

UN JUEGO DOCENTE: LA ENSEÑANZA DE MATERIAS ECONÓMICAS EN PLANES DE ESTUDIOS JURÍDICOS.

FCO. JAVIER SANJIAO OTERO

Profesor titular do Departamento de Economía Aplicada.Facultade de Dereito
fuco.sanjiao@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen: La docencia de materias económicas en estudios sociales no estrictamente económicos presenta una serie de condicionantes por dirigirse a un alumnado que ve la economía como un elemento exógeno a su plan de estudios. La necesidad de que adquieran estos conocimientos para su futura actividad personal y profesional, sobre todo en contextos de incertidumbre económica, requiere una estrategia docente específica. El objetivo de este artículo es analizar, desde la teoría de juegos, la relación docente-discente y las estrategias aplicables, centrándose en la docencia de asignaturas económicas en los estudios jurídicos.

Abstract: The teaching of economic matters in not strictly economic social studies, presents a series of determining factors for speaking to a student body that sees economy as an exogenous element to their study plan. The need of acquiring this knowledge for his future personal and professional activity, especially in contexts of economic uncertainty, needs an educational specific strategy. The aim of this article is to analyze, from game theory, the teacher-student relation and applicable strategies, focusing on the teaching of economic subjects within law studies.

Palabras clave: juego docente, docencia económica, estudios jurídicos.

Keywords: teaching game, economic teaching, law studies.

Sumario: 1. Papel de la economía en los planes de estudios jurídicos.2. El juego de enseñar: condicionantes genéricos de la actividad docente.3. Opciones y estrategias docentes.4. Docencia económica en otros estudios de ciencias sociales.5. Propuestas en un contexto de incertidumbre.6. Bibliografía

1. Papel de la economía en los planes de estudios jurídicos.

La docencia universitaria debe cumplir los objetivos marcados por la sociedad en que se inserta, especialmente en el caso de una universidad pública, es decir, una universidad en la cual los recursos necesarios para desempeñar estas funciones son financiados de forma colectiva en base al presupuesto del sector público (o lo que es lo mismo, por todos los ciudadanos)¹. Entre las funciones de la Universidad al servicio de la sociedad recogidas en el artículo 1.2 de la Ley Orgánica de Universidades² figuran:

¹ Señalan OROVAL y ESCARDÍBUL (1998) “Aproximaciones a la relación entre educación y crecimiento económico. Revisión y estado actual de la cuestión”, *Hacienda Pública Española*, monográfico, p. 59) que la financiación pública de la educación se justifica no sólo por su efecto positivo en el crecimiento económico, sino también por ser un bien perseguible *per se*.

² Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, de 21 de diciembre.

“a) la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.

b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística”.

Asimismo, el artículo 2.4. recoge que “la autonomía universitaria exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades, en orden a la satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad”.

La inclusión de esta norma supera así una discusión recurrente acerca de si la enseñanza universitaria debe orientar al futuro ejercicio profesional, o por el contrario, suministrar una formación abstracta y teórica a los alumnos, y que llevaba al enfrentamiento entre defensores de una universidad cultural y formativa y defensores de una universidad técnica y profesional. Según la LOU, ambos aspectos son importantes y parejos. De una parte, interesa dotar al estudiante de los conocimientos que formen su capacidad para analizar los problemas referentes a las materias estudiadas, y, de otra parte, la sociedad busca en la universidad que la formación impartida prepare a sus alumnos para el ejercicio de una profesión, o lo que es lo mismo, que se le capacite para analizar los problemas que se presentan en la práctica y que son valorados por la sociedad.

Teoría y práctica se juntan así para formar a estudiantes con conocimientos teóricos que les sirvan para ejercer una actividad profesional, y de igual forma la universidad no puede atender sólo a aspectos teóricos formales sino que debe atender también a la cambiante realidad social. La labor docente tiene así como objetivo genérico contribuir a la formación integral del alumnado, por lo que debe ser capaz de infundirle un interés por el análisis de la realidad social, y como objetivo más específico, debe suministrarle los métodos adecuados para realizar dicho análisis en el contexto profesional³.

Desde ambos planos resulta absolutamente justificada la presencia de asignaturas de carácter económico en el marco de estudios jurídicos, pues de una parte amplían los conocimientos del estudiantado, y de otro, y muy especialmente, les dotan de unos conocimientos y capacidades que les será muy necesarios para el futuro (y esperado) ejercicio de su actividad profesional en el ámbito jurídico, tanto en el sector privado, como en el sector público.

Por supuesto, que la labor docente deberá ser realizada teniendo en cuenta en contexto institucional en que se produce, o sea, las normas que regulan esta actividad y los instrumentos de que disponemos para realizarlas. Existen múltiples factores que deben

³ Según TEICHER (1998), “Nuevas perspectivas en las relaciones entre enseñanza superior y empleo”, *Hacienda Pública Española*, monográfico, p. 16) “para la enseñanza superior es difícil conseguir un equilibrio entre los vínculos que debe tener con el mundo del trabajo y la distancia que es preciso mantener respecto a este ... En la medida en que el conocimiento se convierte cada vez más en una fuerza productiva, la enseñanza superior se verá cada vez más impelida a contribuir de forma visible al desarrollo de la economía y la sociedad ... Esto, a su vez, ha hecho que aumente el malestar dentro de las universidades frente a las presiones instrumentalistas injustificadas. El mundo universitario en su conjunto se siente preocupado de que el desarrollo intelectual para todos y la igualdad de oportunidades estén siendo sacrificados en beneficio de unas supuestas demandas industriales, y existe el temor de que la enseñanza y el aprendizaje en las universidades estén condicionados por las necesidades inmediatas hasta tal grado que la enseñanza superior termine por perder su función de fomentar el pensamiento crítico, la formación de valores vocacionales indeterminadas y la contribución a la innovación”.

tenerse en cuenta a la hora de desempeñar esta labor, como por ejemplo la naturaleza de las materias a impartir, la titulación en que se integran, las características del alumnado a quienes van dirigidas y su número, los medios materiales de que se dispone, los créditos asignados a la docencia, etc., que debemos considerar con anterioridad a la adopción de decisiones concretas referentes al contenido del plan docente, del método didáctico o evaluador a emplear. Por este motivo, en primer lugar plantearémos de forma genérica el juego de enseñar y las funciones objetivos de quienes interactúan en el mismo, y en segundo lugar consideraremos los condicionantes específicos de la enseñanza económica cuando se localiza dentro de un grado o postgrado de contenido jurídico, o de forma más genérica, en grados o postgrados de otras ciencias sociales distintas a las centradas en el ámbito económico.

2. El juego de enseñar: condicionantes genéricos de la actividad docente.

La labor docente representa un acto colectivo en el que necesariamente intervienen varios individuos que presentan intereses diferenciados cuando no contrapuestos. Enseñar supone la transmisión de los conocimientos previamente adquiridos por el profesor a otros individuos (el estudiantado), por lo que, como mínimo cualquier actividad educativa implica que existan dos personas, por una parte quien imparte docencia (*docente*) y por la otra quien recibe docencia (*discente*).

A la hora de determinar la forma en que como docentes vamos a desempeñar nuestra tarea tenemos distintas posibilidades, al igual que los destinatarios de nuestro trabajo pueden actuar de modos diferentes. Si a ello unimos la existencia de un conjunto de normas que condicionan el comportamiento de todos los que intervienen en este proceso, el interés por optimizar su función de objetivos, y la interdependencia mutua que les conduce a adoptar comportamientos estratégicos para alcanzar sus objetivos, el resultado es la existencia de un proceso de negociación (explícito o implícito) que, desde el análisis económico, puede ser analizado siguiendo los postulados de la teoría de juegos. Desde esta consideración, el éxito en los resultados alcanzados por la actividad docente no dependen tan sólo del comportamiento de quien enseña en función de los medios y restricciones determinados por el contexto institucional en el que se desenvuelve, sino también de tomar en consideración las estrategias de quienes también participan en esta actividad; sólo así podrá optar por aquel proceder que optimice los resultados perseguidos. Como señala PUY, “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”⁴.

Los elementos básicos de este juego de la docencia son:

1. El docente puede optar entre dos estrategias alternativas:

a₁) informarles, o sea, limitarse a transmitir el contenido de la materia a sus alumnos; y

⁴ PUY (1997) “Estrategias docentes (con una aplicación a la docencia de Economía Política en las licenciaturas de Derecho y de Ciencias Políticas)”, *Dereito. Revista xurídica da Universidade de Santiago de Compostela*, v. 6. p. 174.

b₁) formarles, o sea, junto a la anterior, intentar que comprendan la lógica del razonamiento científico para poder aplicarla a los problemas que afronten.

2. El discente puede optar entre dos estrategias alternativas:

a₂) concebir la relación como un proceso cerrado, limitándose a copiar para poder luego repetir lo suministrado por el profesor; y

b₂) concebir la relación como un proceso abierto, aplicándose en conocerla con el fin de poder aprender y cultivar una ciencia.

3. Respecto de las partes constituye un juego cooperativo de suma positiva con un equilibrio múltiple: las situaciones de equilibrio se producen cuando ambas partes eligen la misma estrategia (a₁-a₂, o b₁-b₂), mientras que las otras combinaciones conducen a situaciones que no son de equilibrio.

4. Respecto de los beneficios totales que pueden alcanzarse, tanto para los participantes como para la sociedad en su conjunto, la estrategia b₁-b₂ tiene mayor valor ya que genera mayores valores de utilidad.

5. El juego se repite en el tiempo, por lo que resulta esencial la reputación del docente.

6. Como juego de suma positiva resulta esencial el orden en que se juega, y por tanto el comportamiento inicial del profesor.

7. Dentro de las restricciones (endógenas y exógenas) existentes, el docente puede operar con tres elementos para desarrollar la estrategia óptima: elección de métodos docentes; elección de criterios de evaluación; y elección del programa.

Como conclusión estima que la relación docente – discente constituye 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”⁵.

La función objetivo del profesorado es conocida, en cuanto la docencia universitaria es (o pretendemos que sea) el trabajo al que se dedica profesionalmente. MOLDES⁶ señala la existencia de diversos niveles de aprendizaje que plantean la presencia de distintos objetivos u *outputs* docentes, englobados en cuatro conceptos :

1. *información*, o sea, suministrar conceptos y datos para que el alumnado los memorice;

2. *formación*, o sea, contribuir a la creación de actitudes o pautas de comportamiento positivas para la sociedad por el suministro de argumentos y el fomento del espíritu crítico;

3. *aplicación*, o sea, suministrar aprendizaje suficiente para que el alumnado pueda emplear sus conocimientos teóricos en situaciones concretas; y

⁵ PUY (1997), op. cit., p. 197.

⁶ MOLDES (1985) “Notas para la programación del curso de economía política en las facultades de derecho”, *Revista de Derecho Financiero y de Hacienda Pública*, n. 177: 514-518.

4. *capacitación*, o sea, suministrar estrategias de conocimiento para crear un alumnado con capacidad de autogestión científica.

Alcanzar los cuatro objetivos aquí recogidos, constituye, desde una valoración normativa, el fin a perseguir, es decir, aquel que posibilitaría un mayor bienestar para las partes y para la sociedad en su conjunto.

Asumimos así, que la función objetivo ideal a maximizar por el profesorado pasa por el cumplimiento de los fines asignados a la universidad por la sociedad, de acuerdo con lo recogido en sus normas: en primer lugar la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; y en segundo lugar, la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos⁷. Por lo tanto nuestro objetivo, respecto de la actividad docente (además de las actividades de estudio e investigación), pasa por informar y formar, en cuanto ambos objetivos resultan necesarios para alcanzar estas funciones sociales⁸.

Cabe considerar también en la función objetivo de cada docente su interés en mantener su puesto de trabajo y en su caso en promocionar, para lo que el sistema establece mecanismos que precisamente tienen en cuenta su cumplimiento en labores de investigación y docencia. Debemos admitir que el deficiente diseño de los incentivos respecto del cumplimiento de las funciones docentes y de los indicadores objetivos que permitan la comprobación de los mismos puede producir una merma de la calidad docente en caso de no mediar valores normativos por parte de quien la imparte. Mientras el sistema de incentivos a la investigación está instaurado con baremos más objetivos, aunque discutibles, los incentivos a la docencia resultan más problemáticos pues el resultado de la docencia no descansa sólo en el comportamiento de quien enseña, sino también y fundamentalmente en el comportamiento del estudiantado y en los resultados que este alcanza tanto a nivel académico como, una vez egresado, en su posibilidad de acceder al mercado laboral al puesto que merece por su formación.

Ya vimos que respecto a las ciencias sociales (o a la ciencia en general), resulta imposible actuar con plena objetividad y abstracción, somos conscientes de tal restricción y manifestamos claramente nuestra parcialidad en cuanto somos una parte directamente implicada. Por este motivo, al delimitar nuestra función objetivo presumimos la identidad entre los fines socialmente atribuidos a la universidad y los que asumimos como propios. Para asegurar el cumplimiento de esta identidad, la estructura institucional universitaria debe establecer unos incentivos que estimulen su acatamiento por el cuerpo docente, con lo que el resultado alcanzado resulta positivo al margen de si deriva de la internalización del objetivo (de su bondad intrínseca) o de los incentivos que actúan sobre su verdadero objetivo (del miedo a la sanción, o del premio por su cumplimiento).

Desde una visión idealizada bastaría con presumir la bondad del profesorado para asegurar que su proceder alcanzara el mejor resultado posible con las restricciones materiales existentes, pero de no cumplirse tal premisa el resultado final se alejaría de esa previsión. Desde una visión más realista, la bondad de su conducta está o no

⁷ En conformidad con lo dispuesto en el artículo 1.2 de la LOU, donde se recogen las funciones de la Universidad al servicio de la sociedad, es decir, el objetivo determinado conforme a las reglas existentes para la adopción de decisiones colectivas.

⁸ Informar sin formar hace que los alumnos sean meros replicantes, pero igualmente formar sin informar hace que la enseñanza resulte vacía.

asegurada por las restricciones institucionales existentes, o en otras palabras, por el conjunto de reglas fijadas por la universidad para el desempeño de su actividad. Quien sea docente con bondad seguirá cumpliendo por motivaciones internas, mientras en otro caso cumplirá su función por motivaciones externas ante la imposición de la norma, con lo que en todo caso el resultado sería el mismo. Como bien señala FLORIANO debemos considerar a las normas como instrumentos que crean incentivos “para que los individuos se comporten de una manera más o menos óptima, es decir, más o menos encaminada a que se haga máximo el bienestar social”⁹, en nuestro caso respecto de la actividad docente, las normas buscan que el conjunto de miembros de la comunidad universitaria (aquí en especial el profesorado) tengan incentivos para cumplir sus fines, y como presupuesto de nuestro análisis estimamos que así ocurre en la universidad. No es que pequemos de optimismo, sino que más bien cumplimos con una necesidad apuntada en la primera parte respecto de los estudios científicos sociales: como docentes, somos parte y asumimos que existe una motivación interna (vocacional) que nos impulsa a alcanzar dicho objetivo, y que en su defecto corresponde al que dicta las normas aplicables asegurarlo estableciendo motivaciones externas (existencia de normas)¹⁰.

El rol de docente en el juego resulta reforzado por su situación de prevalencia entre el resto de agentes que intervienen en el juego, ya que goza de prerrogativas que le permiten imponer sus reglas al estudiantado a lo largo del proceso, siempre que cumpla el marco regulador general establecido. Desde este punto de vista, el juego es asimétrico, pues en él descansa el poder de decidir el temario concreto a estudiar, los instrumentos a seguir durante la enseñanza, y la evaluación del comportamiento del estudiantado en el juego asignándole una calificación que tiene efectos frente a terceros¹¹. Como docentes somos, en terminología de juegos, *quien decide la agenda*, o sea quien planifica el juego y quien comienza el mismo, con las ventajas que ello conlleva¹².

3. Opciones y estrategias docentes.

Fijados los intereses a maximizar como docente, en cuanto existe un *juego de estrategia* entre docente y discente, será el momento de considerar cuál (o cuáles) son los intereses perseguidos por el alumnado a la hora de realizar su labor de aprendizaje, y así podremos fijar un entorno institucional que garantice, en la medida de lo posible, la conquista de los objetivos socialmente pretendidos. En la medida en que la educación, y en especial la educación universitaria, supone una actividad de inversión que requiere el aporte de recursos humanos, físicos y financieros suficientes (con el coste de oportunidad implícito)¹³, es preciso que tal inversión resulte eficiente para el conjunto

⁹ FLORIANO (1998), *Derecho y Economía. Una aplicación al análisis económico del derecho*, Cáceres: Universidad de Extremadura, p. 26.

¹⁰ Un análisis de los efectos del entorno institucional en la universidad aparece en MCKENZIE y TULLOCK (1980), *La nueva frontera de la economía*, Madrid: Espasa Calpe, p. 311-353.

¹¹ En virtud de la libertad de cátedra reconocida en el artículo 20.1.c) de la Constitución Española de 1978, y siempre dentro de las restricciones impuestas por los planos de estudios y por los descriptores de la asignatura.

¹² Por la relevancia del decisor de la agenda en el resultado alcanzado en votaciones democráticas como apunta McNUTT (1996), *The Economics of Public Choice*, Cheltenham: Edward Elgar, p. 220-222).

¹³ La financiación de la enseñanza superior constituye uno de los aspectos más estudiados, ver por ejemplo DÍAZ y MORENO (1998), “Financiación de la educación superior: perspectivas para la mejora

de la sociedad, es decir, debemos asegurarnos que la institución universitaria haga posible que los recursos invertidos individual y socialmente en su mantenimiento produzcan mayor bienestar social en varios sentidos: por producir un incremento del capital humano que redunde positivamente en la productividad¹⁴, por actuar como un mecanismo que contribuye a la superación de la desigualdad social al permitir acceder a mayores ingresos¹⁵, y por cualquier otro resultado positivo¹⁶.

La identificación por cada docente de la función de objetivos que sus estudiantes pretenden maximizar constituye un elemento fundamental a la hora de alcanzar sus propios objetivos, ya que le permitirá adoptar aquella estrategia más favorable para conseguirlo. Podemos señalar la existencia de tres intereses genéricos:

1. *Cultural*: formarse como persona, adquiriendo nuevos conocimientos y aptitudes que le permitan ser mejor como persona.
2. *Profesional*: formarse invirtiendo sus recursos en el incremento de su capital humano, lo que le permitirá acceder en mejores condiciones al mercado de trabajo y acceder a puestos con mayor salario, prestigio, responsabilidad, etc..
3. *Académico*: conseguir un determinado nivel que le permita pasar favorablemente la evaluación realizada y ser considerado apto para la obtención del título académico correspondiente.

Por supuesto que estos intereses pueden darse conjuntamente o por separado, y que pueden presentar diferencias entre cada estudiante, pero a nosotros nos interesa establecer las características del estudiante medio que actúa como unidad de medida en nuestro juego. Al margen de que, desde criterios normativos, resultaría mejor que primaran los intereses 1 y 2, quedando el 3 en un segundo plano, desde criterios positivos la situación es (o puede ser) diferente. Habrá estudiantes que adopten la estrategia de formarse y otros que sólo atiendan a informarse para superar el nivel exigido, pero parece razonable considerar que tenga mayor presencia el objetivo académico, pues en el momento inicial, es decir, en cuanto se matriculan en la materia, buscan superarla para así conseguir el título. Sólo en casos más propios del folclore universitario que de la realidad (quien tenga ingresos siempre que estudie sin ninguna restricción temporal) podremos concebir que pretenda no aprobar, o mejor que no le importe no ser calificado como apto, mientras la regla general es que superar tal requisito académico mejora su bienestar¹⁷.

de la calidad”, *Hacienda Pública Española*, monográfico) o MORA (1998), “Financiación de la educación superior: perspectivas para la mejora de la calidad”, *Hacienda Pública Española*, monográfico.

¹⁴ Aspecto apuntado entre otros por BOLDRIN y MONTES (1997), “Educación pública, crecimiento y desigualdad social”, *Moneda y Crédito*, 204, OROVAL y ESCARDÍBUL (op. cit.); o CORUGEDO (1998), “La hipótesis del capital humano y del credencialismo: una comprobación empírica para España”, *Hacienda Pública Española*, monográfico.

¹⁵ En cuanto favorecen el acceso de los estudiantes con mayor capital humano a rentas más elevadas en el mercado laboral, como recogen CALERO (1998), “El gasto público en educación y la equidad”, *Hacienda Pública Española*, monográfico, CALONGE y MANRESA (1997), “Consecuencias redistributivas del Estado del Bienestar en España: un análisis empírico desagregado”, *Moneda y Crédito*, 204, o BOLDRIN y MONTES (1997), op. cit..

¹⁶ Por ejemplo, LEAL y OTROS (1996), *Implementing sustainable development at university level. A manual of good practice*, Bradford: CRE – Copernicus) destaca los efectos de la educación universitaria en protección medioambiental, y CABRILLO (1996, *Matrimonio, familia y economía*, Madrid: Minerva ediciones, p. 272-274) los efectos de la educación en la convivencia social.

¹⁷ En casi 20 años de docencia, he conocido un caso. Un alumno que después de superar una asignatura con buena nota, al presentarse para revisar el examen me solicitó figurar como suspenso. Desconozco el motivo que le llevaba a realizar tal solicitud.

Presumimos entonces que el interés del alumnado pasa por alcanzar la calificación necesaria de la forma más eficiente posible, es decir, teniendo en cuenta los recursos invertidos en su actividad (monetarios, y sobre todo de tiempo) pretenderá alcanzar la mayor cualificación posible. Corresponde a cada estudiante decidir si utiliza más recursos para sacar una calificación más elevada, si utiliza menos recursos y se conforma con el mínimo imprescindible (el aprobado), o incluso si en determinado momento del curso académico opta por no invertir ningún recurso adicional consciente de que no alcanzará su objetivo de aprobar.

En base a este interés primario, cada docente puede imponer distintos mecanismos y reglas que contribuyan a maximizar los objetivos del alumnado. Como es el profesor quien fija los requisitos que debe cumplir para ser declarado apto, y quien valora su cumplimiento atribuyendo a cada estudiante una calificación concreta, puede fijar reglas que al potenciar la probabilidad de alcanzar el objetivo del estudiantado (aprobar) incentive al mismo tiempo su interés por cumplir con los otros objetivos socialmente más importantes, o para asegurar el cumplimiento de sus intereses individuales como docente. La elección de los métodos docentes, las formas de evaluación, el enfoque aplicado en los programas desarrollados, constituyen elementos que pueden ser establecidos por el profesorado y que pueden actuar como incentivos para el alumnado¹⁸. De igual forma, la posible presencia de intereses adicionales (cultural y profesional) en cada estudiante, determina la importancia de establecer incentivos adicionales, fuera de los dirigidos a la mera evaluación, que reforzarán su interés por el conocimiento de la asignatura.

Destaca en primer lugar, la posibilidad de *introducir elementos próximos* a los destinatarios a la hora de explicar o presentar los conceptos de la asignatura, lo que impulsaría el interés cultural del alumnado, y les permite asimilar más fácilmente los modelos formales elaborados y utilizados en el análisis económico. Dado que los fenómenos económicos están presentes en la vida de cualquier persona, podemos basar nuestras explicaciones en ejemplos que pueda percibir dentro de la realidad que le rodea, lo que de una parte contribuye a que pueda recordar mejor estos conceptos, y de otra amplía sus conocimientos para una mejor comprensión de la realidad con los mecanismos (métodos) suministrados con la docencia. Al margen de su integración en el programa de estudios que deben cursar, nuestra intención será hacerles ver su integración en el sistema económico y la multiplicidad de fenómenos económicos que encaran en su vida diaria, y que constaten que la economía es una ciencia social, viva, próxima y relevante. La potenciación de la docencia interactiva derivada de la asunción en la universidad española de los criterios del Plan Bolonia, permite asimismo prestar atención a tópicos que, al tiempo que facilitan una mejor comprensión del programa, resulten más acordes con sus intereses o vivencias, fomentando una participación más activa del alumnado. Tratar hoy tópicos como los efectos económicos del sexismo, de la crisis económica, del movimiento asambleario, el problema de la deuda, o cualquier otro que pueda resultar de candente actualidad provoca una reducción de los costes a asumir por el estudiantado a la hora de realizar sus trabajos, sus actividades o de presentar sus conclusiones, al tiempo que aumenta su función de beneficios desde el momento en que podrá aplicar sus nuevos conocimientos en su vida real.

¹⁸ Por ejemplo, el establecimiento de exámenes, trabajos, comentarios, controles de asistencia, actividades complementarias, o lecturas como requisito para aprobar condicionará el esfuerzo del alumnado.

En segundo lugar, resulta muy beneficiosa para el resultado del aprendizaje la *búsqueda de elementos útiles para el futuro desempeño profesional* como egresado. La crítica antes apuntada a los estudios excesivamente instrumentalistas no elimina los incentivos que representan la incorporación de elementos que busquen directamente aumentar su capital humano con vistas a su futura entrada en el mercado laboral. Más allá del interés académico, la consecución del título en cuestión está encaminada a su acceso en el mercado con una cualificación (formal y material) suficiente para alcanzar un nivel de ingresos aceptable. Por este motivo, el interés del alumnado por la asignatura impartida se verá incrementado cuando se le presenten los efectos positivos que tendrá su estudio en su futuro, aspecto que resulta esencial cuando esta docencia se refiere a asignaturas por las que no presenta interés en un principio, o de las que considera que son materias ajenas o colaterales a las que constituyen el cuerpo principal de estudio, como ocurre generalmente con la docencia de asignaturas de naturaleza económica dentro de grados o postgrados de Derecho o de Ciencias Políticas. Nuestro éxito en la tarea de potenciar su interés por las materias económicas, pasa en gran medida por mostrarles la relevancia de las mismas en su futura vida profesional. La ventaja de que disponemos viene dada, sin dudar, por la interdependencia existente entre el sistema económico de un lado y los sistemas jurídico y político de otro. El objetivo es que se percaten de ello en el momento del aprendizaje y no cuando se encuentren de frente con estas relaciones en su futuro profesional¹⁹.

El resultado de nuestra labor como docentes puede resultar condicionado por dos elementos al margen de nuestra capacidad de maniobra. De una parte, y como ya apuntamos anteriormente, el resultado final de nuestra labor depende en lo fundamental del comportamiento del alumnado, y puede ser independiente de la estrategia adoptada como docentes. Incluso con nuestra mejor estrategia la mejora en el rendimiento académico no está garantizada: si no estudian el resultado final será negativo, y cabe la posibilidad de que su comportamiento racional conduzca a resultados de *free-rider*, pues “si valora más el ocio que incrementar sus calificaciones por encima del aprobado, lo racional es ajustar su distribución del tiempo ... y disfrutar de tiempo libre 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 docente²⁰”.

De otra parte, en el desempeño de actividades docentes existen *restricciones institucionales* que en ningún caso podemos variar en cada edición del juego, como la ubicación de su asignatura en un plano de estudios determinado, su carácter de formación básica, obligatoria u optativa, el tiempo asignado a la docencia, el número de matriculados, medios materiales existentes, etc.. La presencia de tales caracteres condiciona en gran medida la actividad docente, y limita aún más el conjunto de estrategias que se puede adoptar. Como resulta probado desde el análisis económico estas restricciones nos alejan en muchos casos de alcanzar el resultado óptimo y tan sólo podemos optar entre los resultados posibles. La capacidad de opción descansa sobre todo en dos elementos: los métodos didácticos y los criterios de evaluación.

¹⁹ El interés de los estudiantes por este aspecto se dispara cuando ya ha tenido (o está teniendo) alguna relación con la práctica profesional.

²⁰ PUY (1997), op. cit., p. 191.

Supone elegir entre los múltiples instrumentos que se pueden utilizar, desde la lección magistral al seguimiento más personalizado pasando por seminarios, debates, trabajos en grupo, conferencias, etc., así como los materiales de apoyo empleados en los mismos como cuadros, esquemas, gráficos, transparencias, manuales, lecturas recomendadas u obligatorias, prácticas, etc. En función de los objetivos perseguidos, de las capacidades, y de las restricciones institucionales existentes²¹, la respuesta a adoptar será distinta en cada caso, ya que debemos elegir entre las soluciones posibles aquellas que mejor se ajusten a cada caso. Cada uno de estos instrumentos comporta sus ventajas y sus inconvenientes, y pueden ser aplicados o no dependiendo de las circunstancias concretas con que nos encontremos, al fin de lograr cumplir nuestro objetivo fundamental, el aprendizaje por parte del estudiantado. Numerosa bibliografía existente sobre los procesos de aprendizaje²², así como su trasposición al aprendizaje de materias económicas²³, marcan diversas pautas a seguir con el fin de potenciarlo, y son admitidas genéricamente, pero al final, lo relevante es el empleo de aquellas técnicas que mejor se adapten a cada circunstancia específica para estimular al alumnado y hacerle más fácil la comprensión y el aprendizaje de las materias.

A la luz de nuestra experiencia previa como discente y como docente, nos arrogamos como propias las conclusiones de PUY²⁴, recogidas genéricamente como determinantes en los procesos de reforma de la docencia universitaria:

1. La propia dotación de cada docente condiciona crucialmente su elección.
2. Cuanto más directa es la relación con los discentes más fácil resulta que el esfuerzo realizado por el docente se traduzca en resultados: los seminarios, trabajos dirigidos y tutorías, por ejemplo son más adecuados para impulsar la actividad formativa (y no meramente informativa) que las clases magistrales.
3. Entre la elección de los materiales de apoyo a la docencia es importante la selección de algún manual o libro de apoyo, así como la necesaria entrega de bibliografía complementaria que permita ampliar y profundizar en algunos temas, pues para suscitar el espíritu crítico del estudiantado es preciso que cotejen lo aprendido en el aula con otras fuentes de contrastada valía.

En cuanto a los mecanismos de evaluación también se presentan distintas posibilidades desde la evaluación continúa hasta la celebración de exámenes (orales, escritos, test, en cualquiera de sus versiones), enmarcados en la obligatoriedad impuesta al docente de medir el resultado alcanzado por cada estudiante. La elección del sistema empleado deberá tener en cuenta criterios como el nivel de los objetivos a evaluar, el número de estudiantes, la duración de su elaboración, realización y corrección, el espacio disponible para realizarlas, etc.

En la universidad española el método de evaluación más comúnmente empleado ha sido la realización de exámenes (finales o con parciales). Pese a las críticas apuntadas a este método, la masificación de las aulas impone su empleo por resultar relativamente económico, eficiente y cómodo, ya que resulta utópico plantear como alternativa un

²¹ Más marcadas con la entrada del Plan Bolonia en la educación universitaria.

²² Ver por ejemplo BAIN (2008), *O que fan os mellores profesores universitarios*, Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade, Vigo: Universidade de Vigo.

²³ Como SIEGFRID y FELDS (1982), "Panorámica sobre la enseñanza de la economía en la universidad", *ICE*, 590, p. 33-61), o SAUNDERS y WALSTAD (1990), *The Principles of Economic Course. A Handbook for Instructors*, New York: McGraw Hill.

²⁴ PUY (1997), op. cit., p.187-188.

sistema de evaluación continua basado en la relación directa entre docentes y discentes que permitiese prescindir de los exámenes tradicionales. La posible entrega de ejercicios, trabajos, etc., como nota complementaria al trabajo resulta sólo posible en contextos reducidos, pues de otro modo resultaría muy costosa su generalización tal y como manifiesta la experiencia de la implantación del nuevo sistema de créditos europeo. Tal sistema, basado en el trabajo del alumnado no puede imponerse a coste cero, y menos aún en un contexto de recortes de los recursos docentes que impide su aplicación efectiva, y lleva en casos a un aplicación formal de los nuevos criterios que sólo disfraza la realidad, marcada por el incumplimiento de instrumentos como las clases interactivas o la no impartición de las tutorías personalizadas que permitirían un mejor contacto entre el conjunto de los jugadores.

A la hora de optar por un tipo de examen u otro, podemos distinguir entre exámenes escritos (con preguntas cortas, largas, problemas, resolución de casos prácticos, o cualquier combinación entre ellas), exámenes test (verdadero/falso, o con elección entre varias posibilidades), y exámenes orales (formulación de preguntas o exposición de trabajos). Las ventajas del tipo test en los exámenes donde concurre un elevado número de estudiantes (fácil corrección, capacidad de cobertura de todo el programa, objetividad) deben contrapesarse con su incapacidad para incentivar la actitud formativa del alumnado, ya que no puede determinarse con el mismo su capacidad de comprensión global de la materia, ni su esfuerzo en el empleo de materiales o lecturas al margen de las suministradas en la lección magistral, e incluso favorece el recurso al engaño entre quienes efectúan la prueba.

Por el contrario los exámenes orales minimizan la posibilidad de azar y engaño, permiten cubrir todo el contenido de la materia, son más rápidos en la presentación de las calificaciones, favorecen la manifestación de todos sus conocimientos y especialmente su esfuerzo adicional en asimilar otros materiales o lecturas, pero con la desventaja del mayor coste en tiempo que requiere su realización.

4. Docencia económica en otros estudios de ciencias sociales.

A la hora de determinar el enfoque y contenido de la docencia económica en estudios distintas a los de carácter puramente económico, debemos considerar dos elementos esenciales. En primer lugar, el hecho de que los conocimientos económicos no constituyen el objeto de interés primordial del estudiantado a que nos dirigimos; en segundo lugar, su encuadre dentro del plan de estudios de esa carrera.

Mientras en la enseñanza en titulaciones específicamente económicas, el alumnado tienen un incentivo muy fuerte para adquirir tales principios, respecto de las no específicamente económicas, como por ejemplo las titulaciones jurídicas o de ciencias políticas, tal incentivo no existe. En muchos casos tiende a considerarse como una asignatura ajena a sus intereses formativos y por tanto, racionalmente, aplican una estrategia de ahorro de recursos con el fin de atender en mayor medida al estudio de otras materias puramente jurídicas que sí responden a sus intereses primarios, en cuanto resultan imprescindibles para su futuro desempeño profesional. Piensan que la economía constituye un elemento exógeno a su actividad, sin ser conscientes de la presencia que va a tener en su vida personal y profesional²⁵.

²⁵ Ver ARNAL (1985) "La Enseñanza de las Disciplinas Económicas en las Facultades de Derecho", en *La Enseñanza del Derecho*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Tradicionalmente se restringía el análisis económico a problemas estrictamente económicos, es decir, a las materias que se imparten específicamente en los estudios de ciencias económicas y empresariales, donde se formarían los expertos capacitados para afrontar estos problemas y buscar posibles soluciones²⁶. Frente a esta visión reduccionista, cabe apuntar, en palabras de MOCHÓN que “la economía se ocupa de las cuestiones que surgen en relación con la satisfacción de las necesidades de los individuos y de la sociedad (...) de la manera en que se administran unos recursos escasos (para lo que) tienen que plantearse constantemente alternativas a la hora de actuar y decidir cuál de ellas es la más conveniente”²⁷. Escasez y elección, caracteres que determinan la existencia de fenómenos económicos, están presentes en cualquier actividad social, en consecuencia no existe ninguna actividad humana que no pueda ser analizada mediante técnicas e instrumentos propios de los economistas²⁸.

Determina así la aparición de un nuevo enfoque, la economía como *ciencia del comportamiento humano*, que según FREY “se caracteriza por la estrecha integración entre comportamiento humano e instituciones. Los seres humanos permanecen en el centro: su comportamiento está determinado por sus deseos (preferencias) y las limitaciones que afrontan. Las restricciones son impuestas principalmente por las condiciones institucionales. Las instituciones pueden ser consideradas como acuerdos que modelan interacciones humanas repetidas”²⁹. Esta ampliación, goza de gran ascendencia en la actualidad, como muestra la concesión del Premio Nóbel en 1992 a GARY BECKER “por haber extendido el campo del análisis microeconómico a un amplio rango de comportamientos e interacciones humanas, incluyendo el comportamiento fuera del mercado”³⁰. Otro Premio Nobel en economía, GEORGE STIGLER, llegó a afirmar que “la perspectiva de que la lógica económica pueda impregnar el estudio de todas las ramas de la conducta humana es tan excitante como ningún otro desarrollo de la historia de la ciencia económica o, incluso, en la historia de la ciencia”³¹.

²⁶ El objetivo del análisis económico se centraba así en la triple sistematización realizada por ROBBINS (1935, *An essay on the nature and significance of economic science*, Londres: MacMillan and Co. Ltd.):

- 1) “las causas del bienestar material” (p. 4),
- 2) “ el comportamiento humano como la relación entre los fines y los medios escasos que tienen usos alternativos” (p. 16),
- 3) “cierto tipo de comportamiento social, el comportamiento presupuesto por las instituciones de la economía del intercambio individualista” (p. 17).

²⁷ MOCHÓN (2006), *Principios de Economía*, Madrid: McGraw-Hill, p. 1.

²⁸ En la línea seguida por McKENZIE y TULLOCK (1980), *La nueva frontera de la economía*, Madrid: Espasa Calpe, , p. 11-37; y por FREY (1999), *Economics as a Science of Human Behaviour*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, , p. 3-13.

²⁹ FREY (1999), op. cit., p. 3. Aunque KAGEL y OTROS (1995, *Economic Choice Theory. An experimental analysis of animal behavior*, New York: Cambridge University Press) aplican la teoría económica de la elección al estudio de comportamiento animal, BUCHANAN (1995, “Economic Science and Cultural Diversity”, en *Kyklos*, n. 48, p. 194) afirma que la Economía en cuanto ciencia del comportamiento humano, tiene como diferencia frente al estudio del comportamiento de otros animales no humanos su mayor complejidad, a causa de las restricciones impuestas por las instituciones establecidas.

³⁰ FUNDACIÓN NOBEL (2012), "The Sveriges Riksbank Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel 1992", http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1992/, descargado el 10 de abril de 2012

³¹ STIGLER, 1992, *Memorias de un economista*, Madrid: Espasa Calpe, p. 180.

El economista más influyente del siglo XX, JOHN MAYNARD KEYNES defendía que la economía constituía una forma de pensar³². La imbricación de la Economía en la vida humana es absoluta, hasta el punto de considerar que el análisis económico es una forma de razonar, señalar e introducir conceptos básicos, identificar los problemas y aplicar el problema a cuestiones concretas o particulares.

Esta visión secundaria de los conocimientos económicos en los estudios jurídicos aparece no sólo en el conjunto del estudiantado, sino que, a menudo se presenta también en otros miembros de la comunidad académica que pretenden, desde visiones dogmáticas propias del kelnesianismo³³, encerrar en sí mismo a las ciencias jurídicas para aislarlas de otras ciencias sociales y de otros enfoques analíticos de la realidad social³⁴. PETITBÓ defendía la sensatez de “proponer una ampliación de los estudios de economía política y hacienda pública y una diversificación de la oferta de asignaturas relacionadas con las mismas cuya utilidad para los profesionales del derecho parece innegable”³⁵, pero esta actitud no fue la habitual en los procesos de reforma de planes de estudios de facultades de derecho, salvo en el caso de creación de titulaciones de derecho económico, o de estudios mixtos de economía y derecho. En un primer momento la imposibilidad de establecer especialidades en estos estudios conforme a lo dispuestos por el consejo de universidades, dificultaba la posibilidad de establecer asignaturas optativas (vinculadas o no) sobre materias económicas. En la actualidad, aún cuando el diseño de las titulaciones recae en cada Universidad proponente, el carácter básico de los estudios de grado, tal y como figura en el artículo 7 del Real Decreto 55/2005³⁶, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, junto con la necesaria reducción de los estudios de 300 a 240 créditos, hacen de facto imposible tal ampliación.

Según PUY³⁷ la presencia de materias de naturaleza económica en estos planes de estudio, no se justifica en la mera importancia *objetiva* de la economía en la vida social (aunque afecte a la vida de cualquier individuo), sino en la importancia *subjetiva* que la economía tiene (o debiera tener) para los estudiosos de otras ciencias (sociales). Apunta dos enfoques que justifican esta importancia subjetiva de la formación económica de juristas: el primero la necesidad de *información* de ciertos conceptos, datos y relaciones económicas para el ejercicio de las actividades profesionales; el segundo se basa en la utilidad que la *formación* económica otorgue a los juristas.

³² KEYNES (1938) “To R.F. Harrod, 4 July 1938”, en *The General Theory and after. Collected writings of John Maynard Keynes*, edición de 1973, v. XIV, Royal Economic Society, Londres: MacMillan Press Ltd., p. 296-297.

³³ Pues para KELSEN (1933, *La teoría pura del Derecho*, Madrid: Editorial Revista de Derecho Privado, p. 47) “el derecho como orden –orden jurídico- es un sistema de normas jurídicas, es decir, en el derecho primaban los aspectos positivos y formales, como conjunto de normas de conducta social creadas y aplicadas por el hombre e impuestas por el poder coactivo del estado”.

³⁴ Mientras, apunta TORRES (1987, *Análisis económico del derecho*, Madrid: Tecnos, p. 10) “la inevitable conexión de la norma legal y en general de todo el derecho con la realidad social lo ha hecho derivar hacia una mayor complejidad y, en general, todo lo necesario para el desarrollo de la doctrina y para la propia formación de la decisión jurídica demandan cada vez con mayor nitidez la presencia no sólo de juristas, sino también de otros especialistas en sus diversos campos”.

³⁵ PETITBÓ (1987), “Economía Política y Hacienda Pública”, en FERREIRO y OTROS (eds.), (1987), *La enseñanza del derecho en España*, Madrid: Tecnos, p. 92.

³⁶ Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado

³⁷ PUY (1997) op. cit., p. 193-197.

El primer enfoque es ampliamente reconocido incluso por defensores de la prevalencia del enfoque jurídico, ya que sólo recibiendo una información económica básica podrán comprender en su totalidad los aspectos económicos que con frecuencia aparecen en textos y regulaciones jurídicas y que resultan imprescindibles para el ejercicio de su profesión. Por ejemplo FERREIRO 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”³⁸. Esta visión fue la primera en surgir, así OTERO recogía la existencia de fenómenos jurídicos condicionados económicamente para cuya comprensión, regulación y reforma es necesario llevar en las alforjas un mínimo bagaje económico³⁹.

Pero, desde nuestro punto de vista, la formación económica de juristas debe recoger el segundo enfoque, más allá de la mera información. Como ya vimos, el conjunto de normas jurídicas forma una estructura institucional de incentivos y restricciones que condicionan el comportamiento de los individuos, y por lo tanto, la metodología económica constituye un instrumento de gran utilidad para el análisis de cualquier institución jurídica, política o administrativa. Es decir, salvo desde posturas jurídico positivistas extremas, la comprensión de los fenómenos jurídicos y políticos en su totalidad requiere, necesariamente, el aprendizaje del razonamiento económico y su aplicación a la estructura política y jurídica. Desde el campo estrictamente jurídico, y pese a las reticencias que muestra ante la inclusión del análisis económico dentro del mundo jurídico, PAZ-ARES considera que la economía puede operar como una jurisprudencia racional que “pulsas en sí mismo (y sin perjuicio de cuál sea su intrínseca validez) el déficit metodológico de la ciencia del derecho más tradicional, al mismo tiempo que renueva la esperanza de todos aquellos que han hecho del estudio del derecho privado su quehacer cotidiano”⁴⁰.

La enseñanza de las asignaturas económicas en los estudios de Derecho debe orientarse a satisfacer las motivaciones que justifican su presencia. En primer lugar la preparación económica proporciona al jurista una mayor capacidad de comprensión de los fenómenos económicos que precisan de regulación legal, y al mismo tiempo, de entender el contenido económico de las normas jurídicas; y en segundo lugar, el rigor y el método del análisis económico les dota de un instrumento o método científico que resultará muy útil en su futura dedicación⁴¹. En el primer aspecto existen numerosas instituciones jurídicas cuya comprensión requiere de una cierta preparación económica y que posibilitan una colaboración en ámbitos donde se produce la contigüidad entre economía y derecho⁴², pero es en el segundo donde se produce con mayor intensidad

³⁸ FERREIRO (1987), “Derecho financiero”, en FERREIRO y OTROS (eds.), (1987), op. cit., p. 108.

³⁹ OTERO (1966), *La influencia de la economía en el derecho*, Madrid: Instituto de Estudios Políticos, p. 126.

⁴⁰ PAZ-ARES 1981, “La economía política como jurisprudencia racional. Aproximación a la teoría económica del derecho”, *Anuario de Derecho Civil*, serie 1ª, número 2, p. 6.

⁴¹ Como puede constatarse por la importancia cuantitativa de los temas económicos en los programas de las oposiciones correspondientes a los distintos cuerpos de las administraciones públicas, o a los conocimientos generalmente exigidos por las empresas en sus procesos de selección.

⁴² En los que KLEVORICK (1975, “Law and Economic Theory: An Economist's View”, *American Economic Review*, 65,) definía como ámbitos técnico, aquel en el que el economista colabora aclarando

una demanda de conocimientos económicos. Cuando la ciencia jurídica se desprende (al menos parcialmente) de su enfoque jurídico formal y se abre a la recepción de contribuciones de otras ciencias sociales afines, la economía y su metodología adquieren particular relevancia, con el fin de resolver problemas legales desde la propia ciencia económica buscando la elaboración de mecanismos eficaces y eficientes, en especial dentro del llamado *análisis económico del derecho*.

Y si consideramos que una parte considerable del derecho positivo surge a partir de instituciones políticas, los aspectos políticos de la sociedad no pueden separarse bajo ningún concepto de los aspectos económicos. Además, la influencia de lo público y de su regulación en la situación económica y de la situación económica en la marcha de la vida política, impulsan la aplicación de la metodología económica en los fenómenos jurídicos y políticos con la introducción de un análisis positivo que modifica la tradicional visión idealizada del interés general⁴³. En la sociedad intervienen sujetos individuales que en su actividad privada (en la tradicional esfera económica) persiguen intereses específicos, y que su actividad pública (en la tradicional esfera política) siguen presentando los mismos intereses, si bien restringidos por el entramado institucional (el tradicional sistema jurídico) en el cual desenvuelven su actividad.

Asumida la necesidad de complementar los estudios jurídicos con conocimientos económicos, debemos plantearnos cómo debe realizarse. PEREZ DE AYALA, tras recoger cuatro líneas de aproximación entre derecho y economía⁴⁴, cree “que los estudiantes de Derecho pueden conocer suficientemente las funciones económicas de esta por la 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 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”. Si al problema antes apuntado del menor interés del alumnado por el razonamiento económico en estas carreras, unimos sus dificultades para seguir explicaciones propias de una ciencia económica pura, debemos estimar la necesidad de realizar una exposición de la materia más literaria e intuitiva sin que por ello pierda su rigor.

Es verdad que la aplicación de la lógica matemática y la formalización del análisis económico resultan cruciales para el avance del conocimiento económico. El interés por el análisis dinámico de la economía, el desarrollo de nuevos instrumentos y técnicas relacionados con las matemáticas en el análisis económico han enriquecido en gran manera los estudios realizados, y siguen haciéndolo al permitir un mejor conocimiento

las categorías económicas a las que se puede remitir el derecho, y supertécnico, aquel en el que el economista coadyuva a la elaboración del denominado derecho económico.

⁴³ En la línea iniciada por los gobernantes filósofos de PLATÓN (1966, *La República o de lo justo*, en *Platón. Dialogos*, México: Editorial Porrúa, p. 491), y que motivaron la asunción general del modelo del déspota benevolente desarrollado por TULLOCK (1979, *Los motivos del voto*, Madrid: Espasa Calpe, p. 2-4).

⁴⁴ La marxista en la cual el derecho aparece como superestructura de las relaciones económicas; la ético social que valora la ética del derecho positivo por la moralidad social de sus efectos económicos; la institucionalista, en la que el derecho aparece como instrumento necesario de ordenación de las relaciones económicas, y el nuevo enfoque de la teoría de la elección pública, que analiza desde una perspectiva positiva el funcionamiento de las instituciones jurídico políticas. En PEREZ DE AYALA (1985), “La aproximación científica de la Economía al Derecho”, *Revista de Derecho Financiero y Hacienda Pública*, 177, p. 483-484.

de la interdependencia entre variables y factores de todo tipo. La aptitud de su empleo como técnica analítica resulta justificada en cuanto ayude a la claridad de la exposición, a la precisión en la formulación de las teorías, y a la comprensión del problema que se pretenden resolver, pero no debe extenderse a contextos donde no cumpla estos requisitos.

En el prólogo de la primera edición de su curso de economía, dirigido específicamente a su estudio en las facultades de derecho, CASAS afirmaba que “la experiencia que tenemos de la enseñanza de la Economía en las Facultades de Derecho nos ha mostrado que los estudiantes de estas Facultades tienen dificultades específicas en el estudio de esta materia. El aprendizaje de la Economía, aun cuando ésta se estudie a un nivel elemental, exige familiarizarse mínimamente con un instrumental matemático que, aunque muy sencillo, crea problemas a la mayoría de los estudiantes... Alguien ha dicho que todo lo que se puede expresar con las Matemáticas debe ser susceptible de exposición con palabras. Para muchas personas, las Matemáticas constituyen un obstáculo psicológico que les hace inhibirse mentalmente ante el aprendizaje de una materia que utilice mínimamente aquéllas. Esperamos que la exposición literaria que hacemos aquí les ayude a superar esta aprensión y les permita, no obstante, comprender la economía”⁴⁵. De igual forma en una edición posterior, CASAS considera que “la Economía no es ni más fácil ni más difícil que cualquier otra materia. Los conocimientos matemáticos que se exigen para entenderla son muy sencillos y elementales, y en consecuencia están al alcance de cualquier mente. En esta obra hemos tratado de exponer clara y ampliamente el contenido de la economía a un nivel elemental, sin por ello hacer concesiones al simplismo o a la superficialidad”⁴⁶.

La formación previa de quien inicia su formación en las facultades de derecho suele presentar unos conocimientos matemáticos básicos, lo que aconseja prescindir al máximo del recurso a las expresiones matemáticas en la docencia. El profesor FRIEDMAN considera que las matemáticas vienen desplazando a las palabras en la investigación económica, pero como docentes en las facultades de derecho, y con el fin de alcanzar los fines perseguidos, debemos utilizar en nuestras explicaciones un lenguaje comprensible por el conjunto de discentes. La matemática es un lenguaje, y si bien permite ahorrar mucho espacio y tiempo cuando lo utilizamos, no tiene sentido utilizarlo cuando sabemos que el alumnado, en su mayoría, carecen de una formación matemática específica y por lo tanto desconocen ese lenguaje matemático. Tras definirse como “alguien que ha hecho extenso uso en su propio trabajo tanto de las matemáticas como de la econometría”, afirma que el lenguaje matemático “ha sido utilizado con frecuencia para impresionar más que para informar”⁴⁷.

Llegado este punto, debemos preguntarnos si el abuso del lenguaje matemático por docentes de economía que imparten materias en titulaciones jurídicas no descansan en su interés en mostrarse como conocedores de un arcano y situarse así en un plano de conocimiento superior frente a quien recibe su mensaje. Además consigue limitar la

⁴⁵ CASAS (1981), *Curso de Economía*, Madrid: Imprenta Berquío, p. xxi.

⁴⁶ CASAS (1986), *Curso de Economía*, Valencia: Editorial de Economía Política, p. xxiv. En definitiva, no podemos dejar al margen las matemáticas como instrumento si bien SANJIAO (2009, *Economía Política e Facenda Pública I. Guía docente e material didáctico 2009/2010*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, , p. 5) dentro de los prerrequisitos recomendados para cursar materias económicas en los estudios jurídicos sólo se establece “un nivel elemental de matemáticas que debe tener cualquier alumno con estudios”.

⁴⁷ FRIEDMAN (1991), “Old wine in new bottles”, *The Economic Journal*, 101, p. 35.

crítica por parte del alumnado, al usar un lenguaje que desconoce éste y en el que aquél es un experto.

Si enmarcamos el juego docente de materias económicas en los estudios jurídicos, el recurso a explicaciones matemáticas formales implica un mayor empleo, cuando no un despilfarro, de recursos por parte de quienes intervienen en él. Como docentes precisaremos reiterar las explicaciones o explicar el concepto matemático en sí, con el consiguiente despilfarro de recursos, al tiempo que el alumnado deberá utilizar más tiempo y esfuerzo para asimilarlo, o incluso podrán optar por no despilfarrar sus recursos en alcanzar un resultado que prevén que no podrán alcanzar (conocer y entender la economía).

Son comunes las reticencias de otros miembros de la comunidad universitaria a la expansión de la ciencia económica en los estudios jurídicos, tal y como se deriva de la reducción de los créditos asignados o de la impartición en el primer curso. Si pensamos que quienes ahora deciden sobre el plan de estudio en cuanto miembros de los claustros de las facultades de derecho también cursaron en el pasado estudios, quizás se entienda esta reticencia como resultado de su propia experiencia como discentes cuando se relacionaron con nuestras asignaturas, en cuanto les requirieron una gran inversión en recursos que no se correspondían con los beneficios alcanzados.

Ya sabemos que la eficiencia económica pasa por alcanzar los mejores resultados posibles con las restricciones materiales e institucionales que tenemos. La enseñanza económica más eficiente en este contexto aconseja prescindir al máximo del recurso a magnitudes matemáticas, pues así podremos incentivar el interés del alumnado por el razonamiento económico. Sólo posteriormente, y de tener interés en ello, afrontará un mayor gasto un adquirir los conocimientos matemáticos necesarios para poder acceder a un saber económico más avanzado. De no desmatematizar la economía, el alumnado tendrá incentivos que le llevarán a prestar menor atención al estudio económico y a minimizar los recursos necesarios. Al final su paso por las asignaturas de economía se reducirá a la menos eficiente de las estrategias: memorizar la asignatura con anterioridad al examen para cumplir el preciso requisito académico de aprobar, sin tener en ningún caso interés en adquirir conocimientos económicos. Una formación básica pero al mismo tiempo duradera, que sienta las bases que le permitan profundizar cuando así lo necesite en su futura actividad profesional.

5. Propuestas en un contexto de incertidumbre económica.

Debemos pensar como afrontar la enseñanza universitaria en un momento en el que prima la incertidumbre acerca del sistema educativo que se está aplicando, de la evolución del mismo, de los recursos disponibles para hacerlo, del futuro del mercado profesional en el que deberán actuar nuestro alumnado y de las necesidades que debemos atender para mejorar su formación y facilitar su acceso al mismo. Y el objetivo que aquí nos planteamos, como integrantes del área de conocimiento de Economía Aplicada con docencia en la Facultad de Derecho de la USC, era analizar el papel de la docencia de las materias económicas en los estudios jurídicos, y buscar el modo de optimizar los recursos empleados.

Apunta ROSTOW que la educación económica constituye un elemento fundamental para formar completamente a un jurista “mucho más útil tanto para sus clientes como

para la sociedad”⁴⁸. Para conseguirlo debemos como docentes, perseguir que el alumnado asuma como propio el interés por el análisis económico, destacando la relevancia que presenta en su aplicación a las instituciones jurídicas y políticas, mediante la inclusión de aportaciones realizadas desde la teoría de la elección pública en el campo de la política y desde el análisis económico del derecho en el campo más estrictamente jurídico. Desde la perspectiva docente, la aplicación de conceptos y métodos propios de la ciencia económica al tratamiento de materias jurídicas y políticas nos permite así hacer más atractiva nuestra exposición al alumnado (al incidir sobre sus intereses cultural y profesional), y hacer que vean las materias económicas como asignaturas propias de los estudios jurídicos que pretenden realizar.

El *análisis económico del derecho* muestra la capacidad de la metodología económica para analizar el sistema jurídico, no sólo respecto de normas referidas a mercados económicos explícitos sino, en palabras de POSNER, respecto de “la aplicación de la economía al sistema legal por todas partes”⁴⁹. La labor del jurista estudiando el proceso de creación jurídica, formulando normas positivas precisas, e interpretando y aplicando dichas normas a la realidad social, con el fin de resolver los conflictos que se presenten o puedan presentarse en la sociedad presentan sin duda los caracteres de escasez y opción que justifican la aplicación de la metodología económica en su estudio. Cualquier norma jurídica que pretenda reformar cualquier actividad que tenga un componente económico, y no sólo las normas que pretenden tener efectos en mercados económicos, cuando se establezca sin tener en cuenta los condicionantes económicos subyacentes a esa actividad está condenada al fracaso, al ser una norma aplicable y exigible en el papel pero inaplicada en la vida real⁵⁰.

El interés del jurista no debe limitarse al mero establecimiento o aplicación de normas positivas, sino a la búsqueda de normas efectivas, en las que se consideren sus efectos reales y las ventajas o desventajas que reportan a la sociedad⁵¹. Las normas crean (o modifican) incentivos y hacen que los individuos actúen de un modo determinado, por lo que nuestro objetivo será buscar aquellas reglas que incidan en ellos para promover o restringir determinados comportamientos, y valoraremos su eficacia para cumplir esos objetivos que perseguimos en el grupo social. El análisis económico del derecho nos permite así analizar el sistema legal desde una nueva perspectiva que proporciona argumentos para establecer, modificar, interpretar, aplicar o incluso justificar el incumplimiento de las normas (cuando sean ineficientes).

En el actual contexto de crisis económica generalizada podemos observar un mayor interés del conjunto de los ciudadanos por la situación económica. Conceptos que no hace mucho sólo eran utilizados por economistas, hoy gozan de mayor difusión y son empleados por muchas más personas⁵². Parafraseando a Lamarck, la necesidad de

⁴⁸ ROSTOW (1995), “The study of Economics and education in Law”, *American Economic Review*, XL, 5, p. 161.

⁴⁹ POSNER (1998), *El análisis económico del derecho*, México: Fondo de Cultura Económica, p. 27.

⁵⁰ Lo que supone primero un despilfarro doble, primero al utilizar recursos escasos para establecer una norma y forzar su aplicación, y segundo al impedir emplear esos recursos en la adopción de otras normas más eficaces.

⁵¹ COOTER y ULEN (1998, *Derecho y economía*, México: Fondo de Cultura Económica, p. 13), afirman que “la economía ofreció una teoría científica para pronosticar los efectos de las sanciones legales sobre el comportamiento”.

⁵² Pensemos por ejemplo en conceptos como crisis, prima de riesgo país, tasa de déficit, tasa de desempleo, ipc, tipo de interés, bonos basura, ...

conocimientos económicos crea el interés por su aprendizaje, pero al afrontar el papel de la economía en los estudios jurídicos no nos parece suficiente este enfoque.

La función de quien realiza docencia económica en grados y postgrados de carácter jurídico, sobre todo en momentos como el actual marcado por una creciente incertidumbre económica, debe orientarse hacia un triple objetivo. En primer lugar, la docencia debe ir dirigida a formar en el razonamiento propio de la ciencia económica. En segundo lugar, debe ir dirigida a informar de los conceptos económicos fundamentales. En tercer lugar, deben destacarse los aspectos relacionados con las instituciones jurídicas y políticas, objeto primario de interés para el estudiantado de las titulaciones jurídicas. Y al hacerlo, hay que tener en cuenta los condicionantes del juego docente que hemos planteado, pues así podremos conseguir que nuestro trabajo y el de sus destinatarios resulte más eficiente.

6. Bibliografía

ARNAL MONREAL, M. (1985): "La Enseñanza de las Disciplinas Económicas en las Facultades de Derecho", en *La Enseñanza del Derecho*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 1985, pp. 81-101

BAIN, K. (2008): *O que fan os mellores profesores universitarios*, Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade, Universidade de Vigo, Vigo.

BOLDRIN, M., y MONTES, A. (1997): "Educación pública, crecimiento y desigualdad social", *Moneda y Crédito*, 204, p. 161-205.

BUCHANAN, J. M. (1995): "Economic Science and Cultural Diversity", en *Kyklos*, 48, p. 193-200.

CABRILLO RODRÍGUEZ, F. (1996): *Matrimonio, familia y economía*, Minerva ediciones, Madrid.

CALERO MARTÍNEZ, J. (1998): "El gasto público en educación y la equidad", *Hacienda Pública Española*, monográfico, p. 89-100.

CALONGE RAMÍREZ, S.; y MANRESA SÁNCHEZ, A. (1997): "Consecuencias redistributivas del Estado del Bienestar en España: un análisis empírico desagregado", *Moneda y Crédito*, 204, p. 13-51.

CASAS PARDO, J. (1981): *Curso de Economía*, Imprenta Berguío, Madrid.

CASAS PARDO, J. (1990): *Curso de Economía*, Editorial de Economía Política, Valencia

COOTER, R.; y ULEN, T. (1998): *Derecho y economía*, Fondo de Cultura Económica, México.

CORUGEDO DE LAS CUEVAS, I. (1998): "La hipótesis del capital humano y del credencialismo: una comprobación empírica para España", *Hacienda Pública Española*, monográfico, p. 61-64.

DÍAZ MALLEDO, J., y MORENO BECERRA, J.L. (1998): "Financiación de la educación superior: perspectivas para la mejora de la calidad", *Hacienda Pública Española*, monográfico, p. 65-76.

FERREIRO LAPATZA, J.J. (1987): "Derecho financiero", en Ferreiro y otros (ed.) (1987), p. 101-121.

- FERREIRO LAPATZA, J.J.; MIQUEL GONZÁLEZ, J.; MIR PUIG, S.; y SALVADOR CODERCH, P. (eds.). (1987): *La enseñanza del derecho en España*, Tecnos, Madrid.
- FLORIANO CORRALES, C. (1998): *Derecho y Economía. Una aplicación al análisis económico del derecho*, Universidad de Extremadura, Cáceres.
- FREY, B.S. (1999): *Economics as a Science of Human Behaviour*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- FRIEDMAN, M. (1991): "Old wine in new bottles", *The Economic Journal*, 101, p. 33-40.
- FUNDACIÓN NOBEL (2012): "The Sveriges Riksbank Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel 1992", descargado el 10 de abril de 2012 http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1992/
- KAGEL, J. H.; BATTALIO, R. C.; y GREEN, L. (1995): *Economic Choice Theory. An experimental analysis of animal behavior*, Cambridge University Press, New York.
- KELSEN, H. (1933): *La teoría pura del Derecho*, Editorial Revista de Derecho Privado, Madrid.
- KEYNES, J.M. (1938): "To R.F. Harrod, 4 July 1938", en *The General Theory and after*, Collected writings of John Maynard Keynes, edición de 1973, v. XIV, Royal Economic Society, MacMillan Press Ltd., Londres, p. 295-296.
- KLEVORICK, A.K. (1975): "Law and Economic Theory: An Economist's View", *American Economic Review*, 65, p. 237-243.
- LEAL FILHO, W.; MCDERMOTT, F.; y PADGHAM, J. (1996): *Implementing sustainable development at university level. A manual of good practice*, CRE – Copernicus, Bradford.
- MCKENZIE, R.B.; y TULLOCK, G. (1980): *La nueva frontera de la economía*, Espasa Calpe, Madrid.
- McNUTT, P.A. (1996): *The Economics of Public Choice*, Edward Elgar, Cheltenham.
- MOCHÓN MORCILLO, F. (2006): *Principios de Economía*, McGraw-Hill, Madrid.
- MOLDES TEO, E. (1985): "Notas para la programación del curso de economía política en las facultades de derecho", *Revista de Derecho Financiero y de Hacienda Pública*, n. 177, p. 509-520.
- MORA RUIZ, J.G. (1998): "Financiación de la educación superior: perspectivas para la mejora de la calidad", *Hacienda Pública Española*, monográfico, p. 77-87.
- OROVAL PLANAS, E.; y ESCARDÍBUL FERRÁ, J.O. (1998): "Aproximaciones a la relación entre educación y crecimiento económico. Revisión y estado actual de la cuestión", *Hacienda Pública Española*, monográfico, p. 49-60
- OTERO DÍAZ, C. (1966): *La influencia de la economía en el derecho*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid.
- PAZ-ARES, C. (1981): "La economía política como jurisprudencia racional. Aproximación a la teoría económica del derecho", *Anuario de Derecho Civil*, serie 1ª, número 2, p. 601-707.

- PEREZ DE AYALA, J.L. (1985): “La aproximación científica de la Economía al Derecho”, *Revista de Derecho Financiero y Hacienda Pública*, 177, p. 483-487.
- PETITBÓ JUAN, A. (1987): “Economía Política y Hacienda Pública”, en Ferreiro y otros (ed.) (1987), p. 79-93.
- PLATÓN (1966): *La República o de lo justo*, en *Platón. Dialogos*, Editorial Porrúa, México, p. 433-621.
- POSNER, R.A. (1998): *El análisis económico del derecho*, Fondo de Cultura Económica, México.
- POSNER, R.A.; y RASMUSEN, E.B. (1999): “Creating and Enforcing Norms, with Special Reference to Sanctions”, *International Review of Law and Economics*, 19, p. 369-382.
- PUY FRAGA, P. (1997): “Estrategias docentes (con una aplicación a la docencia de Economía Política en las licenciaturas de Derecho y de Ciencias Políticas)”, *Dereito. Revista xurídica da Universidade de Santiago de Compostela*, v. 6, 2, p. 173-200.
- ROBBINS, L. (1935): *An essay on the nature and significance of economic science*, MacMillan and Co. Ltd., Londres.
- ROSTOW, E. (1950): “The study of Economics and education in Law”, *American Economic Review*, XL, 5, p. 160-168.
- SANJIAO OTERO, F. J. (2009): *Economía Política e Facenda Pública I. Guía docente e material didáctico 2009/2010*, Facultade de Dereito, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- SAUNDERS, P. y WALSTAD, W. (ed.) (1990): *The Principles of Economic Course. A Handbook for Instructors*, McGraw Hill, New York.
- SIEGFRIED, J.J.; y FELS, R. (1982): “Panorámica sobre la enseñanza de la economía en la universidad”, *ICE*, 590, p. 33-61.
- STIGLER, G. (1992): *Memorias de un economista*, Espasa Calpe, Madrid.
- TEICHLER, U. (1998): “Nuevas perspectivas en las relaciones entre enseñanza superior y empleo”, *Hacienda Pública Española*, monográfico, p. 7-17.
- TORRES LÓPEZ, J. (1987): *Análisis económico del derecho*, Tecnos, Madrid.
- TULLOCK, G. (1979): *Los motivos del voto*, Espasa Calpe, Madrid.

