

## ¿QUÉ Y CÓMO DEBERÍAMOS ENSEÑAR EN LAS ESCUELAS DE ECONOMÍA?

Juan Carlos de Pablo<sup>1</sup>

Estas líneas fueron motivadas por el cuestionamiento al contenido de los programas de estudio vigentes en algunas escuelas de economía de Argentina, que se planteó con inusual virulencia durante el segundo semestre de 2011<sup>2</sup>. Aunque pretenden ir más allá de una mera respuesta puntual al referido cuestionamiento.

Que los economistas seamos objeto de fortísimas descalificaciones por parte de periodistas, dirigentes políticos o intelectuales; o que en las películas la historia y la actualidad se pongan al servicio de la lógica cinematográfica, es una cosa. Pero que algunos colegas afirmen que la crisis económica internacional desatada a partir de 2007 mostró, no sólo que el análisis o la teoría económica no sirven para nada, sino que le lavan el cerebro a los estudiantes, es otra muy distinta.

No puedo permanecer indiferente, porque dicto clases en un par de universidades y también pronuncio conferencias en varias. Y si dedico parte de mi energía profesional a trabajar como profesor es porque, además de generarme ingresos, “siento” la labor de enseñanza y aprendizaje.

Las líneas que siguen están destinadas a los actuales y futuros alumnos, y buscan explicarles el sentido que tiene esforzarse por aprender a pensar, a dominar la técnica y a saber pararse frente a un problema concreto; un proceso lento y no siempre simpático, pero fundamental; y también a los profesores, por si les sirven las experiencias ajenas.

---

<sup>1</sup> Titular de DEPABLOCONSULT, profesor en la universidad de San Andrés (UDES) y la UCEMA. Miembro titular de la Academia Nacional de Ciencias Económicas. [depablo43@hotmail.com](mailto:depablo43@hotmail.com). La versión preliminar recibió muchos y valiosos comentarios de Juan Ernesto Alemann, Rinaldo Antonio Lauriano Colomé, Eusebio Cleto del Rey, Raúl Ernesto Cuello, Víctor Jorge Elías, Ernesto Gaba, Jorge Galmes, Martín Lagos, Alfredo Mario Leone, Miguel Ignacio Morena, Alfredo Martín Navarro, Armando Paulino Ribas, Hernán Ruffo, Manuel Sacerdote, Domingo Ignacio Stamati, Mario Orlando Teijeiro, Fernando Víctor Tow, Pedro Jorge Vulovic y Edgardo Enrique Zablotsky. Aprendí mucho, pero dada la riqueza y variedad de las opiniones que me hicieron llegar, no estoy seguro de haberle hecho justicia al esfuerzo ajeno.

<sup>2</sup> La cuestión de la enseñanza de la economía fue objeto de un jugosísimo debate desarrollado en 1968 en la Universidad Nacional de Córdoba, del que participaron –como autores de las diferentes ponencias- Antonio Aldo Arnaudo, Benjamín Cornejo, Víctor Jorge Elías, Aldo J. Scala y Alieto Aldo Guadagni.

Vuelco en estas líneas más de 40 años de experiencia en la materia. Siempre en cursos de grado, dictados en universidades pública (Nacional de Buenos Aires) y privadas (del Salvador, de San Andrés –UDESA- y UCEMA), sobre comercio internacional, macro y microeconomía, y desde hace varios años introducción a la economía y política económica argentina (los detalles de esta actividad pueden encontrarse en de Pablo, 1995)<sup>3</sup>.

El ensayo está dividido en 3 secciones. La primera clarifica cuál es el “producto” que entiendo deberíamos generar a través de la educación superior, la segunda plantea las cuestiones de contenido y la última las referidas a las formas.

## 1. ¿CUAL ES EL “PRODUCTO” DESEADO?

Vivimos en una sociedad que parece asignarle tanta importancia al rol, que ubica a la persona en un segundo o tercer plano. Por eso, cada vez que nos referimos a Daniel Barenboim, hablamos del pianista; en el caso de Guillermo Vilas del tenista y en el de Juan Carlos de Pablo del economista. Es más, si Lionel Messi llegara a chocar con su auto, los diarios titularían: “chocó el futbolista Messi”, como si hubiera chocado por ser futbolista.

En la universidad interactúan seres humanos, algunos en su carácter de estudiantes, otros de profesores. Los primeros, a través del paso por las denominadas “casas de altos estudios”, buscan completar la porción formal de su proceso educativo, a su vez parte de su desarrollo personal.

Quiere decir que el objetivo de la universidad debería ser el de contribuir al desarrollo personal (no sólo profesional), de los estudiantes<sup>4</sup>. Lo cual implica inducirlos a madurar, entendiendo por tal hacerse cargo de las implicancias de sus actos, aprender a manejar sus tiempos, a reconocer que en la misma aula conviven compañeros y compañeras que –por las razones que sean- opinan bien diferente de ellos, etc.<sup>5</sup>

Junto a los conocimientos generales, el estudiante tiene que incorporar a su sangre el núcleo de determinada disciplina. Por razones familiares conozco algunas cuestiones que pertenecen al psicoanálisis. Dado el oficio que desarrollé para hablar en público, a propósito de Sigmund Freud, Lou (Andreas) Salome o la contratransferencia, podría deslumbrar a muchos, pero cualquier psicólogo o psiquiatra que me escuchara advertiría de inmediato que

---

<sup>3</sup> Tengo escritas, o en preparación, pequeñas biografías de alrededor de 2.000 economistas fallecidos. Profesor es, de lejos, la ocupación más frecuente (1.235 casos, no necesariamente a tiempo completo), más que la suma del resto de las ocupaciones (la que le sigue, funcionario público, apenas corresponde a 250 casos). No quiere decir que la mayoría de los economistas fallecidos haya sido profesor, sino que la mayoría de los que se destacaron lo fueron.

<sup>4</sup> Enfatizo este rol, dado el propósito de esta monografía. Pero la universidad también tiene como misión ser la custodia de lo que se sabe, así como el ámbito dentro del cual se cuestiona lo que se sabe y se avanza en el conocimiento. Investigación y docencia, dentro del ámbito universitario, tienen (al menos, deberían tener) carácter básicamente complementario.

<sup>5</sup> Que los padres son quienes ponen regalos en los zapatos en los chicos, en la noche de cada 5 de enero, es sólo la primera etapa del proceso de descubrimiento de que los Reyes Magos no existen. La universidad bien entendida enfrenta a cada estudiante con las implicancias de las etapas sucesivas de este hecho.

no pertenezco a su “tribu”. No me hacen ninguna gracia los economistas que, a través de sus palabras o dichos, muestran que no conocen el núcleo de la disciplina; ¡ni qué hablar de aquellos que piden disculpas por ser economistas!

Dificulta el diseño de los programas de grado (de licenciatura, en el caso de economía) el hecho de que el mismo curso está siendo tomado por alumnos que lo consideran un producto final, y otros un insumo de cursos más avanzados. Puedo plantear 2 exámenes diferentes, corregir de manera distinta según que los alumnos sigan estudiando o no, pero tengo “un sólo discurso” y puedo organizar un sólo debate<sup>6</sup>.

## 2. QUE

¿De qué se trata la economía? ¿Para qué algunos seres humanos se ocupan de los aspectos económicos de la realidad?

Arranco mi curso introductorio de economía con una explicación muy personal del origen del principio de escasez. Animo a los alumnos a que describan en qué consistió el pecado de Adán y Eva, y cuáles fueron sus consecuencias. Luego de lo cual muestro, con un elemental gráfico de oferta y demanda, que el dramático “ganarás el pan con el sudor de tu frente” con el que Dios los echó del Paraíso por haberlo desobedecido, implica un fuerte corrimiento hacia la izquierda de la curva de oferta, por lo cual aquí en la Tierra no hay de todo, para todos, gratis. Agrego que, a la luz de las implicancias de la referida decisión, Dios se apiadó del genero humano, pero no pudiendo volver atrás (por un problema de credibilidad), resolvió disminuir el sufrimiento en la tierra, para lo cual inventó... a los economistas. Nuestra tarea, por consiguiente, no consiste en eliminar la escasez (una herejía, según el planteo anterior), sino en cada caso encontrar el óptimo, es decir, la mejor situación dentro de las posibles. La exposición de los principios básicos del análisis económico se complementa con el hecho de que los recursos son escasos, pero tienen usos alternativos, y por consiguiente se plantea la cuestión de cómo asignarlos.

Koopmans (1957) y también la denominada controversia socialista (según esta última, las mismas ecuaciones que describen el proceso decisorio de los dueños de las empresas capitalistas, describen el que deberían tener los gerentes de las empresas públicas), analizan la economía desde una perspectiva “científica”<sup>7</sup> o, si se prefiere, “metainstitucional” o “metaideológica”.

Negarle al análisis económico una base filosófica o ideológica, es absurdo<sup>8</sup>. Como expliqué en de Pablo (2001), los padres fundadores del análisis económico no eran marciales, sino personas con propuestas reformistas, preocupaciones sistémicas e interés

---

<sup>6</sup> Arnaudo (1968) distinguió entre 3 tipos de economistas: los que adquieren un nivel medio de preparación, destinado a cumplir un número grande de tareas sociales en las más diversas manifestaciones de la actividad económica; los que adquieren un nivel de preparación muy alto, destinado a cumplir un reducido número de tareas sociales; y los que pertenecen a ambas categorías.

<sup>7</sup> ¿Es la economía una ciencia o no? No lo sé y la cuestión no me desvela; por las dudas cuando me refiero a las teorías económicas hablo de análisis económico.

<sup>8</sup> De aquí a pensar que los economistas que pertenecemos a la corriente principal del análisis económico somos los abogados gratuitos de los inhumanos capitalistas, hay una gran distancia.

por la acción concreta. La siguiente afirmación muestra la importancia política que tuvo la idea de mercado, en el sentido del ámbito donde se compra y se vende sin restricciones. “En 1790 Edmund Burke publicó Reflexiones sobre la Revolución Francesa. Según él, si [en Prusia] la tierra dejara de ser patrimonio exclusivo de los Junkers, para convertirse en una commodity, en una generación pasaría a manos de los judíos. Los terratenientes prusianos estaban entre sus lectores más ávidos: odiaban los mercados libres, los ciudadanos libres, los campesinos libres, el libre movimiento de capital y trabajo, el pensamiento libre, los judíos, los mercados de valores, los bancos, las ciudades, etc.” (Steinberg, 2011).

Esta cuestión se plantea con particular importancia en el caso de los enfoques austríaco<sup>9</sup>, institucional o marxista. Los economistas austríacos cuestionan de raíz buena parte del análisis microeconómico (y la totalidad del macroeconómico) que integra la corriente principal que utiliza hoy la profesión, quejándose por ser en buena medida ignorados, y siempre subestimados, por sus colegas. Con los institucionalistas y los marxistas ocurre algo parecido<sup>10</sup>.

¿Deberíamos preparar a los economistas para el mercado o para la regulación? Se trata de una cuestión empírica, que surge de comparar las fallas del mercado con las del gobierno, de manera que hay que familiarizar al alumno con ambos enfoques. Lo cual no siempre resulta fácil de lograr, dado que “en Francia el Estado ha sido el principal usuario – y a veces el originador- del análisis económico moderno: las sofisticadas herramientas microeconómicas no fueron creadas por empresas, para analizar el comportamiento de los consumidores, sino por administradores públicos, para el manejo óptimo de empresas públicas, como las encargadas de la electricidad o el transporte. Las herramientas que en Estados Unidos se usan para probar que el mercado asigna eficientemente los recursos escasos, en Francia son utilizadas para diseñar y monitorear mercados y justificar la intervención pública” (Boyer, 2010).

• • •

Imaginemos que, a raíz de la creación de la escuela de economía de una universidad, nos encargaran diseñar su plan de estudios. ¿Qué haríamos, dado que no tendríamos que lidiar con un plan de estudios existente y correspondientes “intereses creados” (profesores, programas, bibliografía, exámenes, etc.).

---

<sup>9</sup> Ravier (2011) entrevistó a un notable número de economistas pertenecientes a la “tradición” austríaca, como sugiere denominarla Rafael Beltramino. Como consecuencia del nazismo, los economistas austríacos tuvieron que abandonar su lugar natal, para trasladarse, en su mayoría, a Estados Unidos. Hoy economista austríaco alude a una perspectiva, no a una nacionalidad.

<sup>10</sup> Porque consideran que su esquema es totalizador, y muy diferente del de la corriente principal, hay departamentos de economía austríacos e institucionalistas. Ejemplos de los primeros: el ESEADE Instituto Universitario en Argentina, la Universidad George Mason en Estados Unidos, la Universidad Francisco Marroquín en Guatemala y la Universidad Rey Juan Carlos en España; ejemplo de los segundos, la universidad de Wisconsin, en Estados Unidos. ¿Hay universidades “marxistas”? Entiendo que algunos departamentos de economía concentren su investigación en algunos enfoques, pero no le recomendaría a un joven, o a una joven, que quiere estudiar economía, que concentre su proceso de aprendizaje en un único enfoque.

El programa de estudios ideal se divide en 3 partes, que desde el punto de vista del estudiante se desarrollan básicamente de manera cronológica: la dedicada a la introducción, seguida por la parte “dura” o “técnica” y completada con seminarios de especialización<sup>11</sup>.

La introducción, al tiempo que introduce al alumno en la dinámica universitaria (y a la vida, mientras transcurre su experiencia universitaria), busca familiarizarlo con el “ABC” de algunas disciplinas; la porción dura o técnica sirve para que el estudiante incorpore a su “sangre” el núcleo del análisis económico; los seminarios de especialización posibilitan que el estudiante intensifique sus conocimientos teóricos, preparándose para realizar estudios de posgrado, o conecte lo que aprendió en los primeros años de la carrera con lo que va a encontrar cuando inmediatamente después de graduarse “salga a la calle”.

Francisco Valsecchi, mi profesor de microeconomía en la Universidad Católica Argentina (UCA), solía decir que había 3 clases de profesores: los jóvenes, los maduros y los veteranos. Los primeros enseñan más de lo que saben, los segundos enseñan exclusivamente lo que saben, mientras que los últimos sólo enseñan lo que los alumnos necesitan para aprender. Este valioso principio tiene consecuencias sobre la edad “ideal” que deben tener los profesores que dictan cada materia. Los jóvenes deben dictar las materias más técnicas y los seminarios de especialización, porque tienen la cabeza más fresca para interpretar lo que está ocurriendo en la siempre móvil frontera del conocimiento; dejando para los maduros –y sobre todo los veteranos- los cursos introductorios y de conexión entre la teoría y la realidad.

¿Dónde se “alimentan” los profesores? Punto importante, porque ni en las materias teóricas ni en las empíricas, el conocimiento es un stock acabado, que sólo debe ser transmitido. Los profesores de las materias teóricas necesitan buenas biblioteca y hemeroteca, junto a eficaz comunicación con los colegas que laboran en otras casas de estudio o institutos de investigación (lo cual, dado Internet, no es difícil de obtener); los profesores de las materias empíricas tienen que “caminar por la calle” e interactuar con todo tipo de “agentes económicos”. Lo cual aconseja que los profesores de las materias teóricas lo sean a tiempo completo, pero tanto quienes dictan cursos introductorios como seminarios de práctica profesional, combinen su labor académica con otro tipo de actividades profesionales.

Los principios básicos son permanentes, las técnicas se oxidan. Por eso hay que centrar los cursos en lo verdaderamente probado, y fundamentalmente en lo robusto, como dicen los econometristas. Una técnica que está de moda cuando el alumno ingresa a la carrera, puede haber sido reemplazada por otra cuando se gradúe. Entreno a mis alumnos para enfrentar problemas, porque estoy seguro de que a lo largo de toda su vida profesional, una cosa que no van a faltar serán, precisamente, problemas. ¿Cuáles problemas? No tengo la menor idea, por eso no los entreno para solucionar determinado problema, sino para enfrentar “problemas”. Y al respecto tener bien en claro los principios básicos es fundamental.

---

<sup>11</sup> Walter Sosa Escudero grafica este esquema del plan de estudios, dibujando un par de triángulos, uno con la base para arriba el otro para abajo, unidos por el vértice, para ilustrar el hecho de que entre las “amplias” partes dedicadas a la introducción y a la transmisión de experiencias, existe una zona mucho más restringida (un “cuello de botella”, como se calificaba en mi época a la restricción operativa de un modelo), destinada a transmitir la porción dura o técnica. Colomé (1985), dentro de Occidente, contrasta los sistemas educativos anglosajon y continental (europeo).

Última, pero no menos importante. Es imposible estudiar economía sin “saber” inglés<sup>12</sup>. Me enferman aquellos que, creyéndose geniales, afirman que afortunadamente no saben inglés (yo no sé francés, alemán o chino, pero no lo digo con orgullo)<sup>13</sup>. Ahora bien; ¿qué quiere decir “saber” inglés? Primero y principal, leer escritos en dicho idioma. En segundo lugar, educar al oído para entenderlo cuando alguien lo habla. Por último, expresarse por escrito u oralmente. Con la misma fuerza con la cual afirmo que no hay alternativa a “saber” inglés, digo que tampoco hay que transformar esto en un obstáculo insalvable, o plantearlo de manera demasiado exigente. Leer es lo más fácil, particularmente los trabajos técnicos, que están escritos de manera compacta y con lenguaje limitado y preciso. Acostumbrar el oído es cuestión de práctica; en cuanto a hablarlo, no hay que dedicar un sólo instante a aprender la pronunciación que tienen quienes nacieron en algún país que integra el Commonwealth. ¿Qué problema tenemos los argentinos, en entender a un yankee o a un finlandés, cuando nos hablan en “castellano”? Lo mismo pasa con nosotros: aprendamos el vocabulario sin preocuparnos por ocultar, por la forma en que pronunciamos, en qué lugar del globo nacimos y nos criamos.

1. Introducción. “La enseñanza universitaria debe comenzar, valga la redundancia, por lo universal. Por lo cual el ingreso debería ser a la universidad y no a las facultades” (Colomé, 1984).

Como expresara en la sección anterior, la introducción contribuye al desarrollo personal del estudiante. Mi propia experiencia puede resultar ilustrativa al respecto. En la UCA, entre 1960 y 1964, no tuve más remedio que tomar 3 cursos de filosofía, pero no tuve que asistir a una sola clase de análisis político. Si los cursos de filosofía hubieran sido optativos, nunca los hubiera elegido... ¡y me hubiera perdido la oportunidad de aprender a razonar de manera rigurosa!<sup>14</sup> Pero el “componente político” que tiene toda política económica lo tuve que aprender más tarde, de manera autodidacta<sup>15</sup>. Una barbaridad.

Esta última era una falencia más producto de la época que de la universidad. A comienzos de la década de 1960, los alumnos estábamos bombardeados por los profesores que acababan de volver de estudiar en el exterior, encandilados por la técnica, los cuales pulseaban con quienes insistían con la importancia de la historia, las instituciones, etc. Con ojos actuales está claro que cada uno tenía algo valioso que aportar a nuestra formación, aunque en aquel entonces el primer grupo de profesores eran nuestros favoritos y el segundo retrógrados a los cuales no valía la pena prestarles atención. Hoy hay que ser muy necio

---

<sup>12</sup> “Llegué a Harvard y no hablaba inglés. Soy víctima de aquella estupidez que infectó a España durante años, la de enseñarle francés a los niños. ¡Qué pérdida de tiempo!” (Sala I Martín, 2010). No solamente el grueso de lo que se escribe se publica en dicho idioma, sino que en países como Alemania, Italia, España, Francia, etc., muchos cursos son dictados en inglés.

<sup>13</sup> El idioma inglés no sólo es importante desde el punto de vista profesional. Claro que hay lugares del mundo en los cuales “ni aún en inglés te podés entender”, pero está claro que el conocimiento de dicho idioma maximiza la probabilidad de conectarse con algún ser humano en el exterior. Por consiguiente, no tengo problema con que en las escuelas secundarias se pretenda enseñar el portugués, el francés o el italiano, pero como terceras lenguas, no como sustituto del inglés.

<sup>14</sup> Al menos habría que estudiar lógica.

<sup>15</sup> A James Mc Gill Buchanan le ocurrió algo parecido. Pasó el año académico 1955-1956 en Perugia y en Roma, Italia, donde “se familiarizó, entre otros, con los trabajos de Maffeo Pantaleoni, Antonio Di Viti De Marco y Luigi Einaudi” (Atkinson, 1987). “En vez de la política idealizada, me encontré con los políticos como actores de la política. Ese año fue importante porque fui expuesto a un ambiente histórico y cultural distinto del de Estados Unidos” (Buchanan, 1986). “Mi visita a Italia me sirvió para introducir mucho escepticismo en mi pensamiento” (Buchanan, 1995).

para no darse cuenta que la política económica de un país no se da en el vacío, sino en una circunstancia económica internacional y un contexto político local, específicos.

Para un futuro licenciado en economía, la ciencia política, el derecho, etc., son disciplinas “paralelas”<sup>16</sup>. Otras materias de la porción introductoria de la carrera, en cambio, son insumos básicos para lo que sigue. Lógica o filosofía, por ejemplo, para aprender a razonar de manera rigurosa.

A esta última categoría pertenecen estadística y matemáticas. Podemos discutir la importancia relativa que las matemáticas, la teoría y la historia, tienen dentro de la formación del economista, y si en las últimas décadas dicha importancia relativa no se desequilibró a favor de la primera (se desequilibró y no poco, según expliqué en detalle en de Pablo, 2011); pero hoy resulta imposible encarar estudios de economía sin un mínimo de conocimientos matemáticos y estadísticos, los cuales tienen que ser encarados al comienzo de los estudios. Al respecto las cuestiones son ¿cuánta estadística y matemáticas? y ¿en qué lugar de la carrera? La primera pregunta resulta más difícil de contestar que la segunda, porque desde hace muchísimas décadas es objeto de fuertes debates dentro de la profesión. Sobre la segunda cuestión, en mis cursos introductorios utilizo un enfoque muy intuitivo y nada algebraico (aunque sí intensivo en gráficos y cuadros estadísticos, y en el uso de la calculadora, para que el alumno se vaya familiarizando con órdenes de magnitud de las variables económicas)<sup>17</sup>, pero al mismo tiempo hay que enseñar matemática y estadística desde el primer año, porque ¿cómo explicarle microeconomía a un alumno que no sabe derivar?

Que el futuro licenciado en economía se familiarice con el ABC de la ciencia política, el derecho y ¿por qué no? diversas expresiones artísticas (y viceversa, que el futuro licenciado en ciencia política se familiarice con el ABC del análisis económico), es importante en sí mismo, porque contribuye a la formación no sólo profesional sino también personal del estudiante<sup>18</sup>. Pero además sirve para que pueda elegir su carrera, sin tener que volver a empezar de cero si cambia de preferencia. Como profesor de introducción a la economía, puedo testimoniar que alumnos que el primer día de clase están dispuestos a jurar por su madre que estudiarán economía, ciencia política, comunicación, etc., a las pocas semanas o meses cambian de opinión (en muchos casos, por la forma en la cual cada uno de los profesores de las respectivas introducciones “vendió” su materia en el aula).

---

<sup>16</sup> Otros han sugerido contabilidad. Ricardo H. Arriazu enfatiza que un enfoque “contable” del análisis macroeconómico, en el sentido de la partida doble, fuerza a pesar de manera consistente. La realidad puede modificarse, pero la modificación tiene que salir “de algún lado”, no caer del Cielo (en esta línea habría que encontrarle algún lugar a cuentas nacionales, o contabilidad del crecimiento). Algunos recomiendan enseñar epistemología, o cómo se hace ciencia. No ocupa un lugar alto en mi escala de preferencias, porque existe un gran riesgo de aburrir, si quien lo dicta nunca “hizo” ciencia sino que la estudió (si tuviera que dictar dicho curso, no sabría cómo encararlo); prefiero que el alumno vaya descubriendo esto a través de su propia experiencia.

<sup>17</sup> “Según Koopmans (1957), ¿quizás las herramientas matemáticas más antiguas en economía son el ejemplo numérico y el diagrama?. El ejemplo numérico con el tiempo fue destituido al rol de herramienta expositiva. El diagrama es de apreciación más sencilla por lo que tienta a su empleo; pero el ojo humano no razona, y por ello es fácil introducir supuestos ocultos mediante su empleo. Además nos limita en cuanto a los problemas que se pueden analizar por no permitir la representación de más de 2 o 3 variables” (Mantel, 1984).

<sup>18</sup> Como también lo es, para quien siga otras carreras, familiarizarse con el ABC del análisis económico. “Un hombre culto –tenga o no título universitario- no lo será cabalmente si no es capaz de una razonable comprensión de los problemas políticos, sociales y económicos del mundo en que vive y de los cuales da cuenta la prensa diaria” (Cornejo, 1968).

Lo que todo profesor de una materia de grado tiene que hacer, particularmente cuando la mayoría de sus alumnos no va a especializarse en su disciplina, es renunciar a comprimir en un sólo curso la carrera entera, para obtener –en mi caso- “pequeños economistas”, que luego serán abogados, científicos políticos, etc. En tal caso uno tiene que concentrarse en los primeros principios, y en la conexión que dichos principios tienen que ver con la vida de cada uno de nosotros. Es lo que en la UCA, en 1964, hizo José Enrique Miguens. Dictaba sociología, en el último año de la carrera de economía. No pretendió hacer de cada uno de nosotros “pequeños sociólogos”, sino que nos metió en la sangre distinciones básicas, como la que existe entre rol y persona, que utilicé antes... en estas mismas páginas.

2. Intermezzo. Cuando en Argentina alguien pregunta quiénes deben integrar la lista de héroes nacionales, José de San Martín y Manuel Belgrano son los únicos votados por unanimidad. Con la porción intermedia de la formación de los licenciados en economía ocurre algo parecido: micro y macroeconomía, dinero, finanzas públicas y comercio internacional, son materias que aparecen en todos los programas. Complementadas por crecimiento, desarrollo... o ambas; historia económica y del pensamiento económico, etc.

Claro está que el listado de las materias es sólo el principio. El próximo paso consiste en darle contenido a cada una de ellas, a través del diseño del programa y la confección del listado de las lecturas obligatorias y recomendadas. Así como en el listado de las materias hay candidatas “sí o sí”, dentro de cada una de ellas también hay tópicos “sí o sí”. Lo que sigue es puramente ilustrativo, porque hace muchos años que no las dicto.

Microeconomía. ¿Puede concebirse un curso de micro que no incluya el análisis de oferta y demanda, así como el de las distintas formas de mercados? De ninguna manera.

Lo cual no quiere decir que el dictado de la materia tenga que agotarse en la maximización de una función de utilidad, o la minimización de una de costos, en condiciones de certeza. Garb (1971) mostró que la curva de demanda del mercado de cualquier producto tiene pendiente negativa, salvo que todos los demandantes tengan los mismos gustos e ingresos, es decir, nunca (en mis clases derivó la demanda por llevar en mi auto a algunos alumnos, cuando regreso a mi casa. Ordenando de mayor a menor lo que cada uno de ellos está dispuesto a pagar, siempre obtuve una curva de demanda de pendiente negativa).

El enfoque neoclásico de la teoría del consumidor y de la firma debe complementarse con el de Simon (1978) sobre racionalidad acotada, el de Leibenstein (1966, 1976) sobre ineficiencia X, el de Alchian (1950) sobre supervivencia “darwiniana” de las empresas, el de Ronald Coase (1937) sobre qué actividades se desarrollan dentro de la empresa y cuáles fuera de ella, el de Smith (2003) sobre economía experimental, etc.

Con excepción de Simon, los economistas tendemos a pensar la empresa como un organismo unipersonal, y al empresario como alguien que adopta sus decisiones con buena información y en condiciones de certeza. En los cursos de economía desconfiamos de los trabajos grupales, porque sospechamos (con buenos fundamentos) que algunos de los integrantes de cada grupo se beneficiarán del free ride, como quien hace dedo en la ruta para que el automovilista lo lleve sin pagar, “total igual tiene que ir para allí”. Pero precisamente, a través de los trabajos grupales cada alumno podrá descubrir la dinámica de los seres



humanos cuando actúan como grupo, dato fundamental para desenvolverse luego en cualquier empresa u organización<sup>19</sup>.

En el caso de la macroeconomía de corto plazo ocurre algo parecido. ¿Puede concebirse un curso de macro que no familiarice al alumno con los modelos clásico y keynesiano? De ninguna manera<sup>20</sup>. Guillermo Lladó, mi primer empleador, me enseñó que para aprender a liquidar “mal” los impuestos, primero hay que aprender a liquidarlos bien. Aquí lo mismo: el alumno tiene que aprender a dominar, no sólo a citar, los modelos clásico y keynesiano, para poder aplicarlos cada vez que los encuentre relevantes... o criticar a sus colegas cuando no los utilizan apropiadamente. “Seas piromaniaco o bombero, tenés que saber cómo funciona el fuego” (Stigler, 2003).

“Dios no creó a los macroeconomistas para verificar la relevancia de teorías elegantes, sino para resolver problemas prácticos [en buena medida John Maynard Keynes tenía la perspectiva del ingeniero],... pero si esto es así San Pedro nos juzgará por nuestra contribución a la ingeniería económica... Con el tiempo aparecieron 2 tipos de macroeconomistas, los que ven la disciplina como una suerte de ingeniería y aquellos a quienes les gustaría más que fuera una ciencia. No se trata de una lucha entre buenos y malos, o entre pensadores profundos y plomeros simplistas” (Mankiw, 2006). “El desacuerdo que existe sobre la macroeconomía puede ser frustrante para los académicos, pero plantea una oportunidad para mostrar la forma en la que piensan los economistas. Por ejemplo, como frente a los mismos datos enfrentan los problemas de [falta de] identificación” (Becker, 2000).

Al planteo inicial hay que incorporarle las extensiones. Que en un curso de macroeconomía de corto plazo implica reformular los modelos originales abriendo la economía, mejorando la especificación de las funciones que los integran, modificando las hipótesis sobre las cuales se formulan las expectativas, etc. Lo cual implica analizar todos los “neos” y los “neo neos” que se fueron desarrollando a lo largo del tiempo.

En Dinero, interés y precios, Patinkin (1955) explica el mecanismo a través del cual un aumento único e inesperado de la cantidad nominal de dinero, eleva en la misma proporción todos los precios absolutos, y por ende no altera los valores reales de las variables. Vía el efecto de saldos reales, sugiere un proceso plausible y muestra las condiciones requeridas para que el dinero sea neutral. Desde el punto de vista del contenido, el tópico es uno de los muchos que deben ser planteados en un curso de dinero, crédito y bancos, y me atrevería a decir, no de los más importantes. Pero para transmitirles a los alumnos cómo se modela una cuestión, se trata de una obra maestra y debe ser utilizada en tal sentido.

Mostrarle al alumno la existencia de más de un enfoque está muy bien, pero hay que evitar el enciclopedismo. Porque eso de que los recursos son escasos, y tienen usos

---

<sup>19</sup> Aprendí de Adalbert Krieger Vasena el carácter “gerencial” del cargo de ministro de economía. Cuando a comienzos de 1967 se dio cuenta que lo iban a nombrar titular del equipo económico, compró un cuaderno donde anotó apellidos, no medidas. Porque para él la cuestión no era qué había que hacer, sino con la ayuda de quién podría abordar la tarea.

<sup>20</sup> Cuando un economista afirma que afortunadamente nunca leyó, por ejemplo, a Friedrich August von Hayek o a Karl Heinrich Marx, está diciendo una barbaridad. Equivalente a que un psicólogo dijera que afortunadamente nunca leyó a Sigmund Freud, o a un físico que dijera que afortunadamente nunca leyó a Isaac Newton.

alternativos, también se aplica al proceso educativo. 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. Lo mismo vale para la extensión de la bibliografía. Cada libro o artículo que se agrega a la lista de lecturas, disminuye la probabilidad de que se lean algunos de los trabajos ya incluidos, al menos detenidamente. ¿Vale la pena la inclusión, en estas condiciones?

Otras materias. Igual criterio debe aplicarse en el diseño y la bibliografía de materias como dinero, finanzas públicas, comercio internacional e historia económica e historia del pensamiento económico.

Micro y macroeconomía son “universales” (el análisis conjunto de las curvas de oferta y demanda es tan inglés, porque lo planteó Alfred Marshall, como la Quinta Sinfonía es alemana, porque la escribió Ludwig van Beethoven). En cambio, tanto los programas como las bibliografías de dinero, finanzas públicas y comercio internacional, deben incorporar algunas particularidades que nos interesan a los argentinos. Insisto, no se trata de plantear la teoría “argentina” de la ventaja comparativa, o la versión local de la teoría cuantitativa del dinero; pero sí de ocuparse de modelos relevantes en nuestro país. Ejemplos: en dinero, los trabajos de Olivera (1968) sobre dinero pasivo; en finanzas públicas, los trabajos de Porto (1990) sobre federalismo fiscal; y en comercio internacional, la perspectiva centro-periferia y la cuestión de los términos del intercambio planteada por Prebisch (1949).

El alumno debe aprender a interpretar algunas “verdades” planteadas como teoremas. Quiero ilustrar el punto con 2 ejemplos: el teorema de igualación del precio de los factores, de Paul Anthony Samuelson, y el teorema de irrelevancia de la estructura de endeudamiento de las empresas, planteados por Franco Modigliani y Merton Howard Miller.

Samuelson (1948, 1949) no “probó” la igualación del precio de los factores en un mundo donde existe el intercambio internacional de bienes pero inmovilidad internacional de factores productivos, sino que mostró las condiciones que tendrían que verificarse para que el comercio internacional de mercaderías fuera un sustituto perfecto del movimiento internacional de factores<sup>21</sup>. Precisamente, las condiciones requeridas para que tal igualación exista están tan alejadas de la realidad, que ayudan a entender la fortísima desigualdad del precio del servicio de los factores, verificada entre los distintos países.

De la misma manera Modigliani y Miller (1958, 1961) no probaron que la política de dividendos de una empresa no afecta su valor, porque los accionistas siempre pueden arbitrar su disconformidad con ella, comprando y vendiendo acciones de la firma, sino que mostraron las condiciones bajo las cuales tal irrelevancia ocurriría. Precisamente, en el mundo real la política de dividendos importa<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Olivera (1967) mostró que los niveles a los cuales se igualan los precios de los factores, no necesariamente son los mismos cuando se mueven internacionalmente los factores o los bienes. Cuando un japonés migra a Argentina, ¿conserva los gustos alimenticios que tenía en Tokio, o adquiere los que tenemos en Buenos Aires y por consiguiente la migración aumenta la demanda mundial de carne?

<sup>22</sup> Otro ejemplo: Sidrauski (1967) no probó que el dinero es superneutral en un modelo de crecimiento a largo plazo, sino qué tiene que ocurrir para que los cambios en la tasa de crecimiento de la oferta monetaria no modifiquen los valores reales de equilibrio de las variables. Tan es así que en Sidrauski (1967a) el dinero no es superneutral.

3. Perfeccionamiento o aggionamento. Los sobrevivientes de la segunda porción del programa de licenciatura, tienen ante sí la posibilidad de escoger entre un menú de seminarios (como enseñó Adam Smith, el grado de especialización depende del tamaño del mercado, por lo cual deberíamos esperar que la cantidad de seminarios que ofrece una universidad dependiera de cuán grande es. Cuando la geografía y la empatía lo permiten, podrían existir seminarios conjuntos)<sup>23</sup>.

Como dije, un programa de licenciatura en economía es un producto final, para quienes no van a encarar estudios de posgrado, y un insumo para quienes sí los van a encarar. Pues bien, una manera de resolver este conflicto consiste en ofrecer seminarios de aplicación de todo lo visto a lo largo de la carrera, para aquellos que terminados los estudios de grado “saldrán a la calle”, y seminarios de teoría avanzada para aquellos que continuarán realizando estudios de posgrado<sup>24</sup>.

Sobre estos últimos cabe apuntar que con frecuencia los alumnos se quejan de que “otra vez” tienen que estudiar, por ejemplo, micro y macroeconomía. No descarto que en alguna universidad los profesores a cargo de dichos seminarios sólo conozcan los rudimentos básicos de la disciplina, y por consiguiente no están en condiciones de dictar un curso avanzado. Pero si esto no fuera así, hay que decirles a los jóvenes que en el caso de los buenos textos, uno vuelve una y otra vez sobre “lo mismo”, porque aprende cosas que al comienzo de sus estudios no estaba en condiciones de captar. Es más, la experiencia propia y ajena muestran lo que uno aprende, que creía saber, cuando –primero como ayudante, luego como profesor- intenta trasmitírselo a los demás<sup>25</sup>.

“No saber historia es como ingresar al teatro en la segunda mitad del tercer acto, no entendés nada”, solía decir Héctor Luis Diéguez. Además de importante en sí mismo, el estudio de la historia complementa lo que el alumno aprende del análisis de estática comparativa. Este último alienta su imaginación, al analizar qué tendría que ocurrir para modificar la realidad; la historia educa dicha imaginación, porque a la luz de casos concretos incorpora al análisis las resistencias que enfrenta quien quiere llevar adelante la modificación de la realidad, el tiempo que transcurre desde el momento en que se imagina un cambio hasta que finalmente se lleva a la práctica (décadas, en el caso de la derogación de las Leyes de Granos inglesas), etc. En cuanto a la historia del pensamiento económico, resulta fundamental enseñarla en su contexto histórico: Thomas Robert Malthus no derivó su teoría de la población, sino que le prestó atención a los registros parroquiales de la época, y Oreste Popescu mostró que la teoría cuantitativa del dinero “caminaba por la calle” en Potosí.

. . .

---

<sup>23</sup> A mediados de la década de 1960, los estudiantes graduados de Harvard podíamos tomar algunos cursos en el MIT, y viceversa.

<sup>24</sup> “El objeto de la enseñanza de campos aplicados no es especializar al estudiante –la especialización se obtiene por el ejercicio profesional y la experiencia derivada de él- sino enseñarle la aplicación de la disciplina” (Arnaudo, 1968).

<sup>25</sup> “Elijo a mis ayudantes de cátedra entre mis mejores ex alumnos. A veces me plantean dudas sobre el material que alguna vez estudiaron, que jamás se me hubieran ocurrido. Al principio me reprochaba ‘cómo no pude enseñarles estos temas con claridad’, hoy me resulta claro que es el lógico proceso de aprendizaje” (testimonio de un profesor).

Hasta aquí las reflexiones referidas a los cursos y seminarios, columna vertebral de la carrera. Pero la formación universitaria se complementa con otras actividades que también se desarrollan dentro de las casas de estudios. Le asigno mucha importancia a que la universidad organice debates, donde los alumnos puedan apreciar cómo se conecta lo que estudian con lo que está ocurriendo, para eliminar el “teóricamente”, que tanto daño produce. Como también le asigno mucha importancia a las visitas que profesores y alumnos realizan a fábricas, campos, medios de comunicación, bolsas de valores, sindicatos, oficinas públicas, etc., para observar in situ a eso que en los modelos se denominan “agentes económicos”.

Sin desmerecer la importancia de estos eventos, hay que insistir con que se trata de complementos de los cursos y seminarios, no de sustitutos. Aclaración importante porque seguramente que a los alumnos los deslumbrará más el tenor de un debate sobre un tema relevante, particularmente si algunos de los integrantes del panel se dejan llevar por el entusiasmo, que lo laborioso e insulso que implica aprender a dominar una técnica, que muchas veces el alumno no sabe para qué la está estudiando. Nos divertimos cuando los 3 tenores cantan arias livianas durante los campeonatos mundiales de fútbol, pero nunca debemos olvidar que lo que parece natural y espontáneo, fue precedido por décadas de esfuerzo cotidiano.

### 3. COMO

Esta sección es tan importante como la anterior. Subrayo esto porque, particularmente en los estudios de posgrado, los profesores son elegidos mucho más por sus publicaciones que por la forma en la que abordarían el dictado de los cursos<sup>26</sup>. Es probable que un curso demasiado prolijo, que no les deja dudas a los alumnos, no sea pedagógicamente óptimo; pero tampoco hay que exagerar para el otro lado.

"El contraste entre la fuerza y la habilidad de los jóvenes estudiantes y profesores asistentes, y el aburrimiento y la falta de interés de muchos académicos maduros, me hace preguntar qué le hacemos a los estudiantes, que convierte a muchos intelectuales promisorios, en profesores de segunda clase, pedantes y sin iniciativas" (Friedman, 1998). Esto debería ser motivo de seria reflexión.

El ordenamiento de las cuestiones que se analizan a continuación sólo relativamente refleja la importancia que les adjudico.

1. Edad de los alumnos. En los cursos de grado el alumno típico tiene entre 18 y 21 años. “Con frecuencia los profesores olvidamos lo que es ser estudiante. Mi objetivo, al escribir un libro de principios de economía, fue tratar de recordar y escribir un libro que me hubiera gustado leer en la facultad” (Mankiw, 1998). “El análisis económico, como el filosófico, no se le puede enseñar a un muchacho o chica de 19 años. En ese momento están para el romanticismo, son capaces de memorizar y emocionarse, pero no de pensar

---

<sup>26</sup> “El economista no necesita ser pedagogo, pero no todo economista puede ser profesor de economía” (Scala, 1968). A partir de 1969 se publica el Journal of economic education, que se concentra mucho más en el cómo que en el qué. ¿Cuántos de los profesores le prestamos atención?

fríamente, comparando costos y beneficios. A esa edad uno piensa que es inmortal, la única experiencia que tiene es la de una economía socializada (la familia), y no siente las tragedias de la vida adulta que los economistas denominamos escasez y elección... Pero le podemos enseñar acerca de la economía, que también es bueno” (Mc Closkey, 2000).

Al respecto es muy importante utilizar en clase ejemplos que los alumnos reconozcan, y en lo posible lúdicos. Labruna es sinónimo de fútbol... para mí, no para ellos; y lo mismo ocurre si en clase digo Tamborini y Mosca, Houssay o Pascual Pérez (por eso, antes de desarrollar el ejemplo con el cual quiero plantear determinada cuestión, les pregunto a ellos por alguien del rubro, conocido). En cuanto al plano lúdico, cuestiones como la falta de identificación causal, o de inestabilidad, se pueden plantear en el plano futbolístico; ejemplificar con Plutarco es una fanfarronada pedagógicamente contraproducente.

2. Artesanía. Imaginemos al mejor profesor del mundo, grabando el mejor curso de determinada materia, acompañado no solamente por la mejor escenografía disponible sino también por todos los recursos que provee la tecnología “de punta”. Aún así estaríamos lejos de una actividad apta para que el alumno aprenda. Esto es así porque, más allá de los accesorios técnicos y la claridad expositiva, el proceso educativo tiene un inevitable componente “artesanal”, que requiere que profesores y alumnos convivan cierto tiempo dentro de un aula<sup>27</sup>.

Dejé el párrafo anterior como lo había escrito en la versión preliminar, para indicar que no está mal, pero que se me fue la mano. En efecto, una materia bien expuesta vía Internet, es decir, explicada por un profesor que la conoce, tiene dotes pedagógicas y aprovecha la mejor tecnología existente, puede ser un buen complemento de la tarea en el aula. Internet también posibilita actualizar de manera permanente los libros de texto, frente a las versiones escritas.

Sigue siendo cierto que el mismo programa de una materia, la misma bibliografía<sup>28</sup>, generan cursos diferentes en manos de distintos profesores. La ópera Aída, cuya música fue escrita por Giuseppe Verdi, es una pieza reconocible, cualesquiera sean la orquesta que la ejecuta y el maestro que la dirige. Sin embargo y más allá de lo que indica la partitura, no se trata de la “misma” obra. Si esto es así en el caso de una pieza musical, como más razón lo es en el caso de un curso. Porque más allá de los manuales cada profesor le pone su impronta.

3. Credibilidad. Durante las clases los alumnos no tienen otra cosa que hacer que mirar, escuchar y juzgar al profesor. Para captar la atención de aquellos es fundamental que éste hable de lo que cree y de lo que sabe. Si el alumno advierte que el profesor no cree en lo que está diciendo, o no sabe de qué está hablando, seguirá asistiendo a las clases (si son obligatorias), y tomará notas (para el examen), pero –cortado el hechizo- nada de esto tendrá que ver con un verdadero proceso educativo.

---

<sup>27</sup> Claro que la “educación a distancia” es mejor que nada, pero no como opción a la interacción personal con los profesores... salvo que en tu barrio o ciudad estos sean muy burros.

<sup>28</sup> La lista de lecturas es muy importante, particularmente en los cursos de graduados. El trabajo que se realiza en la biblioteca, “desculando” libros y monografías, es una componente esencial de un curso. La versión oral dispara el interés por, y orienta la forma de encarar, los diferentes temas. Pero uno comienza a entender cuando, block de papel y lápiz en mano, reproduce en sus propios términos el texto que acaba de leer.

La credibilidad no se inventa ni se finge, sino que surge de la congruencia entre el discurso y la acción. Tomo café mientras dicto la clase; consecuentemente no le puedo prohibir a los alumnos que lo hagan (aunque, como les digo, “en la universidad no hay sirvientas. Así que al finalizar la clase retiren los restos de comida y bebida, para que el lugar pueda ser utilizado por un compañero como ustedes lo encontraron”); si creo en la interacción a través de la palabra, tengo que dejar que el alumno diga lo que quiera decir... y aprenda a defender su posición, como yo la mía.

“Si siempre decís la verdad nunca tenés que acordarte lo que dijiste”, afirmó Samuel Langhorne Clemens (conocido por su seudónimo, Mark Twain). Fantástico, no solamente desde el punto de vista ético sino desde el ángulo del ahorro de energías mentales. La credibilidad sólo se puede basar en la verdad, y como Victoria Ocampo le escuchó decir al Mahatma Gandhi en un teatro en Londres, la verdad es Dios (nótese que no dijo Dios es la verdad). En la vida universitaria que merezca llamarse así la verdad es un valor supremo y el comienzo de todo lo demás; por eso aburro a mis alumnos repitiéndoles una y otra vez: “primero los hechos, siempre primero los hechos”.

El profesor no solamente debe hablar de lo que cree sino de lo que sabe. Si de un tema sólo entiendo los modelos más simples, me atengo a ellos e invito a los alumnos a que presenten los más complicados. No tengo miedo a decir “no sé” (claro que si tuviera que decirlo varias veces por clase, una clase tras otra, mejor que dicte otro curso)<sup>29</sup>. No hay nada más patético que un profesor que “patina” con una explicación, porque no captó la esencia de lo que quiere explicar<sup>30</sup>.

El alumno desafiante, lejos de molestar, aporta y mucho a un curso (quien a mí me saca de quicio es el alumno indiferente). ¿Qué hacer con sus comentarios? Aceptarlos, si son válidos; pedirle que los elabore, si corresponde; invitar a investigar más a fondo la cuestión, y seguirla en la próxima clase. Descalificar al alumno que pregunta elimina la interacción que enriquece tanto los cursos.

4. Alumno, protagonista. Comencé a dictar clases imitando a mis profesores. Clases “magistrales”, llenando pizarrones, mirando muy de tanto en tanto a los alumnos, quienes pasivamente tomaban notas... en el mejor de los casos.

Pero desde este punto de vista, a partir de 1976 tuve la suerte de trabajar en el Instituto de Ejecutivos (hoy de empresarios) de Argentina (IDEA), enseñando el ABC del análisis económico y también el de la matemática financiera. En las aulas contiguas otros profesores enseñaban materias de administración de empresas, utilizando el método de los

---

<sup>29</sup> A los ayudantes y profesores jóvenes puede resultarles difícil admitir, delante de sus alumnos, que no saben. Debemos alentarlos a que lo hagan... obviamente que sin abusar.

<sup>30</sup> A propósito de cómo interpretar correctamente La teoría general de John Maynard Keynes, y pensando especialmente en el reduccionismo implícito en el esquema IS-LM de Hicks (1937), Johnson (1971) afirmó que “la esencia de cualquier ortodoxia consiste en reducir los sutiles y sofisticados pensamientos de los grandes, a un conjunto simple de principios y eslogans simplificados, que las mentes más mediocres pueden pensar que entienden suficientemente bien como para vivir con ellos”. “Keynes planteó sus ideas, como él mismo reconoció, de manera provocativa y extrema, para llamar la atención. Sus seguidores, entusiasmados por la posibilidad de iniciar una revolución, lo simplificaron al máximo, para hacer el esquema accesible a estudiantes y políticos. Los economistas que trabajaban en el gobierno, deseosos de influir, exageraron lo que sabían. La lección que surge de todo esto es que aún las buenas ideas pueden generar malas consecuencias si se las utiliza de manera irresponsable” (Stein, 1984).

casos que hizo famoso la universidad Harvard<sup>31</sup>. Al comienzo no le presté atención, pero con el tiempo advertí la enorme ventaja que tiene el hecho de que el centro de la actividad pase del profesor al alumno.

Probablemente no aplique rigurosamente el método de los casos, pero en mis clases la actividad está claramente centrada en el alumno. Un muchacho o una chica que llega a clase, deja su bolso al costado, me mira sin tener delante suyo papel y lápiz, y encima se cruza de brazos, es alguien que no está en posición de aprender algo. Para que descruzen los brazos les propongo una tarea escrita. Si se resisten los felicito. Ante su sorpresa, los felicito por su enorme inteligencia. Ante su sorpresa mayúscula, les aclaro que los felicito por su enorme inteligencia, porque durante la clase pienso decir muchísimas cosas importantes, y sus compañeros también a través del debate, pero ante la ausencia de papel y lápiz concluyo que retendrán todo en sus cabeza y eso muestra que son muy pero muy inteligentes. Ante tamaña vehemencia o agresión, los alumnos se ponen en posición de trabajar activamente en clase... que es lo que yo quiero.

Cuando se plantea la cuestión de los profesores temibles aflora automáticamente el caso de Jacob Viner, quien en la universidad de Chicago dictaba el primer curso de economía a nivel graduado. “No era fácil ingresar a Economía 301, y menos fácil todavía era permanecer en él... Nos sentábamos alrededor de una mesa de seminarios. Viner jugaba con un diabólico mazo de tarjetas, cada una de las cuales correspondía a un alumno... Al método socrático le agregaba el terror: 3 respuestas incorrectas y el alumno quedaba irremediabilmente afuera del curso... Cuando años después de graduarme discutí con él su ferocidad legendaria, me dijo que el departamento le había encargado identificar los candidatos aptos para continuar los estudios” (Samuelson, 1972)<sup>32</sup>. Es cierto que tenía un método de enseñanza extremadamente agresivo, pero “nunca criticó a un estudiante por no saber; a quienes no perdonaba era a los estudiantes que pretendían hablar de lo que no sabían” (Black, 1997).

Forma parte del protagonismo que tiene el estudiante en mis cursos, las tareas que les encargo. En el curso introductorio tienen que graficar una serie (graficarla, no “bajar” un gráfico de Internet) y comentarla; entrevistar a alguien (ejemplo: un plomero, mozo de bar o sacerdote) luego de lo cual tienen que escribir no más de 3 carillas, para sintetizar y evaluar la entrevista; y por último leer la Constitución, una Encíclica, una monografía o mirar una ópera, y también sintetizarla y evaluarla. Mientras que en el curso de política económica deben describir en clase las condiciones políticas nacionales e internacionales, así como las condiciones económicas internacionales, en las cuales desarrollaron su gestión Juan Domingo Perón, Arturo Frondizi, Raúl Ricardo Alfonsín y Carlos Saúl Menem, acompañando la presentación con cuadros, gráficos, etc., junto al testimonio de sus abuelos<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> “Fue inventado en 1871, por Christopher C. Langdell, profesor de la escuela de leyes de la universidad. Su gran innovación consistió en la visión de todo el derecho exclusivamente a través del estudio de las decisiones judiciales... Al fundarse la escuela de negocios, se aprovechó la experiencia iniciada y desarrollada en la escuela de leyes” (Schoo, 1947). Las escuelas de negocios de las universidades de Columbia y Stanford también utilizan el método de los casos, pero no de manera excluyente.

<sup>32</sup> Pero como tenía la costumbre de sentar a los alumnos por abecedario, Milton Friedman se sentó a la derecha de Rose Director, y la proximidad física se convirtió en un matrimonio que duró más de medio siglo (descrito en M y R Friedman, 1998).

<sup>33</sup> La “tesina” a nivel licenciatura, y la necesidad de presentar el avance de la investigación en diferentes seminarios, es muy útil para el aprendizaje del alumno. Que los estudiantes odien tener que realizar un trabajo

Las tareas escritas les muestran a los alumnos una doble faceta, muy importante, de la realidad. Por una parte, que hacer algo concreto es más difícil de lo que parecía antes de comenzar la tarea (después de escribir la primera monografía o libro, muchos economistas aumentan el respeto que le tenían a sus colegas que habían escrito otras y otros); pero por la otra, que no es imposible hacer algo concreto. Las tareas escritas, además, sistematizan el pensamiento mucho más que las exposiciones orales (las mismas razones que como alumno me llevaban a preferir los exámenes orales, como profesor me llevan a preferir los exámenes escritos).

5. Alumnado, grupo heterogéneo. Por razones permanentes (el coeficiente intelectual no es igual en todos los seres humanos), por razones transitorias (no todos maduran a la misma velocidad), tanto desde el punto de vista intelectual como afectivo, los profesores interactuamos con personas bien diferentes, que forman parte de un mismo curso.

"Aquellos por los que estás aquí -me dijo un profesor- no son estudiantes tan brillantes como tu. Son estudiantes mediocres con mentes faltas de imaginación, que se licencian sin pena ni gloria, con un aprobado justito y cuyos exámenes dicen todas las mismas cosas. Los que son realmente buenos pueden cuidar de sí mismos, aunque disfrutarás enseñándoles. Pero son los otros los que en verdad te necesitan" (Hobsbawn, 1998).

Al mismo tiempo, "Cuando uno interactúa con estudiantes que son a la vez curiosos y muy brillantes, nunca queda claro quién le enseña a quién" (Fogel, 1993). Entre los argentinos un caso paradigmático es el de Miguel Sidrauski<sup>34</sup>. "Me sentí profundamente impresionado cuando al llegar aquí me enteré de la prematura y repentina muerte de Miguel Sidrauski<sup>35</sup>, quien iba a presentar un trabajo en esta reunión. Todos nosotros somos profesores y sabemos que la mayor recompensa que cabe esperar en nuestra carrera es encontrarnos con ese raro estudiante dotado de la chispa del genio, que absorbe cuanto podemos enseñarle y de quien también aprendemos: es nuestro hijo intelectual, cuya gloria nos complace como propia. Así era Miguel. Descendiente de polacos pero criado y educado en la Argentina, llegó como graduado a la Universidad de Chicago hace apenas unos años. En uno de los primeros trimestres que pasó en Chicago asistió a uno de mis cursos. Era una clase numerosa y Miguel no hablaba mucho, de manera que sólo reparé en él después del primer examen. Eso me abrió los ojos y desde ese momento Miguel fue objeto de mi permanente atención. La misma experiencia se repitió curso tras curso y todos nosotros advertimos rápidamente que era un estudiante destinado no sólo a aplicar la economía sino también a integrar el reducido grupo que la crea.

Su fuerza intelectual, su necesidad de aprehender las ideas, de llegar al núcleo del problema, se manifestaban en cada uno de sus trabajos y en cada conversación que

---

de investigación, "justo" cuando se están por graduar, es comprensible. También nos comprende nuestro dentista, cuando le decimos que odiamos el torno... y lo usa cada vez que lo considera necesario.

<sup>34</sup> Otro es el de Rubén Darío Almonacid. "Harberger lo recuerda claramente como el más obstinado, pero al mismo tiempo uno de los más estimulantes y gratificantes entre el centenar de alumnos cuyas tesis doctorales supervisó. Ningún otro peleó tanto cada palabra, cada oración, de su tesis. Rubén ganó la mayor parte de las discusiones. De ningún otro estudiante aprendí tanto durante la preparación de su tesis doctoral'... Cuando la terminó, fue invitado por el Consejo de Asesores Económicos de Estados Unidos, para que a la mañana presentara su trabajo, y a la tarde mantuviera discusiones individuales con Mc Cracken, Houthakker y Stein" (Harberger y Sjaastad, 2003).

<sup>35</sup> Biografiado en de Pablo (1995a).



mantenía. Lo mismo ocurría con su carácter: Miguel era íntegro, seguro de sí pero no arrogante; cordial, generoso y comprensivo. Era un ser humano verdaderamente excepcional y no tardó en convertirse en líder de sus compañeros.

Miguel se interesó en la teoría monetaria y pronto estuvo bajo la influencia de mi colega, Hirofumi Uzawa, cuyo ascendiente sobre muchos jóvenes ha sido tan transcendental. Miguel no sólo poseía talento matemático, por lo que no se sentía satisfecho con análisis faltos de rigor sino que también a semejanza de Hiro, poseía la claridad mental que permite escoger los elementos claves de un problema y desechar todas las complicaciones superfluas, dando como resultado esa simplicidad especial que es la cumbre del refinamiento. También como Hiro tenía el instinto del verdadero economista, sintiéndose descontento con un análisis puramente matemático a menos que los resultados fueran significativos desde el punto de vista económico.

Su tesis (Sidrauski, 1967) pone de relieve estas cualidades. Es un análisis simple - dentro de su complejidad- de un difícil problema económico, matemáticamente riguroso pero inspirado en la economía e interpretado con perspectiva económica. Este trabajo ya ha tenido considerable influencia, la que se intensificará en el futuro.

Hace 2 años, justamente cuando estaba por graduarse, llegó a Estados Unidos su encantadora prometida. Luego de su casamiento, ambos se trasladaron a Cambridge, donde Miguel comenzó su carrera como profesor adjunto de economía en el MIT. Nosotros teníamos interés en que permaneciera en Chicago y le ofrecimos la oportunidad de quedarse, pero también le dijimos que nuestro interés no debía coincidir necesariamente con el suyo y agregamos que el traslado a un medio intelectual nuevo y distinto probablemente redundaría en su beneficio, ofreciéndole un mayor estímulo.

Me sentí muy complacido cuando un año después recibimos su visita y advertimos que nuestro consejo había sido adecuado, que había encontrado acicate y desafío intelectual, diferencia de opinión sin intolerancia y que sentía que tanto él como sus colegas se habían beneficiado con estas divergencias intelectuales. También me alegró saber que sus colegas de MIT se habían formado una elevada opinión, tanto de su intelecto como de su carácter.

La muerte de cualquier joven es una tragedia personal para su familia y sus amigos. La desaparición de este joven constituye una dolorosa pérdida para nuestra profesión y para el mundo. Era un hombre que no sólo podría haber ampliado las fronteras de nuestra ciencia, sino que también habría hecho contribuciones al análisis económico, instruyendo e informando a generaciones de estudiantes, pero su vida fue tronchada en los comienzos mismos de una carrera plena de promesas que no llegaron a cumplirse totalmente". Estas palabras fueron pronunciadas por el inhumano e insensible Milton Friedman (1968).

6. Exigencia. Seamos exigentes con los alumnos. A la edad de ellos, la mente tiene una envidiable fertilidad. Nadie puede dominar una disciplina leyendo unas pocas hojas, que muy probablemente ni siquiera saben de dónde salieron o quién las escribió, porque las compraron en bloque en la fotocopidora de la facultad. A propósito: en mis cursos las referencias bibliográficas son deliberadamente difusas (nada de "lea de tal página a tal página"). Que el alumno aprenda a buscar. ¿Se equivocó y además de lo que le pedí, leyó

otro artículo u otro capítulo de cierta obra; cuál es el problema? Es increíble todo lo que se aprende por serendipia, es decir, buscando otro dato u otra teoría<sup>36</sup>.

La exigencia, además, sirve para educar la voluntad. En mi casa rara vez se salía a comer afuera (del mediodía que fuimos a comer a Lujan, viviendo en Liniers, hablamos durante semanas antes y también después del evento). Consiguientemente, mi vieja cocinaba 14 comidas semanales. ¿Seguro que estaba encantada cada vez que tenía que cocinar? Desde luego que no. ¿Qué hacía cuando no tenía ganas de cocinar? ¡Cocinaba! No se trata de ser sádico con los alumnos, pero parte del proceso educativo tiene que ver con educar la voluntad.

Reglas versus discrecionalidad, es decir, si debo tratar de igual o diferente manera a los diferentes, no sólo se aplica en política económica sino también en el aula, y está íntimamente relacionado con la educación de la voluntad. Organizo la forma y oportunidad de la presentación de los trabajos prácticos, como la toma y corrección de los exámenes, sobre la base de reglas, explicitadas en la primera clase. Como la realidad siempre es un continuo, muy próxima a una razón que justifica una decisión discrecional, existe otra, y al lado de esta última una tercera. Historia de nunca acabar. Un planteo discrecional induce a los alumnos a entrenarse como “abogados”, es decir, que en vez de estudiar se preparan para litigar.

En mis tareas universitarias, pago por dictar las clases y cobro por preparar y corregir los exámenes. Para evitar subjetivismos, la calificación surge de los exámenes parciales, los trabajos escritos, las presentaciones en clases, etc. Contra lo que creen algunos alumnos, a los profesores no nos hace ninguna gracia “bochar”. Pero flaco favor le hace un profesor a los alumnos que no saben, de aprobarlos para que no sufran desde el punto de vista psicológico. Reprobar quiere decir que hay que estudiar más, para poder pasar al próximo nivel. Nada más que eso. El profesor debe explicarle esto a los alumnos, y –si corresponde– también a los familiares. No es una deshonra, no es para suicidarse: es para estudiar un poco más<sup>37</sup>.

“Cuando un alumno presenta su tesis doctoral le digo: ‘usted sabe sobre esta cuestión mucho más que los demás. Nunca entenderemos nada si trata de decirnos todo, así que por favor elija 1 o 2 cuestiones interesantes’” (Blackwell, 1986). Excelente. Eso de que, al defender una tesis, un alumno hable durante media hora, de cosas que él (o ella) saben y los profesores también, es absurdo. La defensa de una tesis tiene que consistir en una conversación entre “pares”, sobre una cuestión en la que –como bien dice Blackwell– el alumno sabe más que los profesores).

7. ¿Qué es la realidad? Como expliqué antes, el análisis económico se ocupa de la base material del bienestar de los seres humanos de carne y hueso, en un contexto de recursos escasos que tienen usos alternativos.

Es importante, por consiguiente, que el alumno entienda que la realidad somos los seres humanos, con nuestros anhelos, nuestras limitaciones, nuestras pasiones, etc. La

---

<sup>36</sup> “El término serendipia fue acuñado por el escritor Hugh Walpole, quien a su vez lo tomó de un cuento de hadas, ‘Los 3 príncipes de Serendip’, los cuales no dejaban de hacer descubrimientos, por azar o por su sagacidad, de cosas que no estaban buscando” (Taleb, 2008).

<sup>37</sup> Más de una vez me encontré con ex alumnos a los cuales había reprobado... y se acercaron para agradecerme. Supongo que en el primer momento habrán hablado mal de mi mamá.

realidad nunca es el informe sino, en todo caso, aquello a lo que se refiere el informe. Debemos entrenarlos para que no se encandilen con presentaciones impactantes, sobre todo cuando impiden entender de qué se trata el problema que se está analizando.

Es muy fácil calcular la tasa interna de retorno de un proyecto de inversión, o la relación beneficio/costo. La clave está en la recolección y evaluación de los datos a partir de los cuales se realizan los cálculos y, más importante todavía, entender en qué consiste el negocio que se pretende evaluar.

Nunca nos consultan los problemas, nos consultan seres humanos frustrados. No llegan hasta nuestro estudio profesional “la desocupación” o “las quiebras”. Llegan seres humanos que buscan trabajo y no consiguen, o seres humanos a los que no les alcanzan los ingresos de la empresa para afrontar sus gastos. Debemos entrenar a los alumnos a que sepan ver y escuchar, rearmar en su cabeza el relato que están escuchando, verificar tanto los hechos como si el problema es como lo ve quien nos consulta, para recién buscar una explicación causal del problema identificado y ver qué se puede hacer al respecto.

La nomenclatura tampoco tiene que ser una barrera para entender la realidad. Para no ofender a quienes ganan pocos ingresos se los califica de humildes, cuando en realidad son pobres. Nací en una familia no particularmente rica en la que sin embargo, sobre todo del lado materno, el más humilde pretendía ser rey de España.

8. Diario leído. Mis alumnos “llegan a clase” mucho antes de ingresar al aula, porque tienen que llegar a esta última con (por lo menos) un diario leído. Para meterles en la sangre que “la economía tiene que ver con eso que nos pasa”, no hay nada mejor que comenzar cada clase de un curso introductorio, o un seminario de práctica profesional, con los temas del día, nacionales o internacionales, económicos, políticos, etc. Este ejercicio, que es parte integral de la clase, hace que el alumno conecte lo que pasa con la teoría, lo fuerce a leer detenidamente, para poder hablar delante de sus compañeros, al tiempo que también aprende a tomar distancia de las “noticias”, cuando quien las escribe en vez de concentrarse en hechos se especializan en relatos<sup>38</sup>.

El alumno que llega a clase sin haber leído el diario debe ser puesto en evidencia delante de sus compañeros, acusándolo de falta de colaboración. ¿Por qué tiene que beneficiarse con el esfuerzo que hicieron estos últimos, participando en un debate al que no aporta el esfuerzo de su propia lectura?

9. No cierro la puerta, pero... Algunos colegas no sólo comienzan las clases en punto, sino que les prohíben la entrada al aula a los alumnos que llegan tarde. Mis alumnos pueden llegar tarde, por razones entendibles o no tanto, pero en un caso o en el otro tienen que aprender a ser dueños de su tiempo. Por la misma razón, se pueden retirar del aula en el momento que quieran (¿se imagina, en una clase universitaria, que un alumno levante la mano para pedir permiso para ir al baño?).

---

<sup>38</sup> “Los profesores de economía no tienen licencia poética para enseñar su materia de manera puramente subjetiva. Tiene que haber objetividad, y sobre todo realismo... Tanto a nivel graduado como no graduado tiene que haber fuerte contacto con las noticias cotidianas. Una crisis bursátil enseña más del funcionamiento de los mercados de capitales, que cualquier libro de texto” (Klein, 1992). Descontando que los alumnos no llegarán al aula habiendo leído los diarios, algunos profesores portan ellos mismos material periodístico útil para debatir.

Claro que si alguien que llegó tarde me pide que repita una explicación, o justifica no poder participar de un debate, precisamente porque llegó tarde, lo sacó corriendo (mi expresión favorita en estos casos es la siguiente: “estoy a un paso del premio Nobel, no tengo tiempo para perder en estupideces”).

10. Hotelería y lo que importa. En de Pablo (1995) describí las instalaciones en las que desarrollaron sus actividades la Escuela Nacional de Comercio de Ramos Mejía, durante la segunda mitad de la década de 1950, y la UCA durante la primera mitad de la de 1960. En ambos casos, con respecto a hoy, la “hotelería” mejoró mucho, pero no estoy seguro que hayan avanzado desde el punto de vista académico (¿podrá hoy un egresado del Comercial de Ramos, sobrevivir en la universidad Harvard, como hice yo a mediados de la década de 1960? Dudo)<sup>39</sup>.

A quienes buscan universidad donde estudiar les aconsejo que se paren frente a los edificios, y comparen el tamaño relativo de la biblioteca y la cafetería. Donde aquella ocupa menos metros cuadrados que ésta, probablemente los alumnos la pasen muy bien, pero eso no es una universidad.

11. Correr a los locos para el lado que disparan. En una típica carrera de licenciatura el alumno interactúa con aproximadamente 25 profesores. Cada uno tiene su personalidad: algunos muy buenos, otros no tanto, nunca faltan los deplorables; algunos intuitivos, otros deductivos; algunos responden las inquietudes de los alumnos, otros –principalmente por “pánico escénico”- no se atreven a abrir el juego; algunos son puntuales, otros no; algunos nunca faltan a clase, otros sí, etc.<sup>40</sup>

“Correr a los locos para el lado que disparan”, una expresión que escuché con frecuencia en mi casa, contiene una gran verdad. ¿Qué sentido tiene que los alumnos desafíen a los profesores intuitivos, a que demuestren matemáticamente lo que están diciendo? Viceversa; ¿qué sentido tiene que los alumnos desafíen a los profesores deductivos y estructurados, a que planteen las cuestiones bajo estudio de manera intuitiva? En todo caso es un desafío para el director del departamento de economía, asignar profesores al dictado de los cursos según el principio de la “ventaja comparativa”.

Todos nos graduamos con falencias, lamentando no saber más e inicialmente con el “síndrome del graduado”, cuando tenemos que abandonar el status de alumno para comenzar a ejercer el de portador de título universitario. Tenemos el resto de la vida para ir llenando los “huecos”, según lo requiera la forma en que se vaya desarrollando nuestra vida profesional. Pero seamos claros, y en números redondos: una década después de graduado, nadie tiene derecho a explicar sus errores porque en determinada materia no tuvo un buen profesor.

¿Qué profesores son más útiles, aquellos que para no marchitar una vocación felicitan a los alumnos, no importa lo que hayan hecho, en el nombre de que al comienzo de la carrera hay que motivar; o los exigentes que –sin destruir la vocación- puntualizan los

---

<sup>39</sup> Parece que no soy el único al que le ocurrió esto. “Fuí a la misma escuela que vos, tío Thomas’, me dijo mi sobrina. `No, fuiste al mismo edificio que fuí yo, pero no a la misma escuela” (Sowell, 2000).

<sup>40</sup> Que algunos profesores carezcan de vocación docente, en algunas casas de estudio es algo que se explica por razones presupuestarias. Más específicamente, por los bajos salarios que se pagan. No es fácil reunir –y mucho menos conservar- a un notable conjunto de profesores, sobre la base de la honra que significa dictar clase en determinada universidad.

errores cometidos, para ayudar a corregir un rumbo? Esta es la pregunta que Paul Anthony Samuelson se planteó, cuando escribió el obituario de Gottfried Haberler. Su respuesta fue la siguiente: “A Haberler le mostré mis primeros trabajos, que comentó con detalle. El estímulo es muy importante cuando uno es joven, pero la comprensión y la crítica son más importantes todavía” (Samuelson, 1996).

“A [l conservador] Joseph Alois Schumpeter no le importaba lo que pensáramos... mientras pensáramos”, afirmó el marxista Paul Marlor Sweezy, su asistente en el curso de historia del pensamiento económico que aquel dictaba en Harvard<sup>41</sup>. Brillante. ¿Qué es pensar, para mí? Que frente a cualquier cuestión se aplique la siguiente secuencia: 1) primero los hechos; 2) ¿son un problema; para quién?; 3) ¿a qué se deben?; 4) ¿qué se puede hacer al respecto?

Lo que los alumnos piensan de los profesores puede ir cambiando a lo largo del tiempo. Prefiero que mis alumnos “no me quieran” mientras sean mis alumnos, pero sí en el largo plazo, cuando –en base a su propia experiencia- estén en condiciones de apreciar por qué hice en clase las cosas que hice, que al revés. Es, dicho sea de paso, lo que ocurre, a Dios gracias. Como bien preguntaron algunos de los lectores de la versión preliminar de esta monografía, finalmente; ¿de qué profesores uno se acuerda bien, y por qué?

. . .

Ojalá estas líneas sirvan para que algún alumno entienda mejor qué es lo que los profesores nos proponemos hacer en el aula, y por consiguiente –durante algún tiempo al menos- nos conceda el beneficio de la duda, o para que algún profesor reflexione sobre que está haciendo frente a los estudiantes, para ver si tiene algo que corregir,

Alchian, A. A. (1950): “Uncertainly, evolution and economic theory”, Journal of political economy, 58, junio.

Arnaudo, A. A. (1968): “Formación académica del economista”, Revista de economía y estadística, 12, 3 y 4, julio-diciembre.

Atkinson, A. B. (1987): “James M. Buchanan’s contributions to economics », Scandinavian journal of economics, 89, 1.

Becker, W. E. (2000): “Teaching economics in the 21th. century”, Journal of economic perspectives, 14, 1, invierno.

Black, R. D. C. (1997): “Reportaje” en Tribe, K.: Economic careers. Economics and economists in Britain, 1930-1970, Routledge, 1997).

---

<sup>41</sup> Citado en Mc Graw (2007).

- Blackwell, D. (1986) en De Groot, M. H.: "A conversation with David Blackwell", Statistica science, 1, 1.
- Boyer, R. (2010): "Entrevista", en Rosser, J. B.; Holt, R. P. F. y Colander, D.: European economics at a crossroads, Edward Elgar.
- Buchanan, J. M. (1986): "Better than plowing", Banca nazionale del lavoro, 159, diciembre.
- Buchanan, J. M. (1995): "Interview", The region (Federal Reserve Bank of Minneapolis), setiembre.
- Coase, R. H. (1937): "The nature of the firm", Economica, 4, noviembre.
- Colomé, R. A. L. (1984): "Ideas para reorganizar la universidad argentinas y las carreras de ciencias económicas en particular", Anales, Asociación Argentina de Economía Política, noviembre.
- Colomé, R. A. L. (1985): "Formación del profesional en ciencias económicas", Anales, Asociación Argentina de Economía Política, noviembre.
- Cornejo, B. (1968): "La enseñanza de la economía en otras carreras y especialidades", Revista de economía y estadística, 12, 3 y 4, julio-diciembre.
- de Pablo, J. C. (1995): Apuntes a mitad de camino, Macchi.
- de Pablo, J. C. (1995a): Héctor L. Diéguez, Miguel Sidrauski, y el nacimiento de la licenciatura en economía en Argentina, Sudamericana.
- de Pablo, J. C. (2011): "Recuperemos la cosmovisión de los padres fundadores", conferencia de incorporación a la Academia Nacional de Ciencias Económicas (Anales de la ANCE, 2012).
- Elías, V. J. (1968): "Requerimientos de matemáticas, estadística e historia en la formación de un economista", Revista de economía y estadística, 12, 3 y 4, julio-diciembre.
- Fogel, R. W. (1993): "Autobiografía", [www.nobel.se](http://www.nobel.se).
- Friedman, M. (1968): "Miguel Sidrauski", Económica, 11, 1-2, enero-agosto.
- Freedman, M. y R. (1998): Two lucky people, The University of Chicago Press.
- Garb, G. (1971): "A theory of market demand", Kyklos, 24, 1.
- Guadagni, A. A. (1968): "La investigación de la realidad argentina en la formación del economista", Revista de economía y estadística, 12, 3 y 4, julio-diciembre.
- Harberger, A. C. y Sjaastad, L. A. (2003): "Rubén Almonacid: an appreciation", Journal of international money and finance, 22.

- Hicks, J. R. (1937): "Mr. Keynes and the 'Classics': a suggested interpretation", Econometrica, 5, 2, abril.
- Hobsbawm, E. (1998): Sobre la historia, Crítica.
- Johnson, H. G. (1971): "The keynesian revolution and the monetarist counterrevolution", American economic review, 61, 2, mayo.
- Klein, L. R. (1992): "My professional life phylosophy", en Szenberg, M., ed.: Eminent economists, Cambridge University Press.
- Koopmans, T. C. (1957): Three essays on the state of economic science, Mc graw hill.
- Leibenstein, H. (1966); "Allocative efficiency vs 'X-inefficiency'", American economic review, 56, 3, junio.
- Leibenstein, H. (1976): Beyond economic man, Harvard university press.
- Mankiw, G. (1998): "Teaching the principles of economics", Eastern economic journal, 24, 4, otoño.
- Mankiw, N. G. (2006): "The macroeconomist as scientist and engineer", Journal of economic perspectives, 20, 4, otoño.
- Mantel, R. R. (1984): "El papel de la matemática en la economía contemporánea", Anales, Academia Nacional de Ciencias Económicas.
- Mc Closkey, D. N. (2000): How to be human, The University of Michigan Press.
- Mc Graw, T. K. (2007): Prophet of innovation. Joseph Schumpeter and creative destruction, Harvard university press.
- Miller, M. H. y Modigliani, F. (1961): "Dividend policy, growth and the valuation of shares", Journal of Business, 34, 4, octubre.
- Modigliani, F. y Miller, M. H. (1958): "The cost of capital, corporation finance and the theory of investment", American economic review, 48, 3, junio.
- Olivera, J. H. G. (1967): "Is free trade a perfect substitute for factor mobility?", Economic journal, 77, 305, marzo.
- Olivera, J. H. G. (1968): "El dinero pasivo", Trimestre económico, 35, 140, octubre-diciembre.
- Patinkin, D. (1955): Money, interest and prices, Harper y Row.
- Porto, A. (1990): Federalismo fiscal. El caso Argentino, Tesis.
- Prebisch, R. (1949): "El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas", Trimestre económico, 16, 63, julio-setiembre.

- Ravier, A. O. (2011): La escuela austríaca desde dentro, Unión Editorial, volúmenes 1 y 2.
- Sala I Martín, X. (2010) en Graupera, J.: Diálogos con Xavier Sala I Martin, Planeta.
- Samuelson, P. A. (1948): "International trade and the equalization of factor prices", Economic journal, 58, 2, junio.
- Samuelson, P. A. (1949): "International factor-price equalization once again", Economic journal, 59, 2, junio.
- Samuelson, P. A. (1972): "Jacob Viner, 1892-1970", Journal of political economy, 80, 1, enero.
- Samuelson, P. A. (1996): "Gottfried Haberler", Economic journal. Reproducido en Collected Scientific Papers, volumen 7, The MIT press, 2011.
- Scala, A. J. (1968): "Problemas didácticos, instrumentales y bibliográficos de la docencia", Revista de economía y estadística, 12, 3 y 4, julio-diciembre.
- Schoo, A. D. (1947): "La enseñanza de las ciencias económicas en la universidad de Harvard", Anales, Academia Nacional de Ciencias Económicas.
- Sidrauski, M. (1967): "Rational choice and patterns of growth in a monetary economy", American economic review, 57, 2, mayo.
- Sidrauski, M. (1967a): "Inflation and economic growth", Journal of political economy, 75, 6, diciembre.
- Simon, H. A. (1978): "Rationality as process and as product of thought", American economic review, 68, 2, mayo.
- Smith, V. L. (2003): "Constructivist and ecological rationality in economics", American economic review, 93, 3, junio.
- Sowell, T. (2000): A personal odyssey, Simon & Schuster.
- Stein, H. (1984): Presidential economics, Simon and Schuster.
- Steinberg, J. (2011): Bismarck. A life, Oxford university press.
- Stigler, G. J. (2003) en Diamond, A. M.: "Edwin Mansfield's contributions to the economics of technology", Research policy, pp 1607-1617.
- Taleb, N. N. (2008): El cisne negro, Paidós.