

01

# REFLEXIONES SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ECONOMÍA

# PENSAMIENTO ÚNICO Y ENTORNOS UNIVERSITARIOS

El caso  
de la formación  
en economía  
en Colombia<sup>1</sup>

Claudia Milena Pico Bonilla<sup>2</sup>

Óscar Eduardo Pérez Rodríguez<sup>3</sup>

---

1. Los resultados presentados se obtuvieron en el marco del proyecto de investigación titulado "Estrategias didácticas para el desarrollo de pensamiento crítico en economía" financiado por la Vicerrectoría de Investigación y transferencia de la Universidad de La Salle".

2. Profesora Asociada Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. Correo [cmpico@poligran.edu.co](mailto:cmpico@poligran.edu.co).

3. Profesor Asociado Universidad de La Salle. Correo: [oeperez@unisalle.edu.co](mailto:oeperez@unisalle.edu.co).

## Introducción

El número de estudiantes matriculados en programas de Economía en las últimas décadas ha declinado. Este hecho puede explicarse por el aumento de la competencia con programas que los estudiantes consideran más adaptados a la realidad y más amigables en materia de aprendizaje. Este hecho se ha comprobado en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra (Alauddin & Valadkhani, 2003) y se ha encontrado en países como Colombia<sup>1</sup>.

La demanda por un conocimiento aplicado y cercano a la realidad ha derivado en la creación de movimientos dentro de los que se cuenta el de la economía post-austriaca surgido en Francia<sup>2</sup>, *rethinking economics*, promovido por estudiantes en varias universidades en Sidney, Reino Unido, Alemania y Estados Unidos<sup>3</sup> o CORE Project que aboga por una formación más pluralista<sup>4</sup>. Estos movimientos tienen en común una crítica a la construcción de conocimiento en economía a partir de manuales y modelos y la falta de explicación de fenómenos que, como las crisis económicas, generan efectos de largo plazo cuya explicación desde la disciplina es apenas parcial.

A raíz de estos hechos conviene preguntarse si en la disciplina económica existe una tendencia a mantener la producción de conocimiento en el plano de lo abstracto y cuáles son las razones que explican que las respuestas a los fenómenos económicos recientes se tilden como parciales y, en consecuencia, no sean efectivas para mitigar los efectos adversos de las crisis.

Para resolver estos cuestionamientos, este trabajo parte de suponer que la ineffectividad de las recomendaciones de los economistas es producto de la existencia de un pensamiento dominante que reduce la discusión y anula otras posturas críticas,

1. De acuerdo con información reportada en el SNIES, entre 2004 y 2007 el crecimiento de la matrícula de estudiantes en programas de Economía en Bogotá fue de -6,1% en promedio; a partir de 2008 se produjo una recuperación de la matrícula (2,3% de crecimiento promedio). Entretanto, la matrícula en educación superior en el país creció 14% en el mismo período.
2. En relación con el debate francés, Cataño (2004) presenta en detalle los cuestionamientos hechos por el movimiento estudiantil para la reforma de la economía y plantea que, a pesar de la importancia del movimiento, todavía no es posible hablar de una heterodoxia que se constituya como una alternativa real a la economía neoclásica.
3. Sobre el origen del movimiento se recomienda consultar el enlace: <http://www.rethinkeconomics.org/about/our-story/>
4. En el trabajo de Mearman, Guizzo y Berger (2018), se argumenta que, aunque el proyecto cuenta con contribuciones de investigadores con raíces neokeynesianas, marxistas y de economía ecológica, entre otros, sigue siendo un abordaje débil del pluralismo. No obstante, los autores resaltan el avance que supone la puesta en marcha de proyectos de esta naturaleza.

convirtiéndose en un pensamiento único en la disciplina; esto, junto con las lógicas actuales de los entornos universitarios. Para comprobar esta tendencia, durante el año 2017 se hizo un ejercicio de diagnóstico con 100 estudiantes de tres universidades de Colombia en dos de las ciudades más pobladas del país (Bogotá y Cali). El ejercicio consistió en el análisis de un problema aplicado que partía de una noticia en la que concurrían dos explicaciones: la de corriente principal u ortodoxa, y una explicación alterna o heterodoxa. Se les pidió a los estudiantes de distintos semestres evaluar las dos posturas catalogando los conceptos presentados como válidos, erróneos o desconocidos.

Una vez aplicado el ejercicio se encontró que los estudiantes de semestres avanzados, en una mayor proporción, tendieron a catalogar como erróneos los conceptos provenientes de teorías alternativas a las que propone la corriente ortodoxa.

El resultado de este ejercicio permitió el planteamiento de un cuestionamiento extra a saber: ¿por qué si la disciplina exige conocimiento aplicado y diverso para dar solución a problemas contemporáneos, el campo de conocimiento persiste en la conservación de estándares de enseñanza de modelos abstractos y de un único corpus de conocimiento?

Para dar respuesta a este interrogante se proponen dos explicaciones: en primer lugar, las transformaciones de la sociedad actual exigen a las universidades responder a las lógicas de mercado antes que a la búsqueda de la verdad, sacrificando lo que Thorstein Veblen refirió como curiosidad ociosa (Veblen, 1974). En segundo lugar, las lógicas de reproducción de las comunidades científicas hacen que sea más rentable reproducir el conocimiento de la tendencia dominante en detrimento del pensamiento crítico.

Así, a pesar de que se proponen explicaciones que atañen a los entornos universitarios, se presenta la economía como un caso particular en el que se manifiestan estas tendencias; al mismo tiempo se propone la necesidad de escapar de la reproducción de esquemas que favorecen la formación de pensamiento único para garantizar una enseñanza pertinente.

El presente capítulo se divide en cuatro secciones, de las cuales la primera es esta introducción. En la segunda sección se muestran los resultados del estudio de caso realizado en tres universidades colombianas y se discute la metodología seguida para el ejercicio propuesto. La tercera presenta la explicación sobre los cambios históricos de los entornos universitarios y su impacto sobre la curiosidad ociosa. La cuarta sección se centra en explicar las condiciones que garantizan la reproducción del pensamiento único en las comunidades científicas. Por último, se presenta la conclusión.

## Pensamiento único en economía: un ejercicio de diagnóstico

López (2013), siguiendo a Robert Ennis (1985), define el pensamiento crítico como: "...el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Es decir [...] constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento" (p. 43). Más adelante describe las quince capacidades para el pensamiento crítico (Ver Recuadro 1):

### Recuadro 1: Capacidades para el pensamiento crítico

- Centrarse en la pregunta
- Analizar los argumentos
- Formular las preguntas de clarificación y responderlas
- Juzgar la credibilidad de una fuente
- Observar y juzgar los informes derivados de la observación
- Deducir y juzgar las deducciones
- Inducir y juzgar las inducciones
- Emitir juicios de valor
- Definir los términos y juzgar las definiciones
- Identificar los supuestos
- Decidir una acción a seguir e interactuar con los demás
- Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión. (habilidades auxiliares, 13 a 15)
- Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación
- Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros.
- Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).

Fuente: López (2013)

Dado que, como se describió anteriormente, existe una tendencia reciente a rechazar los conocimientos impartidos en las escuelas de economía, y que este rechazo parte de su incapacidad para resolver problemáticas que afectan a toda la sociedad, conviene preguntarse si el estudio de la disciplina privilegia el pensamiento crítico o se ha centrado en fórmulas aprendidas que no cambian con el problema y, por tanto, llevan a soluciones estandarizadas que no responden a las demandas del mundo actual.

Con la sospecha de que en la disciplina existe poco espacio para el desarrollo de capacidades para el pensamiento crítico y que ese bajo nivel de desarrollo explica

los cuestionamientos recientes por parte de los estudiantes, se propuso un ejercicio de diagnóstico que consistía en la lectura de una noticia sobre política económica en la que se describen dos explicaciones para la inflación que vive Argentina<sup>5</sup>. La primera corresponde a la versión ortodoxa, la que se enseña en los libros de texto y la que predomina en los ejercicios de investigación. Según esta postura, el exceso de gasto del gobierno hizo que la demanda superara la capacidad productiva, en este caso el aumento del gasto explica la inflación.

Para aproximarse a lecturas alternativas del mismo problema, se presentó posteriormente una postura heterodoxa o asociada con las corrientes críticas en la disciplina, posturas que han cuestionado las explicaciones tradicionales sobre los problemas económicos y han propuesto otras explicaciones a los fenómenos. De acuerdo con esta versión, los problemas inflacionarios de la Argentina se deben a que existen muy pocas empresas en el mercado y, por tanto, el poder de mercado que concentran puede limitar la oferta generando una pugna distributiva que es la que genera la inflación.

En el ejercicio se les pidió a 100 estudiantes que catalogaran las afirmaciones contenidas en la noticia subrayando con colores diferentes los conceptos sobre los cuales no tienen información (desconocidos), aquellos que desde su concepción son correctos (válidos), y los conceptos que no lo son (erróneos).

Dado que el ejercicio se planteó para estudiantes de varios semestres (primero, cuarto/quinto, octavo/noveno), sería razonable suponer que los estudiantes de los primeros semestres cataloguen como desconocidos la mayoría de los conceptos y que en la medida que avancen en su formación cuenten con más elementos de juicio para evaluar los conceptos y las afirmaciones. Se supone, además, que hay tendencia al pensamiento único si se encuentra que el argumento ortodoxo se considera válido en la mayoría de los casos y el argumento heterodoxo se cataloga como erróneo. Este patrón indicaría que los estudiantes tienden a juzgar como correctos únicamente los postulados que corresponden a la teoría dominante en economía y no analizan el problema, sino que parten de postulados generales que no se evalúan en la situación particular que se les ha presentado.

---

5. El ejercicio se planteó con un artículo sobre la economía del país del cono sur, porque Colombia no ha tenido en su historial reciente episodios de hiperinflación.

La distribución de los 100 estudiantes de diversos semestres y universidades que participaron del ejercicio propuesto fue:

- 30 estudiantes de primer semestre de la Universidad de La Salle inscritos en el curso de Introducción a la economía.
- 20 estudiantes de cuarto semestre inscritos en el curso de Macroeconomía II en la Universidad del Valle.
- 10 estudiantes del curso de Microeconomía avanzada de la Universidad Javeriana de Cali, pertenecientes al quinto semestre.
- 40 estudiantes de octavo y noveno semestre de la Universidad de La Salle inscritos en el curso de Crecimiento económico.

Los resultados presentados en la Tabla 1 indican, como se esperaba, que los estudiantes logran reconocer conceptos de la disciplina a medida que avanzan en su formación. Así, se encontró que los de primer semestre catalogaron como desconocidos la mayoría de los conceptos o afirmaciones presentadas. Entretanto, los estudiantes de cuarto y quinto están más familiarizados con el contenido de la noticia y lograron catalogar una mayor proporción de postulados en el ejercicio (60%). En este grupo, el 20% considera que el argumento heterodoxo es erróneo.

**Tabla 1. Validación de argumentos por nivel de avance académico (% de argumentos sobre el total de planteamientos expuestos en el texto evaluado)**

Semestre	Argumentos “válidos”	Argumentos “erróneos”	Argumentos “desconocidos”
Primero	20%	10%	70%
Cuarto/Quinto	40%	20%	40%
Octavo/Noveno	40%	50%	10%

*Fuente: elaboración propia a partir de ejercicios aplicados en el aula de clase (2020).*

En relación con los estudiantes de semestres más avanzados, la proporción de contenido desconocido se reduce a 10% en relación con lo encontrado en otros semestres, además, la mitad de los estudiantes rechazó la explicación heterodoxa, hecho que sugiere que en este grupo se registra una mayor resistencia a visiones alternativas del problema, lo que podría ser interpretado como un indicio de la presencia de pensamiento único.

El hallazgo anterior implica que los estudiantes tienden a rechazar los modelos de crecimiento dirigido por la demanda –como el de Casetti (2003); modelos en los que pueden aparecer decisiones y expectativas “irracionales” –como es el de Harrod (1939);



o modelos con competencia imperfecta y desempleo estructural –como es el caso de Kaldor (1961).

Lo preocupante del rechazo de estas posturas es que las mismas pueden constituir un obstáculo para la comprensión de fenómenos como la financiarización, las crisis financieras y el desempleo estructural que caracterizan a la economía actual y que, como se refirió anteriormente, constituyen la base de las demandas en materia de formación para estudiantes de economía a nivel mundial.

Para los estudiantes, acostumbrados al marco de referencia ortodoxo, resultan contradictorios los efectos propios de la teoría heterodoxa, como que el aumento del ahorro de los agentes pueda desencadenar una crisis, que el cambio técnico pueda tener efectos ambiguos sobre el nivel de desempleo, o que los agentes puedan tomar decisiones que son claramente irracionales, lo que limita su concepción de un problema y puede incidir en su capacidad para buscar otras alternativas de solución que los acerquen a los estándares del pensamiento crítico definidos anteriormente.

Lo anterior no solo resulta preocupante por el poco margen con el que cuenta el pensamiento crítico en la disciplina, sino porque el problema de unicidad del pensamiento trasciende la esfera de las aulas de clase. Este hecho es referido por Colander (2015, p. 233), que afirma:

El componente más importante de la profesión de los economistas opera en un contexto de no mercado en el que el ingreso no está asociado con las predicciones o con la provisión de prescripciones de política útiles. El flujo de ingresos de los economistas revela arreglos institucionales. Los académicos son juzgados por sus publicaciones en las revistas arbitradas por pares que en principio son otros economistas. [...] La estructura institucional hace que la profesión de los economistas sea un sistema cerrado en el que la relación de su investigación con los eventos del entorno sea de importancia secundaria. Lo que importa para el avance de los economistas es cómo reaccionan otros economistas en este sistema cerrado<sup>6</sup>.

De esta forma, puede que la falta de soluciones efectivas a problemas económicos contemporáneos esté asociada con los patrones de enseñanza en las universidades cuyo entorno ha cambiado en las décadas recientes y con las lógicas de reproducción de las comunidades científicas. Ambos análisis serán ampliados en las secciones que se presentan a continuación.

---

6. Traducido por los autores.

## Habitación y el sacrificio de la curiosidad ociosa

El sistema cerrado identificado en la economía no corresponde a un dominio exclusivo de la disciplina, y sus causas pueden hallarse en las tendencias que exhiben las comunidades científicas y en su relación con el entorno. Para exponer estas tendencias se hará uso de las observaciones aportadas por Thorstein Veblen hace un siglo. Veblen (2005), en su libro *La educación superior en Estados Unidos* lamentaba las transformaciones que se registraron para entonces en las universidades y comentaba que el tradicional rol de búsqueda y construcción de conocimiento de los centros de saber superior había sido alterado por lo que él llamó el estado de las artes industriales y las dinámicas de la empresa de negocios, cuyas fuerzas entran en contradicción con la curiosidad ociosa.

Así, Veblen (2005) creía que la actividad principal de las universidades se orientaba por el principio de curiosidad ociosa, entendida como una propensión humana a investigar la naturaleza de las cosas independientemente de la utilidad de los conocimientos obtenidos; esto implica que la búsqueda de conocimiento en las universidades es de naturaleza desinteresada.

Sin embargo, esta curiosidad ociosa encuentra limitantes en el estado de las artes industriales, que construyen un conjunto de hábitos que se imponen como una forma de vida para el grupo que desarrolla las investigaciones, en palabras de Veblen (2005, p. 375):

...deben considerarse en sí mismos como criaturas de hábitos, como criaturas de una forma particular de vida grupal de la cual han surgido sus preconcepciones en materia de conocimiento y sus intereses en la investigación en curso. De modo que los términos de finalidad que satisfacen a los adeptos son también consecuencia de la habitación, y han de tomarse como concluyentes solo porque son consonantes con la disciplina de la habitación impuesta por aquella forma de vida del grupo que ha estimulado en estos adeptos un particular esquema mental.

De esta forma, el carácter ilimitado de la curiosidad ociosa, de aquel conocimiento que se construye sin utilidad aparente, se encuentra con unos intereses de investigación atados a una finalidad y que se desprenden de la forma de vida del grupo dentro del que se producen. De ahí que el interés cognoscitivo sea desplazado por un interés

pecuniario, y que las lógicas del conservadurismo<sup>7</sup> que permean a la sociedad en general y a los grupos de investigadores en particular limiten la creatividad. Como lo señala Veblen (2005): “Las escuelas superiores no han dado, de ordinario, su aprobación a ningún avance serio en los métodos o en el contenido del conocimiento hasta que tales innovaciones han perdido su juventud y buena parte de su utilidad...” (pág. 386).

Las limitaciones a la creatividad descritas fueron identificadas a principios del siglo XX y se perpetuaron a lo largo de esta centuria, al punto que el rol de la universidad en nuestros tiempos es difícil de establecer, tanto por el discurso que las caracteriza como por las condiciones históricas que enfrentan. Un ejemplo de ello es el discurso de la universidad posmoderna de Frank Webster (2007), según el cual hay tres ideas de la universidad que se han desdibujado en nuestros tiempos. En primer lugar, y en relación con lo mencionado anteriormente, la idea de la institución dedicada a la búsqueda de la verdad. En segundo lugar, la universidad como una institución que está arraigada a un orden nacional y, por último, la universidad como un centro de investigaciones por excelencia.

En el primer caso, conviene señalar que la masificación y la universalización de la educación terciaria destruyeron las lógicas históricas de la universidad que se erigía como un centro exclusivo de generación de verdad entre un grupo de personas que se consideraban privilegiadas. Por supuesto, con esto no se quiere insinuar que la masificación aleje la verdad de los centros de enseñanza superior, lo que se quiere sugerir es que su rol social se modifica en virtud de las exigencias que le impone la sociedad contemporánea: más que generadores de verdades, son en esencia centros de formación fundados en esquemas de distribución del tiempo de los docentes.

En el segundo caso es importante mencionar el trabajo *La universidad en ruinas*, de Bill Readings (1996), en el que se plantea que la universidad en el siglo XIX fue pensada como una institución que reflejaría las prioridades de la nación. Sin embargo, los patrones de movilidad internacional de estudiantes imponen nuevas lógicas y hacen indefinible la idea de que la oferta universitaria responde de forma directa a las necesidades que, en materia de conocimientos técnicos, humanidades, artes, entre otros, pueda tener un país.

---

7. Veblen (1974), describe el conservadurismo en *La teoría de la clase ociosa* como sigue: “Las instituciones, es decir, los hábitos mentales, bajo la guía de los cuales viven los hombres se reciben, pues, transmitidas desde un pasado remoto; más o menos remoto, pero en cualquier caso han sido elaboradas y transmitidas por el pasado. Las instituciones son producto de los procesos pasados, están adaptadas a las circunstancias pasadas y, por tanto, no están de pleno acuerdo con las exigencias del presente. Por su propia naturaleza, este proceso de adaptación selectiva no puede alcanzar nunca a la situación progresivamente cambiante en la que se encuentra la comunidad en cualquier momento dado [...] los actuales hábitos mentales de los hombres tienden a persistir indefinidamente, a menos que las circunstancias impongan un cambio [...] Este es el factor de inercia social, la inercia psicológica, el conservadurismo.” (Veblen, 1974, pp. 196-197)

Aunque los tres postulados acá presentados se concilian en amplia medida con los planteamientos teóricos antes expuestos –por cuanto presentan la realidad de la curiosidad ociosa, la transformación de los entornos universitarios en virtud de los procesos productivos que caracterizan la realidad contemporánea y la relación de la universidad con las lógicas impuestas por el Estado y el mercado– es, sin duda, la tercera característica la que pone en evidencia el grave riesgo que enfrenta la universidad, porque es en su rol como centro de investigación en donde más se reconoce su pérdida de influencia.

La emergencia de centros especializados en investigación, empresas de consultoría y grandes compañías fundadas en la generación de conocimiento hacen que la creación y propagación de este ya no sea un dominio exclusivo de la universidad. Este hecho plantea retos importantes para la universidad que, atendiendo a las lógicas que impone la masificación, ha perdido terreno en relación con su rol investigador. No solo la realidad social margina a la universidad como centro exclusivo de investigación, también la investigación se ha encargado de perder relevancia en los entornos cambiantes por su concentración en discursos dominantes.

Fanelli (2010a) encontró que en múltiples campos del conocimiento hay corrientes dominantes, y que las mismas condicionan los patrones de producción intelectual que se materializan en las publicaciones reconocidas internacionalmente. Esta habituación crea poco espacio para la refutabilidad de teorías. Para el caso de la economía, se encuentra que cerca del 90% de los trabajos se centran en dar soporte a hipótesis ya planteadas, dando lugar a que las nuevas publicaciones refuercen discursos existentes y, por tanto, a que las universidades ofrezcan soluciones estandarizadas que no necesariamente responden a las particularidades que supone el problema discutido. Fanelli (2010b, p. 1) afirma que:

Dado que los documentos que reportan resultados positivos atraen más interés y son citados más frecuentemente, los editores de revistas y los pares tienden a favorecerlos, lo que tiende a incrementar la deseabilidad de resultados positivos para los investigadores, particularmente si sus carreras son evaluadas contando el número de artículos listados en su currículum y el factor de impacto de las revistas en las que publica.

Así, las lógicas de habituación que crean las revistas científicas tienden a reforzar hipótesis existentes y crean formas de vida de los grupos en las que es más redituable construir conocimiento en aquellos campos en los que la posibilidad de publicación es mayor. En relación con esto, Rodríguez (2013, pp. 9-10) afirma que:

... la ciencia está organizada en campos, que son estructuras que limitan y condicionan la lucha de los participantes por alcanzar las posiciones domi-

nantes mediante el reconocimiento de sus propios pares. El campo es el terreno de estas luchas y el conjunto en sí mismo de los conflictos entre científicos. Compuesto por instituciones y personas, el campo tiene reglas, condiciones de entrada y una lógica de funcionamiento basada en la idea de capital. El capital que cada científico posee puede ser científico (otorgado por sus pares a través de citas y reconocimientos formales) o intelectual (otorgado por el público más amplio, que suele jugar un papel clave, especialmente en las ciencias sociales). Podría hablarse también de un capital académico, que sería el provisto por el cargo o posición que el científico ocupa en la institución en la que se desempeña.

Este punto puede ilustrarse con el trabajo de Padilla (2014), en el que se analizan las interacciones ocurridas durante 13 presentaciones de trabajos en un evento académico. La autora encuentra que las mayores intervenciones fueron registradas por quienes tenían mayor estatus académico, y que las diferencias entre el estatus del ponente y el que intervenía hacían que el consenso fuera más probable. Agrega, además, que el estatus modula las interacciones de los grupos científicos y que hay presencia de relaciones de dominación en el ámbito de la ciencia.

## La investigación en economía, habituación y tendencia al pensamiento único

Como se demostró en el apartado anterior, se ha identificado en varios campos del conocimiento una tendencia a la demostración de hipótesis que han sido formuladas previamente; esta tendencia se interpreta como parte de un ejercicio de habituación de las comunidades académicas cuyo ejercicio de publicación se facilita ante la presencia de resultados positivos.

Esta tendencia se conserva en las publicaciones colombianas más importantes en el campo de la economía. Siguiendo la metodología de Fanelli (2010a) para la identificación de resultados positivos y negativos<sup>8</sup> y la división que propone Lavoie (2014) entre economía ortodoxa (corriente principal) y heterodoxa (corriente crítica),<sup>9</sup> se analizaron los artículos publicados entre 2013 y 2018 en las seis revistas más importantes de la disciplina en Colombia.

8. Se entiende por resultados positivos aquellos que explícitamente establecen que apoyan una hipótesis o verifican un postulado teórico existente, y los segundos aquellos que rechazan la hipótesis de partida o elementos de la teoría.

9. Por corriente principal u ortodoxa se entienden los trabajos que privilegian los modelos abstractos con un modelo de racionalidad instrumental, atomista, en el que prima el concepto de escasez, la desregulación y la ideología liberal. Por su parte, la visión heterodoxa o corriente crítica se caracteriza por ser realista, holista, con una racionalidad que depende del entorno, opulenta y con entornos regulados.

Las revistas seleccionadas fueron: *Economía institucional* de la Universidad Externado de Colombia, *Cuadernos de Economía* de la Universidad Nacional de Colombia, *Desarrollo y sociedad* de la Universidad de Los Andes, *Lecturas de Economía* de la Universidad de Antioquia, *Sociedad y Economía* de la Universidad del Valle y la *Revista de Economía* de la Universidad del Rosario. En total se categorizaron con los criterios descritos previamente 461 artículos publicados entre 2013 y 2018.

La metodología usada para la clasificación de los artículos fue la lectura del resumen de cada trabajo y posterior asignación de etiquetas de acuerdo con los siguientes criterios:

- Positivos: reporta explícitamente que demuestra una hipótesis o que apoya una teoría existente.
- Negativos: reporta explícitamente que rechaza una hipótesis o que no se verifican los postulados de una teoría existente.
- Neutros: no es posible verificar la existencia de resultados positivos ni negativos.
- Ortodoxa: cumple con al menos cuatro de los seis criterios referidos por Lavoie (2014) para identificar la corriente principal.
- Heterodoxa: cumple con al menos cuatro de los seis criterios referidos por Lavoie (2014) para identificar la corriente crítica.

Una vez efectuado el análisis descrito se obtuvieron los resultados presentados en la Tabla 2:

**Tabla 2: Porcentajes de clasificación de artículos publicados en revistas de economía**

	Heterodoxa	Ortodoxa	TOTAL
Negativos	3,5%	7,4%	10,8%
Neutros	5,0%	6,1%	11,1%
Positivos	19,5%	58,6%	78,1%
TOTAL	28,0%	72,0%	100%

Fuente: elaboración propia (2020).

Del total de artículos estudiados, un 78% reportan resultados positivos y solo 10,8% reportan resultados negativos, en los que se cuestionan metodologías usadas para el abordaje de problemas, posturas teóricas, entre otros. La proporción entre textos ortodoxos y heterodoxos es similar, así el 72% se inscriben dentro de la corriente principal y el 28% se presentan como heterodoxos o tienen rasgos propios del análisis heterodoxo.

Entre los resultados positivos, el 19,5% corresponden a teoría heterodoxa y el 58,6% a teoría ortodoxa, por lo que existe una clara tendencia a reportar resultados positivos cuando se escribe desde la teoría ortodoxa. En términos de resultados negativos, el 7,4% de los artículos usan la teoría ortodoxa y el 3,5% la teoría heterodoxa. De esta forma, si catalogáramos como una forma de pensamiento único a la tendencia a validar hipótesis existentes, sin abrir espacios de discusión y construcción de respuestas alternativas, podría afirmarse que en la disciplina se registra una tendencia hacia la unicidad<sup>10</sup>.

Así las cosas, el presente análisis sugiere que la tendencia identificada en Estados Unidos se mantiene para el caso colombiano en el área de economía, y que las publicaciones recientes tienden a dar soporte a resultados de investigación, hecho que –como se refirió anteriormente–, se asocia con las necesidades de supervivencia dentro del grupo, entendidas como la validación de conocimientos vigentes en el campo con la obtención de resultados positivos que son reconocidos por pares.

De esta forma, se encontró que en las comunidades científicas colombianas en economía hay una mayor proporción de producción académica que se inscribe en la teoría ortodoxa y que esta proporción coincide con lo encontrado en materia de enseñanza, ya que los estudiantes valoran como correctos en mayor proporción los argumentos provenientes de la teoría ortodoxa. Si bien no se demostró formalmente que la producción intelectual está relacionada con la enseñanza de la disciplina, sí es posible verificar que el campo del conocimiento –tanto en investigación como en docencia– privilegia formas únicas de conocimiento y, por tanto, tiende al distanciamiento del pensamiento crítico, algo que sin duda tendrá que cambiar si la economía busca reinventarse y responder a las demandas de sus actuales estudiantes.

## Conclusiones

El presente estudio partió del análisis de Thorstein Veblen sobre los entornos universitarios. Este autor catalogó como negativa la tendencia de las universidades a adoptar formas propias de las empresas de negocios y a sustituir su rol principal de búsqueda de la curiosidad ociosa. El autor también reveló que dentro de las universidades se desarrollan formas de vida grupales cuya característica principal es la habituación, que se entiende como una tendencia del grupo a adoptar un esquema mental común con tendencia al pensamiento único. Esquema mental que incide tanto en las lógicas de publicación y producción de conocimiento científico como en la enseñanza.

---

10. Tendencia que no parece ser un dominio exclusivo de la teoría ortodoxa.

Para verificar la existencia de este esquema mental único en la enseñanza de la economía, se realizó un ejercicio de diagnóstico en dos ciudades de Colombia; en este estudio se pidió a un grupo de estudiantes la evaluación de postulados como válidos erróneos o desconocidos. Se encontró que en la medida que avanzan en su formación, una proporción mayor de estudiantes tienden a catalogar como erróneos postulados propios de las corrientes críticas. Este hecho se atribuye a una creciente estandarización de los materiales de enseñanza que privilegian la teoría ortodoxa sobre la heterodoxa y a las tendencias recientes en materia de producción de conocimiento en la disciplina.

Para verificar la tendencia al pensamiento único en los ejercicios de producción de conocimiento científico, se hizo un estudio de 421 artículos publicados en seis revistas de economía con reconocimiento nacional; en este estudio se encontró que el 58,6% de los artículos publicados reportan resultados positivos y están construidos en la teoría ortodoxa, por lo que se considera que la proporción de escritos que se inscriben en corrientes críticas y que retan el conocimiento existente es bajo, 3,5% de los artículos reportan resultados negativos en la teoría heterodoxa.

De esta forma se verifica que en la disciplina económica existe una tendencia al pensamiento único, que es reforzado por las condiciones de habituación identificadas en las comunidades científicas. La reversión de estos procesos puede estar en una enseñanza más plural en la que se fomente el pensamiento crítico y se use un conocimiento más diverso. De ahí que en el capítulo que sigue se proponga la estrategia de aprendizaje significativo crítico como herramienta para transformar la enseñanza de la economía.



## Bibliografía

- Alauddin, M., & Valadkhani, A. (2003). Causes and Implications of Declining Economics Major: A Focus on Australia. *MPRA Paper No. 50393*, 1-29.
- Cassetti, M. (2003). Bargaining power, effective demand and technical progress: a Kaleckian model of growth. *Cambridge journal of economics*, 27, 449-464. <https://www.jstor.org/stable/23600281>
- Cataño, J. (2004). La ciencia económica actual y la enseñanza de la Economía: el debate francés. *Lecturas de Economía*, 60, 121-139.
- Colander, D. (2015). Why economics textbooks should, but don't, and won't change. *European Journal of Economics and Economic Policies: Intervention*, 229-235. <https://doi.org/10.4337/ejeep.2015.02.08>
- Faneli, D. (2010a). "Positive" Results Increase Down the Hierarchy of the sciences. *Plos one*, 5(4), 1-10.
- Faneli, D. (2010b). Do Pressures to Publish Increase Scientists' Bias? An Empirical Support from US States Data. *Plos One*, 5(4), 1-7. doi:doi:10.1371/journal.pone.0010271
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Harrod, R. (1939). An essay in dynamic theory. *The economic journal*, 49(193), 14-33. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-01494-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-349-01494-1_13)
- Kaldor, N. (1961). Capital accumulation and economic growth. In N. Kaldor, *The theory of capital* (177-222). Londres: McMillan. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-08452-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-349-08452-4_10)
- Lavoie, M. (2014). *Post-keynesian economics*. Northampton: Edward Elgar Publishing.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, (22), 41-60.
- Mearman, A., Guizzo, D., & Berger, S. (2018). Whither Political Economy? Evaluating the CORE Project as a Response to Calls for Change in Economics Teaching. *Review of Political Economy*, DOI: 10.1080/09538259.2018.1426682.

- Padilla, M. (2014). Análisis del tipo de interacciones que ocurren entre investigadores durante la presentación de trabajos académicos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 35-44. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-91552014000100004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552014000100004&lng=en&tlng=es).
- Piaget, J. (1971). *Seis Estudios de Psicología*. Seix Barral.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Londres: Harvard University Press.
- Rodríguez, L. (2013). Objetos subordinantes: la tecnología epistémica para producir centros y periferias. *Revista mexicana de sociología*, 75(1), 7-28. [https://www.researchgate.net/publication/262469947\\_Objeto\\_subordinantes\\_La\\_tecnologia\\_epistemica\\_para\\_producir\\_centros\\_y\\_periferias](https://www.researchgate.net/publication/262469947_Objeto_subordinantes_La_tecnologia_epistemica_para_producir_centros_y_periferias)
- Tauber, F. (2009). *Comunicación en la planificación y gestión de las universidades públicas en Argentina*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87551>
- Trefftz, H. (2009). Ambientes Virtuales Colaborativos en cursos de Matemáticas para ingeniería soportados por Redes de Alta Velocidad. *Revista Educación en Ingeniería*, 8(2), 14.
- Veblen, T. (1974). *La teoría de la clase ociosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Veblen, T. (2005). *The higher education in America*. Nueva York: Cosimo Classics.
- Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos Superiores*. Barcelona: Grupo editorial Grijalbo.
- Webster, F. (2007, 07 15). *The postmodern University: research and media studies*. Recuperado de: <http://cjms.fims.uwo.ca/issues/07-01/Frank%20Webster.pdf>