

## **ESTRATEGIAS DOCENTES**

### **(Con una aplicación a la docencia de Economía Política en las licenciaturas de Derecho y de Ciencias Políticas)**

Pedro Puy Fraga\* (1)

Universidad de Santiago de Compostela

#### **1.- Introducción**

Se atribuye a George Stigler el haber dicho que “resulta insensato preocuparse de la metodología antes de haber cumplido los sesenta y cinco años”, afirmación que, como recuerda Buchanan (2), tan sólo puede ser admitida en cuanto juicio de valor, por cuanto que como hipótesis analítica resulta fácilmente refutable.

Es muy probable que el legislador español no pretendiese seguir el consejo de Stigler cuando decidió la sustitución de la vieja Memoria sobre el concepto, el método y las fuentes por el nuevo e inconcreto Proyecto Docente. No obstante, y pese a que los usos académicos hayan mantenido, más o menos, la continuidad en la presentación -bajo un nuevo rótulo- de aquella Memoria por los candidatos que participan en los concursos para la provisión de plazas universitarias; no deja de ser menos cierto que, con la actual normativa, estos mismos candidatos deberían cuando menos (re)plantearse la específica cuestión de los métodos habitualmente aplicados para la

---

\* Dpto. de Economía Aplicada. Facultad de Derecho

(1) Los profesores Enrique Moldes, Fuco Sanjiao, Francisco Puy, y Julio Cabrera contribuyeron decisivamente, aunque ellos mismos no sean conscientes de este hecho, a la configuración del presente trabajo. Constatado mi agradecimiento, es más que obligado indicar que la probable inconsciencia de su aportación a mis argumentos les exculpa de cualquier responsabilidad sobre su contenido.

(2) Buchanan, 1979: 17.

transmisión de un conjunto de conocimientos científicos a aquellas personas que cursan las materias que uno imparte.

Con este planteamiento, quien suscribe, movido por el afán de ajustarse a lo reglamentariamente establecido, y tras consultar a aquellos compañeros y amigos que habían pasado previamente por la misma experiencia, trató de incluir en su Proyecto algo más que las habituales breves referencias a los sistemas de las clases magistrales, los seminarios, las clases prácticas, los sistemas de calificación, etc. (adobados con alguna alusión a las dificultades que la masificación y la escasez de medios materiales y humanos generan en su puesta en práctica). Es decir: en coherencia con la visión conceptual y metodológica de las ciencias de la Economía Política y la Hacienda Pública que se ofrecía en la primera parte de su Proyecto Docente, intentó aplicar tal concepción a un ámbito distinto del propiamente económico (los procesos de transmisión de saberes) (3).

Porque, en efecto, si se parte de que la Economía Política es aquella ciencia económica que estudia la relación entre el comportamiento humano racional y las instituciones que restringen los procesos de intercambio tratando de optimizar las ventajas de la cooperación, resulta relativamente sencillo concebir la relación entre un profesor y los estudiantes como una situación susceptible de ser estudiada con el instrumental analítico propio de la economía política: en lo básico, la interacción entre los docentes y los discentes se caracteriza por una bilateralidad en la que los dos participantes en la relación efectúan elecciones estratégicas en el contexto de un conjunto de restricciones institucionales, algunas de las cuales les vienen determinadas de forma exógena, otras son manipulables o alterables. En el siguiente epígrafe describimos con más detalle las características genéricas de esta interacción; y las implicaciones que de esta concepción se derivan.

---

(3) Evidentemente, un objetivo excesivo; que me obliga a mostrar mi sincero agradecimiento a los Profesores E. Moldes Teo, L. Caramés Viéitez, G. Ruiz Bravo, M. J. García Grande, y J. Alonso Hierro, componentes de la Comisión que decidió proponerme para ocupar una plaza de Profesor Titular de Universidad (Área de Economía Aplicada, perfil "Economía Política y Hacienda Pública") por haber tratado con benevolencia al presuntuoso candidato que, con ligeras variaciones, les presenté este trabajo como Segunda Parte de su Proyecto Docente.

Concretamente, la existencia de variables institucionales exógenas al docente y al discente (planes de estudio, contenidos y extensión de cada materia, carácter optativo o obligatorio de la docencia, etc.) condiciona crucialmente la elección de una u otra estrategia docente. En el tercer epígrafe, consecuentemente, el argumento se centra en los instrumentos aplicables por el docente para el desarrollo de la estrategia que consideramos más apropiada para conseguir un resultado individual y socialmente satisfactorio del proceso formativo.

Finalmente, en el cuarto epígrafe, y por razones obvias, nos centramos en la específica elección de la estrategia que estimamos más adecuada para la docencia de materias económicas (Economía Política, Hacienda Pública, Análisis Económico del Derecho, o Teoría de la Elección Pública) en licenciaturas de otras ciencias sociales (Derecho, Ciencias Políticas). No obstante, esperamos que buena parte de las consideraciones ahí apuntadas puedan ser de utilidad para la elección de una correcta estrategia docente en cualquier otro ámbito o materia.

En resumen, el planteamiento genérico de este trabajo se fundamenta en la presentación de las posiciones de docente y discente como participantes en una interacción estratégica, en la que la elección de una línea correcta de acción hace posible alcanzar un resultado mutuamente ventajoso (una solución cooperativa para ambas partes); pero en la que se corre el riesgo de producir resultados social e individualmente alejados del óptimo.

## **2.- La transmisión de saberes científicos: características del “juego” docente/discente**

### **2.1.- La interacción docente/discente**

La sociedad a través de sus representantes políticos, es decir, la Ley, encomienda (y por ello *financia*) dos labores a un profesor de Universidad: realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el fin de descubrir y desarrollar conocimientos (realizar *investigación*) y transmitirlos a otros (realizar *docencia*)<sup>4</sup>.

---

(4) Ley Orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria, artículo 1.

“Investigar bien” está supeditado a la actitud y diligencia individual del que investiga, y del contexto (incentivos, medios) en que se investiga. Los resultados de la investigación dependen fundamentalmente de una elección personal, de una actitud y de una opción *individual*. Por así decirlo, uno “investiga contra” los fenómenos que trata de explicar y “contra” sus propias limitaciones personales, en un contexto situacional determinado.

“Transmitir conocimientos”, en cambio, no sólo depende de la actitud y de la diligencia del que transmite, y de los medios con que cuenta: también depende de la actitud y diligencia *del que recibe* el saber. Uno transmite conocimientos “contra” los estudiantes. Los resultados del proceso de transmisión de conocimientos científicos están determinados simultáneamente, en definitiva, por las acciones conjuntas de las dos partes necesarias para que tal proceso tenga lugar. Y como en toda interacción, las partes eligen, racionalmente, aquella estrategia que consideran que optimizará su propia utilidad, condicionada por la estrategia de la otra parte. Estamos, por tanto, ante un “juego”, es decir, ante una interacción entre dos actores, que pueden optar por la adopción de estrategias alternativas, estrategias que condicionan de forma simultánea los resultados del juego.

Caracterizamos la relación docente/discente como un “juego” porque reúne todos los requisitos necesarios para ser modelada de acuerdo con la teoría matemática de juegos: existe más de un actor o agente; cada actor puede optar entre diversas estrategias al relacionarse con el otro u otros actores; y cada actor es libre de escoger la estrategia que considera más adecuada para sus intereses dentro de los límites marcados por las *reglas del juego*, de tal forma que la elección estratégica que cada participante realiza condiciona tanto los resultados individuales que obtiene, como el resultado global compartido por todos los participantes en la interacción (5).

La configuración de la relación docente/discente como un juego nos permite destacar el tipo de elección a la que se enfrenta todo profesor: no se trata tanto de una elección *paramétrica*, es decir, de optimización individual de los propios recursos humanos y materiales; sino de una elección

---

(5) Quiñoá, 1993: 51.

*estratégica*, es decir, de optimización en un contexto de interacción con la estrategia optimizadora elegida por la otra parte.

Así pues, la concreción de la estrategia que va a seguir uno de los participantes en ese "juego", el que transmite conocimientos científicos, requiere no sólo conocer cuáles son las restricciones del juego: tanto las institucionales (sus *reglas*), como las circunstanciales (los *medios* materiales con que se cuenta). También hay que especular o prever cuáles serán las posibles estrategias de la otra parte. Sólo entonces se puede elegir una línea de acción que optimice el resultado global del juego, generando beneficios tanto para los participantes (docente/discente) como para aquél que lo *financia*, esto es, la sociedad.

## 2.2.- La elección de una estrategia docente

Transmitir saberes científicos es una labor de producción, como también lo es la investigación científica. Como en cualquier otro proceso de producción, éste puede dirigirse a la consecución de niveles de producto alternativos, es decir, pueden establecerse o fijarse *a priori* diversos objetivos de *output*. Así se puede establecer una graduación, en función del nivel que se pretende que alcance el *output* docente. Moldes (6), al adoptar esta perspectiva, señala que la docencia puede concebirse como la generación de cuatro niveles de producción: *información*, *formación*, *aplicación*, y *capacitación*.

- (a) Si persigue la transmisión de *información*, el profesor trata de conseguir que la otra parte, el estudiante, memorice o retenga conceptos y datos relacionados con la materia que se expone.
- (b) Si se sitúa a un nivel de *formación*, trata de crear en el estudiante actitudes o pautas de comportamiento positivas para la sociedad: fomentar su espíritu crítico, ofreciéndole argumentos, desde el saber científico que expone, para la criba de mitos y saberes ingenuos.

---

(6) Moldes, 1985.

- (c) Si lo que se pretende es alcanzar un nivel de *aplicación*, el profesor ha de tratar de que el estudiante alcance un nivel de conocimientos teóricos suficientes como para que sea capaz de aplicarlos a la resolución de problemas concretos.
- (d) Y, en fin, al nivel de *capacitación* el *output* docente perseguido se centra en crear en el alumno "capacidad de autogestión científica" (7), es decir, encontrar y resolver nuevos problemas a partir de los instrumentos que ha adquirido en el proceso de formación.

Obsérvese que en la anterior graduación hay una importante diferencia cualitativa entre los objetivos que se pretenden al nivel (a), por un lado, y en los niveles (b), (c) y (d), por otro: el que ocupa la posición de profesor puede elegir la generación de un *output* en el que sólo transmite meras informaciones; o un *output* en el que transmite formas de discernir, técnicas que aplicar, capacidad de crear y encontrar soluciones a problemas que se plantean o que uno mismo se plantea.

La diferencia cualitativa que existe entre esos dos objetivos alternativos de generación de *output* educativo nos lleva a diferenciar entre dos formas distintas de entender la relación docente/disciente, que denominaremos, siguiendo a Ibáñez (8), como proceso formativo *cerrado* y como proceso formativo *abierto*. Como proceso cerrado, la labor del profesor la denominaremos *enseñanza*. Como proceso *abierto*, la labor la concebiremos como *aprendizaje* (9).

"Enseñar" (*insignare*) consiste en "señalar", indicar lo que se quiere que se retenga, mostrar como repetir (memorizar) la disciplina que se enseña. Enseñar es instruir, doctrinar o amaestrar con reglas o preceptos (10). "Aprender" (*apprehendere*), en cambio, es adquirir conocimientos por medio del estudio o la experiencia; conlleva la creación de una actitud hacia la

---

(7) *Ibidem*: 517.

(8) Ibáñez, 1985: 24 y ss.; 299 y ss.

(9) Ibáñez, 1985: 299. Para esta distinción el idioma gallego se muestra más flexible que el castellano: podría haberse utilizado la forma verbal "aprender" a los estudiantes.

(10) Diccionario de la Real Academia.

percepción, el análisis, la aplicación, el pensamiento, la interpretación crítica, el discernimiento.

Concebir la docencia como un proceso cerrado es “enseñar”; entenderla como un proceso abierto es “enseñar a aprender”, aprender conjuntamente. Se enseñan “disciplinas”, se aprenden “razonamientos”.

Un ejemplo nos ayuda a comprender el exacto contenido de la anterior distinción (11). En términos genéricos (y por tanto con todas las prevenciones propias de la generalización), la diferente configuración de los sistemas jurídicos europeo-continental y anglosajón ha condicionado una aproximación completamente distinta a la docencia del Derecho. En la Europa continental, la visión positivista de las normas jurídicas, que concibe al Derecho como un todo unitario y sistemático (un “Código”), ha propiciado una enseñanza que persigue “transferir sistemáticamente un conjunto de conocimientos, de datos, de teorías, de normas”, el *Corpus Iuris*. En cambio, en el ámbito anglosajón, el pleno reconocimiento de que resulta imposible (además de inútil) enseñar *todo* el derecho vigente (12), ha llevado a que el objetivo de las *Law Schools* se centre en el estudio y el aprendizaje del *modo de razonar* de los juristas (*legal reasoning*) y de los principios permanentes del Derecho, es decir, de las vías de análisis y solución de los problemas legales (*to think like a lawyer*). En Europa, diríamos nosotros, se *enseña* Derecho. En Estados Unidos, se *aprende* Derecho.

Esta distinción permite definir las estrategias alternativas del que ocupa la posición docente: limitarse a transmitir el contenido de la materia, enseñársela a los alumnos, *informarles*; o intentar que éstos comprendan la lógica del razonamiento científico, para poderla aplicar a aquellos problemas que se les planteen, o sea, *formarles*, además de informarles.

### **2.3.- La elección de una estrategia discente**

La experiencia muestra que la otra parte, el discente, también puede plantearse su participación en el proceso formativo de dos formas alternativas:

---

(11) Resumen a Cortés, 1987.

(12) Resumido en el “Unfortunately, law school cannot teach The Law” (Cortés, 1987: 232).

Hay discentes que lo que desean es *aprobar*, y hay discentes que desean *aprender*. Los primeros están dispuestos a realizar aquellos esfuerzos necesarios, en función de un *output* predeterminado de forma individual (calificaciones: las necesarias para seguir disfrutando de una beca, las suficientes para continuar estudiando, las viables según su propio cálculo de posibilidades), para superar el examen. Son los que preguntan en clase, o en el pasillo: ¿cómo va a ser el examen?. Los segundos son los que quieren comprender la materia, porque ello no sólo les permite superar el examen, sino que les genera una satisfacción personal más intensa: han superado el reto de dominar una materia más o menos compleja. Son los que acuden a la tutoría, y preguntan ¿dónde puedo leer algo más sobre lo que hoy hemos tratado en clase?.

Un discente *medio* o *representativo* se plantea, ante cada materia, elegir por una u otra línea de acción: sus propias preferencias, y la actitud del profesor, resultan decisivas. En unos casos, preferirá que le enseñen; demandará una exposición clara y, a ser posible, pausada, para poder *copiar* todo lo que el profesor muestra; incluso, si algún compañero tiene buena letra, dejará de asistir a clase, y fotocopiará (primero en papel, luego en el cerebro) lo que el *amigo* previamente ha copiado. En otros casos, completará sus notas, meditará su contenido, y hará notar al profesor que se ha contradicho, o que lo que explica hoy no tiene mucho sentido en el contexto de lo que explicó antes de ayer, de lo que explicó otro profesor, o en contraste con una de las noticias publicadas en la prensa del día. Este estudiante razonará, leerá, contrastará, y discutirá. En un caso sabrá (repetir), en el otro dominará (el razonamiento). Los primeros son *alumnos*, los segundos son *estudiantes*.

Si el discente opta por concebir la relación con el docente como un proceso *cerrado*, le llamamos *alumno* (de *alère*, alimentar), porque sin el alimento de los apuntes no sobrevivirá (suspenderá). Y si opta por concebirlo como un proceso *abierto* le denominaremos *estudiante*, porque esfuerza su entendimiento aplicándose en conocer alguna cosa, empleando su trabajo en aprender y cultivar una ciencia o arte (13).

---

(13) Diccionario de la Real Academia.

#### 2.4.- La interacción de las estrategias docentes y discentes

Disponemos, en fin, de los elementos necesarios para intentar configurar (formalizar) el *juego*: Dos actores, cada uno con dos estrategias posibles, el resultado dependerá de la elección simultánea de una estrategia por cada actor.

Así definidas las estrategias posibles, el juego resultante se caracteriza por ser de índole cooperativa, pero con un equilibrio múltiple: cada participante maximiza su utilidad si la otra parte elige la misma estrategia que él. El profesor que trata de poner en práctica una estrategia dirigida a hacer de la docencia un proceso abierto, pero que se enfrenta a unos *alumnos* que lo único que desean es aprobar sin complicarse la vida, está perdiendo el tiempo (para investigar, por ejemplo), y se lo está haciendo perder a los alumnos: “enseñando a aprender” no satisface la demanda de su audiencia, y corre el riesgo de caer en la frustración por el escaso rendimiento obtenido; los alumnos que no quieren participar en un proceso “formativo” tendrán que “informarse” por medios diferentes a una clase que consideran inútil, consumiendo para ello más recursos de los que emplearían de facilitarles el profesor la información demandada.

Por otra parte, si el profesor se limita a “enseñar”, y los estudiantes lo que quieren es “aprender”, nuevamente el resultado del juego es subóptimo: los estudiantes considerarán frustrante la participación en ese proceso formativo cerrado, y el profesor sufrirá las consecuencias de ese descontento (con su indiferencia, absentismo de las clases, o en las evaluaciones del profesorado).

Estamos, pues, ante un *juego de equilibrio múltiple*: el resultado óptimo se produce cuando ambas partes eligen la misma estrategia, es decir, cuando tanto docente como discente conciben el proceso de la misma forma. Es un juego, por tanto, cooperativo, es decir, de suma positiva; pero con un doble equilibrio cooperativo: el que se produce cuando el profesor *enseña a alumnos*; o cuando el profesor *enseña a aprender a estudiantes*.

Sin embargo, los beneficios totales que se generan, tanto desde la perspectiva de los participantes en el juego, como desde el punto de vista del

que “financia” el juego (la sociedad), no son simétricos: al fin y al cabo los ciudadanos esperan de la Universidad pública que sea “un instrumento eficaz de transformación social, al servicio de la libertad, la igualdad y el progreso social” (14); y ello sólo se puede conseguir con ciudadanos que han “aprendido”, y no sólo con ciudadanos “informados”. Consideramos, pues, que uno de los posibles equilibrios (el que se determina de la estrategia conjunta “aprende”-“estudiante”), es más valorado social o colectivamente, genera mayores niveles de utilidad, que el equilibrio alternativo (el que surge de la estrategia conjunta “enseña”-“alumno”).

Así definido el juego, la matriz de pagos que refleja el equilibrio múltiple y la mayor valoración de uno de los resultados posibles se puede representar de la siguiente manera (Figura 1) (15):

		DISCENTE	
		“ESTUDIANTE”	“ALUMNO”
DISCENTE	“APRENDE”	(4, 4)	(0, 0)
	“ENSEÑA”	(0, 0)	(2, 2)

FIGURA 1: EL JUEGO DOCENTE/DISCENTE (16)

(14) Ley Orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria, exposición de motivos *in fine*.

(15) Los valores expresan, en términos de utilidad, la obtenida por cada uno de los participantes en el juego, que no sólo depende de la elección propia, sino también de la elección efectuada por la otra parte: Así, el discente que opta por ser “estudiante” obtiene una utilidad de 4 o de 0 dependiendo de que el profesor elija una estrategia de aprendizaje o de enseñanza, respectivamente.

(16) En la “teoría de juegos”, esta situación se conoce con el nombre del juego infantil “matching pennies”. Una aplicación a la teoría económica de este juego es la de Howitt y McAfee, 1992, que entienden que la búsqueda de empleo por los trabajadores y la de mano de obra por los empresarios es óptima para ambas partes cuando adoptan una estrategia de igual

### **2.5.- Características adicionales del juego docente/discente: la reputación y el orden en que se juega.**

Para participar (elegir una estrategia) como docente en la relación de interacción que acabamos de describir hay que ser consciente de las características adicionales del juego tal y como lo hemos planteado.

En primer lugar, estamos ante un *juego repetido*. La interacción docente/discente es continuada en el tiempo. En el caso del docente numerario esto es evidente: una vez que accede a la función pública, el horizonte temporal se dilata hasta la jubilación, y en algunos casos más allá. Esto implica que el docente no puede “salirse” del juego; no puede dejar de participar en él (salvo que abandone la Universidad).

Podría parecer, inicialmente, que el juego no es repetido desde la perspectiva de la parte discente: cada alumno/estudiante sólo jugaría una partida con cada profesor, la que se concreta en el examen final. Evidentemente, esto no es así: y no tan sólo porque entendamos que cada clase constituya una partida, o porque cuando el profesor imparte más de una materia a lo largo de la licenciatura el mismo discente puede encontrarse otra vez con el mismo docente. El docente tiene que considerar que el juego es repetido de forma indefinida porque el discente sabe, de antemano, cuál es la actitud o estrategia que ha elegido el profesor. Es decir, el profesor tiene, en el centro en el que dispensa la docencia, una *reputación* (17).

Al igual que los trabajadores que buscan un empleo disponen de información sobre el potencial empleador (y viceversa), condicionando la actitud que adoptan o la estrategia que siguen cuando aceptan trabajar (o contratar un trabajador), los discentes están informados por adelantado del tipo de estrategia que un profesor sigue a la hora de desarrollar su tarea

---

intensidad (“poca”/“much”) en la búsqueda de empleo o de personal. Hay, pues, dos equilibrios; pero dado que una de las estrategias (“much”) genera niveles de contratación más elevados que la otra (“poca”), socialmente es preferible generar incentivos para que tal sea la opción elegida por las dos partes.

(17) Sobre la reputación y su influencia en el desarrollo de los juegos repetidos: Kreps, 1994: 71-76.

docente: los discentes distinguen entre profesores “hueso”, y profesores “maría”; se pasan la información de que con el profesor tal hay que “chapar” mucho, o de que con el profesor cual basta con “saberse los apuntes”.

Cuando el horizonte del juego es ilimitado, la *reputación del jugador* desempeña un protagonismo fundamental en la interacción: una vez que se ha adquirido, es muy difícil cambiarla dentro del entorno en el que se trabaja. En los juegos de equilibrio múltiple una vez que se ha alcanzado una posición de estabilidad (en cualquiera de las situaciones de equilibrio: “aprende”-“estudiante” o “enseña”-“alumno”), es muy costoso para una parte cambiarla unilateralmente: corre el riesgo de que la otra parte no considere la nueva estrategia verosímil, y el resultado del juego sería el peor de los posibles. El docente se forja una reputación, y una vez adquirida (haya sido de forma espontánea, aleatoria o intencionada) se hace muy difícil o costoso cambiar de estrategia. El docente, en fin, debe ser consciente de la importancia de la reputación (de su reputación); perseguir la que le interesa tener; y, una vez adquirida procurar mantenerla con tenacidad: ignorar las eventuales ventajas a corto plazo del cambio de estrategia (este curso no lo voy a preparar tanto) y buscar las ganancias a largo plazo (18).

Esto nos lleva a una segunda cuestión: la importancia que tiene en los juegos de suma no nula, como el que hemos planteado, el *orden en que se juega* (19). Y en la relación docente/discente el primero que “mueve ficha” es el profesor: establece los objetivos, contenidos, y fines del programa. De su actitud inicial dependerá, en fin, la reputación que se forme; y una vez que los discentes se hagan una idea sobre el tipo de estrategia que sigue el docente a éste le resultará muy costoso cambiarla. Hay, pues, que elegir la estrategia correcta para que el resultado del juego sea el más valorado individual y socialmente. Y tal estrategia es, para el docente, la de “enseñar a aprender” (“aprender”).

---

(18) Kreps, 1994: 74.

(19) Davis, 1986: 111.

### 3.- La elección de técnicas de aprendizaje

#### 3.1.- Restricciones institucionales exógenas y endógenas

La elección por el docente de una estrategia que optimice el resultado de la interacción con el discente ha de realizarse dentro de un contexto determinado: el docente se ve constreñido por una serie de reglas del juego o restricciones institucionales fijas, generales y no modificables por los participantes en el juego (exógenas); y por una serie de restricciones específicas, y susceptibles de ser alteradas a corto plazo, porque los jugadores las pueden modificar endógenamente.

Las restricciones institucionales establecidas de forma exógena, lógicamente, *nos vienen dadas*: la ubicación de las materias en un plan de estudios, la duración del curso (número de créditos), el carácter obligatorio/optativo de la asignatura, e incluso el número de matriculados. Evidentemente, estas restricciones institucionales no pueden ser modificadas unilateralmente por ninguno de los participantes en el juego docente; con la excepción de que se produzca una reforma de los Planes de Estudio, una imprevista y drástica reducción de los matriculados; o un inesperado incremento de las plantillas docentes (20).

A la hora de definir una estrategia docente que conciba la docencia como un proceso abierto de aprendizaje, por tanto, sólo resultan operativas las restricciones institucionales endógenas: Estas sí pueden ser “manipuladas”, y son lo suficientemente significativas como para desarrollar una estrategia orientada a la adquisición de una determinada reputación coherente con la combinación aprendizaje/estudiante: la elección de los métodos docentes que se aplican, de las formas de evaluación, y del enfoque genérico del programa o programas.

---

(20) Lo que puede contribuir a explicar porqué los miembros de la comunidad universitaria invierten tantos recursos cuando se abre un proceso de reforma de los planes de estudio; porqué generalmente apoyan las medidas restrictivas de acceso a la Universidad (*numerus clausus*); o porqué demandan insistentemente una ampliación en la dotación de las plantillas de profesorado.

Ciertamente, la capacidad de elección por el docente de las técnicas de transmisión de los saberes científicos y de evaluación de los discentes está a su vez delimitada por varias restricciones institucionales exógenamente determinadas, una más genérica, otras más específicas.

La primera se refiere a los límites puestos al ejercicio del derecho constitucional de *libertad de cátedra* (21): el alcance que a tal derecho se otorga por el máximo intérprete de la Constitución es el que delimita el margen de discrecionalidad ("capacidad de manipulación") del docente.

Entre las restricciones exógenas de carácter más específico hay que enumerar las propias normas establecidas en cada universidad, relativas a las obligaciones del profesorado, los criterios de evaluación y los procedimientos de revisión de las calificaciones, etc. Y, a mayores de éstas, no se debe olvidar que la actividad docente no se desarrolla en una "perfecta libertad" dentro de los márgenes legales e institucionales: existen también condicionantes sociales y propios de la cultura de cada institución que condicionan la práctica docente ordinaria y limitan el más amplio pero formal ámbito de la libertad de cátedra (22).

En resumen, entendemos que son tres los elementos con los que el docente puede operar para desarrollar la estrategia "aprendizaje": la elección de un método docente específico; la elección de una forma o criterios de evaluación determinados; y la concreción de la oferta docente en el programa de la asignatura (a la que nos referimos en el epígrafe 4º).

A) La *elección de los métodos docentes* implica, como es bien sabido, la utilización simultánea o alternativa de los instrumentos propios de nuestra

---

(21) Art. 20.1, letra c de la Constitución. La Sentencia 5/1981 del Tribunal Constitucional establece una importante doctrina al respecto: la atribuye a todos los docentes, con independencia del nivel de enseñanza en el que se actúe; y se entiende como una libertad individual frente al Estado o los poderes públicos; pero su ejercicio tiene, a su vez, y de acuerdo con esta sentencia, unos claros contenidos negativos en el ámbito de los centros públicos de educación: la neutralidad ideológica, la imposibilidad de aprovecharse de este derecho para "adoctrinar" a los discentes. Ver Fernández Segado, 1992: 357-359.

(22) Gewerc, 1996. Así, si los miembros del claustro docente de un centro utilizan una metodología similar o uniforme en la presentación de las clases, modificarla sustancialmente de forma unilateral para conseguir un mayor nivel de atención por parte de los alumnos puede resultar contraproducente.

cultura universitaria: la lección “magistral”, las clases prácticas, los seminarios, la realización de trabajos, la investigación en grupo, las tutorías, etc.; y, en cada una de ellas, la selección de unos u otros materiales pedagógicos y de apoyo (la palabra, el texto, el esquema, la transparencia, etc.).

El uso de unas u otras técnicas y materiales depende en buena medida de la dotación en capital humano de cada docente (p.e. capacidad de expresión oral, o de síntesis, o de dirigir grupos de trabajo, etc.) y de los elementos exógenos que condicionan la interacción (p.e. tamaño del grupo de discentes, disponibilidad del capital físico necesario para la puesta en práctica de algunas técnicas, etc.). Por otra parte, carezco de otros elementos de evaluación de cada uno de los anteriores instrumentos que el derivado de la propia experiencia vital; y de ésta extraigo tres conclusiones genéricas.

La primera, que éste es el ámbito de elección más subjetivamente condicionado: siendo importantes los factores exógenos mencionados, la propia dotación de capital humano de cada docente condiciona crucialmente su elección; por lo que poco más se puede decir al respecto.

La segunda, que cuanto más directa es la relación con los discentes, más fácil les resulta a éstos percibir que el docente ha adoptado una estrategia de “aprendizaje”: los seminarios, los trabajos dirigidos, o las tutorías, por ejemplo, favorecen el enfoque de la docencia como un proceso abierto en mayor medida que las denominadas clases magistrales, de por sí lo suficientemente “cerradas”.

La tercera, que entre la elección de los materiales de apoyo a la docencia es importante la selección de algún manual o libro de apoyo. Ya en 1891 (dando fe de que algunos de los problemas de la profesión universitaria son crónicos) el catedrático de Economía Política y Hacienda Pública de la Universidad Compostelana, Alfredo Brañas, señalaba en la presentación de su *Curso de Hacienda Pública* (1891):

“Han dado y están dando fatales resultados el sistema de la multiplicidad de autores, el procedimiento de los apuntes tomados al oído ó el señalamiento

de obras de consulta, cuando se ignora aún lo más elemental y rudimentario de la ciencia que se estudia" (23).

Difícilmente se puede suscitar el espíritu crítico de los estudiantes si no se les hace dudar de lo que el profesor dice; y de lo que ellos creen que el profesor ha dicho y que copian en sus apuntes; y ello sólo puede hacerse motivando a la contrastación y la reflexión con textos suficientemente contrastados.

B) Un segundo instrumento que se puede utilizar para el fomento entre los discentes de una estrategia "estudiante" es el de la Evaluación; un *incentivo* particularmente útil para *motivar* a aquéllos más predispuestos a ser meros "alumnos".

Posiblemente la evaluación constituya la más ingrata e incomoda tarea del docente; y desde luego es el aspecto en el que se pone de manifiesto, en su más cruda expresión, la naturaleza estratégica de la relación docente/discente: algunos han señalado la existencia de una significativa correlación entre las calificaciones que el profesor otorga al estudiante en el examen y la que éste da al profesor en las encuestas de evaluación del profesorado (24).

Nuevamente, son varias las técnicas de evaluación disponibles para elegir aquélla que mejor sirva a una estrategia focalizada en el aprendizaje: (1) el examen escrito, con sus variantes (preguntas cortas, preguntas largas, problemas o resolución de casos prácticos); (2) el examen tipo test (también con sus variantes: verdadero/falso; elegir de entre varias alternativas); y el examen oral (bien mediante la formulación de preguntas, bien mediante la presentación de los resultados del trabajo que constituye objeto de evaluación).

Se han señalado diversas ventajas de los exámenes tipo test, particularmente cuando se trata de calificar a un elevado número de examinados: fácil corrección, capacidad de cobertura de todo el programa, alta objetividad en la calificación y, de desarrollarse y plantearse adecuadamente,

---

(23) Brañas, 1891: vii; subrayado nuestro.

(24) McKenzie y Tullock, 1989: 322-328.

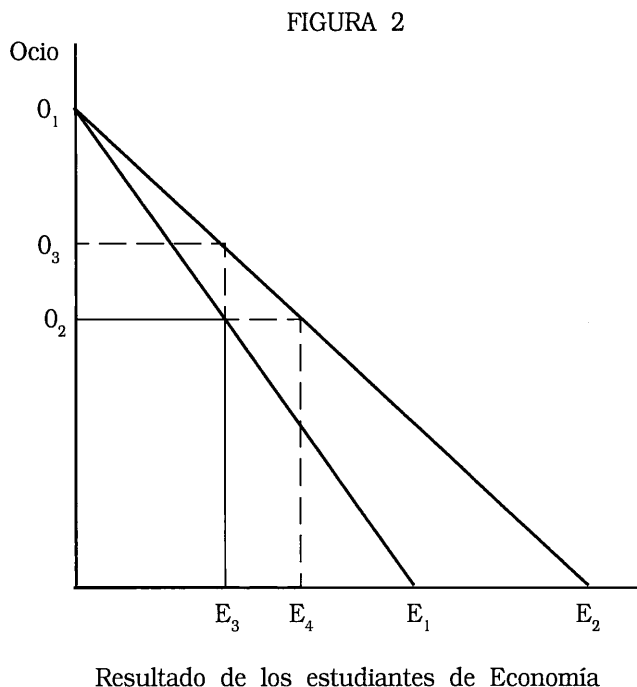
poca posibilidad de influencia del azar o el engaño. Sin embargo consideramos que esta forma de evaluación no constituye el medio más adecuado para fomentar la actitud participativa del estudiante: no se puede determinar la capacidad de comprensión global de la materia; resulta mucho más impreciso reconocer la capacidad crítica y de relacionar conceptos del estudiante; y desde luego es imposible averiguar si el examinado se ha limitado a reproducir los contenidos señalados para el examen o, por el contrario, ha ampliado el ámbito de lecturas movido por la curiosidad y el afán de aprender que se tratan de fomentar; con la salvedad de la evaluación de conocimientos meramente instrumentales o de aplicación mecánica.

En el extremo contrario podemos situar a la técnica de los exámenes orales: se minimiza la posibilidad del azar y del engaño; permite cubrir todo el contenido de la materia; la inmediatez examen/calificación evita ulteriores correcciones y dilaciones en la comunicación de los resultados a los interesados; permite evaluar, sino con objetividad, sí con “tranquilidad de conciencia” (se pueden cambiar las preguntas, reformularlas para que se entiendan, etc.); y en ellos el estudiante puede poner de manifiesto toda su capacidad de raciocinio y evidenciar, de existir, las inversiones adicionales en la preparación de la asignatura que haya hecho por iniciativa propia. En el supuesto de que la presentación oral se haga mediante la exposición de un trabajo en un seminario, trabajo cuya preparación se ha seguido a lo largo de todo el proceso de elaboración, esta forma de calificación se convierte en una evaluación continua. Desde nuestra perspectiva, es la más eficaz para discernir el verdadero esfuerzo, conocimientos y capacidad de raciocinio y relación de los estudiantes. Y, a mayores, tiene la enorme ventaja de “entrenar” a los futuros profesionales de la palabra hablada (juristas, politólogos) en el reto de exponer sus conocimientos y trabajo en situaciones de presión psicológica.

### **3.2.- Un coste adicional: el discente “free-rider”.**

Debe señalarse, finalmente, que la selección de las técnicas (de todo tipo) más adecuadas al objetivo estratégico que hemos señalado (aprendizaje) no garantizan siempre la mejora en el rendimiento académico de los discentes.

Algunos se aprovecharán de ellas, incluso, para esforzarse menos en el estudio de la materia. La figura 2 ilustra este aspecto (25).



Un alumno racional, que maximiza su tiempo de ocio y tan sólo trata de superar el examen final de la asignatura incurriendo en los costes mínimos necesarios, distribuye su tiempo entre el ocio y el esfuerzo de estudio. La recta de balance ( $O_1E_1$ ) señala la cantidad máxima de tiempo de que dispone: dadas las preferencias indicadas, y si el aprobado equivale a  $E_3$ , el alumno racional elegirá la combinación ocio-estudio ( $O_2, E_3$ ). El profesor consigue mejorar sus técnicas docentes, de tal forma que facilitando el estudio de su materia, la nueva recta de balance del alumno se desplaza, desde ( $O_1E_1$ ), a ( $O_1E_2$ ); de esta forma, dedicando el mismo tiempo al ocio  $O_2$ , el alumno puede mejorar su rendimiento en el estudio, y obtener una calificación  $E_4$ . Pero si valora más

(25) El razonamiento es traído del más amplio expuesto por McKenzie, 1979, cap. 2.

el ocio que incrementar sus calificaciones por encima del aprobado, lo racional es ajustar su distribución del tiempo: en ( $O_3$ ,  $E_3$ ) aprueba el examen, y disfruta de tiempo extra para otras actividades de carácter lúdico. La dedicación e inversión en mejoras técnicas del profesor (a costa de su investigación, u ocio) ha significado una mayor cantidad de tiempo libre para el alumno: se ha comportado como un *free-rider*, no contribuyendo a la mejora total de la producción docente.

Mediante el uso correcto y continuado en el tiempo de las técnicas docentes y evaluadoras que hemos indicado se puede conseguir que los discentes se formen una idea adecuada de cuál es la estrategia que más les conviene seguir (más utilidad les proporciona) en su juego con el docente. Pero no basta: éste debe, además, utilizar habilmente el tercer elemento que hemos señalado, la oferta docente, y presentarla (tanto en su contenido como en su enfoque) de forma doblemente apropiada para el fin último perseguido: fomentar el estudio.

La oferta docente ha de ser atractiva o interesante (en la medida de lo posible) para las preferencias formativas de los discentes; y ha de ser útil para sus intereses, tanto los más inmediatos (p.e., el uso del tiempo), como para los más alejados (constituir una base útil para su futura vida intelectual). Y esta es una cuestión a la que, nuevamente, no se puede dar una respuesta única: dependerá de cada materia concreta; y por ello, en el siguiente epígrafe, nos centramos en un caso específico, el de las materias económicas cursadas en planes de estudio conducentes a la obtención de una licenciatura en ciencias sociales distintas de la Economía.

#### **4.- Un ejemplo de elección de oferta docente: Economía Política, Derecho, Politología**

A la hora de determinar el enfoque y el contenido de la docencia de Economía a estudiantes de otras ciencias sociales, y partiendo de las anteriores premisas, hemos de responder sucesivamente a dos cuestiones: en primer lugar, cómo debe plantearse, más genéricamente, la docencia de un curso de introducción a la Economía; y en segundo lugar, más específicamente, como ha de bosquejarse la docencia de un curso de introducción a la

Economía en Facultades distintas (Derecho y Ciencias Políticas) de las que se han especializado en la enseñanza de esa ciencia, y que por lo tanto, inicialmente, no constituyen el objeto de interés primordial de los estudiantes con los que uno comparte la relación docente/discente.

#### 4.1.- La docencia de *Economía*

Se suele datar la institucionalización de la docencia “profesional” de la Economía en la primera mitad del siglo XVIII: En 1727 Federico Guillermo I de Prusia designó profesores de “ciencias fiscales” al jurista Gasser (en Halle) y al historiador Dithmar (en Frankfurt); si bien, dado el carácter interdisciplinar propio de las ciencias cameralistas, algunos consideran como verdadero primer profesor de “Economía” a Antonio Genovesi, que dictó su primera lección (de *Economía Política*) en la Universidad de Nápoles el día 5 de noviembre de 1754: su cátedra había sido financiada por un florentino residente en aquella ciudad, Bartolomeo Intieri, quien, según se dice, estaba cansado de los abusos que sufría por la administración local y pretendía acabar con ellos mediante la popularización del conocimiento de las verdaderas causas de la riqueza y la prosperidad (26). Desde entonces, en todo caso, la cuestión sobre como abordar la cuestión específica del aprendizaje de la Economía ha suscitado la constitución de numerosas comisiones de estudio en los más diversos países (27).

Un hilo conductor une las distintas propuestas realizadas respecto al diseño del Curso Introductorio: la necesidad de seleccionar un objetivo fundamental y no tratar de abarcar un número excesivo de tópicos. “La

---

(26) Leamer, 1950: 19.

(27) En los Estados Unidos, por ejemplo, la *American Economic Association* decidió constituir en el año 1943 una comisión encargada de estudiar “los contenidos de un curso elemental de Economía y otros cursos para los periodos bélico y postbélico; la integración del contenido de la economía y otras ciencias sociales; la cooperación con otras asociaciones profesionales y fundaciones para la promoción de la educación en economía”. Formaron parte de este Comité, entre otros muchos, economistas que posteriormente adquirirían reconocido prestigio, como Kenneth Boulding y George Stigler. Los informes de la comisión y sus subcomisiones se publicaron en el suplemento de la AER de diciembre de 1950. Desde entonces la AEA ha continuado elaborando periódicamente informes al respecto (p.e. Krueger et al., 1991).

renuencia de los instructores a seleccionar un objetivo prioritario para el curso y a mantenerse fieles a la decisión adoptada, ha hecho crecer el contenido del curso elemental muy por encima de cualquier posibilidad de comprensión por un estudiante que lo haya de asimilar en un año, *a base de tres horas semanales de clase*" (28). El primer objetivo a la hora de determinar el contenido de la oferta docente, por tanto, debe consistir en la selección de un único y claro objetivo.

Tal *objetivo*, como se señala en las más recientes aproximaciones realizadas a la cuestión, debe consistir en *hacer permeables y accesibles los principios fundamentales del razonamiento económico, pero desde la perspectiva de su aplicación o contextualización con problemas del mundo real*. Así, en el informe publicado por el *Joint Council of Economic Education* (29), sus autores establecen como elementos esenciales que ayudan a la comprensión de la Economía y que deben formar parte del contenido de cualquier primer curso de Economía, los siguientes: hacer ver que la Economía es una forma de razonar, señalar e introducir sus conceptos básicos, presentar una visión general de la economía, identificar los problemas y aplicar el razonamiento a cuestiones concretas o particulares. En la misma línea, en el reciente resumen publicado de las conclusiones de la *Commission on Graduate Education* de la *American Economic Association* (30) se enfatiza en la necesidad de ahondar, en el nivel más básico de enseñanza, en la unión existente entre las teorías y los métodos de la Economía y los "problemas del mundo real".

#### **4.2.- La docencia de Economía a no economistas**

Determinados cuáles deben ser los objetivos básicos de una introducción a la Economía, hay que resolver cuáles deben ser los objetivos de la específica enseñanza de la Economía a estudiantes cuyo interés primario no se centra en ella; esto es, a los estudiantes que en nuestro caso han elegido cultivar el Derecho y las Ciencias Políticas y de la Administración.

---

(28) Hewitt *et al.*, 1950: 56; subrayado nuestro.

(29) Hansen *et al.*, 1977.

(30) Krueger *et al.*, 1991.

La presencia de materias procedentes de la Economía en licenciaturas no específicamente económicas, y muy especialmente en la de Derecho (31), no se puede justificar, en términos generales, por la “importancia de la Economía”. La justificación del estudio de la Economía por su importancia intrínseca y objetiva era típica de los autores decimonónicos en nuestro país: “Así, pues, la ciencia que trata de las leyes que acrecientan la fortuna de las naciones, contribuye mas que otra alguna a promover la civilización, precaver el crimen y mejorar las costumbres... De esto se deduce que la Economía política, descubriendo los medios de aumentar la riqueza, precave más enfermedades que las que puede curar i precaver la medicina”, de donde Flórez Estrada deducía que “tan importantes investigaciones deben excitar un vivo interes en toda persona de un entendimiento despejado” (32).

Ciertamente, la ciencia económica afecta a la vida de todas las personas, no en vano la actividad económica y el intercambio son manifestaciones primarias del ser social del hombre. No obstante, también la medicina es trascendental en la vida de las personas, y no por ello se debe incluir una “Introducción a la Medicina” en las Facultades de Derecho: si tiene sentido, en cambio, introducir materias relacionadas con la “Medicina Legal”, ya que los profesionales de los tribunales de justicia (una de las más obvias salidas profesionales de la carrera) se tendrán que enfrentar en su actividad diaria a hechos para los que precisarán al menos un mínimo conocimiento de tal disciplina. En nuestra opinión el fundamento de la presencia de las materias económicas en otras facultades descansa en la importancia *subjetiva* que la Economía tiene (o debiera tener) para los estudiosos de otras ciencias (sociales), y no tanto en la importancia *objetiva* de la Economía.

Son dos los argumentos que justifican, a nuestro entender, la importancia subjetiva de una formación económica complementaria en los juristas y politólogos: el primero descansa en la necesidad de *información* de ciertos conceptos, datos, y relaciones económicas para el ejercicio de las

---

(31) En Ciencias Políticas la discusión no se ha centrado tanto en la presencia de materias económicas, que se ha considerado justificada, cuanto en el alcance y contenidos de la parte económica de esta licenciatura. Por ello, nos referiremos fundamentalmente a la licenciatura de Derecho en los párrafos siguientes.

(32) Flórez, 1840: 3-4.

actividades profesionales; el segundo se basa en la utilidad que la *formación* económica otorgue a los juristas y politólogos. E. Rostow, en 1950, mostró esta doble utilidad de la Economía para la formación de los juristas (*lawyers*) en términos dignos de recuerdo:

“Si uno adopta la perspectiva del alcance de la formación jurídica, es manifiesta la importancia que la economía tiene en la formación pre-jurídica y en el mismo *curriculum* del jurista. Un estudiante de derecho bien preparado debería estar familiarizado con los métodos analíticos de la economía, y con la estructura e interrelaciones de las instituciones económicas... (el estudiante de derecho) se enfrenta a una ingente cantidad de leyes sobre el trabajo y las relaciones laborales, sobre la imposición, la reglamentación de las finanzas, la administración de la propiedad, y una docena de tópicos específicos más en los que coincide el interés académico de los economistas. Desde el punto de vista de la educación jurídica, el problema es de perspectiva. Cursos específicos de ‘contabilidad’, de ‘economía laboral’ o de ‘teoría monetaria’ no pueden ser considerados como requisitos indispensables para el estudio del derecho. Lo que resulta de la máxima utilidad a un estudiante de derecho es un sentido de la política económica en conjunto. El suyo debería de ser un punto de vista instrumental del derecho como un medio para la consecución de fines sociales; para ser un completo jurista, debería estar equipado con elementos críticos con los que evaluar los objetivos sociales alternativos que constantemente se le presentan. Si puede adquirir la habilidad analítica que le permita juzgar sus problemas específicos de jurista a la luz de la función económica que la ley tiene que cumplir (junto con otras funciones políticas, sociales y humanas), será un jurista mucho más útil, tanto para sus clientes como para la sociedad” (33).

La necesidad de que un estudiante de leyes o de la política reciba una *información* económica mínima que le permita comprender la terminología propia de esta ciencia que se incorpora a los textos (normas, jurisprudencia, contratos, etc.) que maneja de forma habitual, es evidente, y de general reconocimiento en ámbitos estrictamente jurídicos (34). Dificilmente se

---

(33) Rostow, 1950: 161.

(34) Por ejemplo, Ferreiro, no obstante su defensa de la prevalencia del enfoque jurídico sobre el económico en el tratamiento de la actividad financiera en las Facultades de Derecho, afirma que “los estudios que le capacitan como tal deben proporcionar al jurista la indispensable información económica a través de una disciplina, en uno de los primeros cursos de la licenciatura, *meramente informativa* que provea de los conceptos fundamentales de Economía, en general, y de Economía Financiera en particular” (Ferreiro, 1987: 108; subrayado nuestro).

podrán ejercer la mayoría de las profesiones relacionadas con el mundo del derecho sin haber recibido una mínima información conceptual y descriptiva en economía: “renta”, “inflación”, “tipos de interés”, “tipos de cambio”, “tipos impositivos”, “mercado de futuros”, y tantos otros, son conceptos que una vez tras otra se le aparecerán y tendrá que comprender. Por tanto, y en primer lugar, la labor docente en las facultades de derecho y de ciencias políticas debe dirigirse a “informar” de los conceptos, teorías, y relaciones económicas básicas.

En base a la segunda argumentación, la docencia debe adquirir un enfoque adicional al meramente informativo: el conjunto de las normas jurídicas forma un marco institucional de incentivos y restricciones al comportamiento racional individual que condiciona las relaciones de intercambio (económico y de todo tipo). Desde esta perspectiva, por lo tanto, las instituciones jurídicas y políticas no sólo constituyen un elemento importante para analizar sus efectos en las relaciones de contenido económico, sino incluso para evaluar comparativamente los resultados de instituciones legales alternativas. Esta es la perspectiva que, con diversos enfoques, se ha aplicado para el desarrollo del denominado “análisis económico del derecho” o “economía institucional”. En la medida, por tanto, que las instituciones jurídicas condicionan a la Economía, y que ésta dispone de un instrumental válido para comprender la lógica económica de las instituciones jurídicas, así como los efectos sociales que la aceptación de una u otra forma de regulación institucional tiene sobre el bienestar individual y social, la educación económica constituye un elemento fundamental, como señalaba Rostow, para formar *completamente* a un jurista o politólogo.

Desde la perspectiva del docente, además, el tratamiento del derecho y la política como campo de aplicación de los conceptos y métodos propios de la ciencia económica tiene dos ventajas en coherencia con lo expuesto en los párrafos anteriores: permite hacer atractivas o interesantes las más abstractas teorizaciones económicas a aquellos primariamente interesados en otros campos de las ciencias sociales (35).

---

(35) Pérez de Ayala propugnaba, siguiendo una línea similar de argumentación, que “los estudiantes de derecho pueden conocer suficientemente las funciones económicas de esta por lo menos brillante -y más amena, para ellos- vía de los estudios que he llamado ‘técnico-descriptivos’, de Economía *institucional*; que por la más profunda, rigurosa y segura de la

Tradicionalmente, por lo demás, la colaboración entre juristas y economistas fué muy fructífera en diversos campos en los que el asesoramiento de los segundos se precisaba indispensablemente (por ejemplo, en el diseño y plasmación legal de políticas *antitrust*). Era una colaboración que Klevorick ha denominado "técnica". El más reciente planteamiento, sin embargo, va más allá: se trata de una aproximación "supertécnica" (36) al mundo del derecho, es decir, no se trata tanto de colaborar "informando" o aclarando las categorías económicas que se pretende regular, cuanto coadyuvar a la propia conformación de la estructura jurídico-normativa; comprender su alcance; y procurar su mejora. Este segundo nivel requiere una orientación distinta, adicional a la meramente informativa: se trata de aprender el razonamiento económico, y aplicarlo al mundo de las normas jurídicas. Sólo desde un planteamiento jurídico-positivista extremo, que limite el estudio del Derecho al conocimiento técnico del contenido de las normas, se puede considerar innecesaria la formación económica de los juristas (37).

El objetivo de la docencia de materias económicas en el ámbito de las facultades de Derecho y de Ciencias Políticas debe ser doble: *informar* y *formar*. *Informar* de los conceptos, datos y teorías básicas de la ciencia económica. *Formar* en el modo de razonar propio de la ciencia económica.

## 5.- Conclusión.

Hemos formalizado la relación entre docente y discente como un juego sencillo en el que el resultado individual y social depende fundamentalmente de la capacidad del docente de elegir una estrategia adecuada ("aprende") y mantenerla a lo largo del tiempo (conservar la reputación) para fomentar en la otra parte la adopción de la estrategia ("estudiante") que optimiza la utilidad del proceso educativo.

---

Teoría Económica pura, con su brillante aparato analítico que -para un profesional del Derecho- es difícil de asimilar por razones vocacionales y de falta de preparación cultural" (Pérez de Ayala, 1985: 486).

(36) Klevorick, 1975.

(37) Y el mismo razonamiento, obviamente, se puede realizar respecto de los estudiantes de ciencias políticas y de la administración.

La configuración de la relación docente/disciente como un juego, y más allá de su capacidad descriptiva, es una opción deliberada, por cuanto que refleja una concepción de la Universidad como un proceso de intercambio cooperativo entre sus principales actores; y no como una organización jerárquica basada en el principio de la autoridad y el ejercicio de la disciplina que trata de maximizar algún objetivo de producción socialmente determinado.

En esto último, como en todo lo demás, no hemos sido excesivamente originales. Ya lo dejó escrito Adam Smith:

“La disciplina de los Colegios y de las Universidades no se ha establecido tanto, por regla general, en beneficio de los discípulos, como en interés de los maestros, o hablando con más propiedad, para la comodidad de quienes enseñan. Su finalidad, en la mayor parte de los casos, no es otra que robustecer la autoridad del maestro, y, descuide éste o no el cumplimiento de sus obligaciones, obligar siempre a los estudiantes a comportarse como si, en todo, procediese aquél con la mayor diligencia y saber. Se presume siempre sabiduría y virtud en el maestro, e ineptitud e ignorancia en el alumno. Pero cuando en realidad los maestros cumplen con sus obligaciones respectivas, no existe ejemplo de que la mayor parte de los estudiantes incumplan las suyas. Ninguna disciplina es necesaria para asegurar la asistencia a lecciones que valen la pena seguirse, como todo el mundo sabe por experiencia propia” (38).

De forma más específica, y en el ámbito que nos es propio, entendemos que la función del docente de las materias “Economía Política” y “Hacienda Pública” en las facultades de Derecho y de Ciencias Políticas y Sociales debe orientarse hacia los siguientes objetivos:

En primer lugar, la docencia debe ir dirigida a *informar* a los estudiantes de los conceptos económicos fundamentales.

En segundo lugar, debe ir dirigida a *formar* a los estudiantes en el razonamiento propio de la Ciencia económica.

En tercer lugar, deben destacarse los aspectos aplicados relacionados con las instituciones jurídicas y políticas, objeto primario de interés para los estudiantes de esas carreras universitarias.

---

(38) Smith, 1776-1958: 675.

Nuestro propósito, en fin, es tratar de fomentar en los discentes una actitud de estudiante; involucrarlos en un proceso abierto de aprendizaje; hacerles entrar en el *juego* docente/discente con la perspectiva de que, tanto a corto plazo (en sus estudios) como a largo plazo (en su futura actividad profesional), los conocimientos económicos y el dominio de la forma de razonar económica mejorará su rendimiento personal.

### **Bibliografía**

- BRAÑAS MENÉNDEZ, A., 1891, *Curso de Hacienda Pública*, Santiago de Compostela, Imprenta Paredes.
- BUCHANAN, J.M., 1979, *What should economists do?*, Liberty Press, Indianápolis.
- CORTÉS DOMÍNGUEZ, L.J., 1987, "La enseñanza del Derecho en los Estados Unidos", en Ferreiro, J.J., *et. al.*, *La enseñanza del Derecho en España*, Madrid, Tecnos, 1987, pp. 227-234.
- DAVIS, M.D., 1986, *Introducción a la teoría de juegos*, traducción de J.C. Gómez, de la 4ª ed., Madrid, Alianza Editorial.
- FERNÁNDEZ SEGADO, F., 1992, *El Sistema Constitucional Español*, Madrid, Dykinson.
- FERREIRO LAPATZA, J.J., 1987, "Derecho Financiero", en Ferreiro, J.J., *et. al.*, *La enseñanza del Derecho en España*, Madrid, Tecnos, 1987, pp. 101-121.
- FLÓREZ ESTRADA, A., 1840, *Curso de Economía Política*, 5ª ed., Madrid, Imprenta de D. Miguel de Burgos.
- GEWERC, A., 1996, "La Enseñanza en la Universidad. Entre la ilusión de la autonomía y las posibilidades de cambio", *Innovación Educativa*, 6, pp. 153-161.
- HANSEN, W.L., *et al.*, 1977, *A framework for teaching Economics: Basic Concepts*, Joint Council of Economic Education.
- HEWITT, W.E., *et al.*, 1950, "Elementary courses in Economics", *American Economic Review*, XL, 5, suplemento (diciembre), pp. 52-70.

- HOWITT, P. y McAFEE, R.P., 1992, "Animal spirits", *American Economic Review*, 82, pp. 493-507.
- IBÁÑEZ, J., 1985, *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Madrid, Ed. Siglo XXI.
- KLEBORICK, A.K., 1975, "Law and Economics Theory: An economist's view", *American Economic Review*, 65, pp. 247 ss.
- KREPS, D.M., 1994, *Teoría de Juegos y modelación económica*, Traducción de E. Suárez, de la 1ª ed. (1990), México, Fondo de Cultura Económica.
- KRUEGER, A.O., et al., "Report of the Commission on Graduate Education on Economics", *Journal of Economic Literature*, XXIX, 3, 1035-1053.
- LEAMER, L.E., 1950, "A brief history of Economics in General Education", *American Economic Review*, XL, 5, suplemento (diciembre), pp. 18-33.
- McKENZIE, R.B., 1979, *The Political Economy of the Educational Process*, Boston, Martinus Nijhoff.
- McKENZIE, R.B. y TULLOCK, G., 1989, *The best of the new world of Economics*, Homewood, Irwin.
- MOLDES TEO, E., 1985, "Notas para la programación del curso de Economía Política en la Facultad de Derecho", *Revista de Derecho Financiero y Hacienda Pública*, 177, pp. 509-520.
- PÉREZ DE AYALA, J.L., 1985, "La aproximación científica de la Economía al Derecho", *Revista de Derecho Financiero y Hacienda Pública*, 177, pp. 483- 487.
- QUIÑOÁ, X.L., 1993, "Sobre unha posible aplicación da teoría de xogos as decisións públicas: O 'xogo da malla' e a loita contra os incendios forestais en Galicia", en P. Puy (coord.), *Análisis económico del Derecho y de la Política*, Santiago de Compostela, Fundación Alfredo Brañas, 1993, pp. 47-64.
- ROSTOW, E., 1950, "The study of Economics and education in Law", *American Economic Review*, XL, 5, suplemento (diciembre), pp. 160-168.
- SMITH, A., 1776-1958, *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, México, Fondo de Cultura Económica.