

céfiro

ZÉPHYROS

**REVISTA DE
ECONOMÍA Y GESTIÓN**

**AÑO 5 NÚMERO 4
PRIMAVERA 2019**

ISSN (impresa) 2408-4638
ISSN (digital) 2422-7692

Reflexiones y aportes para una enseñanza multiparadigmática de la Economía. Contribución a la crítica de la enseñanza de la economía

Por Pablo M. Sisti¹

Cuando quienes nos dedicamos a la Economía, sea en su enseñanza o en su investigación, hablamos con personas completamente ajenas a la disciplina y les contamos a qué nos dedicamos, suele aparecer inmediatamente una expresión del tipo “¡ah! ¿mucho número no?” o bien, “te gustan los números”. Parecería existir una imagen bastante difundida de la Economía como una ciencia exacta, que poco tendría que ver con fenómenos y hechos de la realidad social. A esto se le suele sumar la idea de que es una ciencia incomprensible, difícil y aburrida. En esta representación popular, la Economía es vista como un tipo de conocimiento muy desconectado de la realidad concreta y cotidiana, que poco o nada nos interpela como sujetos. O bien, si tiene conexión, aparece como si fuera un conocimiento muy técnico, indescifrable e inalcanzable para la “gente común”. A esto se le suma que, en ciertas ocasiones, aparecen ciertos pedidos de “pronósticos” sobre lo que va a ocurrir con la situación económica general del país o de algún indicador en particular (sea el tipo de cambio o el nivel general de precios) como si uno fuera una especie de oráculo y como si el conocimiento económico fuera puramente técnico y que no tuviera que ver con complejas y cambiantes (y por tal motivo poco predecibles) variables sociales.

En definitiva, la Economía aparece como una “ciencia triste” (Aronskind, 2011) para los foráneos a ella. ¿A qué se debe esta situación? A modo de posible hipótesis y tal como hemos sostenido en otro lugar (Sisti, 2017b) entendemos que esto respondería a la imposición y al predominio (la hegemonía) casi absoluto de la “Economía pura” (de la síntesis neoclásica-keynesiana), en detrimento de la Economía Política. Y esto se encuentra tanto en la formación de economistas y docentes, como así también en carreras que tienen alguna materia (o tramo formativo) de Economía dentro de sus planes de estudio, como Administración o Contabilidad. Damos cuenta así de la existencia de una suerte de “enseñanza del pensamiento único” que deriva en considerar la Economía como una ciencia sin pasado y sin conflicto, que intenta asemejarla a una ciencia natural o exacta (es decir, minimizando o directamente negando su condición de ciencia social).

¹ Docente UNM y UNGS. Profesor Universitario en Economía UNGS, Magister en Ciencias Sociales FLACSO. Correo electrónico: pablosisti@hotmail.com

No obstante, existe otra manera de entender enseñanza de la Economía, alternativa y detractora de la enseñanza del pensamiento único, que considera que la Economía científica es plural en términos de su campo disciplinar y es (y debe ser) crítica de la sociedad en la que vivimos, el capitalismo. Nos referimos entonces a la enseñanza de la Economía por paradigmas o bien, como denominaremos aquí “enseñanza multiparadigmática de la Economía”. Esta forma de enseñanza de la Economía, no sólo es superadora de la economía del pensamiento único por apuntar a una formación crítica y plural de los y las estudiantes, sino también (y fundamentalmente) porque presenta, como veremos más adelante, mayores ventajas y potencialidades desde el punto de vista pedagógico (lo cual no la exime de desafíos y obstáculos para su implementación).

La enseñanza de la Economía, se vincula estrechamente con el posicionamiento epistemológico que tengamos como docentes (lo que por supuesto alcanza también a otras áreas de conocimiento). En tal sentido, existe una relación entre el modo en el que se construye conocimiento científico en Economía (o al menos, la manera en que esto se reconoce como tal) y su enseñanza: el cómo enseñar (la forma) se deriva del qué se enseña (el contenido). Lo que en definitiva, respondería a la conexión o vínculo entre la Economía como ciencia y la economía enseñada (Sisti, 2017a). Y esta cuestión está presente, a nuestro entender, tanto en una propuesta de clase como en el armado de un programa, un manual e incluso de todo el plan de estudios de una carrera², seamos o no conscientes de ello.

Discutir, preguntarse y reflexionar sobre la enseñanza de la Economía (y de cualquier otra disciplina en general) no es entonces un mero “problema didáctico” sino que refiere también (y sobre todo) a cuestiones epistemológicas y políticas que tenemos como docentes: enseñar es intervenir intencionalmente con el otro para lograr un determinado fin. Por tal motivo, la enseñanza formal de una asignatura, la Economía en este caso, apunta a (o se enmarca en) la formación de un sujeto con el cual nos involucramos en el desarrollo de la producción de su conciencia científica y de su fuerza de trabajo. De este modo, lo que “nos toca enseñar” como docentes parte, siempre y necesariamente, del posicionamiento que tengamos al interior del campo disciplinar: si suscribimos a la Economía pura o a la Economía Política (y algún paradigma en particular dentro de ésta). Esto puede llegar a generar cierta tensión, ya que no siempre nuestra postura epistémica coincide con el enfoque presente en el programa de la materia y del plan de estudios en general, que en muchas ocasiones no depende (o depende en poca medida) de nuestra decisión e intervención³.

Nos proponemos acercar a los lectores y a las lectoras un conjunto de reflexiones sobre la enseñanza multiparadigmática de la Economía a la vez que buscaremos echar luz sobre lo que se presentan como algunas ventajas y potencialidades desde el punto de vista pedagógico pero también, y al mismo tiempo, como sus principales desafíos y limitaciones, en lo que respecta a su aplicación. A tal fin, el presente artículo se estructura del siguiente modo. La primera parte indaga en algunas consideraciones (muy generales por cierto) acerca de qué se entiende por “paradigma” en Economía, desde un punto de vista más bien (o que intenta ser) epistemológico. La segunda, trata sobre lo que encontramos como algunas de las potencialidades y ventajas que, a nuestro entender, presentaría la enseñanza multiparadigmática (en contraposición a la enseñanza del pensamiento único) y también lo que identificamos como obstáculos y limitaciones de su implementación en el aula.

2 Si bien no es el objetivo de estas líneas ocuparnos de alguno de esos elementos en particular, buscamos avanzar en el planteo de algunas claves o coordenadas, o al menos preguntas, que contribuyan su análisis en posteriores investigaciones que sí puedan tomarlos como objeto de estudio para una aproximación de carácter más empírico.

3 Cuestión que remite a los llamados “niveles de objetivación curricular” (Gimeno Sacristán, 1988, p. 125) y que tiene que ver con cómo es el proceso que va desde el nivel prescripto del currículum (plasmado por ejemplo en el programa de una materia) hasta lo que ocurre efectivamente en el aula con el o la docente y su grupo de estudiantes (niveles de “acción”, “realización” y “evaluación” del currículum).

Esperamos poder contribuir a la discusión sobre la enseñanza de la Economía en particular, pero también sobre el trabajo docente en la formación de los y las estudiantes en general. Tal vez con un poco menos de ambición, la intención de este breve artículo es que su posible lector o lectora se lleve preguntas que lo y la inviten a reflexionar sobre su propia práctica docente. La enseñanza de la Economía no sólo es un tema poco investigado, sino que suele ser desestimado por los y las economistas, al punto de no considerarlo siquiera como “investigación económica” (Colander, 2007)⁴.

¿Qué es un paradigma económico?

La noción de paradigma aplicada a la ciencia de manera general tiene a la obra de Kuhn (2004) como principal e ineludible referencia. Allí encontramos, a grandes rasgos, una caracterización de paradigma como aquel conjunto de problemas, teorías y leyes aceptadas por una misma comunidad científica en su práctica de investigación. Lo interesante que señala Kuhn, es que el paradigma no es evidente para el grupo de científicos y científicas que lo integran dado que es lo que establece los problemas a resolver y las posibles soluciones, así como el modo de llegar a ellas. El paradigma fija así el modo normal o natural de producir conocimiento científico y esta “normalidad” o “naturalidad” implica que quienes realizan ciencia no dan cuenta del paradigma en el cual están inmersos. Lo cierto es que el concepto de paradigma formulado por Kuhn no fue pensado para las ciencias sociales, de las que casi no existen ejemplos a lo largo de toda la obra. El término se aplica básicamente para las ciencias naturales (y especialmente la Física, a la que pertenecía el autor) donde la coexistencia de distintos paradigmas científicos, o lo más parecido a eso al menos, sólo es posible de hallar en la etapa de “preciencia”. En esta etapa, previa a la denominada “ciencia normal”, no hay consenso ni unanimidad en la producción científica. Los científicos y las científicas tienen poca comunicación entre sí dado que se formulan problemas, hipótesis y teorías completamente distintas entre sí. Es como si hablaran idiomas distintos, poco o nada conmensurables entre sí. La etapa de la ciencia normal es la más elevada del desarrollo científico y acontece cuando toda la comunidad científica se encuentra dentro de un mismo paradigma. De allí en adelante, el avance en el conocimiento científico se da mediante la acumulación de conocimientos, dentro de los límites del paradigma vigente, hasta que llega un momento donde se empiezan a acumular las anomalías y es entonces cuando el paradigma entra en crisis. Llega entonces un período de “revolución científica” en el que el paradigma pierde vigencia, dado que no puede dar respuesta a los nuevos problemas planteados, y aparece otro mejor que lo sustituye.

Ahora bien, ¿cómo progresa el conocimiento científico en la Economía? ¿Coexisten entre sí los distintos paradigmas o se van sucediendo uno a otro a lo largo de la historia tal como plantea Kuhn para las ciencias naturales?

Parecería que para la llamada “economía ortodoxa”⁵ (o la Economía pura) la ciencia económica sí se encontraría en la denominada etapa de la “ciencia normal” planteada por Kuhn. De este modo, los conceptos, problemas, teorías y metodología a utilizar son los propuestos por la Economía de la síntesis neoclásica-keynesiana. El carácter conflictivo del conocimiento es así diluido mediante la negación de la existencia de otros paradigmas alternativos

4 Lo cual podría ser sintomático de la poca reflexividad sobre la propia práctica de enseñanza y de cierto desdén a reconocer que el “puro conocimiento disciplinar” no alcanza y no necesariamente se corresponde con una “adecuada” o “correcta” transmisión en el aula (más allá de todo lo que se puede discutir sobre qué sería eso): saber mucho de Economía no necesariamente nos convierte en “buenos” enseñantes de Economía.

5 En un interesante trabajo, Rikap y Arakaki (2014) plantean, muy atinadamente, que la distinción entre ortodoxia y heterodoxia al interior de la Ciencia Económica no es tan clara como parece y en muchos casos, principalmente en lo que hace a la composición de los planes de estudio, incluso es difícil de precisar.

al dominante. Éste aparece así como la síntesis y la superación de los precedentes: el clásico, el marxista e incluso del keynesiano. De este último, se toma tan sólo el modelo de determinación del nivel de empleo y de producto, confinándolo a la “macroeconomía” desconectándolo por completo del problema del valor (que es una cuestión “microeconómica” en el mejor de los casos) y de las críticas formuladas por Keynes a los neoclásicos (Kicillof, 2007). Se plantea así una conexión entre lo micro y lo macro dada por la simple agregación de los fenómenos que se están analizando (lo cual encierra una serie de problemas y controversias)⁶.

El abordaje de otros paradigmas económicos quedaría relegado así a un poco útil estudio de la “historia del pensamiento económico” donde éstos aparecen como una especie de pieza de museo con un valor meramente anecdótico. La Economía pura construye así la imagen de una ciencia sin pasado y sin conflicto, con poca o escasa conexión con el resto de las disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales (Kicillof, 2010). Y la negación de los otros paradigmas no es inocente ni es un problema teórico, sino que tiene consecuencias prácticas y concretas a la hora de dar cuenta de la raíz de problemas económicos concretos que afectan a la población tales como las crisis, la desigualdad, el desempleo, la sustentabilidad ambiental y, en última instancia, la viabilidad y transformación del capitalismo como forma histórica de organización de los procesos de producción y consumo sociales.

El panorama cambia si enfocamos el problema desde la Economía Política o bien, desde un abordaje heterodoxo. Allí, al admitir la coexistencia de diferentes paradigmas que pugnan entre sí al interior del campo disciplinar, la ciencia económica, lejos de estar en la etapa de la ciencia normal kuhniana, se encontraría en la fase de “preciencia” (Domínguez Martínez, 2015). Un mismo problema económico es abordado de distintas maneras (en términos conceptuales y metodológicos) según el paradigma del que se trate: clásico, neoclásico, keynesiano o el de la crítica de la Economía Política⁷. Por consiguiente, si caracterizamos de este modo a la ciencia económica, es claro que no existe consenso ni unanimidad. Por el contrario, se plantean conceptos diferentes que derivan en formas disímiles de recortar y abordar los problemas científicos (Klimovsky, 2005).

¿Pero qué es entonces lo que permitiría diferenciar entre sí los distintos paradigmas económicos? Según Screpanti y Zamagni (1997) encontramos 4 elementos que nos posibilitarían delimitar tal distinción: 1) ámbito de investigación; 2) principios fundamentales y problemas; 3) reglas metodológicas y 4) cánones lingüísticos. Proponemos a continuación, sin ánimo de exhaustividad (y a riesgo de caer en una simplificación esquemática), un cuadro comparativo de los principales paradigmas económicos⁸ a modo orientativo para los lectores y las lectoras no especialistas:

6 Una de las cuales tiene que ver con la aceptación del supuesto del equilibrio general, planteado por Walras, al que llegan todos los mercados por agregación o sumatoria.

7 Preferimos utilizar la denominación “Crítica de la Economía Política” (CEP) antes que “marxismo” dado que este último incluye toda la vasta e inabarcable tradición posterior a la obra de Marx dentro de la cual se encuentran posiciones bastante disímiles y diversas (muchas de las cuales incluso se contradicen entre sí y al propio Marx). Con lo cual no hay un “solo marxismo” sino varios, lo que dificultaría plantearlo como un paradigma. No obstante, lo que está en juego, a nuestro entender, no es interpretar a Marx de diversas maneras o interpretarlo “correctamente” sino utilizar su legado (plasmado con mayor plenitud en la obra “El Capital”) como herramienta de conocimiento y transformación del modo de producción capitalista. Esto implica someter a crítica la propia herramienta utilizada es decir, al autor y su obra, lo cual es otro motivo para descartar el término “marxismo”.

8 Existen otros paradigmas económicos no incluidos aquí como el estructuralismo latinoamericano, el monetarismo y el regulacionismo.

Elemento/ Paradigma	Clásico⁹	Crítica de la EP	Neoclásico	Keynesiano
Ambito de investigación (contexto histórico y geográfico)	Gran Bretaña, 1776 a 1817	Inglaterra, 1850 a 1867	Europa occ, idental, último cuarto del siglo XIX.	Inglaterra, década del 30 del siglo XX.
Problemas preguntas	/ ¿cómo se incrementa la riqueza social? ¿cómo se distribuye el ingreso entre las clases sociales?	¿encierra el capitalismo la necesidad de su superación revolucionaria?	¿cómo se asignan eficientemente recursos escasos para fines múltiples?	¿cómo se logra el pleno empleo en la economía?
Reglas metodológicas	Método deductivo y holista (de lo macro a lo micro)	Método dialéctico ¹⁰	Formalismo matemático e individualismo metodológico (de lo micro a lo macro)	Método deductivo y holista (de lo macro a lo micro)
Cánones lingüísticos (conceptos)	Clases sociales, precio natural, estado primitivo y rudo de la sociedad, estado estacionario	Plusvalor, enajenación, subsunción, fuerzas productivas, crisis de sobreproducción.	Utilidad, factores productivos, agentes económicos, elasticidad, productividad marginal	Demanda efectiva, eficiencia marginal del capital, desempleo involuntario de equilibrio
Autores (principales referentes)	Adam Smith y David Ricardo	Karl Marx	William Jevons, Leon Walras, Carl Menger y Alfred Marshall	John Keynes
Principales obras y años de publicación	"Riqueza de las Naciones" (Smith, 1776) "Principios de Economía Política y Tributación" (Ricardo, 1817)	"Contribución a la crítica de la Economía Política" (1859) "El Capital. Tomo I" (1867)	"Teoría de la Economía Política" (Jevons, 1871) "Principios de Economía" (Menger, 1871) "Elementos de Economía pura" (Walras, 1874) "Principios de Economía" (Marshall, 1890)	"Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero" (1936)

9 Qué se entiende por "economía clásica" no está exento de controversias. Marx denominó "economistas clásicos" a Smith y a Ricardo. Para Keynes en cambio, la "economía clásica" incluye toda la producción científica previa a su obra, en la que considera a Ricardo pero también a autores neoclásicos como Marshall, Edgeworth y Pigou. Keynes plantea que existe una suerte de "hilo conductor" en todos esos economistas dado por su adhesión a la denominada "Ley de Say" y al supuesto del pleno empleo. También hay quienes ubican a Marx dentro del paradigma clásico de la Economía dado que, salvo por la cuestión del método y sus críticas, no se encontrarían mayores discrepancias con respecto a Smith, Ricardo o Mill en lo que refiere al ámbito de investigación, los cánones lingüísticos y los problemas planteados (Landreth y Colander, 2006).

10 La cuestión del método es, a nuestro entender, lo que más diferencia al paradigma de la CEP no sólo dentro de la Economía sino de la ciencia en general. En tal sentido, el método dialéctico supera revolucionariamente el alcance las interpretaciones de la realidad, al poner como objeto de estudio y punto de partida la propia necesidad del sujeto que conoce de actuar en la transformación de la realidad. Al respecto, sugerimos al/la lector/a consultar los trabajos de Iñigo Carrera (1992, 2007 y 2008) y el de Caligaris y Starosta (2017).

La enseñanza del pensamiento único en Economía

La enseñanza del pensamiento único, parte de considerar la Economía como una ciencia cuyo conocimiento se construiría de modo “incrementalista” (Zamagni y Screpanti, op. Cit.). Esto supone que la Economía científica avanzaría por acumulación en un único sendero en el que las teorías y los aportes de los diversos economistas se van sucediendo y superando los unos a los otros a lo largo del tiempo. El ámbito de la discusión y el debate teórico no ponen en cuestionamiento por ejemplo, el carácter natural que tendrían formas concretas y relaciones sociales típicas y fundamentales del capitalismo como la mercancía, el dinero, el capital, el salario, la renta o la ganancia. Hay problemas que son abiertamente obviados como tales ya que ni se considera que tengan vigencia actual o bien, se asumen como saldados: la determinación del valor, el plusvalor o la renta diferencial de la tierra. El enfoque formalista (con el que se construyen los modelos matemáticos utilizados para representar los fenómenos económicos) tampoco se cuestiona: se trata entonces de sofisticar y complejizar el grado de matemática utilizada. El objeto de estudio se presenta dividido en dos áreas claramente diferenciadas por los problemas que trata: la Microeconomía y la Macroeconomía. La primera se ocupa de temas y problemas como el consumidor, el mercado y el productor (empresa representativa). La segunda, sobre el modo en el que el estado puede (y debe) intervenir para asegurar de la mejor manera posible el funcionamiento global de la economía de mercado. La conexión entre ambas partes es por agregación (sumatoria) por lo que se trataría, en definitiva, de dos “escalas” de aproximación al mismo fenómeno que se pretende conocer y resolver: asignación eficiente de recursos escasos para fines múltiples¹¹.

La existencia de otros paradigmas, escuelas o sistemas teóricos dentro del seno de la economía científica, es ignorada o bien, presentada como dentro de la “historia” o la “evolución” del pensamiento económico, cuyo punto cúlmine es la Economía pura. Las preguntas y problemas expuestos en obras de autores como Smith, Ricardo o Marx aparecen como parte de los “antepasados” o “padres fundadores” de la actual y “moderna” teoría económica dominante. La Economía del pensamiento único suele negar así la existencia de otros paradigmas o bien, los incorpora dentro de una unidad temática denominada “historia del pensamiento económico” o peor aún, “evolución del pensamiento económico”. Parecería entonces que estudiar Economía a partir de la lectura de algunas de sus principales obras fundacionales, como las de Smith, Ricardo, Marx o Keynes, fuera una especie de conocimiento de los “antepasados” o “padres fundadores” del “moderno” conocimiento actual¹², representado por la Economía pura y sus sofisticados modelos matemáticos¹³. Y dado que esta es la única forma en la que se construiría el conocimiento económico, la enseñanza debe apoyarse en matemática, econometría y estadística en detrimento de otras disciplinas de carácter “cualitativo” como la Historia, la Antropología, la Ciencia Política, la Filosofía o la Sociología.

11 No obstante, fenómenos como la determinación del nivel de empleo o de la tasa de interés aparecen con distintas explicaciones según si se abordan como cuestiones de microeconomía o de macroeconomía. Lo cual no responde a una cuestión de “diferencia en la escala” sino a que la escisión del objeto de estudio en micro y macroeconomía no es más que el intento de conciliar dos paradigmas teóricos distintos como el neoclásico y el keynesiano.

12 En este sentido, afirma De Pablo (2012, p. 10): “Incluiría a Marx en un curso de historia del pensamiento económico, o en uno de sistemas económicos comparados; pero difícilmente me sirva lo que dijo sobre el dinero, en un curso de moneda”.

13 Al respecto, es interesante y sumamente relevante no perder de vista que “una parte demasiado grande de la economía “matemática” reciente es una simple mixtura, tan imprecisa como los supuestos originales que la sustentan, que permite al autor perder de vista las complejidades e interdependencias del mundo real en un laberinto de símbolos pretenciosos e inútiles” (Keynes, 2001, p. 251).

Las potencialidades de la enseñanza multiparadigmática de la Economía.

La enseñanza de la Economía por paradigmas supone introducir a los y las estudiantes en los diferentes abordajes teóricos y metodológicos fundantes y fundamentales de la economía científica. Esto implica, en primer lugar, mostrar el carácter conflictivo y plural que existe al interior del campo científico de la Economía, que lejos está del que presenta la enseñanza del pensamiento único. No hay entonces una única forma de abordar los problemas básicos de la ciencia económica tales como el valor y el precio, el origen de la ganancia, el ciclo económico, las crisis, el desempleo, entre tantos otros. Ahora bien, ¿cómo se traduce esta perspectiva de enseñanza en términos de contenidos curriculares específicos? En la cuestión de la definición de contenidos, nunca hay que perder de vista que toda selección curricular es necesariamente arbitraria y supone privilegiar en ese recorte, unos saberes por encima de otros. No nos adentraremos aquí en la discusión acerca de qué contenidos debería o podría tener una propuesta de enseñanza de Economía basada en un enfoque multiparadigmático. No obstante, es claro que una estructura o propuesta de contenidos basada en un enfoque de enseñanza por paradigmas, debe partir de problemas o núcleos de discusión sobre los cuales se pueda contraponer a los distintos sistemas teóricos entre sí. No se trata entonces de relegar los diferentes conceptos y problemas propuestos por cada uno de los paradigmas a la “historia del pensamiento económico”, sino de organizar la secuencia de contenidos económicos alrededor de cómo un mismo problema es abordado por más de un enfoque teórico.

En segundo lugar, enseñar Economía de manera multiparadigmática requiere que los y las estudiantes puedan reconocer lo específico y lo distinto de cada uno de los principales paradigmas, sistemas intelectuales, sistemas teóricos o escuelas que conforman la economía científica: el clásico, el neoclásico, el keynesiano y el marxista (o el de la crítica de la Economía Política). La enseñanza de la Economía por paradigmas se propone la confrontación de distintos sistemas teóricos a partir de problemas fundantes y fundamentales de la ciencia pero con absoluta vigencia actual: el valor, la distribución, el crecimiento, las crisis, el comercio exterior, el papel del estado, el empleo, etc. De lo que se trata entonces no es tanto desentrañar “qué quiso decir el autor y porque dijo lo que dijo en tal contexto histórico” sino más bien, qué nos dicen esas preguntas y esas explicaciones (formuladas hace más de 200 años en algunos casos como el de Smith) en el presente y en nuestra realidad nacional y regional. Por tal motivo, la propuesta de enseñanza multiparadigmática de la Economía se basa (mayoritariamente) en la lectura de las obras originales de los principales referentes de cada paradigma económico antes que de manuales o comentaristas. Lo cual implica un esfuerzo adicional para estudiantes y docentes, en la medida que se trata de obras escritas, en muchos casos, en otros países y hace unas cuantas décadas (e incluso siglos) atrás.

En tercer lugar, las habilidades y capacidades de pensamiento que se ponen en juego y se intentan desarrollar en la enseñanza multiparadigmática de la Economía apuntan a la formación de un perfil de estudiante, distinto al propuesto por la enseñanza del pensamiento único. En principio, el abordaje de un mismo fenómeno o problema desde distintas perspectivas teóricas requiere el despliegue de la capacidad analítica de comparar y contrastar diferentes esquemas de razonamiento, a partir de establecer similitudes y diferencias, continuidades y rupturas. Implica también la adquisición de la capacidad de que un problema o fenómeno puede tener más de un modo de pensarse y, por lo tanto, de resolverse.

La capacidad de la crítica y la reflexión se ven potenciadas desde la enseñanza multiparadigmática, al ofrecer los aportes de los sistemas teóricos de la denominada economía heterodoxa (marxista y keynesiana) dentro del “menú de contenidos”. Y esto, como bien sabemos quienes impulsamos este tipo de enfoques, supone enseñar a los y a

las estudiantes las principales herramientas conceptuales y metodológicas para el abordaje de los problemas y de los fenómenos clave de la economía capitalista, desde una mirada crítica y por lo tanto, plural.

Y la crítica es necesariamente plural ya que es necesario conocer primero qué es lo que se está criticando y por qué¹⁴. Por consiguiente, y a diferencia de la enseñanza del pensamiento único, la enseñanza multiparadigmática de la Economía, no niega la existencia de la Economía pura (y en especial, del paradigma neoclásico) ni la confina a una remota “historia de la Economía”, sino que necesariamente la debe incorporar dentro de su propuesta de contenidos. Una formación de Economía basada en un abordaje de enseñanza multiparadigmático apunta a un perfil de estudiante crítico y reflexivo, que pueda desarrollar habilidades y capacidades ligadas con la problematización de los fenómenos económicos en particular y de los sociales en general¹⁵.

Por último, como planteamos más arriba, la enseñanza de la Economía del pensamiento único suele hacer un uso excesivo de la Matemática. Al punto tal de que parecería que sin ella, sería imposible estudiar y aprender Economía ya que se trata de un saber que “tiene que ver con los números” y que parecería tener muy poco que ver con las relaciones sociales de producción y de consumo. La enseñanza de la Economía por paradigmas incorpora la Matemática (e incluso la modelización) como una herramienta más para la comprensión de la evolución de ciertas variables e indicadores, como nivel general de precios, de producto, de empleo, de consumo, de inversión, de salarios, tipo de cambio, etc. Y esto implica no perder de vista la pregunta o el problema a resolver que requiere la utilización de la Matemática (sea en la utilización de un indicador estadístico, un cálculo porcentual o bien de un modelo). La necesidad de la utilización del conocimiento matemático aparece entonces cuando la pregunta a resolver es por relaciones entre determinaciones de tipo cuantitativo, una vez resuelto el carácter cualitativo del fenómeno observado¹⁶. La complejidad y la dificultad no reside entonces en la dilucidación de las variables que presenta el modelo (o en la comprensión misma del modelo), sino en las preguntas que se formulan sobre los determinantes de las relaciones sociales de producción, distribución y consumo. De este modo, la enseñanza multiparadigmática de la Economía presenta los fenómenos y problemas económicos desde un tratamiento que los problematiza y los complejiza. Se pueden abordar desde un modelo pero también desde otra mirada que no reduce todas las causas de los fenómenos económicos a “condiciones que no cambian”. Por tal motivo, el eje de la formación está puesto en habilidades de tipo cualitativo (abstracción e indagación) antes que de pensamiento lógico-matemático. Y esto no implica en absoluto prescindir de éstas dada la “manifestación cuantitativa” de muchos fenómenos económicos como los precios, las cantidades producidas, los ingresos y la tasa de crecimiento de la economía (Cesaratto, 2018, p. 23). Con esto queremos plantear que en definitiva, la Economía Política es una ciencia social y como tal, debe tener más contacto y relación con sus “disciplinas hermanas” antes que con la matemática, que aparece sobredimensionada en buena parte de los planes de estudio de las carreras de Economía de las universidades (Buraschi y otros, 2015) y de los profesorados en Economía (López Accotto, 2011).

14 En tal sentido, no se pueden enseñar los fundamentos de la “Teoría general” de Keynes en relación al desempleo, sin explicar primero de los postulados de la denominada “teoría clásica de la ocupación”. Del mismo modo, no es posible dar cuenta de las determinaciones históricas del trabajo productor de mercancía sin haber visto antes el límite con el que chocan la economía clásica (y más aún la neoclásica) para explicar el valor no como un fenómeno puramente social, sino como un atributo natural del trabajo humano o de los bienes.

15 Con lo cual entendemos que los fenómenos económicos son sociales pero que tienen una especificidad que los distinguen de otros como por ejemplo los políticos, aunque es claro que existe una unidad entre ambos.

16 A modo de ejemplo, en el desarrollo del capítulo III del Tomo I de “El Capital” Marx introduce un modelo matemático para dar cuenta de los determinantes de la cantidad de dinero en la economía. O bien, hacia el final del Tomo II con los debatidos “esquemas de la reproducción” para abordar el problema de la reproducción del capital social global a partir de establecer la proporcionalidad entre medios de vida y medios de producción (en unidad no establecida a priori dado el carácter privado e independiente del trabajo social en el capitalismo).

La enseñanza multiparadigmática de la Economía se propone así conectar de mejor manera la Economía con la realidad concreta y cotidiana de las personas, apuntando a que reconozcan que forman parte de la actividad económica, en tanto sujetos sociales, y que el punto de partida es la pregunta por la propia realidad en la que se vive (y se necesita comprender para transformar) antes que un abstracto modelo de interacción entre agentes económicos. Una propuesta de enseñanza multiparadigmática de la Economía se plantea así como alternativa y superación de la enseñanza del pensamiento único en tanto apunta a la formación de sujetos reflexivos y capaces de analizar y comprender de manera crítica la economía capitalista. Y en tanto crítica de la Economía pura y detractora de la enseñanza del pensamiento único, la enseñanza multiparadigmática de la Economía debe incorporar (y no puede desconocer) los aportes de enfoques como los propuestos por la economía feminista¹⁷.

Algunos desafíos y obstáculos para la implementación de la enseñanza multiparadigmática de la Economía.

La puesta en práctica y aplicación de la enseñanza multiparadigmática de la Economía enfrenta algunos desafíos y choca con limitaciones particulares. Sin ánimo de exhaustividad, las dividiremos en aquellas que identificamos como propias de los y las docentes por un lado, y las de los y las estudiantes por el otro.

En principio, para un o una docente que fue formado o formada dentro la enseñanza del pensamiento único, sería difícil (aunque no imposible) que tuviera un posición epistemológica contraria a la que recibió a lo largo su carrera de grado. La situación más común y esperable es que se tomen como “normales” y “naturales” los conceptos, problemas y herramientas metodológicas del paradigma económico en el que se fue formado o formada sin mayores cuestionamientos (salvo que fuera un caso similar al del propio Keynes¹⁸). Con lo cual, aún bajo el optimista supuesto de que hubiera un cambio absoluto y radical en los programas y planes de estudio hacia la Economía Política, eso no necesariamente supondría un viraje en dirección de la enseñanza multiparadigmática de la Economía en las aulas¹⁹. Por otra parte, la enseñanza de la Economía desde distintos sistemas teóricos puede derivar en una suerte de “relativismo epistémico” en el sentido de que podría parecer que en Economía “todo depende del cristal (paradigma en este caso) con el que se lo mire”. El desafío consiste entonces en poder enseñar las herramientas para que los y las estudiantes se apropien de “cuatro tipos diferentes de razonamiento económico, entendidos como sistemas intelectuales” (Forcinito, 2009, p. 8) para que luego puedan llegar a una posición propia²⁰.

Desde el lado de los y las estudiantes, también podemos advertir algunos desafíos y obstáculos para la implementación de la enseñanza multiparadigmática de la Economía. Y aquí nos referimos a ciertas habilidades y capacidades

17 Para una introducción al lema, sugerimos los trabajos de Esquivel (2011), Rodríguez Enríquez (2015) y en especial el de D'Alesandro (2016).

18 Quien así lo afirma en las primeras líneas de su obra más conocida e influyente: “He llamado a este libro *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero* con el objeto de que el título sirva para contrastar mis argumentos y conclusiones con los de la teoría clásica, en que me educué y que domina el pensamiento económico, tanto práctico como teórico, de los académicos y gobernantes de esta generación igual que lo ha dominado durante los últimos cien años” (Keynes, op. Cit., p.23).

19 Una situación de este tipo se produjo en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires con la implementación de la materia “Economía Política” en el 5to y 6to año de dos orientaciones del plan de estudios, a partir del año 2011. La materia presenta contenidos económicos desde una mirada plural y heterodoxa, muy diferente a como tradicionalmente se enseñaba Economía. Esto provocó reacciones de todo tipo entre los y las docentes, desde quienes, en minoría, celebramos su implementación hasta quienes se indignaron o desconcertaron por su “fuerte contenido ideológico” o su “elevado carácter teórico”. Pero también hubo desazón entre quienes no se sentían formados para dar esos contenidos nuevos. Algunas de estas cuestiones fueron tratadas en un trabajo anterior (Sisti, 2014).

20 Por tal motivo, los términos “paradigma” o “sistema teórico” parecen mucho más adecuados que el de “doctrina” ya que no se trata de “adoctrinar” a los y las estudiantes.

que no siempre están dadas antes del inicio de la carrera de grado, sino que es necesario que se vayan desarrollando a lo largo de la misma. Nos referimos entonces a cuestiones básicas como la comprensión de textos, la redacción y el desarrollo de ideas pero también a otras más complejas como la comparación de autores, la diferenciación de distintas posiciones para un mismo problema, la relación de conceptos y el análisis de situaciones concretas de la economía local. Esta vacancia suele presentarse en mayor medida en las materias iniciales de la carrera de grado y en las universidades del conurbano, donde buena parte de los y las estudiantes son la primera generación que accede a estudios superiores y provienen además de escuelas secundarias muy heterogéneas²¹. Esta situación surge como consecuencia de la tendencia creciente a la universalización (o masificación) del nivel, que se observa no sólo en Argentina sino a nivel mundial (Ezcurra, 2011), que pone en cuestión el histórico y tradicional carácter selectivo que tuvieron tanto el nivel superior como el secundario. Lo cual genera la tensión entre los que se presenta como una disyuntiva entre “nivel académico ó inclusión”²².

A esto se le suma que las universidades en particular y el sistema educativo en general, se enfrenta a nuevas subjetividades²³. En el origen de la enseñanza escolar, prácticamente no existían otros medios de producción y transmisión de contenidos de la cultura como los que fueron apareciendo posteriormente: a lo largo del siglo XX (con la radio, el teléfono, los diarios de circulación masiva, la televisión y la computadora) y, especialmente, en el siglo XXI con la llegada de las denominadas TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Es con la irrupción de estas últimas, que se ha producido el fenómeno del “descentramiento cultural” (Tobefia, 2011) que alude a la “migración” en la autoridad cultural desde los adultos mayores a las nuevas generaciones. La cultura escrita, letrada e impresa deja de ser el centro de la transmisión cultural y, con eso, pierden autoridad y legitimidad culturales las generaciones adultas mayores y los dispositivos culturales modernos tradicionales (como los libros). Son ahora las generaciones jóvenes las portadoras del saber acerca de cómo utilizar y vincularse con las nuevas tecnologías en la medida que construyeron una relación “natural” con estas, establecida desde que tienen uso de razón. Se produce entonces un desplazamiento de la autoridad cultural de los adultos a los jóvenes y, al mismo tiempo, de la cultura letrada a la cultura de la imagen. Este proceso implica a su vez, la producción de nuevas subjetividades e identidades en los adolescentes y jóvenes.

Encontramos así que emergieron nuevos sujetos del aprendizaje con otras capacidades que se vinculan a lo multisituacional, a lo pluriatencional, a la inmediatez, a la fragmentación y a la interactividad. Se vieron modificadas entonces las tradicionales modalidades del aprendizaje e intercambio lingüístico de los sujetos en el transcurso de tan sólo una generación (Berardi, 2007) y esta tendencia parece ir profundizándose en las nuevas. De este modo, los chicos y las chicas de hoy en día son capaces de captar rápidamente contenidos y mensajes pero no tanto de

21 El sistema educativo argentino (especialmente en su nivel secundario) ha perdido sus capacidades de integración social, de homogeneización cultural (frente a una población heterogénea y desigual) y de garantía para el acceso al empleo. Se ha convertido, según la expresión de Tiramonti (2003, p. 74) en un “sistema con diversidad de formatos institucionales pero con homogeneidad sociocultural en el interior de cada institución”. Lo que implica que la educación secundaria funciona como reproductora de la desigualdad social ya que existen “fragmentos” de escuelas cuyo acceso y, fundamentalmente, trayectoria académica dependen del sector social del cual provienen los y las estudiantes. La distinción no es sólo entre escuelas públicas y privadas, sino al interior de estos subsistemas y repercute fuertemente en las oportunidades laborales y de avanzar en el acceso y cursado de estudios superiores. Así mientras que para un sector de la población la escuela secundaria brinda muchas oportunidades (en términos de estudios superiores y de acceso al empleo) a otra le otorga muy pocas (Filmus, 2003).

22 Y esto da lugar a recurrentes cuestionamientos por la baja tasa de egreso que tienen las universidades argentinas, lo cual es presentado como un “despilfarro de recursos públicos” y justificaría la necesidad de la selectividad e incluso del arancelamiento (son moneda corriente este tipo de argumentos en recurrentes artículos periodísticos y editoriales de diarios como Clarín y La Nación, cuyo principal blanco suelen ser las universidades nacionales del conurbano). Al respecto, es claro que debe mejorarse la tasa de graduación pero no por el camino del arancelamiento y la exclusión, sino sobre la base de, entre otras cosas, mejorar la escuela secundaria y las políticas de inclusión y de acompañamiento de las universidades, especialmente en los tramos iniciales de las carreras.

23 Que responden a cambios ligados con los nuevos atributos productivos que el capital demanda de la fuerza de trabajo como consecuencia de las transformaciones ocurridas en el proceso de trabajo y de valorización en general, en las últimas décadas.

seguir y comprender argumentos o de leer en profundidad y con atención sostenida durante períodos prolongados de tiempo. Si bien se observa que se lee más que en épocas anteriores (de la aparición de las TIC), se lo hace fragmentariamente y en pequeñas pantallas antes que en libros impresos (Kantor, 2008). Propiciar la lectura de obras originales de los principales referentes de cada paradigma económico, presenta entonces un desafío mayor en la actualidad para el o la docente, del que podría existir hace unos años (ni siquiera décadas) atrás.

A modo de conclusión

A lo largo de este artículo nos propusimos presentar algunas reflexiones y aportes en el terreno de la enseñanza de la Economía. En particular, planteamos la necesidad del desarrollo de lo que denominamos enseñanza multiparadigmática de la Economía como un enfoque alternativo y superador del que predomina en el nivel superior (universitario y terciario), basado en la enseñanza del pensamiento único. Dimos cuenta de cómo esta distinción en la enseñanza se deriva de lo que encontramos como una diferenciación al interior del campo disciplinar específico de la Economía científica entre Economía pura y Economía Política. Y esto responde a que existiría un vínculo entre el modo el posicionamiento epistémico disciplinar que se tenga dentro de la Economía científica y su enseñanza.

Presentamos entonces una breve y general caracterización del concepto de paradigma, en los términos de Kuhn, y como se aplicaría a la Economía, según si se trata de la enseñanza del pensamiento único o de la multiparadigmática. En el primer caso, el paradigma neoclásico es presentado como la superación y el punto cúlmine de la ciencia económica, siendo los otros (clásico, CEP y keynesiano) parte de la historia del pensamiento económico y poco relevantes para ser utilizados en la actualidad. La enseñanza multiparadigmática en cambio, propone que los paradigmas coexisten entre sí al modo del estado de “preciencia” propuesto por Kuhn. En tal sentido, expusimos algunos elementos que permitirían diferenciar entre sí a los principales paradigmas que conforman la actual ciencia económica: ámbito de investigación, cánones lingüísticos, reglas metodológicas y los principales problemas a resolver. La diferenciación presentada no pretende en absoluto agotar la cuestión ni mucho menos ser la única o la mejor posible, lo cual la hace cuestionable, pero lo que a nuestro parecer debería quedar fuera de discusión es la pluralidad de sistemas teóricos de la ciencia económica. Y esto es el eje en torno al cual gira la propuesta de enseñanza multiparadigmática de la Economía ya que es su elemento distintivo respecto de la enseñanza del pensamiento único.

A continuación expusimos lo que encontramos y consideramos algunas de las potencialidades que presenta la enseñanza multiparadigmática de la Economía, que dividimos en las referidas a los contenidos y en las vinculadas a las habilidades. Con respecto a los contenidos, sostuvimos que la propuesta de la enseñanza multiparadigmática debería partir de problemas antes que de conceptos y temas aislados. De esta forma, es posible presentar más adecuadamente el carácter conflictivo del conocimiento económico. En relación a las habilidades, la enseñanza multiparadigmática apunta a desarrollar de mejor manera la capacidad analítica, reflexiva, crítica y problematizadora de los fenómenos económicos, lo que requiere que la Economía (además de tener pluralidad de enfoques teóricos) sea enseñada con mayor contacto con el resto de las ciencias sociales antes que con la Matemática.

Por último, presentamos algunas de las dificultades que puede presentar la implementación de la enseñanza multiparadigmática de la Economía. Desde el lado de los y las docentes, encontramos que su propia formación está basada en la Economía pura con lo cual es muy probable la reproducción de la enseñanza del pensamiento único aún si se modificaran los planes de estudio y los programas de las materias. Desde el lado de los y las estudiantes,

encontramos con que las habilidades de comparación de autores y enfoques suponen un grado mínimo de comprensión lectora, capacidad analítica y abstracción, no siempre presente en ellos y ellas. Avanzamos en dar cuenta de algunas posibles causas de estas carencias exponiendo muy sintéticamente algunos de las características y de los cambios en la subjetividad de la población estudiantil de las universidades del conurbano en particular.

La enseñanza multiparadigmática de la Economía constituye una crítica al modo predominante de enseñanza, portado en lo que denominamos aquí como enseñanza del pensamiento único. Y exponer los fundamentos de la crítica a esta forma de enseñanza implica enfrentarnos a un diálogo (no exento de tensión) entre dos dimensiones de análisis e intervención: lo puramente disciplinar de la ciencia económica, *qué se enseña*, y lo específicamente didáctico, *cómo se enseña*. Entre ambas dimensiones, según planteamos, media la cuestión del posicionamiento epistémico que tengamos al interior del campo estrictamente disciplinar, nuestra concepción pedagógica (cómo entendemos que ese otro aprende y de qué manera se logra esto, lo que incluye la elección de recursos, actividades y la modalidad de evaluación) y el sentido político que se expresa en que nos proponemos formar como “sujetos enseñantes” (cuál es el perfil de graduadxs que proyectamos). Por lo tanto, preguntarnos, reflexionar, discutir e investigar sobre la enseñanza de la Economía nos invita a indagar y a poner como objeto de estudio no sólo cuestiones concretas, prácticas y cotidianas de nuestro quehacer docente, sino también de nuestra formación disciplinar e incluso, nuestra subjetividad política.

Referencias:

Aronskind, R. (2011): *Enseñanza de la Economía: el deber de superar el estigma de la “ciencia triste”* en “Enseñar Economía hoy: propuestas y alternativas al paradigma neoclásico”, Wainer, V. (comp.), UNGS, Argentina.

Berardi, F. (2007): *Generacion post-alfa: patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Ed. Tinta Limón, Argentina.

Buraschi, S., Dvoskin, N., Fanzini, J., Fernández Massi, M., Olmedo Sosa, G. y Viego, V. (2015): *La formación de economistas en Argentina y en Uruguay: la distribución de la carga horaria por áreas temáticas en nuestros planes de estudio*. Cuadernos de Economía Crítica, Año 2, N° 3, Argentina.

Caligaris, G. y Starosta, G. (2017): *Trabajo, valor y capital. De la crítica marxiana de la Economía Política al capitalismo contemporáneo*. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Cesaratto, S. (2018): *Seis clases sobre Economía. Conocimientos necesarios para entender la crisis más larga (y cómo salir de ella)*. UNM Editora, Argentina.

Colander, D. (2007): *El arte de enseñar Economía*, Revista Asturiana de Economía, N° 38, España.

D'Alessandro, Mercedes (2016): *Economía feminista. Cómo construir una sociedad igualitaria (sin perder el glamour)*. Editorial Sudamericana, Argentina.

De Pablo (2012): *¿Qué y cómo deberíamos enseñar en las escuelas de Economía?*, UCEMA, Argentina, disponible en: <https://ucema.edu.ar/conferencias/download/2012/03.22DePablo.pdf>

- Domínguez Martínez, J. M. (2015): *La enseñanza de la Economía en la universidad: el reto de su revisión*, Revista Extóikos, N° 16, España.
- Esquivel, Valeria (2011): *La economía del cuidado en América Latina: poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*. Colección "Atando cabos; deshaciendo nudos", Centro Regional de América Latina y el Caribe, PNUD.
- Ezcurra, A. M. (2011): *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Ediciones UNGS, Argentina.
- Forcinito, K. (2009): *La enseñanza de la Economía por paradigmas y en interdisciplinariedad con el resto de las Ciencias Sociales: reflexiones acerca de los desafíos involucrados en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje*. Primera Jornada sobre enseñanza de la Economía, UNGS, Argentina.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Ed. Morata, España.
- Kuhn, T. (2004): *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Iñigo Carrera, J. (1992): *El conocimiento dialéctico. La regulación de la acción en su forma de reproducción de la propia necesidad por el pensamiento*, CICP, Argentina.
- Iñigo Carrera, J. (2007): *Conocer el capital hoy, usar críticamente "El Capital"*, Argentina, Editorial Imago Mundi.
- Iñigo Carrera, J. (2008): *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*, Argentina, Editorial Imago Mundi.
- Kantor, D. (2008): *Variaciones para educar jóvenes y adolescentes*. Del Estante Editorial, Argentina.
- Keynes, J. (2001): *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*, Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Kicillof, A. (2007): *Fundamentos de la Teoría General. Las consecuencias teóricas de Lord Keynes*, Eudeba, Argentina.
- Kicillof, A. (2010): *De Smith a Keynes. Siete lecciones de historia del pensamiento económico*, Eudeba, Argentina.
- Klimovsky, G. (2005): *Las desventuras del conocimiento científico*, AZ Editora, Argentina.
- Landreth, H. y Colander, D. (2006): *Historia del pensamiento económico*, Editorial McGrawHill, España.
- López Accoto, A. (2011): *Formación docente y enseñanza de la Economía en la provincia de Buenos Aires en "Enseñar Economía hoy: propuestas y alternativas al paradigma neoclásico"*, Wainer, V. (comp.), UNGS, Argentina.
- Rikap, C. y Arakaki, G. (2014): *La ortodoxia y la heterodoxia en la Ciencia Económica, una falsa discusión*, en "La enseñanza de la Economía en el marco de la crisis del pensamiento económico" en Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía, electrónicas UNGS, Argentina.
- Rodríguez Enríquez, Corina (2015): *Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad*. Revista Nueva Sociedad N° 256, Argentina.

Screpanti, E. y Zamagni, S. (1997): *Panorama de historia del pensamiento económico*, Editorial Ariel, España.

Sisti, P. (2014): *Dificultades para la enseñanza de la Economía Política en la Escuela Secundaria bonaerense: una mirada desde la capacitación y la práctica docentes*, en “Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa”. Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía,

Mariano Treacy (comp.), UNGS, Argentina.

Sisti, Pablo (2017a): *De la Ciencia Económica a Economía enseñada: una mirada sobre la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires*. Tesis para obtener el título de Magíster, disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12764#.WeKDP1Zkhac>

Sisti, Pablo (2017b): *De la Economía Política a la Economía: ¿ciencia de la escasez o escasez de la ciencia?* En KAIROS Revista de temas sociales (Universidad Nacional de San Luis), Argentina, Año 21, N° 40, ISSN 1514-9331, disponible en: <http://www.revistakairos.org/de-la-economia-politica-a-la-economiaciencia-de-la-escasez-o-escasez-de-la-ciencia/>

Tiramonti, G. (2008): *Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas*, en Tiramonti y Montes (comp): “La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación”. Editorial Mantianal/FLACSO, Argentina.

Tobeña, V. (2011): *Las escuelas en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural*, en Tiramonti (dir.), “Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media”, Ed. Homo Sapiens, Argentina.