

Este documento ha sido descargado de:
This document was downloaded from:



**Portal *de* Promoción y Difusión
Pública *del* Conocimiento
Académico y Científico**

<http://nulan.mdp.edu.ar>

Trabajo presentado en las
VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: Narrativa(s), Prácticas e Investigación(es)
Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Mar del Plata
Ciudad de Mar del Plata-República Argentina, 12-13 septiembre 2013

**LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA COMPLEJA.
TEORÍA ECONÓMICA DE LOS MERCADOS:
DESDE LA COMPETENCIA PERFECTA A LOS BIENES PÚBLICOS**

Beatriz Lupín & Silvia Agustinelli

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Universidad Nacional de Mar del Plata

beatrizlupin@hotmail.com / sagustinelli@gmail.com

Resumen

En este trabajo, el interés se centra en la práctica docente, concebida desde una perspectiva compleja. Específicamente, efectuamos dos propuestas vinculadas a nuestro ejercicio docente en las Asignaturas “Introducción a la Economía” y “Microeconomía II” que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La primera toma el *Mercado de Competencia Perfecta* -que constituye el “ideal” de la Teoría Clásica de los Mercados- y re-formula su enseñanza a los alumnos de 1er. año de las cuatro carreras de la Facultad, procurando contextualizar los aspectos conceptuales del mismo con el momento histórico que posibilitó su desarrollo.

Por su parte, la segunda se posiciona en las “fallas” que presenta dicho mercado -las “desviaciones” de la “norma”-, concretamente en los *bienes públicos*, e intenta que los alumnos que cursan el 3er. año de la Licenciatura en Economía profundicen su análisis mediante el estudio de textos escolarizados y de obras originales, de manera complementaria.

Palabras clave: Paradigma de la Complejidad – Práctica docente – Mercado de Competencia Perfecta – Fallas de mercado – Bienes públicos

I) Introducción

La ciencia desarrollada, fundamentalmente, a partir del Siglo XVII adquirió un carácter determinista y ajeno a visiones alternativas. De este modo, el orden y la excesiva especialización dejaron al azar, la incertidumbre y la integración fuera de cualquier consideración. Debido a la exclusión que se implantó, abandonando la complejidad del mundo, grandes avances como la llegada del hombre a la Luna, los trasplantes médicos de órganos y la ampliación del acceso al conocimiento a través de la informática, tuvieron su contrapartida en guerras atómicas, desvataciones ecológicas y poblaciones marginadas, entre otros desastres universales.

A fin de articular el conocimiento desde la ausencia de certezas, entendiendo a la realidad como un todo compuesto de varias partes autónomas pero cooperativas y comprendiendo mejor el caos, surgió el *Paradigma de la Complejidad*. Se erigió, así, una propuesta de reforma del pensamiento y de la educación. Los procesos de enseñanza-aprendizaje implican, de suyo, una gran complejidad, proveniente de la multiplicidad de elementos que intervienen en la relación docente-alumno-conocimiento (Guyot, 2011: 30; Zárata Cifuentes, 2010: 4).

En este trabajo, el interés se centra en la práctica docente, concebida desde una perspectiva compleja. Específicamente, efectuamos dos propuestas vinculadas a nuestro ejercicio docente en las Asignaturas “Introducción a la Economía” y “Microeconomía II” que se dictan en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (FCEyS-UNMdP).

La primera toma el *Mercado de Competencia Perfecta* -que constituye el “ideal” de la Teoría Clásica de los Mercados- y reformula su enseñanza a los alumnos de 1er. año de las cuatro carreras de la Facultad¹, procurando contextualizar los aspectos conceptuales del mismo con el momento histórico que posibilitó su desarrollo.

Por su parte, la segunda se posiciona en las “fallas” que presenta dicho mercado -las “desviaciones” de la “norma”-, concretamente en los *bienes públicos*, e intenta que los alumnos que cursan el 3er. año de la LE profundicen su análisis mediante el estudio de textos escolarizados y de obras originales, de manera complementaria.

Adicionalmente, realizamos una síntesis acerca de los fundamentos epistemológicos del enfoque complejo, aplicado a la enseñanza y su práctica, cuestión que resulta necesaria para dar el marco adecuado a las propuestas presentadas.

¹Las Carreras universitarias que se dictan en la FCEyS-UNMdP son: Licenciatura en Economía (LE), Contador Público (CP), Licenciatura en Administración (LA) y Licenciatura en Turismo (LT).

II) Marco teórico

II.1) El Paradigma de la Complejidad

A partir de la Modernidad, el vasto desarrollo de la ciencia, en base a la tradición empirista y lógica, ha hecho proliferar los conocimientos pero sin atender las condiciones antropológicas que permiten la generación de los mismos y su impacto en todas las esferas de la vida humana. Como lo indica Edgar Morin (filósofo y sociólogo francés, 1921)², el progreso incontrolado de la ciencia fue el logro de una “*inteligencia ciega*”. A las luces de la razón científica, le correspondió un cono de sombra que proyectó error, ignorancia, ceguera y peligro. (Guyot, *op. cit.*: 18)

Descartes fue quién realizó la primera formulación moderna del “conocimiento”. Postuló el principio epistemológico “*las ideas claras y distintas*”, marcando que todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos; vale decir, separando, centralizando, jerarquizando. Por ende, requiere la especialización de las ciencias, condición que cumplen exageradamente las disciplinas científicas actuales. (Zárate Cifuentes, *op. cit.*: 10)

La reducción de lo complejo a lo simple y la escisión entre las culturas científica y de la humanidad fueron operaciones epistemológicas que pretendieron garantizar el rigor y la objetividad del conocimiento. Sin embargo, el resultado al que se arribó fue la incapacidad de pensar las totalidades, aislando los objetos de sus contextos. El tratamiento de la microdimensión -el individuo- separada de la macrodimensión -la humanidad- condujo a grandes tragedias -uso de armas nucleares, manipulación genética, desastres ecológicos, genocidios-. (Guyot, *op. cit.*: 58)

Conforme lo anterior, urge llevar a cabo la reforma del pensamiento, una reorganización de éste. Se requieren nuevos instrumentos *desde el conocimiento y desde la acción*. El conocimiento no implica certezas ni verdades universales; por el contrario, es el producto del desorden, de la incertidumbre y de la ambigüedad siendo necesario un pensamiento múltiple y diverso que permita abordarlo. (Gallegos, 2003: 2; Guyot, *op. cit.*: 58)

Durante el siglo pasado, surgieron nuevos paradigmas en franca confrontación con la ciencia clásica, que aportaron visiones críticas respecto de ésta y su rol en la sociedad. Entre ellas, se destaca el *Paradigma de la Complejidad*, cuyos representantes más destacados son

²Entre sus obras, se destacan: “El método” (1977), “Introducción al pensamiento complejo” (1990), “La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento” (1998), “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (2000) y “La vía. Para el futuro de la humanidad” (2011), entre otras. Fue condecorado con la orden de la Legión de Honor (1983).

Ilya Prigogine (físico y químico ruso, 1917-2003)³ y, el ya mencionado, Morin. Del primero, nos ocuparemos más adelante. Por su parte, el segundo emprendió la búsqueda de un método que permitiera pensar la “complejidad” pero no como un mero conjunto de reglas abstractas. Su concepción del mismo está vinculada a una estrategia que posibilite “conocer el conocimiento” superando los enfoques reduccionistas, incapaces de reconocer la complejidad de lo real. Así, la Complejidad se presenta como una ruptura epistémica, que implica el paso de un pensamiento fraccionado a uno que permita analizar la realidad como un todo integrado, con interconexión de sucesos, fenómenos y pensamientos y con todos los contextos recíprocamente dependientes. (Gallegos, *op. cit.*: 2; Guyot, *op. cit.*: 55; Zárata Cifuentes, *op. cit.*: 11)

II.2) La enseñanza desde una perspectiva compleja

Conforme a la visión compleja, Morin⁴ -Gallegos (*op. cit.*: 2)- propone una *enseñanza educativa*, o sea, no una transmisión de saberes “puros” sino una cultura que permita comprender la condición humana y ayude a vivir mejor, favoreciendo un modo libre y abierto de pensar. De esta manera, busca favorecer la autonomía del pensamiento. Un pensamiento que no se limite a lo local y a lo particular será capaz de acrecentar el sentido de la responsabilidad y de la ciudadanía.

Por tal motivo, Guyot (*op. cit.*: 19) indica que el pensador mencionado plantea las bases necesarias para encarar una reforma educativa tendiente a situar a la condición humana en relación a los problemas centrales que han sido ignorados históricamente por el conocimiento.

Acorde con su epistemología de la complejidad, Morin⁵ postula los *siete saberes necesarios para la educación del futuro*. En vista de una educación sostenible, resulta prioritario enseñar: las cegueras del conocimiento, el conocimiento pertinente, la condición humana, la identidad terrenal, la incertidumbre, la comprensión y la ética del género humano. (Gallegos *op. cit.*: 3; Guyot *op. cit.*: 19, 58)

III) La práctica docente desde una perspectiva compleja

III.1) Intervención en el aula: aspectos conceptuales

El gran avance de la ciencia acaecido desde la Modernidad, y acentuado durante la pasada centuria, provocó una extraordinaria transformación del mundo. Culturalmente, se instaló una

³Sus principales obras son: “Tratado de Termodinámica Química” (1950), “Termodinámica de no equilibrios” (1969), “Estructura, estabilidad y fluctuaciones” (1971) y, en co-autoría con Isabelle Stengers, “La nueva alianza. La metamorfosis de la ciencia” (1990) y “El fin de las certidumbres” (1996). Recibió el Premio Nobel de Química (1977) y el título noble de vizconde por parte del Rey Balduino de Bélgica (1989).

⁴Morin, E. (1999) “La cabeza bien puesta”. Nueva Visión, Buenos Aires.

⁵Morin, E. (2001) “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Nueva Visión, Buenos Aires.

única representación de la ciencia, con formas ideológicas resistentes a las críticas o a visiones alternativas. Debido a las crisis por las que viene atravesando la humanidad, se comenzó a repensar el conocimiento tomando la teoría y la práctica, la epistemología y las prácticas del conocimiento. Con la aparición de una racionalidad crítica e inquisidora, surgió la necesidad de diferenciar el pensar del hacer propiamente dicho.

Respecto a la relación *teoría-práctica*, la misma ha sido entendida de diversas maneras: desde sobrevalorizar a la “práctica” en el sentido de que se vale y se justifica por sí misma a subvalorizarla considerándola una mera aplicación de la “teoría” o, también, como una técnica de manipulación de hombres y de cosas. Lo cierto es que esta relación se presenta con los rasgos característicos de cada momento histórico y ha sido tratada desde distintos puntos de vista.

Las *prácticas del conocimiento* -de investigación, profesional y docente- producen formas de subjetividad en el concreto acaecer de la *praxis*. Entre las ellas, en este trabajo, se centra el interés en la *práctica docente*; vale decir, en el uso que se hace del conocimiento al enseñar. A nivel epistemológico, en el fenómeno educativo mismo, hay una estrecha relación entre conocimiento y educación pues sin el primero, la segunda no existe.

Desde hace tiempo, y con una postura compleja, Guyot (*op. cit.*: 37) realiza estudios educativos, con un abordaje epistemológico. La investigadora mencionada estructura la práctica docente a partir de tres funciones: docente-alumno-conocimiento y según sus modos de vinculación. El alumno se relaciona con el conocimiento a través de la mediación del docente, de la forma en que éste transmite el conocimiento.

Considera la práctica docente dentro de la institución escolar, el sistema educativo y la formación social a fin de visualizar los grados de autonomía y de dependencia de cada uno y de dicha práctica. También, diferencia entre el conocimiento científico -destinado a la comunidad científica- del conocimiento producido para ser enseñado -el de los textos escolarizados-; este último responde al sistema de educación, al *currículum*, a las secuencias temporales del aprendizaje y a las evaluaciones.

Finalmente, es de destacar que configura el análisis de la práctica docente en tres ejes: la situacionalidad histórica -en general- y la vida cotidiana -en particular-, las relaciones saber-poder y la relación teoría-práctica. A lo comentado, en la primera parte de este apartado, es posible agregar que, actualmente, a esta relación se la puede repensar como un modo de ser de los sujetos, en una situación histórica, en la cual todo es creado por su capacidad de pensar y de hacer mutuamente. Todo ser humano piensa. Pensar implica una práctica.

III.2) La enseñanza de la 'Competencia Perfecta' en la Asignatura "Introducción a la Economía"

III.2.1) El pensamiento económico de Adam Smith (economista y filósofo escocés, 1723-1790) y de Alfred Marshall (economista y matemático inglés, 1842-1924)

Ambos pensadores, desarrollaron su obra en los períodos conocidos, comúnmente, como clásico (1776-1870) y neoclásico (1870-1930), respectivamente. Desde mediados del siglo XVIII, se sucedieron importantes cambios sociopolíticos, tecnológicos y económicos, especialmente en Europa Occidental: la Revolución Industrial, la Independencia de los Estados Unidos (1776), la Revolución Francesa (1789), la creación del Virreinato del Río de la Plata (1776), la expansión del comercio imperial y el surgimiento del Reino Unido como potencia mundial y la Ilustración, entre otros.

Smith sostenía que el hombre en libertad buscaba su provecho y el bien común y era guiado por la *mano invisible*. Su base filosófica fue la creencia en la bondad del *orden natural* y su preferencia por la eliminación de trabas y de limitaciones. Fue el gran defensor del "*laissez faire*", es decir, de la no intervención del Gobierno en los asuntos económicos, a menos que sea absolutamente imprescindible. Volcó sus teorías económicas en lo que sería su gran obra "La indagación acerca de la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones" (1776).

Por su parte, Marshall opinaba que el propósito de la ciencia económica era construir una máquina para descubrir las verdades concretas. Partió de algunos principios económicos básicos derivados de la introspección que, luego, elaboró matemáticamente. Atribuyó a las leyes económicas el carácter de "tendencias". Preocupado por el "equilibrio", explicó que el precio del mercado se determinaba por la intersección de la demanda y de la oferta. Éstas eran como "las hojas de un par de tijeras". Su libro más conocido se denomina "Principios de Economía" (1890).

La diferencia sustancial entre la orientación económica clásica y la neoclásica radica en que la primera partía del análisis del proceso de la producción y de las relaciones vigentes en una sociedad estratificada. Su desarrollo teórico se centró en la oferta.

En cambio, los neoclásicos pusieron el énfasis, también, en el consumidor, destacando el papel del individuo en la Economía y relegando el tema de las clases sociales, procurando presentarse como neutros al respecto. De esta manera, fueron recibidos por una sociedad que deseaba confiar en los resultados de la Revolución Industrial y alejarse de los conflictos. Se preocuparon por precisar las condiciones básicas -establecimiento de supuestos- bajo las cuales realizaban sus estudios y eran válidas las hipótesis que planteaban. La aparición de los conglomerados industriales y de los sindicatos se revelaron como "imperfecciones" del sistema económico. Así, los mercados de Competencia Perfecta y de Monopolio se destacaron como

construcciones metodológicas de gran valor a pesar de que las mismas no se encontraban puras en la realidad -elaboración de modelos económicos-. También le dieron gran importancia al uso de la Matemática.

III.2.2) Visión *no compleja* de los clásicos / neo-clásicos

Glaría (2009: 169) plantea que según los clásicos -y los neoclásicos-, la sociedad es un “agregado de individuos” que actúan racionalmente. Pero para la Complejidad hay fenómenos que surgen de la interacción de las partes y que no son reducibles a la sumatoria de las mismas; al respecto, la autora mencionada transcribe a Morin (1990)⁶: “*La organización de un todo produce cualidades o propiedades nuevas en relación con las partes tomadas de forma aislada...*”.

Por su parte, el supuesto que sostenían acerca del comportamiento “racional” de los agentes económicos presupone una serie de elementos concurrentes en el proceso de decidir, conociendo *todas las alternativas posibles*. Vale decir, se parte de la premisa “de conocimiento perfecto”. Nuevamente, es Morin (1999, *op. cit.*) quien se refiere a este punto: “*La conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás de la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad*”. (Glaría *op. cit.*: 170)

La construcción de Smith de una “mano invisible” que llevaría al equilibrio fue producto de las innovaciones tecnológicas y de los descubrimientos científicos newtonianos del siglo XVIII, en el que él desarrolló su obra. Sin embargo, en el mundo real, predomina la impredecibilidad, tal como lo sostiene la visión compleja. John Maynard Keynes (economista inglés, 1883-1946)⁷ criticó la afirmación clásica de que, a largo plazo, las leyes del mercado lo estabilizarían: “*Quizá, pero a largo plazo todos estaremos muertos*”, sentenció. (Iturriaga Acevedo, 2010: 32)

Con relación a la visión smithiana del progreso, Heilbroner (1972)⁸ -Atucha y Lupín (2013: 8)- la sintetiza en la siguiente secuencia: 1º) los capitalistas obtenían beneficios, 2º) éstos se invertían en maquinarias, 3º) mayor cantidad de maquinaria implicaba una mayor demanda de mano de obra, 4º) los salarios se elevaban, 5º) como consecuencia de lo anterior, los beneficios descendían y la expansión se extinguía, 6º) la demanda de mano de obra también disminuía a medida que bajaba la inversión, 7º) al bajar la demanda de mano de obra, los salarios caían. En consecuencia, los beneficios volvían a elevarse y el proceso de acumulación proseguía su marcha...

Se trataba de un proceso continuo de desarrollo. La acumulación traía mayores medios de producción y una mayor división del trabajo, lo que significaba más productividad y riqueza.

⁶Morin, E. (1990) “Introducción al Pensamiento Complejo”. Gedisa, Madrid.

⁷Su obra más destacada es “La Teoría General del Empleo, el Interés y el Dinero” (1936).

⁸Heilbroner, R. L. (1972) “Vida y doctrina de los grandes economistas”. 2da. edición, Aguilar, Madrid.

Desde hace tiempo, sin embargo, la humanidad afronta riesgos; dichos riesgos, terminaron con la certeza de un progreso material ilimitado. Como señala Morin (2001, *op. cit.*), la toma de conciencia de la incertidumbre histórica derrumba el mito del progreso; un progreso es posible pero, también, incierto. (Guyot, *op. cit.*: 61, 151, 153)

Otras cuestiones neoclásicas puestas en tela de juicio, desde la perspectiva de la Complejidad, son las señaladas por Glaría (*op. cit.*: 174) respecto a la excesiva utilización de la Matemática para validar los conocimientos y a la falta de complementariedad con otras disciplinas. De esta manera, la comprensión del fenómeno económico se ve reducida a modelos, ecuaciones y asunciones alejadas de la realidad, sin incorporar apropiadamente los contextos culturales, políticos, espaciales, territoriales y ecosistémicos. Los modelos económicos tienen más que ver con fenómenos que exhiben una gran complejidad que con simples intersecciones de curvas. (Iturriaga, *op. cit.*: 32)

III.2.3) La práctica docente

La Asignatura “Introducción a la Economía” pertenece al Área Pedagógica de Economía de la FCEyS de la UNMDP. Se dicta durante el ciclo básico de las carreras LE, CP, LA y LT, durante el primer cuatrimestre de 1er. año; por lo tanto, constituye el primer contacto que tienen los alumnos con temas netamente económicos, a nivel de educación superior. Las clases se dividen en teoría y práctica, con una duración semanal de 3 hs.-reloj cada una⁹.

Por su parte, el programa está conformado por tres módulos ‘Introducción General’, ‘Teoría Microeconómica’ y ‘Teoría Macroeconómica’. En el presente ciclo lectivo, integran la Cátedra un Profesor Titular, seis Profesores Adjuntos, cuatro Jefes de Trabajos Prácticos (JTP), diez Ayudantes Graduados de Trabajos Prácticos (AGTP) y dos Ayudantes Alumnos de Trabajos Prácticos (AATP). En promedio, la Asignatura cuenta con 750/850 alumnos por año, distribuidos en diez comisiones.

Al Módulo I del programa, corresponde el punto que se refiere a las principales doctrinas económicas; se estudian autores relevantes del pensamiento económico, entre ellos, Smith -y Marshall-. Dentro del Módulo II, se trata el tema “Mercado de Competencia Perfecta”.

Respecto a las “Doctrinas económicas”, los alumnos cuentan con un material de lectura, elaborado por docentes de la Cátedra conforme a textos básicos de Historia del Pensamiento Económico y de Historia Económica (Atucha y Lupín, *op. cit.*). El mismo trata sobre los aspectos esenciales de la vida y de la obra de autores seleccionados; asimismo, contiene una síntesis sobre

⁹Ver Planes de Estudio de las carreras que se dictan en la FCEyS-UNMDP. <http://eco.mdp.edu.ar/oferta-academica>.

los rasgos distintivos de la época en que cada pensador se desarrolló. Los alumnos deben estudiarlo solos luego de recibir indicaciones por parte de los docentes y en base a un cuestionario orientador. Asimismo, pueden realizar consultas de forma personal o vía el correo electrónico de la Asignatura.

Por su parte, el tema “Mercado de Competencia Perfecta” se desarrolla en dos clases teóricas, con sus correspondientes clases prácticas. La bibliografía sugerida es la común para este tema en cursos introductorios de Economía. Primero se estudian las características que definen al mismo y el mecanismo automático de equilibrio. Luego, se explica la intervención del Estado en el mercado -impuestos, subsidios y precios máximos y mínimos relevantes-.

Smith sentó las bases filosóficas, epistemológicas y económicas del Mercado de Competencia Perfecta. Por su parte, Marshall formalizó matemáticamente el funcionamiento del mismo; “tradujo” en ecuaciones y en gráficos lo que Smith expuso de forma “literaria”.

Con la actual disposición programática, a los alumnos se les enseña el mercado en cuestión en forma separada del estudio el pensamiento económico de los autores que desarrollaron los fundamentos conceptuales de dicho tema y el contexto histórico en el que los mismos vivieron y trabajaron. Esto puede dificultar la conexión del Modelo de Competencia Perfecta con situaciones reales. En efecto, la percepción que tiene la mayoría de los alumnos de la Asignatura es que los temas son abstractos, “de libros”, sin ningún tipo de aplicación empírica o de vinculación con su futura vida profesional.

Es cierto que a los alumnos se les presentan modelos, acotados a una serie de supuestos simplificadores pero también es cierto que dichas construcciones responden a determinados fenómenos tomados de la realidad. Smith no imaginó lo que escribió sino que plasmó cuestiones que observó, no fue un escritor de ciencia ficción, un “Julio Verne”. Pero si a los alumnos no se les evidencia esto, difícilmente puedan hacer la asociación por sí solos. Asimismo, lo anterior se puede reforzar con ejemplos actuales de bienes cuyos mercados se “asemejan” al competitivo.

Desde la dimensión compleja, tal como lo indican Maturana y Varela (1974)¹⁰ -Glaría (*op. cit.*: 168)-, todo fenómeno tiene que ser comprendido en su contexto, toda disciplina se debe complementar con otra disciplina -para el caso que nos ocupa, la Revolución Industrial y Economía e Historia, respectivamente-. En relación a los ya comentados “siete saberes necesarios” establecidos por Morin, lo anterior se vincula directamente al *conocimiento pertinente*.

¹⁰Maturana, H. y Varela, F. (1974) “El árbol del conocimiento”. Universitaria, Santiago-Chile.

Se debe tener presente que la objetividad se vuelve subjetiva dado que lo estudiado es estudiado por alguien, que tiene su propia perspectiva y epistemología y que lo hace bajo determinados paradigmas y condicionamientos culturales.

A nivel pedagógico, para Zarzar Charur (1983: 3) mientras mayor sea la relación que vea el alumno entre lo que estudia y su vida mayor será su empeño y el aprendizaje será más duradero y profundo -más significativo-; por su parte, Nickerson (1995)¹¹ -Litwin, 1997- sostiene que es imprescindible estimular a los alumnos para que piensen por sí mismos, tomando en cuenta la relación entre aquello que se aprende en las aulas con las situaciones que debe enfrentar en el mundo cotidiano.

La alternativa que se propone consiste en realizar el análisis conceptual, matemático y gráfico del Mercado de Competencia Perfecta, haciendo referencia a las ideas económicas de Smith -y de Marshall- y remarcando las características histórico-económicas de su tiempo.

Como, a nivel práctico, el tema se desarrolla en dos clases, durante la primera, se podrían resolver los ejercicios relevantes de la guía de trabajos prácticos mediante la técnica de exposición dialogada. Ya, en la segunda clase, se podría aplicar la práctica pedagógica “estudio de caso” y/o realizar una “simulación” de dicho mercado donde los alumnos actúen como oferentes y demandantes y como el Gobierno (Carrazán Mena *et. al.*, 2012: 2).

III.3) La enseñanza de ‘Bienes públicos’ en la Asignatura “Microeconomía II”

III.3.1) El pensamiento económico de Paul Samuelson (economista estadounidense, 1915-2009. Premio Nobel de Economía 1970)

Como lo indica Roca Garay (2009: 78), la economía keynesiana era propia de una situación de desempleo y se caracterizaba por el supuesto de salarios y precios rígidos o de ajuste lento. Pero, en la realidad, se observó que el nivel de precios variaba hacia arriba y hacia abajo -así había sucedido en la época de postguerra y de la Gran Depresión de los años ‘30, respectivamente-. Además, durante este tiempo, las principales economías mundiales estaban presentando un crecimiento sostenido, con *ratios* de desempleo e inflación bajos, lo cual invirtió la situación que se vivió durante el año 1929. Por consiguiente, se necesitaba ajustar el modelo keynesiano a esta evidencia empírica. Esto se logró con la síntesis neoclásica, la que se resume en tres teorías: la de la Demanda Agregada Keynesiana, la del Modelo Clásico de Oferta Agregada y la del Ajuste de Precios.

¹¹Nickerson, R. S. (1995) “Can technology help teach for understanding?”, in D. N. Perkins, J. L. Schwartz, M. M. West, & M. S. Wiske (Eds.), *Software goes to school*. NY: Oxford University Press.

Samuelson se esforzó por llevar la Economía a lo que llamó la “síntesis neoclásica”, significando con ello la compatibilización de las ideas de Keynes con la visión marshalliana y del liberalismo económico que precedió a la revolución teórica keynesiana. Sus conclusiones apuntaban a que, aunque el mercado no aseguraba automáticamente el equilibrio en las economías capitalistas, los países podían controlar tanto la depresión como la inflación a través de políticas fiscales y monetarias adecuadas.

Escribió uno de los textos universitarios más difundidos en la historia de la educación económica: "Curso de Economía Moderna" (1945). En el prólogo de dicho texto, indicó que el objetivo del mismo era brindar al ciudadano una “...teoría que le permita comprender las instituciones y los problemas económicos de la civilización de mediados del siglo XX”.

El carácter no dogmático de sus convicciones llevó a que fuera criticado tanto por los monetaristas -que lo acusaron de “keynesiano intervencionista”- como por los keynesianos más fundamentalistas -que le imputaron el haber “distorsionado” el mensaje de Keynes-.

Afirmaba que la ciencia debe elaborar una descripción de la realidad antes que una explicación de ella. También realzó la importancia de las variables cualitativas dado que no siempre es posible determinar la magnitud de un cambio, siendo necesario especificar el signo del mismo (Blaug, 1985¹² -Munt y Barrionuevo, 2010: 8-).

A lo largo de su obra pedagógica, comunicó un componente básico de la principal escuela de pensamiento económico de buena parte del siglo XX, la denominada “corriente principal” -*Mainstream Economics*-, consistente en el eclecticismo del análisis económico. Según dicha postura, las soluciones a determinadas cuestiones dependen de las condiciones prevalecientes. De esta manera, marcó una diferencia con las posiciones netamente doctrinarias, para las cuales las respuestas siempre son las mismas, sin importar el contexto ni las características específicas del objeto analizado. (Cue Mancera, 2003: 316; Varela Cabo y Ricoy Riego, 2012: 11)

III.3.2) Visión *compleja* de Samuelson

Los estudios de Prigogine sobre la termodinámica de los procesos alejados del equilibrio, introdujeron el problema del tiempo irreversible, el azar, la *incertidumbre*, el caos y la complejidad, a la Física, ciencia que hasta entonces era determinista.

Con referencia a la Teoría Económica, Samuelson fue uno de los primeros en aplicar conceptos de la termodinámica a situaciones económicas. Basado en el Principio de Le Châtelier,

¹²Blaug, M. (1985) “La metodología de la Economía o cómo explican los economistas”. Alianza , Madrid.

estableció el Método de la Estática Comparativa en la Economía (1947)¹³. (Meneses, 2004: 1; Varela Cabo y Ricoy Riego, *op. cit.*: 13)

Asimismo, fue un pionero en tratar el tema de los *bienes públicos* (1954, 1955). Conforme la teoría económica clásica, bajo ciertas condiciones ideales, como por ejemplo las que caracterizan a la Competencia Perfecta, los mercados asignan eficientemente los recursos, transmitiendo señales claras y precisas tanto a los consumidores como a los productores.

Pero, en la vida real, generalmente, los mercados ofrecen una cantidad insuficiente de bienes y/o los precios que determinan no logran reflejar adecuadamente la valoración que la sociedad hace de ellos. Se producen, de este modo, fallas de mercado, que generan *incertidumbre* en los agentes involucrados. Entre las fuentes de las mismas cabe mencionar a los *bienes públicos*.

Samuelson consideraba que el aporte de Smith respecto al mercado que actuaba guiado por una “mano invisible” era sólo una referencia, con la que comparar y evaluar las diversas realidades económicas que efectivamente sí se presentan. (Cue Mancera, *op. cit.*: 319)

El enfrentar la *incertidumbre* se encuentra relacionado directamente con uno de los ya comentados “siete saberes necesarios” postulados por Morin.

Finalmente, es posible indicar que desde las nuevas perspectivas epistemológicas, la ciencia ha sido sometida a una dura crítica debido a que sus resultados se encontraban descontextualizados de sus condiciones de producción y a su falta de responsabilidad social. En este sentido, Samuelson estaba preocupado por aportar soluciones a los problemas económicos concretos que aquejaban a los ciudadanos. No se limitó a la tarea académica y de investigación teórica; un fuerte compromiso con la realidad de su país lo llevó a participar de los más importantes debates económicos-políticos del Siglo XX.

III.3.3) La práctica docente

La Asignatura “Microeconomía II” pertenece al Área Pedagógica de Economía de la FCEyS-UNMdP. Se dicta durante el ciclo profesional de la Carrera LE, en el segundo cuatrimestre de 3er. año. Las clases se dividen en teoría y práctica, con una duración semanal de 3 hs.-reloj cada una¹⁴.

Por su parte, el programa está conformado por cuatro unidades: “Consumo”, “Producción y costos”, “Mercados” y “Equilibrio competitivo y fallas de mercado”. Actualmente, integran la

¹³ “Los fundamentos del análisis económico” (1947).

¹⁴Ver Plan de Estudio “E” de la Carrera LE, FCEyS-UNMdP.

<http://eco.mdp.edu.ar/oferta-academica/95-plan-de-estudio-lic-economia>.

Cátedra, un Profesor Adjunto, un JTP y un AATP. En promedio, la Asignatura cuenta con 25/30 alumnos por año.

El punto “Bienes públicos” corresponde a la Unidad IV del programa. La bibliografía sugerida es la común para dicho tema en cursos de microeconomía intermedia/avanzada. Este tema se dicta en dos clases, una teórica y otra práctica.

En la práctica docente al enseñar este tema, se debe tener presente que existe una diferencia entre el conocimiento producido y utilizado por la comunidad científica -en este caso, los *papers* de Samuelson referidos a dichos bienes¹⁵- del conocimiento en su forma escolarizada -manuales sugeridos a los alumnos-. El objeto de conocimiento de las ciencias difiere del objeto de la práctica docente, construido a partir de la lógica que impone el sistema de enseñanza. (Guyot, *op. cit.*: 8)

Lo anterior, constituye un punto de reflexión, especialmente, para los docentes-investigadores de origen profesionalista a fin de compatibilizar, de forma armoniosa pero sin perder rigor académico, las obras originales -de “los padres fundadores”- con las versiones didácticas de las mismas.

Cue Mancera (*op. cit.*: 299), plantea los peligros que implican una u otra opción. Las obras originales, generalmente, dejan a los alumnos frente a explicaciones de difícil comprensión, en las que están ausentes ejemplos esclarecedores; esto se agrava si, además, se encuentran redactadas en un idioma que no es el propio del alumno. No se debe olvidar que las mismas, en la mayoría de los casos, están destinadas a una audiencia que no es la estudiantil; son expuestas en congresos o publicadas en *journals* especializados. Por su parte, los libros de texto conllevan el riesgo de que se distorsionen u omitan ideas fundamentales de la obra original.

Así, es posible marcar una cuestión que trasciende lo meramente semántico. Samuelson, en sus *papers* originales (1954, 1955), se refiere a “bienes de consumo colectivo” -*collective consumption goods*- no a “bienes públicos” como los llaman los libros de texto escolar. Una de las acepciones de la palabra “público”, en la lengua española, es ser sinónimo de “estatal”. Sin embargo, la lista de bienes públicos es mucho menor que la lista de los bienes que provee el Estado; por ejemplo, la justicia es un bien público impartido por uno de los poderes del Estado pero los servicios de correo postal son bienes privados aunque sea el Estado el que los brinde. Incluso, bajo determinadas circunstancias, los bienes públicos pueden ser proporcionados por particulares. Para que un bien sea calificado como “público” debe cumplir con determinadas cualidades, no basta con que sea suministrado por el Estado.

¹⁵“The Pure Theory of Public Expenditure” (1954) y “Diagrammatic exposition of a Theory Public Expenditure” (1955).

Dado que se trata de alumnos de 3er. año, que se encuentran cursando el Ciclo Profesional de la Carrera LE, la alternativa que se propone consiste en realizar una actividad sobre el tratamiento del tema “bienes públicos” en los libros de textos usuales y en los escritos originales de Samuelson.

Si bien existe una traducción al idioma español de dichas obras¹⁶, a los fines de la actividad resulta más apropiado que los alumnos estudien la versión en su idioma original -esto dependerá, obviamente, de la destreza de los alumnos respecto al idioma inglés-. La técnica pedagógica a implementar para la resolución de la actividad podría ser “debate conducido”. Como ésta será uno de los primeros acercamientos de los alumnos a obras originales, el docente deberá actuar como orientador, asesor y consultor, estimulándolos para que emprendan la experiencia con una actitud analítica y reflexiva.

IV) Reflexiones finales

Las propuestas presentadas constituyen los primeros y “pequeños” pasos hacia el camino de ejercer nuestra práctica docente con una mirada compleja. Hemos pensado, reflexionado y discutido críticamente acerca de la misma, considerando una perspectiva más inclusiva y real del mundo, en pos de que los alumnos accedan a conocimientos socialmente significativos, que les permitan desarrollarse y elevarse como profesionales pero, por sobre todo, como seres humanos.

Somos conscientes que lo anterior exige un verdadero cambio y, por ende, implica una oportunidad y múltiples desafíos dado que las instituciones educativas cumplieron un rol fundamental en la transmisión de los conocimientos desde una única dimensión: la de la ciencia precisa y parcializada, que condujo hacia un progreso incontrolado, alejado del hombre en su esencia más íntima.

A propósito de las prácticas y de los cambios, Foucault¹⁷ -Guyot (*op. cit.*: 33)- advirtió que “*Uno siempre está a punto de corregirse... siempre puede uno corregirse en lo que se habría debido ser y no se ha sido nunca...*”. Por su parte, Einstein manifestó: “*no podemos pretender que las cosas cambien si seguimos haciendo lo mismo y, de seguro, no podemos pretender que dejemos de hacer lo mismo si seguimos pensando igual e, indudablemente, no podremos cambiar el modo de pensar sin cambiar el modo de educar*” (Glaría, *op. cit.*: 178).

V) Fuentes consultadas

V.1) Bibliografía

¹⁶Publicadas en Revista "Hacienda pública española", Vol. 5, año 1970.

¹⁷Foucault, M. (1992) “La heremética del sujeto”. La piqueta, Madrid.

- Atucha, A. J. y Lupín, B. (2013) “Las doctrinas económicas”. Material de lectura de la Asignatura “Introducción a la Economía”, FCEyS-UNMDP, ciclo lectivo 2013. Colaboración: Garrote López, M. <http://eco.mdp.edu.ar/cv>.
- Blanco, A. F. (2005) “Paul A. Samuelson: una vida dedicada a la Economía”, en: ‘Contribuciones a la Economía’, mayo 2005.
- Braña, F. J. (2004) “Teoría de los bienes públicos y aplicaciones prácticas. Presentación de un número monográfico sobre ‘bienes públicos’”, en: Revista ‘Estudios de economía aplicada’, Año/Vol. 22, N° 002, agosto 2004, Asociación de Economía Aplicada (ASEPELT), 177-185, Madrid-España.
- Carrazán Mena, G. J.; Romero, F. H. y Pagani, P. A. (2012) “El juego de manzanas aplicado al curso de ingreso a ciencias económicas”, en: Anales del X Congreso Latinoamericano de Sociedades de Estadística (CLATSE). Congreso organizado por la Sociedad Argentina de Estadística (SAE), el Grupo Argentino de Biometría (GAB), la Sociedad Chilena de Estadística (SOCHE) y la Sociedad Uruguaya de Estadística (SUE). Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Ciudad de Córdoba-República Argentina, 16-19 octubre 2012.
- Cue Mancera, A. (2003) “Paul Samuelson y la enseñanza de la Teoría Económica”, en: Revista ‘Análisis Económico’, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 2do. cuatrimestre, Año/Volumen 8, N° 038, 297-324, Distrito Federal-México.
- Gallegos, M. (2003) “La epistemología de la complejidad como recurso para la educación”, en: Anales del Congreso Latinoamericano de Educación Superior del Siglo XXI; Facultad de Ciencias Humanas-UNSL; 18-20 septiembre 2003; Ciudad de San Luis-Provincia de San Luis, República Argentina.
- Glaría, V. (2009) “Cuestionamientos a la enseñanza de la Economía desde una perspectiva compleja”, en: Revista ‘Polis’ Universidad Bolivariana, Vol. 9, N° 25, 165-181.
- Guyot, V. (2011) “Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico”. Lugar S. A., Buenos Aires.
- Indavera Stieben, L. G. (2009) “Las virtudes y la mano invisible en la Teoría de los Sentimientos Morales”, en: Actas de las XV Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Económicas-UBA, Ciudad de Buenos Aires-República Argentina, 1-2 octubre 2009.
- Iturriaga Acevedo, R. (2010) “La mano invisible de Adam Smith”. Correo/Ciencia-CIMAT-Universidad de Guanajato, México.

- Mas-Colell, A.; Whinston, M. D. y Green, J. R. (1995) “Microeconomic Theory”, Oxford University Press, New York.
- Meneses, G. (2004) “Una analogía económica a la Termodinámica”. Seminario. Departamento de Física, Facultad de Ciencias-Universidad de Chile; Santiago-Chile.
- Munt, J. y Barrionuevo, G. (2010) “Reflexiones sobre la ontología de la Economía. La visión tradicional vs. la heterodoxia moderna”, en Revista: ‘Kairos’, UNSL, Año 14, N° 26, noviembre 2010.
- Nickerson, R. (1995) “Can technology help us for understanding ?”, en: Litwin, E. (1997) ‘Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior’; Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Roca Garay, R. (2009) “Macroeconomía intermedia: teorías y políticas”. Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Pontificia Universidad Católica de Perú, Lima-Perú.
- Samuelson, P. (1954) “The Pure Theory of Public Expenditure” en: The Review of Economics and Statistics, Vol. 36, N° 4. (Nov., 1954), 387-389.
- (1955) “Diagrammatic exposition of a Theory Public Expenditure”, en: The Review of Economics and Statistics, Vol. 37, N° 4. (Nov., 1955), 350-356.
- Varela Cabo, L. M. y Ricoy Riego, C. J. (2012): “El camino a la complejidad: por qué la economía debería seguir a la Física”, en: ‘Revista Gallega de Economía’, Vol. 21, N° 1 (junio 2012), 1-37.
- Zárate Cifuentes, L. X. (2010): “La complejidad como referente teórico en la sistematización de experiencias educativas”, en: ‘Revista Virtual Universidad Católica del Norte’, N° 29, febrero-mayo 2010, 1-16, Fundación Universitaria Católica del Norte, Colombia.
- Zarzar Charur, C. (1983): “Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo”, en: ‘Perfiles Educativos’, Documento V, UNAM N° 1, abril-junio.

V.2) Sitiografía

- Plan de Trabajo Docente (PTD) de la Asignatura “Introducción a la Economía”, FCEyS-UNMdP
<http://eco.mdp.edu.ar/archivos/eco/p2005/2012/1c/101a.pdf>. Consulta *online*: julio 2013.
- Plan de Trabajo Docente (PTD) de la Asignatura “Microeconomía II”, FCEyS-UNMdP
<http://eco.mdp.edu.ar/archivos/eco/p2005/2012/2c/346.pdf>. Consulta *online*: julio 2013.
- Planes de estudio de las carreras que dictan en la FCEyS-UNMdP
<http://eco.mdp.edu.ar/oferta-academica>. Consulta *online*: julio 2013.