinta del siglo XX ocurre otro cambio importante en los enfoques de la disciplina. La Gran Depresión, que comenzó para el año 1929, planteó dudas acerca de la capacidad del sistema económico de mercados para alcanzar soluciones de equilibrio con pleno empleo. Para 1930, John M. Keynes [21] publica su obra *Tratado acerca del Dinero*, donde concluye que los niveles de ahorro e inversión no tienen que coincidir, implicando la posibilidad de soluciones de desequilibrio. En 1936, Keynes publica su obra más reconocida, *La Teoría General del Empleo, el Interés y el Dinero*. En ella se argumenta que, a nivel agregado, el sistema económico puede alcanzar una solución de desequilibrio con desempleo. Más importante aún, se propone que los modelos para el análisis de los agregados económicos no concuerdan con los modelos para análisis de los mercados. Con esta aportación, Keynes da lugar a una nueva rama de la economía: la macroeconomía. De esta manera, se definen dos campos para la disciplina: microeconomía y macroeconomía. Más aún, la teoría de Keynes tiene importantes implicaciones políticas, toda vez que justifica una activa intervención estatal en los procesos económicos, mucho más allá de la perspectiva vigente, que era una en que el estado debería limitarse a servir como policía para promover la eficiente operación de los mercados; restringiéndose a servir de garante como los derechos de propiedad y prevenir prácticas monopólicas o desleales por parte de las empresas.[22]

Para los años cincuenta del siglo pasado, comenzando con la obra pionera de Duncan Black, se extiende el ámbito del análisis microeconómico al estudio de procesos políticos. La aportación principal es ampliar el ámbito de estudio de la disciplina a procesos que ocurren fuera de las instituciones de los mercados.[23] Posteriormente, Gary Becker propone expandir el ámbito de estudio de la economía a

nuevos campos, manteniendo la lógica de los modelos microeconómicos de análisis. [24]

Partiendo de las definiciones de economía consideradas, conviene hacer una síntesis que ofrezca una definición operacional de economía que guíe el análisis que sigue. En primer término, parece haber consenso en que la disciplina trata acerca de conducta humana. Sin embargo, no estudia toda conducta humana, sino aquella que tiene un propósito y está sujeta a restricciones. A este tipo de conducta, la denominamos conducta racional. Se denomina de esta forma no porque se considere que los propósitos sean buenos, sensatos o aún convenientes para la persona; sino porque, como el individuo está sujeto a restricciones, no puede satisfacer todas sus metas. Por tal razón, la persona tiene que establecer prioridades u ordenar sus objetivos, para tratar de lograr aquellos que considere más importantes. [25] Así, un componente importante para la definición de economía es que la disciplina estudia los procesos en que ocurre conducta humana dirigida a satisfacer metas y que están sujetos a restricciones.

Otro elemento importante a incluir en la síntesis es que esos procesos ocurren en interacción con otras personas, por lo que la conducta de un individuo ha de tener consecuencias sobre otros, por lo que también afectará el resultado colectivo de esos procesos. Esto implica que esos procesos ocurren en un sistema, [26] por lo que la definición de economía ha de incluir la interacción dentro de un sistema. Marshall limitó el ámbito de la economía a las interacciones humanas que ocurren en los mercados, pero en la segunda mitad del siglo XX se amplió el ámbito de estudio de la economía a otras instituciones sociales, por lo que síntesis que se proponga en este ensayo no ha de limitarse a los mercados, sino que ha de incluir los procesos de interacción humana que ocurran en sistemas sociales.

El último componente importante a incluir en la síntesis es el de las restricciones. Robbins estableció la importante restricción de que los recursos disponibles para satisfacer las metas de las personas son escasos y versátiles, por lo que las personas tienen que distribuir los recursos que tengan disponibles entre las metas que deseen lograr. Pero la disponibilidad de recursos versátiles no es la única restricción que enfrentan las personas.

Con respecto a las restricciones, es posible dividir las en tres categorías: (1) tecnológicas, (2) institucionales y (3) de información. Sin pretender ser exhaustivo en la enumeración, la categoría de restricciones tecnológicas puede incluir: (i) que los

recursos son escasos y versátiles; (ii) el modo de producción, ya que la estructura del proceso de producción y la tecnología disponible pueden modificar el conjunto de metas que una persona o una colectividad pueden alcanzar; (iii) el vector de riesgos en el sistema; (iv) el tiempo, pues la producción y el consumo requieren del uso de tiempo, el cual es limitado; y (v) el tamaño del grupo o número de participantes en el sistema en el que ocurre un proceso económico. Las restricciones institucionales se refieren a las que se definen socialmente y restringen las interacciones posibles entre las personas. En esta categoría se puede incluir a: (i) la definición y distribución de derechos de propiedad en la colectividad; (ii) la cultura prevaleciente; y (iii) el marco institucional donde tengan lugar las interacciones humanas (mercado, estado, clubes, familia, etc.), así como las reglas que rigen ese marco institucional. Las restricciones de información surgen porque las personas requieren información acerca de las características de los recursos que utiliza y de las mercancías que consumen, así como de las consecuencias esperadas de sus decisiones. El caso es que adquirir información requiere del uso de recursos, incluyendo tiempo, por lo que a mayor información recopile la persona, menos recursos tendrá disponible para satisfacer sus metas. En consecuencia, las personas tienen que establecer alguna transacción entre adquirir información y actuar con menos información que la adecuada para predecir razonablemente las consecuencias de sus actos, por lo que siempre asumirán un riesgo de tomar algunas decisiones equivocadas. Ello es una restricción, ya que al tomar una decisión errónea no está satisfaciendo metas, a la vez que desperdicia los recursos utilizados. Más aún, como la conducta ocurre dentro de un sistema, los errores en conducta de un ente tienen consecuencias sobre los demás participantes en el sistema.

A base de los elementos identificados en los párrafos anteriores como relevantes para la síntesis buscada, en este ensayo se define operacionalmente a la disciplina como:

“Economía es el estudio de los procesos que tienen lugar en sistemas sociales, en los cuales interaccionan personas racionales, que tratan de satisfacer sus metas individualmente establecidas mediante el uso de recursos escasos y versátiles. En los procesos que tienen lugar para tratar de satisfacer las metas individuales, esas personas enfrentan restricciones relevantes, que les impiden satisfacer todas sus metas. Las restricciones que enfrentan las personas

se pueden agrupar en tres categorías: (1) tecnológicas, (2) institucionales, y (3) de información.”

### **Regresando a los retos a la enseñanza de la economía**

En las páginas anteriores se refutaron varias de las justificaciones usuales para la enseñanza de economía a nivel universitario, tanto como parte de la educación general que debe tener todo graduado de universidad, como para aquellos que se especializan en la disciplina. También se presentó una discusión que permite establecer una definición operacional de la disciplina de economía y justificar que se le enseñe a jóvenes universitarios. Partiendo de esa discusión, es posible intentar identificar retos para la enseñanza de economía; esto es, identificar situaciones que se han de superar, o problemas que se tienen que resolver, para lograr eficientemente el objetivo de enseñar economía. En esta sección se consideran los retos identificados, partiendo del supuesto que el objetivo de enseñar economía es formar personas libres.

#### **I. El privilegio de estudiar economía**

Una situación limitante en la forma prevaleciente en que se enseña economía es que al estudiante no se le hace consciente de que es un privilegio formarse en el estudio de la economía. Como se vio en las páginas previas, la economía es una disciplina intrínsecamente multidisciplinaria. Ella se nutre de los desarrollos en la filosofía, las matemáticas, la física, la biología, la geografía y la teología, entre otras disciplinas. Así que estudiar economía le abre puertas a la persona para adentrarse en una aventura integrada en el conocimiento humano. Pero es necesario que al estudiante se le indique donde están esas puertas, así como proveerle las llaves necesarias para que pueda pasar por ellas.

Desafortunadamente, lo anterior no siempre ocurre. Muchos estudiantes toman el curso de introducción a la economía por las mismas razones que se matriculan en los cursos de introducción a otras disciplinas: porque se les requiere. Muchos estudiantes llegan con expectativas muy disminuidas y encuentran que es frecuente que se cumplan. En lugar de ofrecérseles una aventura en el pensamiento independiente, se le presentan definiciones y conceptos para memorizar, así como conclusiones de análisis como si fueran dogmas de fe, pues nunca se hace el análisis. Los textos disponibles tampoco ayudan mucho, ya que la mayoría de los autores se

afilian a algunos dogmas que repiten, sin explicar razonablemente el análisis subyacente y sus limitaciones. El supuesto mismo de racionalidad se presenta, no como una conclusión inevitable del supuesto de la limitación de los recursos, sino que algunas veces se llega a implicar que “decisiones racionales” es sinónimo de decisiones inteligentes, sabias o sensatas. [27] Resulta difícil mantener la atención de un estudiante razonador cuando, desde el comienzo mismo del curso, entiende que centrar el análisis de una disciplina en las personas que toman decisiones inteligentes, sabias o sensatas conlleva que el análisis es irrelevante, puesto que esas personas conforman el conjunto nulo de la población, ya que todos tomamos (con mayor o menor frecuencia) decisiones tontas, festinadas o insensatas.

Así resulta que existe una opinión generalizada entre los estudiantes de que el curso de introducción a la economía es uno árido y de poca utilidad, cuando debería ser una oportunidad para abrir puertas al pensamiento independiente. [28] Para ello es necesario que el curso, en lugar de dedicarse a repetir una retahíla de definiciones y conceptos, se enfoque como una aventura en el pensamiento estructurado, que sienta las bases para el pensamiento independiente. Se ha de entusiasmar al estudiante a organizar su raciocinio y enseñarle que el uso de modelos teóricos es un instrumento valioso con ese fin. Se le tiene que dejar entrever que los conceptos y análisis en economía están estrechamente relacionados con los desarrollos que ocurren en otras disciplinas del saber humano; por lo que la disciplina es privilegiada en la síntesis que continuamente hace de esos otros saberes humanos, para aplicarlos a su campo de estudio.

## II. Limitaciones de los estudiantes

Otro reto o problema que se plantea con frecuencia es el de las limitaciones académicas de los estudiantes. Es cierto que algunos estudiantes llegan a la universidad con serias limitaciones en la comprensión de la lectura, así como en la expresión, tanto verbal como escrita. Estoy seguro que todo profesor de economía se ha encontrado con estudiantes que en materia de lectura son incapaces de leer, porque les faltan recursos cognitivos para descodificar lenguaje; si pueden leer, no entienden lo que leen porque carecen de cultura cognitiva en donde incorporar el sentido de lo que leen; si leen y entienden, se les olvida pronto porque padecen de agudos déficit de atención y memoria; y si logran hacer lo anterior, no sabe qué hacer con lo leído, pues se les dieron textos y fuentes a leer sin que se les

estableciera el significado de los mismos en sus contextos de vida.

Concedido este punto, es pertinente reconocer que la tarea de un profesor es enseñar. El asunto es que el nivel de la enseñanza depende de la base de conocimientos que tenga el estudiante. El problema en realidad no es tanto que el conjunto de conocimientos de un estudiante sea limitado, sino que existan diferencias marcadas entre los conjuntos de conocimientos de los estudiantes en un mismo salón de clase. Esa diversidad entre los conocimientos de los estudiantes lleva a que el profesor tienda a dirigir su enseñanza hacia el estudiante promedio, que es un ser humano que existe por excepción, dada la heterogeneidad de los estudiantes en el salón de clases. Esta situación resulta en que la enseñanza del profesor sea una simpleza o necedad para los estudiantes sobre el promedio, a la vez que resulta incomprensible para aquellos cuyos conocimientos sean inferiores al promedio.

La alternativa a corto plazo para enfrentar este reto estriba en los procesos de orientación a los estudiantes. Los consejeros académicos de los estudiantes deben dirigirlos hacia cursos y secciones acordes a sus conocimientos adquiridos. De esta manera se podría tratar de agrupar estudiantes con conjuntos más homogéneos de conocimientos en cada salón de clases. La solución ideal a largo plazo es que a nivel preuniversitario se garantice que los estudiantes adquieran un conjunto adecuado y homogéneo de conocimientos mínimos al obtener su graduación de Escuela Superior. Las deficiencias y divergencias en la educación preuniversitaria son bien conocidas, por lo que es posible que esta alternativa de largo plazo ocurra dentro de la perspectiva del Burlador de Sevilla de “cuán largo me lo fiais”.

## III. Secuencias curriculares

Relacionado con el reto anterior está el de las secuencias curriculares. No es extraño que en un curso economía se matriculen estudiantes en su segundo, tercer o cuarto año de universidad. Ello contribuye a la heterogeneidad que se indicó en el apartado anterior. Aún entre los estudiantes de concentración en economía, no es extraño, por ejemplo, que algunos pospongan el curso de métodos estadísticos hasta su último año de estudios. Tal situación dificulta que puedan entender adecuadamente asuntos críticos como riesgo, concentración de mercado, empresa representativa, consumo o inversión autónoma, equidad, etc. Éste es

sólo un ejemplo de múltiples situaciones en que la secuencia curricular de un estudiante no sigue un patrón razonable para su formación académica.

La responsabilidad de que tal situación ocurra no es del estudiante, pues no puede tener la información adecuada para establecer una secuencia curricular razonable, sino que recae en la administración universitaria y sus funcionarios. Es importante que se establezcan secuencias curriculares sensatas, no solamente para los cursos de concentración, sino también para los de educación liberal y electivos. Asimismo, se deben establecer – y cumplir – contenidos mínimos para cada uno de los cursos que se enseñen en la universidad. Además, el contenido mínimo de cada curso debe ser homogéneo y conocido, lo cual no siempre es el caso. Por ejemplo, nadie puede tener, a priori, idea acerca de qué conocimientos adquirió un estudiante en el curso de introducción a las ciencias sociales, pues existen diversas variantes en el mismo, donde la variante que matricule y apruebe un estudiante es un fenómeno aleatorio.

#### IV. Perspectivas de estudiantes y profesores

La desorganización, que colectivamente hemos logrado instituir en el mercado laboral puertorriqueño, lleva a que el estudiante no perciba adecuadamente el valor del capital humano. Los estudios universitarios, más que un proceso de formación, se perciben como una actividad de consumo. Así, lo razonable es que traten de minimizar los recursos – principalmente tiempo – que dediquen al estudio y aprendizaje, a la vez que intenten obtener los mayores beneficios financieros posibles, tales como becas, préstamos, etc. Como los profesores tienden a asignar y distribuir notas a base del promedio en cada curso, es razonable esperar que tal actitud estudiantil no sea penalizada, ocurriendo una regresión de la media. [29]

La situación descrita, cuya base es la desorganización en el mercado laboral, tiene importantes consecuencias. Una de ellas es la expansión intencional del período de tiempo que toma completar un grado universitario de bachillerato. [30] Como la educación universitaria se percibe como consumo, con asistencia financiera para la mayoría de los estudiantes en Puerto Rico, no es de extrañar que el tiempo de estadía en la universidad tienda a ser el mayor posible, a la misma vez que las tasas de graduación resulten bajas. De hecho, solamente se gradúan (en 150% del tiempo programado para completar el grado) 3 de cada 10

estudiantes. [31] El aprovechamiento académico no es asunto de prioridad, sino que se trata de cumplir con los requerimientos burocráticos federales para becas y ayuda económica, tratando de cumplir en papel, pero no mucho más. En el proceso se va perdiendo el sentido de responsabilidad profesional y personal.

Esto es un asunto serio que, en el pasado, estuvo limitado por el mercado laboral, ya que la educación universitaria fue un instrumento eficaz para que la persona progresara, por lo que hubo un interés en mantener criterios de calidad. Dicha educación, ahora, es poco más que una credencial, cuyo valor en el mercado laboral, aunque no ha desaparecido por completo, ha menguado considerablemente. Al respecto, los economistas deberíamos estudiar seriamente la situación y proponer medidas, estudiadas y ponderadas, acerca de los pasos a seguir para reorganizar el mercado laboral en Puerto Rico.

#### V. Conocimiento integral vs. saberes aislados

Otro reto en la enseñanza de economía – y de toda otra disciplina – es el del conocimiento integral vs. los saberes aislados. La actitud general, tanto de estudiantes como de profesores, es que lo que se enseñe en un curso no tiene relación alguna (o, en el mejor de los casos, una relación muy limitada) con lo que se enseñe en otros cursos. En lugar de promover el desarrollo de un conocimiento integrado, lo que ocurre es una acumulación de cajitas de información, que el estudiante puede o no utilizar en circunstancias futuras. La visión de J. M. Keynes que “economía es una forma de pensar” es algo que se perdió. Ese enfoque de saberes aislados es incompatible con la visión de formar para el pensamiento independiente, que se discutió previamente en este ensayo. Como ese es un asunto ya analizado, no es necesario repetir argumentos.

#### VI. Ausencia de paradigmas en la teoría macroeconómica

En el caso particular de la teoría macroeconómica, sucede que los enfoques y temas que se le presenten a un estudiante de economía dependen de la universidad a la que asista y aún del profesor que imparta el curso, pues no existen paradigmas en esta rama de la disciplina. Esto plantea la necesidad de decidir enfoques para la enseñanza de la materia.

En las universidades más prestigiosas de los Estados Unidos la situación es que se adopta una posición o escuela de pensamiento, que es la que se enseña e investiga por la facultad. Esa opción no parece estar disponible en Puerto Rico. En primer lugar, es muy limitado el número de los profesores de economía que publican regularmente investigaciones acerca de temas macroeconómicos, y es más limitado aún el número de los que publican en revistas profesionales reconocidas internacionalmente. Otra situación asociada es que Puerto Rico no es una economía nacional, que es el tema de análisis para la teoría macroeconómica, sino una isla con una economía insular/regional. En consecuencia, la investigación en macroeconomía es de poca, si alguna, pertinencia para el análisis de los asuntos de la economía local.

Lo planteado en el párrafo anterior, puede dar una clave al enfoque a adoptar para la enseñanza de la economía en Puerto Rico. Al seguir esa pista, no se puede pasar por alto que el conjunto de conocimientos que adquiera un estudiante tiene que ser congruente con lo que se enseñe en las principales universidades del mundo. Ello es necesario para no encerrarlo en un apretado marco insularista y para que pueda competir efectivamente si decide hacer estudios de posgrado en el exterior. [32]

En el caso de los estudiantes que no son de concentración en economía, sino que su exposición al tema se limita a un curso de un semestre de introducción a la disciplina, es imposible ofrecerles una visión razonable de los enfoques y debates que existen en macroeconomía. Lo más razonable en este caso es que, en lugar de enseñarles modelos de líneas de 45 grados, como si fueren verdades reveladas, proceder a enseñarles la estructura y mecánica de las cuentas nacionales, incluyendo un análisis de las cuentas nacionales de Puerto Rico, comparándolas con las de los Estados Unidos y otros países. En ese proceso, el estudiante se puede percatar de la estructura de la economía de Puerto Rico y sus retos. Le resultaría evidente la importancia del comercio exterior y las peculiaridades de la balanza comercial y la balanza comercial, incluyendo la relación entre la economía local y la estadounidense. Para el estudiante también le será evidente lo limitado que es el ahorro local y cómo eso se subsana [33] por medio de la unión monetaria con los Estados Unidos. Tales conocimientos le proveerían al estudiante una base adecuada para estudiar posteriormente las controversias en la teoría macroeconómica, así como entender características de las economías regionales y de la condición insular de la economía local.

Para los estudiantes que siguen estudios en economía, los cursos tienen que seguir los libros de texto reconocidos, ya que ello es necesario para que puedan competir en estudios de posgrado. Sin embargo, cada texto suele adscribirse, o asignarle mayor énfasis, al enfoque de una escuela particular; por lo que es conveniente que el profesor trascienda el texto mientras lo cubre, guiando al estudiante en la maravillosa aventura de la controversia intelectual. Reconocer la existencia de enfoques divergentes, en lugar de un paradigma, es una oportunidad única para propiciar el pensamiento independiente. Tal es una tarea difícil, pues existe el riesgo del sancocho, donde se presenten una multiplicidad de ideas sin orden ni profundidad, de suerte que el resultado sea confusión, en lugar de crecimiento intelectual.

### **VII. Relevancia del currículo a la economía local y congruencia con el currículo de otras universidades**

El asunto de diseñar un currículo con contenidos curriculares que sean relevantes para la economía local, a la vez que sea congruente para el currículo de las universidades de prestigio en el resto del mundo, ha estado implícito en la presentación previa. Sin embargo, conviene darle atención particular, por su pertinencia.

El currículo de economía, en las principales universidades del mundo está diseñado para el análisis de economías nacionales. Entre las consecuencias de tal situación, es que los libros de texto estén diseñados para los contenidos de esos currículos. Sin embargo, Puerto Rico es una economía insular y regional. Los temas relativos a economía regional solamente se cubren en textos especializados acerca del tema, mientras que el tema de las economías insulares y de enclaves aparecen en informes gubernamentales, artículos especializados y algún libro de investigación, [34] pues no conozco la existencia de textos acerca del tema. Las economías insulares/regionales registran características que las diferencian de las nacionales. En primer lugar, las economías insulares tienen que ser abiertas, ya que el limitado tamaño de sus mercados internos no les permite desarrollar eficiencias en la producción para dirigir la producción exclusivamente hacia el consumo local, característica que comparten con las economías regionales. Ellas también son mucho más vulnerables en situaciones de desastres naturales, y el cierre o inicio de operaciones de alguna gran empresa productora con frecuencia resulta en un cambio estructural en sus economías. Los recursos naturales disponibles tienden a ser limitados, además que

dependen de la transportación marítima y aérea para su comercio, lo cual resulta en mayores costos de transportación. Si la economía insular es un estado soberano, usualmente tiene mayor facilidad para ajustar desequilibrios en su balanza comercial a través de ajustes en las tasas de cambio de divisas, que las economías nacionales. Si la economía insular no es un estado soberano, entonces no puede ajustar las tasas de cambio de divisas, siendo usualmente una economía regional de alguna economía nacional, [35] lo que promueve una vulnerabilidad hacia los ciclos económicos en la economía nacional a la que esté asociada la economía. Las economías insulares/regionales tienen serias restricciones para formular políticas monetarias y fiscales, pero tienen la ventaja de que no dependen del ahorro interno para financiar sus inversiones. [36]

Lo indicado en el párrafo anterior no agota la lista de características propias de las economías insulares/regionales; sin embargo, aclara el argumento de que sus características son muy diferentes a las de las economías nacionales, que son el tema de los currículos universitarios y de los textos de teoría económica. Así que se presenta un dilema a resolver entre dos objetivos: estructurar el currículo para la enseñanza de economía a base del análisis de economías insulares/regionales, o estructurarlo a base del análisis de economías nacionales.

Si se estructura a base del estudio de modelos para economías insulares/regionales se enseñaría una teoría económica que es relevante para las condiciones locales. Lo cual tiene no pocas ventajas. En primer término, se enseñarían modelos que podrían aplicarse a la economía insular y se formarían profesionales que diseñarían y propondrían medidas de política pública o empresarial ajustadas a las condiciones locales, en lugar de la triste situación actual. Pero las desventajas tampoco son despreciables. Aunque existe literatura acerca de economías insulares y regionales, ella es limitada; por lo que es necesario investigar y desarrollar modelos formulados a esos fines, así como libros de texto y los materiales didácticos correspondientes. También se estaría condenando a los estudiantes a un insularismo que les limitaría seriamente sus posibilidades de desarrollo personal y profesional.

Por otra parte, si se estructura el currículo a imitación de los vigentes en las principales universidades del mundo, que están centrados en el análisis de procesos económicos en economías nacionales, se les abre a los estudiantes puertas para escapar del insularismo y para poder seguir estudios de posgrado en buenas universidades en el exterior.

Como es natural, esta opción lleva a que los estudiantes aprendan modelos y procesos que tienen poco o nada que ver con la economía local, con el riesgo evidente de que piensen que esos modelos son aplicables a las situaciones de Puerto Rico.

El asunto es cómo lograr una síntesis razonable que abarque ambos objetivos. Para tratar de lograr tal síntesis, es necesario reconocer que los estudiantes han de conocer los textos y la literatura tradicional de economía, de forma de no condenarlos al insularismo y limitar sus opciones de educación futura. Pero también es necesario que se percaten que las economías insulares/regionales presentan características y llevan a cabo procesos económicos que no concuerdan con los que se presentan en la literatura tradicional, porque sus vectores de restricciones son diferentes a los de las economías nacionales. Ello requiere una revisión curricular profunda, que también incluya un programa de investigación y la formación adecuada de los docentes.

### Resumen y Conclusiones

Como lo indica el título, el tema de este ensayo es considerar los retos presentes a la enseñanza de la economía en Puerto Rico. El análisis comenzó considerando la pregunta esencial de ¿para qué enseñar economía?, para lo cual se evaluaron y descartaron las justificaciones que usualmente se presentan al respecto. Al descartar esas justificaciones se planteó la pregunta vital de ¿por qué yo enseñe economía? La respuesta a esa pregunta es que tuve la gran fortuna de disfrutar de excelentes profesores que me educaron en el pensamiento independiente para ser un hombre libre. Yo solamente traté de emularlos. De esa discusión surge la premisa personal de que el propósito para enseñar economía, o cualquier otra materia, es formar personas libres.

Descartadas las justificaciones tradicionales para la enseñanza de economía, y adoptada la perspectiva del adiestramiento en el pensamiento independiente, en el trabajo se procede a formular una definición de ¿qué es economía? A base del somero análisis realizado, se definió operacionalmente a la disciplina como:

“Economía es el estudio de los procesos que tienen lugar en sistemas sociales, en los cuales interaccionan personas racionales, que tratan de satisfacer sus metas individualmente establecidas mediante el uso de recursos escasos y versátiles. En los



procesos que tienen lugar para tratar de satisfacer las metas individuales, esas personas enfrentan restricciones relevantes, que les impiden satisfacer todas sus metas. Las restricciones que enfrentan las personas se pueden agrupar en tres categorías: (1) tecnológicas, (2) institucionales, y (3) de información.”

Esa definición recoge el hecho de que economía es una disciplina multidisciplinaria, que se nutre de los desarrollos en la filosofía, las matemáticas, la física, la biología, la geografía y la teología, entre otras disciplinas. Así que estudiar economía le abre puertas a la persona para adentrarse en una aventura integrada en el conocimiento humano. Pero es necesario que al estudiante se le indique donde están esas puertas, así como proveerle las llaves necesarias para que pueda pasar por ellas. Proveer esa perspectiva es precisamente el primer reto identificado para la enseñanza de la economía.

El siguiente reto identificado es el de las limitaciones académicas que arrastran muchos estudiantes, que se agrava al dar lugar a una situación de heterogeneidad cognoscitiva entre estudiantes en un mismo salón de clases. Reconociendo la dificultad (o imposibilidad) para reformar a corto plazo los defectos en la educación preuniversitaria, se propone utilizar la consejería académica y las secuencias curriculares como paliativo a la situación. El siguiente reto identificado está relacionado con éste: el problema de las secuencias curriculares. Al presente las secuencias curriculares no parecen estar bien planificadas, pues el curso de introducción a la economía es el único requisito previo para la mayoría de los cursos más avanzados en la disciplina. El problema se agrava porque muchos cursos universitarios, en economía y otras materias, no parecen tener contenidos mínimos comunes y, si los tienen, no parece que se cumplan. Ello promueve la heterogeneidad cognoscitiva entre estudiantes, antes mencionada, y limita el aprovechamiento académico.

Otro reto identificado es que la situación de desorganización en el mercado laboral tiende a producir perspectivas particulares en estudiantes y profesores acerca del proceso de la educación universitaria. Muchos estudiantes universitarios perciben su educación, más que un proceso de formación y acumulación de capital humano, como una actividad de consumo. Así, lo razonable es que traten de minimizar los recursos – principalmente tiempo – que dediquen al estudio y aprendizaje, a la vez que intenten obtener los mayores beneficios financieros posibles, tales como becas, préstamos,

etc. Como los profesores tienden a asignar y distribuir notas a base del promedio en cada curso, es razonable esperar que tal actitud estudiantil no sea penalizada, ocurriendo una regresión de la media.

La situación descrita en el párrafo anterior favorece que, en lugar de buscar un conocimiento integrado, los estudiantes se enfoquen en saberes aislados, de forma que no se relacione el contenido de un curso con el de los demás. Ese enfoque de saberes aislados es incompatible con la visión de formar para el pensamiento independiente, que se promueve en este ensayo.

El asunto de la falta de paradigmas en la teoría macroeconómica es otro reto identificado. Eso plantea el reto de guiar al estudiante en una aventura intelectual a través de diferentes enfoques, que no son congruentes entre sí. Situación que se complica dado que Puerto Rico no es una economía nacional, que es el tema de análisis para la teoría macroeconómica, sino una isla con una economía insular/regional. En consecuencia, la investigación en macroeconomía es de poca, si alguna, pertinencia para el análisis de los asuntos de la economía local. Este asunto lleva al último reto identificado en este ensayo: la relevancia del currículo para la economía local y la congruencia con el currículo de universidades prestigiosas. Acerca de este particular, se argumentó que el reto es tratar de lograr una síntesis razonable que abarque ambos objetivos. Para tratar de lograr tal síntesis, es necesario reconocer que los estudiantes han de conocer los textos y la literatura tradicional de economía, de forma de no condenarlos al insularismo y limitar sus opciones de educación futura. Pero también es necesario que se percaten que las economías insulares/regionales presentan características y llevan a cabo procesos económicos que no concuerdan con los que se presentan en la literatura tradicional, porque sus vectores de restricciones son diferentes a los de las economías nacionales. Ello requiere una revisión curricular profunda, que también incluya un programa de investigación y la formación adecuada de los docentes.

Espero que los asuntos tratados sirvan de algo para una introspección acerca del currículo y los contenidos curriculares en economía, tanto para los docentes en la disciplina, como para los estudiantes que desean convertirse en economistas profesionales, y para aquellos que solamente matricularán uno o dos cursos que se les requiera en la disciplina. Por lo menos, para mí ha sido un ejercicio interesante en introspección.

\* Catedrático retirado del Departamento de Economía de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El autor agradece los comentarios de los profesores Pedro I. Subirats Camaraza, Rodolfo Gautier y José J. Cao Alvira. Los errores que persistan en el ensayo se deben a la terquedad del autor, ya que no se incorporaron todos los comentarios y sugerencias recibidos.

## Notas

- [1] Aprender economía es, desde luego, aprender una ciencia, un objeto de conocimiento, y eso es, ante todo, aprender un modo de pensar la realidad, una manera de abordar el conocimiento de un aspecto de lo real denominado “economía”. Es más que aprender técnicas. El reto de enseñar economía y aprender economía en contextos históricos dinámicos y cambiantes, y por ello, ambiguos e impredecibles, es que los estudiantes sepan pensar *en qué se piensa* al pensar en economía, sepan aprender continuamente los modos de pensamiento que la economía aporta al conocimiento de lo humano. [Esta nota es una sugerencia del Prof. Pedro I. Subirats Camaraza.]
- [2] En realidad el “consumo autónomo” no es otra cosa que la constante en una ecuación de regresión, esto es, un estimador de aquella variación en la variable independiente que no se predice por las variables incluidas en la ecuación, sino que depende de otros factores que no aparecen especificados en la ecuación estimada.
- [3] Si el estudiante es muy afortunado, quizás en el curso de introducción a la teoría macroeconómica se le hable acerca del modelo IS-LM, que trata de predecir procesos macroeconómicos mediante el análisis de condiciones de equilibrio en los mercados de inversión y ahorro (IS) y monetario (LM). Este modelo lo desarrolló Sir John Hicks en su famoso artículo de 1937 “Mr. Keynes and the Classics”. Ese artículo tuvo lugar porque se le solicitó a Hicks que preparara una revisión de la recientemente publicada *Teoría General* de John M. Keynes y él lo redactó a base de su entendimiento de la lectura del libro de Keynes. Casi cuarenta años más tarde, Hicks confiesa que él no entendió correctamente el argumento de Keynes. Véase a John Hicks, *The Crisis in Keynesian Economics*, 1974.

- [4] Conviene aclarar que entiendo que los modelos económicos son un instrumento útil para ese propósito, pero no es usual que se le presenten al estudiante como tales. Por el contrario se hace énfasis en las conclusiones y no en la estructura y lógica del modelo, que lleva a las conclusiones que de él se derivan.
- [5] Mis excusas al lector, pero tengo que ofrecer reconocimientos individuales. En escuela elemental e intermedia tuve el privilegio de contar con profesores como el Hno. Juan, Hno. Amadeo, Rafael Pereira y Medel Pérez. Ellos me enseñaron matemáticas, gramática, religión, geografía, historia y el amor a la lectura; pero también me enseñaron la importancia de razonar y que la educación es un acto de amor. En escuela superior, Margarita Vázquez de Rivera me abrió el mundo de la literatura española e hispanoamericana, así como a distinguir entre la buena y la mala literatura. En la universidad tuve el privilegio de tener como profesores a Arístalco Calero, Rosa Lydia Vélez de Valencia, Raúl Morodo, Augusto Bird, Fuat y Suphan Andic, Carmen Ramos de Santiago, James Buchanan, Gordon Tullock y Charles Goetz. Ellos fueron instrumentales en enseñarme a pensar independientemente, a ser curioso y buscar continuamente nuevos conocimientos, a criticar el pensamiento propio y la unidad del pensamiento humano. Lo que me enseñaron sirvió para hacer de mí un hombre libre, con la valiosa destreza de ser capaz de aprender continuamente, sabiendo que todo conocimiento es provisional.
- [6] No se ha de confundir “pensamiento independiente” con “pensamiento crítico”. Pensamiento crítico es un concepto derivado del deconstruccionismo posmodernista. Para una excelente exposición del posmodernismo y del pensamiento crítico, véase a Dennis Alicea, *Los rostros de la crítica*, San Juan, PR: Ediciones Callejón, 2010.
- [7] El Prof. Pedro I. Subirats Camaraza tiene un breve e instructivo ensayo acerca de las raíces etimológicas de instruir, enseñar y educar (“Instrucción, Enseñanza, Educación: etimologías para no confundirnos”, *Fundamentos Filosóficos de la Educación: EDFU 4019*, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Facultad de Educación.] En ese ensayo aclara que instruir, enseñar y educar se refieren a

procesos diferentes, con objetivos que también son diferentes. Con respecto a educar, explica que: “El término ‘educar’ proviene de dos raíces latinas, *educare* con el sentido de criar, nutrir, cultivar, alimentar, no sólo niños sino animales también; ; y *educere* con el sentido de hacer salir, sacar afuera, desarrollar. En el primer sentido *educare* la educación se refiere a los aspectos exteriores de intervención de la sociedad en la persona. El segundo sentido hace referencia a un proceso interior de la persona. Educación, por tanto, es un concepto polisémico con esa doble significación: lo que se hace al ser humano *desde lo exterior* en la familia, tribu, comunidad, vecindario, cultura, sociedad, para socializarle en los valores y costumbres; y lo que la propia persona hace *desde su interior* en sacar afuera, desarrollar su potencial inherente (vocación, talentos, disposiciones). Toda educación se funda en los dos sentidos, pues nadie se educa solo, la educación es una práctica social, un *educare*; y a su vez, el condicionamiento externo reposa en la potencialidad y disponibilidad del que se educa, como condición de posibilidad de la educación, pues, en última instancia, depende de lo que uno realice internamente, lo que cada persona haga consigo, de *educere*.” Es claro que mis buenos profesores se esforzaron en educarme, no en instruirme o enseñarme.

- [8] Frank Knight; *Risk, Uncertainty and Profit*, reimpresso por Augustus Kelley, 1964. Si se dispone de tiempo, también se tiene la oportunidad para considerar la teoría de los incentivos a la inversión, y si ellos deben dirigirse a subsidiar insumos o producción; así como la teoría Schumpeteriana de la innovación y el empresario. Para un análisis acerca de la eficacia de los incentivos a la inversión en Puerto Rico, véase a Ramón J. Cao García, “Incentivos contributivos e inversión privada en Puerto Rico”, *Revista Civilizar de Empresa y Economía*, Bogotá, D.C.: Universidad Sergio Arboleda, julio-diciembre 2010, págs. 54 a 73.
- [9] Gottfried W. Liebnez, *Essais de Théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l’homme et l’origine du mal*, 1710.
- [10] Al respecto, el Prof. Pedro Subirás me comentó que lo realmente pertinente es que los estudiantes no “salgan” confundidos, abrumados, aburridos, perturbados, más ignorantes al terminar el curso

introdutorio que cuando empezaron; si “salen” del curso peor de lo que “entran” se plantea un triple reto: docente, ético y epistémico.

- [11] Vase a Thomas S. Kuhn, *the Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- [12] Después de todo, nunca tuvo respuesta la trascendental pregunta del procurador Poncio Piloto acerca de ¿qué es la verdad?
- [13] De repente me doy cuenta de que no puedo escaparme de alguna variación de las tres preguntas clásicas de economía: ¿qué?, ¿cómo?, ¿para quién? Me tienen que disculpar, pero la lógica de los modelos es parte esencial de mi estructura de pensamiento. Después de todo, como dijo J. M. Keynes: “economía es una forma de pensar”.
- [14] Adam Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Libro IV, 1776. [Traducción libre al español por el autor.]
- [15] Jean Baptiste Say, *A treatise on Political Economy; or the Production, Distribution and Consumption of Wealth*. 1803. Traducción al inglés de 1834 por C.C. Biddle, ed., Grigg and Elliot. [Traducción libre al español por el autor.]
- [16] John Stuart Mill, “On the Definition of Political Economy; and on the Method of Investigation Proper to It” Ensayo V, en *Essays on Some Unsettled Questions of Political Economy*. 1844. [Traducción libre al español por el autor.]
- [17] “The mode of production of material life conditions the social, political and intellectual life process in general. It is not the consciousness of men that determines their being, but, on the contrary, their social being that determines their consciousness.” Karl Marx, *Preface to the Critique of Political Economy*, 1859.
- [18] “Labour is, in the first place, a process in which both man and Nature participate, and in which man of his own accord starts, regulates, and controls the material re-actions between himself and Nature.” Karl Marx, *Capital*, Volumen I, capítulo 4, 1867.
- [19] Alfred Marshall, *Principles of Political Economy*, 8va. Edición; Londres: Macmillan,

- 1920, vol. 1, págs. 1-2. La primera edición fue en 1890. [Traducción libre al español por el autor.]
- [20] Lionel Robbins, *An Essay on the Nature and Significance of Economics Science*; Londres: Macmillan, 1932, pág. 15. [Traducción libre al español por el autor.]
- [21] Por razón de espacio y para simplificar la exposición, en este ensayo no se mencionan las importantes aportaciones de Michal Kalecky, quién desarrolló para las mismas fechas una teoría que es coincidente con la de Keynes en muchos aspectos y aún comenzó a publicar sus trabajos algo antes que Keynes.
- [22] Para una interesante discusión y reseña histórica de las controversias político-ideológicas en la teoría macroeconómica, véase a Nicholas Wapshott, *Keynes-Hayek: The Clash that Defined Modern Economics*. New York: W. W. Norton & Co., 2011.
- [23] Para un ejemplo de este tipo de análisis, véase a Ramón J. Cao García, *Explorations Toward an Economic Theory of Political Systems*. University Press of America, 1983.
- [24] Gary S. Becker, *The Economic Approach to Human Behavior*, Chicago Univ. Press, 1976, pág. 5.
- [25] Ese ordenamiento de objetivos o metas lo establece la persona de acuerdo a sus preferencias, sin que se emita opinión valorativa acerca de las metas ni el ordenamiento de las mismas. Lo único que se supone es que las personas tienen preferencias acerca de cosas y que esas preferencias se revelan a través de su conducta, al interactuar con otras personas en alguna institución social. En lo anteriormente expresado va implícito que la economía no tiene nada que decir acerca de los factores que determinan cómo la persona establece sus metas.
- [26] Para una introducción general a la teoría de sistemas, véase *Wikipedia*, “Teoría de Sistemas”.
- [27] No debe extrañar que los estudiantes más inteligentes sospechen que los que practicamos esta disciplina hemos de ser un tanto tontos.
- [28] Cuando me matriculé en el curso de introducción a la economía, con el Prof. Aristalco Calero, yo no tenía idea de que existiera tal disciplina, ni que fuese una opción profesional. Me matriculé porque era requerido. Sin embargo, en ese curso recibí llaves, que me permitieron abrir muchas puertas al conocimiento, por lo que decidí dedicar mi vida al estudio y práctica de la economía.
- [29] El Dr. Horacio Matos ha realizado varias investigaciones interesantes acerca de este asunto en el contexto de Puerto Rico.
- [30] Se ha de notar que recientemente el gobierno federal redujo a doce semestres el tiempo total disponible que dispone un estudiante para recibir la beca Pell Grant mientras completa el grado de bachillerato. Tal reducción en el período de elegibilidad promovió protestas y en la prensa se informó que hubo estudiantes que perdieron esa asistencia financiera por haber excedido dicho tiempo de estudios, así como que varias universidades privadas revisaron sus requisitos académicos, incluyendo modificar sus programas de clases de semestrales a trimestrales. Por otra parte, conviene apuntar que la mayoría de los programas universitarios de bachillerato están programados para completarse en ocho semestres.
- [31] Se ha de señalar que las tasas de graduación de los programas de bachillerato de cuatro años varían sustancialmente entre instituciones universitarias. En el Conservatorio de Música de Puerto Rico el 96.7% de los estudiantes se graduaron dentro del 150% del tiempo requerido para completar el grado; mientras que, en el otro extremo, en los Recintos de Bayamón y Vega Baja de Caribbean University solamente el 3% de los estudiantes completaron el grado en el 150% del tiempo, de acuerdo a Consejo de Educación Superior, *Compendio estadístico de la educación superior en Puerto Rico, año académico 2010-2011*, Tabla 9.
- [32] Una formación efectiva en pensamiento independiente es una opción que no debe descartarse, ya que tal habilidad le permite al estudiante adquirir conocimientos de manera independiente, pudiendo aprender por cuenta propia cualquier tema que le sea pertinente, sin necesidad de clases formales.
- [33] No estoy seguro que “subsana” sea el verbo correcto.
- [34] Entre los trabajos, que no son informes gubernamentales y que tratan el tema de la economías insulares, se pueden citar a Ramón J.

Cao García, "Inestabilidad económica: causas y efectos". Consejo Estatal de Empleo y Adiestramiento, 1981. G. Bertram y F. F. Waters, "The MIRAB economy of South Pacific microstates", *Pacific Viewpoint*, Vol. 26, No. 3, 1985; G. Bertram, "Sustainable development in Pacific micro-economies", *World Development*, Vol. 14, No. 7, págs. 809-822; J. Connell, *Sovereignty and Survival, Island Microstates in the Third World*, Research Monograph No. 3, University of Sidney, 1988; H. P. Gray, "Insular or open economies? An extensión of McKinnon's analysis", *Open Economies Review*, Vol. 2, No. 1, págs. 83-89, 1991; B. Poirine, *Les petites économies insulaires. Théories et stratégies de développement*, L'Harmattan, Paris, 1995; L. Briguglio, "Small island development states and their economic vulnerabilities", *World Development*, Vol. 23, No. 9, págs. 1615-1632, 1995; N. Leviatto, "Les problèmes et les politiques de développement en Corse", *Region et Développement*, No. 15, págs. 167-193, 2002.

- [35] Se advierte que no es inusual que una economía insular soberana también es frecuente que sea una economía regional, bien de su antigua metrópolis o de una economía nacional dominante en la zona geográfica.
- [36] Como resultado, modelos económicos tales como IS/LM no tienen relevancia alguna para predecir sus ejecutorias o para el diseño de políticas económicas.



**Departamento de Economía**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Universidad de Puerto Rico**  
**Apartado 23345**  
**San Juan PR 00931-3345**

### Maestría en Economía

El Programa Graduado de Economía fomenta el estudio de los problemas fundamentales del pensamiento y la metodología económica y ofrece un currículo variado para que el estudiante pueda orientar sus cursos electivos al área de su interés. Se ofrecen cursos en teoría económica; sector público; desarrollo económico; economía monetaria y financiera y econometría y análisis cuantitativo.

Los egresados del Programa ocupan puestos en el gobierno, la banca, compañías de consultoría, centros de investigación, y en universidades, tanto en el área administrativa como docente. Además, otros prosiguen estudios doctorales en los campos de economía y finanzas, entre otros.

El Programa de Maestría en Economía ofrece un número limitado de ayudantías de cátedra que conlleva una exención de matrícula y un estipendio mensual. Además, la Oficina de Asistencia Económica del Recinto de Río Piedras gestiona préstamos federales para estudiantes.

Se aceptan estudiantes para comenzar estudios en ambos semestres académicos. La fecha límite para radicar la solicitud de admisión al Departamento de Economía para la sesión de agosto, es la segunda semana de febrero y para la sesión de enero, es el 15 de octubre.

### Facultad del Programa de Economía

Benson Arias, Jaime, Ph.D.  
University of Massachusetts, 1992  
Catedrático

Dávila García, Juan, M.A.  
Universidad de Puerto Rico, 1980  
Instructor

De Jesús Collazo, Ida P., M.A.  
New School for Social Research, 1979  
Catedrática Asociada

Del Valle Caballero, Jaime, Ph.D.  
University of Manchester, Inglaterra, 1992  
Catedrático

Laborde Rivera, José E., Ph.D.  
State University of New York at Stony Brook, 2008  
Catedrático Auxiliar

Lara Fontáñez, Juan, Ph.D.  
State University of New York at Stony Brook, 1981  
Catedrático

Luciano Montalvo, Indira, Ph.D.  
Universidad Nacional Autónoma de México, 2001  
Catedrática Auxiliar

Quiñones Pérez, Argeo T., M.A.  
University of Massachusetts, 1982  
Candidato al Ph.D.  
Catedrático

Rodríguez Castro, Alicia, M.A.  
Stanford University, 1978  
Candidata al Ph.D.  
Catedrática

Rodríguez Ramos, Carlos A., Ph.D.  
Universidad Nacional Autónoma de México, 2001  
Catedrático Asociado

Rodríguez Rodríguez, Ernesto L., M.A.  
Virginia Polytechnic Institute, 1984  
Candidato al Ph.D.  
Catedrático Asociado

Segarra Alméstica, Eileen, Ph.D.  
University of California at Berkeley, 1998  
Catedrática Asociada

Toledo Rodríguez, Wilfredo, Ph.D.  
Florida State University, 1990  
Catedrático Asociado

Villagómez Escutia, Rafael, Ph.D.  
Oklahoma State University, 1985  
Catedrático Asociado

Vogel Beckert, Joseph Henry, Ph.D.  
Rutgers University, 1987  
Catedrático