

# Trabajos de Investigación para obtener el Título de Licenciatura en Economía

Título: Defensa de una enseñanza plural. Una primera medición del nivel de pluralidad de la enseñanza de la economía a nivel licenciatura en México.

Autor: Alexander Dey Bueno

Promoción: 2014-2018

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	<b>3</b>
<b>Parte I: Contexto</b> .....	<b>12</b>
Análisis histórico: La enseñanza de la economía .....	13
La enseñanza de la economía en México .....	16
<b>Parte II: Marco teórico y conceptos</b> .....	<b>20</b>
Teoría sobre paradigmas .....	20
Pluralidad .....	22
Mapeo .....	25
Instrumento pedagógico .....	27
<b>Parte III: Revisión de literatura</b> .....	<b>30</b>
Planes de estudio .....	31
Libros de texto.....	33
Métodos de enseñanza.....	37
<b>Parte IV: Base de datos y metodología</b> .....	<b>40</b>
Base de datos.....	40
Clasificación de materias .....	41
<b>Parte V: Discusión y conclusiones</b> .....	<b>43</b>
Conclusiones .....	51
<b>Bibliografía</b> .....	<b>55</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>62</b>

## Introducción

Desde mediados de la década de los 70's, y hasta la segunda gran recesión, la economía experimentó tiempos de prosperidad. Ya lo anunciaba el premio Nobel Robert Lucas en su discurso como presidente de la AEA en 2003, “el problema central de la prevención de depresiones (económicas) ha sido resuelto” (Lucas 2003). En el mismo espíritu victorioso, Ben Bernanke celebraba las dos décadas de “Gran moderación” y prosperidad económica (Bernanke 2004). Las atribuía claro, a una sustanciosa mejoría en las políticas públicas propuestas por los economistas. La consumación de este espíritu probablemente sucede con la publicación del famoso economista de MIT Olivier Blanchard “El estado de la macro” (O.J. Blanchard 2008). En esta, el autor proclama la victoria de la macroeconomía, celebrando una convergencia, tanto metodológica a los modelos EDGE<sup>1</sup>, como teórica a considerar la importancia de las rigideces nominales. Concluye al fin que las batallas del pasado han sido superadas y existe una amplia visión de consenso.

Poco duraría la luna de miel. Ante los ojos enfurecidos del mundo, la Gran Recesión (2007-2009) marcó un viraje en la historia intelectual de nuestra disciplina. Tras ella la ciencia económica atraviesa tiempos turbulentos. Si bien incluso antes de la crisis había existido cierta polémica de grupos de estudiantes y académicos<sup>2</sup> reclamando la falta de pluralidad. Posterior a la crisis, está ya encarnaba más que sólo las inconformidades de unos cuantos actores internos. Ahora agrupaba una amalgama de profundos, y tal vez inconexos, desencantos con el desenvolvimiento actual de la economía, ya sea como disciplina académica o como sistema social. El hecho de que la crisis llegara por sorpresa<sup>3</sup> significó en el imaginario colectivo un fracaso rotundo de los economistas<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Los modelos de equilibrio general dinámico estocástico (DSGE) son una aplicación de la teoría del equilibrio general al estudio de fenómenos macroeconómicos. Se popularizaron en parte por tener la ventaja de ser parcialmente inmune a la Crítica de Lucas (Woodford 2003). Para una descripción amplia de los modelos EDGE ver por ejemplo (Cano va 2007).

<sup>2</sup> El movimiento estudiantil de inicios de siglo convocó a un Movimiento por una Economía Post-Autista. Posterior al comunicado original, 700 estudiantes de la Universidad de Harvard, y otros tantos de la Universidad de Cambridge y la Autónoma de Madrid se unieron. Tanto los comunicados de académicos como la carta original de los estudiantes pueden ser consultados en <http://www.autisme-economie.org> y [www.paecon.net/HistoryPAE.htm](http://www.paecon.net/HistoryPAE.htm).

<sup>3</sup> Con muy pocas excepciones, incluidas las de Robert Shiller y Raghuraj Rajan, los economistas subestimaron los problemas que había en el mercado inmobiliario y financiero.

<sup>4</sup> Prueba de esto son las declaraciones de Andrew Haldane (Jefe del Banco de Inglaterra) sobre las medidas que debían tomar para recuperar la confianza que los ciudadanos tienen en el análisis económico tras la crisis del 2008 (Inman 2017); Para un estudio más generalizable, ver (Johnston y Ballard 2016) dónde se muestra la erosión de la influencia que tienen los economistas en la opinión pública.

El consenso acabó cuando los economistas salieron a proponer soluciones. El debate suscitado acerca del proyecto de ley de estímulo fiscal del presidente Obama provocó discordia y desacuerdo entre los economistas estadounidenses, aquellos que supuestamente vivían una época lúcida de consensos. No fue menor la polémica generada. Tras el anuncio del presidente para poner en acción un plan que entendía a la crisis desde una perspectiva inminentemente Keynesiana: un grupo de 200 economistas, incluidos John Lott, Edward Prescott, Vernon Smith y James Buchanan publicaron un anuncio de página completa en el New York Times y el Wall Street Journal pronunciándose en contra. Por otro lado, poco menos de una semana después, Martin Feldstein, Daron Acemoglu, Larry Summers, Joseph Stiglitz, Paul Krugman, Robert Solow, Kenneth Arrow y Paul Samuelson (así como otros aproximadamente 200 economistas) firmaron una carta dirigida al congreso defendiendo el paquete (Krugman 2012).

A simple vista podría parecer exagerado anunciar el fin del consenso por una discrepancia sobre política pública. Sin embargo, la coyuntura de la Gran Recesión cambió las reglas del juego. En los primeros días se requería actuar con inmediatez, haciendo aún más relevante para la influencia que tienen los economistas sobre la política pública que se expresaran al unísono ante la posible catástrofe. Al probarse divididos, surgieron preguntas sobre cómo se utilizan los modelos en economía.

Ubicándose en tal coyuntura, en esta tesis se presenta un primer análisis sobre las características de 75 mapas curriculares de licenciaturas de economía en México. Se busca recopilar en las siguientes páginas una propuesta teórica y algunas mediciones empíricas que permitan contestar ¿cuál es el nivel de pluralidad en la enseñanza de la economía a nivel licenciatura en México? La hipótesis que guía el siguiente trabajo es que la pluralidad en la enseñanza de la economía está causalmente relacionada con una habilidad que aquí se define como *mapeo*<sup>11</sup>, que podría probarse crucial para emitir recomendaciones de política pública.

Con el propósito de investigar tal pregunta, se plantean los siguientes objetivos de investigación: 1) elaborar una exploración de 75 mapas curriculares de licenciaturas de economía en México, compilándolos en una base de datos que establezca una taxonomía de las materias enseñadas; 2) identificar en esta base de

---

<sup>11</sup>Se definirá como *mapeo* a tal habilidad que consiste en establecer correspondencias entre una amalgama de fenómenos sociales (insertados en contextos particulares) y el/los modelos que mejor lo expliquen. Se detallará más al respecto en la siguiente sección.

datos las materias que podrían estar relacionadas causalmente con la pluralidad y con la habilidad de *mapeo*; 3) realizar una primera medición de pluralidad para la enseñanza en el país; y 4) describir las bases teóricas y la evidencia empírica para posteriormente ampliar el análisis sobre la pluralidad hacía las variables de: libros de texto y métodos de enseñanza.

La relevancia de este tipo de exploraciones ha aumentado desde que la Gran Recesión (2007-2009) detonó cierta incertidumbre sobre los límites epistemológicos de los modelos económicos. En consecuencia, cada vez más académicos en el *mainstream*<sup>12</sup> se inclinan a explorar los procesos de producción de conocimiento económico<sup>13</sup>. Muchas de estas búsquedas han convergido en estudiar la formación de los economistas y tratar de explicar con base a ella “¿por qué (a veces) fallamos? “Ante tal coyuntura, saber si los estudiantes son capaces de reconocer con humildad los límites de los modelos que utilizan. Así como si son capaces de identificar los contextos en los que funcionan mejor y cuentan con las herramientas para actuar en respuesta a ello, parece del todo urgente. Es innegable que algunos colegas han adquirido un papel protagónico singular sobre la elaboración de política pública en nuestra sociedad<sup>15</sup>.

Desde el periodo helenístico, las ideas de pensadores interesados en los fenómenos económicos, como Jenofonte y el mismo Aristóteles, influenciaban decisiones de los mandatarios de su tiempo. Dicho rol se consolidó como lo conocemos ahora tras el ensanchamiento de las responsabilidades del Estado y la profesionalización de la ciencia económica como disciplina autónoma. En tiempos de Keynes, se hizo común e institucionalizada su participación en el diseño e implementación de política pública<sup>16</sup>.

A partir de entonces, cada vez más economistas han gozado de un rol privilegiado para injerir en el desenvolvimiento de las sociedades modernas. Las posibles repercusiones de sus actos son de tal envergadura para el bienestar de la gente, que el estudio y optimización de dichos procesos debe ser objeto de

---

<sup>12</sup>Igual que Colander, definiré al *mainstream* como su mejor versión. Encarnada por la élite de la profesión económica, los profesores más citados en los *journals* más prestigiosos, además de los que están en las mejores instituciones (académicas y no académicas) y establecen la vanguardia de la disciplina.

<sup>13</sup>Ver por ejemplo: (Ahumada Lobo y Butler Silva 2009) (Colander, Follmer, y otros 2009), (Colander, The Evolution of U.S. Economics Textbooks 2010), (Espinoza, Machicado S y Makhoulouf 2009), (Fourcade 2006), (Lopus y Paringer 2012), (Lora y Ñopo 2009) (Posner 2009), (Rodrik 2015), (Rosenwurcel, Bezchinsky y Rodríguez Chatruc 2009), (Schmitz, y otros 2015).

<sup>15</sup>Ver sobre acerca de este punto el detallado análisis de (Christensen 2017).

<sup>16</sup>Sobre la historia del rol de los economistas en la política pública se puede leer por ejemplo a (Wilcox 1960). Pero también son interesantes para este punto las declaraciones de (Coyle 2012) o el trabajo de (Alm 2017).

discusión, no sólo para los gobiernos que las ejecutan, sino para el sector privado, la sociedad civil y la academia. Ya lo arguye Dani Rodrik en la introducción a *Economic Rules*: cuándo los economistas aciertan en el análisis derivado de sus modelos, la sociedad tiene ganancias significativas en su bienestar ¿Quién se atrevería a negar las contribuciones de Keynes (y otros) al *New Deal* o al sistema *Bretton Woods*? Políticas exitosas en su momento.

Las recomendaciones de *policy* justificadas con modelos ideados desde la academia han hecho cuantiosas contribuciones al bienestar. El decrecimiento paulatino de la pobreza extrema en el mundo, la regulación *anti-trust* y su consecuente disminución en los precios, la implementación de la autonomía de los bancos centrales, así como la estabilidad macroeconómica que trajo, el uso de subastas y precios Vickrey de congestión para decisiones de gobierno, entre muchas otras, son evidencia de esto. Sin embargo, producto de tal influencia privilegiada, cuando se equivocan puede haber consecuencias desastrosas: la ya palpable, pero por mucho tiempo ignorada, catástrofe medioambiental; el aumento funesto de la desigualdad durante el periodo de políticas neoliberales; y el cataclismo (aparentemente impredecible) de la Gran Recesión, son en igual medida símbolos de nuestras limitaciones.

Hay que decir que no se puede culpar directamente a la ciencia económica ni a sus actores por no ver venir la crisis. El mismo Colander, un conocido crítico de la disciplina, afirma que la complejidad del sistema económico y la incertidumbre sobre sus fluctuaciones son tan significativas que probablemente hubiera sido imposible predecirla (Colander, Follmer, y otros 2009). Sin embargo, admite su preocupación por qué los incentivos institucionales y la obsesión estética de algunos economistas con las matemáticas<sup>17</sup> han provocado la marginación de una multiplicidad de modelos a expensas de trabajar en exceso algunos favoritos como el EDGE.

La elección de un modelo sobre otro no tiene porqué ser necesariamente un error. Si el modelo operase mejor bajo cualquier escenario ¿por qué habríamos de

---

<sup>17</sup>Es importante aclarar este punto. Muchas críticas al proceso de producción de conocimiento económico, sobre todo desde la heterodoxia, desdeñan una percibida sobre confianza por parte de algunos economistas en las herramientas matemáticas. Este trabajo no forma parte de ellas. Aunque existen argumentos sobre los peligros del uso exclusivo o erróneo de métodos matemáticos (por ejemplo (Colander, Goldberg, y otros 2009) y (Ferber y Nelson 1993)), las conclusiones del mismo Colander y de (Rodrik 2015), que atribuyen estos fallos, no al uso en sí de las matemáticas, sino al desconocimiento de las limitaciones epistemológicas de los modelos, a la falta de transparencia en la comunicación de estas limitaciones hacia otros científicos y a la incapacidad de los economistas de incorporar matemáticas más complejas a sus modelos, parecen más convincentes que los argumentos de los que proponen abandonarlas.

usar otro? Empero, la soberbia intelectual de tratar de explicar fenómenos heterogéneos con modelos mono-facéticos puede probarse desafortunado. La gran ventaja de conocer las limitaciones de un modelo, es que se puede considerar de antemano, en función de estas, adaptaciones u modelos alternativos que puedan utilizarse para ajustar el análisis al contexto, las rigideces, la incertidumbre, u otros tipos de racionalidades y preferencias que existen en la realidad. De esta forma, el economista que maneja una multiplicidad de modelos y cuenta con la habilidad de *mapeo*, puede emitir recomendaciones de política pública más completas y mejor adaptadas al contexto donde se llevarán a cabo.

Pocos economistas, si no es que ninguno, negarán que existen limitaciones a los modelos que utilizan. La elaboración de modelos en cualquier ciencia involucra eliminar algunos factores de la realidad para simplificarla y poder observar con mayor claridad los efectos de ciertas variables de interés. Tal práctica no tiene por qué, en abstracto, ser equivocada. Sin embargo, esto invariablemente traerá limitaciones y un científico responsable debe ser transparente al respecto.

Asumamos que el objetivo de mejores recomendaciones de política pública, y en general de mejor ciencia, es compartido por el gremio. Parecería entonces deducible que si se reconocen las limitaciones que atentan contra ese objetivo, habrá consenso sobre que es deseable que los estudiantes de economía conozcan alternativas para lidiar con dichas limitaciones. Sobre este punto hay un pensador que sobresale por la profundidad de su crítica, y por el lugar desde dónde la hace. Dani Rodrik, uno de los economistas contemporáneos más vanguardistas y al que no se le escapan las preguntas de fondo filosóficas, trajo a consciencia de muchos la importancia de estudiar los procesos de enseñanza e investigación económica.

Para él, la respuesta a la pregunta “¿por qué (a veces) fallamos?” se encuentra en la incapacidad de la disciplina para hacer que los modelos alternativos (que podían concebirla) circularan en el *mainstream*. Ello es muestra de que los economistas pueden fallar (Rodrik 2015, 200-250). Los modelos para explicar lo que sucedió durante la recesión ya existían en nuestra biblioteca. Para 2008, cualquier estudiante de economía había leído en clase sobre modelos que explicaran cada uno de los fenómenos involucrados en la crisis: 1) burbujas de precios (que han existido al menos desde el siglo diecisiete) 2) profecías auto- validadas de pánico, 3) corridas de banco, 4) el conflicto de interés en el que se vieron involucradas evaluadoras de crédito y los administradores de instituciones

financieras, así como al menos un modelo simple de principal-agente para explicar lo que podía pasar en consecuencia, ya todos existían.

Cada paso, desde la respectiva reducción en tasas de interés tras el aumento de la demanda de activos en dólares, pasando por el conflicto de interés e incentivos perversos de instituciones financieras mal supervisadas para buscar instrumentos más riesgosos (y así mantener ganancias), la acumulación de fragilidad financiera tras la expansión de carteras basadas en préstamos de corto plazo, así como la incapacidad de los accionistas para vigilar/castigar a los CEO's de los bancos por este comportamiento y hasta la efectiva explosión de la burbuja de precios inmobiliarios, podían ser explicados con el marco analítico de la economía contemporánea (Rodrik 2015). ¿Qué entonces evitó que lo hiciéramos?

Para Rodrik, la respuesta está en la soberbia. Los economistas pusieron demasiada fe en un conjunto pequeño de modelos que les permitían explicar muchos fenómenos diversos. Pusieron demasiada fe en lo que los mercados podían hacer y transmitir. Pusieron demasiada fe, digamos, en los modelos derivados de la “hipótesis de mercados eficientes” de Eugene Fama. Bajo la comprensible emoción provocada por los avances de nuestra ciencia durante el siglo XX, oscurecimos la pluralidad de modelos que *de facto* si existían en la ciencia económica y podían dar explicaciones que los modelos construidos bajo esta hipótesis no.

Es ahí que la pregunta sobre las condiciones de fracaso de la disciplina establece un vínculo directo con los procesos de enseñanza e investigación. Rodrik encuentra una respuesta inicial en la teorización de los errores de (omisión, comisión) respecto a la elección de modelos. Argumenta que se puede hablar de avance de la ciencia económica <si-sólo-si> expandimos la biblioteca de modelos y mejoramos nuestra habilidad de corresponder estos modelos a casos concretos de la realidad (Rodrik 2015, 11). El avance de la economía está determinado entonces, por lo menos en parte, por la pluralidad de los modelos y por la eficiencia con la que los investigadores puedan aprovechar esta pluralidad (*mapeo*). Si esto es así, y el binomio (pluralidad, mapeo) es deseable para el progreso de la disciplina, parecería entonces que es provechoso, e incluso necesario, estudiarlo. Especialmente develar las condiciones bajo las cuales se desarrollan dichas habilidades en los estudiantes que en un futuro tendrán roles donde tomarán decisiones que afecten el bienestar de la gente.

El argumento en favor de la pluralidad (y otros que se derivaron a partir de la publicación *Economic Rules* en la literatura especializada<sup>18</sup>) han impulsado parte del debate de la educación de la economía hacia dimensiones muy poco exploradas de nuestra disciplina. Si la pluralidad de modelos actúa como un contrapeso a la complejidad de la realidad social, debería ser de interés para todos los economistas entender cómo incentivar esta pluralidad y cómo hacer más eficiente su uso (*mapeo*). Además, sería conveniente mejorar el entendimiento que tienen los actores sobre las limitaciones de cada uno y la forma de tratar con ellas.

Para entender mejor como se forman las habilidades de interés en los futuros practicantes, parece pertinente comenzar por el origen. Es en la universidad, específicamente durante la licenciatura, cuando empiezan a construirse las primeras reflexiones sobre el objeto, práctica y limitaciones de la ciencia económica. Es ahí donde los procesos de enseñanza e investigación de la economía tienen su cénit.

No es sencillo echar luz sobre estos procesos, en parte por la poca exploración que se ha hecho al respecto, particularmente desde las técnicas convencionales de la economía. La realidad es que nuestra disciplina no ha generado muchos espacios desde donde se estudie la producción de conocimiento económico desde su propia heurística. Los estudios ontológicos, epistemológicos y metodológicos han estado marginados del *mainstream*, salvo por algunos textos clásicos<sup>19</sup>. El hecho de que en la actualidad existan *journals* especializados<sup>20</sup> que alojen estas discusiones no es necesariamente bueno. Muchas veces provoca un aislacionismo intelectual. Mientras los textos de Samuelson y Arrow se publicaron en la *American Economic Review* y fueron discutidos ampliamente en el gremio contemporáneo, estos *Journals* especializados son poco relevantes en términos cuantitativos y terminan siendo conversaciones entre unos cuantos<sup>21</sup> que pocas veces logran insertarse al *mainstream*<sup>22</sup> e incidir en la realidad.

---

<sup>18</sup>*Journal of Economic Methodology*: Volúmen 25, 2018, Número 3. Edición especial: Las Reglas Económicas de Dani Rodrik

<sup>19</sup>Incluidos pero no limitado a: (Stuart Mill 1844 (1960)), (Keynes, *The Scope and Method of Political Economy* 1891 (2015)), (Robbins, *An Essay on the Nature and Significance of Economic Science* 1932), (Hayek 1948), (Friedman 1953), (P. Samuelson, *Problems of Methodology: Discussion* 1963) y (K. Arrow 1994)

<sup>20</sup> Como el *Journal of Economic Education*, el *Journal of Economic Methodology* o *Economics & Philosophy*, entre otros.

<sup>21</sup> Ver al respecto (Pieters y Baumgartner 2002)

<sup>22</sup> Sobre la discusión del distanciamiento de argumentos catalogados como heterodoxos hay que leer (Colander, Hold y Rosser, *Live and Dead Issues in the Methodology of Economics* 2007)

Ante tal rezago en la producción de herramientas analíticas, contestar la pregunta de investigación aparenta ser un reto mayor. Algunas pistas sobre caminos fructíferos se revelaron durante la revisión de literatura de la educación de la economía. Tras la publicación de (Colander, *The Making of an Economist, Redux* 2008) la metodología para pensar programas de estudio se homogenizó hasta cierto punto. Los trabajos impulsados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para estudiar el tema en América Latina continúan por dicho camino y exploraron las variables de: i) planes de estudio, ii) libros de texto, iii) técnicas de enseñanza, iv) opiniones de los estudiantes sobre la economía (antes y después de graduarse) y v) expectativas y desempeño en el mercado laboral. En definitiva, observar todas estas dimensiones para los programas mexicanos sería idóneo para evaluar holísticamente su capacidad de formar en los estudiantes las habilidades de interés. Sin embargo, no existen datos en este sentido más que para seis universidades del país.

Por ello, un buen inicio para sentar las bases de un futuro análisis a profundidad es construir una base de datos amplia de programas de licenciatura en México. Así, se podrán ir integrando datos de las cinco variables para los 75 programas considerados. En esta tesis solamente se presenta información sobre los mapas curriculares (variable i.). Sin embargo, con el objetivo de facilitar un análisis profundo una vez que dicha base esté completa, se integra también una propuesta metodológica para estudiar en México las variables (ii y iii).

Considerando los objetivos planteados, el siguiente trabajo se organizará de la siguiente forma. Posterior a esta introducción, la Parte I: *Contexto*, expone la coyuntura intelectual de la Gran Recesión, recapitulando los debates relevantes que se detonaron posterior a ella, incluyendo el que se dio en el libro *Economic Rules*. Además, en esta sección se hace un breve recuento histórico sobre la institucionalización de la enseñanza de la economía en México y el mundo, detallando las interacciones del proceso con el de consolidación de los libros de texto como instrumentos pedagógicos de consenso. Posteriormente, se presenta la Parte II: *Marco Teórico y conceptos*, donde se describen las bases teóricas desde las que se piensa la pluralidad y se define este y otros conceptos. Subsecuentemente, en la Parte III: *Revisión de la literatura*, se muestra principalmente el trabajo que existe sobre la enseñanza de la economía en América Latina, así como los textos seminales de Estados Unidos que la influyeron. Inmediatamente después, en la Parte IV: *Base de datos y metodología*, se describe

el procedimiento con el cual se construyó la base de datos de programas de estudio, así como la discusión sobre la elección final de una taxonomía para clasificar las materias, en la Parte V: *Discusión y conclusiones*, se describen los datos obtenidos con la metodología propuesta y se comparan con resultados recabados en la revisión de la literatura. Además, se muestra la medida de pluralidad y se discute la pregunta de investigación con referencia al marco teórico y la base de datos, arrojando algunas conclusiones sobre la pluralidad de la enseñanza de la economía en México y líneas futuras de investigación.

Es muy posible que un mayor entendimiento de la enseñanza plural de la economía y su relación con habilidades importantes nos lleve a un mejor diseño de esta, que eleve los niveles de calidad de los modelos y sus efectos sobre la realidad social. El gran poder *performativo* que han adquirido algunos modelos económicos sobre políticas públicas, y el discurso y acto de tomadores de decisiones en todo el mundo, son una oportunidad gigante para que, cuando modelamos bien, elevemos el bienestar social. Sin embargo, como cualquier gran poder conlleva una paralela responsabilidad. Es tiempo de que todos los economistas nos la tomemos en serio.

## Parte 1: *Contexto*

### Problematización: La Gran Recesión y los debates.

Hay quienes, como (Colander y Landreth, History of Economic Thought 1993) han planteado la posibilidad de que exista un cierto ciclo intelectual en la ciencia económica, entre las coyunturas de crisis y la aparición de debates metodológicos/epistemológicos. Algunos de ellos, han acercado tales discusiones a sus repercusiones últimas sobre la enseñanza de la economía. Esto se observa tras la crisis de 1929 (Keynes 1936), la segunda guerra mundial ((Robbins 1955), (Mendershausen 1946)) y la Gran Recesión (los ya citados). Aunque pocas observaciones como para apresurarse a una conclusión definitiva, al menos plantea el valor de entender cómo surgieron los debates tras la última crisis y que consecuencias pudieron haber tenido para la pluralidad de la enseñanza.

Posterior a la crisis, Paul Krugman trató también de explicar porque fallaron. Argumenta en el mismo sentido que (Colander, Goldberg, y otros 2009), sobre como la popularización de la enseñanza casi monolítica de los modelos DSGE en los cursos de macroeconomía (a expensas de enseñar una multiplicidad de modelos) fue gran parte del problema en los tiempos inmediatos a la crisis. Según el autor, estos modelos tienen varias desventajas para actuar en tal coyuntura. Primero son muy abstractos, no es sencillo aterrizar el argumento a un *pitch* de elevador o un pedazo de papel para convencer a un político en tiempos apresurados. Segundo, suelen asumir que los datos se generan por *shocks* aleatorios y se comportan aproximadamente normal, marginando del análisis eventos en las colas de la distribución, como una crisis de esta magnitud. En éste mismo sentido, tienden a modelar en términos de aproximaciones lineales, de nuevo dificultando entender eventos que pueden involucrar equilibrios múltiples (Krugman 2012).

Tras el inicio de la recesión, el problema inmediato sería un enorme déficit en la demanda agregada. De sólo actuar con un rescate financiero y no estimular por medio del gobierno la demanda, podría haber consecuencias terribles sobre el empleo y la producción (Krugman 2012), como de hecho las hubo. Cualquier graduado de una licenciatura en economía pensaría en el modelo IS-LM para argumentar a favor de un estímulo fiscal en una coyuntura de trampa de liquidez, donde la política monetaria expansionista sería completamente ineficiente.

Sin embargo, esto no sucedió de inmediato. El debate se enfusó. Una posible explicación es la ineficiencia de muchos economistas para manejar múltiples modelos y escoger entre ellos. Otra la de una inexplicable fe en la Ley de Say por algunos de ellos. Aunque este simple ejercicio histórico no pueda arrojar una respuesta clara al respecto, el hecho es que ante la coyuntura de la crisis, los modelos más populares de la época, los DSGE, no eran idóneos para emitir una recomendación de política pública. Si en efecto la enseñanza de macroeconomía en algunas escuelas se volvió monolítica, o si esto es la percepción de Krugman, queda pendiente para futuras investigaciones. Sin embargo, queda claro que, al menos en tiempos donde los mercados no se comportan eficientemente; la multiplicidad de modelos y su correcto manejo parecen ser una habilidad crucial.

Una vez más parece relevante tener un entendimiento más profundo sobre la educación de la economía. Ya se han hecho un par de argumentos en aras de reivindicar el valor de una educación que prepare a los estudiantes para manejar una multiplicidad de modelos que permitan aproximar fenómenos heterogéneos en contextos particulares. Tanto la idea de progreso en la disciplina, ligada a evitar los errores por medio de la pluralidad de modelos, como el argumento histórico de periodos coyunturales donde algunos modelos que se han vuelto populares no alcanzan a explicar los eventos, parecen arrojar conclusiones en pro de una educación plural. Con la intención de profundizar en la comprensión de la enseñanza de la economía y la posible relación que tiene la pluralidad de esta sobre habilidades que se plantean relevantes, la siguiente sub-sección tratará con una breve recapitulación histórica de la consolidación de la enseñanza de la economía como la conocemos ahora y la llegada de esta disciplina académica a las universidades de América Latina.

### **Análisis histórico: La enseñanza de la economía**

Como describió con franqueza (Robbins, *The Teaching of Economics in Schools and Universities* 1955): la enseñanza de la economía es ignorada por muchos. Él mismo considera que hay otras preguntas en las que le gustaría más invertir su energía intelectual. Sin embargo, hacia 1955, era absolutamente necesario hacerlo. Las universidades de Estados Unidos estaban recibiendo más estudiantes interesados en estudiar a pasos agigantados y con las masas de estudiantes llegó la masa de presupuesto público. Es por ello que Robbins consideraba que la economía tenía entonces algo que decir al respecto.

Ya (Mendershausen 1946) había planteado algunas problemáticas que surgirían a partir de la popularización de los programas de economía y la necesidad de establecer cierta homogeneidad en la enseñanza de los cursos introductorios. Durante los años 60's, ante tal coyuntura de gran crecimiento de las facultades de economía y el deseo de que se mantuvieran altos estándares académicos, la Asociación Americana de Economía emprendió varias acciones, entre ellas asignar a un grupo de distinguidos economistas en la Comisión para la Educación de la Economía, con la tarea de mejorar la enseñanza para todos los niveles (licenciatura y posgrados) (Bach y Kelley 1984).

Tras los actos de dicha comisión se creó el *Journal of Economic Education* y el Grupo Nacional de Trabajo sobre Educación Económica (GNTEE). Este último habría tenido un rol fundamental en el desenvolvimiento futuro de la educación económica moderna. Se asignó en ese grupo a seis economistas prestigiosos para discutir y acordar una serie de principios esenciales de la ciencia económica sobre los cuáles existiese cierto grado de consenso sobre su validez y su importancia de ser aprendidos en un curso introductorio de economía que cada vez más jóvenes estaban cursando. La publicación de (Fels 1955) culmina ese proyecto platónico de establecer una serie de proposiciones esenciales y definitorias de la ciencia económica con los cuáles se conformaría un proyecto pedagógico.

Tal historia de la institucionalización y homogeneización de una parte de la enseñanza de la economía se cruza con otra historia relevante para la constitución de la economía moderna: la historia de la formalización matemática. Esa transformación tuvo su inicio en la tercera década del siglo XX. Fue ahí donde ocurrió el primer viraje hacia lo que hoy es una ciencia económica basada en modelos formales. Es en este primer viraje epistémico que los economistas comenzaron a desvalorizar las explicaciones que se presentaban mediante leyes generales, así como explicaciones del sistema económico-político general. En vez de eso, pasaron a comunicar sus hallazgos en una multitud de modelos más específicos.

La historia del pensamiento económico moderno rescató también de los textos liberales del siglo XVIII una visión platónica del progreso. Heredó la idea de que éste era accesible a los humanos mediante la unión de nuestra voluntad moral y el desarrollo de la *techne*, por medio de la razón. Esto ha generado una tendencia clara en la economía contemporánea hacia el ascendente prestigio de las técnicas empírico-cuantitativas (y el paralelo desdoro del trabajo puramente teórico). Sin

embargo, en este punto particular de la historia, el trabajo teórico alcanzaría su máximo de valoración intelectual.

La materialización de este viraje se consagra con la aparición del libro de texto (P. Samuelson, *Economics, an Introductory Analysis* 1948). A partir de entonces, la lógica deductiva observada en los textos de la escuela Austriaca como *Acción Humana* de Ludwig Von Mises y las analogías contextualizadas de los *Principios de Economía* de Alfred Marshall, fueron sustituidos por modelos formalizados matemáticamente. Es ahí también donde se consolidó el uso de los *principios de economía* que se acordasen en las discusiones del GNTEE. Es decir, es ahí, en el primer libro de texto formalmente creado para la enseñanza de la economía que se encuentran estas dos historias. Por un lado, la del consenso de contenido encarnado por los *principios*. Y por el otro, el gestante consenso metodológico que después Rodrik definiría como *economía* (Rodrik 2015). La definición contemporánea de nuestra ciencia como una aproximación epistemológica por medio de técnicas formales-cuantitativas a la realidad social.

Hacia 1950, el uso de técnicas geométricas de equilibrio general, popularizadas en la disciplina por los trabajos de León Walrás y continuadas por Edgeworth, Jevons, Fisher, Samuelson y otros, ya dominaban los cursos introductorios de microeconomía y pronto empezarían a inundar los *journals*<sup>24</sup>. Así lo relata el mismo Paul Samuelson:

*“Para una persona con habilidad analítica, lo suficientemente perceptiva como para darse cuenta que las matemáticas eran una poderosa espada en económica, el mundo de la economía fue su almeja en 1935. El terreno estaba sembrado de bellos teoremas que esperaban ser recogidos y arreglados en un orden unificado”* (P. Samuelson, *The General Theory: 1946 1964*)

Es también durante los años treinta, dicen (Landreth y Colander 2001) donde las entonces contemporáneas hipótesis sobre crecimiento, optimización restringida y racionalidad se fueron formalizando para su posterior contrastación con los datos. En estos años el trabajo teórico, guiado por las directrices de la formalidad matemática era la máxima vanguardia de la disciplina. Sin embargo, no es hasta mediados de los años cincuenta que la teoría del equilibrio general, a partir de la demostración de (Arrow y Debreu 1954) trajo consigo el fin de un ciclo de discusión teórica, construyéndose un fuerte consenso al redor de los modelos de equilibrio general. Citando a Colander “una vez terminada la discusión teórica, los economistas voltearían por el resto del siglo al trabajo empírico” (año, pagina).

<sup>24</sup> Es interesante que en este punto histórico la vanguardia saliera de los libros de texto, mientras que ahora parecen un poco rezagados.

Lo que se observa de tal pequeña y superficial fotografía de este periodo de la historia, no es más que otro peldaño de un ciclo que se observa a través de la historia del pensamiento económico general (Landreth y Colander 2001). A pesar de que nunca antes de este punto el trabajo empírico recibió una atención cuantitativa como a mediados del siglo XX, también tras el consenso Keynesiano se volcó el análisis sobre el “arte de la economía”: la elaboración práctica de políticas públicas para incidir sobre los problemas reales. Esta transición entre debate y consenso abre la puerta para una valoración al trabajo teórico y posteriormente la cierra para sobre-valorizar el trabajo empírico. A su vez, ha permitido, mediante un consenso teórico, evaluar muchas áreas del comportamiento humano. Aunque de nuevo, son muy escasas las observaciones descritas como para concluir que existe con regularidad un ciclo intelectual en la ciencia económica. El argumento que identifica ciclicidad entre periodos de alta valoración al trabajo teórico y periodos donde el privilegio lo gozaba el trabajo empírico, parece compartir el espíritu de retroalimentación positiva observada en la ciclicidad que se discutió anteriormente podría existir en la relación entre periodos de crisis y debates epistemológico/metodológicos.

Las dos transformaciones históricas hacia el consenso, la de contenidos sobre una serie de *principios* y la metodológica sobre técnicas de modelaje formales-cuantitativas, ocurrieron simultáneamente durante mediados del siglo XX. A su vez, ambas se materializaron en la institucionalización de la enseñanza económica en el libro de texto de Paul Samuelson.

### **La enseñanza de la economía en México**

La creación de un programa para la enseñanza de la economía en México es una herencia de la revolución (Babb 2003, 39). La impulsaron un grupo de fundadores del Estado posrevolucionario. Ellos tenían ideas similares a los modelos europeos donde la profesión prosperaría a partir del ensanchamiento del Estado. Estos individuos venían decepcionados de las políticas del maximato y creían en una más ferrea intervención del Estado en la economía (Knight 1991, 248). Los primeros programas de enseñanza de economía aparecen casi todos tras la primera mitad del siglo XX, durante el mismo tiempo que tales programas crecían desafortunadamente en Estados Unidos. México es el primer país de América Latina en crear divisiones especializadas en el estudio de la economía. En 1929, se crea una división pionera como parte de la Facultad de Derecho, que después en 1935 se convertiría en la Escuela Nacional de Economía (hoy Facultad de

Economía). Al mismo tiempo se crearía la licenciatura de economía de la Universidad de Guadalajara (UDG). Tras el inicio de la segunda mitad del siglo se empezarían a crear facultades de economía en el resto de las universidades públicas del país (Ahumada Lobo y Butler Silva 2009).

La Escuela Nacional de Economía prosperó bajo el sistema del profesor taxi, canalizando vertiginosamente a sus graduados hacia la burocracia (Babb 2003). Su visión era similar a las ideas promovidas por la escuela institucionalista de Estados Unidos (Yonay 1998). Las palabras de sus fundadores apuntan a que estarían más de acuerdo con un enfoque de paradigmas en competencia. Jesús Silva Herzog afirmaba “el economista sin preocupaciones sociales.. es un mutilado que se mueve en un ámbito estrecho, sin alas en el pensamiento y sin capacidades constructiva y creadora” (Silva Herzog 1954). Este enfoque no seguiría siendo compatible con el ambiente de las presidencias de Ávila Camacho y Miguel Alemán. Eso llevaría a que en 1940 se reformara el plan de estudios a que fuera más técnico y menos políticamente contencioso (Babb 2003).

Posteriormente, una alianza empresarial de industriales y banqueros fundaron algunas instituciones de educación superior para proporcionar una alternativa a lo que ellos percibían como la ideología de izquierda (Babb 2003). La primera fue el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), aunque esta no contaría con un programa de economía hasta 1954 (Levy 1986). Su primer proyecto de una licenciatura en economía sería con la creación de una “escuela nocturna” de fundación Instituto Tecnológico de México (ITM) en 1946. Los socios fundadores pertenecían a la Asociación cultural Mexicana, que incluía a siete de los principales dueños de bancos en México, el banquero central y varias empresas importantes de Monterrey.

Seguramente una multiplicidad de actores tendría también igual número de motivaciones. Sin embargo Sarah Babb resume sus intenciones con la siguiente cita textual. “Necesitamos economistas liberales, no contaminados con el intervencionismo del Estado y que defiendan nuestros intereses” (Economistas, 1988). La escuela tuvo poca importancia en sus primeras décadas. Sin embargo, a finales de los años setenta, en plena internacionalización del proyecto de la teoría económica estándar, empezó a adquirir mayor relevancia. Hacia la llegada de Miguel de la Madrid a la presidencia, y con él un proyecto que necesitaba de economistas entrenados en la economía neoclásica, los economistas del ITAM se posicionaron como los más influyentes (Babb 2003). A partir de esto los programas

de las escuelas privadas empezarían a divergir más de aquellos en escuelas privadas (que ahora se parecían más a sus pares en Estados Unidos).

Sobre el resto de la región, sin duda el otro país líder en instalar este tipo de programas fue Chile. Aunque la Facultad de Comercio y Ciencias Económicas de la Universidad Católica de Chile (1924) antecede a la creación de la división de economía en la UNAM, esta tardaría en adaptarse a la economía como disciplina autónoma. En 1934 se fundaría la Facultad de Comercio y Economía Industrial en la U de Chile (Espinoza, Machicado S y Makhoulf 2009).

Posteriormente, en Colombia, nos relatan (Sarmiento y Silva 2008), la primera Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas comenzó a impartir un programa de economía en 1932 en la Universidad Javeriana. Le siguió Bolivia en 1939 con la primera facultad en la Universidad Pública de Oruro. Sin embargo, según (Espinoza, Machicado S y Makhoulf 2009), no fue hasta 1966 que se estableció la formación regular de economistas con el programa de la Universidad Católica Boliviana. La última fue en Argentina, cuando en 1953 la Universidad de Buenos Aires ofrece un posgrado para contadores públicos. No fue hasta 1958 que la Universidad del Sur de Comercio establece la primera licenciatura en economía en el país albiceleste (Rosenwurcel, Bezchinsky y Rodríguez Chatruc 2009).

Había diferencias sustanciales entre los programas menos especializados que se daban en Estados Unidos y los programas relativamente técnicos que se comenzaron a ofrecer en América Latina, especialmente respecto a sus mapas curriculares. En Estados Unidos, donde las universidades son grandes y reciben a muchos estudiantes, las materias de tronco común suelen tener más presencia. Observamos muchos cursos introductorios a humanidades, historia, política e incluso cursos designados a homogeneizar destrezas profesionales como la lectura y la escritura. Por otro lado, los programas latinoamericanos, al estar pensados en un inicio para la élite económico-política de sus países, muestra más cursos de métodos cuantitativos, micro, macro y contaduría (Lora y Ñopo 2009).

La pequeña narración histórica aquí incluida sobre la introducción de la enseñanza de la economía en América Latina nos dice un par de cosas. En primera que, siendo que los sistemas de conocimiento científico se construyen social e históricamente (; tales contextos pueden abrir camino a distintos enfoques respecto a la intervención del gobierno en la economía y en la política social Rueschemeyer y Skopcol 1996). Es claro además que las composiciones de escuelas

públicas y privadas divergieron, tanto en el interés de sus fundadores, como en el camino de sus planes de estudio. En definitiva se puede ver que la enseñanza no permanece estática a través del tiempo. Esto es relevante porque el cambio de paradigma en política pública en América Latina se dio al paralelo del cambio en las ideas, materializado en la enseñanza de la economía. Estudiar el vínculo podría probarse esencial para entender porqué en cierto periodo de tiempo son aceptables ciertas políticas públicas. Entenderlo y dilucidar los mecanismos por medio de los cuales interactúan podría ayudar a predecir el contexto en el que la implementación de una política pública sería más aceptada. A su vez, esto podría llevar a una mejor implementación y mejores resultados.

## ***Parte II: Marco teórico y conceptos***

La investigación sobre la educación de la economía en los últimos veinte años apunta a que la calidad de la instrucción en esta disciplina ha sido consistentemente de las peores evaluada por los estudiantes de pregrado en Estados Unidos (Ongeri 2009). Esto respalda categóricamente la necesidad por estudiar cómo mejorar el proceso de enseñanza. Una de las posibilidades de solución encontradas en la literatura especializada<sup>25</sup> es la de promover una enseñanza más plural de la economía. Antes de proceder, es importante explicar desde dónde se pensará a la pluralidad y como se definirá para esta tesis por una enseñanza plural y otros conceptos claves para desarrollar el análisis. Dada la pregunta de investigación, los conceptos que parecen ineludibles son el de pluralidad y el de *mapeo*. A continuación se procede a establecer tales definiciones en base a la literatura pertinente.

### Teoría sobre paradigmas

Hemos definido que una enseñanza plural de la economía debe estar basada en un enfoque de paradigmas en competencia. Para poder evaluar cabalmente si existe o no la presencia de una multiplicidad de ellos en un plan pedagógico, parece sustancial definir lo que se entiende por paradigma, así como definir una teoría a partir de la cual se puede pensar la coexistencia de paradigmas y el cambio entre ellos desde una perspectiva histórica. Sin ello, sería complicado sostener teóricamente que exista una multiplicidad de modelos para investigar un mismo objeto ontológico.

La última teoría que circulo el pensamiento económico con la intención de conceptualizar una valorización “objetiva” del progreso científico entre paradigmas fue la de *programas de investigación* (Backhouse 2012). Lakatos evolucionó el concepto de paradigma propuesto por Popper y en su lugar propuso uno que permitía explicar de mejor manera la coexistencia de paradigmas. Él heredó una pregunta sin resolver por el falsacionismo Popperiano. Enfrentó la interrogante de ¿por qué un paradigma se mantiene vigente, incluso después de acumular varias falsaciones? Para contestarla, impulsó el concepto de *programa de investigación*. Un conjunto de reglas metodológicas que indican caminos a seguir: la heurística positiva, y callejones que evitar: la heurística negativa (Lakatos 1978).

---

<sup>25</sup> Ver por ejemplo: (Becker, Becker y Watts 2006), (Becker y Watts 2001), (Borg y Shapiro 1996), (Carlson y Schodt 1995), (Colander, The Evolution of U.S. Economics Textbooks 2010), (Ferber y Nelson 1993), (Grabner y Strunk 2018), (Jensen y Owen 2003), (Lage, Platt y Treglia 2010), (Marburger 2005), (Nelson 2011), (Siegfried, Saunders, y otros 1996). Es pertinente aclarar que no todos estos autores llegan a la misma conclusión sobre qué tipo de pluralidad es deseable, pero todos comparten la tesis de que la enseñanza de la economía debe ser transformada.

El hecho de que Lakatos piense en términos de heurísticas significa que reconoce que la historia de la ciencia es la historia de los programas de investigación. Y aún más, que la historia de la ciencia es la historia de marcos conceptuales de lenguaje científico (Lakatos 1978). Estos marcos conceptuales están en constante lucha y no permanecen estáticos a través del tiempo. Sin embargo, a pesar de acumular falsaciones, son capaces de resistir por que tienen una composición distinta a los paradigmas.

Dentro de la teoría Lakatosiana, todos los programas de investigación tienen dos partes: el núcleo y el cinturón protector. Se caracterizan principalmente por el primero, pues es lo que permanece estático hasta el momento en que un programa perece. El núcleo se define como los el vector de axiomas, supuestos e hipótesis clave del programa. En consecuencia, la heurística negativa prohíbe a los investigadores dirigir su trabajo a negar este núcleo. En vez, hay que formar hipótesis auxiliares que permitan interpretarlo en función de los datos y entonces sí, evaluar estas hipótesis empíricamente. A tal conjunto lo nombra *cinturón protector* y cumple la función dinámica de la teoría, reajustándose, corrigiendo ante la evidencia empírica, para mantener intacto al núcleo epistémico. De lograrlo, un programa puede sobrevivir a través de largos periodos de tiempo. Un programa de investigación se considerará exitoso si a través de ingeniosas hipótesis logra ir resolviendo problemas en vez de degenerarse (Lakatos 1978).

Un concepto interesante del desarrollo de Lakatos para este trabajo es el de *movimiento empírico intermitentemente progresivo*. A lo que refiere es a que no se tienen que probar empíricamente y al instante todas las preposiciones teóricas que vayan sumando en contenido a un programa, sino que esto puede ser aislado mientras sea monótonamente creciente el contenido validado. Por lo tanto, se puede entender al programa de investigación de la *economía mainstream contemporánea*<sup>26</sup> como progresiva. Ejemplos sobran para observar adaptaciones a hipótesis auxiliares que no atentan contra el núcleo<sup>27</sup>. El cambio de la *síntesis neoclásica* hacia la *nueva síntesis neoclásica* o la integración de conclusiones de la economía del comportamiento y la neuroeconomía (Ej. la Teoría de Prospectos de racionalidad constreñida<sup>28</sup>) son algunos ejemplos. Un programa de investigación

<sup>26</sup> Para un análisis extenso sobre el uso de la teoría de Lakatos en la disciplina económica se puede consultar (Maki 2008) y (Backhouse 2012).

<sup>27</sup> El núcleo del programa de investigación neoclásico es tratado por muchos, ver por ejemplo: (Coats 1996), (Colander, The Making of an Economist, Redux 2008), (Fels 1955), (Meinkoth 1971), (Weintraub, Library of Economics and Liberty 2002).

<sup>28</sup> Ver (Kahnemann 2003)

que logra de manera continúa ajustar sus hipótesis auxiliares ante la aparición de avalanchas de evidencia empírica que refutan el estado anterior de las hipótesis (El ej. De racionalidad perfecta por racionalidad constreñida) es un símbolo de la salud de dicho programa.

Desde la teoría de Lakatos, es posible concebir una multiplicidad de paradigmas que estén en competencia. Ante la aparición de evidencia empírica que contrasta proposiciones que antes eran válidas, un paradigma exitoso adapta sus hipótesis auxiliares. Este fue el mecanismo que defendió al programa neoclásico de montonales de evidencia empírica contra la hipótesis de racionalidad. Al agregar la hipótesis de Kahnemann y Tversky sobre racionalidad constreñida, se dotó de herramientas al programa de investigación para entender un mayor número de fenómenos. La retroalimentación mutua de programas en competencia que comparten los descubrimientos que hacen en la vanguardia, es símbolo de la salud del programa. Desde este marco teórico es posible pensar una enseñanza plural de la economía donde se traten paradigmas en competencia y los estudiantes sean incentivados a explorar distintos núcleos e hipótesis auxiliares.

### **Pluralidad (en la enseñanza)**

En una famosa publicación en su blog, el reconocido economista Gregory Mankiw anuncia con alegría y sorpresa que los economistas al fin están de acuerdo (Mankiw, News flash economists agree 2009). Enumera en este texto una serie de proposiciones en las que más del setenta por ciento de los economistas norteamericanos entrevistados estuvieron de acuerdo en que eran verdaderos o falsos. Observando este dato parecería que sobre las preguntas más importantes de la economía (según Mankiw) existe un amplio consenso en el gremio. Sin embargo, si extendemos la lupa de análisis observaremos que no es tan sencillo.

Hay que considerar que responder a la pregunta ¿Qué tanta pluralidad<sup>29</sup> hay? Para una disciplina que produce tanto al año<sup>30</sup> puede tornarse en extremo complicada. En esta sección acortaremos el universo de lo que hay que evaluar si es plural o al campo de la enseñanza de la economía. Es decir, la definición de pluralidad (en la enseñanza) consistiría en delinear las características que un programa de estudio debe cumplir para ser considerado como plural. A continuación se procede a ello.

---

<sup>29</sup> Para una contra-replica a la mayoría de las críticas que se han suscitado en contra de la pluralidad en la enseñanza de la economía ver (Grabner y Strunk 2018).

<sup>30</sup> Ver (Hartley, Monks y Robinson 2001)

Después de la segunda guerra mundial, el flujo de estudiantes interesados en aprender la ciencia económica aumento vertiginosamente. La asociación americana de economistas se planteó hacer frente a los retos que acompañaban dichas vicisitudes con un programa de homogenización de los cursos introductorios de economía. Para ello, desarrollaron una serie de *principios* económicos a enseñarse en todas las universidades de la unión americana.

En este mismo sentido (Coats 1996) habla de que el proyecto que inició como una universalización de la teoría económica estándar (TEE) –nombrada a veces sólo como teoría neoclásica- fue la base para la posterior internacionalización de la economía. Por medio de distintos mecanismos institucionales la academia norteamericana se hizo del control oligopólico de libros de texto (a tratar más adelante), de los *journals* más importantes e incluso de los *principios* que habrían de ser estudiados. Así, la academia norteamericana definió lo que sería conocido como ciencia económica. El proceso de conformación de la TEE es un ejemplo claro de la centralización de la capacidad técnica como poder social y el establecimiento de un monopolio de la autoridad científica (Bordieu 1972) para establecer la idea de que existe una alternativa única para aproximar la verdad de interés.

Históricamente se tiene evidencia de dos enfoques populares para la enseñanza de la economía: 1) el enfoque de alternativa única (ej. la TEE). Donde la economía se presenta desde el punto de vista de <una> escuela del pensamiento económico. Y 2) el enfoque de paradigmas en competencia. Que busca enseñar a los estudiantes, tanto el pensamiento *mainstream*, como los varios pensamientos heterodoxos. Comprándolos y contrastándolos como enfoques limitados, haciendo explícitas sus ventajas y desventajas para distintos casos (Nelson 2011). A continuación se enlistan las características de este último en base a la propuesta de Julie Nelson.

### **Def 1: Enseñanza plural**

Una enseñanza plural se definirá entonces como una que utilice el enfoque de paradigmas en competencia, definido por cumplir con las siguientes características<sup>31</sup>:

1. Define a la ciencia económica como un concepto amplio que incluya una amplia gama de problemáticas (Ver Def 2).

---

<sup>31</sup> Las características de la **Def 1** (enseñanza plural) se retoman del análisis propuesto por (Nelson 2011).

2. Estar basado en la resolución de problemas concretos y contemporáneos (Ver discusión abajo).
3. Enseñar una variedad de conceptos teóricos, modelos, perspectivas y herramientas; poniendo especial énfasis en sus limitaciones, sus supuestos y sesgos.
4. Capacitar a los estudiantes para hacer frente a estas limitaciones por medio de la pluralidad y la humildad.
5. De utilizar un libro de texto que se centre en una teoría particular deberá suplementar la discusión con lecturas que reflejen visiones de uno más paradigmas alternativos.
  - a. Ej. Marxista, austriaca, socio-economía, economía política, economía feminista, economía institucional, etc.
6. Incluye conceptos alternativos como cooperación (además de competencia).
7. Explora herramientas de la geografía económica, historia económica y sociología económica, así como mantiene contacto con los últimos descubrimientos de ciencias afines. Sociales, pero también de la neuroeconomía.
8. Utiliza diversas técnicas pedagógicas además del clásico *chalk and talk*.
9. Se adentra en discusiones sobre la ética profesional y el uso transparente y honesto de los datos.

El argumento detrás de enseñar la economía por medio de problemas concretos es sólido. Parte de un diagnóstico acertado sobre las preferencias de los estudiantes de economía sobre lo que estudian. Es el deseo de los estudiantes entender el funcionamiento del sistema económico contemporáneo para actuar sobre él. Quizás por la primacía de economistas en el diseño e implementación de políticas públicas, los estudiantes buscan conocimiento directamente aplicable para incidir en su realidad en el presente (Nelson 2011).

En este sentido, los cursos de historia del pensamiento económico pueden llevar a un falso camino de pluralidad si se enseñan mal. Las clases que invierten mucho tiempo en debates intelectuales de economistas del pasado suelen ser interpretadas por muchos estudiantes de economía como muy abstractas y con poca relevancia práctica. El resultado de demasiada abstracción (en esta u otra forma), acompañado de poco análisis histórico-contextual, es que los estudiantes recurren a técnicas de estudio como la memorización de una (o dos) teorías y de cómo mover mecánicamente curvas en una variedad pequeña de gráficos sin entender realmente lo que se está diciendo.

Sin embargo, Nelson también rechaza la estrategia de enseñar un número de *principios* de la economía como pretendió la TEE. Argumenta que estos suelen enseñarse en un tono autoritario, aprovechándose de la relación de poder maestro-

alumno, explotando la ingenuidad de los jóvenes estudiantes sobre cómo funciona el mundo. Cuando este caso coincide con la preferencia de los estudiantes por un conocimiento aplicable rápidamente, la consecuencia es que lo internalizan sin cuestionamientos y sin concepciones de sus límites.

Por lo tanto, concluye que la mejor forma de enseñar el contenido de las grandes herramientas analíticas (lo pretendido con los *principios*) y el de la evolución y contexto de los debates intelectuales es a través de preguntas amplias e interesantes. En este sentido, los estudiantes pueden hacer uso de distintas herramientas y perspectivas, del presente o del pasado, para atender problemas de la realidad contemporánea. A la vez, logrando involucrar al estudiante en el proceso de investigación de manera más activa.

## Mapeo

En *Economic Rules*, Dani Rodrik argumenta que ningún modelo encaja para cualquier situación analítica, de ahí que en los comentarios<sup>33</sup> de cada modelo se enumeran una serie de supuestos que deben cumplirse en la realidad para que sean válidos. Si esto es cierto, se deduce el argumento en pro de la pluralidad de modelos que hace el autor. Sin embargo, si se permite la coexistencia de modelos que traten al mismo objeto ontológico, permanece la pregunta de ¿cómo entonces escoger el que es más apropiado para un fenómeno (situado en su contexto particular)?

Rodrik designa un proceso rudimentario de selección de modelo. Para él, la característica de un modelo *correcto* es que “identifica el mecanismo causal dominante o los procesos por los cuales actúa” (Rodrik 2015, 85). Empero, se agrega la dificultad de concluir “cuál es el mecanismo causal dominante”. El autor describe tres pasos para hacerlo: 1) seleccionar el vector de modelos relevantes; 2) identificar los supuestos y limitaciones críticas de cada uno; y 3) llevar a cabo el proceso de verificación con cada uno.

Sobre los modelos relevantes Rodrik enumera algunas características que deben cumplir: ser plausibles (Rodrik 2015, 41,46,64,96,114,121), razonables (Rodrik 2015, 41), intuitivos (Rodrik 2015, 99), así como capaces de aislar e identificar mecanismos causales específicos (Rodrik 2015, 24, 25). Al respecto de

---

<sup>33</sup> El comentario de un modelo es una de sus características esenciales. Se define como el corolario textual a un modelo donde se describen los supuestos necesarios para su correcto funcionamiento y se dan directrices para como analizar los resultados de este. Para una discusión sobre los modelos y sus características, así como una definición formal del “comentario de un modelo” ver (Maki, Rights and wrongs of economic modelling: refining Rodrik 2018).

los supuestos y limitaciones críticas, el autor plantea que hay que diferenciar a los modelos relevantes por ellos. Para Rodrik un supuesto crítico es uno que “de modificarse en hacia alguna dirección discutiblemente más realista, produciría una diferencia sustancial en las conclusiones arrojadas por el modelo (Rodrik 2015, 27)”. Si dos modelos comparten todos sus supuestos críticos, entonces deben ser considerados el mismo modelo.

Finalmente, acerca del proceso de verificación, Rodrik argumenta que en economía no es común ni la falsación ni el estándar del deductivismo-hipotético como caminos hacia ello. Es entonces que la ciencia económica necesita un mecanismo propio para verificar la correspondencia de los modelos con su aplicación práctica óptima. Para el autor, este proceso no es más que comprobar si los supuestos críticos se cumplen para el fenómeno a estudiar y tal estrategia consiste de cuatro pasos. Primero, concluir si los supuestos críticos de un modelo se aproximan suficientemente al contexto del fenómeno. Después, comprobar si el mecanismo descrito por el modelo opera para el caso particular. Posteriormente hay que ponderar las implicaciones directas de los supuestos sobre las conclusiones del modelo y evaluar si son relevantes para el fenómeno en cuestión. Por último hay que verificar si el modelo permite derivar implicaciones ulteriores a las que ya se conocen previamente sobre el estudio de caso<sup>34</sup>.

### **Def 3 Mapeo**

Se define como *mapeo* a la habilidad de un economista para hacer frente al análisis de un fenómeno (situado en un contexto histórico- social particular) por medio de las siguientes acciones: 1) seleccionar un vector de modelos relevantes para el caso; 2) identificar los supuestos críticos y las limitaciones de cada modelo, y 3) verificar y seleccionar el óptimo para el estudio que se desea realizar.

### **Instrumento Pedagógico de Basil Bernstein**

Para sentar las bases de un futuro estudio de libros de texto en economía, es importante concebir las diferencias intrínsecas que existen entre este y otro tipo de textos, pues estos son un medio discursivo muy particular. Su consumo no es producto de una decisión individual y racional del agente, sino que es dirigido y condicionado por una autoridad educativa. El hecho de que millones de estudiantes universitarios al año estén expuestos a estos libros y su contenido, creando una

<sup>34</sup> Para un análisis más profundo de la habilidad de *mapeo*, derivada de la discusión de *Economic Rules* en la literatura especializada, y un tratamiento formal de ella ver (Grune-Yanoff y Marchionni 2018).

suerte de inevitabilidad a su exposición, sumado a la “naturalidad” con la que se auto-promocionan (Selander, Åkerfeldt y Engström 2007) y a la innegable relación de poder (Maestro-alumno) con el que se enseñan (que en gran medida legitima este conocimiento); Se revela importante analizar los elementos discursivos de estas herramientas para estimar los posibles efectos sobre la concepción que los estudiantes tendrán sobre el grado de consenso existente en la disciplina, sobre todo si la diversidad del contenido de los libros de texto respecto a la producción total de conocimiento (incluyendo artículos, libros y conferencias) fuera baja. Esto se hará mediante el concepto de instrumento pedagógico.

El instrumento pedagógico es aquél que controla y establece las modalidades de consciencia en una interacción entre poder y conocimiento (Bernstein, Class, codes and control Vol. IV: The Structuring of pedagogic discourse 1990)(Moore 2006,2013). Está definido como el conjunto de reglas, generalmente jerárquicas, distributivas, recontextualizadoras y evaluativas de formas especializadas de consciencia (Bernstein, 1990, 181). La relación es jerárquica pues tienen la función de cancerbero, de mantener un sistema de discursos dominantes al determinar las fronteras entre lo *pensable* y lo *impensable*.

En el caso específico de un libro de texto de economía, el instrumento pedagógico es el conjunto de reglas que establecen el discurso oficial. Lo que cuenta como economía y lo que no. Lo que cuenta como *teoría económica* y lo que no. Lo que cuenta como una “buena” teoría económica y lo que no. Las políticas públicas válidas intelectualmente, la evidencia valiosa, las *buenas prácticas*, etc. Este conjunto de reglas generan una *consciencia* de lo que es la economía y la disciplina que la estudia. Son generalmente jerárquicas, distributivas, recontextualizadoras y evaluativas (Bernstein, 1990, 181). La relación es jerárquica pues tienen la función de cancerbero, de mantener un sistema de discursos dominantes al determinar las fronteras entre lo *pensable* y lo *impensable*.

Dichas reglas se convierten en un discurso oficial cuando intersectan el campo oficial de recontextualización y el campo pedagógico de recontextualización. El primero es el dominio sobre políticas, relaciones e identidades que emanan de la interacción de una consciencia particular con diferentes materialidades como el mercado, el estado y sus instituciones. Lo segundo consiste de maestros, comités de facultades, *journals*, instituciones multilaterales y consultorías privadas que influyan en las condiciones de producción y consumo del instrumento pedagógico.

En conjunto, las reglas que se convierten en oficiales por medio del instrumento reflejan la balanza de poder entre grupos de interés con distintas agendas. Mediante este control sobre todos los discursos potenciales, la relación de poder entre grupos sociales y formas de consciencia se regulan y se forman de manera simultánea (Bernstein, 1990, 28). En este sentido Basil entiende la relación retroalimentativa y simultánea de un instrumento y la consciencia de manera paralela a lo que hace (Warner 2002) entre un discurso y su público. El marco de Bernstein busca entender como un contexto institucional particular impone formas particulares de relaciones sociales, incluyendo formas discursivas de razonamiento como las únicas posibles. El paso posterior a este y el grado último de imposición del instrumento, es cuando esas formas discursivas de razonamiento no sólo aparentan ser las únicas, sino naturales al ser humano.

La construcción de estas *consciencias* específicas, como la económica, es el objeto de interés de esta investigación pues la amplitud de esa consciencia determina en gran medida la posibilidad de que un economista maneje una multiplicidad de modelos. Si el conjunto de reglas es muy estrecho, lo que se considera como economía será un reducido número de fenómenos.

El discurso económico oficial, producto de la interacción de estos actores interesados, se materializan en prácticas discursivas de distintos ídoles. Estas prácticas las observamos en discursos sobre lo que constituyen *principios de la economía*, en justificaciones de los modelos correctos y rangos de significancia estadística y en sugerencias de política pública.

Si bien es fácil divergir entre los muchos ejemplos donde el discurso económico oficial tiene efectos performativos sobre la realidad, no hay que perder de vista la indagación sobre los procesos que construyen dicho discurso y los efectos que tienen sobre la producción científica.

### **Parte III: *Revisión de la literatura***

Se planteó en la introducción que hay un déficit en la heurística económica para analizar la pregunta de interés: “¿hasta qué punto la enseñanza de la economía en México prepara a sus estudiantes para dominar una multiplicidad de modelos y para *mapearlos* correctamente a fenómenos contextualizados?” Aunque en términos generales es cierto, eso no significa que no se hayan hecho grandes esfuerzos,

especialmente desde Estados Unidos, para desarrollar un marco analítico desde el cuál pensar la enseñanza de la economía. Posterior a la fundación en 1969 del *Journal of Economic Education*, cada vez se han realizado más estudios sobre temas de interés para esta tesis.

Por supuesto, la mayoría de dichas investigaciones han estado dirigidas a estudiar universidades estadounidenses. Esto es significativo porque hay algunas diferencias estructurales entre los programas de estudios estadounidenses y los latinoamericanos<sup>35</sup>. Empero, desde la publicación de (Colander, *The Making of an Economist, Redux* 2008) surgió interés en el BID para adaptar la metodología ahí propuesta al estudio de América Latina. Desde entonces se encuentra que los estudios en el continente se han homogeneizado sobre las variables de interés. La atención se ha centrado en estudiar las siguientes variables: i) planes de estudio; ii) libros de texto; iii) técnicas de enseñanza; iv) opiniones de los alumnos (antes y después de cursar la carrera); y v) resultados en el mercado laboral.

En esta sección se presentará una revisión de la literatura y una propuesta de marco teórico para aproximar las primeras tres variables. Tal indagación estará enfocada en medir “qué tanto se acerca la enseñanza de la economía en México a las características de una educación plural”, definidas en la sección anterior. Hay que aclarar que sólo se presentan datos nuevos para una de las variables que conforman la definición de enseñanza plural de la economía (i. planes de estudio) Sin embargo, se incluyen las bases analíticas para expandir la medición de la pluralidad en la enseñanza a otras dos variables (ii,iii). Trabajos posteriores podrán nutrirse de la base de datos aquí presentada para profundizar en el análisis en este sentido.

### **Planes de estudio**

Lora y Ñopo presentan un compilado de los trabajos impulsados por el BID para analizar la enseñanza de la economía en América Latina. Incluye evidencia para Argentina (Rosenwurcel, Bezchinsky y Rodríguez Chatruc 2009), Bolivia y Chile (Espinoza, Machicado S y Makhlouf 2009), Colombia (Sarmiento y Silva 2008) y México (Ahumada Lobo y Butler Silva 2009). Una de las variables analizadas es la composición de los planes de estudio.

---

<sup>35</sup> Para una discusión más amplia ver (Lora y Ñopo 2009).

Ellos concluyen que los currículos de economía actuales en América Latina comparten una estructura básica. Se componen mayoritariamente por semestres (en algunos casos trimestres o cuatrimestres) y tienen una duración de entre cuatro y cinco años. La cronología de los cursos es similar. En los primeros semestres se estudia un conjunto de materias introductorias (de economía, derecho, contabilidad, y métodos cuantitativos). se van introduciendo los cursos básicos de macroeconomía y microeconomía. Posteriormente, en los semestres intermedios se van agregando las versiones intermedias de micro-macro, así como las materias avanzadas de métodos cuantitativos como teoría de juegos y econometría. Hacia el tercer año se abren cursos especializados en tópicos de micro-macro, cómo comercio internacional, desarrollo económico, organización industrial y economía pública (Lora y Ñopo 2009).

Se puede observar una distinción clara entre escuelas públicas y privadas en todo el continente. Aunque la estructura básica no difiere, es común que las escuelas públicas presenten más cursos de historia económica y economía política/historia del pensamiento económico. Así como cursos orientados a problemas filosóficos, otras ciencias sociales o el desarrollo de habilidades básicas de escritura y computación (Lora y Ñopo 2009). Pareciera una herencia histórica similar a la que describía (Robbins, *The Teaching of Economics in Schools and Universities* 1955) para el caso Estadounidense. Cuando las escuelas públicas aumentaron vertiginosamente el flujo de estudiantes y los cupos ya no eran tomados exclusivamente por una elite clasemediera con acceso a cierto capital cultural, se volvió necesario un proyecto de homogeneización de ciertas habilidades y bagaje histórico.

En los trabajos impulsados por el BID la clasificación de materias se hace en base a la propuesta mexicana del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior A.C. En tal, se agrupan los cursos en sólo cuatro categorías. Estas son: 1) microeconomía (que incluye teoría microeconómica, economía pública, organización industrial y evaluación de proyectos); 2) macroeconomía (que incluye teoría macroeconómica, economía internacional, comercio internacional, economía del desarrollo, economía nacional y finanzas); 3) métodos cuantitativos (que incluye matemáticas, estadística, probabilidad y econometría); 4) historia económica (que incluye historia del pensamiento económico y economía política). Los resultados de la aplicación para América Latina, sintetizados por Lora y Ñopo, se exponen en el siguiente cuadro:

**CUADRO 1**  
**COMPOSICIÓN POR GRUPOS DE MATERIAS**

	<b>Universidad</b>	<b>Tipo de Universidad</b>	<b>Micro</b>	<b>Macro</b>	<b>Métodos Cuantitativos</b>	<b>Historia Económica</b>
<b>Argentina</b>	UBA	Pública	26%	34%	29%	11%
	UNC	Pública	37%	29%	23%	11%
	UTDT	Privada	23%	36%	27%	14%
<b>Bolivia</b>	UCB	Privada	19%	35%	38%	8%
	UPB	Privada	22%	26%	48%	4%
	UMSA	Pública	19%	19%	38%	24%
	UMSS	Pública	27%	27%	38%	8%
<b>Colombia</b>	Promedio <sup>1</sup>	Pública	32%	21%	23%	25%
	Promedio <sup>2</sup>	Privada	30%	24%	21%	25%
<b>Chile</b>	UCHILE	Pública	32%	42%	21%	5%
	PUC	Privada	33%	33%	33%	0%
	USACH	Pública	38%	31%	25%	6%
	UAH	Privada	41%	29%	24%	6%
	UGM	Privada	29%	47%	24%	0%
<b>México</b>	ITAM	Privada	21%	17%	31%	31%
	ITESM-CCM	Privada	42%	19%	28%	11%
	UDG	Pública	28%	25%	28%	19%
	IBERO	Privada	37%	14%	29%	20%
	UANL	Pública	39%	17%	25%	19%
	UNAM	Pública	16%	14%	32%	38%

Fuente: (Lora y Nopo 2009) <sup>1</sup>Promedio de 13 instituciones públicas <sup>2</sup>Promedio de 40 instituciones públicas

En cuanto a las tendencias generales, es evidente que en la mayoría de las universidades la tira de materias está dominada por la microeconomía (en 8 universidades), la macroeconomía (en 4) y los métodos cuantitativos (en 5). Con la excepción de dos escuelas públicas (UNAM y UMSA) y una privada (ITAM), en todas las escuelas la categoría con menos presencia en el plan de estudios es la de historia económica. Sobre diferencias entre países, es de destacar la nula atención a cursos de historia económica en Chile, donde las universidades asignan 3.4% del programa de estudio a estos tópicos. En Bolivia es clara la priorización de los métodos cuantitativos, pues las escuelas ahí le dedican 40.5% de las curriculas a ellos. En México y Argentina parece ser relativamente equilibrada la asignación a los tres pilares principales de los planes de estudio.

Una de las claras limitaciones de la clasificación de CENEVAL es que deja fuera a todas las materias no relacionadas directamente con el estudio de la economía. Tanto las materias de otras ciencias sociales (ej. Psicología, ciencia política, sociología, derecho), como las materias de habilidades (escrita y de computación) y otras como la administración y los negocios quedan fuera de nuestra observación. Para tratar con esas deficiencias se buscó una taxonomía más amplia, la del International ISIFE.

La taxonomía desarrollada por el ISIFE se puede observar en (Fauser y Myriam 2016). Al igual que la de CENEVAL está construida alrededor de grandes categorías que agrupan materias por cierta característica de contenido. Las categorías son: 1) métodos cuantitativos, 2) microeconomía, 3) macroeconomía, 4) introductorias (de economía), 5) reflexivas, 6) historia económica, 7) internacional, 8) moneda y banca, 9) habilidades, 10) tópicos de economía, 11) negocios/administración y derecho, 12) otras y 13) profesionalización. Ver anexo 1 para ejemplos de materias que se asignan a cada categoría. En la Parte IV: *Metodología* se discutirán cómo y por qué se escogió un híbrido de estas dos propuestas para la taxonomía de esta tesis. Se hicieron en base a algunas de las recomendaciones de los trabajos de Fauser y Myriam y Lora y Ñopo.

### **Libros de texto**

En una encuesta realizada en otoño de 1998, (Siegfried 2000) encuentra que 40% de los estudiantes matriculados ese año a colegios y universidades en Estados Unidos tomarían al menos un curso de economía durante sus estudios. Eso quiere decir que sólo en el año 2000, casi un millón y medio de estudiantes habrían tomado al menos un curso introductorio de economía<sup>38</sup>. Si la tendencia se mantuviera y ajustando al número de matriculados de este año, en 2018 serían cerca de dos millones<sup>39</sup>. Ya que la economía es una ciencia que utiliza como principal instrumento de comunicación pedagógica al libro de texto (Lopus y Paringer 2012), parece adecuado comenzar a estrechar el análisis ahí, concibiéndola como una de las dimensiones dónde podemos observar y medir la pluralidad de la enseñanza.

---

<sup>38</sup> El dato es consistente con el estudio previo de (Carvelles, Kessel y Ramazani 1996).

<sup>39</sup> Extrapolando cambios en la matrícula con datos del NCES consultados en URL: <https://www.statista.com/statistics/183995/us-college-enrollment-and-projections-in-public-and-private-institutions/>.

Parece pertinente comenzar esta exploración definiendo que se entiende por libro de texto y repasando el estado actual en el que se encuentra la literatura de su estudio. En este trabajo se entiende por libro de texto un documento pedagógico estandarizado e impuesto (o *recomendado*) por la *curricula*, particularmente poderoso para establecer y mantener discursos dominantes, mientras a la vez es una herramienta idónea para la lectura de tales discursos (Svendsen 2015).

Ya se ha mencionado en la introducción el poco tratamiento que se le ha dado a estudiar indagaciones de este tipo. El estudio de los libros de texto en economía está prácticamente en pañales, aunque pareciese, es un área que ha aumentado su producción a partir de inicios de este siglo. Si bien la mayoría de los trabajos utilizan materiales de la educación básica, lo cual no es el caso para este trabajo, hay suficientes bases teóricas para derivar una metodología sólida.

La literatura sobre análisis discursivo de libros de texto se divide según (Svendsen 2015) en tres categorías. Una que se orienta hacia procesos, es decir la producción y distribución de recursos didácticos (Drotner 2006), una que se enfoca en aplicación, en cómo estos recursos son usados en las aulas por los maestros, incluyendo análisis sobre el acceso a los textos (Olsen 2005), y finalmente aquellos que le dan prioridad al producto en sí mismo, y en cómo se selecciona y presenta el contenido, a la (Svensson 2000) y (Johnsen y et al. 1999). Para este trabajo el enfoque está centrado en el producto, sobre todo en los objetivos de aprendizaje explícitos y en la forma de presentar la pluralidad existente.

¿Qué tan homogéneo es el contenido de estos de textos? Parece que mucho, y que ha sido así desde hace tiempo. Aunque podemos hipotetizar que desde la publicación de (P. Samuelson, *Economics, an Introductory Analysis* 1948) el proceso había comenzado, los primeros datos existen para 1971. Ya para este año el *Examen de Entendimiento de Economía a nivel Universitario (TUCE)* mostraba que estudiantes que han utilizado distintos libros mostraban los mismos resultados, tanto de aprendizaje, como de actitudes hacia la economía (Meinkoth 1971)<sup>40</sup>. El mismo Joseph Stiglitz criticó en su estudio del mercado de libros de texto que hay “(...) demasiados productos bastante similares en el centro del mercado y pocos productos en la periferia<sup>41</sup>” (Stiglitz 1988).

---

<sup>40</sup> Muestra de lo poco relevante que es la evaluación pedagógica en la ciencia económica, al menos hasta 2011, este era el único estudio que evaluase el impacto de los libros de texto sobre el aprendizaje.

<sup>41</sup> Traducción propia.

Para sorpresa de nadie (que haya leído el análisis histórico aquí presentado), el trabajo más comprensivo que había para finales del siglo pasado concluyó que existe “un increíble grado de consenso” respecto a la teoría que se enseña en los libros de texto (Walstad, Watts y Bosshardt 1998, 191, 198, 199)<sup>42</sup>. A su vez, concluyen que “la investigación sólida sobre el uso de libros de texto en los cursos de *principios de economía* es casi inexistente”. Lopus y Paringer comparten esas conclusiones. Tal resultado era esperado, después de todo, producir un conjunto homogéneo de contenidos, definidos como los *principios* del análisis económico, fue un proyecto nacional coordinado por la Asociación Americana de Economistas. Y el mismo proyecto después fue llevado a todos los rincones del mundo como la Teoría Económica Estándar (TEE) (Coats 1996).

Además de haber consenso sobre el contenido, (Stiglitz 1988) muestra como hay poca diversidad en el mercado de los libros de texto, hasta el punto de ser capaz de calcular el poder monopólico de las cuatro casas editoriales que producen todos los libros de texto más populares de la disciplina. A pesar de esto, Lopus y Paringer argumentan que los textos para cursos introductorios intentan ofrecer un punto de vista balanceado y no presentar el material desde una perspectiva estrictamente neoclásica. Sin embargo, los mismos autores explicitan que sólo un libro en el mercado no basa el texto únicamente en el paradigma neoclásico, e intenta tratar ideas desde varias perspectivas heterodoxas. Futuras evaluaciones deberán intentar comprobar estas afirmaciones para el caso mexicano.

Comentarios de (Colander 2008) sugieren que escribir un libro de texto que se piense desde paradigmas en competencia es un camino tortuoso para lograr ser publicado. Aunque en los libros más populares no se le niega por completo al estudiante que hay discusiones sobre algunos preceptos y límites al uso de ciertas herramientas (como la racionalidad), se busca presentar un consenso más que ofrecer una perspectiva exhaustiva de la pluralidad. Los editores buscan consensos, soluciones únicas y clara y homogéneamente definidas (Colander, Goldberg, y otros 2009).

El libro de texto de economía tiene como propósito guiar la enseñanza de los *principios*: las herramientas conceptuales y empíricas básicas del análisis

---

<sup>42</sup> Otra razón válida es la cantidad exorbitante de estudiantes que están expuestos a este tipo de material. En una encuesta realizada en otoño de 1998 (Siegfried 2000) encuentra que para el año 2000, casi un millón y medio de estudiantes en Estados Unidos habrían tomado al menos uno de estos cursos. Estimo que hoy serian cerca de dos millones de estudiantes de mi generación que lo hacen, extrapolarlo cambios a la matrícula con datos del NCES consultados en URL: <https://www.statista.com/statistics/183995/us-college-enrollment-and-projections-in-public-and-private-institutions/>

económico<sup>43</sup>. Con tal objetivo, es conveniente juzgarlo como un instrumento pedagógico (Bernstein 1990,2000) que reúne en su constitución la lucha normativa entre distintos discursos sobre lo que son estos *principios*. Al exponer lo que se considera esencial, estos textos pueden pensarse como un *proxy* del estado del consenso, y de la balanza de poder, entre grupos de interés.

### Los libros de texto en América Latina

En el reporte de (Lora y Ñopo 2009) se concluye que en América Latina la diversidad de los libros de texto es extremadamente baja. En el Cuadro 2 se muestra que hay un predominio hegemónico en los libros de texto de macro y micro del paradigma neoclásico. Muchos de los libros que aparecen enlistados coinciden con libros populares en las universidades de Estados Unidos.

**CUADRO 2  
LIBROS DE TEXTO UTILIZADOS EN PROGRAMAS DE  
ECONOMÍA**

Argentina	Bolivia	Chile	México
<b>Microeconomía</b>			
Gibbons Henderson y Quandt Mas-Collel Sillberberg Varian	Frank Henderson y Quandt Mas-Collel Nicholson Pindyck y Rubinfeld Rubinfeld y Salvatore Varian	Frank Mas-Collel Nicholson Varian	Nicholson Pindyck y Rubinfeld Varian
<b>Macroeconomía</b>			
Argandoña et al. Barreiro Barro Blanchard Branson Mankiw Romer Sachs y Larraín	Baro Blanchard Dornbush, Fischer y Startz Mankiw Sachs y Larraín	Barro Sachs y Larraín	Dornush Dornbush y Fischer Mankiw Sachs y Larraín
<b>Econometría</b>			
Greene Gujarati Johnston Kmenta Novalés	Enders Greene Gujarati Hamilton Maddala Novalés	Greene Gujarati Hamilton Novalés Pindyck y Rubinfeld Wooldridge	Gujarati Johnston Maddala

<sup>43</sup> Según las definiciones propias de objetivos que hacen (Mankiw y Kedu, Principles of Economics 2014) y (McConnell, Brue y Flynn 2014)

	Pindyck y Rubinfeld Stewart y Wallis Verbeek		
--	--	--	--

Fuente: (Lora y Nopo 2009)

Además de la poca pluralidad de paradigmas, hace falta diversidad sobre los contextos locales. Con excepción del libro de Sachs y Larraín, ninguno de los textos aquí observados está adaptado al contexto de América Latina. Lora y Nopo muestran preocupación al respecto. Arguyen irónicamente que es más probable que “un estudiante en América Latina sepa lo que es la Reserva Federal y los bonos de deuda del Tesoro estadounidense a que pueda explicar los problemas de credibilidad e independencia del Banco Central en sus respectivos países”.

### Métodos de Enseñanza

Evidencia reciente ha dado cuenta de las posibles repercusiones negativas que devienen de un *mismatch* entre el estilo de enseñanza de un instructor y el estilo de aprendizaje de un estudiante (Borg y Shapiro 1996). Hay dos posibles soluciones ante tal incompatibilidad. Una es que las escuelas invirtieran tiempo y esfuerzo en establecer correspondencias óptimas entre instructores (con un estilo de enseñanza  $\beta$ ) y alumnos (con un estilo de aprendizaje  $\mu$ ). Otra posibilidad es que los instructores se preparen con una amplia biblioteca de estilos de enseñanza ( $\beta, \mu, \alpha, \dots$ ). La definición aquí utilizada de enseñanza plural considera la última opción.

Hay ciertas tendencias en las inconformidades que describen los estudiantes respecto a la enseñanza de la economía. Una de ellas es la percepción de que se les evalúan habilidades como claridad y tratamiento (de un problema), siendo que los instructores no parecen esgrimir dichas cualidades. Otra es la prioridad excesiva que se les da a modelos formales-cuantitativos. Sin embargo, las dos más ubicuas son: a) el uso excesivo de instrumentos de evaluación que no permiten al estudiante mostrar la profundidad del conocimiento adquirido y b) que los métodos de enseñanza no involucran al estudiante en el proceso de aprendizaje (Ongeri 2009).

El trabajo seminal de (Siegfried, Saunders, y otros 1996) recogió evidencia para 180 cursos de introducción a la economía en Estados Unidos. El estudio evalúa los métodos de enseñanza de 122 instructores en 53 colegios y universidades de la unión americana. Aunque la muestra presentó variación significativa en el tamaño de los grupos y el tipo de institución, se encontró una alta

homogeneización alrededor del método de *chalk and talk*<sup>44</sup> y la evaluación por medio de exámenes de opción múltiple. Estudios posteriores recogen una segunda (Becker y Watts 2001) y tercera (Becker, Becker y Watts 2006) ronda de evidencia sobre instructores estadounidenses y no encuentran cambios significativos hacia una diversificación de métodos de enseñanza.

No se puede operar escuetamente sobre la hipótesis de que el método *chalk and talk* es malo por razones intrínsecas. Empero, hay una creciente montaña de evidencia en favor de pluralizar los métodos de enseñanza. Se enumeran sólo algunos ejemplos: (Gremmen y Potters 1997) encuentran que los estudiantes que aprenden por medio de juegos logran mejores resultados. (Marks y Rukstad 1996) arguyen a favor de una enseñanza centrada en casos de estudio, en un sentido similar al de (Nelson 2011). (Johnston, y otros 2000) encuentran efectos positivos y significativos de un aprendizaje colaborativo que involucre a los estudiantes en la solución de problemas. (Frank 1998) defiende el hecho de que los estudiantes se muestran más interesados cuando hay debate en el tiempo de clase. (Ruder 2010). Lo que tienen en común todos estos trabajos es el argumento de que es ineficiente en términos del resultado de aprendizaje basar un curso de economía sólo en un método de enseñanza.

Para América Latina, el trabajo de Lora y Ñopo encuentra que los estudiantes de los cuatro países analizados presentan grandes insatisfacciones con los métodos de enseñanza. Argumentan que esta no es atribuible a un desinterés de los estudiantes por su carrera sino a la falta de innovación, y la incapacidad de los instructores para involucrarlos activamente en el salón de clases. Además, los estudiantes argumentan que hay una falta de actualidad y relevancia en los contenidos enseñados. Los métodos de enseñanza que se utilizan en los distintos países de la región son uniformes pues predomina el método *chalk and talk*. Sobre los métodos de evaluación también se encontraron semejanzas notables a lo ancho del continente. La regla sigue siendo un examen escrito o de opción múltiple, resuelto de forma individual y en base a la memoria. A pesar de que se evalúan también algunos trabajos prácticos e investigaciones, estos siguen representando una proporción modesta de las calificaciones (Lora y Ñopo 2009).

---

<sup>44</sup> El modelo *chalk and talk* es el modelo más común de enseñanza en el mundo. Está basado en que el instructor da la clase como un monólogo en forma de ponencia. El profesor habla y los alumnos escuchan. Las herramientas básicas para llevarlo a cabo son el trinomio (voz, gis, pizarra). Sin embargo, también una ponencia que utiliza presentaciones digitales (tipo powerpoint) son consideradas como *chalk and talk*. Para una definición más amplia ver (Harter, Becker y Watts 1999).

Las teorías modernas de aprendizaje como la constructivista reconocen que los estudiantes llegan al salón de clases con sus propias ideas y quieren desarrollarlas (Lora y Ñopo 2009). Es importante incentivar la curiosidad de los estudiantes respecto a las ideas que ya les interesan. Una educación plural debe ir más allá de lograr que los alumnos copien el conocimiento que se les ofrece mediante el *chalk and talk* (Kennedy 1998). Más allá de mover las curvas de un par de gráficas por instinto o vomitar demostraciones que se memorizaron rápidamente por la mañana. Para que eso suceda, el instructor deberá incentivar a que esas ideas se estructuren dentro de un marco cognitivo especializado y así continúen su desarrollo intelectual. Deberá ir más allá del monologo y de la tiza. Más allá de los exámenes de opción múltiple y los libros de texto mono-facéticos. La enseñanza de la economía plural es una donde los alumnos son protagonistas del proceso pedagógico, no inertes espectadores.

#### **Parte IV: *Base de datos y metodología***

En la siguiente sección se detalla el procedimiento por medio del cual se construyó la base de datos de 75 programas de licenciatura en economía. Posteriormente, se exponen las razones y características de la taxonomía elegida para clasificar analíticamente las tiras de materias. Se trata de una amalgama de las propuestas por CENEVAL e ISIPE, atendiendo a los comentarios finales que hacen sobre las limitaciones de cada una. La intención final fue diseñar categorías que hicieran más sencillo observar en los planes de estudio las materias de interés. Aquellas que pudieran estar relacionadas causalmente con la habilidad de los estudiantes para manejar una multiplicidad de modelos, así como *mapearlos* eficientemente a fenómenos contextualizados. En la taxonomía del ISIPE, éstas son agrupadas bajo el nombre de materias reflexivas. Para este trabajo serán concebidas como materias plurales.

### Base de datos

Hubo tres criterios para que un programa fuera incluido en la base de datos. El primero es que sea un programa de licenciatura, impartido presencialmente en una universidad mexicana. El segundo, que fuera un programa que incluyera la palabra economía y esta apareciera primero (o aparentando cierta primacía); podía llamarse (Licenciatura en economía, Licenciatura en economía y administración, economía y finanzas, economía y <x>). El tercero, que tuviera su tira de materias disponibles en la página web, ya sea o directamente en el texto o en un archivo descargable.

Una vez establecidos los criterios se realizaron búsquedas en distintas páginas web<sup>45</sup> para hacer una lista preliminar de candidatos de programas que cumplieran con todos ellos. Subsecuentemente, se visitó el portal web de cada una de las universidades en la lista preliminar y se consultó si su programa(s) cumplía(n) con los tres criterios establecidos. Es importante aclarar que si un programa ofrecía múltiples líneas terminales, cada una de ellas se consideró para el análisis como un programa independiente. Un total de 75 programas cumplieron con los tres criterios y se enlistan en el anexo 2.

### Clasificación de mapas curriculares

En la revisión de la literatura se discutieron dos *sets* de categorías para agrupar a las materias de los planes de estudio de licenciaturas en economía. Una fue la

---

<sup>45</sup> (Universidades de México s.f.), (UNIoportunidades s.f.) y (EL PAÍS s.f.)

propuesta del CENEVAL y otra la del ISIPE. Se comentó que ninguna se utilizaría exactamente como en los trabajos originales. A diferencia del trabajo del CENEVAL (y las investigaciones impulsadas por el BID) el objeto de investigación de esta tesis es específicamente estudiar la pluralidad en la enseñanza. Mientras que la de ISIPE parece inapropiada por no estar adaptada a las diferencias estructurales de los currículos de América Latina respecto a los europeos. En por ello que se ha decidido hacer una híbrido. Por el hecho de coincidir en el objeto de investigación, se basa mucho más en la propuesta de la ISIPE. Las categorías finales se presentan en el cuadro 3. Los nombres de las materias son muy variados, por lo que no se incluyen todos los ejemplos. Los resultados para cada programa se pueden ver en los anexos 16 a 91.

**CUADRO 3**  
**CATEGORÍAS ANALÍTICAS DE MATERIAS (FINAL)**

<b>Categoría</b>	<b>Materias que incluye (ejemplos)</b>
<b>Matemáticas</b>	Matemáticas, matemáticas para economistas, probabilidad, estadística, econometría, taller (UNAM), métodos cuantitativos, cursos de programas computacionales (STATA, R, MATLAB).
<b>Microeconomía (Micro)</b>	Microeconomía, teoría microeconómica, teoría de la empresa, organización industrial, teoría de juegos.
<b>Macroeconomía (Macro)</b>	Macroeconomía, teoría macroeconómica, economía internacional, comercio internacional, economía regional, economía del desarrollo, crecimiento económico, cuentas nacionales, teoría y política monetaria, política fiscal.
<b>Introductorias (Introd.)</b>	Introducción a la teoría económica, introducción a la economía, principios de economía.
<b>Economía política e historia del pensamiento económico (HPE)</b>	Economía política, historia del pensamiento económico, pensamiento económico contemporáneo.
<b>Contexto histórico-social</b>	Contexto económico actual, contexto político actual, historia económica mundial, historia económica de México, historia de México, problemas de la democracia, tipos de capitalismo.
<b>Ciencias sociales (C. Soc)</b>	Sociología, psicología, demografía, geografía, ciencia política, relaciones

	internacionales, sistemas políticos, filosofía, ética, ética profesional, epistemología, filosofía de la ciencia.
<b>Metodología</b>	Metodología de las ciencias sociales, metodología de la economía, investigación económica, seminario de tesis, seminario de titulación.
<b>Tópicos especializados de economía (Tópicos)</b>	Economía pública, geografía económica, economía de la salud, economía ecológica, economía de los recursos naturales, economía de los energéticos, economía del comportamiento
<b>Administrativas (Admin.)</b>	Administración, administración de empresas, administración pública, derecho, negocios, negocios internacionales, contabilidad.
<b>Finanzas</b>	Finanzas, finanzas públicas, economía financiera, matemáticas financieras.
<b>Aplicación Profesional (Ap. Prof)</b>	Evaluación de proyectos, formulación de proyectos, inglés para los negocios, toma de decisiones, estrategia, prácticas profesionales.
<b>Otros</b>	Habilidades básicas de computación. Habilidades básicas de escritura. Deporte, arte, humanidades.

Fuente: Elaboración propia. Excluye materias optativas e idiomas (excepto inglés para los negocios).

A luz de diferencias estructurales en los mapas curriculares y de distinciones notables entre los nombres de las materias utilizadas en México y en las del ISIFE (principalmente europeas y norteamericanas), se hicieron algunos cambios a los nombres de las categorías originales. Esto con la intención de que guardaran una mejor relación con los nombres de las materias que aparecen en la base de datos. A falta de muchas materias de análisis de datos o de economía experimental se renombró para México a la categoría de Métodos como Matemáticas. Por razones similares (casi nulas materias de epistemología y filosofía de la ciencia) se renombra a la clasificación Reflexiva como HPE. También se renombran las categorías de “negocios/administración/derecho” como administrativas. Así como la de “dinero/banca” a finanzas. Habilidades y profesionalización se convierten en Aplicación profesional. Se agrega la categoría de Ciencias Sociales, pues en México su enseñanza es relativamente más común que en otros países (aunque en todos es poco). Finalmente se integra la categoría “internacional” dentro de

macroeconomía y se separa Metodología de la original Reflexivas. Esto con la intención de observarlo particularmente.

Para pensar de forma más precisa la pluralidad en la enseñanza de la economía en México, además de clasificar las materias en 13 categorías, prosigo a agrupar en una meta-clasificación de sólo 5 categorías analíticas: 1) materias nucleares (1-4), que hipotetizo serán dominantes en México. 2) materias plurales (5-9), que desde la ISIFE y (Nelson 2011) asocian como importantes para la enseñanza pluralista. 3) materias administrativo-financieras (10-11), 4) materias de aplicación profesional y 5) otras materias.

## Parte V: *Discusión y conclusiones*

En la siguiente sección se pretende discutir la base de datos construida en este trabajo y esbozar algunas conclusiones al respecto de las observaciones ahí encontradas. Se pretende comenzar a responder la pregunta de investigación “¿hasta qué punto la enseñanza de la economía en México prepara a sus estudiantes para dominar una multiplicidad de modelos y para *mapearlos* correctamente a fenómenos contextualizados?”. Dicho análisis se realizara con respecto al marco teórico presentado en la Parte III. El eje clave del análisis se deriva de la definición del concepto de enseñanza plural en la economía. Hay que recordar que sólo se presentan datos nuevos para una de las variables que conforman una enseñanza plural: mapas curriculares. Por lo tanto, el indicio de respuesta que se otorga en esta tesis estará determinado por la medición de pluralidad de los mapas curriculares. Esta medida está definida por el porcentaje de materias plurales de cada universidad.

En la Parte IV, se argumentó en base a los trabajos de (Nelson 2011) y (Fauser y Myriam 2016) que las materias que podrían estar relacionadas causalmente con las habilidades de interés son las que se agrupan en la categoría “plurales”. Antes de inmiscuirse en el análisis, parece pertinente expandir esta discusión. Recuérdese que dicha categoría es una meta-categoría del conjunto (HPE, contexto histórico-social, ciencias sociales, metodología y tópicos de economía).

Los últimos dos quizás sean los que aparenten una relación más evidente. Los cursos de metodología y epistemología de las ciencias sociales se enfocan en entender cómo aprendemos y tratamos el conocimiento científico. Estos cursos suelen invertir parte considerable del tiempo de discusión en pensar los límites de ambos procesos. En este sentido, es extremadamente probable que se cursarlas se relacione causalmente con desarrollar la característica #5 de una enseñanza plural: hacer frente a las limitaciones de los conceptos/modelos/perspectivas.

Los tópicos especializados de economía muy probablemente estén causalmente relacionados a la capacidad de manejar una multiplicidad de modelos. Es cierto que este tipo de cursos comparten el núcleo del programa de investigación neoclásica. Sin embargo, en ellos se aprenden modelos, en algunos casos, sustancialmente distintos a los estudiados en clases de micro y macro. Las hipótesis

auxiliares que se aprenden de cursos como economía del comportamiento, y geografía económica (entre otros) pueden ser útiles para entender fenómenos que no se entienden siempre bajo los modelos de la TEE. Incluso los que continúan gran parte del programa de investigación neoclásico como los cursos de economía pública o economía de la salud agregan a la biblioteca de modelos del estudiante.

Las clases de ciencias sociales ayudan a mantenerse actualizado sobre los descubrimientos que suceden en la vanguardia de otras ciencias afines. Llevar más cursos de ciencias sociales probablemente esté relacionado con el desarrollo de varias características. La (3) pues en definitiva los estudiantes que las hayan cursado sabrán más conceptos y perspectivas, así como contarán con un mayor número de herramientas. La (5) pues el bagaje de lectura de los alumnos probablemente aumentaría de forma significativa. La (6) pues los conceptos serán alternativos en tanto no pertenecen al marco conceptual de la economía. Y la (8) pues en clases como sociología, antropología o psicología se suelen estudiar técnicas cualitativas de recopilar información. Si no es de manera aplicada, al menos se lee al respecto.

Parece por demás obvio argumentar que una mayor exposición a materias de contexto histórico social estará extremadamente relacionado de forma causal con la habilidad (2) del estudiante para situar un problema contemporáneo en su contexto. Así como para resolverlo. Conocer el marco institucional en el que se inscribe, el proceder histórico de sus causas, las alternativas mundiales de solución (etc.) es fundamental para la resolución de problemas concretos y contemporáneos.

Finalmente, las clases de HPE ofrecen al alumno exposición al contexto intelectual de las discusiones. Se suele estudiar paralelamente a ellas, los puntos de quiebre que llevaron a desechar un programa de investigación o alguna de sus hipótesis auxiliares. Esto es probable que este fundamentalmente relacionado causalmente con la habilidad del estudiante para hacer frente a las limitaciones de los conceptos/modelos/perspectivas. Es en esos puntos de quiebre intelectuales donde se plantean soluciones a los puntos donde lo existente se queda corto. Entender cómo y de dónde surgen las debilidades podría ayudar a identificar bajo qué condiciones se llega a las limitaciones.

Derivado de tal análisis y los argumentos de (Fauser y Myriam 2016) y (Nelson 2011), la hipótesis de este trabajo es que: el conjunto de materias agrupado dentro de la meta-categoría “plurales” están, individual y colectivamente,

relacionados de forma causal con las habilidades de interés. Es decir, con la capacidad de los estudiantes para manejar una multiplicidad de modelos y *mapealros* de manera eficiente a fenómenos contextualizados. Bajo el supuesto de que esta hipótesis es correcta<sup>61</sup> es que se puede atribuir a la medida de pluralidad la consecuencia esperada por la enseñanza de la economía.

### Estadísticas descriptivas de la base de datos

Antes de mostrar la medida de pluralidad, se hará alusión a las estadísticas descriptivas de la base de datos. Esta logró compilar 75 programas de licenciatura en economía. De estos, 44 son impartidos en una universidad pública. Mientras que los otros 31 en universidades privadas. Para enriquecer el análisis, se creó una tercera categoría llamada “escuelas élite<sup>62</sup>”.

En el cuadro 4 se puede observar que existe una composición uniforme entre los planes de estudio analizados. Se confirman los resultados de (Ahumada Lobo y Butler Silva 2009) sobre que el componente principal de las tiras curriculares es la triada (matemáticas-microeconomía-macroeconomía). Le siguen las materias de contexto histórico-social, categoría que incluye todos los cursos de historia económica. Hay que destacar que en el análisis de Ahumada y Butler Silva, cualquier materia que no sea de estas cuatro es prácticamente indiferenciable dentro de la categoría “otras (economía)”. Además de todas las inobservables que pertenezcan a “otras” pero no sean de economía. Aquí le siguen las de Tópicos y las Admin.

Se observan algunas diferencias destacables entre escuelas públicas y privadas. Las primeras presentan más cursos de HPE, contexto histórico social y metodología. Mientras que las privadas muestran un excedente en materias de ciencias sociales, finanzas y administración/contabilidad/derecho/negocios. Además, las escuelas públicas muestran, consistentemente con la investigación regional de (Lora y Ñopo 2009) una mayor atención a cursos introductorios.

---

<sup>61</sup> En términos de la metodología dominante en muchas escuelas, el instrumentalismo Friedmaniano, una hipótesis no ha de ser juzgada por que tanto se aproxime a la realidad, sino por que tan bien la predice (Friedman 1953). Se tendrá que ver en futuras investigaciones que tan precisa es la predicción de la hipótesis de trabajo. Por mientras, se opera bajo el supuesto de que es cierta.

<sup>62</sup> Las escuelas élite se definieron por dos criterios: a) que tuvieran una calificación de más de 8 en el ranking de universidades de economía de (El Universal 2018) y b) que esté en la base de datos. Se decidió hacer el corte en 8 pues es la calificación de excelencia que pide el CONACYT para otorgar becas. Además, se excluyó a la UAEM porque sólo uno de sus campus cumple con el criterio a) (y la base de datos tiene un mismo mapa curricular para todo el sistema UAEM). También se incluyó al COLMEX, cuya primera generación se graduará en 2019, pero nadie cuestionaría merecer estar en esta categoría. El *set* final de escuelas élite es: Anáhuac, BUAP, CIDE, COLMEX, Ibero, ITAM 1-4, UAM AZC 1-3, UAM IZT, UAM XOC, UANL, UDEM, UDG, UDLAP, UNAM CU, UNAM FES Acatlán, UNAM FES Aragón y UPAEP.

Aunque no se observa con estas categorías, también presentan más cursos de habilidades básicas de escritura y computación. Esto es consistente con la hipótesis de que las escuelas públicas buscan homogeneizar en sus estudiantes de nuevo ingreso un cierto nivel de capital cultural.

**CUADRO 4**  
**COMPARACIÓN DE PROMEDIOS PÚBLICAS-PRIVADAS**

	<b>Promedio general</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>	<b>Desviación Públicas-Privadas</b>
<b>Matemáticas</b>	20.5%	20.6%	20.3%	+3
<b>Micro</b>	9%	8.0%	9.6%	-1.6
<b>Macro</b>	15%	15.3%	15%	+3
<b>Introd.</b>	2%	2.4%	1%	+1.4
<b>HPE</b>	4.6%	6.6%	2.1%	+4.5
<b>Contexto</b>	8.7%	10.3%	7.2%	+3.1
<b>C. Soc</b>	4.8%	3.6%	6.4%	-2.8
<b>Métodología</b>	4.9%	5.4%	3.6%	+1.8
<b>Tópicos</b>	7.5%	8%	7.4%	+6
<b>Admin.</b>	6.8%	5.3%	8.5%	-2.8
<b>Finanzas</b>	5.8%	4.6%	6.8%	-1.8
<b>Ap. Prof</b>	5.6%	5.7%	5.9%	-.2
<b>Otras</b>	4.5%	3.4%	5.5%	-1.9

Fuente: Elaboración propia

Para facilitar el análisis, al agregar al cuadro la categoría de escuelas de élite, se pasa a utilizar las meta-categorías analíticas. Así reduciendo el número de columnas que se comparan. A su vez, se crea una etiqueta de la interacción de escuela élite y escuela pública para contrastarlas. Observamos que en promedio las escuelas públicas tienen un mayor componente de pluralidad y este incrementa aún

más para las escuelas públicas de élite. De igual forma ofrecen sustancialmente menos materias de Admin-Finan.

Las escuelas de élite se caracterizan por darle significativamente mayor prioridad a los cursos nucleares. Esto se cumple tanto para las universidades públicas, como para las privadas. Sobre las materias plurales, se mantienen relativamente con el promedio, a excepción de las de élite pública que lo superan significativamente. De igual forma, le dan menos atención a los cursos de Admin- Finan. Algo que no se puede observar en esta tabla pero que también se cumple para las escuelas de élite es una menor atención a cursos de tópicos especializados en economía. Una posible hipótesis es que buscan que los alumnos dominen primero los modelos básicos de micro y macro.

**CUADRO 5  
COMPARACIÓN DE PROMEDIOS PÚBLICAS-PRIVADAS-ELITE**

	<b>Nucleares</b>	<b>Plurales</b>	<b>Admin-Finan</b>	<b>Ap. Prof</b>	<b>Otras</b>
<b>Promedio</b>	46.2%	30.7%	12.6%	6%	4.7%
<b>Públicas</b>	46.4%	33.7%	10%	5.7%	4%
<b>Privadas</b>	45.9%	26.4%	16.0%	5.9%	5.7%
Diferencia Pública-Privada	+5*	+7.3***	-6***	-.2	-1.7
<b>Elite</b>	52%	30%	10.4%	4.3%	2.7%
Diferencia elite-promedio	+5.8**	-.7	-2.2	-1.3*	-2*
<b>Elite Pública</b>	51.8%	34.3%	7.2%	3.9%	2.3%
Diferencia elite-promedio	+5.6*	+3.7**	-5.4**	-2.1*	-2.4

Fuente: Elaboración propia

\*\*\* Significativo al 1%

\*\* Significativo al 5%

\*Significativo al 10%

En el cuadro 6 es evidente que hay mayor dispersión respecto a las materias nucleares y las plurales. Las otras categorías presentan desviaciones relativamente más pequeñas. En promedio, las materias nucleares son las que presentan mayor dispersión. En las escuelas de elite, este efecto es significativamente menor. Ello es consistente con el hecho de que estas escuelas le dan una mayor prioridad a ese tipo de materias. Respecto a mínimos y máximos quizá lo más notable es que si existen escuelas públicas sin materias de Admin-Fin; mientras que ese no es el caso para las escuelas privadas. Para esta categoría, la desviación estándar es significativamente más alta en las universidades privadas. Esto probablemente se deba al hecho de que ese tipo de materias pueden llegar a ocupar parte sustancial de los programas en ese tipo de instituciones.

**CUADRO 6  
ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS (-PROMEDIO)**

	Nucleares	Plurales	Administración y Finanzas	Aplicación Profesional	Otras
<b>Públicas</b>					
<b>Desviación estándar</b>	9,333295521	9,997637457	4,870492149	3,218917224	4,414759451
<b>Mediana</b>	47,26911619	32,57985258	9,090909091	5,454545455	2,878289474
<b>Min</b>	26,78571429	17,07317073	0	0	0
<b>Max</b>	63,63636364	52,17391304	20	13,51351351	17,07317073
<b>Privadas</b>					
<b>Desviación estándar</b>	10,80811717	8,066183778	8,405955992	4,285536162	5,369598714
<b>Mediana</b>	45,45454545	27,27272727	15,90909091	5,660377358	4,545454545
<b>Min</b>	20,93023256	10,63829787	2,702702703	0	0
<b>Max</b>	64,44444444	54,05405405	32,0754717	18,60465116	20,40816327
<b>Élite</b>					
<b>Desviación estándar</b>	6,701264776	9,25674163	6,83531718	3,787599542	3,494430197
<b>Mediana</b>	49,8989899	30,14029995	8,514492754	4,524886878	2,150786309
<b>Min</b>	41,30434783	13,33333333	0	0	0
<b>Max</b>	64,44444444	47,82608696	24,44444444	14,54545455	12,82051282

En función del porcentaje de materias plurales que cada universidad presenta en su plan de estudios, se presenta el siguiente ranking de pluralidad. Si la hipótesis de investigación se supone cierta, el ranking de pluralidad estaría relacionado causalmente con la pluralidad de la enseñanza de la economía en dicha institución. Lo que es más, estaría relacionado de la misma forma con el desarrollo de las habilidades de interés en los estudiantes.

Este ranking para programas de licenciatura en economía en México se presenta en el cuadro 7 y se construyó a partir del porcentaje de materias plurales que cada uno incluía. Para un primer análisis se calcularon los cuartiles y otros estadísticos para organizar a los programas. Hay 32 programas que superan el promedio de pluralidad en el país y 43 que están por debajo. En los casos extremos,

observamos nueve instituciones bajo el primer decil que presentarían un grado preocupante de pluralidad. Un agravante extra es que dos de ellos están incluidos bajo la categoría de “escuelas de élite”, mientras que seis de ellas tienen niveles de pluralidad por debajo del primer cuartil.

En el extremo excepcional, hay siete programas por encima del último decil de pluralidad. De ellos uno es un programa de élite, mientras que otros tres de ellos superan el tercer cuartil de pluralidad. Estas podrían considerarse más cercanas a un enfoque de paradigmas en competencia que a un enfoque único. Después le siguen 13 programas que se hayan entre el promedio y el tercer cuartil. De ellos, cinco son de elite. Un total de 35 programas rondan en +/- 5 del promedio, lo que muestra la relativa uniformidad de las licenciaturas respecto a la pluralidad de sus mapas curriculares.

**CUADRO 7 RANKING  
DE PLURALIDAD**

Universidades	Porcentaje de materias plurales	Ranking de pluralidad
ICYTEG	54,05	1
UAT	52,17	2
UAZ 2	51,78	3
UABJO	50,90	4
UAZ 3	50,87	5
UNAM CU	47,82	6
UABCS	45,65	7
Décimo decil	45,16	
UAM Izt	45,16	8
UAM AZC 1	43,63	9
UABJO 3	43,63	10
UNAM FES Acatlán	43,39	11
UABJO 2	41,81	12
BUAP	41,17	13
IES Sor Juana	40	14
UMICH	39,47	15
UAZ	39,28	16
UACoahuila Saltillo	38,77	17
UNISON	38,77	18
UACJ	38,23	19
Tercer cuartil	37,40	
UABC	36,58	20
COLMEX	36,11	21
UACoahuila Torreón	35,41	22
UAM AZC 2	34,54	23
UAM AZC 3	32,72	24
UPAEP	32,65	25
UNIVAS	32,60	26

Ibero	32,55	27
UAChiapas	32,43	28
UNAM FES Aragón	32,07	29
UJAT	31,91	30
UAA	31,70	31
UADY	31,11	32
Promedio General	30,74	
UP	30,23	33
UAEMorelos	29,26	34
UAEH	28,94	35
UVM	28,84	36
Mediana	28,57	
ITESM	28,57	37
UVP 2	28,57	38
UVP	28,57	39
UATamaulipas	28,26	40
CIDE	28,20	41
UDG	28,20	42
ITAM 2	27,90	43
CUGS	27,77	44
ICEL	27,5	45
CUSXXI 4	27,27	46
CUSXXI	27,27	47
ITAM 1	26,66	48
UACampeche	25,64	49
UASLP	25,58	50
ITAM 4	25,53	51
UAEM 1	25	52
CUSXXI 2	25	53
UAEM 4	25	54
UCC	25	55
UNIDA	24,48	56
Primer cuartil	24,19	
ITAM 3	23,91	57
UAEM 2	22,72	58
CUSXXI 5	22,72	59
CUSXXI 3	22,72	60
UV	22,72	61
UGTO	22,44	62
UDLAP	22,22	63
UAM Xoc	21,87	64
Anáhuac	21,81	65
UAG	21,73	66
Primer decil	20,45	
UAEM 5	20,45	67
UAEM 3	20,45	68
UAN	20	69
UANL	17,94	70
UAColima	17,07	71
UNITEC	15,09	72
UDEM	13,33	73
UGolfo	13,20754717	74
U-ERRE	10,63829787	75

Definitivamente la medición de la educación plural de la economía no se puede reducir al porcentaje de materias enseñadas que se consideran plurales. Entre las varias limitaciones de la medida está no poder observar si en efecto las clases reflejan la pluralidad de los mapas curriculares. Desde los libros de texto que utilizan y las lecturas que utilizan para complementarlos, hasta los métodos de enseñanza y de evaluación; sería fundamental agregarlos para una evaluación holística. Por lo tanto, es difícil proceder a una evaluación multidimensional de la enseñanza plural de la economía. Dentro de la misma medida, el hecho de incluir materias de la categoría plurales no implica tratar el contenido en el sentido de las características de un enfoque de paradigmas en competencia. Cursar varias materias de tópicos de economía tampoco implica necesariamente que entiendas las limitaciones de todos los modelos estudiados. Es decir, aunque bajo la hipótesis de este trabajo y el material revisado es muy probable que haya una relación causal entre las materias plurales y las habilidades de interés, más investigación es necesaria para garantizar que tal relación se cumple para el contexto mexicano.

### Conclusiones

Al comienzo de esta tesis, se definió una pregunta de investigación y cuatro objetivos. Se planteó comenzar a responder la interrogante de ¿cuál es el nivel de pluralidad en la enseñanza de la economía a nivel licenciatura en México? La pregunta de fondo detrás de ella, es ¿hasta qué punto los programas de economía en México preparan a sus estudiantes para manejar una multiplicidad de modelos y *mapearlos* eficientemente? Con tal fin último en mente, se establecieron cuatro objetivos de investigación.

Para esta sección se ha mostrado ya el proceso y resultado de la elaboración de una base de datos para México que explora los mapas curriculares de 75 licenciaturas en economía (objetivo 1). Es una herramienta que considera una base mucho más amplia de programas que trabajos anteriores con el mismo objeto de estudio como (Ahumada Lobo y Butler Silva 2009). En este sentido, permite hacer una comparación mucho más robusta entre las características de los programas de universidades públicas, privadas y de una nueva categoría: universidades de elite. Los resultados obtenidos no divergen estructuralmente de los anteriores. Se encuentra una homogeneización clara respecto a los cursos nucleares: matemáticas, micro y macro. Esto es más evidente para los programas de elite. Hay algunas diferencias notables entre escuelas públicas y privadas. Las primeras mantienen un superávit en cuanto a cursos de contexto histórico-social, HPE y

metodología. Mientras que los segundos priorizan los cursos de finanzas y administración/contabilidad/derecho y negocios. Estas diferencias pueden observarse en su evolución histórica, cuando se volvió necesario ante la expansión de la matrícula de las escuelas públicas, emprender una homogeneización del capital cultural. Tal empresa no dista demasiado del gran primer proyecto uniformador de la enseñanza de la economía, el TEE.

También, se dio cuenta del marco teórico necesario para concebir la definición de una enseñanza plural de la economía. Se propuso agrupar estos cursos de interés en una categoría llamada “materias plurales” y aproximar así una primera medición a la pluralidad de la enseñanza en México: al menos desde la primera dimensión de tres variables teorizadas. En la enumeración de sus características, se revelaron argumentos para definir que materias de esos mapas curriculares podrían ser las causalmente relacionadas con las habilidades de interés (2). Las materias que se incluyen en la categoría de plurales no son significativamente distintas a la categoría “reflexivas” del ISIFE. Además, son consistentes con las conclusiones de (Nelson 2011) sobre la enseñanza plural.

Se utilizó como medida de pluralidad al porcentaje de materias de tal meta- categoría incluidas en un plan de estudio. Así, se ordenó un ranking de programas, a nivel licenciatura en México. El peldaño más alto del ranking lo ocupa el programa que con mayor probabilidad, si la hipótesis de trabajo es cierta, estaría causalmente relacionado con las habilidades de interés. Futuros trabajos deberán evaluar si los programas que lideran el ranking en efecto preparan a sus estudiantes en las habilidades de interés. La base de datos amplía mucho la base evaluable. Sin embargo, hacen falta datos sobre los libros de texto utilizados en cada curso, así como las lecturas adicionales que dejan los instructores. De esta forma, se podría utilizar el marco teórico planteado en este trabajo (4) para analizar la pluralidad en esta segunda dimensión.

El análisis parece indicar que la enseñanza de la economía en México se presenta homogénea sobre los mapas curriculares. Aunque hay algunas variaciones, se presentan sobre todo entre escuelas públicas y privadas. Diecinueve de los 75 programas no incluyen ni un 25% de materias plurales en el currículo. Particularmente preocupante es que, de aquellos bajo el primer cuartil, seis programas pertenezcan a “escuelas de élite”. Aquellas cuyos graduados probablemente tengan mayor acceso a influencia sobre política pública. Esto es cierto al menos para (ITAM 3) (Babb 2003).

Por otro lado, siete escuelas parecen consistentes con las características asociadas a una enseñanza con enfoque en paradigmas en competencia. Estas siete escuelas cumplen con altos estándares de pluralidad en sus mapas curriculares. Además, diecinueve escuelas muestran niveles aceptables de pluralidad (35% o más) en sus currículos. En conclusión, sólo un tercio <sup>63</sup> de los programas de economía en México cumplen con las características para ser considerados aceptablemente plurales. El promedio de los programas incluye un 30% de materias de esta categoría. Eso coloca a México casi diez puntos porcentuales arriba de la media internacional calculada por el ISIPE. Aunque esto pareciese prometedor, cabe recalcar que tal proposición sólo se refiere a la dimensión de planes de estudio.

Vale la pena enfatizar que de las cuatro quejas más comunes (de los estudiantes) sobre la enseñanza de la economía según (Ongeri 2009), dos están relacionadas a los métodos de evaluación, una a los métodos de enseñanza y otra más a los mapas curriculares. Respecto a la última, recordar que la queja es hacia el excesivo uso de modelos formales-cuantitativos. Los nombres de las materias analizadas para México parecen indicar una prevalencia hegemónica de las materias donde suelen verse estos modelos (las nucleares). Una exploración más amplia sobre los contenidos es necesaria para concluir algo más.

Es claro que medir la pluralidad de la enseñanza, que tiene una definición tan amplia como se puede constatar en la Parte II del trabajo, sólo con una dimensión es insuficiente. Estudios posteriores de las dimensiones de libros de texto deberán dar cuenta sobre la pluralidad de paradigmas desde los cuales parten, de las lecturas alternativas con las que se les acompañe y de las adaptaciones que se hagan para el caso latinoamericano.

Los métodos de enseñanza deben ser estudiados de forma más profunda de cómo lo hacen (Ahumada Lobo y Butler Silva 2009), dónde solo indican si los profesores son de planta o de asignatura. Observación etnográfica de las clases y las evaluaciones sería ideal para tener una perspectiva completa de varias variables. Entre ellas el involucramiento de los estudiantes como protagonistas del proceso

---

<sup>63</sup> Hay varias limitaciones a esta medida. Algunas escuelas están sobre-representadas en la muestra por tener varias líneas terminales disponibles que se incluyeron en la base de datos. Otras están sub-representadas por sólo incluir un programa cuando su número de alumnos es significativamente más alto que el de otras escuelas (ej. UNAM). La mejor forma de profundizar el análisis de esta medida sería obteniendo los datos del número de estudiantes graduados por programa (y línea terminal). De esta manera podrían ser generados promedios ponderados de las clasificaciones aquí presentadas. Ya que los datos no existen al momento (y no eran recabables en el tiempo disponible) este análisis no fue ejecutado.

pedagógico; las innovaciones que se presentan al margen del *chalk and talk*; así como la prevalencia de métodos de evaluación alternativos a los exámenes de opción múltiple y ensayo individual.

El marco teórico y la base de datos aquí planteados podrían ser un precedente útil para proseguir en este sentido. Las exploraciones sobre la enseñanza de la economía se han probado por lo menos valiosas, si no es que urgentes, dado el estado paupérrimo de la evaluación docente en economía, al menos en Estados Unidos. Un estudio al respecto para México también sería deseable. Además de la necesidad de explorarlo para dar respuesta a las quejas de los estudiantes, existe otra razón relevante. El evento coyuntural de la Gran Recesión exhibió ante el imaginario colectivo las limitaciones del modelaje económico. Futuras recomendaciones de política pública en un contexto de poca credibilidad para los economistas harían bien en reconocer humildemente sus limitaciones. Tanto las epistemológicas, como las de predicción. Ante este escenario, parece deseable estudiar como producir alumnos que estén mejor preparados para reconocer las limitaciones de los modelos que utilizan y para actuar en consecuencia. Parece que la habilidad de manejar una multiplicidad de modelos y de *mapearlos* correctamente a fenómenos contextualizados podría ser la clave para el progreso científico bajo las nuevas Reglas de la Economía (*Economic Rules*).

## Trabajos citados

Adler Lomnitz, Larissa, and Jorge Gil Mendieta. "El neoliberalismo y los cambios en la élite de poder en México." Edited by Universidad Autónoma de Barcelona. *Redes Revista Hispana para el Análisis de REdes Sociales*, 2002.

Ahumada Lobo, Ivico, and Fernando Butler Silva. *La enseñanza de la economía en México*. Documento de trabajo #672, Departamento de Economía, Carnegie Mellon University e Instituto Tecnológico Autónomo de México, Washington: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2009.

Anderson, Malcolm. *Neoclassical economics and the Australian community: how does the public arrange economic knowledge?* Working Paper N(25/98), Melbourne: Melbourne Institute , 1998.

Arrow, K.J, and G Debreu. "Existence of an equilibrium for a competitive economy." *Econometrica* 22 (1954): 265–290.

Babb, Sarah. *Los economistas del nacionalismo al neoliberalismo*. CDMX: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Bach, G.L, and Allen C. Kelley. "Improving the Teaching of Economics: Achievements and Aspirations ." *The American Economic Review*, 1984: 12-18.

Backhouse, Roger. "The Rise and fall of Popper and Lakatos in Economics." In *Philosophy of Economics*, by Uskali Maki, 25-48. North Holland: Elsevier, 2012.

Becker, William E, Suzanne R. Becker, and Michael M Watts. *Teaching Economics: More Alternatives to Chalk and Talk*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2006.

Becker, William, and Michael Watts. "Teaching Methods in U.S. Undergraduate Economics Courses." *The Journal of Economic Education*, 2001: 269-279.

Bernanke, Ben S. *The Great Moderation*. Remarks by Governor , Washington, DC: Eastern Economic Association, 2004.

Bernstein, Basil. *Class, codes and control Vol. IV: The Structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, 1990.

Blanchard, Olivier J. *The State of Macro*. Working Paper, Cambridge: The National Bureau of Economic Research (NBER), 2008.

Blanchard, Olivier. "Neoclassical Synthesis." In *The New Palgrave: The World of Economics*, by John Eatwell, Murray Milgate and Peter Newman, 504-510. London: Palgrave Macmillan, 1991.

Block, Walter, and Michael Walker. "Entropy in the Canadian economics profession: sampling consensus on the major issues." *Canadian Public Policy*, 1988: 137-150.

Borg, M.O, and S.L Shapiro. "Personality types and student performance in principles of economics." *The Journal of Economic Education*, 1996: 3-25.

Caminal, R, and D Rodríguez. "La opinión de los economistas académicos en España, ¿consenso o segmentación?" *Moneda y crédito*, 2003.

Campos-Vázquez, Raymundo. "El estatus de la ciencia económica en México." *El trimestre económico*, 2018: 683-700.

Carlson, John, and David Schodt. "Beyond the Lecture: Case Teaching and the Learning of Economic Theory." *The Journal of Economic Education* 2, no. 1 (1995): 17-28.

Chouliaraki, Lilie, and Norman Fairclough. *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

Christensen, Johan. *The Power of Economists Within the State*. Palo Alto: Stanford University Press, 2017.

Colander, David. *The Evolution of U.S. Economics Textbooks* . Discussion Paper, Middlebury: Middlebury College, 2010.

—. *The Making of an Economist, Redux*. Princeton: Princeton University Press, 2008.

Colander, David, and Harry Landreth. *History of Economic Thought*. Tercera edición. Boston/Toronto: Houghton Mifflin Company, 1993.

Colander, David, et al. *The Financial Crisis and the Systemic Failure of Academic Economics*. Discussion paper, Departamento de Economía , Copenhagen: Universidad de Copenhagen, 2009.

Colander, David, et al. "The financial crisis and the systemic failure of the economics profession." *Journal of Politics and Society*, 2009: 249-267.

De Langhe, Rogier. "The Division of labour in science: the tradeoff between specialisation and diversity." *Journal of Economic Methodology*, 2010: 37-51.

Drotner, Kristen. "Bøger til bits: læremidler og andethedens dannelse." In *Litterat på eventyr: Festskrift til Finn Hauberg Mortensen*, by Erik Damberg, Harry Haue and Jørgen Dines Johansen, 207-216. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2006.

Espinoza, Lourdes, Carlos Gustavo Machicado S, and Katia Makhlouf. *La enseñanza de economía en Bolivia y Chile*. Documento de trabajo #673, Departamento de Investigación, Sistema de Regulación Sectorial (SIRESE), Universidad Católica Boliviana, Instituto de Estudios Avanzados en Desarrollo (INESAD) y Georgetown University, Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2009.

Esquivel, Gerardo. "Producción científica e impacto de los economistas académicos en México." *Economía Mexicana Nueva Epoca*, 2002: 5-30.

- Fairclough, Norman. *Discourse and Power*. Segunda. London: Longman, 2001.
- Fels, Rendigs. "On Teaching Elementary Economics." *The American Economic Review*, 1955: 919-932.
- Ferber, Marianne, and Julie Nelson. *Beyond the Economic Man: Feminist Theory and Economics*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1999.
- Fourcade, Marion. "The Construction of a Global Profession: The Transnationalization of Economics." *American Journal of Sociology* 112, no. 1 (2006): 145-195.
- Frey, Bruno, Werner W. Pommerehne, Friederich Schneider, and Guy Gilbert. "Consensus and Dissension Among Economists: An Emprical Inquiry." *American Economic Review*, 1984: 986-994.
- Giddens, Anthony. *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Hartley, James, James Monks, and Michael Robinson. "Economist's Publication Patterns." *The American Economist* 45, no. 1 (2001): 80-86.
- Inman, Phillip. "Chief economist of Bank of England admits errors in Brexit forecasting ." *The Guardian*, Enero 5, 2017.
- Jakobson, Roman. *Ensayos de lingüística general*. Translated by Pujol. Josep and Jem Cabanes. Barcelona: Seix Barral, 1981.
- Jensen, Elizabeth J, and Ann L. Owen. "Appealing to Good Students in Introductory Economics." *The Journal of Economic Education*, 2003: 299-325.
- Johan, Christensen. *The Power of Economists Within the State*. Palo Alto: Stanford University Press, 2017.
- Johnsen, Egil Børre, and et. et al. *Lærebokkunnskap : innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug, 1999.
- Johnston, Christopher, and Andrew Ballard. "Economists and Public Opinion: Expert Consensus and Economic Policy Judgements." *The Journal of Politics*, 2016.
- Keynes, John Maynard. *The General Theory of Employment, Interest and Money*. London: Palgrave Macmillan, 1936.
- Kristeva, Julia. *The Kristeva Reader*. Edited by Toril Moi. New York: Columbia University Press, 1986.
- Krugman, Paul. "Economics in the Crisis." *The New York Times*, Marzo 5, 2012, The Opinion Pages: The Conscience of a Liberal ed.

- Lage, Maureen J, Glenn J Platt, and Michael Treglia. "Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment." *The Journal of Economic Education*, 2010: 30-43.
- Lakatos, Imre. *The Methodology of Scientific Research Programmes: Philosophical Papers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- Landreth, Harry, and David Colander. *History of Economic Thought*. Cuarta. Boston/Toronto: Houghton Mifflin Company, 2001.
- Latour, Bruno. *Science in Action*. Massachusetts: Harvard University Press, 1988.
- Law, John. "Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy, and Heterogeneity." *Systems Practice*, 1992.
- Lazarsfeld, Paul, and Wagner Thielens. *The Academic Mind: Social Scientists in a Time of Crisis*. Glencoe: The Free Press, 1958.
- Lazear, Edward. "Economic Imperialism." *The Quarterly Journal of Economics*, 2000: 99- 146.
- Lopus, Jane, and Lynn Paringer. "The Principles of Economics Textbook." In *International Handbook on Teaching and Learning Economics*, by Gail Hoyt and Kim Marie McGoldrick. Northampton: Edward Elgar, 2012.
- Lora, Eduardo, and Hugo Ñopo. "La formación de los economistas en América Latina." *Revista de Análisis Económico* 24, no. 2 (Diciembre 2009): 65-93.
- Lucas, Robert E. Jr. *Macroeconomic Priorities*. Presidential Address, Washington, DC: American Economic Association, 2003.
- Maki, Uskali. "Economics Imperialism: Concept and Constraints." *Philosophy of the Social Sciences*, 2008.
- Mankiw, Gregory. *News flash economists agree*. Agosto 9, 2009. <https://gregmankiw.blogspot.com/2009/02/news-flash-economists-agree.html> (accessed Octubre 18, 2018).
- Mankiw, Gregory, and Q Kedu. *Principles of Economics*. Mason: Thomson South-Western, Cengage Learning, 2014.
- Marburger, Daniel R. "Comparing Student Performance Using Cooperative Learning." *International Review of Economics Education* 4, no. 1 (2005): 46-57.
- McConnell, Campbell, Stanley Brue, and Sean Flynn. *Economics: Principles, Problems, & Policies*. New York: McGraw-Hill Education, 2014.
- Meinkoth, Marian. "Textbooks and the Teaching of Economic Principles." *Journal of Economic Education* 2, no. 2 (1971): 127-130.

- Mendershausen, Horst. "Concept and Teaching of Economics ." *The American Economic Review*, 1946: 376-384.
- Merton, R. *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. Chicago: Chicago University Press, 1973.
- Niiniluoto, Ilkka. "Stanford Encyclopedia of Philosophy." *Scientific Progress*. 2015. (accessed Octubre 8, 2018).
- Olsen, Flemming B. *Læremidler – evaluering af læremidler i det almene gymnasium*. Evalueringsrapport, Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet, 2005.
- Ongeri, Joseph D. "Poor student evaluation of teaching in economics: a critical survey of the literature." *Australasian Journal of Economics Education*, 2009: 1-24.
- Orozco Espinel, Camila. "Finding Equilibrium: Arrow, Debreu, McKenzie and the problem of scientific credit." *Journal of Economic Methodology* 22, no. 1 (2015): 134-139.
- Paul, Drake. *The Money Doctor in the Andes: The Kemmerer Missions, 1923-1933*. Durham: Duke University Press, 1989.
- Posner, Richard. "Economists on the Defensive- Robert Lucas." *Atlantic*, Agosto 9, 2009.
- Ricketts, Martin, and Edward Shoesmith. "British economic opinion: positive science or normative judgment?" *American Economic Review*, 1992: 210-215.
- Robbins, Lionel. "The Teaching of Economics in Schools and Universities." *The Economic Journal*, 1955: 579-593.
- Rodrik, Dani. *Economic Rules*. New York & London: W.W Norton & Company, 2015.
- Rosenwurcel, Guillermo, Gabriel Bezchinsky, and Marisol Rodríguez Chatruc. *La enseñanza de economía en argentina*. Documento de trabajo #671, Departamento de investigación, Escuela de Política y Gobierno (UNSAM), Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2009.
- Samuelson, P.A. *What economists know*. Vol. II, in *The Collected Scientific Papers of Paul A. Samuelson*, by Joseph Stiglitz, 1628. Cambridge: MIT Press.
- Samuelson, Paul. *Economics, an Introductory Analysis*. New York: McGraw-Hill, 1948.
- Samuelson, Paul. "The General Theory: 1946." In *Keyne's General Theory: Reports of Three Decades*, by Robert Lekachman, 315. New York: St. Martin's Press, 1964.
- Sarton, George. *The Study of the History of Science*. Boston: Harvard University Press, 1936.

Schmitz, Sigrid, Sabine T Koszegi, Bettina Enzenhofer, and Christine Harrer. *Quo Vadis Homo Economicus? References to Rationality/Emotionality in Neuroeconomic Discourses*. Viena: Technische Universität Wien, 2015.

Selander, S, A Åkerfeldt, and S Engström. "Resources for learning in a digital environment: about Learning Design Sequences." In *Text in growth: Theoretical, historical and analytical perspectives on educational texts*, by S.V Knudsen, D Skjelbred and B Aamotsbakken. Oslo: Novus Forlag, 2007.

Siegfried, John. "How Many College Students Are Exposed to Economics? ." *The Journal of Economic Education*, 2000: 202-204.

Siegfried, John, and Rendigs Fels. "Research on Teaching College Economics: A Survey ." *Journal of Economic Literature*, 1979: 923-969.

Siegfried, John, Phillip Saunders, Ethan Stinar, and Hao Zhang. "Teaching tools: how is introductory economics taught in america?" *Economic Inquiry* 34, no. 1 (1996): 182-192.

Soderqvist, T. *Science as autobiography: The troubled life of Niels Jern*. New Haven: Yale University Press, 2003.

Solow, Robert. "Comment from the inside of economics." In *The Consequences of Economic Rhetoric*, by Arjo Klammer, Donald McCloskey and Robert Solow. Cambridge University Press, 1989.

Stegmuller, Wolfgang. *The Structure and Dynamics of Theories*. Munich: Springer, 1976.

Stiglitz, Joseph. "On the Market for Principles of Economics Textbooks: Innovation and Product Differentiation." *Journal of Economic Education* 19, no. 2 (1988): 171-177.

Svendsen, Jesper. "Opening up the textbook: How textbooks can be read as seismographs of dominant discourses, exemplified through an analysis of upper secondary school textbooks in Denmark." *Critical Literacy: Theories and practices* , 2015: 33-47.

Svensson, Ann-Christine. *Nya redskap för lärande : studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Stockholm: HLS Förlag, 2000.

Urzúa, Carlos. "Consensos y disensos entre los economistas mexicanos." *Revista de la Cepal*, no. 91 (2007): 153-165.

Walstad, William, Michael Watts, and William Bosshardt. "The Principles of Economics Textbook: History, Content, and Use." In *Teaching Undergraduate Economics: A Handbook for Instructors*, by William Walstad and Phillip Saunders. Boston: Irwin McGraw Hill, 1998.

Warner, Michael. "Publics and Counterpublics." *Public Culture*, 2002: 49-90.

Watts, Michael. "Ideology, textbooks, and the teaching of economics." *Theory into practice*, 1987: 190-197.

Weintraub, Roy. *How Economics Became a Mathematical Science*. Durham: Duke University Press, 2002.

—. "Library of Economics and Liberty." *Neoclassical Economics*. 2002. <http://www.econlib.org/library/Enc1/NeoclassicalEconomics.html> (accessed Mayo 15, 2018).

Weintraub, Roy. "McCarthyism and the Mathematization of Economics." *Journal of the History of Economic Thought* 39, no. 4 (2017): 571-597.

## Anexos

### Anexo 1

#### CATEGORÍAS Y SUS ASOCIACIONES

Métodos cuantitativos	Matemáticas, estadística, probabilidad, econometría, análisis de datos, herramientas computacionales de econometría, optimización y economía experimental.
Microeconomía	Microeconomía, teoría de juegos, economía industrial, teoría de contratos, economía del comportamiento, teoría de la decisión.
Macroeconomía	Macroeconomía, crecimiento y desarrollo económico, cuentas nacionales, política pública, finanzas públicas, economía del sector público
Introductorias	Introducción a la economía, principios de economía, introducción al análisis económico, teoría económica introductoria
Reflexivas	Historia del pensamiento económico, epistemología, filosofía de la ciencia, paradigmas en competencia, ética profesional.
Historia económica	Problemas de la economía contemporánea, historia económica
Internacional	Economía internacional, geografía económica, economías en desarrollo, economías europeas
Moneda/banca	Teoría y política monetaria, banca, economía financiera
Habilidades	Metodología, lenguas extranjeras, computación
Tópicos de economía	Economía de la desigualdad, comunicación económica, economía ecológica, economía del trabajo, economía de la salud, etc.
Negocios/administración/derecho	Administración, derecho, contabilidad, negocios, marketing.
Otras	Economía política, deportes, arte

Fuente: (Fauser y Myriam 2016)

**Anexo 2 PROGRAMAS  
SELECCIONADOS**

<b>Estado</b>	<b>Acrónimo</b>	<b>Nombre</b>
<b>Aguascalientes</b>	UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
<b>Baja California</b>	UABC	Universidad Autónoma de Baja California (campus Tijuana y Mexicali).
<b>Baja California Sur</b>	UABCS	Universidad Autónoma de Baja California Sur
<b>Campeche</b>	UAcampeche	Universidad Autónoma de Campeche
<b>Chiapas</b>	IES Sor Juana	Instituto de Estudios Superiores Sor Juana Inés de la Cruz
	UAChiapas	Universidad Autónoma de Chiapas
<b>Chihuahua</b>	UACJ	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
<b>Ciudad de México</b>	CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económica
	Anahuác	Universidad Anahuac
	UVM	Universidad del Valle de México
	Ibero	Universidad Iberoamericana
	ICEL	International College for Experienced Learning
	ITAM 1	Instituto Tecnológico Autónomo de México. Especialización en teoría económica
	ITAM 2	Especialización en política económica
	ITAM 3	Especialización en economía empresarial
	ITAM 4	Especialización en economía financiera
	UP	Universidad Panamericana
	UNITEC	Universidad Tecnológica de México
	COLMEX	El Colegio de México
	UNAM CU	Universidad Autónoma de México. Campus Ciudad Universitaria.
	UNAM FES Acatlán	Universidad Autónoma de México. Campus FES

		Acatlán.
	UNAM FES Aragón	Universidad Autónoma de México. Campus FES Aragón.
	UAM AZC 1	Universidad Autónoma Metropolitana. Campus Azcapotzalco. Línea terminal Economía Política.
	UAM AZC 2	Universidad Autónoma Metropolitana. Campus Azcapotzalco. Línea terminal Economía Aplicada.
	UAM AZC 3	Universidad Autónoma Metropolitana. Campus Azcapotzalco. Línea terminal Crecimiento y Desarrollo.
	UAM IZT	Universidad Autónoma Metropolitana. Campus Iztapalapa.
	UAM XOC	Universidad Autónoma Metropolitana. Campus Xochimilco.
<b>Coahuila de Zaragoza</b>	UAC Coah-Sal	Universidad Autónoma de Coahuila. Campus Saltillo
	UAC Coah-Torr	Universidad Autónoma de Coahuila. Campus Torreón.
<b>Colima</b>	ITESM	Instituto Tecnológico Autónomo de Monterrey. Campus Colima
	UAColima	Universidad Autónoma de Colima
<b>Estado de México</b>	ITESM	Instituto Tecnológico Autónomo de Monterrey. Campus Estado de México
	ICEL	Universidad ICEL. Campus Coacalco, Lomas Verdes y Metepec.
	CUSXXI	Centro Universitario Siglo XXI. Línea de acentuación en Desarrollo Regional.
	CUSXXI 2	Centro Universitario Siglo XXI. Línea de acentuación en Economía Internacional.
	CUSXXI 3	Centro Universitario Siglo XXI. Línea de acentuación en Economía Financiera.
	CUSXXI 4	Centro Universitario Siglo XXI. Línea de acentuación

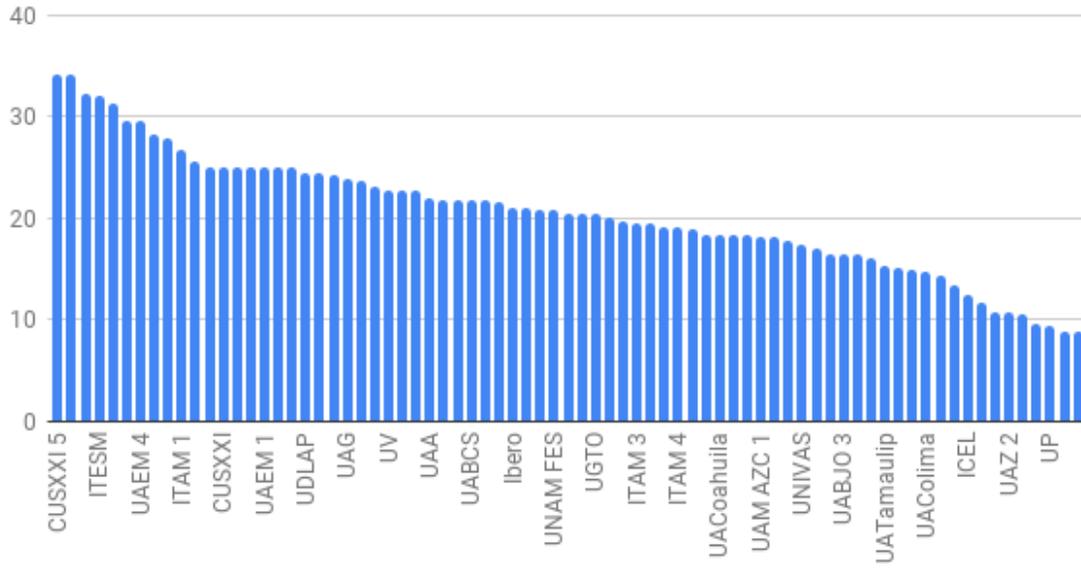
		en Tópicos Avanzados de Economía.
	CUSXXI 5	Centro Universitario Siglo XXI. Línea de acentuación en Métodos Cuantitativos.
	UAEM 1	Universidad Autónoma del Estado de México. Campus Texcoco y Atizapán. Línea de acentuación en Desarrollo Regional.
	UAEM 2	Universidad Autónoma del Estado de México. Campus Texcoco y Atizapán. Línea de acentuación en Economía Internacional.
	UAEM 3	Universidad Autónoma del Estado de México. Campus Texcoco y Atizapán. Campus Texcoco y Atizapán. Línea de acentuación en Economía Financiera.
	UAEM 4	Universidad Autónoma del Estado de México. Campus Texcoco y Atizapán. Línea de acentuación en Tópicos Avanzados de Economía.
	UAEM 5	Universidad Autónoma del Estado de México. Campus Texcoco y Atizapán. Línea de acentuación en Métodos Cuantitativos.
	CUGS	Centro Universitario Grupo Sol
	ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Irapuato y León.
<b>Guanajuato</b>	ICYTEG	Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías de Guanajuato A.C
	UGTO	Universidad de Guanajuato
	UAGRO	Universidad Autónoma de Guerrero. Campus Chilpancingo y Acapulco.
<b>Guerrero</b>	ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Hidalgo.
<b>Hidalgo</b>	UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Campus

		Pachuca e Instituto de Ciencias Económico Administrativas.
	UAG	Universidad Autónoma de Guadalajara
<b>Jalisco</b>	UDG	Universidad de Guadalajara
	UMICH	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Campus sede.
<b>Michoacán</b>	CTM	Centro Sindical de Estudios Superiores de la C.T.M
<b>Morelos</b>	UAEMorelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Campus: Instituto Profesional de la Región Oriente Cuautla
	UAN	Universidad Autónoma de Nayarit. Campus: Tepic.
<b>Nayarit</b>	ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Monterrey.
<b>Nuevo León</b>	UANL	Universidad Autónoma de Nuevo Leon. Campus: Ciudad Universitaria.
	UDEM	Universidad de Monterrey
	U-ERRE	Universidad Regiomontana
	UABJO 1	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Línea terminal en Economía Heterodoxa.
<b>Oaxaca</b>	UABJO 2	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Línea terminal en Investigación Económica.
	UABJO 3	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Línea terminal en Economía Aplicada.
	UNIVAS	Universidad Vasconcelos
	UPAEP	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Campus: Puebla.
<b>Puebla</b>	UVP	Universidad del Valle de Puebla. Campus Tehuacán y Puebla. Línea terminal en
	UVP 2	Universidad del Valle de Puebla. Campus Tehuacán y Puebla. Línea terminal en
	BUAP	Benemérita Universidad

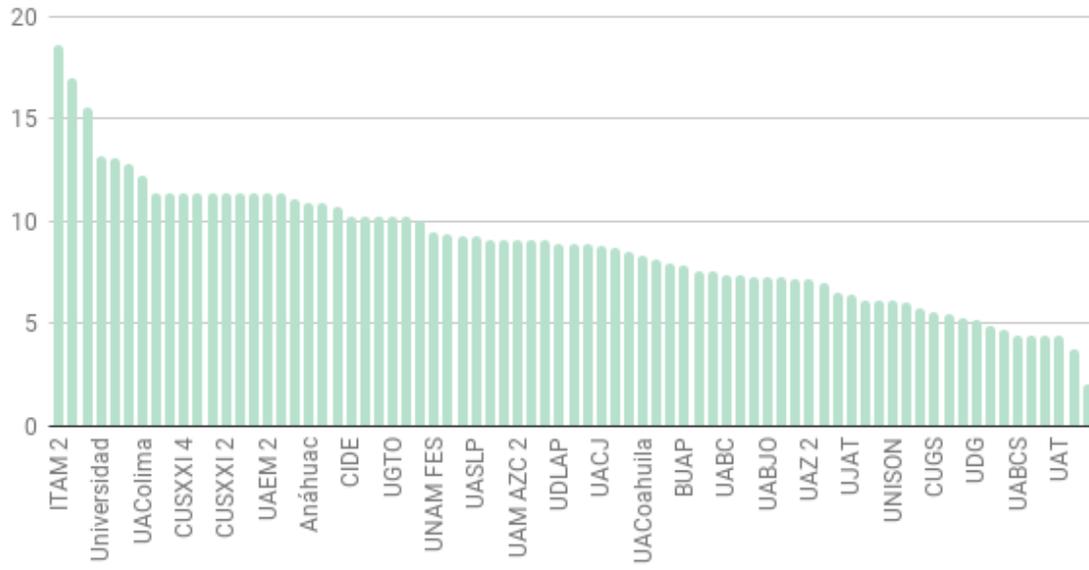
		Autónoma de Puebla. Campus: Puebla
	UDLAP	Universidad de las Américas. Campus P
	UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
<b>San Luis Potosí</b>	UASinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa. Campus Culiacán y Unidad Regional Sur- Mazatlán
<b>Sinaloa</b>	ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Ciudad Obregón y Sonora Norte.
<b>Sonora</b>	UNISON	Universidad de Sonora. Campus Navojoa
	UJAT	Universidad Juárez
<b>Tabasco</b>	UNIDA	Universidad Internacional de América
<b>Tamaulipas</b>	UATamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas
	UGolfo	Universidad del Golfo
	UAT	Universidad Autónoma de Tlaxcala
<b>Tlaxcala</b>	UV	Universidad Veracruzana
<b>Veracruz</b>	UCC	Universidad Cristobal Colón
	UADY	Universidad Autónoma del Estado de Yucatán
<b>Yucatán</b>	UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas. Opción terminal en Economía de la Empresa.
<b>Zacatecas</b>	UAZ 2	Universidad Autónoma de Zacatecas. Opción terminal en Políticas Públicas.
	UAZ 3	Universidad Autónoma de Zacatecas. Opción terminal en Desarrollo Regional.

Anexo 3 a  
16

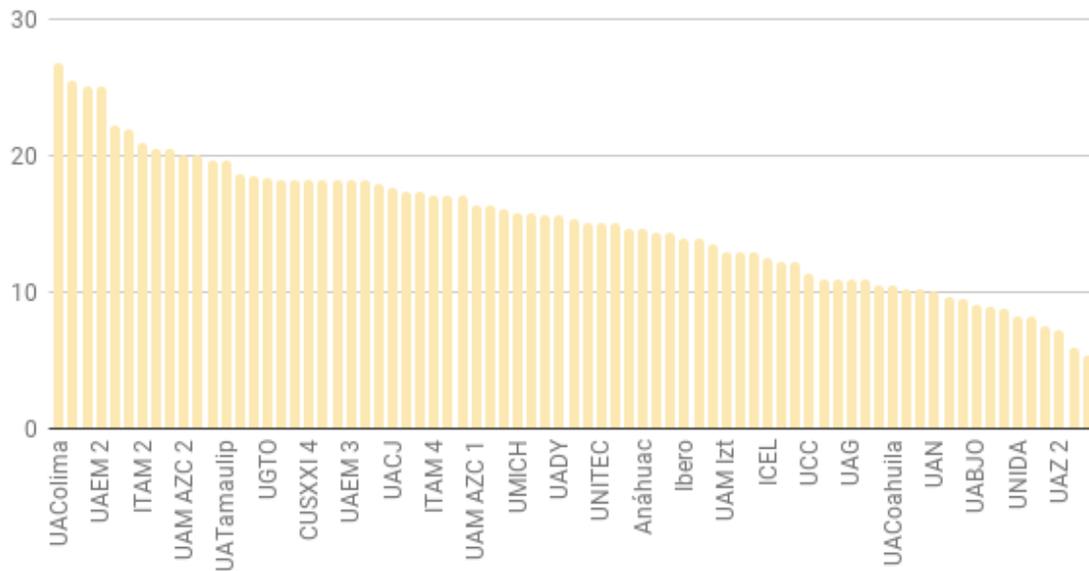
Matemáticas



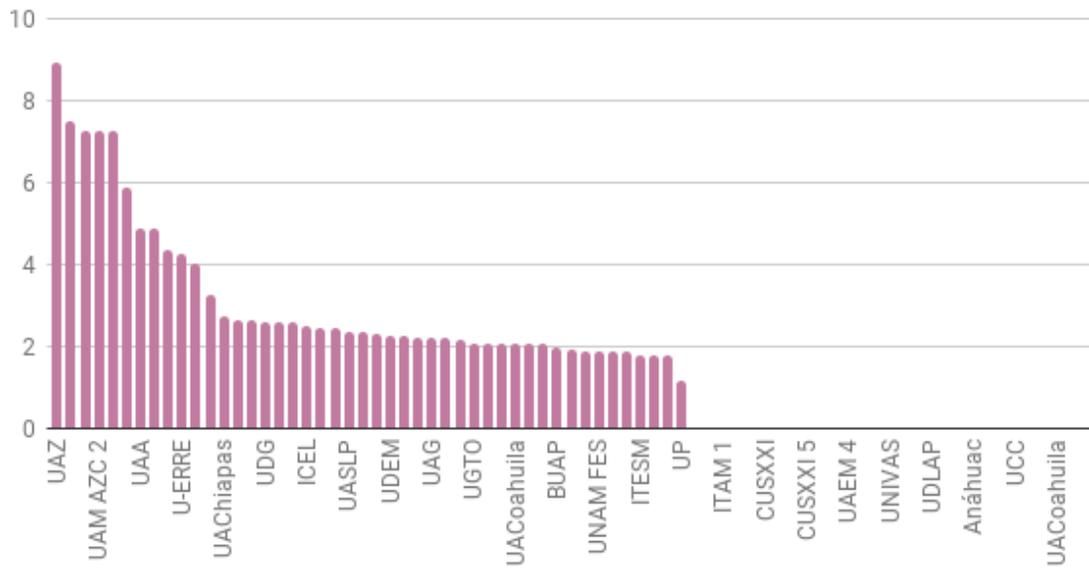
## Microeconomía



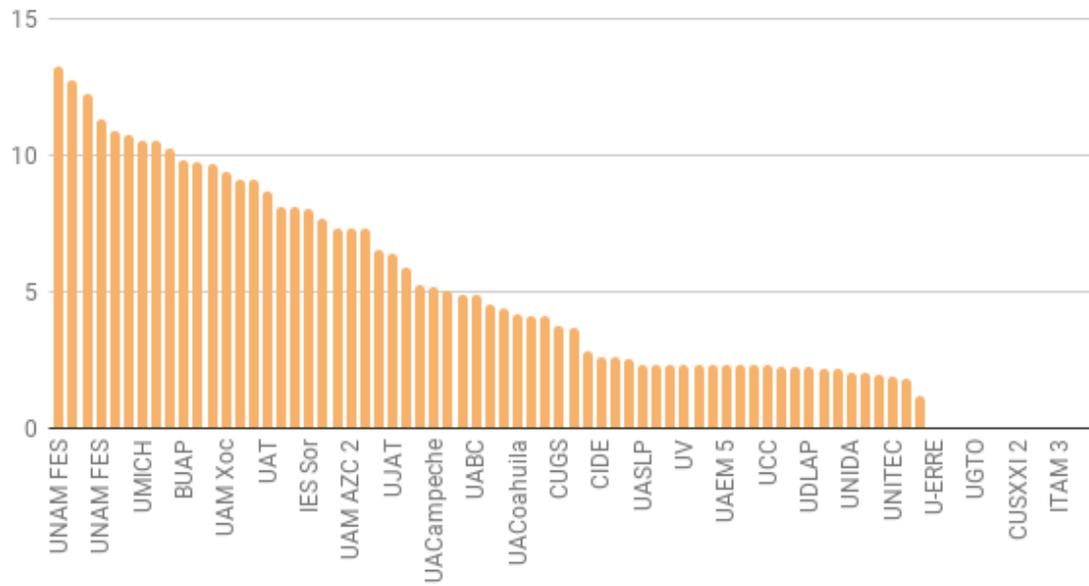
## Macroeconomía



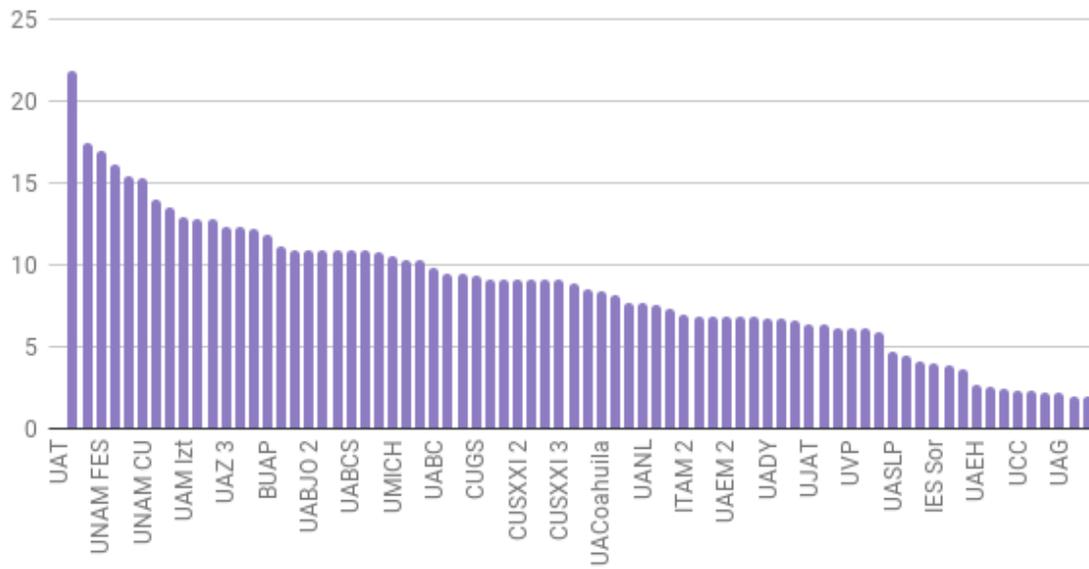
# Introductorias



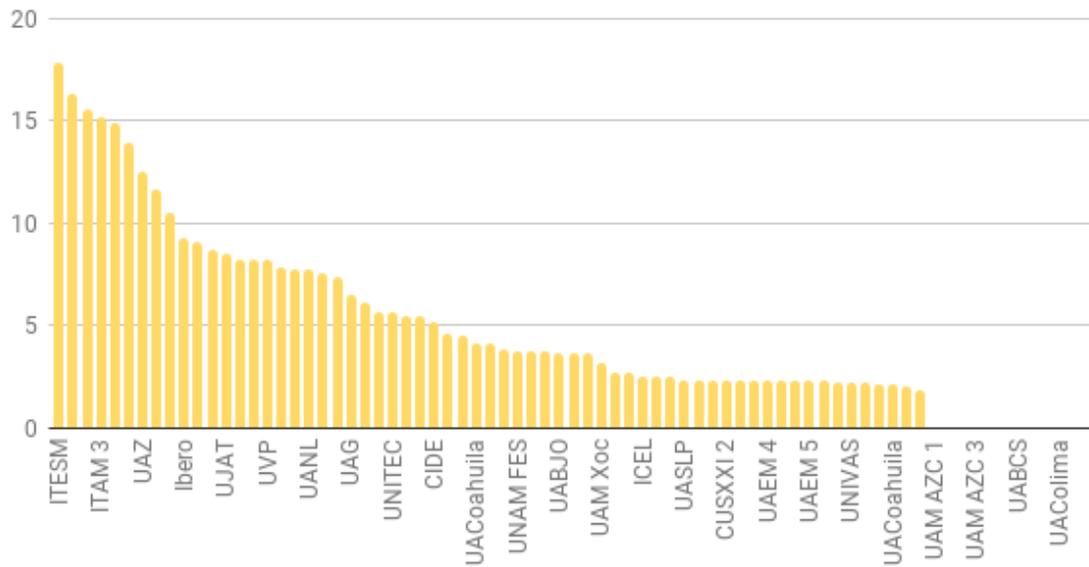
## Economía Política e HPE



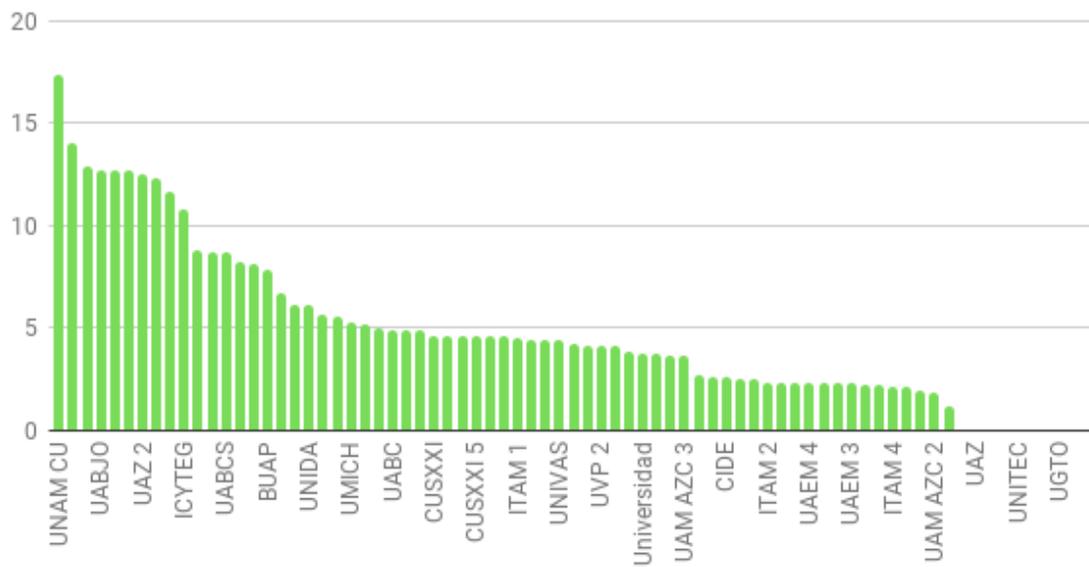
## Contexto histórico-social



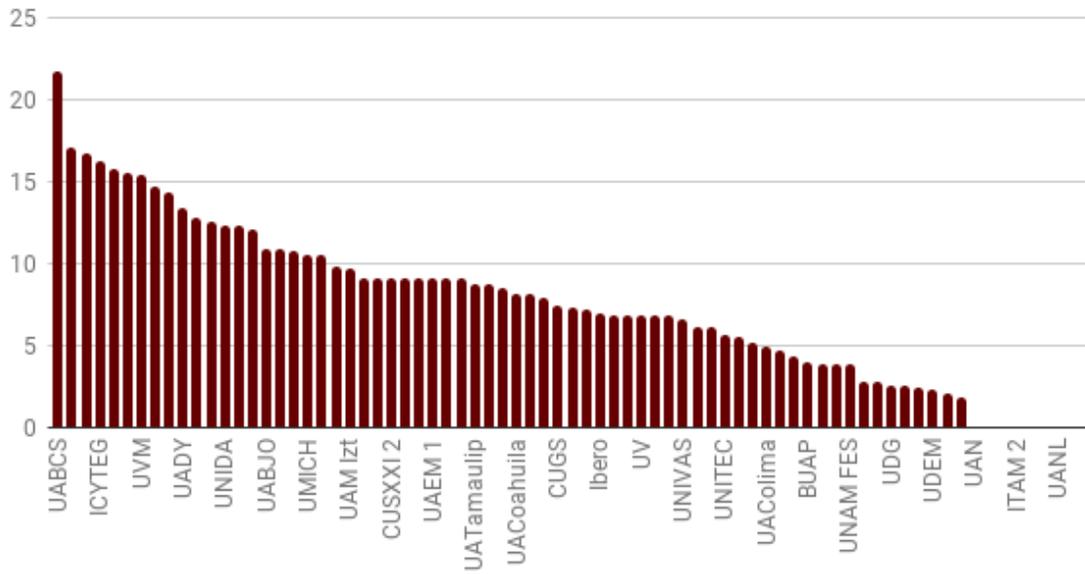
## Ciencias Sociales



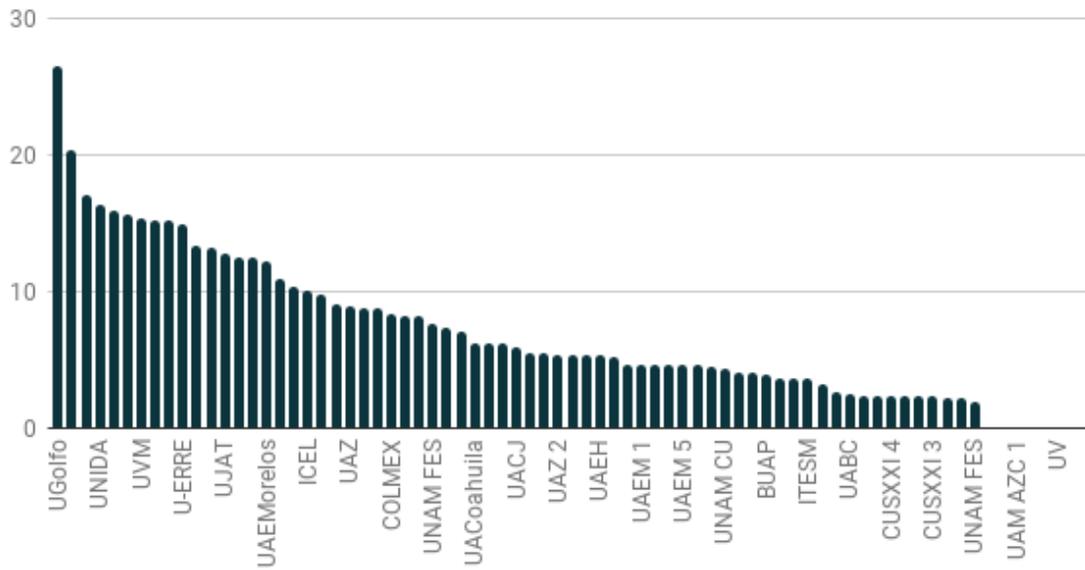
## Metodología



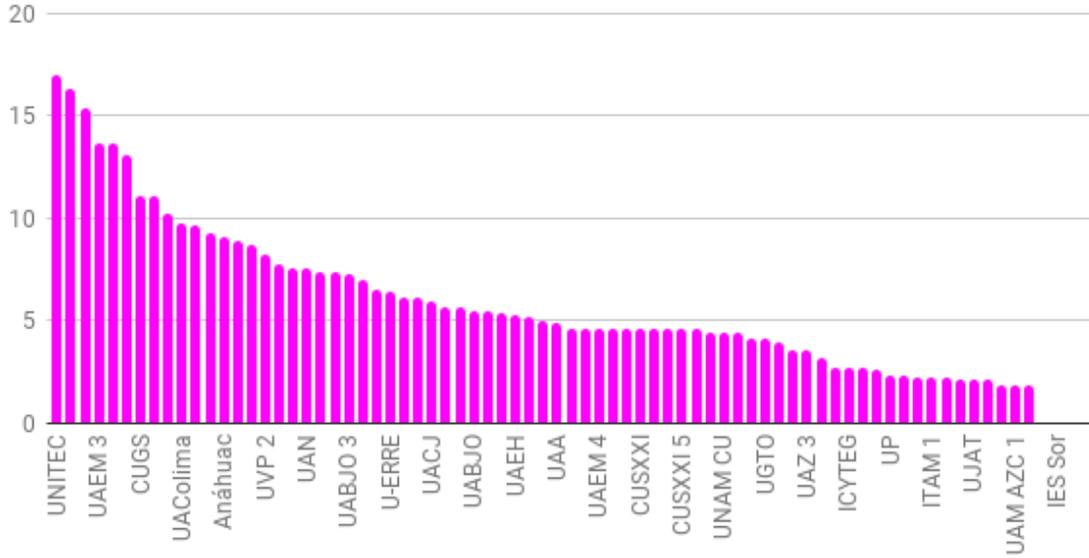
## Tópicos especializados de economía



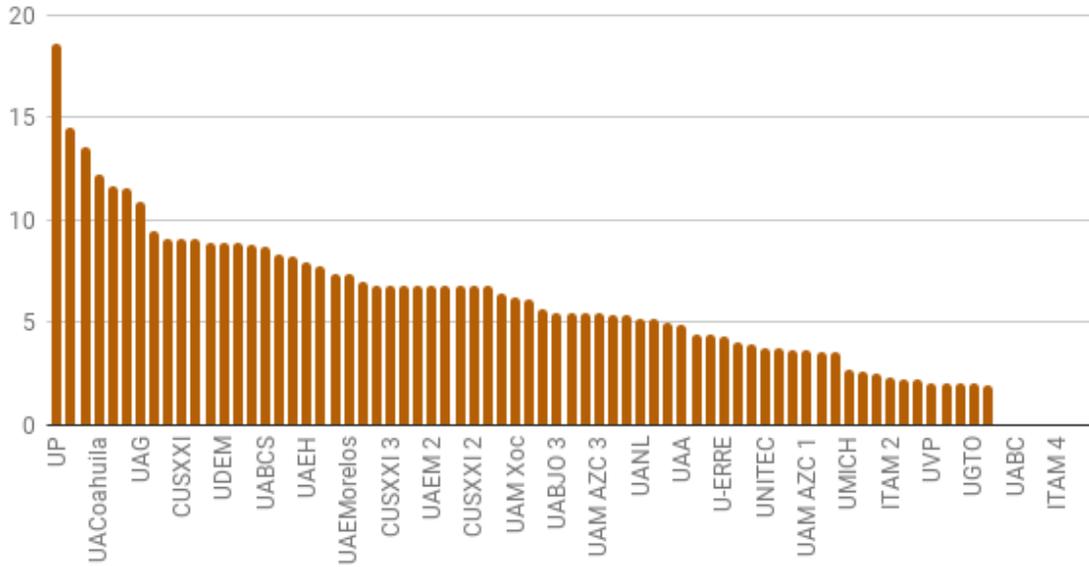
## Administración/Contabilidad/Derecho/Negocios



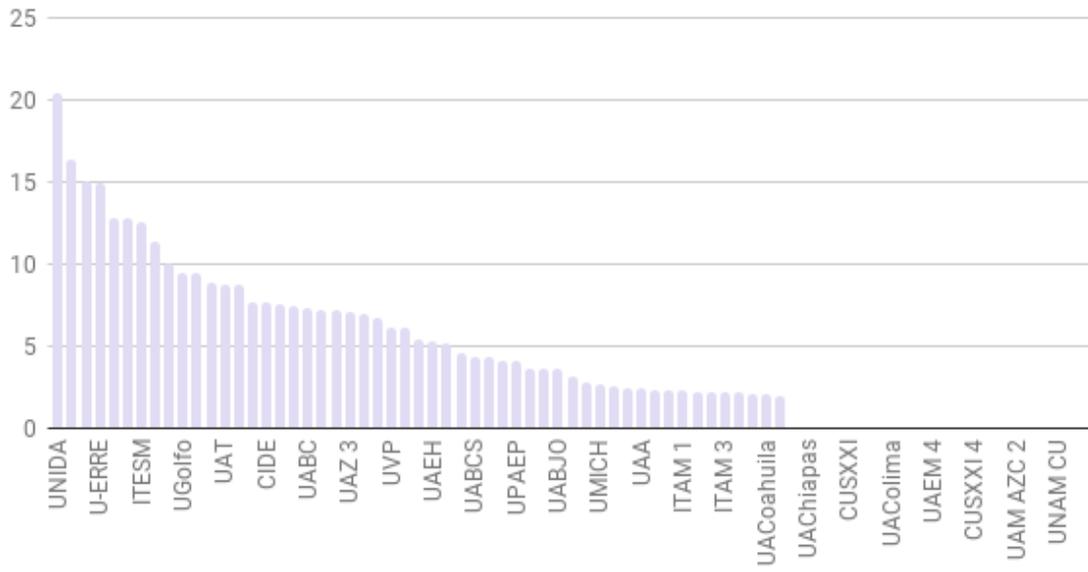
## Finanzas



## Aplicación profesional

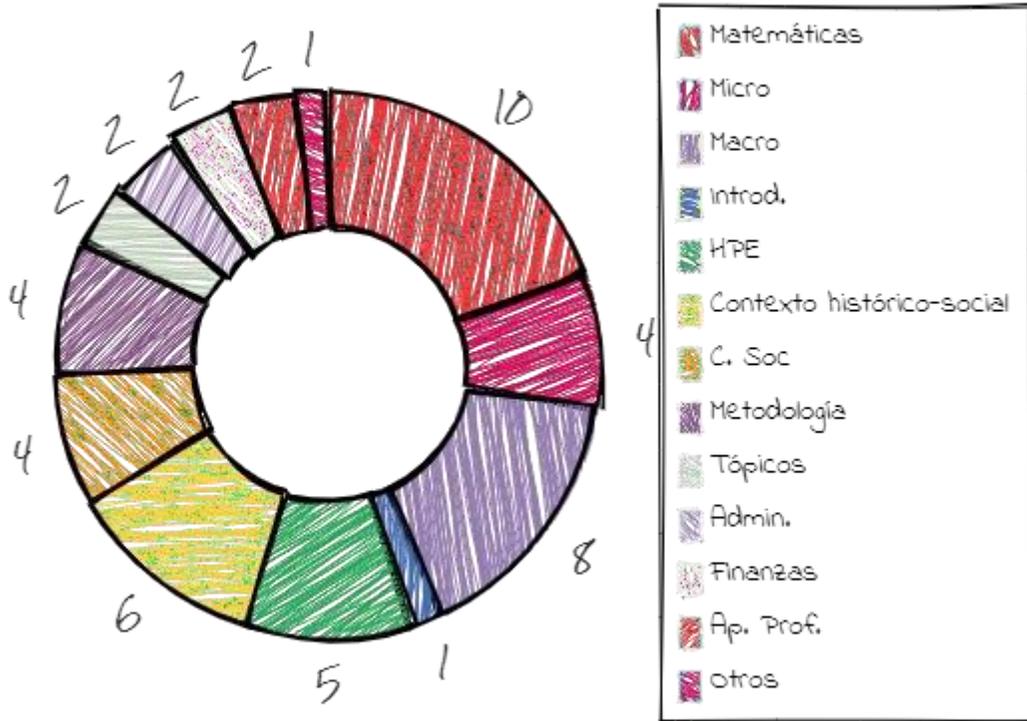


## Otros



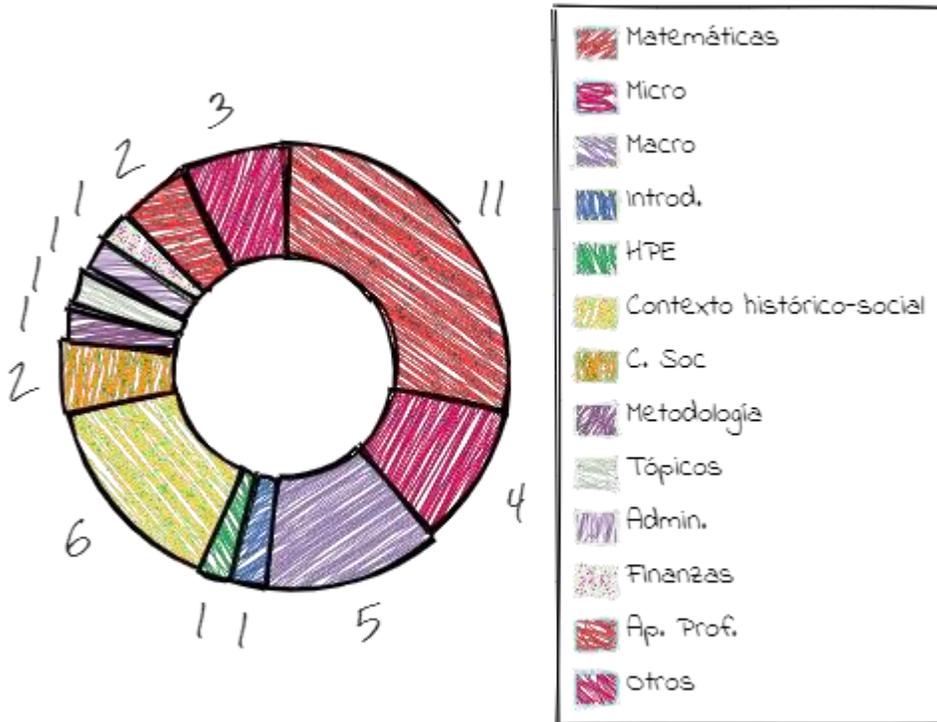
**Anexo 16-91**

# BUAP



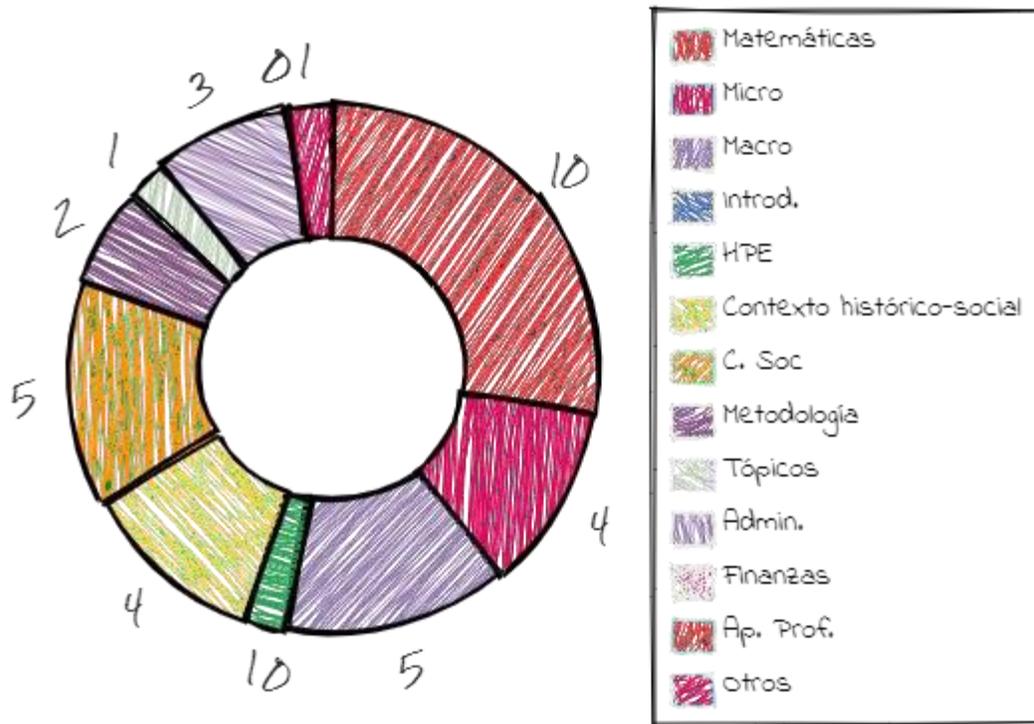
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# CIDE



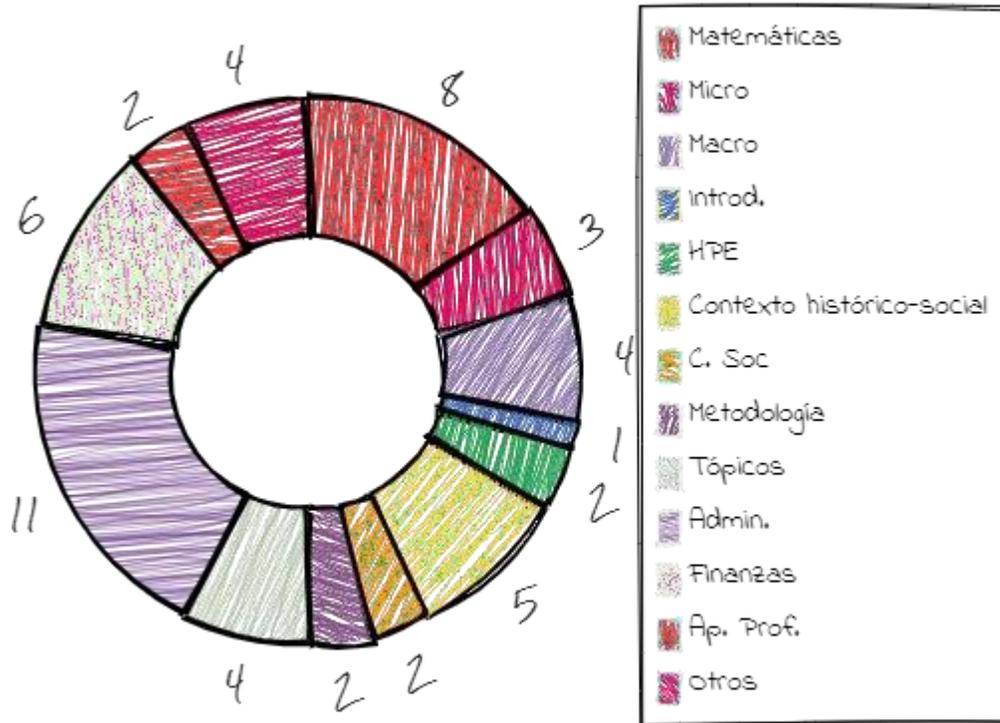
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# EL COLÉGIO DE MÉXICO



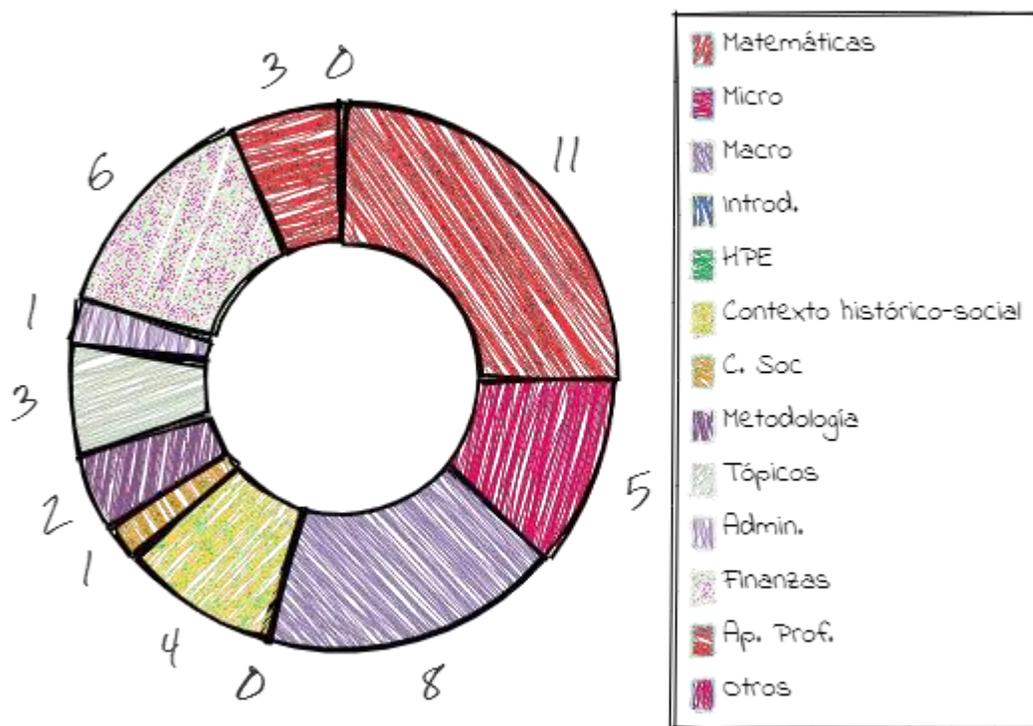
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# CUGS



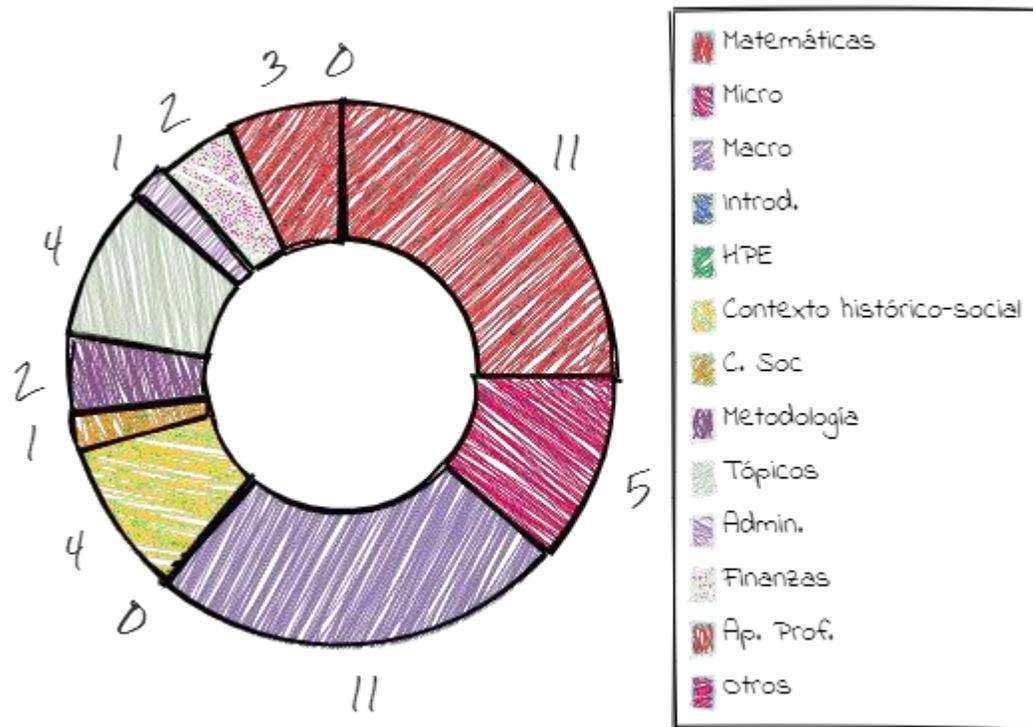
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# CUSXXI (Eco. FINANCIERA)



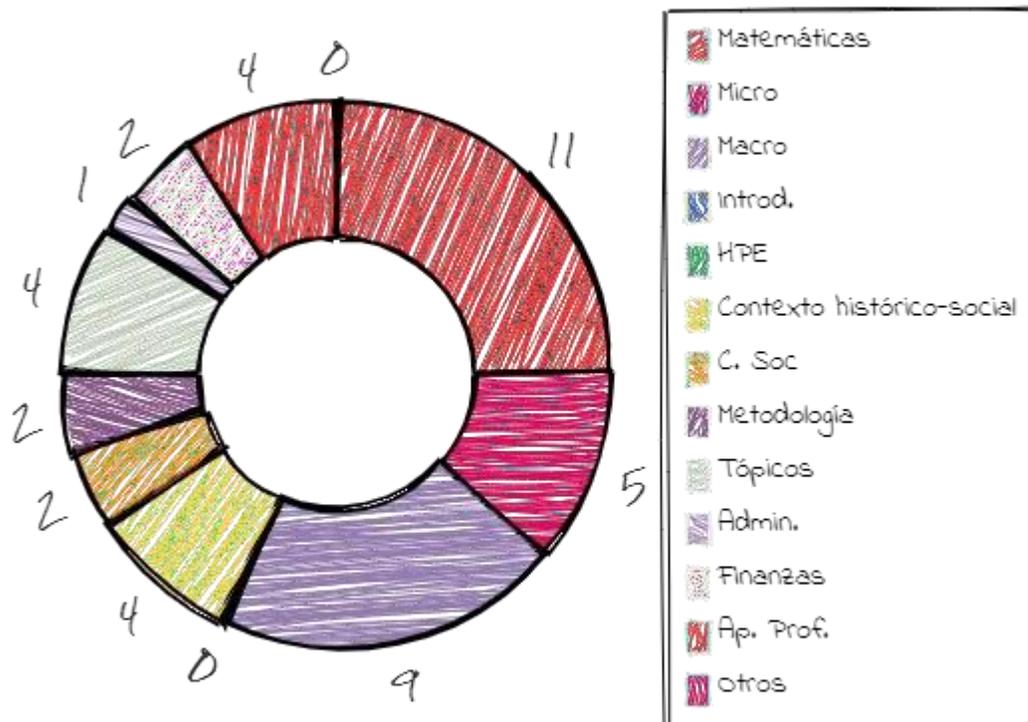
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# CUSXXI (Eco. INTERNAC.)



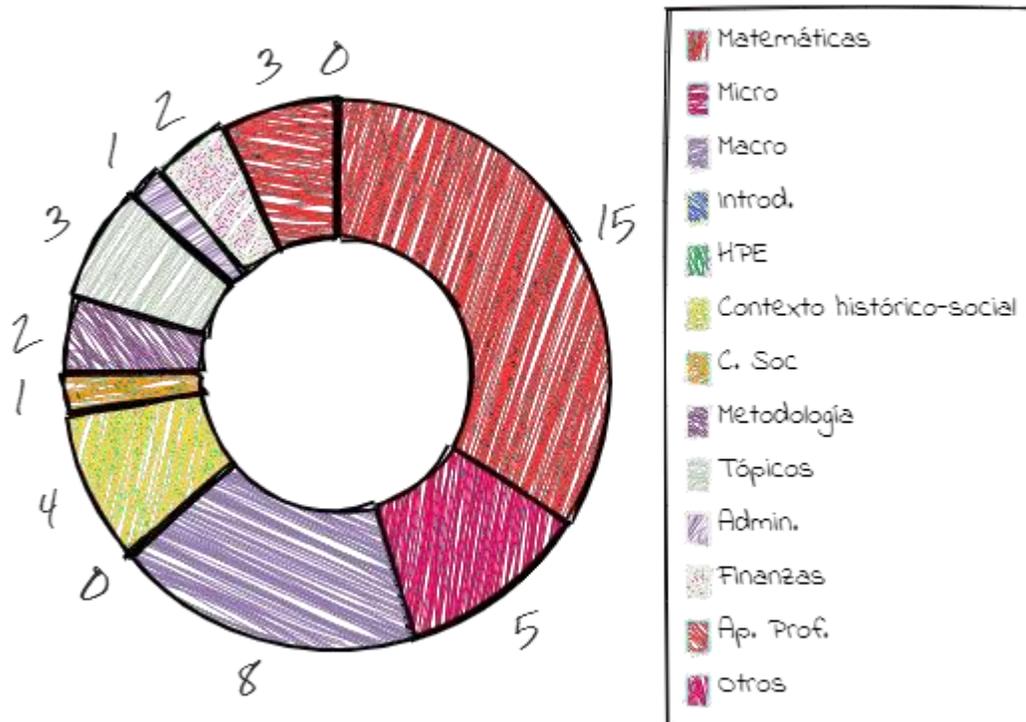
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# CUSXXI (DES. REGIONAL)



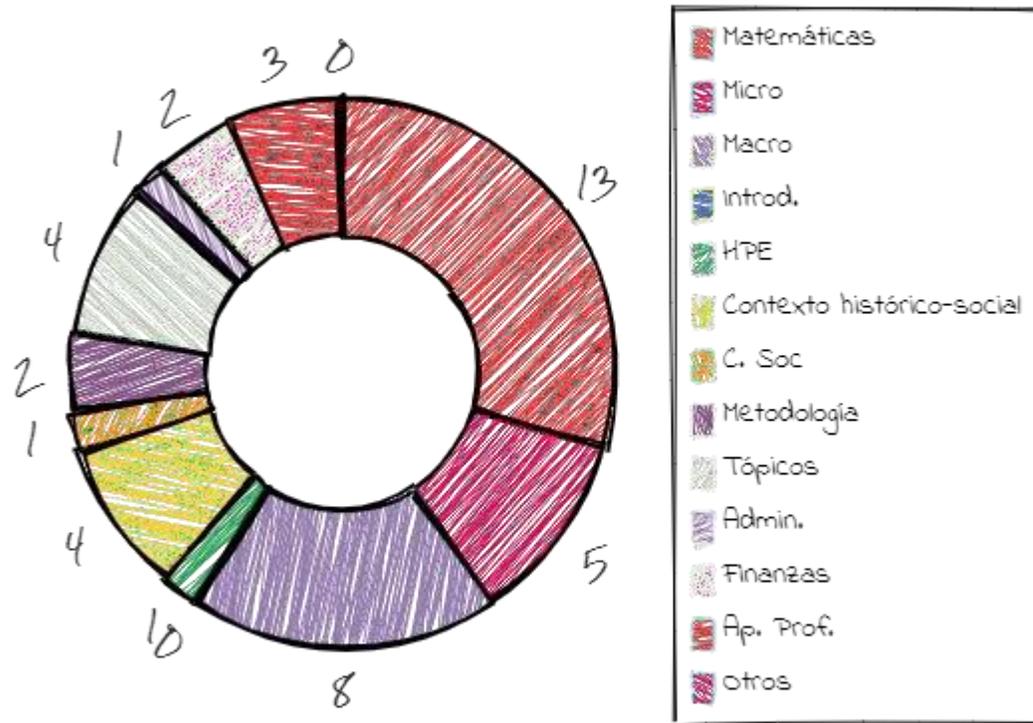
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# CUSXXI (MÉTODOS CUANTI)



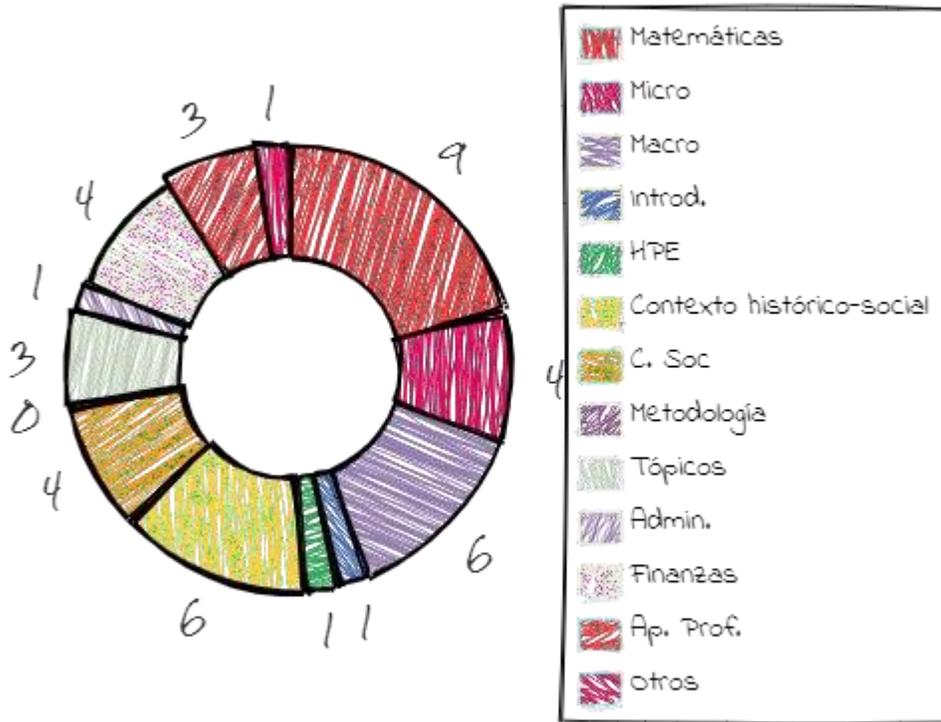
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# CUSXXI (TÓPICOS AVANZ)



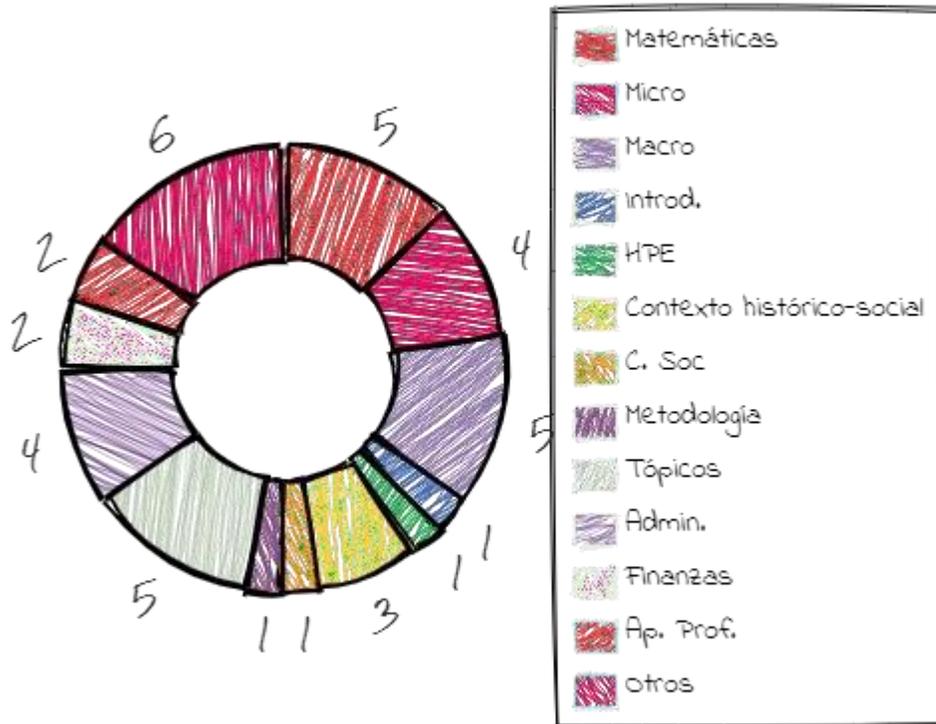
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# IBERO



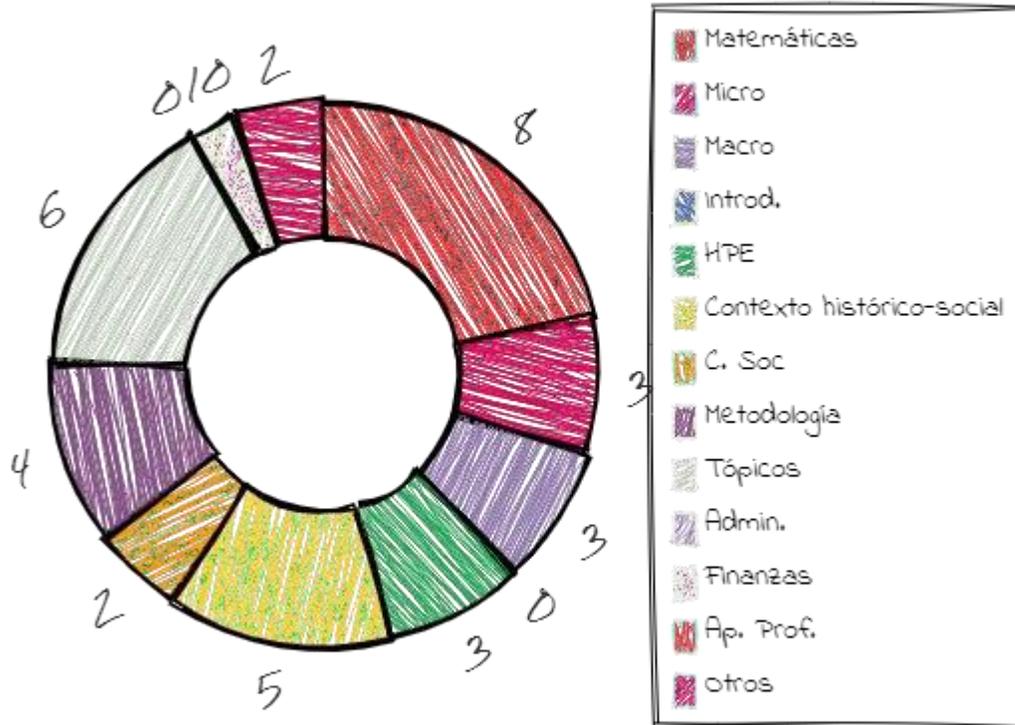
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UNIVERSIDAD ICEL



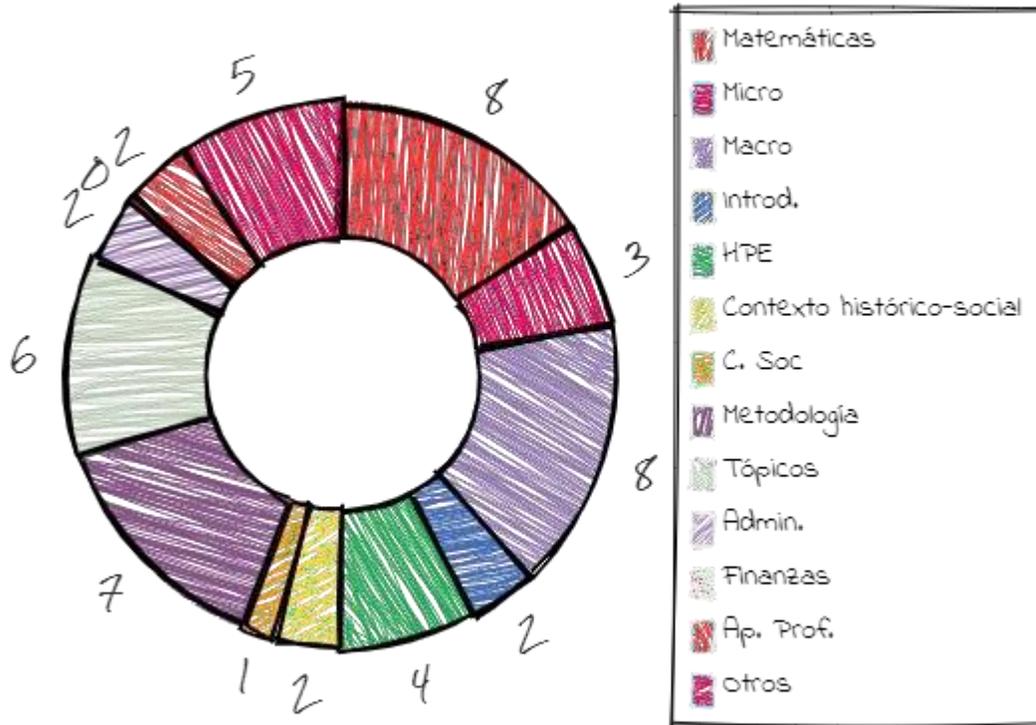
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# ICYTEG



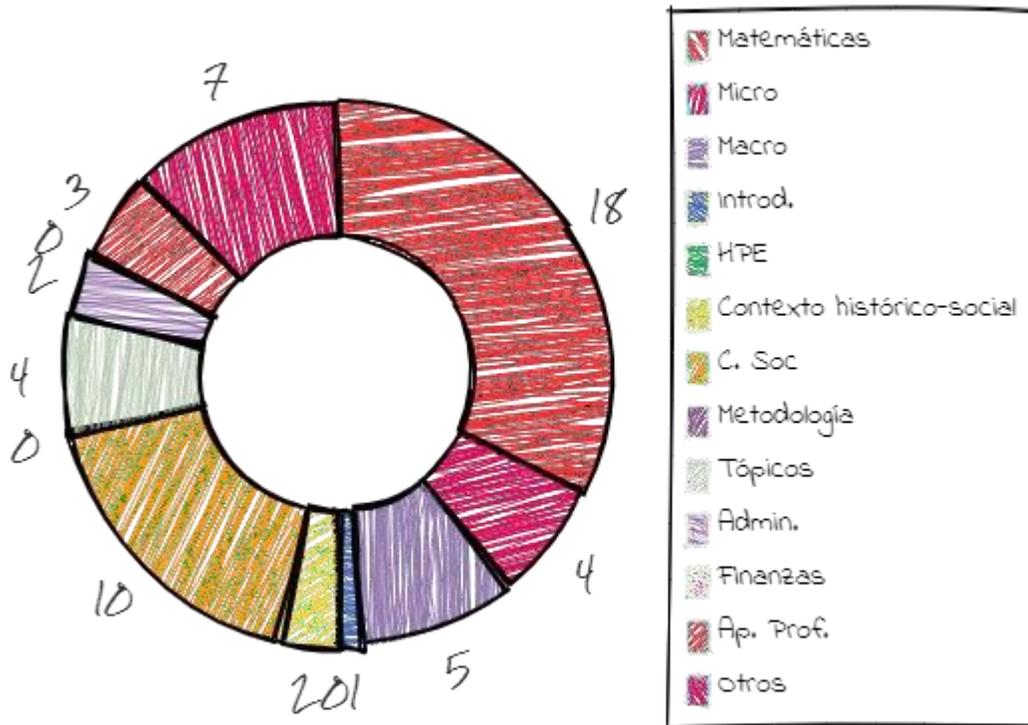
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# IES SOTR JUANA



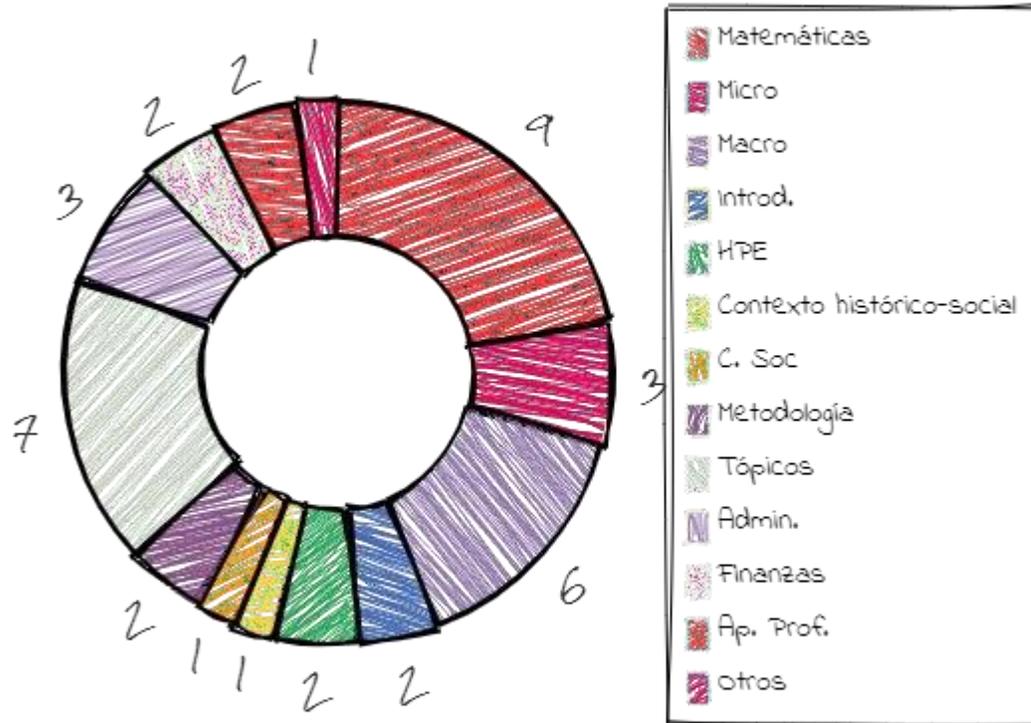
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# ITESM



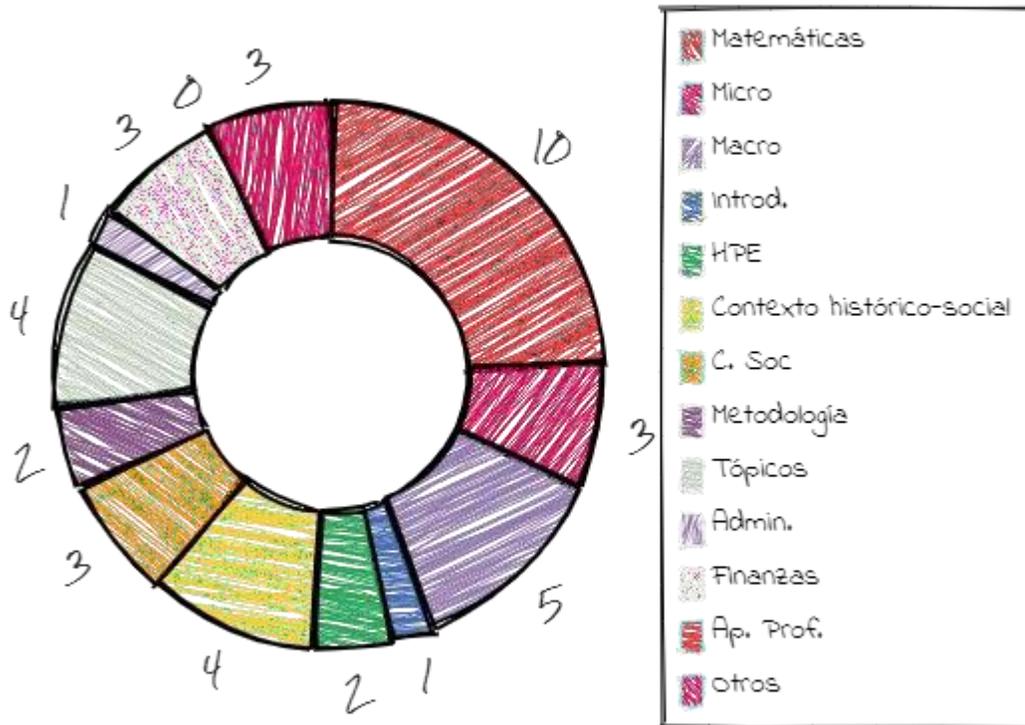
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

UAA



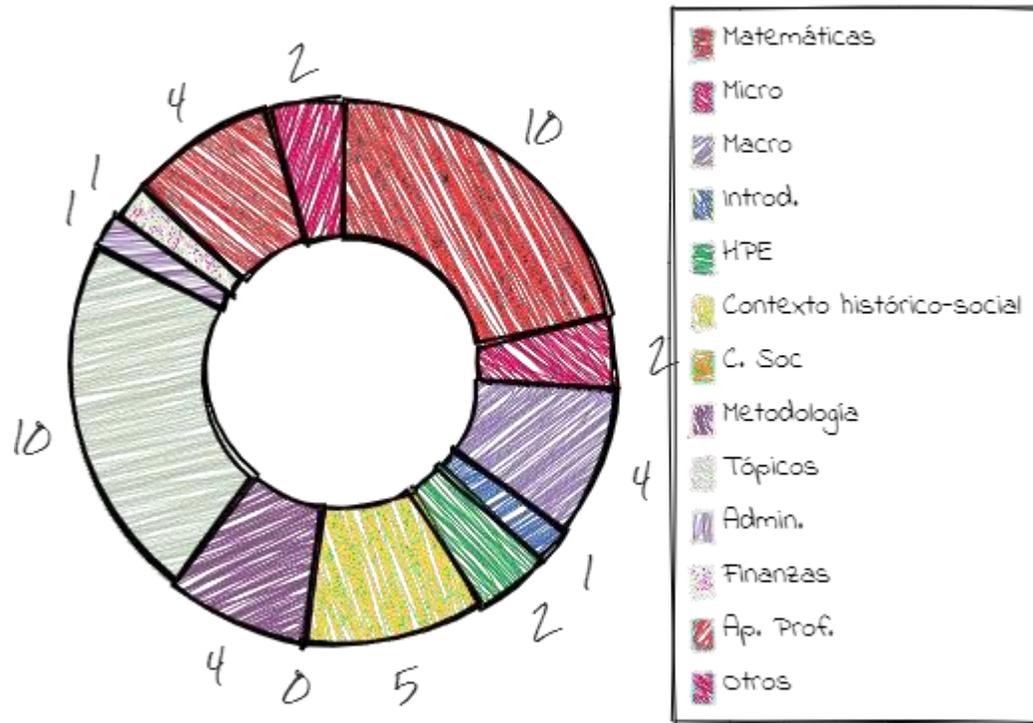
\*Sin contar optativas  
Hecha con plan de estudios de la institución  
Alexander Dey Bueno

# UAABC



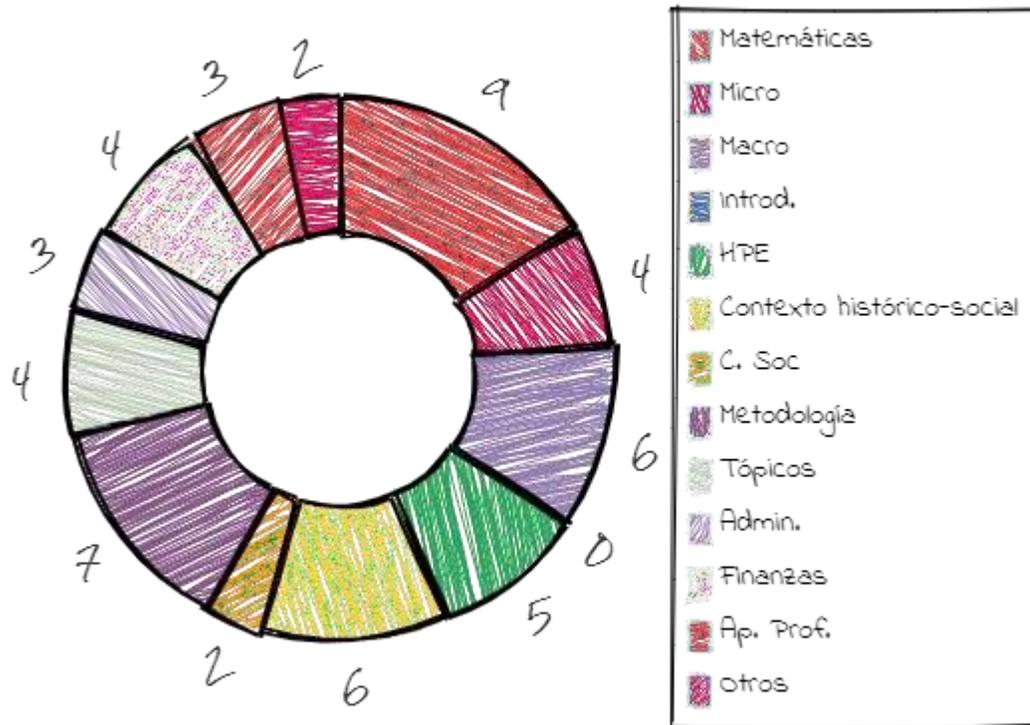
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UABCS



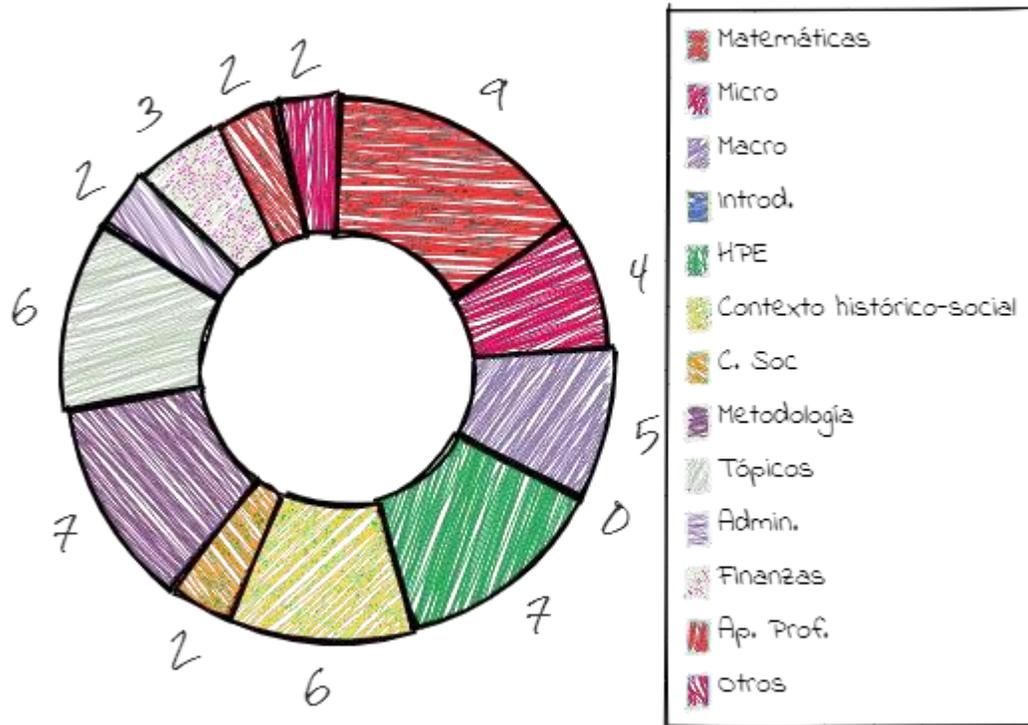
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UABJO (APLICADA)



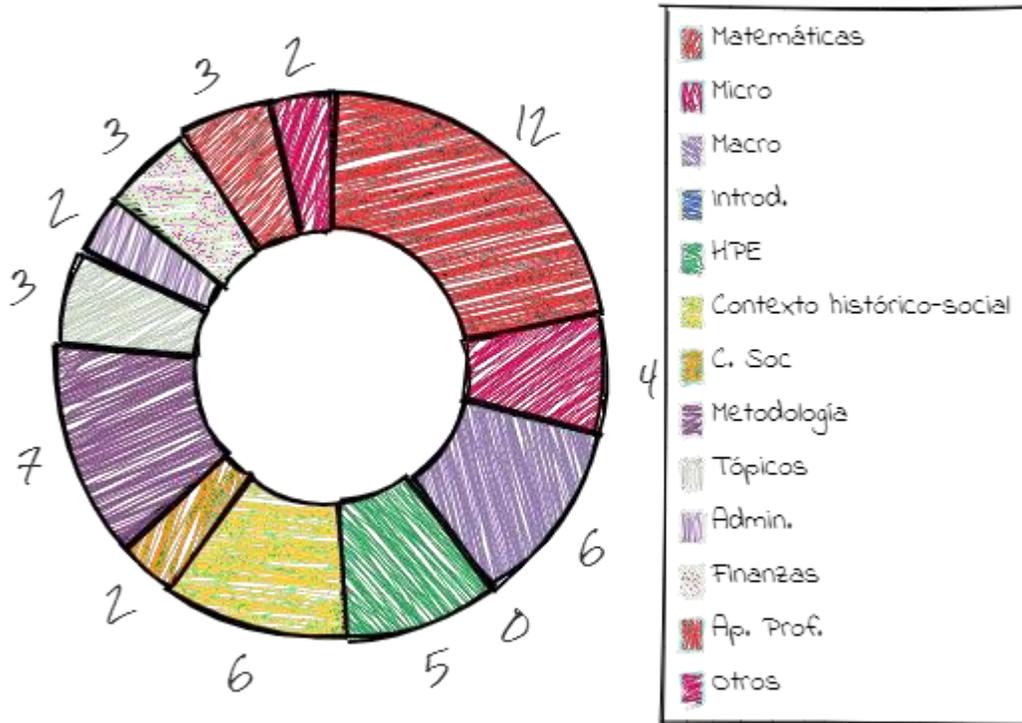
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UABJO (HETERODOXA)



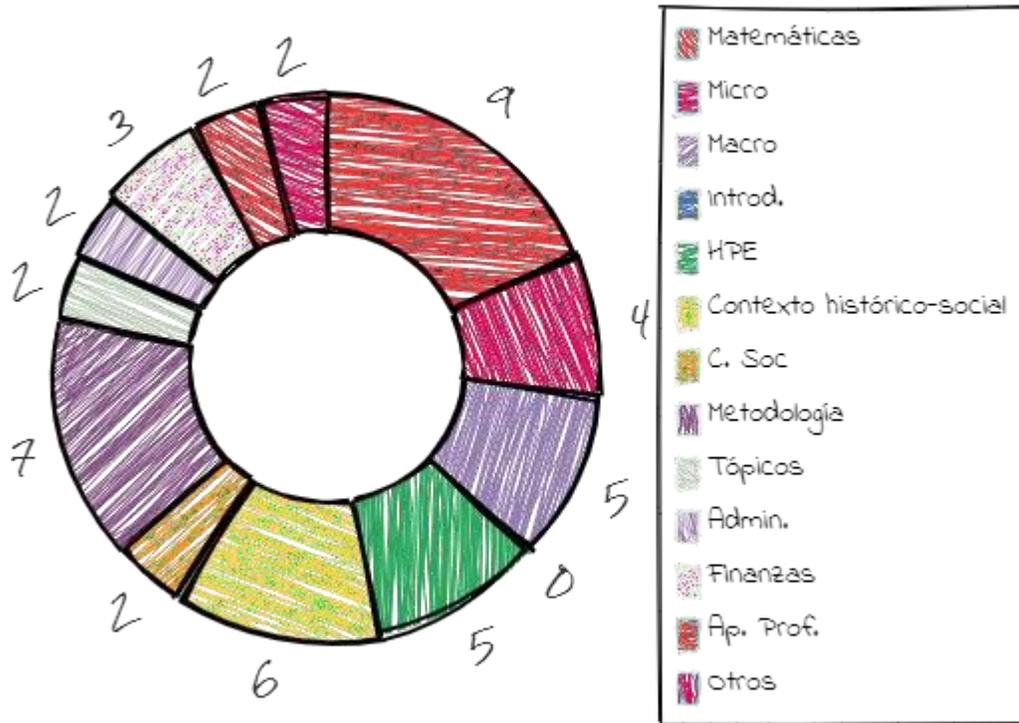
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UABJO (HETERODOXA)



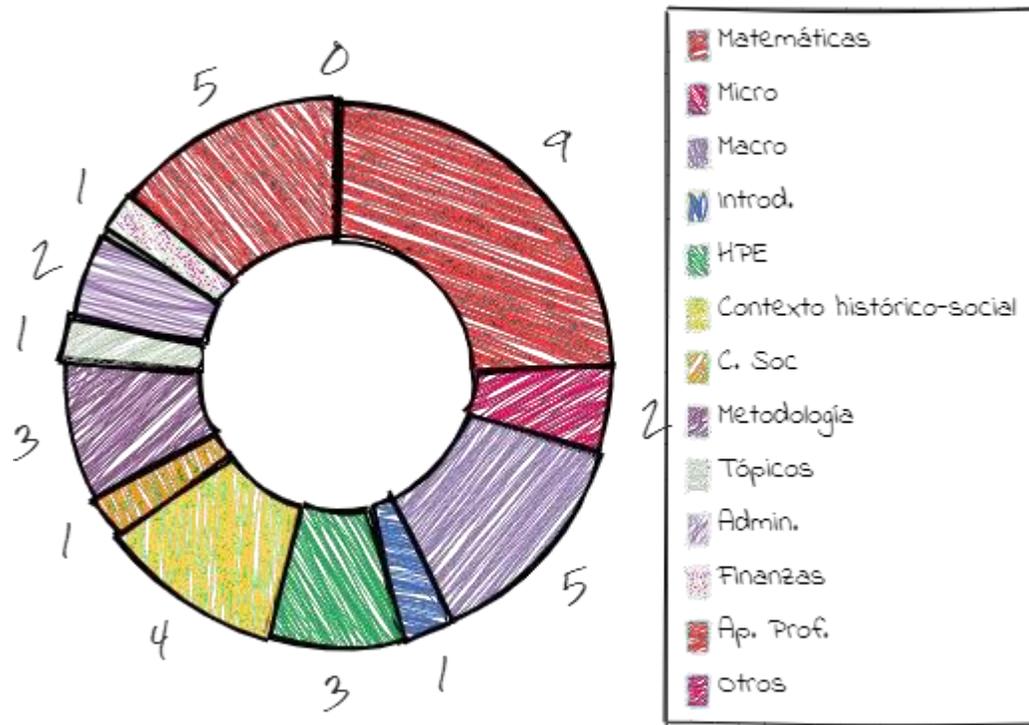
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UABJO



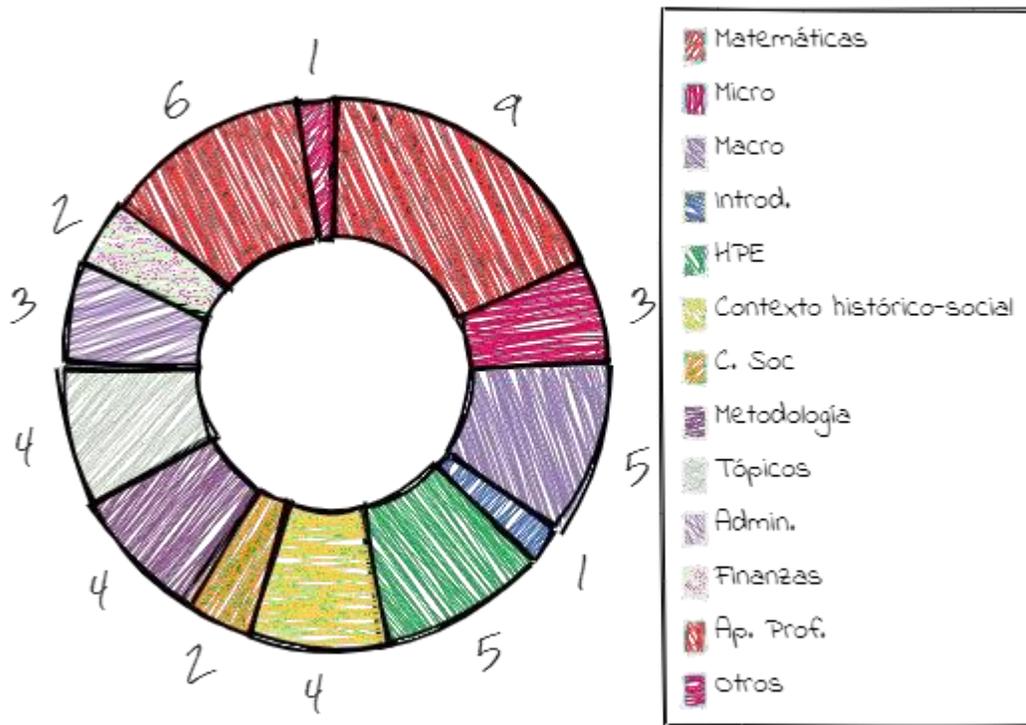
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UACHIASPAS



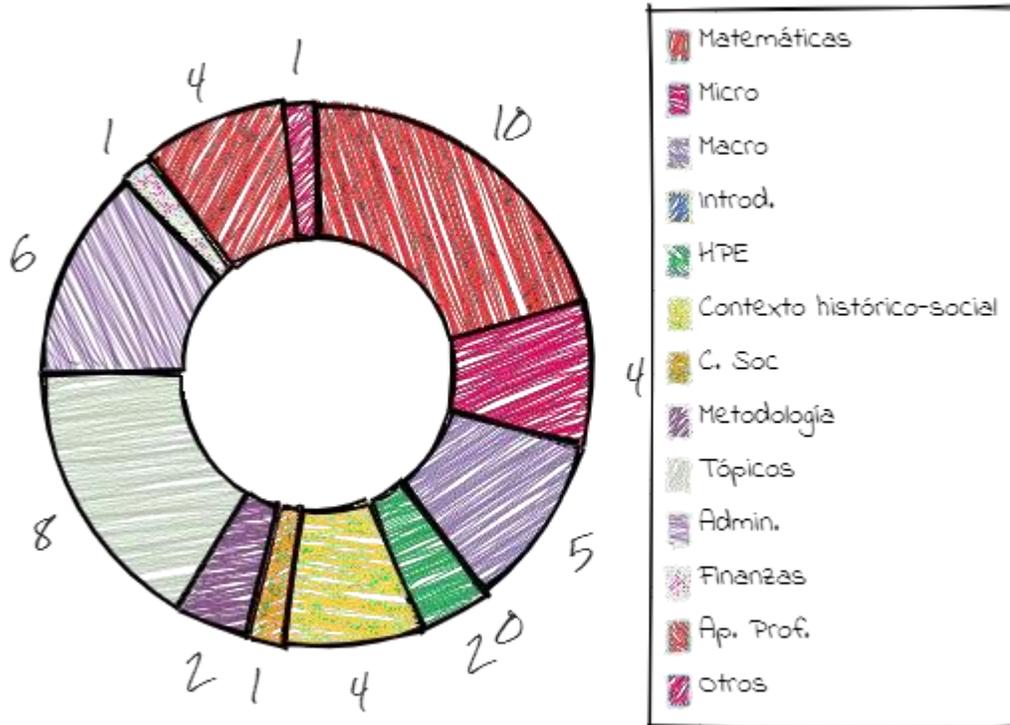
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UACOAHUILA (SALTILLO)



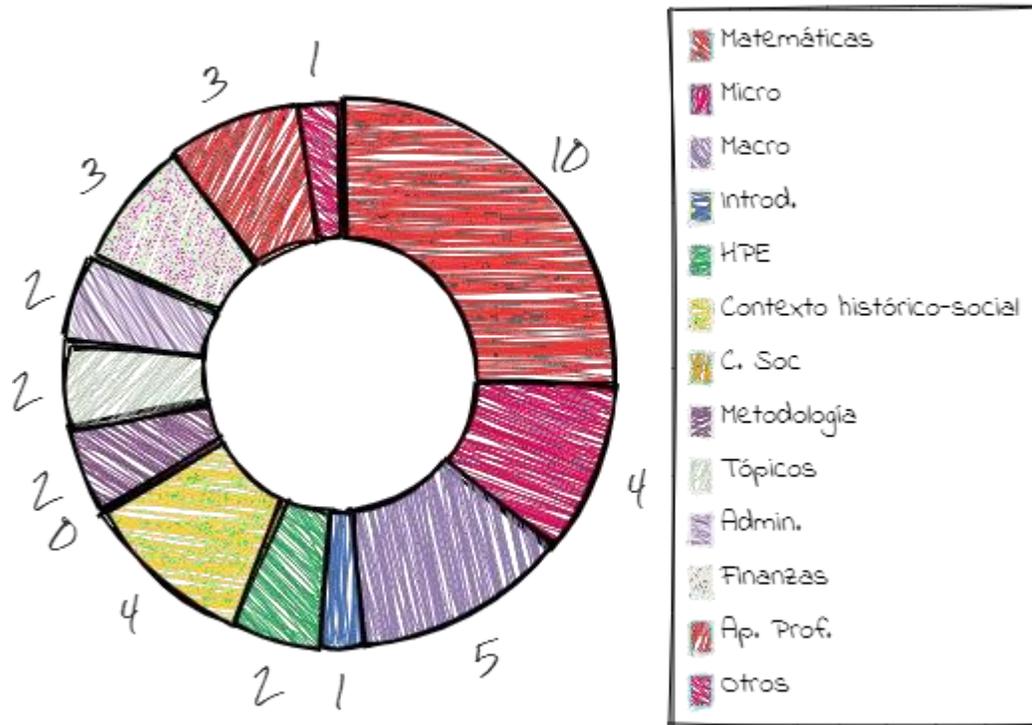
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# ΨΑΦΟΑΝΑΛΥΣΗ (ΤΟΤΙΣΤΕΩΝ)



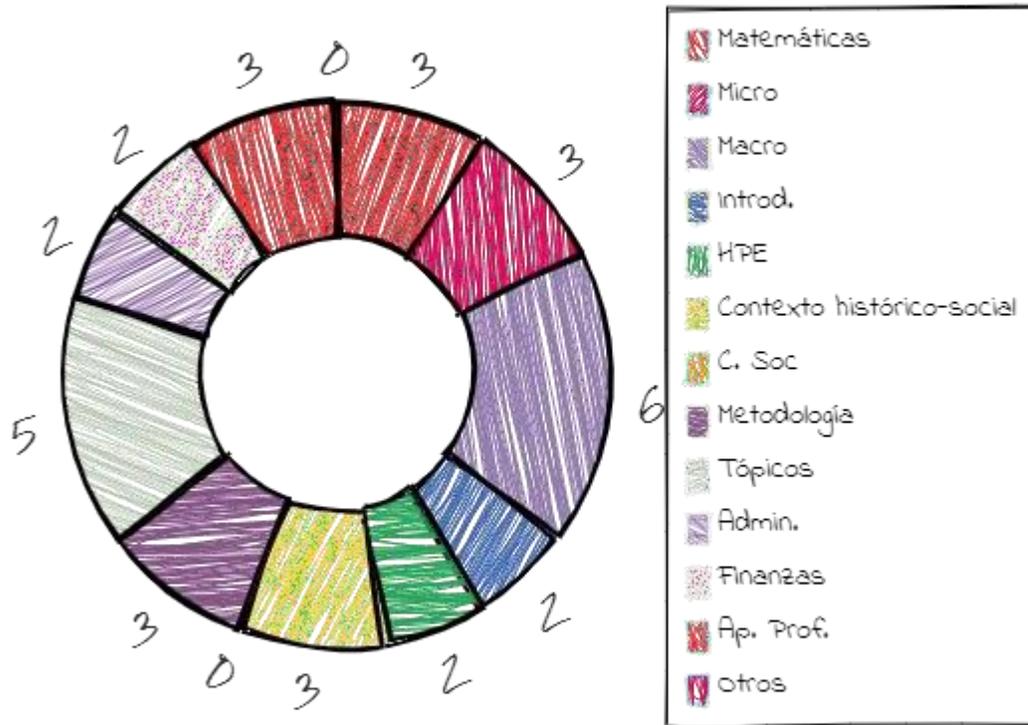
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UACAMPECHE



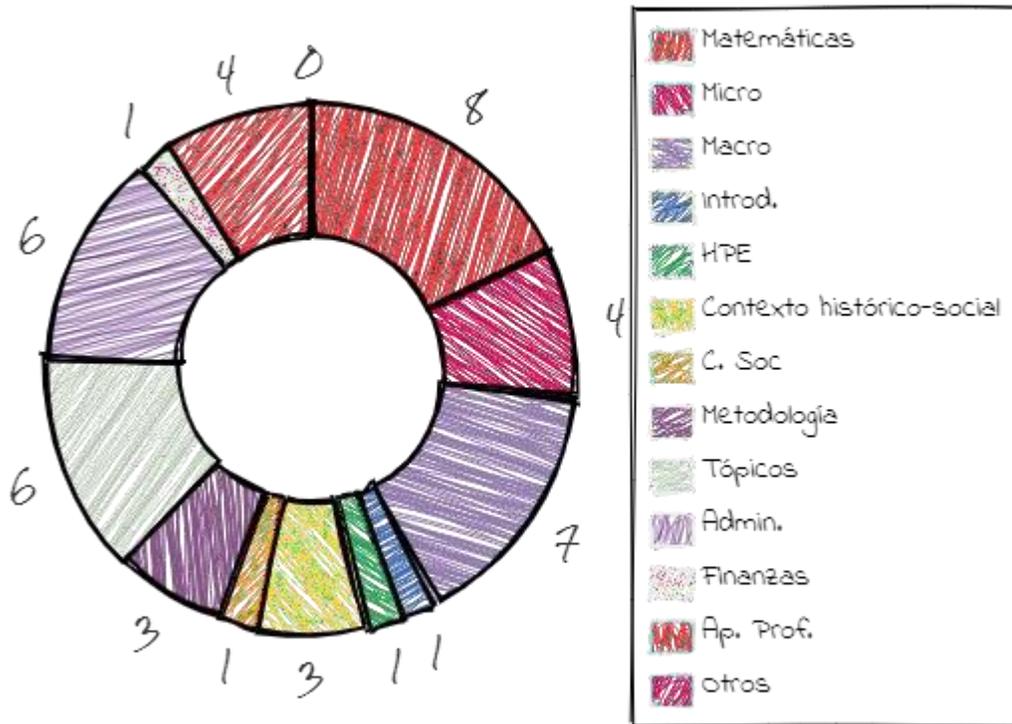
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UACTJ



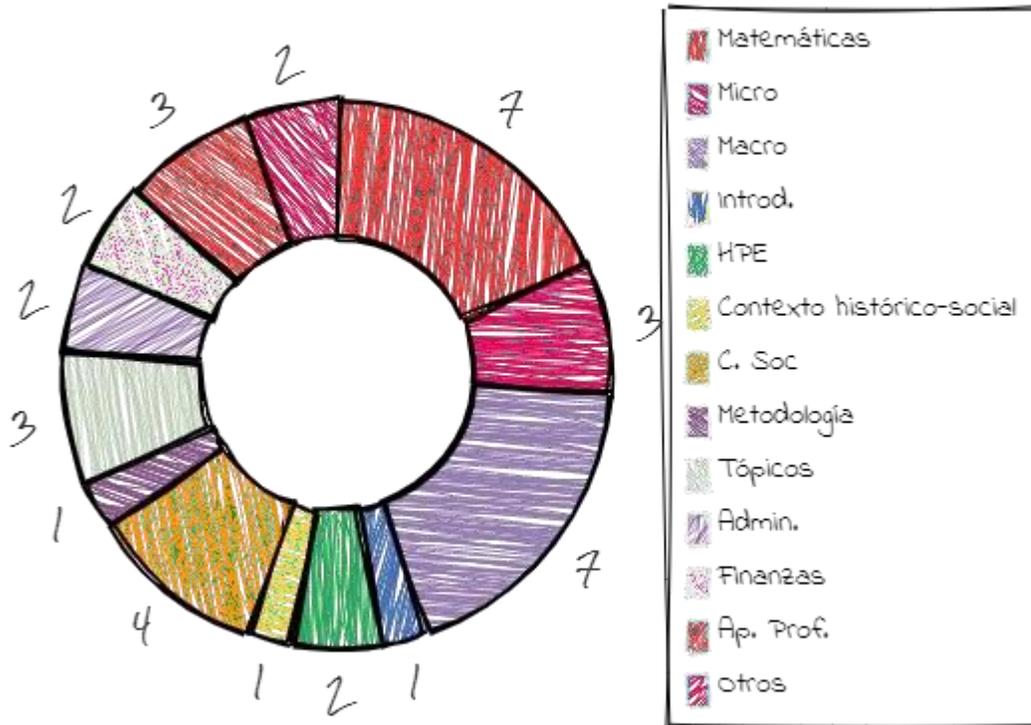
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UADY



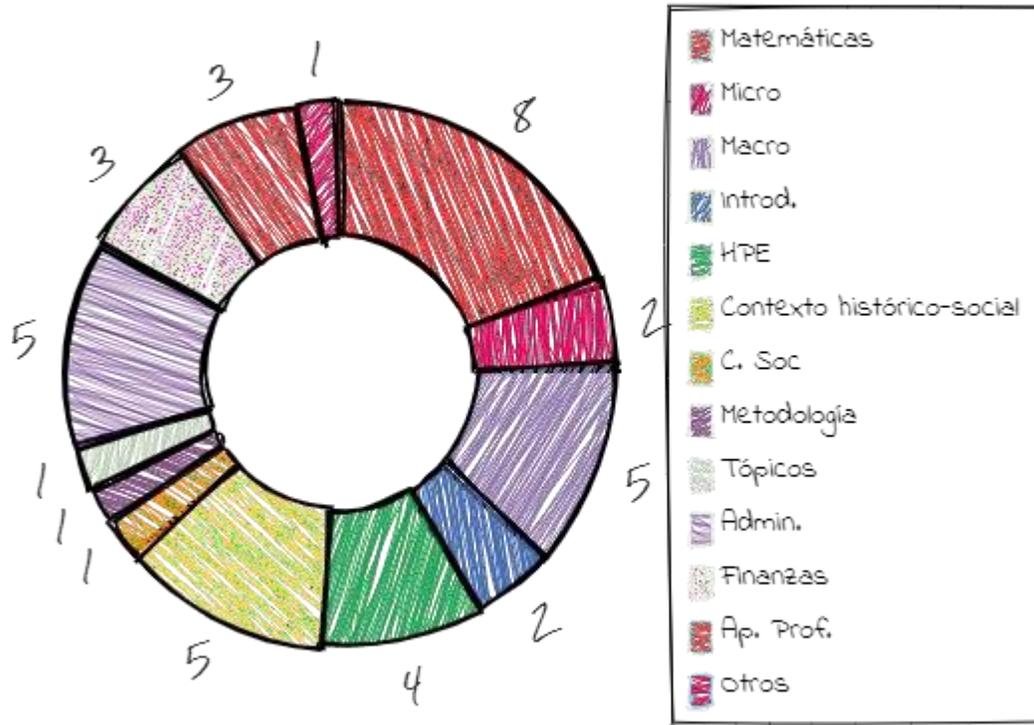
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAEH



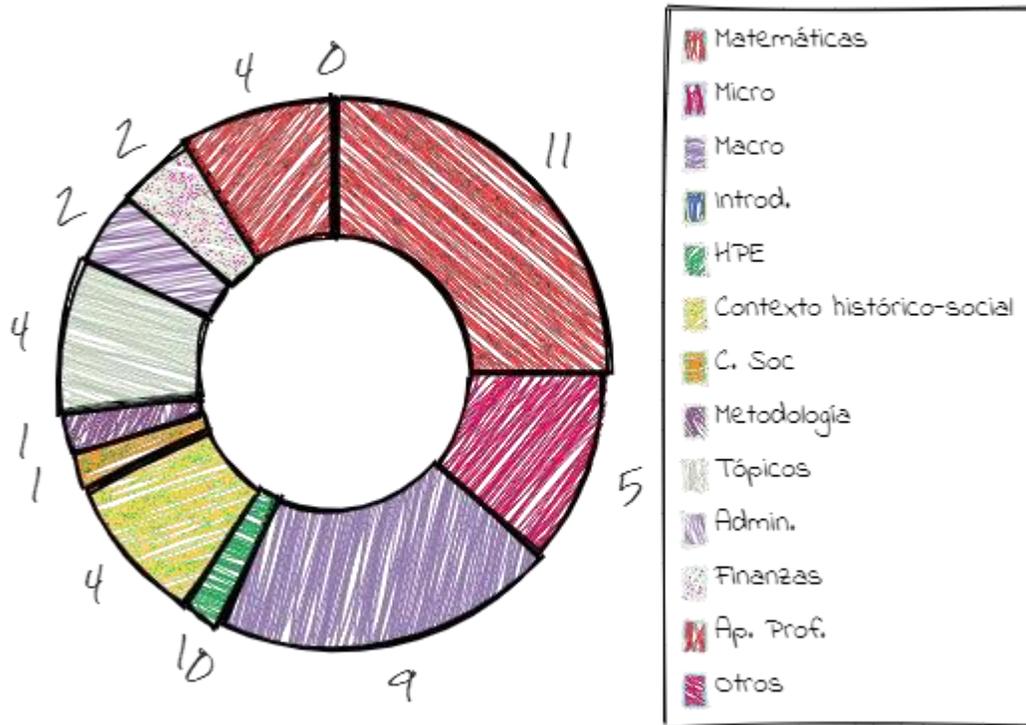
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAEM



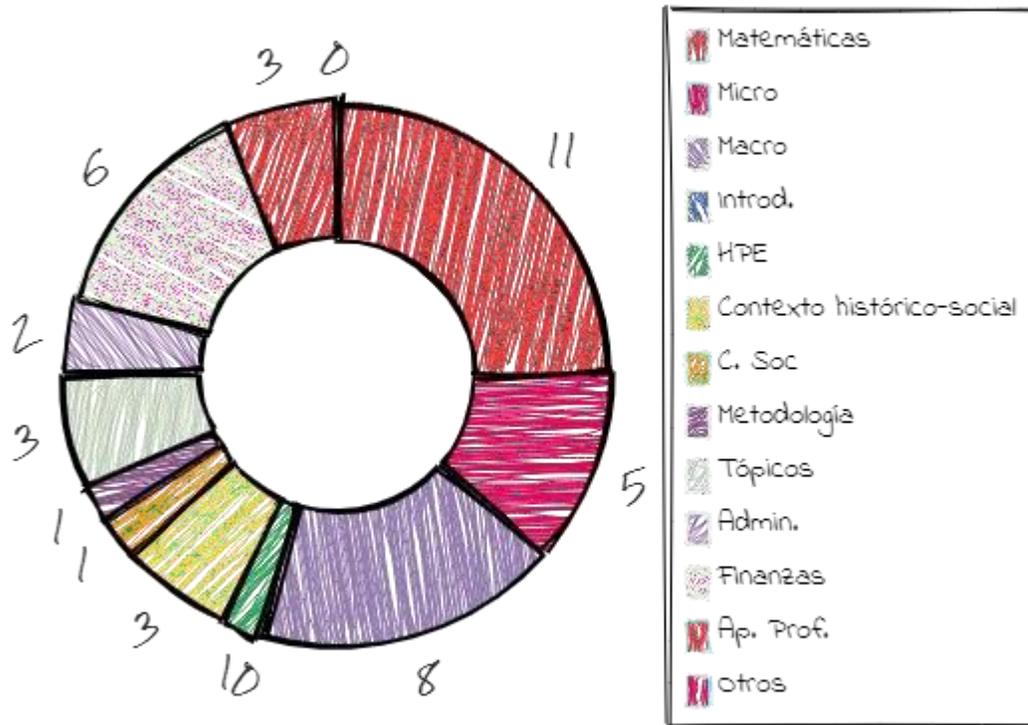
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAEMÉXICO (DES. REG.)



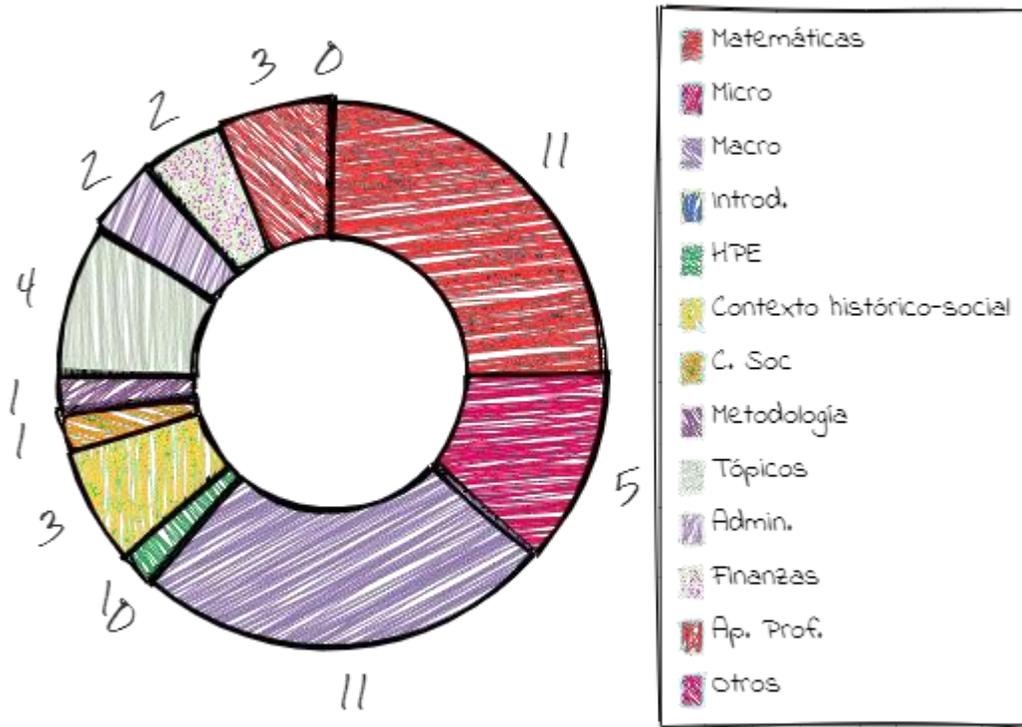
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAEMÉXICO (Eco. FINANCI.)



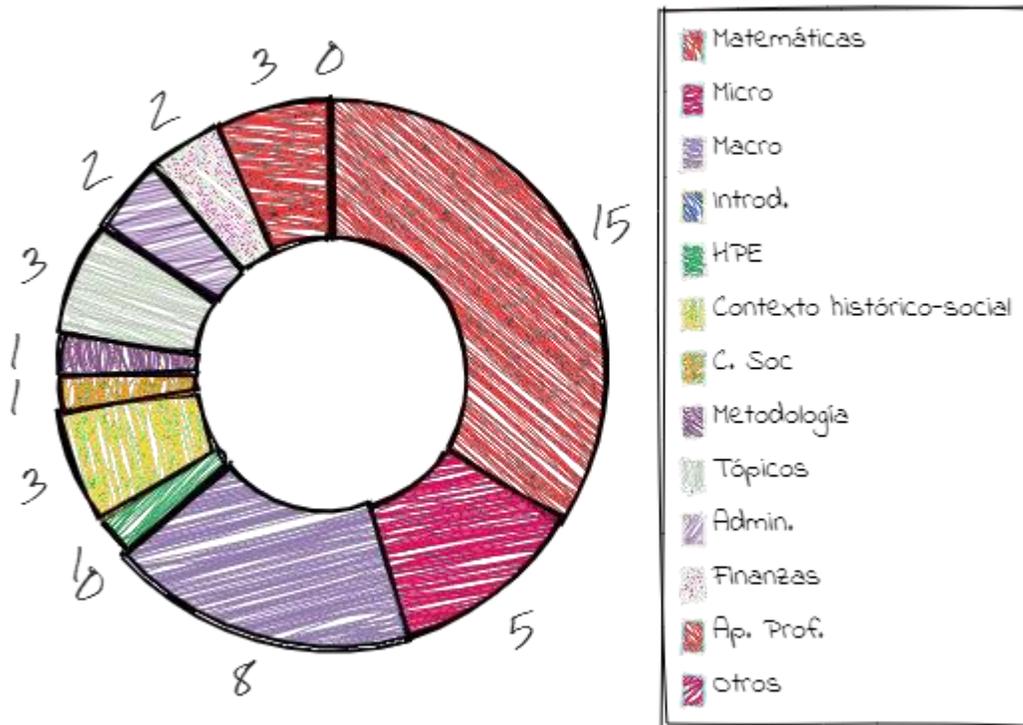
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAEMÉXICO (Eco. INT.)



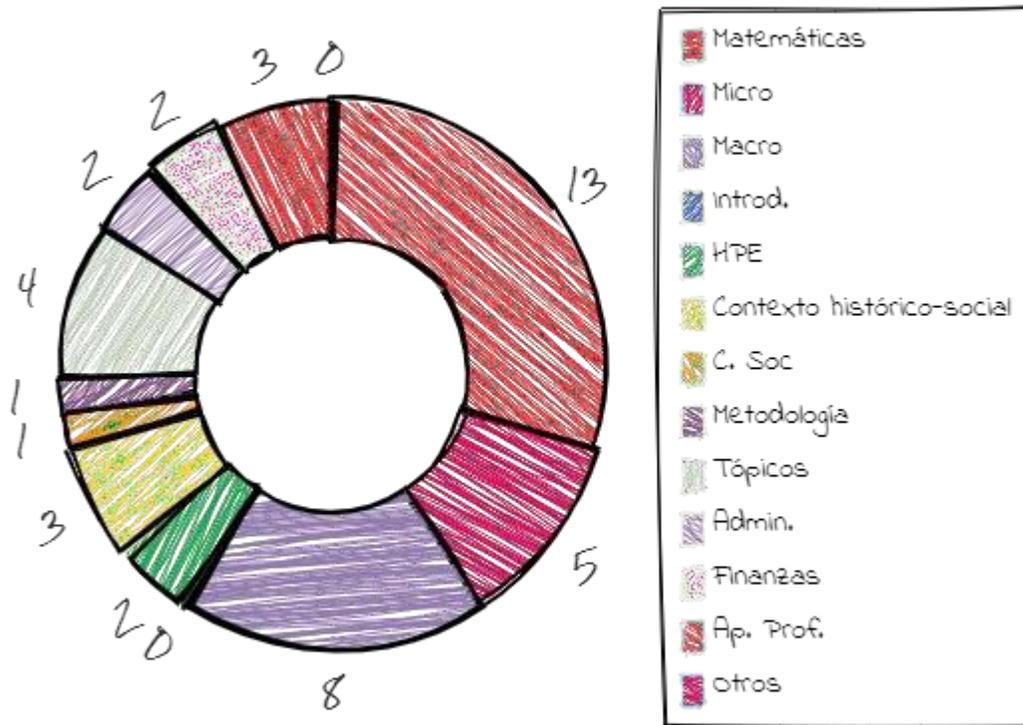
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAEMÉXICO (MÉT. CUANTI)



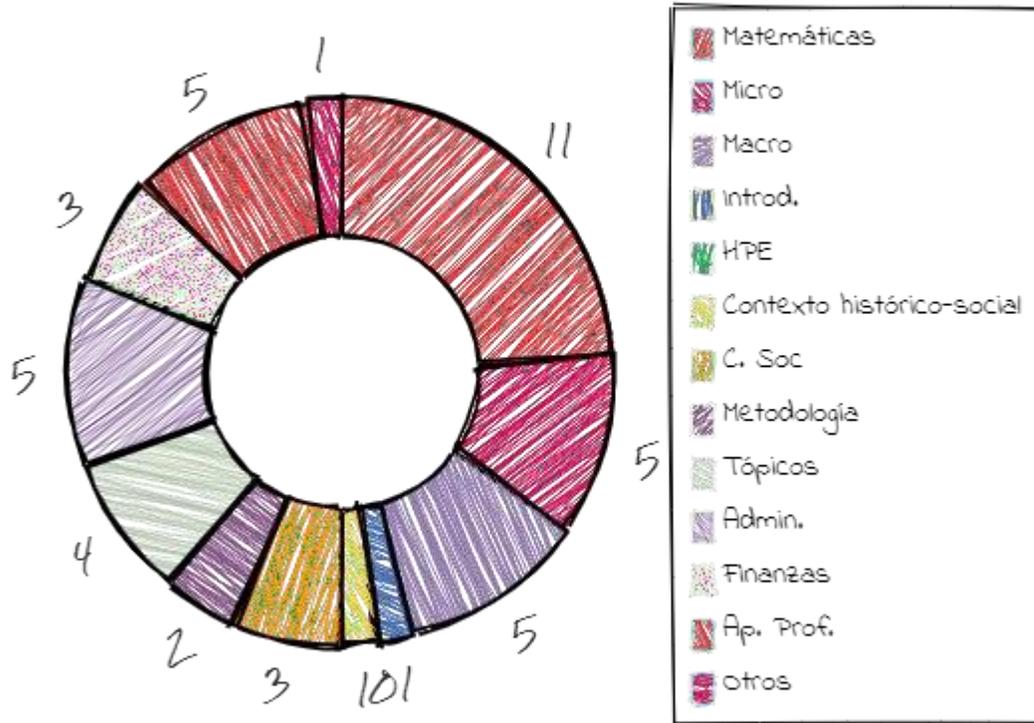
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAEMÉXICO (TÓPICOS AVANZ.)



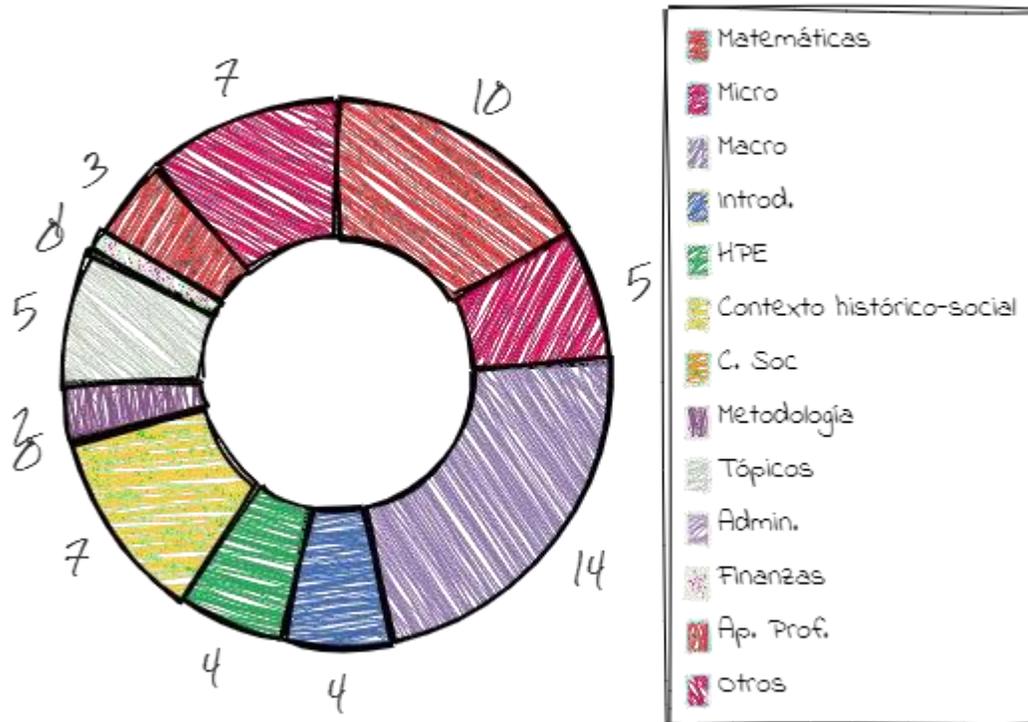
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAG



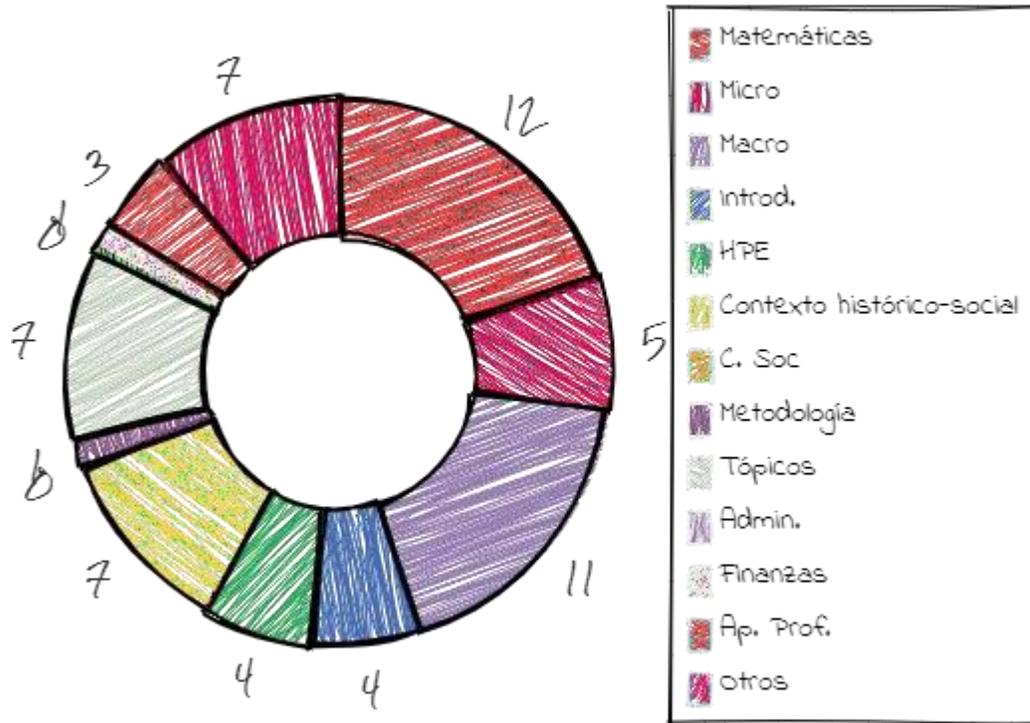
\*Sin contar optativas  
Hecha con plan de estudios de la institución  
Alexander Dey Bueno

# UAM AZC (CRECIM. Y DES.)



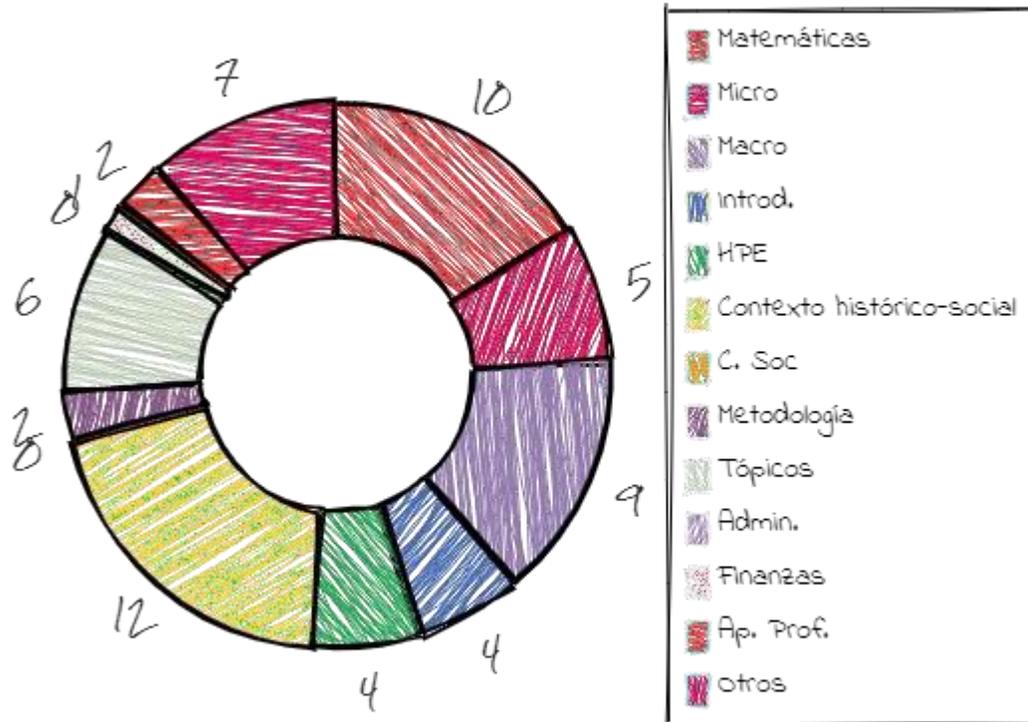
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAM AZC (Eco. APLIC.)



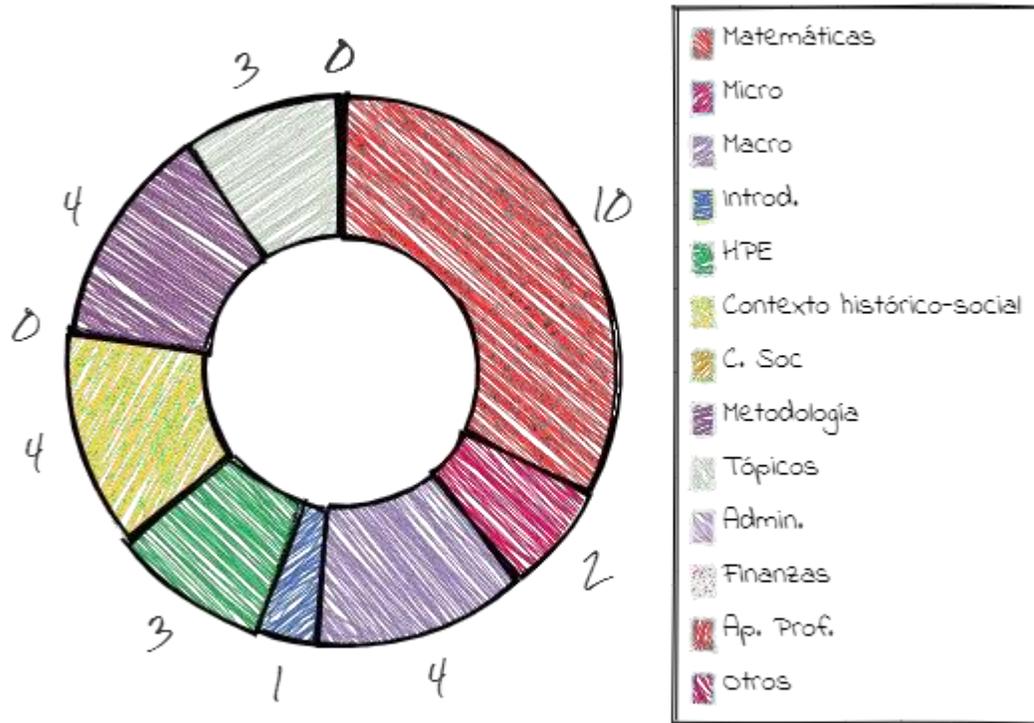
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAM Aze (Eco. Pol.)



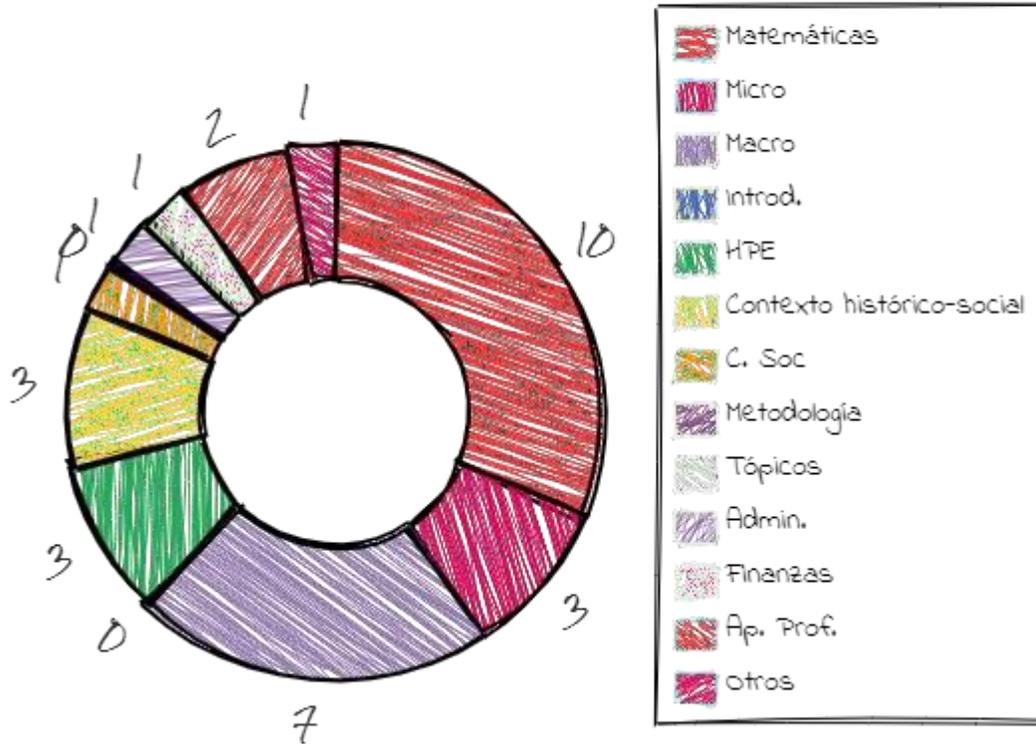
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAM IZT

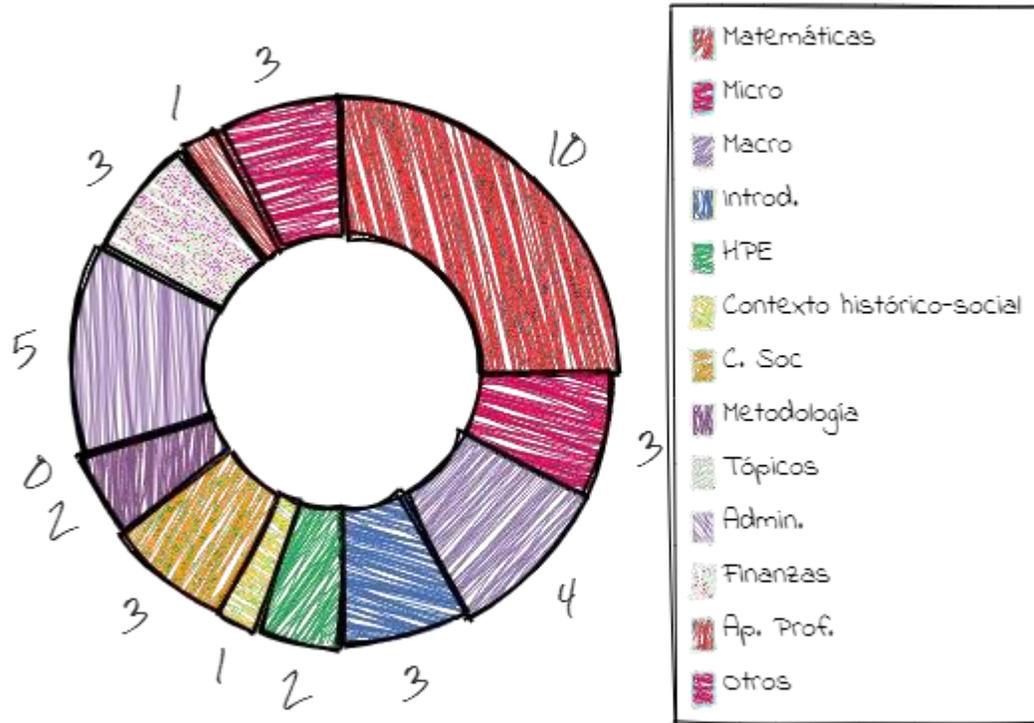


\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAM (XOC)

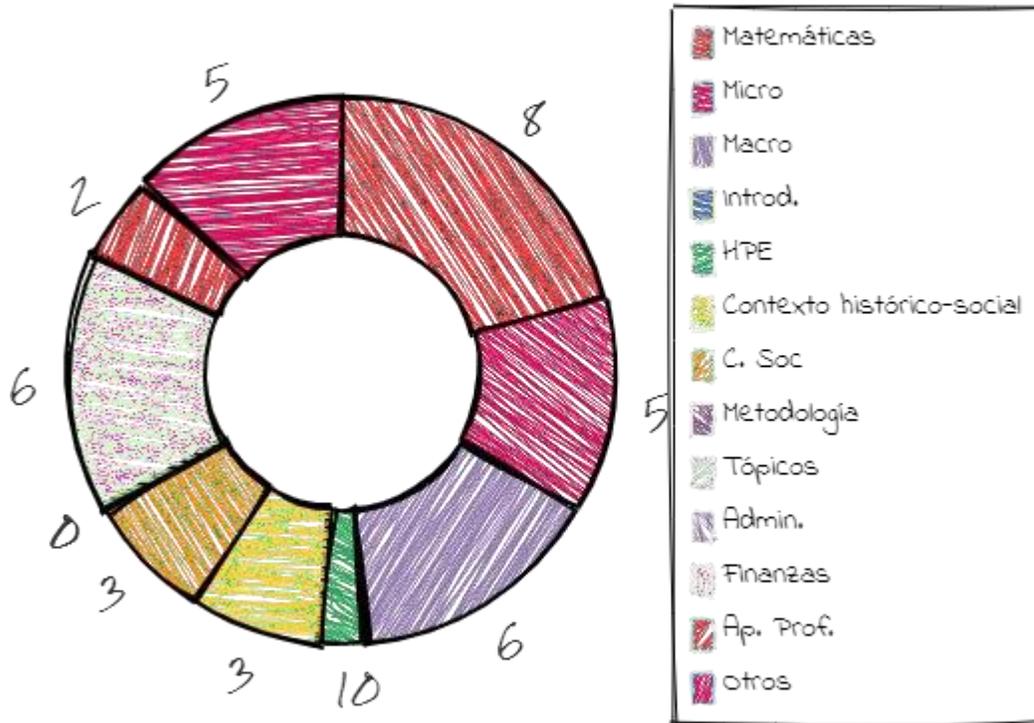


UAN



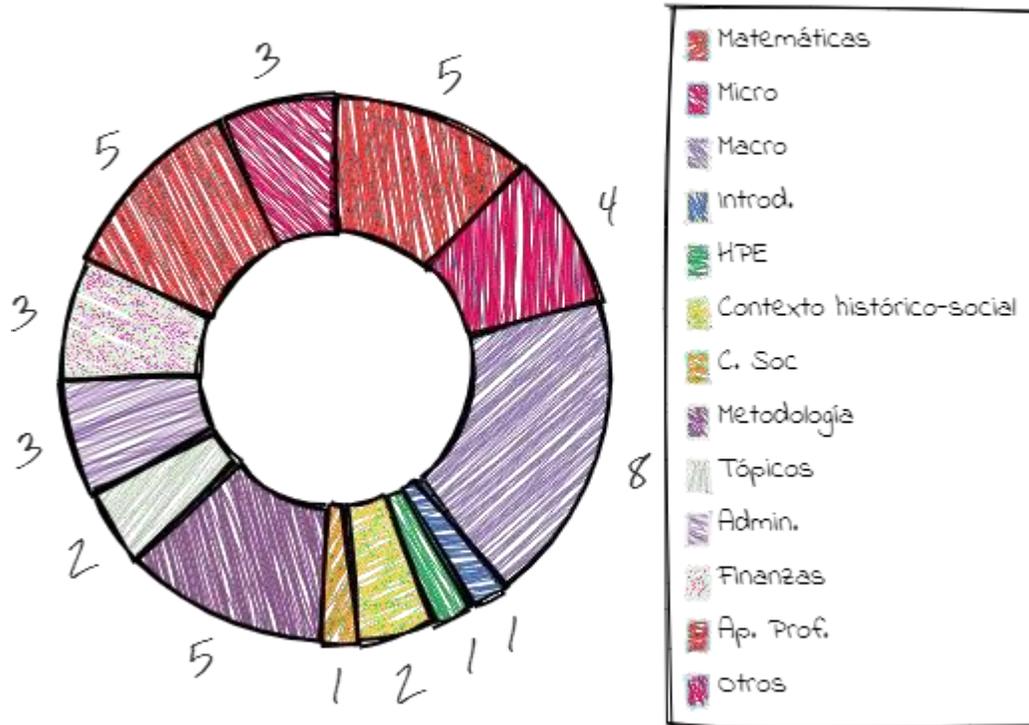
\*Sin contar optativas  
Hecha con plan de estudios de la institución  
Alexander Dey Bueno

# UANL



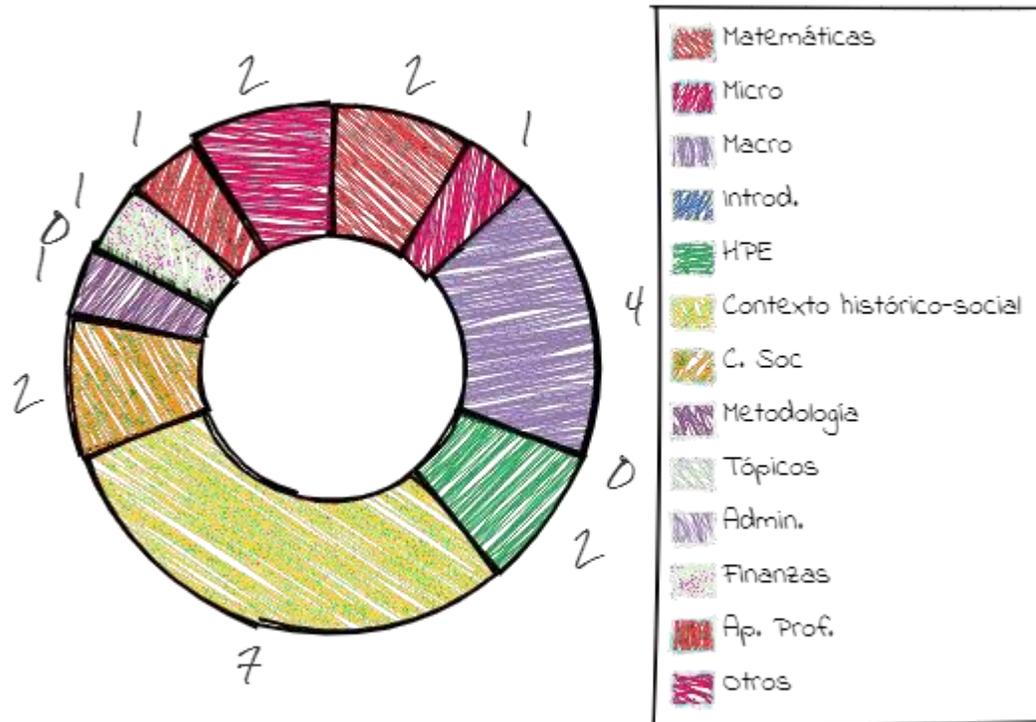
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UASLP



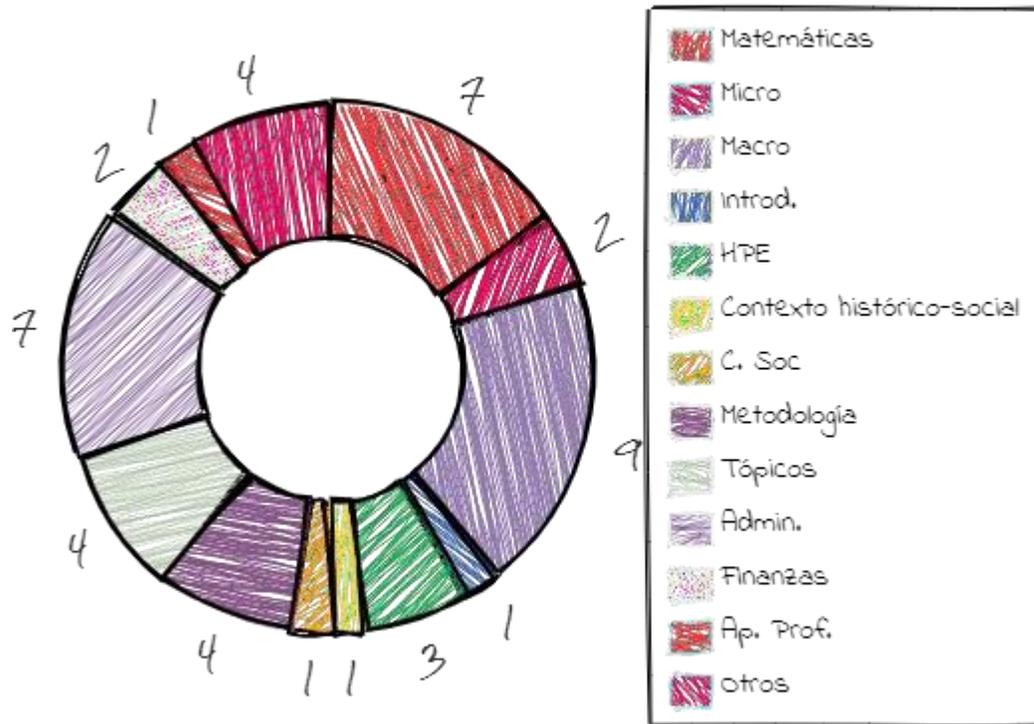
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAT



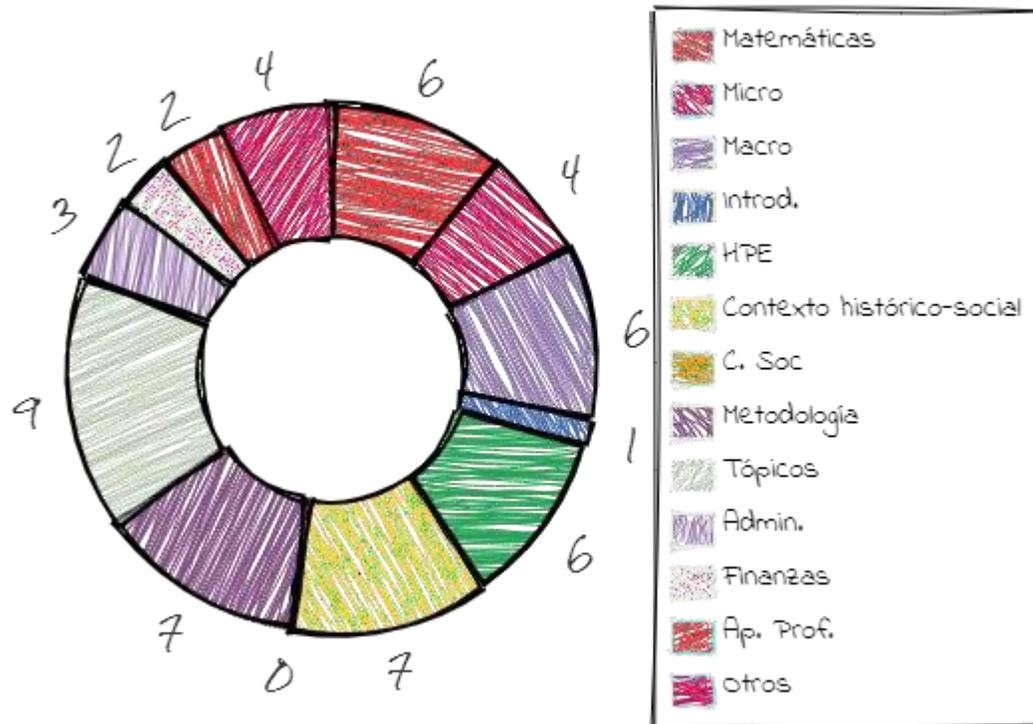
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UATAMAULIPAS



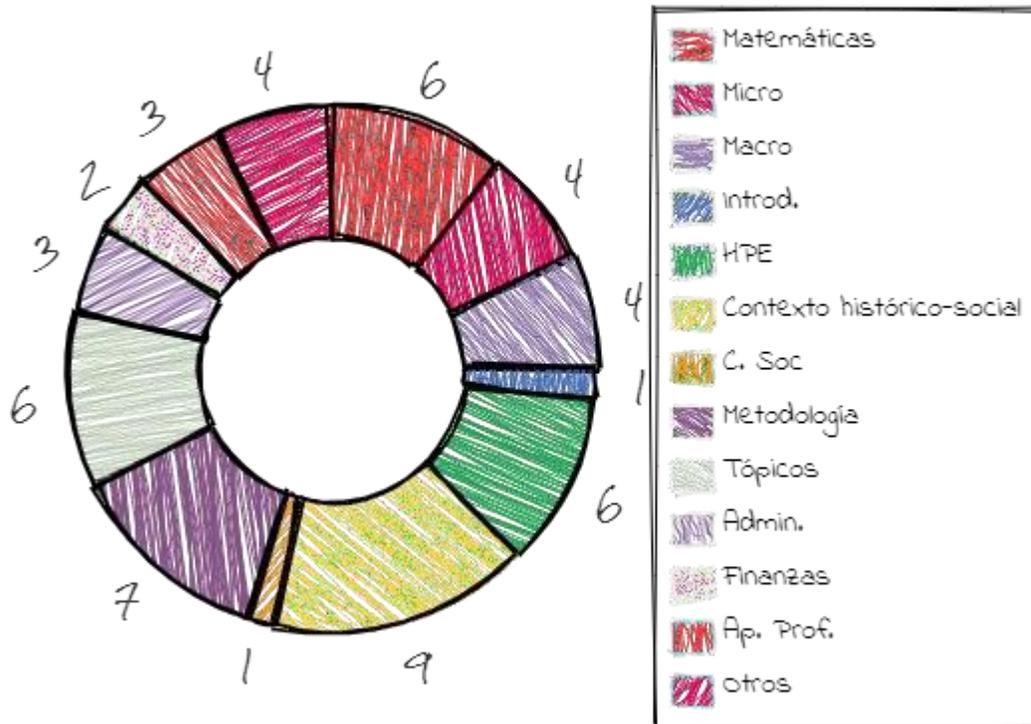
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAZ (DESARROLLO REGIONAL)



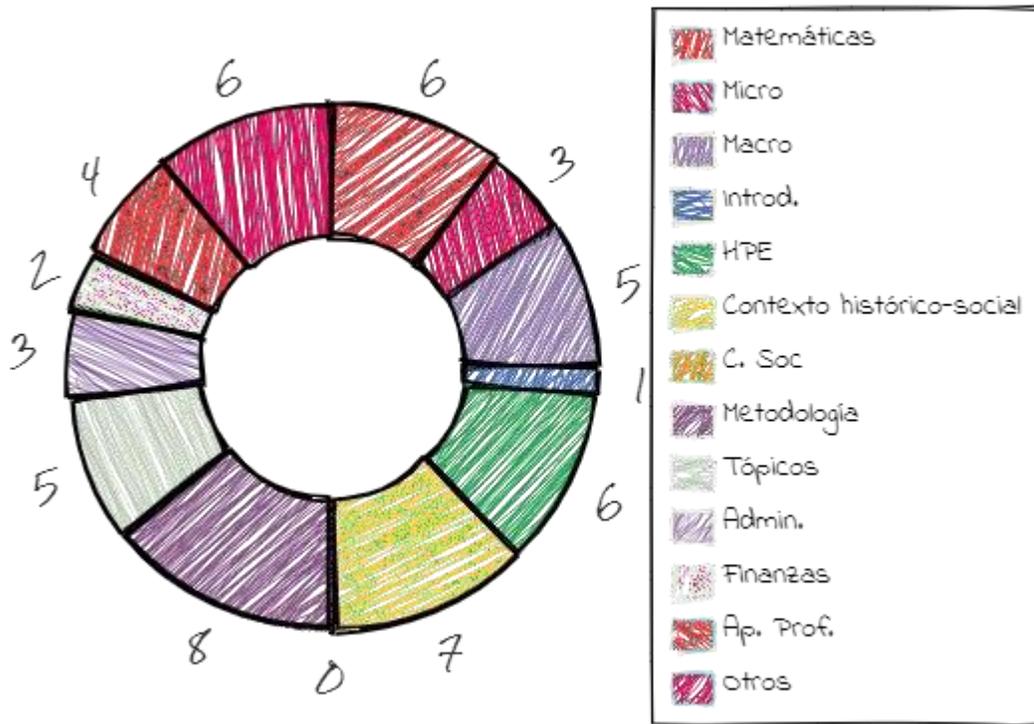
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAZ (POLÍTICAS PÚBLICAS)



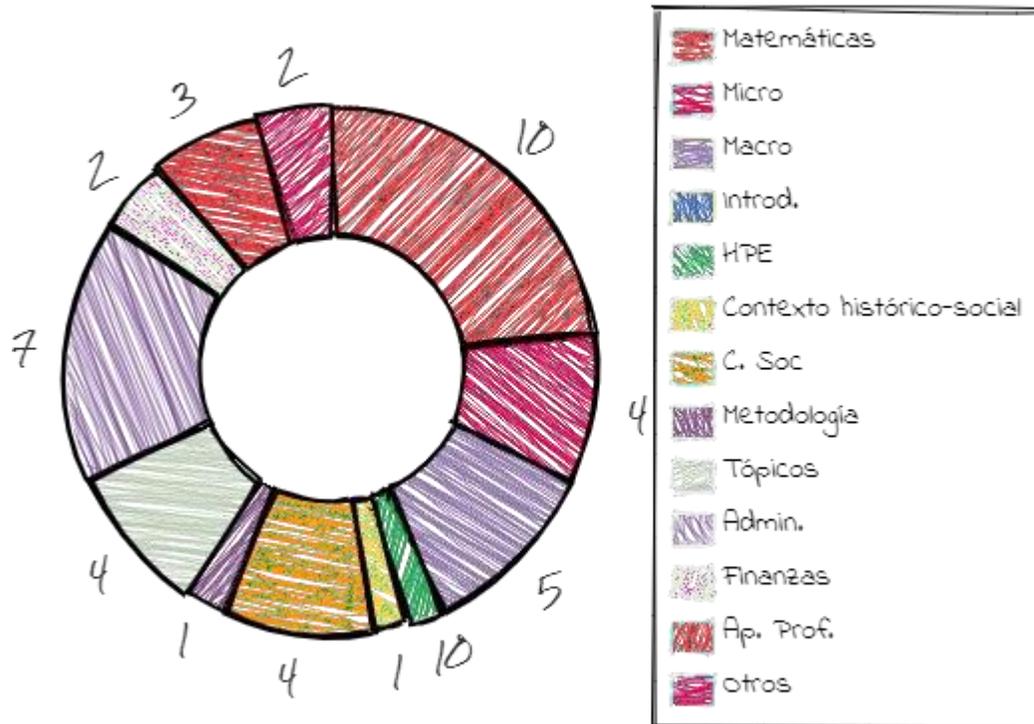
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UAZ (TERMINAL-EMPRESA)



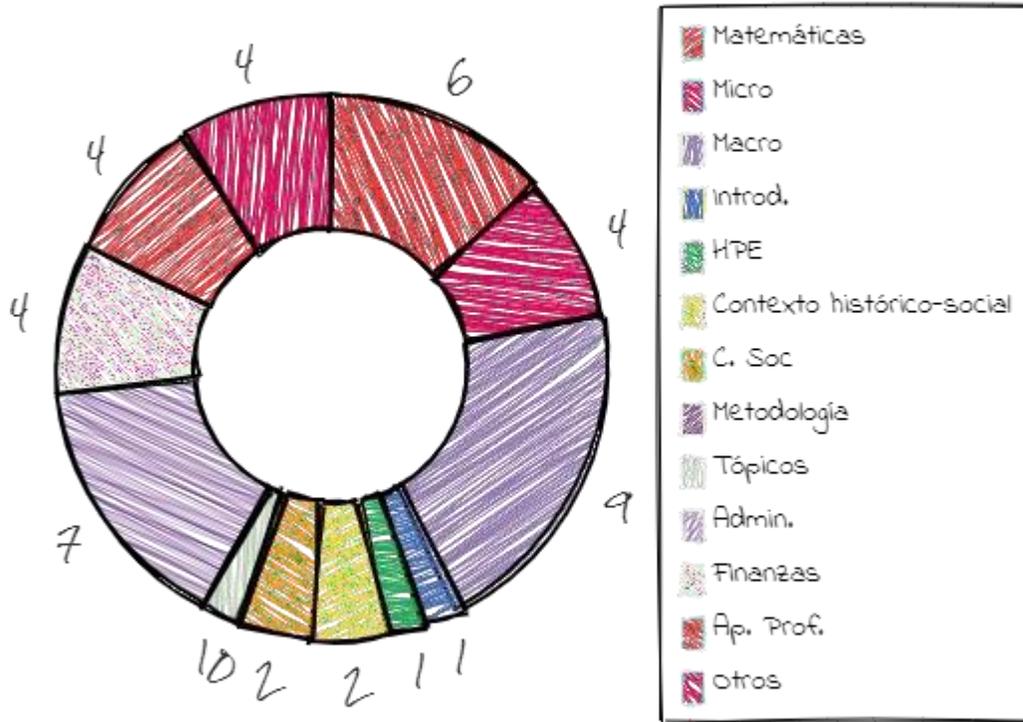
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UCC



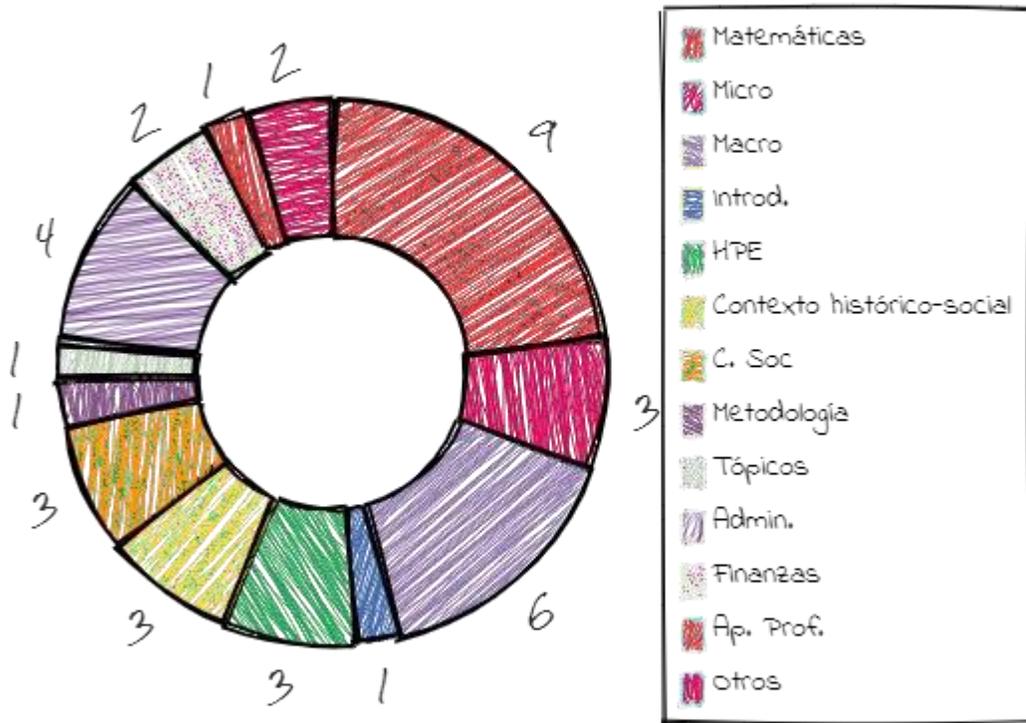
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UDEM



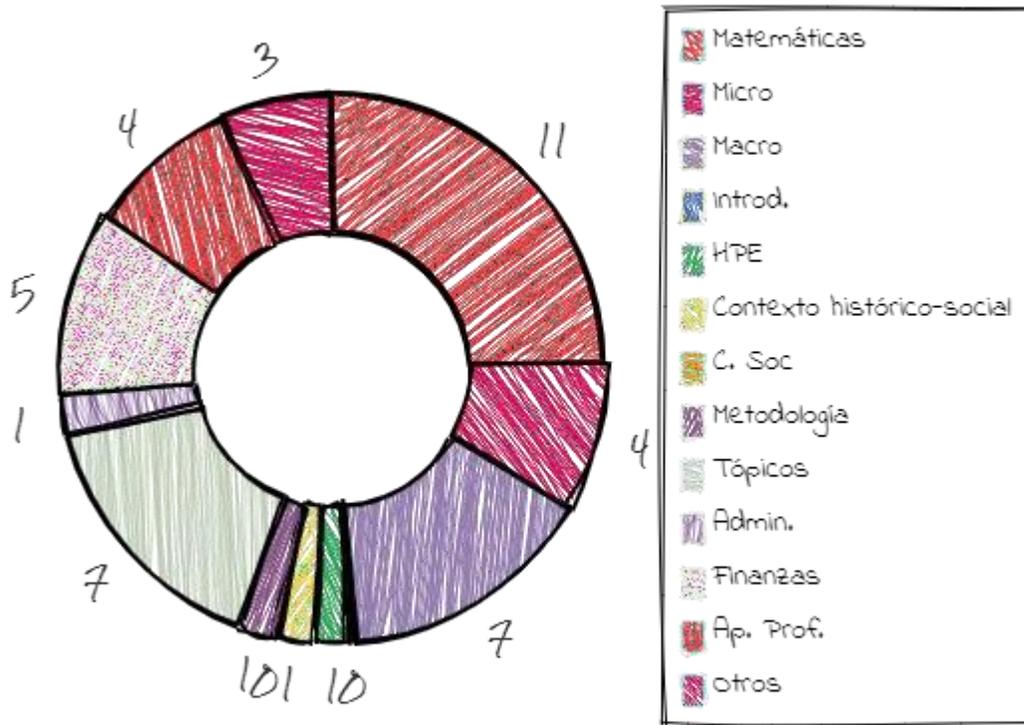
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UDG



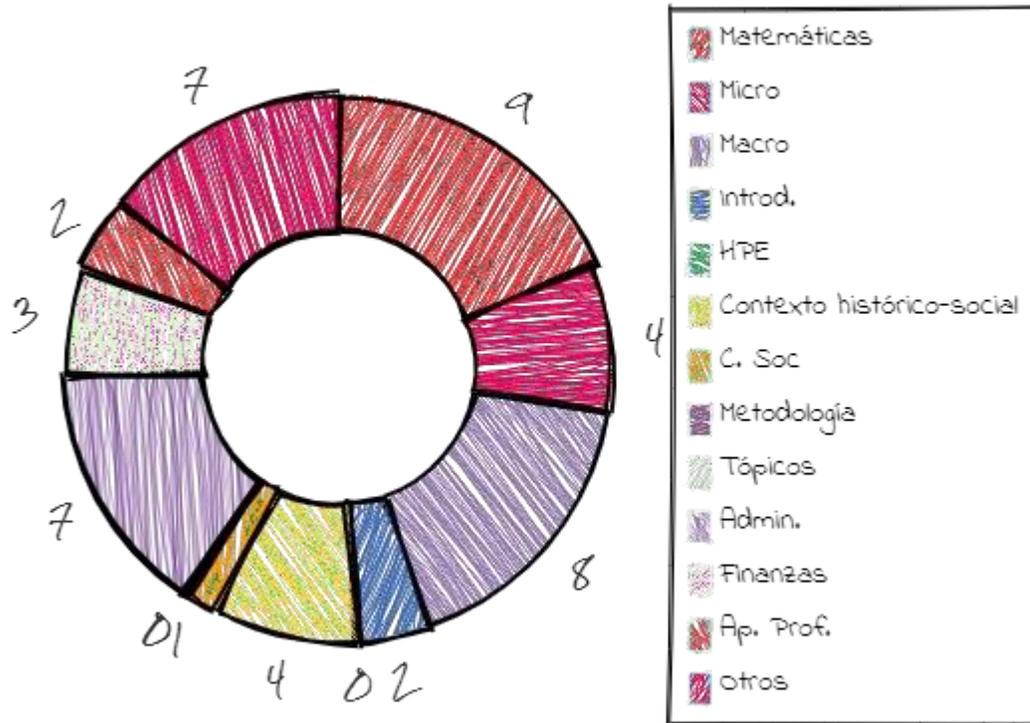
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# BUAP



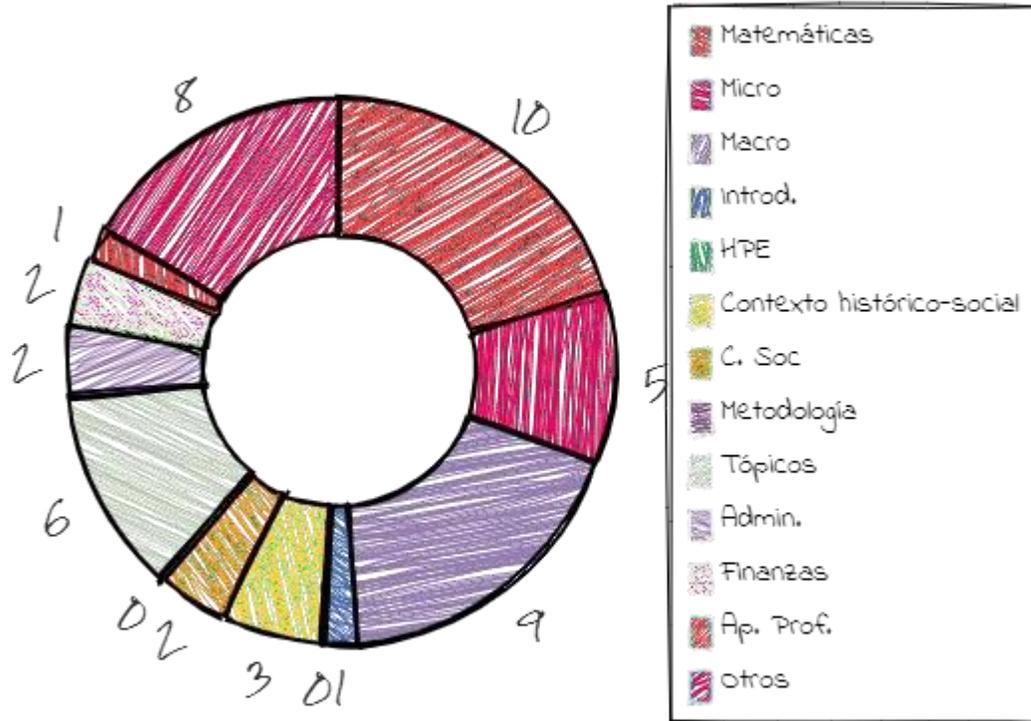
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# U-ERRE



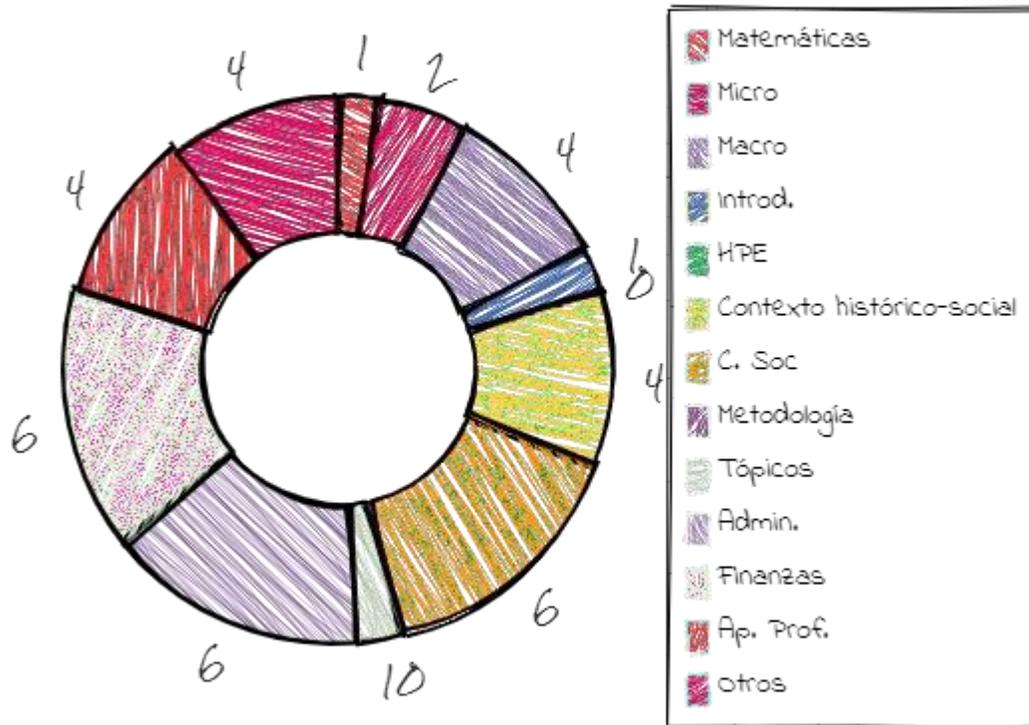
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UGTO



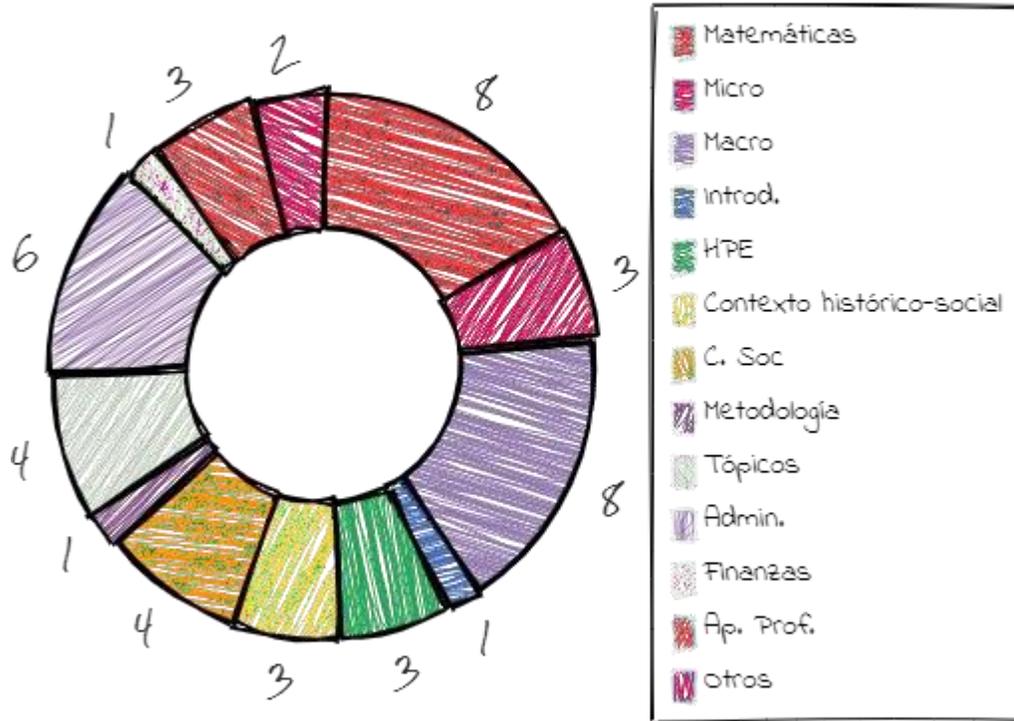
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UHA



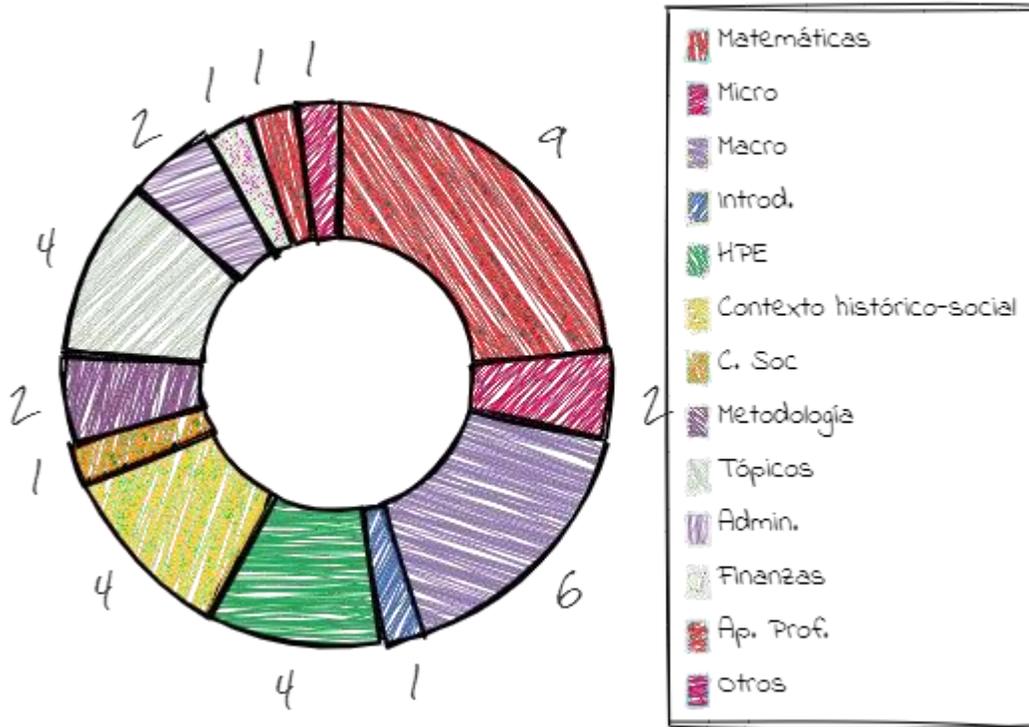
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UJAT



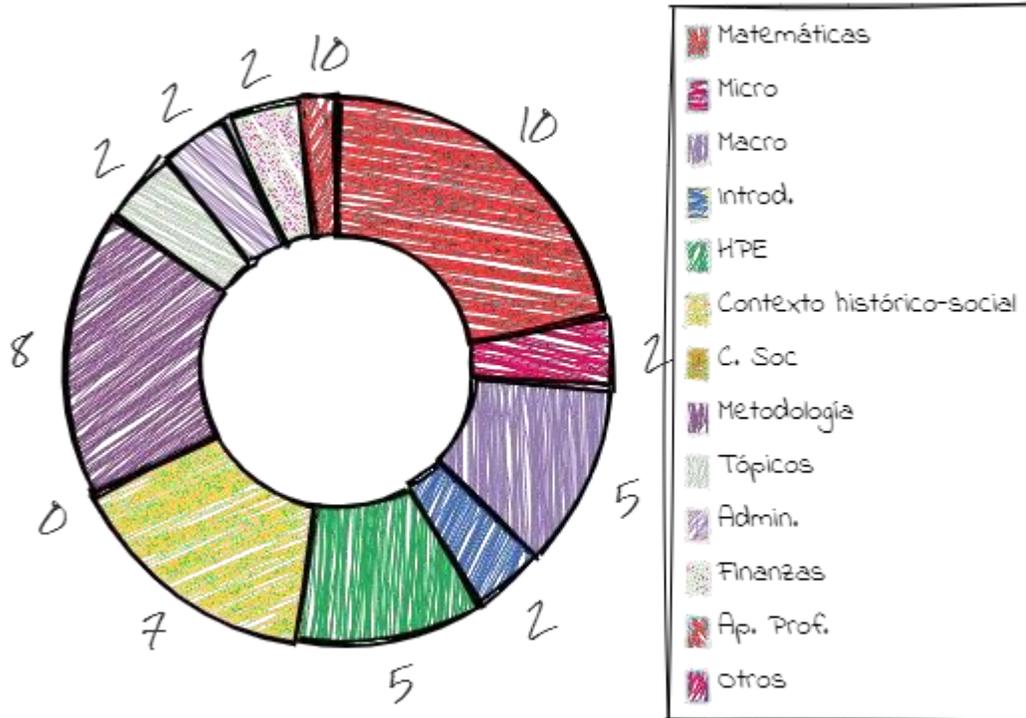
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UMICH



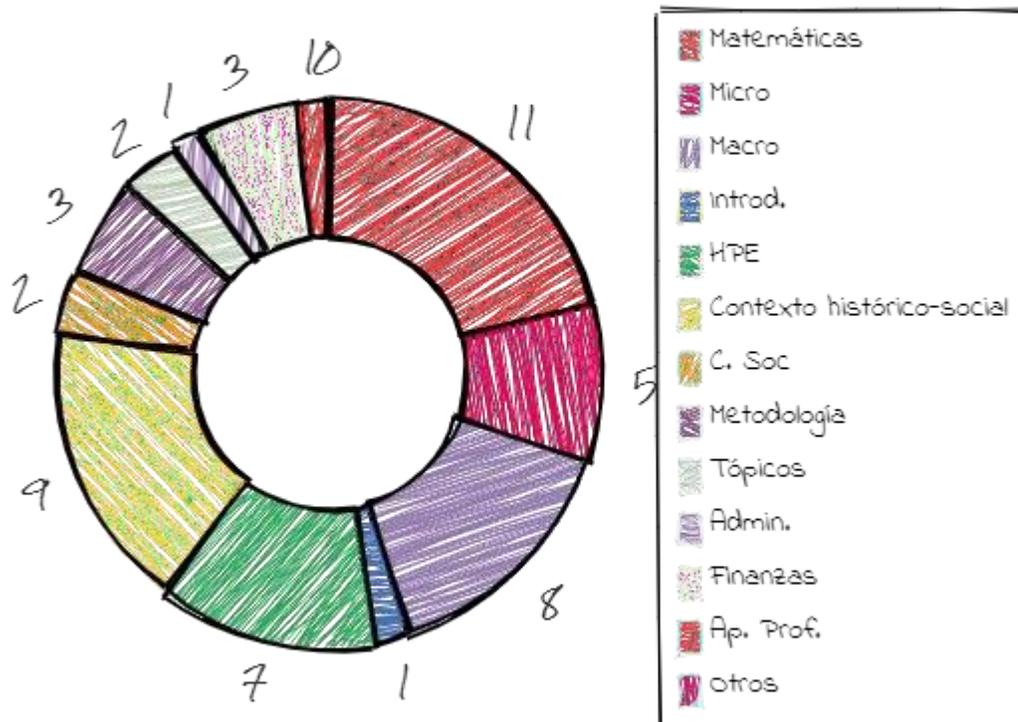
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UNAM (CU)



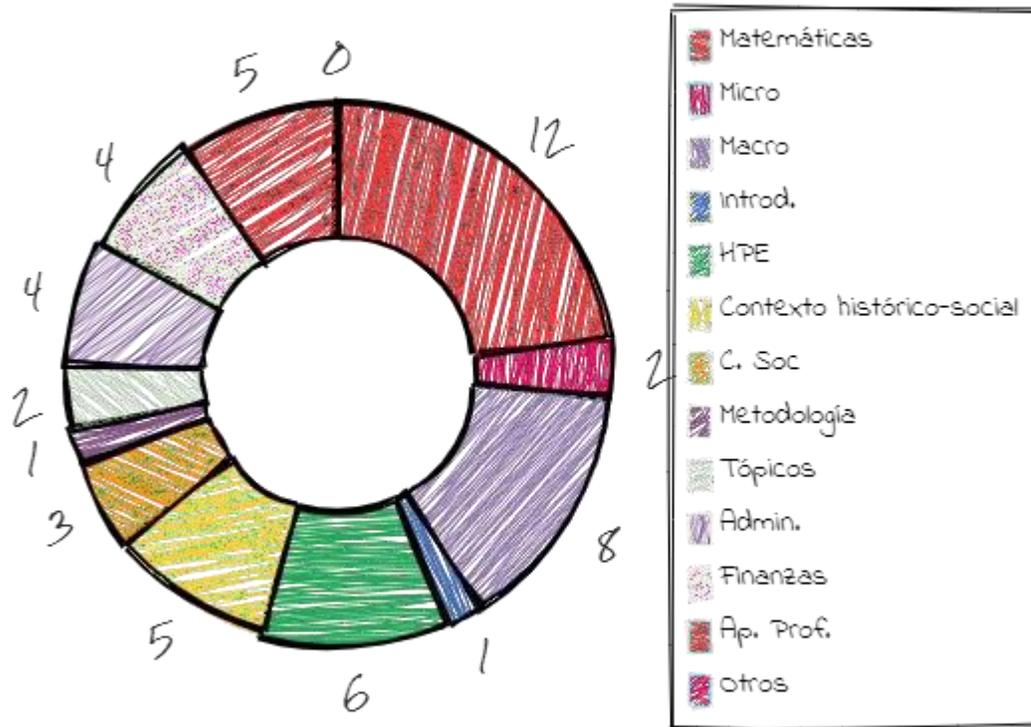
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UNAM (FES ACATLÁN)



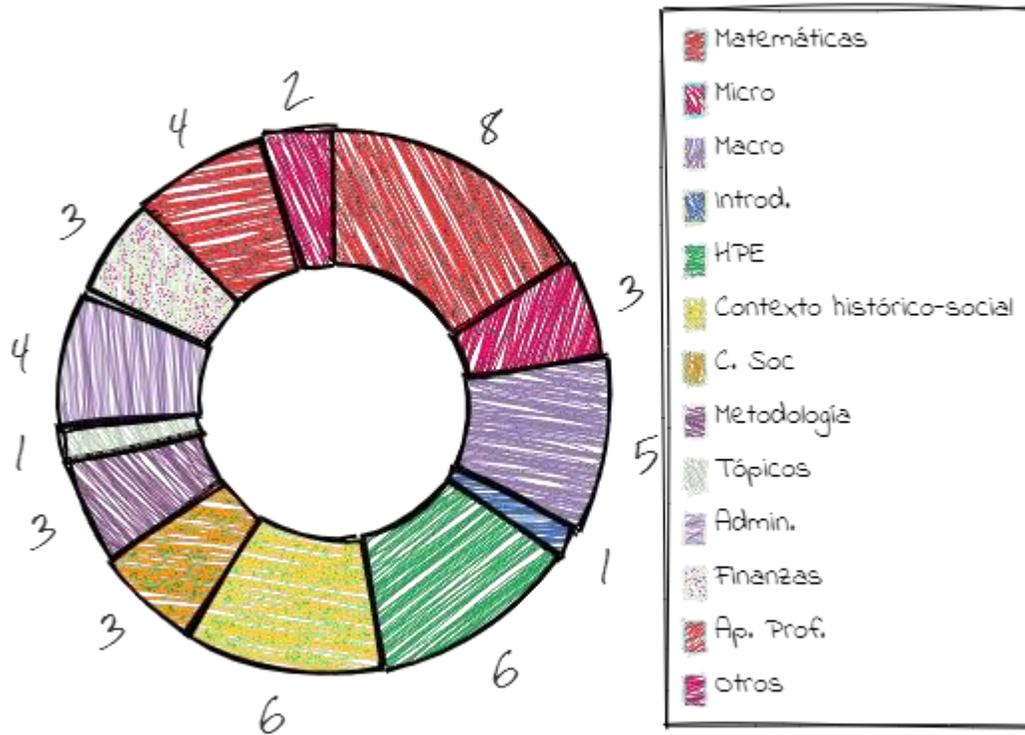
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UNAM (FES ARAGÓN)



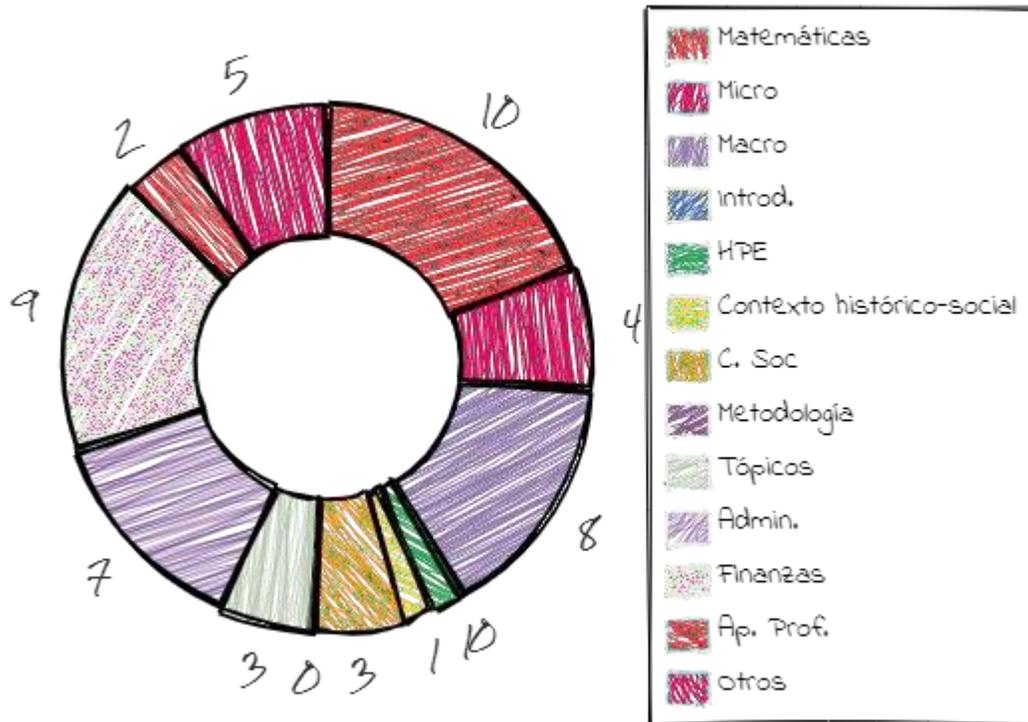
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UNISON



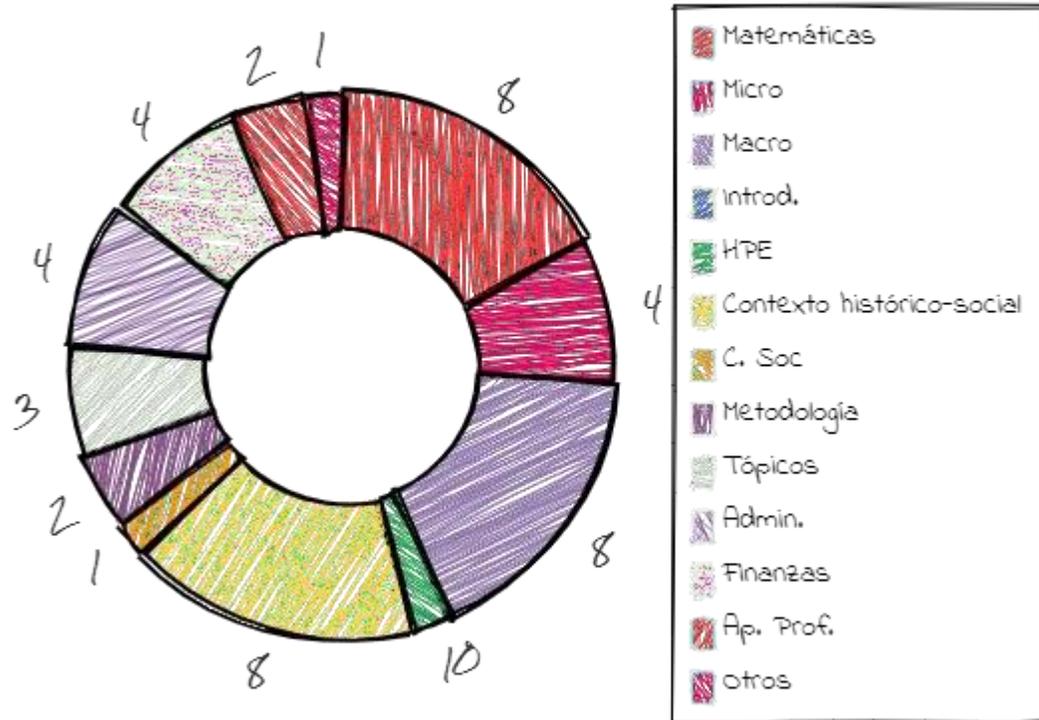
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UNITEC



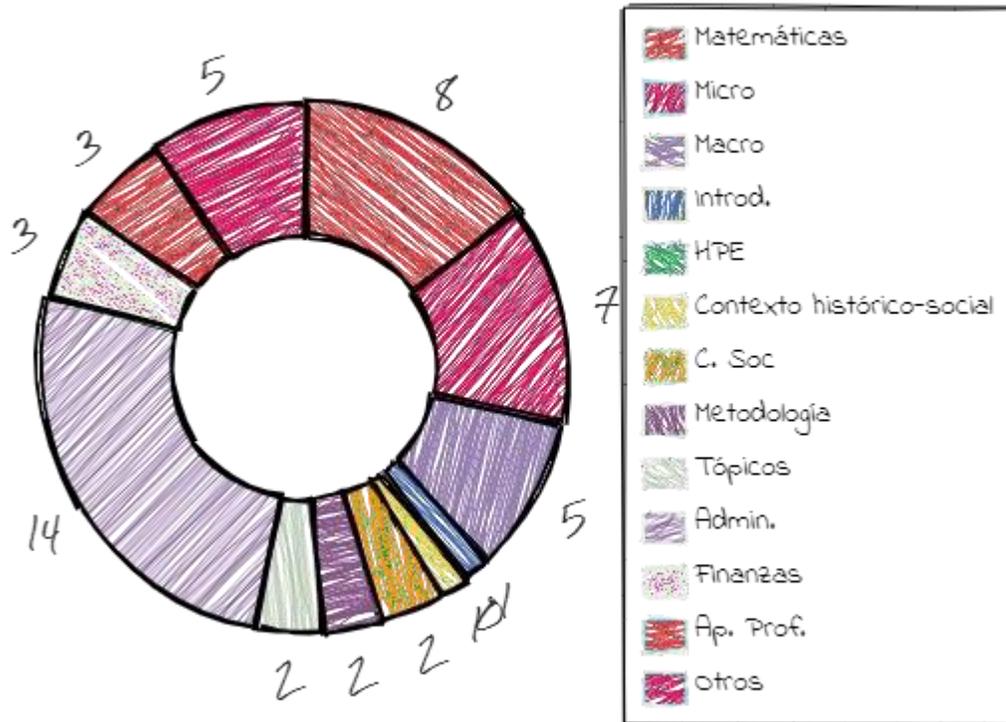
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UNIVAS



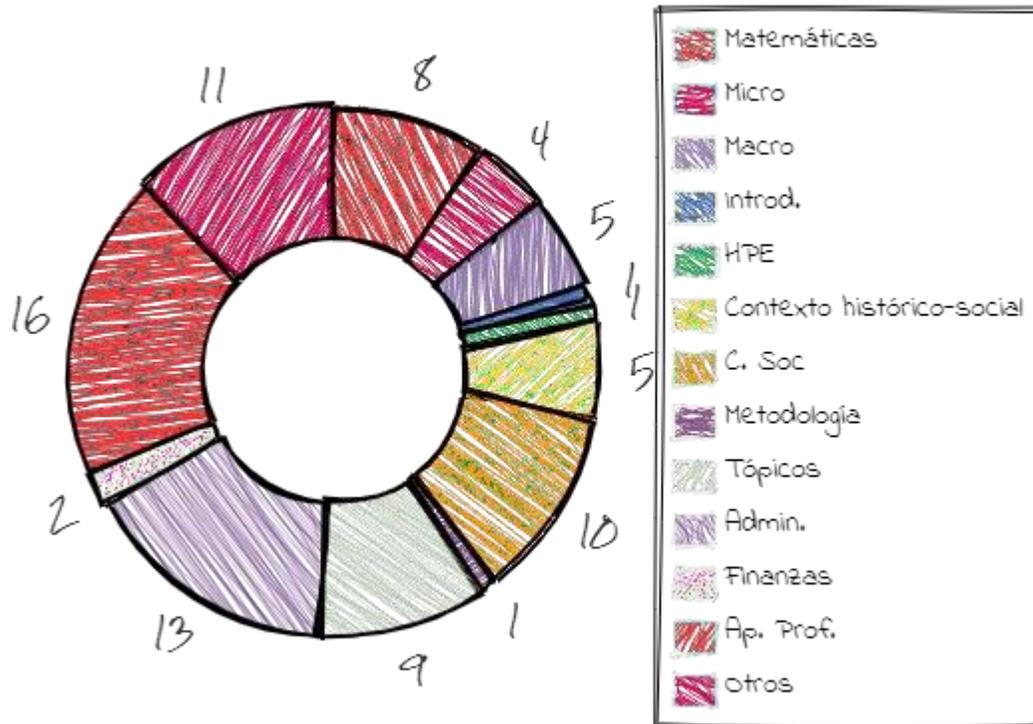
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UNIVERSIDAD DEL GOLFO



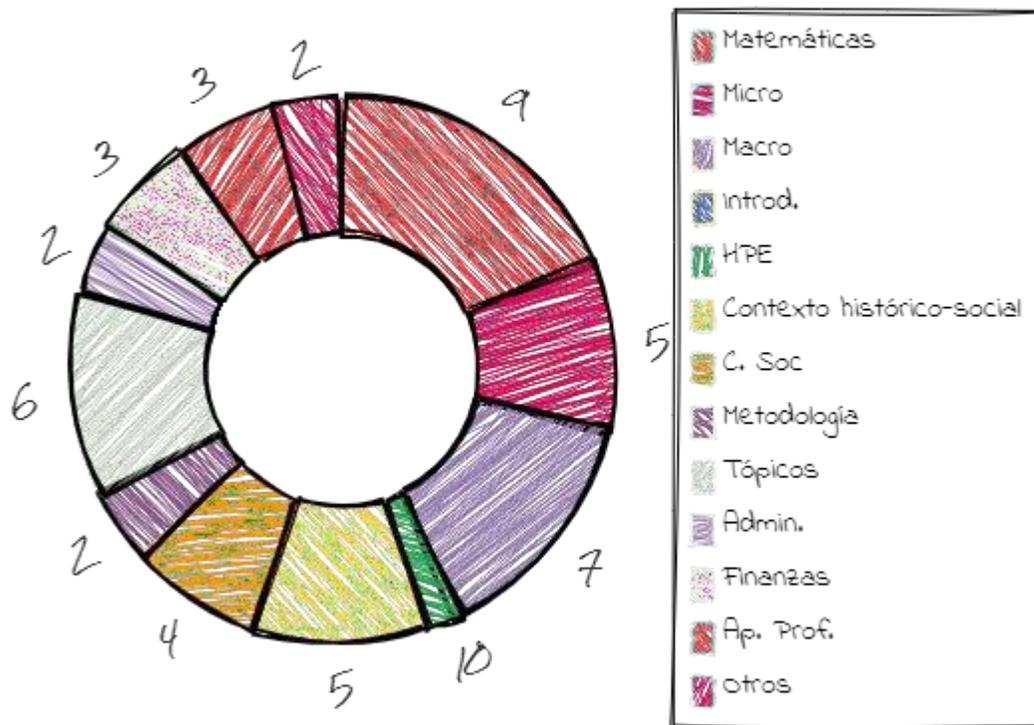
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UNIVERSIDAD PANAMERICANA



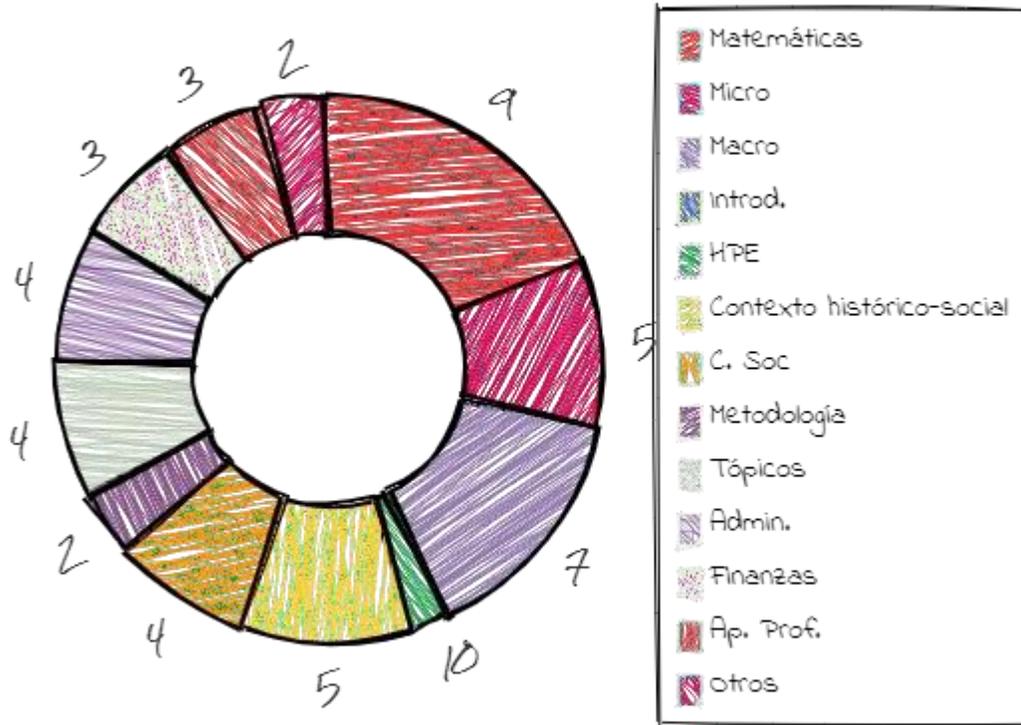
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UPAEP (ÁREA)



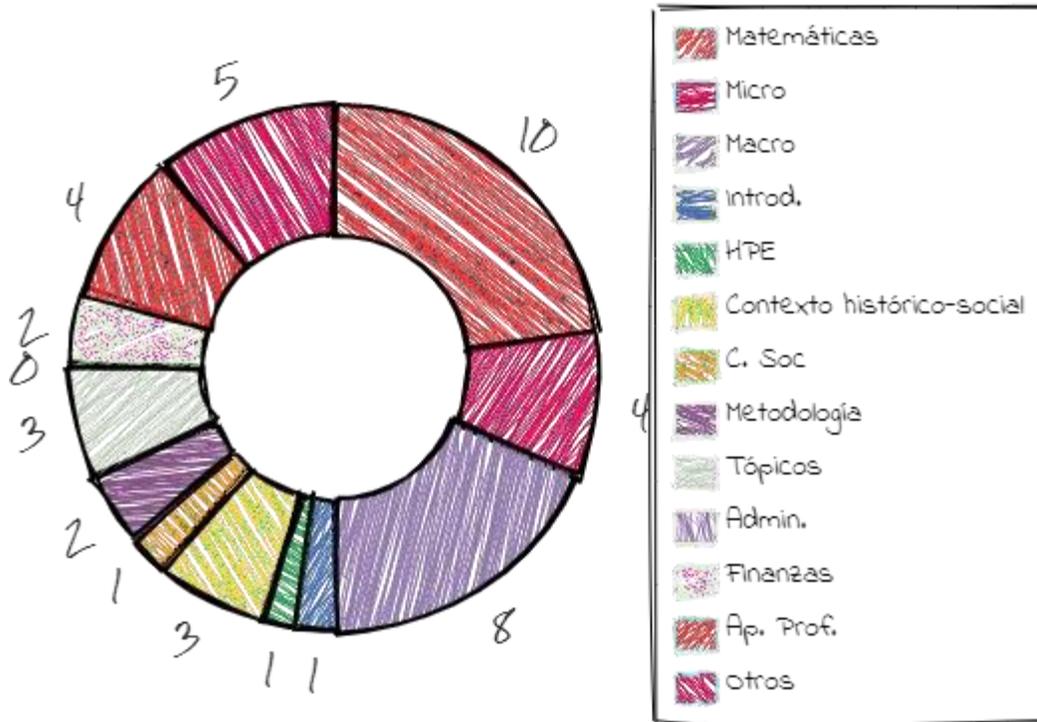
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UPAEP (EMPRENDIMIENTO)



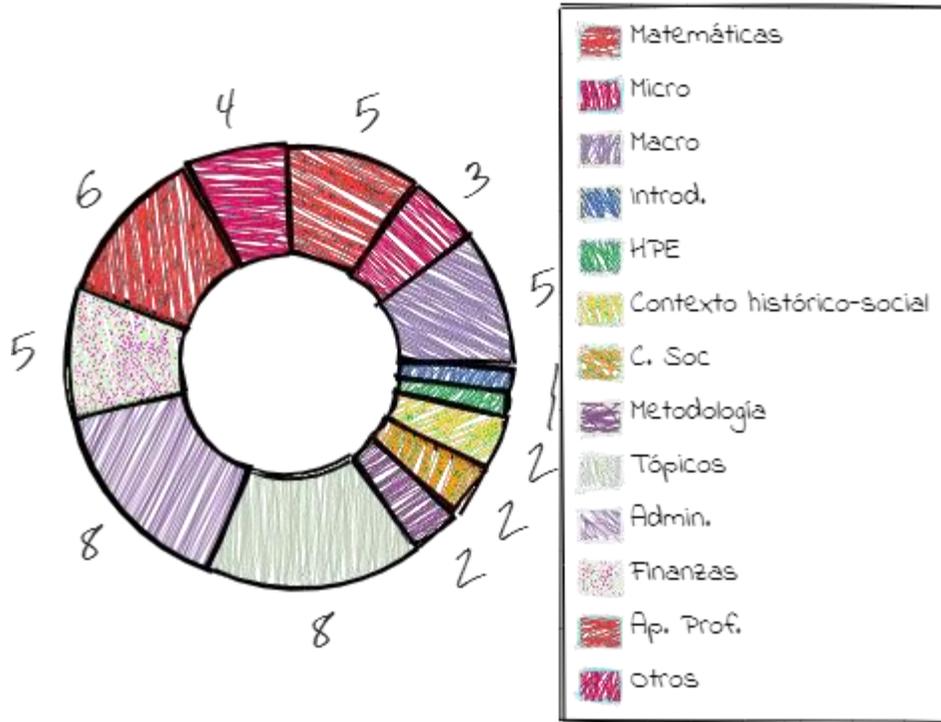
\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

UV



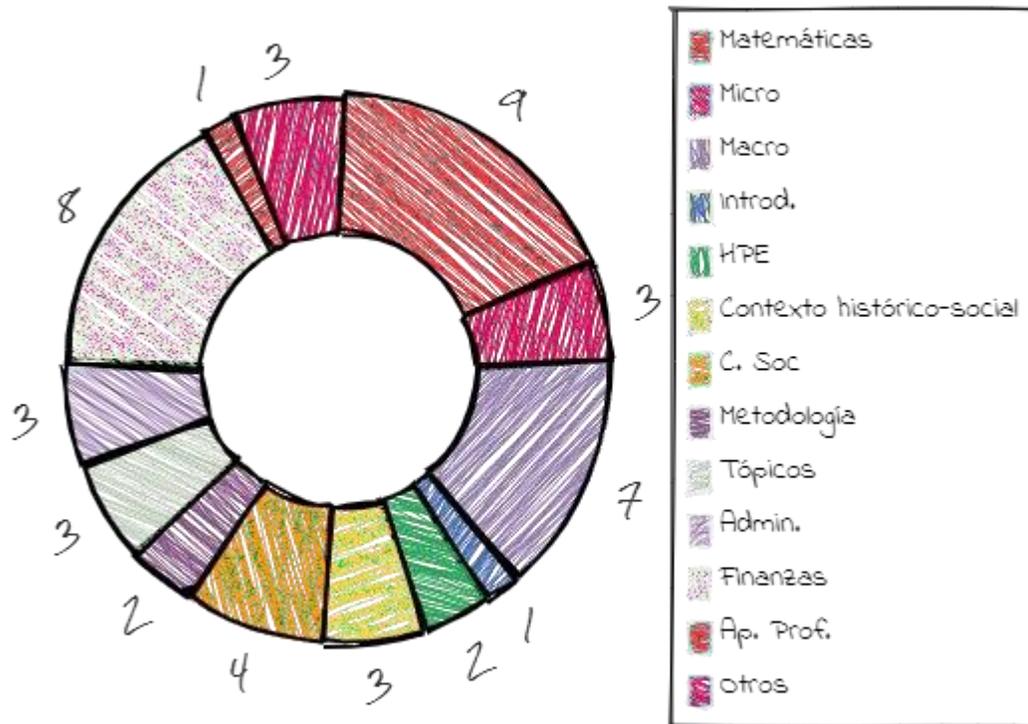
\*Sin contar optativas  
Hecha con el plan de estudios de la institución  
Alexander Dey Bueno

# UVM



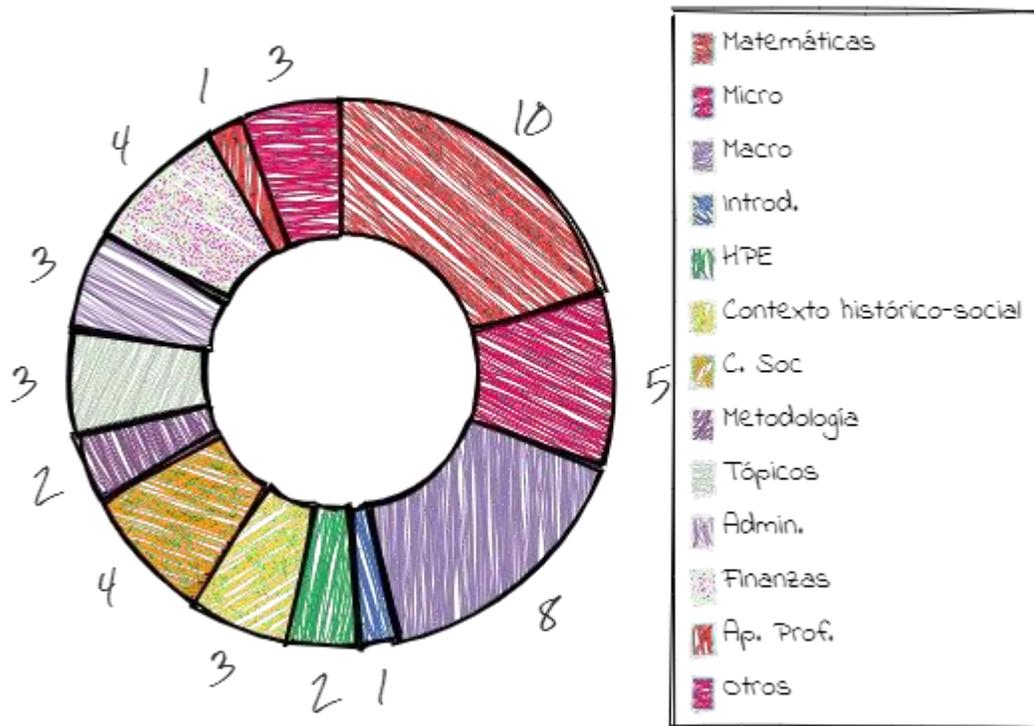
\*Sin contar optativas  
 Hecha con el plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UNP (TERMINAL 1)



\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno

# UVP (TERMINAL 2)



\*Sin contar optativas  
 Hecha con plan de estudios de la institución  
 Alexander Dey Bueno