

ENSEÑANZA DE ECONOMIA A PROFESIONALES NO ECONOMISTAS



LIBROS DE BOLSILLO

Publicaciones del Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorros.

ENSEÑANZA DE ECONOMIA
A PROFESIONALES
NO ECONOMISTAS

por

Juan A. Pérez López
Ramón San Román

CONFEDERACION ESPAÑOLA DE CAJAS DE AHORROS
MADRID

007277

© 1973. Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorros. Padre Damián, 48 - Madrid.

Cubierta: Pacheco, Diseño Gráfico

ISBN 84-7231-088-4

Depósito Legal: M. 19.025-1973

Artes Gráficas MAG, S. L. - 30.510

INTRODUCCION

El objeto de este trabajo es el de estructurar una serie de criterios que permitan diseñar cursos para la enseñanza de la ciencia económica a profesionales que no sean especialistas en dicha ciencia.

Normalmente, siempre que se trata de la enseñanza de una determinada ciencia, se suele hacer especial hincapié en los conceptos de la ciencia en cuestión que parece necesario transmitir a través del proceso de enseñanza. Una vez sentada esta base se suele enfocar el problema del método de enseñanza, introduciendo entonces cuestiones relativas a la motivación y capacidad de los educandos para, de ese modo, acabar concretando no sólo el «qué enseñar», sino «el cómo hacerlo». Nos atreveríamos a afirmar que, en la mayoría de los casos, el «qué enseñar», es decir, la especificación de los conceptos científicos a transmitir, constituye lo que podríamos llamar la parte sustantiva del estudio para orientar un diseño de cursos para la enseñanza de cualquier ciencia. Es bastante moderna la tendencia contraria, es decir, aquella en la que en un análisis de este tipo se atiende fundamentalmente al método de enseñanza según quienes sean los participantes para los que se diseña el curso, sus objetivos y motivaciones para someterse al proceso educativo, etc. Probablemente ha influido en esta situación el hecho de que el desa-

rrollo de las ciencias de la educación es algo que ha tenido un gran impulso en los últimos años mientras que, en épocas pasadas, era más o menos implícitamente aceptado que el diseño de un proceso educativo especialmente concebido según las necesidades y circunstancias de los educandos, era una cuestión poco susceptible de análisis científico, es decir, era más bien un problema para ser resuelto en las circunstancias concretas por el «arte» o «sabiduría» del maestro.

Nuestra investigación pertenece muy fundamentalmente a este segundo tipo de trabajos, es decir, a aquellos que tratan de abordar la cuestión desde el punto de vista de las necesidades e intereses de los educandos a quienes se destina el curso de enseñanza. Es, por lo tanto, un análisis en el que la cuestión más importante que se aborda es la de fundamentar un método de enseñanza para enseñar economía a profesionales, mucho más que la de qué aspectos de la ciencia económica deben de ser transmitidos. Ya veremos que, cuando el análisis de la primera cuestión es suficientemente profundo, arroja mucha luz sobre este segundo aspecto. No quiere decirse con ello que este análisis especifique qué puntos concretos de ciencia económica deben ser enseñados, sino que, lo que es más importante, da una serie de criterios por los cuales un profesor experto en ciencia económica puede orientar fructíferamente su enseñanza a un grupo de profesionales concreto.

Pensamos que nuestro trabajo puede ser de utilidad a un profesor que se enfrente con este problema, ayudándole a decidir sobre qué cuestiones debe abordar y el grado de profundidad con que sería deseable tratar cada una de ellas. Pensamos también, que nuestro trabajo es un primer paso en el intento de resolver la difícil cuestión de la enseñanza de la ciencia económica a profesionales y que, por ser un

primer paso, el núcleo más elaborado del mismo ha de moverse forzosamente a un cierto nivel de generalidad, nivel que podríamos definir como aquel en el que se trata de clarificar y resolver la cuestión de la enseñanza de ciencias muy estructuradas a profesionales que, en cuanto tales profesionales, no van a buscar directamente un conocimiento científico, sino un instrumento para resolver los problemas con los que se enfrentan en el ejercicio de su profesión.

Sobre estas bases no resultará difícil poner de relieve la lógica interna que condiciona nuestra investigación. En una primera parte tratamos de analizar el aspecto bajo el cual una ciencia interesa al profesional en cuanto tal profesional. De aquí podremos deducir una serie de condicionantes acerca del proceso educativo a seguir para la transmisión de la ciencia, para a continuación describir un método concreto de enseñanza que parece adaptarse especialmente para servir de soporte material a dicho proceso, todo lo cual pondrá de relieve cuáles son los medios concretos, dentro del método de enseñanza, que dependen a su vez de la ciencia que se trate de enseñar. En la segunda parte tratamos de dichos medios concretos, en lo que se refiere al caso particular de la ciencia económica.

PRIMERA PARTE

ENSEÑANZA PARA ECONOMISTAS Y PARA NO ECONOMISTAS

Una primera cuestión que puede servirnos para introducirnos en nuestro problema es la siguiente: ¿En qué se puede diferenciar la enseñanza de la economía para futuros economistas de la enseñanza de esa misma materia para no especialistas? Fijémonos que la pregunta no es trivial. Probablemente la respuesta que primero se viene a los labios es, poco más o menos, la siguiente: «Está claro que en ambos casos ha de enseñarse lo mismo, pero un futuro economista ha de aprender «más cosas» y de modo «más riguroso». Lógicamente no cabe esperar que el no especialista domine los temas con la misma profundidad: se trataría de darle sólo las cosas más importantes y del modo más sencillo posible». Creemos que este tipo de respuesta está más o menos explícitamente aceptada en la inmensa mayoría de los casos en que se aborda la cuestión, sea para divulgar economía u otra ciencia cualquiera. Pues bien, en nuestra opinión, esa respuesta no es lo suficientemente profunda y no es extraño que con tal punto de partida aparezcan dificultades a la hora de conseguir una eficaz divulgación de los conocimientos sobre la realidad económica.

La respuesta a la pregunta formulada más arriba puede buscarse analizando un poco qué se entiende por un economista. En otras palabras: ¿qué se busca enseñar a un economista? Para nosotros la respuesta es: todo el proceso de educación al que se somete a un economista tiende a enseñarle a «ver» la realidad desde el pun-

to de vista económico, es decir, a contemplar una realidad viva en tanto en cuanto ésta puede ser considerada la expresión de unas ciertas «leyes» económicas que la subyacen. Un economista, como cualquier otro científico, se enfrenta a la realidad abstrayendo algunos aspectos de ésta para mejor explicar otros, precisamente aquellos que constituyen el objeto formal de la ciencia de que se trate. Así, por ejemplo, un físico es una persona para quien la realidad está formada por un conjunto de masas, velocidades, aceleraciones, fuerzas, localizaciones especiales, etc., que mantienen entre sí una serie de relaciones perfectamente definidas de tal modo que, fijados los valores de algunas de ellas, quedan absolutamente determinados los que corresponden a las restantes. Al físico no le preocupa si las «masas» están materializadas en «manzanas» o en «personas», por ejemplo. Esta distinción aparece en un ámbito distinto de aquel en el que la física define los fenómenos cuyo estudio constituye su objeto. Un economista ha de ser una persona cuya preocupación estará centrada en la explicación de una serie de actos humanos en tanto en cuanto puedan explicarse por su ordenación a un fin concreto: la obtención de lo que se puede llamar «riqueza». Naturalmente de este modo se explican algunos actos humanos pero no todos: al economista no le interesan aquellos actos cuya explicación resida en ordenaciones hacia fines distintos de aquel que es objeto de análisis por la ciencia económica. Parece oportuno al llegar a este punto el hacer dos precisiones fundamentales. Una, que el economista en cuanto es una persona real y concreta puede, y de hecho se ocupa, de cuestiones que trascienden aquellas cuyo análisis realiza la ciencia económica, pero ha de quedar bien claro que, en este caso, no lo hará por ser un científico en economía, sino por ser una persona con conocimientos e intereses que trascienden el contenido de la ciencia económica. La segunda precisión se refiere al alcance que se le asigne a la ciencia

económica en relación con la realidad total. Más concretamente: puede mantenerse que los actos humanos pueden ser totalmente explicados por su ordenación a la obtención de la riqueza, con lo que, de hecho, se viene a afirmar que fuera del análisis económico no queda nada. Esta postura tan radical es la adoptada por el marxismo y resulta útil dejar claro que tal juicio no corresponde a la ciencia económica: constituye sencillamente una hipótesis metafísica.

En síntesis, pues, diríamos que un economista es un experto en el conocimiento de un modelo o imagen de la realidad. Por conocimiento se entiende que tiene capacidad para desarrollar las relaciones existentes entre los distintos conceptos que constituyen el modelo, es decir, las variables abstractas que representan a grupos de fenómenos reales, y que tiene capacidad también para identificar los fenómenos reales en términos de los conceptos del modelo. Mutatis mutandis, esto mismo podría decirse de cualquier otro científico respecto a su ciencia particular. Esto no es más que la consecuencia de un hecho más profundo. Toda ciencia no es más que una imagen o modelo de la realidad que analiza profundamente ciertos aspectos de la misma a costa de prescindir de otros.

En otras palabras, podríamos decir que la enseñanza para un economista está orientada hacia el dar una serie de conocimientos profundos sobre un aspecto de la realidad, aun a costa de abandonar otros aspectos de esa misma realidad. En términos de un vocabulario desarrollado recientemente en la literatura americana, diríamos que el proceso educativo a seguir para la formación de un economista (como el que hay que seguir para la formación de cualquier otro científico), es un proceso «Knowledge-oriented». Un proceso «Knowledge-oriented» se caracteriza siempre porque su objetivo es impartir un conocimiento profundo de un cierto modelo abstracto que representa aspectos del mundo real. Un

enfoque «Knowledge-oriented» se contraponen al que en la literatura americana se denomina «problem-oriented». Un proceso educativo «problem-oriented» es aquel que persigue el capacitar a una persona para resolver un cierto tipo de problemas prácticos, problemas reales. Tomemos un ejemplo dentro de la propia materia económica para poner de relieve la naturaleza e importancia de la distinción. Un proceso «Knowledge-oriented» es el que se sigue habitualmente para formar especialistas en economía pura o economía teórica. Pero, supongamos que se trata de preparar expertos en, por ejemplo, «desarrollo económico».

Inmediatamente se percibe que tales expertos al tratar de resolver problemas de desarrollo económico habrán de enfrentarse con toda una serie de subproblemas que poco o nada tienen que ver con lo que tradicionalmente se considera «economía» en un sentido estricto. La solución real de un problema de desarrollo económico en cualquier comunidad humana particular incluye aspectos que tienen que ver con valores culturales, sociológicos, históricos, geográficos, etc., que constituyen condicionantes básicos del camino que haya de ser seguido para resolver el problema. Un «experto» en desarrollo económico ha de utilizar conocimientos que corresponden a áreas tan diversas como la de economía, sociología, psicología, biología, geografía y hasta matemáticas o filosofía. En un proyecto de este tipo no es extraño, y así ha ocurrido en múltiples ocasiones, que el principal responsable se caracteriza por su habilidad de político o ejecutivo mientras que las personas que aportan todos aquellos conocimientos ocupan el lugar de asesores. Un experto en «desarrollo económico» es fácilmente observable que no se caracteriza por una «expertise» relacionada con el dominio de una ciencia particular sino, más bien, por su capacidad de comprender en qué medida lo que puede aportarle cada una de las ciencias particulares es significativo para

ayudarle a resolver su problema. Esto aparte, naturalmente, de su capacidad para manejar factores sobre los que, probablemente, no existe ninguna ciencia capaz de proporcionarle conocimientos de su posible comportamiento. Si algún proceso educativo puede ser útil para preparar un tal «experto» es claro que tal proceso ha de ser «problem-oriented».

En nuestro ejemplo no hemos hecho más que dramatizar aquello que suele estar más o menos implícitamente presente en la mente de cualquier educador que se plantea la enseñanza de una cierta ciencia para no científicos de esa ciencia particular. Un tal educador suele ser consciente de que los conocimientos aportados por aquella ciencia son o pueden ser útiles para el educando. Al mismo tiempo se da cuenta de que los necesita en menos escala que el especialista de la ciencia de que se trate, pero que necesita, por otra parte, los conocimientos que puedan aportar otras ciencias distintas. La distinta «mezcla» de conocimientos que se imparte finalmente depende de una ponderación, frecuentemente intuitiva, en la que entran los distintos grados de utilidad de los distintos conocimientos para el educando, su dificultad, tiempo prudencial de formación y algunos otros elementos similares. De hecho éste es el proceso que, más o menos conscientemente, se ve obligado a seguir cualquier persona que trate de dilucidar qué enseñar de una ciencia concreta a cualquier persona que profesionalmente se ocupa de resolver problemas reales en una esfera donde aquella ciencia es útil. Vamos, pues, a profundizar en ese proceso a fin de poder aplicar las consecuencias de nuestro análisis al caso particular que nos ocupa.



FORMACION CIENTIFICA FRENTE A FORMACION PROFESIONAL

A lo largo del capítulo anterior, hemos tratado de poner de relieve la diferencia que existe entre lo que podríamos denominar un «experto en ciencia económica» y un profesional que utiliza la ciencia económica a la hora de abordar los problemas que le competen. Decíamos allí, que el proceso de enseñanza del primero tendría que ser «Knowledge-oriented», mientras que el del segundo sería «problem-oriented». Vamos a profundizar en este capítulo en los elementos que condicionan cada uno de dichos procesos educativos. Por supuesto, nuestro razonamiento no puede limitarse en este caso a la ciencia económica, sino que ha de moverse en un plano de abstracción más elevado en el cual pueden extraerse conclusiones generales que aplicaremos al caso particular que nos ocupa. La cuestión, pues, que nos formulamos es la siguiente: ¿En qué se diferencia **esencialmente** un proceso educativo orientado a formar un científico de aquel otro cuya finalidad es formar un profesional? Naturalmente, esta diferencia ha de ser extraída de la diferencia que existe entre lo que esperamos sea capaz de hacer un científico y aquello otro que esperamos sea capaz de hacer un profesional. Vamos, pues, a caracterizar, en primer lugar, cuáles son las capacidades que han de ser desarrolladas en uno y otro.

1. Capacidades constitutivas del científico y del profesional

Un científico, en cualquiera de las ramas del saber humano que llamamos ciencia, se caracteriza por su conocimiento de aquel aspecto de la realidad que estudia la ciencia concreta en la que es experto. Toda ciencia ofrece una «imagen» o «modelo» del mundo real, para cuya construcción la ciencia en cuestión ha prescindido de algunos aspectos de la realidad, centrandose su análisis en las relaciones que existen entre aquellos otros que constituyen su objeto científico. Es decir, en último término una ciencia cualquiera viene determinada por un conjunto de «variables» abstractas que representan situaciones o estados de la realidad y un conjunto de «relaciones» que establecen las conexiones entre dichas variables. El científico de una cierta especialidad es aquel hombre que tiene desarrollado un hábito que le permite:

- a) Identificar situaciones reales en términos de «estado de las variables» que maneja su ciencia.
- b) Predecir cuál es el estado que corresponde a algunas variables, y, por ende, a las situaciones reales representadas por ellas, dada la observación del estado de otras variables.

Es decir, por un lado ha de ser capaz de observar la realidad de acuerdo con un cierto «esquema de observación», y por otro lado ha de ser capaz de relacionar cambios dentro de dicho esquema, explicando la aparición de ciertas observaciones en términos de otras observaciones que han de darse con un mayor o menor grado de necesidad si aparecen las primeras. Este «mayor o menor grado de necesidad» viene determinado por la mayor o menor medida en que la ciencia de que se trate haya alcanzado su perfección metodológica.

Un profesional, en cambio, viene caracterizado primariamente por su habilidad para tratar y resolver cierto tipo de problemas reales. Precisamente los distintos «tipos de problemas» son los que sirven para identificar las diferentes profesiones. Así denominamos arquitectos, por ejemplo, a aquellas personas que tienen una habilidad superior a la de los demás para resolver los problemas relacionados con la satisfacción de la necesidad de habitación del hombre.

Un profesional necesita tener desarrollados hábitos o cualidades operativas que le permitan:

- a) Definir o diagnosticar el problema concreto con que se enfrenta dentro del tipo general de problemas en que es experto.
- b) Aplicar procedimientos de acción sobre la realidad que transformen esa realidad de modo que el problema quede resuelto.

Contra lo que pueda parecer a simple vista, una distinción tan inmediata como la que existe entre «científico» y «profesional» no siempre es tenida en cuenta a la hora de diseñar los procedimientos educativos para uno u otro. Parte del confusionismo se debe al hecho cierto de que, para ciertas profesiones, hay conocimientos de alguna ciencia específica que son tan necesarios que no es difícil asimilar la pura posesión de aquellos conocimientos con la posesión de las habilidades prácticas que constituyen aquella profesión. Por ejemplo, el conocimiento de las leyes es tan necesario para la profesión de la abogacía que no es extraño que en muchas ocasiones, se haya hecho consistir la preparación para la profesión de abogado en el puro transmitir conocimientos de ciencia jurídica.

Aparte de las consecuencias prácticas que un tal confusionismo puede provocar —sentido de inadecuación para el ejercicio de una profesión al palpar la distancia

entre «teoría» y «práctica», como suele expresarse vulgarmente—, se da también la consecuencia teórica a la que hemos de referirnos ahora por su relación con el tema que nos ocupa. Más adelante, también tendremos que volver sobre aquella consecuencia de tipo práctico por sus relaciones con la motivación que un profesional puede tener para abordar el estudio de alguna ciencia específica, cuando parte de una experiencia en la que se ha visto frustrado en repetidas ocasiones por la inutilidad de estudios teóricos, que haya realizado con anterioridad.

La consecuencia teórica a la que en estos momentos hemos de referirnos es la siguiente: La identificación de la preparación profesional a la preparación en alguna ciencia especialmente útil para la profesión de que se trate, ha llevado a descuidar la investigación de las causas que hacen que los conocimientos científicos sean útiles para la preparación profesional. Es claro, que un profesional puede necesitar el uso de ciertos conocimientos científicos, pero no es lo mismo **usar una ciencia** para resolver problemas reales que **saber una ciencia**. Para ciertas profesiones la cuestión de la aplicación de algunas ciencias de base a la resolución de problemas reales con los que se enfrenta el profesional, está relativamente resuelta a través de lo que denominamos «técnicas». Las «técnicas» no son otra cosa que procedimientos de manejo de la realidad que aseguran la solución de ciertos tipos de problemas. El dominio de las técnicas sí que es un saber típico del profesional frente a los saberes científicos. Por esa misma razón, el dominio de una técnica específica no interesa a nadie más que a aquellos profesionales que se enfrentan con el problema específico que la técnica en cuestión puede resolver. Para esos profesionales el dominio de esa técnica puede ser vital, para el resto de los individuos no pasará de ser una simple curiosidad.

En el caso que nos ocupa —la enseñanza de la economía a profesionales no economistas— no podemos orientarnos sobre el supuesto de que se trata de enseñar unas técnicas específicas. No se trata de enseñarles unos procedimientos operativos que, apoyados en la ciencia económica, les den el camino de solución de algunos problemas particulares que se les planteen en el ejercicio de su profesión. Se trata de darles unos conocimientos científicos que puedan ser de utilidad para su actividad profesional, pero cuya utilidad no estará al nivel de las técnicas. Las técnicas que puedan ser basadas en la ciencia económica atenderán, en todo caso, a problemas muy específicos cuyos profesionales serán normalmente economistas dada la fuerte influencia del saber económico para el desarrollo de su profesión. Pero la utilidad de la economía no se limita a su condición de soporte primordial de algunas técnicas específicas. Precisamente la motivación de este estudio está fundada en la noción cada vez más corrientemente aceptada, de que la educación en la ciencia económica puede ser útil a profesionales cuyos problemas no tienen una conexión directa con las cuestiones que más interesan a los expertos en problemas típicamente económicos.

Dejando, pues, aparte el caso específico de las **técnicas**, como procedimientos operativos sustentados en los conocimientos de alguna ciencia o ciencias particulares y que constituyen fórmulas adecuadas para resolver cierto tipo de problemas, cabe plantearse con toda generalidad la cuestión de la utilidad de los conocimientos científicos para el profesional. La pregunta concreta que hemos de plantearnos es la siguiente: ¿Por qué razón es útil la posesión de conocimientos de una determinada ciencia para la resolución de problemas reales?

Es conveniente llamar la atención sobre la importancia de una cuestión como la formulada más arriba. En

la medida en que seamos capaces de contestarla adecuadamente seremos también capaces de establecer los criterios generales para valorar en qué medida una determinada ciencia puede ser útil para un profesional determinado. Un enfoque crítico de esta segunda cuestión sólo puede abordarse o a través de análisis empíricos (que forzosamente han de limitarse a comparar alternativas ya experimentadas en base a unos criterios más o menos razonables para evaluar los resultados de esas experiencias) o a través de la elaboración de unos criterios que orienten la construcción de las propias alternativas —currículums de enseñanza—, lo que supone una respuesta al menos implícita a la pregunta que nos hemos formulado.

2. Conocimientos científicos y solución de problemas reales.

Todos tenemos una serie de vivencias por las que nos resulta evidente la utilidad que la posesión de unos determinados conocimientos científicos ha tenido para la resolución de algunos problemas particulares con los que nos hemos enfrentado en nuestra vida práctica. Lo que tratamos de hacer ahora no tiene nada que ver con una defensa de dicha utilidad—ésta es evidente para la mayoría de los hombres— sino con la investigación de las causas de tal utilidad.

Para realizar dicho análisis nos bastará con manejar el modelo más simple entre los que constituyen el punto de partida de una «teoría general de solución de problemas». Este modelo representa el proceso de solución de un problema a través de los siguientes estadios:

- a) Definición del problema.
- b) Generación de alternativas para resolverlo.
- c) Evaluación de las alternativas.
- d) Decisión que elige una de las alternativas.

Según este modelo, pues, la resolución de un problema real viene dada por la «decisión» que toma aquél que ha de resolverlo.

Una ciencia concreta sería más o menos útil para la resolución de un problema en la medida en que ayude más o menos a la realización de dicho proceso decisional. En honor a la verdad, para poder profundizar en el análisis de la utilidad de las ciencias en los estadios de «definición de problema» y «generación de alternativas» necesitaríamos recurrir a modelos más complejos y a ciertos aspectos de la «teoría general de solución de problemas» que están poco estudiados aún. En un modelo tan simple como el expuesto podemos, sin embargo, visualizar rápidamente por qué una ciencia puede ser útil en el proceso decisional, en virtud de su contribución a la «evaluación de alternativas». Para evaluar cualquier alternativa lo más importante es la predicción de las consecuencias de las acciones expresadas por cada una de las alternativas en cuestión. Dichas acciones vendrán representadas por cambios en el estado de ciertas variables que, a su vez, representan «estados de realidad». Si dichas variables pertenecen al grupo de variables que estudia una ciencia concreta, esta ciencia, a través de sus «teoremas», nos informará sobre las consecuencias que la introducción de dichos cambios ocasionarán en todas las demás variables que constituyen el objeto de aquella ciencia.

No podemos olvidar, por otra parte, que en la solución de problemas reales lo importante es la «totalidad de la realidad» mientras que para una ciencia lo importante es el análisis de un aspecto de la realidad, prescindiendo para ello de otros aspectos o dimensiones de esa realidad. Teniendo presente esta observación podemos avanzar algo más en nuestro análisis, puesto que tampoco resulta difícil visualizar problemas en los que una ciencia concreta puede facilitar la decisión final, dando prácticamente hecho todo el proceso. Ello ocu-

rirá en los casos en que el problema quede perfectamente definido en términos de las variables que constituyen el modelo de una ciencia determinada. En ese caso el «modelo decisorio» no es más que un modelo particular entre los que dicha ciencia estudia (a efectos prácticos este caso coincide con el de las «técnicas» que se elaboran a partir de una ciencia determinada). Para alguien que tiene que resolver un problema real lo importante en este caso, es el juicio que ha de formular en el sentido de que la definición del problema en el lenguaje de una ciencia concreta no es una definición «incompleta», es decir, una definición que ha omitido aspectos de la realidad más importantes que aquellos que ha incluido. Por ejemplo: el problema de transportar personas o el de transportar mercancías no ofrece ninguna diferencia desde el punto de vista de la ciencia física (entre sus variables: masa, aceleración, fuerza, etc., no ofrece la posibilidad de distinguir entre si lo que materializa la «masa» son personas o mercancías), sin embargo, solamente en raras ocasiones podrá resolverse el problema sin tener en cuenta este hecho fundamental.

El juicio sobre la adecuación de una «definición de problema» al «problema total» no es un juicio fácil de formular salvo en casos triviales como el de nuestro ejemplo. Vemos, sin embargo, que la formulación correcta de este tipo de juicios es algo que constituye parte del bagaje de capacidades de un profesional. Hemos visto que ese juicio está ligado con el «uso de la ciencia» en un contexto decisonal.

En síntesis, pues, podemos extraer las siguientes consecuencias de nuestro razonamiento anterior:

1. Una ciencia es útil dadas las posibilidades que ofrece de facilitar el proceso decisonal por el que se resuelven problemas reales.

2. Su utilidad es máxima cuando el problema real puede ser expresado adecuadamente en el lenguaje de esa ciencia (es decir, cuando el modelo decisorio pertenece al conjunto de modelos que constituyen esa ciencia).
3. La persona que usa una ciencia necesita el desarrollo de la capacidad de juicio sobre la adecuación del problema real al problema definido en términos de los modelos de esa ciencia.

Respecto al punto 3, ha de observarse que el desarrollo de esa capacidad de juicio no es materia de la ciencia que se esté usando. Será materia de otra ciencia que contenga a aquélla o, si se quiere, materia de òso que se denomina «sentido práctico», experiencia, o de otro modo similar. En síntesis, no es más que la conciencia clara por parte de una persona que decide del grado de simplificación que tiene su modelo decisorio respecto a la complejidad de lo real. Vamos a entrar a continuación en una distinción abstracta entre los problemas abordados por un profesional que nos permitirá precisar un poco más este punto concreto. Aparte de ello, dicha distinción se revelará como uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta a la hora de diseñar un programa como el que nos ocupa. Es decir, hasta este momento, nos hemos ocupado de poner de relieve las diferencias entre la enseñanza científica y la enseñanza profesional y hemos profundizado algo más en esta última para poner de relieve que el proceso educativo en este caso ha de orientarse a enseñar el «uso de la ciencia en un contexto decisonal». Sin embargo, al profundizar en lo que ello significa, hemos encontrado que, por decirlo de algún modo, hay problemas en los que una determinada ciencia puede dar automáticamente la decisión mientras que en otros la utilidad de la ciencia ha de explicarse a través de un proceso más complejo. De aquí puede inferirse que cabe esperar que, mientras que en unos casos, lo dominan-

te sea la posesión de conocimientos científicos para resolver un problema real, en otros lo dominante sea la posesión de capacidades que permitan usar correctamente los propios conocimientos científicos. No habrá de extrañarnos, pues, que los procesos educativos en uno u otro caso hayan de ser algo diferentes también. Para poder precisar algo más en qué consiste la diferencia, tendremos que abordar la distinción entre problemas a que nos hemos referido más arriba.

3. Problemas operativos y problemas no operativos.

Todos estamos acostumbrados a utilizar clasificaciones abstractas sobre problemas en general. Así, por ejemplo, hablamos de «problemas fáciles» o «problemas difíciles». En general la noción de «grado de dificultad de un problema» es una noción bastante clara en términos de intuición inmediata. Desde un punto de vista científico, sin embargo, una tal clasificación no es manejable, puesto que, no se apoya en ninguna propiedad del problema en sí que pueda predicarse de modo abstracto. Es decir, el «grado de dificultad» de un problema depende, sobre todo, de las capacidades del sujeto que ha de resolverlo, y el concepto en sí no especifica las capacidades subjetivas que transforman, por ejemplo, un problema difícil en uno fácil.

En la «teoría general de solución de problemas» se ha acuñado un concepto que, teniendo cierta similitud con el de «grado de dificultad» es, sin embargo, científicamente manejable, es decir, permite obtener conclusiones generales y profundizar en las características del proceso de solución de un problema según ese problema corresponda a un tipo u otro. Dicho concepto es el de «grado de operacionalidad de un problema». Para nuestro propósito podemos manejar únicamente los dos casos extremos de dicho «grado de operacionalidad».

Hablaremos así de «problemas operativos» y «problemas no operativos». (Sin pretender hacer un análisis detallado de la cuestión, porque nos obligaría a alejarnos notablemente de nuestro propósito, para conseguir únicamente un poco más de rigor en la teoría que vamos desarrollando, apuntaremos, sin embargo, que la distinción que hemos establecido entre «problemas operativos» y «problemas no operativos» es notablemente similar a la de «problemas estructurados» y «problemas no estructurados», que aparece más frecuentemente en la literatura sobre procesos abstractos de solución de problemas). Por «problema operativo» entendemos aquel en el que se conoce una secuencia de operaciones que, si es aplicada, resuelve el problema. Problema «no operativo» es aquel en el que no es conocida tal secuencia de operaciones. Por supuesto un «problema no operativo» para ser resuelto ha de ser transformado en «problema operativo». En términos más corrientes podríamos decir, que en un «problema no operativo», el primer problema a resolver es el de **definirlo adecuadamente**. Es decir, el «problema no operativo» aparece como un conjunto de **síntomas** que indican la existencia del problema, pero inmediatamente se reconoce que el primer paso a dar es el que podríamos llamar, utilizando un símil médico, **diagnóstico del problema**. Normalmente también se reconoce que dicho **diagnóstico** no es trivial, es decir, que la pura enumeración de síntomas no identifica el problema. Otro modo de caracterizar la diferencia entre un «problema operativo» y un «problema no operativo», es el siguiente: El punto inicial en el proceso de solución de un problema operativo es la aplicación de una serie de operaciones conocidas. El punto crucial en el proceso de solución de un problema no operativo es el acertar en la definición del problema. Si la definición es acertada, el problema puede ser reducido en última instancia a uno o más problemas operativos.

Desde un punto de vista práctico hay una característica de los problemas operativos que nos interesa extraordinariamente resaltar por su importancia para nuestro estudio. Dado que dichos problemas no entrañan problemas de definición, lo cual significa que basta identificar correctamente los síntomas para saber cuál es el problema a resolver, resulta muy útil tener lo que podríamos llamar una «lista de problemas» con los síntomas que los identifican y un detalle del proceso a seguir para resolverlos. Naturalmente, esta «lista» hipotética puede adoptar las formas más variadas y su manejo puede requerir una gran preparación pero, en cualquier caso, lo que es esencial es que **supone** que el problema a resolver es conocido y, con esta información, su manejo garantiza el conocimiento del proceso de solución. También es cierto que la «identificación de los síntomas» puede requerir una cierta maestría o capacidad observadora, pero lo esencial es que, una vez identificados, el problema está inmediatamente definido.

No resulta difícil, después de lo que llevamos dicho, llegar a la conclusión de que el manejo de técnicas, por complejas que puedan resultar de aprender, aporta soluciones a problemas operativos. Para resolver problemas no operativos, también son útiles desde el momento en que, una vez correctamente definidos, se transforman en problemas operativos. Es importante, sin embargo, resaltar la diferencia entre uno y otro caso: mientras que una técnica concreta es prácticamente «la solución» de un problema operativo, esa misma técnica no es más que «una herramienta» que puede ser útil en la solución de un problema no operativo. De hecho se reconoce generalmente que las técnicas ocupan un lugar secundario en la resolución de problemas no operativos.

En los problemas no operativos hemos venido diciendo que el punto crucial está en la definición del problema. Este hecho permite aportar toda una serie de conclu-

siones aplicables a este tipo de problemas. La primera es que no puede existir nada parecido a lo que denominábamos «lista de soluciones» en el caso de los problemas operativos. Otras consecuencias se refieren al tipo de capacidades necesarias en la persona que ha de enfrentarse con ellos. Normalmente tendrá que ir más allá de los síntomas aparentes puesto que, pequeñas diferencias entre éstos, pondrán de relieve problemas de fondo muy distintos. En general un problema no operativo se da siempre en situaciones que son difícilmente generalizables, cada problema es distinto y lo que pueda tener en común con otro de tipo similar es menos importante desde el punto de vista de su solución que las diferencias que presente respecto de aquellos. Por ello se suelen enfocar aplicando soluciones que pueden fácilmente revelarse ineficaces y la persona que ha de resolverlos tiene que ir avanzando frecuentemente a través de un proceso de necesarias redefiniciones del problema apoyadas en lo que va conociendo del mismo a través de aquellas soluciones incompletas. Todas estas características apuntan hacia una serie de capacidades muy distintas de las meramente técnicas por parte de las personas enfrentadas con este tipo de problemas.

4. Resumen del capítulo

En estos momentos estamos en posesión de los elementos que nos permiten avanzar una más clara definición de nuestro propósito, dado que nos permiten distinguir entre los distintos tipos de capacidades a desarrollar a través del proceso educativo. Dichas capacidades hemos visto que son diferentes, dependiendo de que su finalidad sea estrictamente la de dar conocimientos científicos o capacitar para resolver problemas reales y, dentro de este último apartado, capacitar para resolver problemas operativos o capacitar para la re-

solución de problemas no operativos. En síntesis podemos expresar lo que hemos avanzado hasta el momento en un cuadro como el que aparece en la Fig. 1. En dicho cuadro se ponen de relieve los puntos más importantes que hemos venido desarrollando, puntos que constituirán la base de nuestro posterior análisis.

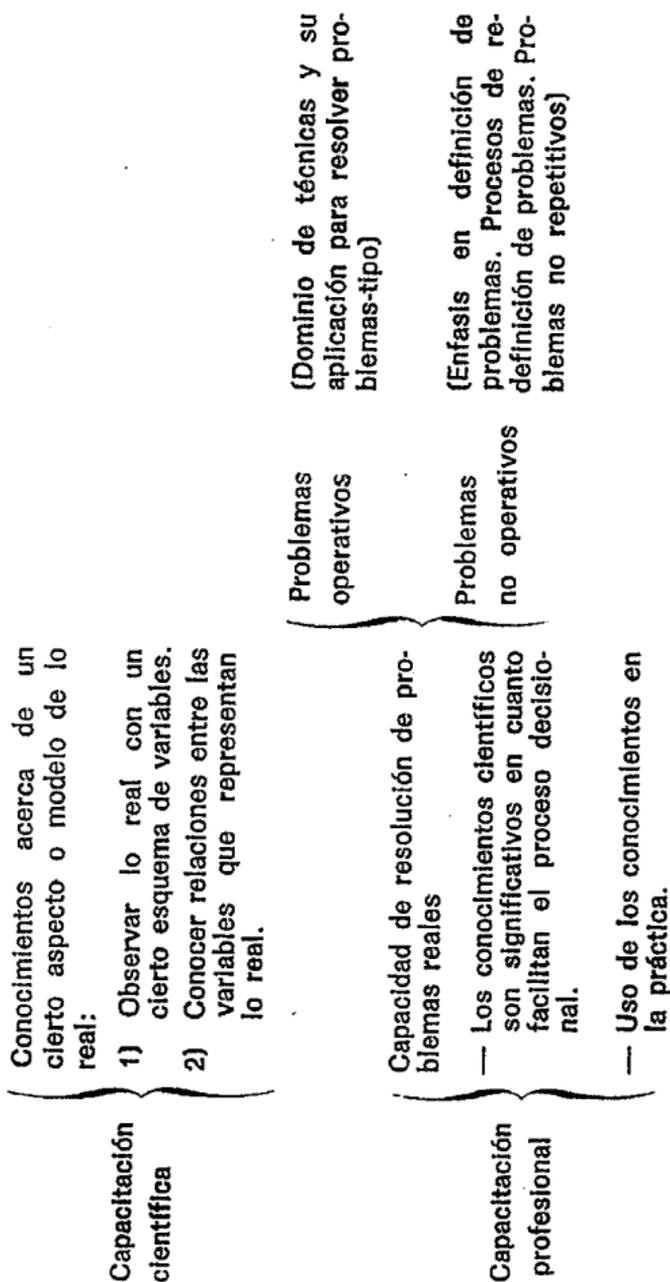


Figura 1

EL PROCESO EDUCATIVO DEL PROFESIONAL

1. Introducción.

Hemos visto las diferentes capacidades de un científico y de un profesional. Dadas estas diferencias no es extraño que los procesos educativos sean diferentes. En sus líneas más generales podríamos decir que la enseñanza de una ciencia ha de centrarse de modo primario en conseguir el dominio del «modelo» de lo real que la ciencia de que se trate desarrolla. Por ello gran parte de este proceso de enseñanza trata de hacer manejar las variables que estudia la ciencia concreta planteando cuestiones teóricas en las que se trate de averiguar el estado de unas variables cuando se conoce el de otra u otras. Por otra parte dicho proceso de enseñanza en la medida en que intenta no sólo transmitir teorías sino, también, desarrollar sentido crítico acerca de la validez de las mismas y su conexión con la realidad, ha de esforzarse en enseñar a observar la realidad en términos de las variables que maneja la ciencia, es decir, ha de esforzarse en enseñar a clasificar fenómenos reales en términos del lenguaje de la ciencia de que se trate. Hay ciencias más «descriptivas» en las cuales este proceso de clasificación de fenómenos reales en términos del lenguaje de la ciencia es, tal vez, la parte más importante del proceso de enseñanza. En éstas, los educandos «hacen prácticas» en el sentido de aprender a clasificar «cosas reales», identificándolas con referencia al esquema clasificatorio previamente aprendido. Estos conocimientos pueden ser útiles porque varias propiedades de las «cosas rea-

les» son inmediatamente conocidas en el momento en que se conoce su lugar dentro del esquema clasificatorio de la ciencia.

En otras ciencias, la identificación de la variable del modelo científico que representa un fenómeno real determinado es casi inmediata. Sin embargo, estas mismas ciencias suelen tener un aparato formal muy desarrollado y el entrenamiento en las mismas capacita sobre todo para el empleo de dicho aparato formal con el cual se puede predecir qué fenómenos han de darse necesariamente cuando se ha observado algún otro fenómeno. El «educando» en este tipo de ciencias también «hace prácticas» resolviendo «problemas ideales», es decir, problemas en los que únicamente se le pide que identifique algún fenómeno en términos de las variables científicas y, apoyándose en la lógica interna de la ciencia, obtenga los valores de otras variables que representan fenómenos distintos. En ningún caso se le pide que analice si ese problema ideal es o no incompleto en términos de un hipotético problema real. Es decir que, si se le pide que calcule, por ejemplo, la velocidad que puede adquirir un tren bajo condiciones de aceleración dadas, en un tiempo determinado, etc., se le está pidiendo que resuelva simplemente un «problema ideal» de física, en ningún caso se le pide que resuelva un problema real de transporte ferroviario.

En la educación de un profesional, según hemos venido desarrollando en las páginas anteriores, es claro que la referencia al «problema real» ha de estar siempre presente. Por su propia naturaleza una educación profesional ha de capacitar para resolver «problemas reales». Por ello la educación profesional suele impartirse dentro de un contexto práctico. Del profesional, incluso cuando comienza a ejercer como tal, se espera que resuelva ciertos problemas prácticos con mayor habilidad que aquel que no es profesional en lo que respecta al tipo de problema de que se trate. Es sentir común

que un buen profesional se perfecciona fundamentalmente en la vida práctica, a través de la experiencia. Esto es cierto, pero no clarifica demasiado el proceso educativo por el cual una persona llega a alcanzar un cierto grado de excelencia profesional. Podemos decir que la «experiencia» es condición necesaria, pero hemos de reconocer, al mismo tiempo, que no es condición suficiente. Una postura precrítica ante estas cuestiones suele eludir el análisis afirmando que, si bien personas con experiencias parecidas pueden alcanzar niveles de perfeccionamiento profesional notablemente diferentes, ello ha de ser explicado únicamente en función de las diferentes capacidades que cada una de esas personas puede poseer «de nacimiento». Expresiones como «un artista nace, pero no se hace» vienen a reflejar el tipo de opinión pre-crítica a la que hemos hecho referencia.

Naturalmente hemos de aceptar como punto de partida que el grado de perfección que un profesional pueda alcanzar —su habilidad para resolver los problemas propios de su profesión— depende de sus cualidades innatas, depende también de las experiencias que haya tenido, pero no podemos olvidar que, tal vez, el factor más importante es el «aprendizaje» que ha ido alcanzando a través de su ejercicio profesional. Por aprendizaje no puede únicamente entenderse «experiencias», sino un «algo más», que supone las experiencias como material de partida, pero que consiste sobre todo en eso que vagamente denominamos «aprovechamiento de la experiencia».

Por todo ello hemos de concluir que la referencia a lo práctico, el contexto práctico es el denominador común de toda formación profesional. Más técnicamente, y de acuerdo con lo que hemos expuesto con anterioridad, diríamos que la educación y perfeccionamiento de un profesional supone colocarle en un medio, en un contexto, en que se le pida que aborde y resuelva «pro-

blemas reales». Tal como vimos en el capítulo anterior, también podríamos decir (aunque sólo sea rigurosamente cierto cuando concebimos el proceso de solución de problemas en términos de un modelo elemental), que dicho proceso educativo supone enseñarle o perfeccionarle en la «toma de decisión» sobre problemas de su competencia. La primera condición de la educación impartida a nivel profesional es, pues, la de enseñar a hacer aquello que un profesional hace: resolver problemas reales, tomar decisiones sobre un problema real. Esta condición viene a ocupar el lugar de lo que llamábamos «experiencia» dentro del proceso de perfeccionamiento de un profesional. Tal como nos ocurría al analizar someramente dicho proceso, hemos de reconocer que, por sí sola, esta condición no garantiza el perfeccionamiento de una persona como profesional. Dicho perfeccionamiento estará ligado a lo que denominábamos allí «aprovechamiento de la experiencia». La otra variable, cualidades innatas, desde el momento que no es manejable no puede formar parte del diseño de ningún proceso educativo. En todo caso podrá determinar las «condiciones de admisión» por las que a una persona se la considera o no adecuada para ser sometida a dicho proceso. Es decir, establecerá qué condiciones debe reunir un cierto candidato para que pueda esperarse razonablemente que el proceso educativo al que va a ser sometido le va a ser de utilidad.

Volviendo, pues, a la cuestión referente al «aprovechamiento de la experiencia», hemos de considerar en primer lugar que las diferencias entre un proceso educativo para profesionales y el perfeccionamiento de estos profesionales a través de su vida práctica, son enormemente importantes desde el punto de vista de dicho aprovechamiento. Dado que, por definición, un proceso educativo supone una cierta planificación para la adquisición de conocimientos, tenemos que en dicho

proceso pueden ser elegidos los problemas reales con los que se quiere enfrentar al educando. Esta característica, por lo pronto, permite ahorrar mucho tiempo en el proceso de perfeccionamiento profesional. Otro segundo punto, aún más importante, es que en el proceso educativo ocupa un lugar central el «maestro», es decir, alguien que se responsabiliza de hacer patente al educando lo que puede y debe ser aprendido en una experiencia concreta. De todos modos, el reconocimiento de estas características inherentes a un proceso educativo diseñado conscientemente para perfeccionar unas ciertas capacidades profesionales, nos lleva al intento de avanzar un poco más para poner de relieve los elementos que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar un proceso de dichas características. Se trata, en definitiva, de arrojar alguna luz sobre los criterios básicos que permiten orientar la acción sobre los dos puntos mencionados: selección de problemas a presentar al educando y acción que se puede esperar por parte del que enseña para que la enseñanza sea eficaz. Como sería de esperar, nos encontraremos con que ambas cuestiones tienen una respuesta bastante diferente según se trate de problemas operativos o de problemas no operativos. Vamos a tratar de realizar los análisis en ambos casos no sin antes poner de relieve que el denominador común, lo genérico del proceso educativo para profesionales, con independencia de que los problemas con que se enfrenten sean operativos o no, es el enfrentar al educando con problemas reales, enseñarle o perfeccionarle en la toma de decisión, pidiéndole que sus soluciones sean realistas, pensadas desde el punto de vista de quien tiene que aplicarlas o aplicándolas él mismo si ello es posible: Tanto si los problemas son operativos como si no lo son, el hecho de que sean reales implica que la solución nunca se encuentra en la mera explicación de algo, sino en un plan de acción a ejecutar.

2. Proceso educativo en la solución de problemas operativos

Antes de proceder al análisis de los elementos que condicionan el perfeccionamiento profesional en el caso de que los problemas reales a resolver pertenezcan a la clase de problemas que hemos denominado operativos, vale la pena aclarar que probablemente, en cualquier profesión los problemas a resolver pertenecerán a ambas clases. Es decir, no se trata de que la clasificación de los problemas en operativos y no operativos constituya o pueda constituir la base para una clasificación entre las profesiones, clasificación según la cual habría unas profesiones operativas y otras no operativas. De hecho, más bien ocurre todo lo contrario. Podría decirse que, desde el punto de vista práctico, cuando a una persona se la considera un profesional destacado en su profesión, cualquiera que ésta pueda ser, normalmente se está pensando en que es capaz de resolver algunos de los problemas más difíciles con que se suelen enfrentar los profesionales de esa rama concreta y por «problemas más difíciles» viene comúnmente a entenderse problemas no operativos que surgen dentro de aquella práctica profesional.

Puede sernos útil emplear algún ejemplo que ilustre lo anteriormente dicho porque, entre otras cosas, el ejemplo nos ayudará a entender el análisis que hemos de llevar a cabo acerca de los procesos educativos para capacitar a una persona en la solución de problemas operativos y no operativos.

Vamos a tomar dos profesiones tan dispares como puedan ser la medicina y la reparación de motores. Vemos que un médico se enfrenta en multitud de ocasiones, sobre todo al principio de su ejercicio profesional, con una serie de enfermos, que acuden a él para un primer diagnóstico, aquejados de alguna enfermedad de las que están perfectamente conocidas y tipifi-

cadras a través del cuadro de síntomas y para las que existen uno o varios tratamientos bien conocidos con lo que, si el diagnóstico es certero, resulta prácticamente seguro que el enfermo sanará. En todos estos casos el médico está resolviendo problemas operativos. Obsérvese que ello no quiere decir que sean fáciles o que no requieran un nivel de preparación (que podríamos llamar **técnica**) elevado. La elaboración del cuadro sintomatológico, por ejemplo, puede ser difícil y requerir análisis complejos. El tratamiento puede ser largo y delicado de administrar. Sin embargo, hay que distinguir estos casos de aquellos otros en los que el diagnóstico puede presentarse tan oscuro que requiera la intervención de un internista, por ejemplo. O de aquellos en que los tratamientos conocidos no puedan ser aplicados por las especiales características del paciente. En esta línea nos empezamos a introducir en problemas no operativos.

Mutatis mutandis el mismo tipo de descripción podría aplicarse a un técnico en motores. Por supuesto, las características peculiares de los pacientes, en el caso del médico, tienden a plantear en el ejercicio de la medicina, con una frecuencia notablemente superior al caso del mecánico, problemas no operativos. La famosa frase «no hay enfermedades, hay enfermos» apunta hacia este hecho de experiencia. Probablemente ésta es una de las razones por las que el proceso de preparación de un médico es tan largo y dificultoso, dejando aparte que hay áreas enteras de la medicina que siempre se mueven entre problemas no operativos (precisamente aquellas que tienen que ver más directamente con el hecho de que un ser humano es algo más que una máquina o un animal, lo que implica que «cada enfermo es un caso distinto»). Sin embargo, y aunque sea con una frecuencia inferior a la del médico, hemos de reconocer también que un experto mecánico se enfrenta con problemas no operativos. Estos problemas surgen en casos que pueden ir desde las reparaciones donde

es difícil diagnosticar a qué se debe el mal funcionamiento de un motor, hasta aquellas otras en que hay que ponerlo en funcionamiento en condiciones «anormales».

Sobre la base de estos ejemplos podemos fácilmente ilustrar cuál ha de ser el proceso educativo que capacita a un profesional y le perfecciona en la solución de problemas operativos. Incluso tendremos ocasión de concretar en qué sentido le perfecciona, en qué sentido le hace ser un «resolvidor de problemas» más eficiente.

Fijémonos en el caso del médico. Cuando se trata de prepararle para que pueda tratar enfermedades bien conocidas y con procedimientos estandarizados de tratamiento hay que conseguir que:

- 1) Identifique un cuadro de síntomas que el «maestro» conoce perfectamente y es capaz de identificar con relativa facilidad.
- 2) Aplique un tratamiento, que puede requerir una gran habilidad (piénsese por ejemplo en una operación quirúrgica, aunque sea muy corriente y sin complicaciones) pero en el que las «cosas a hacer» están perfectamente especificadas.

Para ambas cosas el proceso educativo es el mismo y puede ser sintetizado en los términos siguientes: «repetir la experiencia». Con ello queremos decir que el «maestro» normalmente tendrá que hacer las siguientes cosas:

- a) Exponer repetidamente al educando ante una gama de síntomas de creciente complejidad, enseñándole a observarlos y, si es preciso, adiestrándole en las oportunas técnicas de observación.
- b) Hacerle aplicar repetidas veces el tratamiento oportuno, también en casos cuya complejidad va creciendo.

La repetición aporta, por una parte, el desarrollo de las habilidades requeridas para realizar un proceso conocido cada vez más eficientemente (no es lo mismo saber cómo hacer una cosa que ser hábil ejecutándola), y, por otra, el desarrollo de las habilidades requeridas para observar una misma cosa en diferentes circunstancias.

Aparte del desarrollo de las habilidades que afectan al diagnóstico y tratamiento, se requiere un tercer aspecto en la preparación del educando. Este aspecto se refiere a la relación entre ambos, es decir, se refiere a la capacidad de determinar cuál es el tratamiento que corresponde a una enfermedad que se ha diagnosticado. El caudal de información que un médico necesita, incluso en este caso concreto de curación de enfermedades que constituyan problemas operativos, es muy grande. Fijémonos que ha de conocer un gran número de enfermedades y de tratamientos y relacionarlos debidamente. La ciencia médica ha desarrollado, para facilitar esa tarea, tipologías o clasificaciones a distintos niveles de generalidad. Para capacitar a una persona en este tercer aspecto será necesario transmitirle toda esa ciencia, lo cual se hará normalmente a través de los procedimientos educativos que corresponden a la educación científica.

En resumen, pues, podemos sintetizar el proceso educativo para capacitar a una persona en la solución de problemas operativos diciendo lo siguiente:

1. Capacitarle para encuadrar el problema real dentro de un tipo de problemas perfectamente conocido dentro de una tipología de referencia.
2. Capacitarle para aplicar las soluciones preestablecidas para cada tipo de problemas dentro de la tipología.
3. Enseñarle a relacionar los problemas-tipo con las soluciones-tipo correspondientes.

Los apartados 1 y 2 suponen el desarrollo de habilidades operativas (observacionales en 1 y ejecutivas en 2) en las que la práctica repetitiva aportará un afinamiento cada vez superior. El apartado 3 entrañará el desarrollo de habilidades intelectuales parecidas a las que están en juego cuando se trata de adquirir ciencia; pueden suponer desde el simple conocimiento de una tabla de problemas-tipo y soluciones-tipo en los casos más sencillos (por ejemplo, reparaciones más elementales de motores) hasta el conocimiento de técnicas complejas con las que se establezcan relaciones entre problemas y soluciones y que pueden requerir una lógica muy elaborada para encontrar la solución relativa a un problema dado. Esta última observación puede resultar un poco sorprendente y no vamos a detenernos demasiado en su análisis. Mencionaremos, sin embargo, que cuando no se tiene presente, se incurre en ciertos errores conceptuales que pueden ser graves. Es decir, hay problemas que, a priori, se sabe que serán operativos, aunque, de momento, se sea incapaz de relacionar la situación-problema con el procedimiento de solución (esto quiere decir que cualquiera que sea la solución se sabe aplicar perfectamente, y lo que ocurre es que no se sabe cuál de las posibles es la que hay que aplicar). Es correcto enfocar dichos problemas como problemas no operativos, al menos mientras la duda subsista, pero no es correcto generalizar al proceso de solución de problemas no operativos los avances que puedan irse realizando técnicamente en la solución de aquel tipo especial de problemas operativos. Podríamos hablar de problemas operativos por su propia naturaleza, y problemas no operativos también por su propia naturaleza. Los primeros pueden, en último término, ser resueltos a través de la pura aplicación de la ciencia. En los segundos, es requerido algo más que la pura ciencia para resolverlos. En síntesis, todo problema específicamente humano (es decir, del hombre en cuanto tal, no en lo referente a sus aspectos mecánicos o animales) es

constitutivamente no operativo. Esto quiere decir que, al menos una parte de su solución, implica necesariamente una libre aceptación de algo por parte de alguien. Nos hemos detenido en este punto porque es nuestra opinión que la economía, como ciencia de actos humanos, ha de ser abordada en el contexto de problemas no operativos. En otras palabras: Si la economía ha de ser útil para que una persona tome mejores decisiones sobre los problemas que le competen, esos problemas han de ser no operativos. Volveremos más tarde sobre este punto, pero, de momento, puede ser útil reseñarlo para motivar el análisis que vamos a comenzar sobre el proceso educativo en la solución de problemas no operativos.

3. Proceso educativo en la solución de problemas no operativos

Estos problemas se caracterizan de modo inmediato por su dificultad de definición, tal como dijimos anteriormente. Esta «dificultad en definirlos» nos sirve para saber que estamos en presencia de un problema no operativo, pero no nos explica por qué es no operativo. Vamos, sin embargo, a partir de esta caracterización, porque está en la propia entraña del proceso psicológico que lleva a una persona a enfrentarse con el hecho de que el problema es no operativo. Tal proceso, más o menos, sigue los siguientes cauces: Dejando aparte aquellos casos en que ni se intenta definirlo, es decir, se le enuncia simplemente sin que esta enunciación contenga ninguna referencia a un posible procedimiento resolutorio (por ejemplo: mis alumnos no están satisfechos, mis hijos no me obedecen, los obreros no rinden, etc.) lo más normal cuando alguien se enfrenta profesionalmente con un problema no operativo es que trate de definirlo con respecto a la tipología usada para resolver problemas operativos. Sobre esta base se in-

tenta aplicar la solución correspondiente, y en aquel momento, cuando la solución se revela ineficaz, la persona que está resolviendo el problema comienza a percibir que ha cometido un error al definirlo. Puede ocurrir también que la solución resuelva el problema que se definió, pero que resulte que esa solución deja en pie un problema peor que el anterior, o, tal vez, lo crea al ser aplicada. En todos estos casos (entre los que queda descartado el simple error técnico de confundir el tipo de problema dentro de la tipología de problemas operativos) lo que ha ocurrido es que se ha definido incompletamente el problema. En lenguaje médico diríamos que se han atacado los síntomas dejando en pie las causas del mal.

En el proceso de solución de un problema no operativo tal vez el error fundamental puede encontrarse en que no se reconozca el problema como tal, es decir, en que la persona que ha de resolverlo se empeñe en aplicar las soluciones que conoce más que en enfrentarse con el problema que desconoce. Por supuesto, los problemas intrínsecamente no operativos son problemas en los cuales lo que se puede pedir es una acción razonable por parte de quien ha de resolverlos. Nunca es seguro que la acción sea eficaz. La acción razonable lo único que puede garantizar es que, en la mayoría de los casos, sería solución eficaz. Tal vez la primera condición de razonabilidad sea la de reconocer el problema tal como es, en lugar de empeñarse en aplicar la solución para un problema distinto. Es cierto que la experiencia demostrará que el problema empeora o sigue sin ser resuelto, pero, en la mayoría de los casos, no podemos permitirnos el lujo de esperar a que la realidad dictamine, porque entonces sería demasiado tarde.

No cabe duda de que la habilidad en la solución de problemas no operativos es algo que un buen profesional adquiere a través de la práctica; es una habilidad que incluye el tratar cada caso particular atendiendo a las

circunstancias peculiares de la situación, sin incurrir en indebidas generalizaciones; es una habilidad que entraña una cierta sensibilidad para apreciar pequeñas diferencias sintomatológicas que pueden ser signo de grandes diferencias en las causas del problema; es también una habilidad que podríamos denominar «apertura mental», para apreciar nuevos síntomas o hechos no incluidos habitualmente entre los que se consideran síntomas de un problema. Uno de los aspectos de la vida práctica que influye más profundamente en la adquisición de estas habilidades es probablemente el que vulgarmente se enuncia diciendo: «aprender de los propios errores», el sentido crítico aplicado a las propias soluciones. Si tuviésemos que sintetizar cuál es la diferencia esencial entre las capacidades necesarias para resolver problemas operativos y problemas no operativos podríamos hacerlo acudiendo a una vieja distinción que aparece en filosofía desde la época griega. Podríamos decir que el profesional que resuelve problemas operativos necesita «habilidad técnica», mientras que el profesional que resuelve problemas no operativos necesita, aparte de la habilidad técnica, lo que llamamos «sabiduría».

El proceso educativo que puede dar resultado en el desarrollo de las capacidades necesarias para abordar problemas no operativos es necesariamente más complejo que aquél que sirve para el caso de los problemas operativos. De la descripción que hemos venido haciendo se desprenden una serie de conclusiones que, más o menos, apuntan en la siguiente dirección:

- 1) Se trataría de enfrentar al educando con problemas no operativos pidiéndole que razonase el plan de acción que seguiría en su resolución.
- 2) El «maestro» trataría de criticar las soluciones y, sobre todo, la definición de problema que más o menos explícitamente hubiese sido utilizada por el educando.

- 3) Los conocimientos científicos o técnicos deben ser evaluados en cuanto contribuyan al proceso, enseñando a manejarlos como se enseña a manejar una herramienta de cuya utilidad hay que juzgar en vista del problema. Este juicio es difícil de formular en muchas ocasiones (no es lo mismo «enseñar a cortar con una sierra» que enseñar cuándo es útil o, por el contrario, es peligroso usar una sierra, aunque el problema incluya tener que cortar).

Como puede verse, el proceso no es otro que el de «guiar las experiencias ayudando a criticar soluciones intentando poner de relieve los vicios de planteamiento».

ENSEÑANZA EN PROBLEMAS NO OPERATIVOS Y ENSEÑANZA DE LA CIENCIA ECONOMICA

1. Introducción

En este capítulo vamos a tratar de conectar todo el análisis general que hemos venido realizando con el otro aspecto de nuestro propósito específico, es decir, enseñanza de la ciencia económica. Tal como hemos planteado nuestro estudio, aquella cuestión que originalmente abordábamos acerca de cómo enseñar economía a no economistas, podemos ahora más rigurosamente enfocarla como la enseñanza del uso de una ciencia concreta para resolver los problemas que afectan a un profesional que no es experto en dicha ciencia.

2. Enseñanza de la economía y problemas profesionales

Del análisis que hemos venido realizando hasta este momento se desprenden las siguientes conclusiones:

1. La enseñanza de una ciencia para un profesional debe ser hecha en conexión con los problemas que el profesional ha de resolver: Enseñarle únicamente la ciencia y dejar que él descubra cómo puede ayudarle en el ejercicio de su profesión, es dejarle, en la mayoría de los casos, enfrentado con la parte más difícil de la cuestión para que él sólo la resuelva. No es extraño que, en

estas condiciones, el profesional no se sienta motivado lo más mínimo a estudiar algo que «podría serle útil», pero que no ve «cómo puede serle útil».

2. Cuando una ciencia se enseña en conexión con los problemas profesionales y estos problemas son operativos, el centro de la enseñanza está en enseñar a manejar soluciones dadas a problemas dados.

De hecho, puede prescindirse de las ciencias de base para limitarse únicamente a lo que podríamos llamar «técnicas de solución».

3. Cuando una ciencia se enseña en conexión con problemas profesionales del tipo no operativo, la cuestión es mucho más compleja. Se trata entonces de poner de relieve cómo esos conocimientos científicos facilitan el proceso decisonal. No se trata de enseñar fórmulas para resolver los problemas, sino de enseñar a manejar conocimientos para estructurar situaciones complejas. Se trata de enseñar a manejar el caudal de información que proporcionan las ciencias sobre el mundo real.

Desde nuestro punto de vista, la cuestión que nos ocupa acerca de la enseñanza de la economía ha de ser analizada en el contexto de un proceso de enseñanza para capacitar en la resolución de problemas no operativos. Es decir, los profesionales no economistas a quienes pueda interesar la economía no les interesará en cuanto pueda ser útil para resolver los problemas operativos con los que se enfrenten, porque, en ese caso, no les interesaría la economía en sí, sino las técnicas específicas de resolución de dichos problemas (que, a su vez, podrían haber recurrido a la economía en cuanto ésta les hubiese sido necesaria). Puede ser que la economía interese también desde un punto de vista

no profesional, es decir, puramente cultural. No entraremos en esta cuestión que, por otra parte, veríamos que es también en gran parte reducible al caso de los problemas no operativos (en cuanto la «cultura» se entienda como aquel conjunto de conocimientos que facilitan la adaptación de un individuo a su entorno vital y su desarrollo personal dentro de dicho entorno).

Ahora bien, la enseñanza de una ciencia, desde el punto de vista de su utilidad para resolver problemas no operativos, **no puede** ser planificada con independencia de la metodología concreta que se utilice, y esta metodología, a su vez, ha de servir específicamente como soporte a un proceso educativo que tienda a desarrollar las capacidades de solucionar problemas no operativos.

Por ello, el método de enseñanza tendrá que ser uno que cumpla la condición general de educar en la resolución de problemas no operativos y **precisamente a través de ese método** habrán de transmitirse los conocimientos de economía. Naturalmente hay muchos problemas no operativos para cuya solución la economía es perfectamente inútil. Si los problemas con los que se enfrenta un profesional determinado son todos de estas características, entonces, a dicho profesional, la ciencia económica no le interesa para nada (como no sea desde un punto de vista puramente cultural). En otros muchos casos, sin embargo, nos encontraremos con que, poco o mucho, la ciencia económica podría ayudarle a resolver algunos de sus problemas no operativos. Pues bien, como veremos más adelante, estos problemas concretos han de constituir los elementos básicos que se manejen en un proceso educativo que, a la vez, cumpla la condición de desarrollar la capacidad profesional del educando y de hacerlo precisamente enseñándole a usar la ciencia económica. Es decir, si el educando se le entrena específicamente a tomar mejores decisiones en **esos problemas**, en el mismo proceso se le está enseñando a usar la ciencia económica, en tanto

en cuanto el uso de dicha ciencia ayude a mejorar las decisiones que se toman para resolver dichos problemas.

Fijémonos que, además, con este enfoque queda resuelto un grave problema que enunciarnos de pasada en el capítulo I de este estudio. Allí decíamos que se podía observar en múltiples ocasiones una falta de motivación por parte de ciertas personas que tienen una amplia experiencia profesional a abordar el estudio de ciencias que podrían serles útiles en el ejercicio de su profesión. Esta falta de motivación es comúnmente explicada haciendo referencia a una contraposición entre «teoría» y «práctica». No es extraño que los científicos de una cierta especialidad «sientan» que muchos de sus conocimientos teóricos tienen un gran potencial de utilidad y, en cierta manera, reprochen a los hombres de acción el que no dediquen los esfuerzos necesarios para asimilarlos y aplicarlos. Por otra parte, tampoco es extraño que los hombres prácticos se quejen a su vez de los científicos, porque se dedican a resolver «problemas teóricos» en lugar de intentar abordar aquellos otros que para el hombre práctico constituyen su preocupación fundamental. A través del análisis que hemos realizado en los capítulos anteriores podemos ahora precisar donde se encuentra la raíz de las posturas que acabamos de esbozar. Veíamos que una ciencia es un «modelo» de la realidad. En cuanto tal «modelo» cuanto más riguroso sea, será también más abstracto, de mayor apariencia «teórica» o, lo que es lo mismo, más formalizado. Todo ello llevará aparejado, como consecuencia necesaria, el que su uso en la resolución de problemas no operativos sea más difícil, aunque, al mismo tiempo y con toda probabilidad (si se usa correctamente), los resultados compensen el esfuerzo de aplicación. De hecho, tanto el científico como el hombre práctico, que mantienen las posturas que más arriba mencionábamos, suelen tener razón. Lo que ocurre es que la aplicación de la ciencia en la solución de problemas

no operativos no es algo trivial, no es algo que pueda darse por supuesto una vez se tengan los conocimientos científicos y se quiera resolver el problema. El «lenguaje» de una ciencia y el «lenguaje» de la realidad (que la ciencia trata de describir a un nivel abstracto), tienen unas «reglas de correspondencia» que, en la mayoría de los casos, no son nada triviales. Para el «hombre práctico», que entiende el «lenguaje de la realidad», no es extraño que le pasen desapercibidas conclusiones establecidas en el «lenguaje» de una ciencia, que le serían muy útiles si las conociera, a no ser que se le traduzcan a ese «lenguaje de la realidad» que él entiende. Esta «traducción» no es fácil de realizar, puesto que, abandonando nuestra analogía de los «lenguajes», quiere decir que se trataría de hacerle ver el modo concreto en que las conclusiones científicas orientan y facilitan sus procesos decisionales. Por ello, el tan traído y llevado concepto de «divulgación de una ciencia», no ha de ser interpretado tan sólo como una reproducción de los procesos de demostración científica a un nivel elemental o la expresión de las conclusiones científicas a través de ejemplos accesibles. Si se entiende únicamente de este modo se estaría pensando en la transmisión de ciencia a efectos de incrementar un bagaje cultural sin más, es decir, a efectos de satisfacer ese ansia de saber por el saber mismo que es una dimensión —importante sin duda, pero no única— del ser humano. Divulgar una ciencia es también, y nos atreveríamos a decir que sobre todo, mostrar la conexión entre las conclusiones de esa ciencia y la resolución de los problemas que preocupan al individuo a quien se transmite la ciencia. Decíamos anteriormente que, con este enfoque, se garantiza además la motivación para aprender. Ello es fácilmente demostrable, puesto que, la motivación que existe para resolver un problema se transmite automáticamente a los medios necesarios para resolverlo en la medida en que el sujeto los percibe como «medios efi-

caces». Es decir: una persona estará motivada a adquirir unos determinados conocimientos en la misma medida en que perciba la utilidad de dichos conocimientos para resolver los problemas que le preocupan. En nuestro caso particular, podemos decir que un profesional estará motivado a aprender economía en la medida en que se le haga bien patente cómo la economía le ayuda a tomar mejores decisiones en sus problemas profesionales. Por ello, entraremos a continuación en la descripción de un método de enseñanza cuya finalidad es la de desarrollar las capacidades de solución de problemas no operativos y, dentro de ese método concreto, veremos cómo integrar la enseñanza de la ciencia económica y el del uso de la misma para facilitar los procesos decisionales en la solución de aquel tipo de problemas.

EL METODO DEL CASO

1. Introducción.

El método del caso es un método que se ha revelado bastante eficaz para instrumentalizar un proceso educativo que tienda a capacitar en la solución de problemas no operativos. Es conveniente que entremos con algo de detalle en la exposición y fundamentos de dicho método porque su manejo no es demasiado fácil y su finalidad es muy específica por lo que, si se utiliza para una finalidad distinta de aquella para la que está concebido, no es extraño que resulte poco eficaz, al menos cuando se le compara con otros métodos tradicionales. Así, en nuestro caso concreto, veremos que en un curso diseñado en base al método del caso, tendremos que distinguir entre los «modelos» o «teorías» económicas a enseñar y el uso de dichos «modelos» o «teorías» en los procesos decisionales de resolución de problemas no operativos. Mientras que los primeros se enseñan por el procedimiento tradicional de estudio y explicación, a través de las llamadas «**notas técnicas**», el núcleo del curso es siempre secuencia de casos en los que ha de quedar bien patente cómo la posesión de los «modelos» o «teorías» ayuda en el planteamiento de los problemas y elaboración de planes de acción, así como los límites de dicha ayuda, y qué es lo que la condiciona (hipótesis implícitas en la aceptación del modelo o teoría y su vigencia en el caso particular de que se trate). Así como pensamos que el método del caso es difícilmente sustituible si se trata de enseñar a resolver problemas no operativos, del mis-

mo modo pensamos que es prácticamente inútil para enseñar una teoría cuando no se intenta conectarla con su aplicación práctica. Para enseñar esto último basta con lo que tradicionalmente se ha venido haciendo, es decir, estudio, explicación y ejemplificación de la teoría a través de «problemas abstractos». Cuando se trata de enseñar a resolver problemas operativos también puede ser útil el manejo de casos pero, en sentido estricto, no es necesario el método del caso. Es decir, en estas circunstancias, el caso puede servir como instrumento para ilustrar la **solución del problema**, puede constituir una base para ir haciendo ver cómo se aplican las técnicas correspondientes y para ejercitar dicho manejo pero, en último término, lo que se trataría de enseñar es la solución-tipo para el problema-tipo. En términos corrientes, se estaría haciendo «casuística» para enseñar a resolver casos similares a los ya estudiados. Hay que reconocer, sin embargo, que en algunas ocasiones la distinción no es fácil de realizar. Esto no es más que una consecuencia de lo difuminada que está la frontera entre los problemas operativos y los problemas no operativos. Para aportar una mayor luz en estas cuestiones básicas de la teoría general de solución de problemas, tendríamos que realizar el análisis a unos niveles de abstracción que nos alejarían demasiado de nuestro propósito sin que por ello llegásemos a consecuencias prácticas que lo justificasen. De momento, pues, nos limitaremos a poner de relieve la conexión existente entre el proceso de aprendizaje en la solución de problemas no operativos y el método del caso. A través de este análisis quedará bien patente cuáles son las características requeridas en un «caso» para que, de hecho, sea un vehículo eficaz para facilitar dicho proceso y, lo que es igualmente importante, cómo ha de ser manejado el caso por un profesor que intente educar a un alumno en la solución de problemas no operativos.

2. El método del caso en el proceso educativo para la solución de problemas no operativos.

Cuando en el capítulo III abordábamos la descripción y análisis del proceso educativo, en la solución de problemas no operativos llegábamos a expresar sintéticamente dicho proceso a través de la siguiente fórmula: «guiar las experiencias ayudando a criticar soluciones e intentando poner de relieve los vicios de planteamiento». Casi sin querer, la primera imagen que se forma en nuestra mente al tratar de visualizar un proceso como el que describíamos allí, es la del «mentor» o «maestro» que va guiando los primeros pasos de un «aprendiz», dosificando los problemas que le deja resolver, señalándole los errores que haya podido cometer al resolverlos, dándole consejos sobre el modo de enfocar un problema determinado, etc. No es extraño que esa sea la primera imagen que se nos ocurra al respecto porque ese es precisamente el **método educativo** que más frecuentemente y desde más antiguamente se ha venido y se viene utilizando para educar a cualquier joven profesional en el ejercicio de su profesión. Es cierto, además, que con toda probabilidad haya ciertos aspectos de la educación para resolver problemas no operativos, que no puedan nunca ser abordados con otro método que sustituya a éste de la «experiencia directa guiada». Esto, sin embargo, no quiere decir que no haya otros aspectos que no puedan ser mucho más eficientemente desarrollados por otros procedimientos o, lo que es lo mismo, con otra metodología. Hace siglos, el único procedimiento para formar un médico o un abogado era el que desde muy joven estuviese trabajando con otra persona madura en el ejercicio profesional para, poco a poco, ir adquiriendo la capacidad de enfrentarse con los problemas de la profesión por sí solo, en muchas ocasiones a la muerte del «maestro». Hoy día hay muchos aspectos de una for-

mación general básica (y no tan sólo de aprendizaje científico), que cualquiera de aquellos profesionales adquiere en centros académicos. Tal vez nuestra estructura universitaria no recoge con la adecuada claridad la distinción entre enseñanzas científicas y capacitación profesional a todos los niveles, pero, en la estructura universitaria del mundo anglosajón, por ejemplo, esta distinción impregna hasta los propios niveles académicos necesarios para la consecución de un «grado». Así, no es extraño encontrar que hay un «grado» o «título» distinto para certificar que ha alcanzado un cierto nivel de «práctica profesional como abogado». Naturalmente este último certificado no significa que es un profesional competente por lo que, normalmente, tendrá que complementar su formación profesional trabajando durante un tiempo más o menos largo con algún abogado que tenga experiencia profesional, es decir, también necesitará esa educación que busca cualquiera de nuestros licenciados en Derecho cuando entra como «pasante» en el despacho de un abogado con madurez en el ejercicio profesional.

La cuestión del método de enseñanza para la solución de problemas no operativos no es, pues, una cuestión que se plantee en términos de si la «experiencia directa guiada» es o no sustituible por otro método o procedimiento «más académico» (y, por ende, más susceptible de ser estructurado de tal manera que, a través de él, se pueda educar a más personas y más rápidamente). Es más bien una cuestión que empieza por aceptar como condición básica, el que hay ciertos aspectos de la educación en los que la experiencia directa es difícil o imposible de sustituir, mientras que hay otros en los que se pueden alcanzar los mismos o mejores resultados a través de otras metodologías más eficaces o, simplemente, más baratas o accesibles a mayor número de personas. Es por ello que el avance en estas cuestiones se consigue tan sólo a medida que nuestro análi-

sis penetra más profundamente en los procesos educativos, en la identificación y distinción de los distintos aspectos que integran lo que vagamente denominamos «capacidad profesional». Sobre esa base pueden ser pensados métodos más eficaces para desarrollar cada uno de dichos aspectos, sin necesidad de enfrentarlos unos con otros, haciendo hincapié en las especiales ventajas de cada uno de ellos para educar en uno o unos aspectos determinados dejando que los otros completen, en el momento oportuno, la formación profesional.

Todas las consideraciones que acabamos de hacer son significativas para el problema que nos ocupa porque es necesario tener bien presente que el «método del caso» no es un método que intente sustituir a la «experiencia directa guiada» en la preparación de un profesional para resolver los problemas no operativos que puedan surgirle en el ejercicio de su profesión. Sin embargo, y al mismo tiempo que aceptamos esto como una premisa, también defenderemos que hay ciertos aspectos de esta preparación para los que el «método del caso» es incluso mejor que la «experiencia directa guiada» y, lo que es más importante en el caso concreto que nos ocupa, **uno de dichos aspectos es precisamente el que se refiere a «aprender» el uso de una ciencia concreta en el proceso de solución de problemas profesionales no operativos.** Por todo ello nos atreveríamos a decir que, si bien en este estudio nos hemos visto obligados a desarrollar con un cierto grado de profundidad ciertos conceptos que son significativos en general para una teoría sobre la formación de profesionales, pero consideramos que el tratamiento tendría que ser aún más profundo para dar adecuado soporte a una tal teoría, pensamos al mismo tiempo que el análisis que hemos realizado es suficiente para dar solidez a nuestras conclusiones en lo que respecta a un punto específico de dicha teoría, concretamente aquel

que se refiere a la enseñanza del uso de una ciencia desde el punto de vista de un profesional. Es decir, de nuestro análisis no nos atreveríamos a sacar la conclusión general de que el «método del caso» es el método más apto para la formación profesional en la solución de problemas no operativos. Esperamos, sin embargo, que quede claro que es el más idóneo para preparar a un profesional en el uso de una ciencia en el contexto de los problemas no operativos con los que tenga que enfrentarse.

3. Fundamentos del método del caso.

Si tuviésemos que hacer una descripción concisa del «método del caso» diríamos que dicho método no consiste más que en «hacer que una persona se enfrente con un problema real en condiciones de **experiencia simulada** bajo la guía de un profesor o maestro». Pensamos que, con toda su brevedad, esa descripción pone de relieve lo esencial del método. El que la experiencia sea tan sólo «simulada» le hace perder, sin duda alguna, parte de su valor educativo. No es lo mismo plantear a una persona el problema de «qué es lo que harías en estas condiciones» que el que esa misma persona tuviese que resolver de hecho el problema real de que se trata. Sin embargo, es útil el que analicemos, aunque sea someramente, dónde radica la diferencia. Por supuesto y, casi de modo inmediato, nos aparece que, desde el punto de vista del puro ejercicio de las facultades racionales del hombre, no está nada claro que la «experiencia simulada» esté en desventaja frente a la «experiencia real». Más bien parece todo lo contrario. Es decir, la propia urgencia y tensiones de un problema real puede, con toda facilidad, llevar al hombre a actuar de modo instintivo, reflejo, en base a los hábitos ya adquiridos. No es extraño que las propias presiones de un problema real empujen al hombre que lo tiene a una postura activista, para descargar la pro-

pia tensión, sin pararse a razonar demasiado sobre la conducta a seguir. Indudablemente, es experiencia común que un medio ambiente que plantea problemas continuamente y con cierta urgencia, es el menos adecuado para que la razón desarrolle toda su potencia. Ahora bien, el uso de cualquier ciencia en la acción implica, sencillamente, un uso refinado de la razón. Ya no es tan sólo la propia capacidad razonadora del sujeto la que se trata de que sea aplicada, sino todo un «aparato racional» en el que, por decirlo así, ha «cristalizado» la actividad razonadora de muchos hombres. Precisamente el entrenamiento de una persona para el uso de la ciencia trata específicamente de desarrollar en esa persona el hábito científico, es decir, la capacidad de razonar casi instintivamente de acuerdo con los procesos refinados que han llegado a constituir aquella ciencia. Una persona que posee el hábito científico en una ciencia determinada no actuará contra las verdades demostradas por esa ciencia incluso en condiciones de relativa presión o urgencia.

Con todo ello, parece que la «experiencia simulada» es un óptimo vehículo para el desarrollo de esa capacidad de aplicación de una ciencia a una serie de problemas concretos. Este es el punto que nos interesaba destacar por su importancia primordial en lo que constituye el objeto de nuestro estudio. No pensamos sea necesario entrar en los aspectos «negativos» de la «experiencia simulada» desde el punto de vista educativo. Bastará que pongamos de relieve, para que nadie sienta la tentación de pensar que el método del caso (o de experiencia simulada), es una especie de panacea universal, que su valor es casi nulo para el desarrollo de aquellas otras facultades del hombre distintas de las racionales. En concreto, el desarrollo de toda la serie de capacidades humanas que están en conexión con lo que desde Platón vienen denominándose «virtudes morales», no parece pueda instrumentarse a través de un

método de «experiencia simulada» y no tenemos inconveniente en admitir que, desde el punto de vista de la acción práctica, son capacidades cuya importancia supera normalmente la de las capacidades o virtudes operativas (entre las cuales las racionales ocupan lugar preeminente).

Pensamos que, con lo que llevamos dicho, quedan de manifiesto los fundamentos educativos de un método de enseñanza que se desarrolla a través de la experiencia simulada. Nos queda la descripción del método del caso como tal método de enseñanza basado en provocar «experiencias simuladas» en los educandos. Lo abordaremos en el próximo capítulo en que trataremos de la técnica del método del caso. Antes de entrar en dicho capítulo, sin embargo, vale la pena poner de relieve los fundamentos de tipo práctico —económico, podríamos decir, en un sentido muy amplio— para la aplicación de un método basado en la «experiencia simulada» sobre uno basado en la «experiencia real». Dichos fundamentos son tan evidentes que apenas es necesario más que enumerarlos para que queden bien patentes sus ventajas. En primer lugar, nos encontraremos con que los errores en las decisiones, cuando se trata de «experiencia simulada», no tienen consecuencias, mientras que, en la mayoría de los casos, son muy costosos y, a veces, irreparables en condiciones de «experiencia real». Por otra parte, los problemas con que se puede enfrentar a una persona en condiciones de «experiencia simulada» son fáciles de elegir, mientras que en condiciones de «experiencia real» hay que esperar a que aparezcan. El número de dichos problemas en condiciones de «experiencia simulada» puede ser tan grande como se quiera, mientras que en condiciones de «experiencia real» viene enormemente limitado. Yendo más a fondo en la cuestión, aunque este punto será tocado más adelante dada su importancia a la hora de configurar técnicamente la aplicación del «método del caso», el análisis crítico de los planteamientos y solu-

ciones a un problema en condiciones de «experiencia simulada» puede hacerse de modo más explícito y acudiendo a muchas más opiniones que en el caso de «experiencia real»; con todo ello el proceso educativo puede ganar en riqueza, incluso en contraste con un proceso en condiciones de «experiencia real», respecto a este aspecto concreto.

En contra de todo lo dicho, también es necesario reconocer que la motivación de una persona para aportar un esfuerzo intentando configurar una solución para un problema en condiciones de «experiencia simulada», es notablemente inferior a la motivación que tendría si ese mismo problema se le presentase en su vida práctica, es decir, en condiciones de «experiencia real». Es casi la misma diferencia que existe, desde este punto de vista, entre un juego en el que no se pagan o pierden más que «puntos» frente a unas circunstancias reales en las que las mismas decisiones trajesen aparejadas consecuencias agradables o penosas para el sujeto que ha de tomarlas. No son lo mismo unas maniobras militares que una batalla real (desde el punto de vista del interés de los participantes que es el único del que nos ocupamos en este momento). También es cierto, sin embargo, que desde este mismo punto de vista, es decir la motivación de los participantes en el proceso educativo basado en experiencias simuladas, dicha motivación puede ser enormemente incrementada a través de una adecuada selección de problemas, eligiendo aquéllos que sean más afines a los que los participantes tienen que resolver en sus actuaciones profesionales. En todo caso, esta misma motivación será siempre notablemente superior a la que surgiría de modo espontáneo para someterse a un proceso educativo que pretendiese, simplemente, desarrollar unos conocimientos científicos que se supone serán útiles para la resolución de problemas profesionales, pero sin poner explícitamente de relieve la conexión entre la ciencia a enseñar y los problemas a resolver.

TECNICA DEL METODO DEL CASO

1. Introducción.

En este capítulo hemos de tratar de dos cuestiones que afectan a la doble vertiente del problema de enseñar una ciencia y realizar esa enseñanza en un contexto de «experiencia simulada». La primera tiene que ver con la enseñanza de la economía, que es uno de los aspectos de nuestro estudio, mientras que la segunda viene condicionada por el hecho de que aquellos a quienes se quiere enseñar son profesionales. Veremos cómo el método del caso puede ser aplicado de modo que sintetice ambos requerimientos. Vamos, en primer lugar, a tratar de la cuestión del caso como instrumento para provocar la «experiencia simulada» porque es ésta, tal vez, la más difícil de las dos cuestiones y es, además, aquella más directamente relacionada con el método en sí y la que sirve de fundamento para explicitar cómo deben de ser manejados los casos en un proceso educativo orientado a capacitar al educando en la solución de problemas no operativos. Hablaremos después someramente de las notas técnicas, que constituyen el instrumento complementario de los «casos» cuando el método del caso se utiliza para instrumentalizar un proceso de enseñanza que trata de capacitar en el uso de una ciencia concreta en la solución de problemas no operativos.

2. El caso como instrumento para simular una experiencia.

Un caso no es más que la descripción de una situación real en la que se plantea o puede plantearse un cierto problema. Es decir, es la descripción de una situación en la que se pone de relieve que «alguien» o «algunas personas» tienen que decidir y actuar (o dejar de actuar, lo que implica también una decisión), para cambiar en todo o en parte o, incluso, mantener la situación que se describe. Al educando se le pide que adopte la posición de alguna de aquellas personas, trate de identificarse con ella o la sustituya en sus funciones, según proceda, y, sobre esta base, tome las decisiones pertinentes, explicita un plan de acción, establezca los controles adecuados y, en definitiva, deje bien claro cuáles serían los criterios que guiarían su acción frente a las posibles respuestas que encontrase a medida que fuese desarrollando sus planes de actuación.

Por esta descripción ya se puede percibir que un caso puede ser tremendamente complejo o puede ser bastante simple (el caso más simple sería aquel en el que se pidiese una decisión para resolver un problema concreto y el plan de acción para ejecutar la decisión, una vez tomada, no tuviese complicación alguna previsible en base a los datos del caso). También puede percibirse que la descripción de la situación que se hace a través del caso puede ser más o menos rica. Una «simulación» no es nunca la «realidad», pero no lo es de dos maneras diferentes. Una de ellas se refiere a que, por decirlo de algún modo, la posición en que se coloca al educando es «artificial», no se le plantea un problema que él realmente tenga, sino que se le pide que se coloque en la situación de alguien que lo tiene. Sobre esta limitación de la simulación frente a la realidad ya hemos tratado

en el capítulo anterior, poniendo de relieve sus consecuencias desde el punto de vista motivacional. Queremos desarrollar ahora otro aspecto distinto de la diferencia entre simulación y realidad porque también tiene sus ventajas e inconvenientes desde el punto de vista educativo. Este aspecto, además, depende no del método del caso en sí, sino del **caso concreto** que se utilice. Es decir, desde este punto de vista, el caso puede ser tan «real» como se quiera aunque esto no significa que, sobre todo cuando se quiere enseñar el uso de una ciencia lo más conveniente sea utilizar los casos «más reales».

Tal como decimos más arriba la «descripción» de la situación que se hace en un caso puede ser más o menos rica, puede entrar en más o menos detalles, puede limitarse a dar tan sólo la información que el que escribe el caso considera más significativa (con lo que, indirectamente, está orientando la definición del problema) o puede dar una gran masa de información entre la cual ha de ser espigada aquella que es verdaderamente importante. Como puede apreciarse a simple vista, la combinación de estos detalles puede constituir un arma más en manos del profesor que elige un caso para alcanzar mejor sus objetivos pedagógicos. En un extremo nos encontraríamos con casos que, dada la parquedad de información sobre la situación que describen y la gran cantidad de cosas que omiten de la situación real, podrían ser considerados casi como «problemas teóricos», es decir, descripciones abstractas de una situación en la que queda tan sólo por dar un paso relativamente pequeño para configurarlas en el lenguaje de alguna ciencia concreta. En el otro extremo nos encontramos con casos que intentan describir de modo completo una situación tal como aparece a cualquiera de las personas que están inmersas en ella, llegando incluso a colocar al educando en la posición de observador directo de la situación de que se trate.

La mayoría de las veces el caso suele presentarse como una situación real. Por lo que llevamos dicho no es difícil apreciar las dificultades inherentes al proceso de producción de un buen caso. No vamos a entrar en ellas en estos momentos, pero sí que es interesante para el tema que nos ocupa tener presente que un mismo caso puede ser muy eficaz para ciertos objetivos pedagógicos mientras que sería prácticamente inútil para otros. Su valor instrumental también depende del momento en que es utilizado dentro de un curso que se desarrolle a través de este método. Si tuviésemos que dar una regla general aplicable al problema concreto que nos ocupa, diríamos que para enseñar el uso de una ciencia es conveniente comenzar con casos en que al educando le resulte relativamente fácil estructurar el problema en términos de las variables de esa ciencia, lo que significa utilizar casos más bien cercanos al primero de los extremos a que nos hemos referido un poco más arriba. Con ese tipo de casos suele conseguirse con relativa facilidad una cierta soltura en el manejo de los conceptos científicos aprendidos, a la vez que se desarrolla el sentido crítico sobre las limitaciones de la ciencia de que se trate en cuanto imagen o modelo de la realidad (significado de los postulados científicos en cuanto representan condiciones de invariancia de los aspectos de la realidad no conceptualizados en el modelo científico que se está usando).

A medida que se avance en el desarrollo del curso de los «casos» pueden ir siendo más «complejos», entendiéndolo por complejidad, no el planteamiento de problemas más complicados por lo que se refiere a los conocimientos científicos a usar, sino, más bien, entendiéndolo que esa complejidad implica un planteamiento del problema en un contexto más «realista». Por ejemplo, supongamos que se trata de un curso para empresarios en el que nos encontramos tratando un problema de toma de decisión sobre precios de venta. La teoría económica puede ayudar a tomar algunas decisiones de

este tipo. Es más, en ciertos casos simplificados, la teoría económica podría aportar fórmulas que, apoyadas en previsiones de ventas para distintos niveles de precios, junto con previsiones de costes para distintos volúmenes de producción, diesen algo parecido a un «precio óptimo». En un caso de tal tipo queda bien patente cómo la ciencia económica puede darnos algo que se aproxima a una «regla de decisión». En un caso muy simple pueden incluirse las «previsiones» necesarias para aplicar dicha regla como «datos del caso», dejando poco margen para discutir la posibilidad o seguridad de tales «previsiones». En estas circunstancias el eje de la discusión del caso estaría alrededor de la elaboración de aquella «regla de decisión», lo que, en el fondo, supone la mera aplicación e ilustración de ciertos conocimientos de la ciencia económica. Cuando los participantes en el curso han dado este primer paso pueden plantearse casos sobre el mismo tema pero en un contexto más realista, es decir, en aquellas condiciones y con aquellos datos en que el problema suele presentarse en la mayoría de las empresas. Puede apreciarse que, en estas circunstancias, no es que sea necesaria una serie de conceptos de la ciencia económica diferentes de aquellos otros que aparecían al tratar con casos simplificados o que describían «situaciones casi ideales». Lo que ciertamente ocurre es que el uso de dichos conceptos es más difícil en este último tipo de caso y que, en muchas ocasiones, el llegar a usarlos implica la formulación de una serie de juicios difíciles de realizar. Precisamente, la repetición de casos, junto con el análisis crítico de los razonamientos que llevan a tomar una determinada decisión, tenderá a desarrollar aquellas habilidades necesarias para la formulación de los juicios que permiten aplicar aquellos conocimientos científicos.

Una vez hechas las precisiones anteriores, que delimitan el alcance que podemos dar a la expresión «experiencia simulada» cuando el vehículo que se uti-

liza para provocarla es un «caso», resulta fácil apreciar hasta qué punto dichas «experiencias» pueden ser adecuadas «dosificadas» desde un punto de vista pedagógico. Hemos puesto de relieve cómo tiene que realizarse dicha «dosificación» cuando se trata de enseñar el «uso de una ciencia». Nos quedan otras dos cuestiones que hemos de analizar para que queden claros los criterios que condicionan la elección y el manejo de un caso dentro de un proceso educativo. Estas dos cuestiones tienen una mayor relación con el hecho de que se trata de desarrollar capacidades a través de «experiencias simuladas» que con aquel otro de enseñar el uso de una ciencia o ciencias concretas. Las dos cuestiones a que nos referimos son las siguientes:

- a) La elección de los casos en cuanto afecta a la motivación de los educandos.
- b) La elección y, sobre todo, el manejo de un caso en cuanto afecta al desarrollo de capacidades significativas en la toma de decisión.

Cualquiera de estas cuestiones requeriría un análisis detallado para poder ser adecuadamente expuesta. Dicho análisis excedería los límites de este trabajo y, por lo tanto, vamos a limitarnos a exponer las conclusiones más generales. Un tratamiento más profundo tendría interés tan sólo para profesores que utilizasen el «método del caso».

3. El caso como instrumento de motivación del educando

Ya hemos mencionado que la motivación de una persona para abordar un problema en condiciones de «experiencia simulada» es lógicamente inferior a la que tendría si el problema se le plantease «de hecho» en su vida práctica. Este punto pone un límite superior, por decirlo de algún modo, a la motivación que puede espe-

rarse de una persona a la hora de abordar un problema. Queda, sin embargo, la cuestión de que entre lo que podríamos llamar «cero motivación» y aquél «máximo» hay un rango muy grande de posibles «grados de motivación», condicionantes del esfuerzo real que la persona dedicará a la resolución del problema. Conseguir un grado elevado de motivación es una cuestión cuyo interés es muy superior a lo que pueda parecer a simple vista. Algunas de las razones para que esto sea así aparecerán en el próximo apartado acerca del desarrollo de capacidades para la toma de decisión. En síntesis, podríamos anticipar aquí que dicha motivación no afecta tan sólo a que el educando se someta al proceso educativo con un mayor o menor interés, sino que de hecho, pone los límites a la profundidad del aprendizaje que obtendrá a través del proceso.

Resulta obvio que, para conseguir el mayor grado de motivación pueden utilizarse «casos» que describan situaciones o problemas similares a aquellos con los que el educando se enfrenta habitualmente en su vida práctica. De hecho éste ha de ser el punto de partida en un curso desarrollado por el método del caso; es decir, resulta muy conveniente desde el punto de vista motivacional comenzar con «casos» que reflejen situaciones reales con las que el educando se identifique casi automáticamente. Sin embargo, también es fácil de apreciar que, en muchas ocasiones, el éxito de un proceso educativo está bastante ligado a la medida en que consiga del educando una mayor apertura de mente que le permita interesarse por cuestiones y problemas que, por tendencia natural o por deformación práctica, tiende a considerar de interés secundario para él. Es decir, cualquier «maestro» es consciente de que aquellos a quienes educa tienen interés por un tipo de problemas y reconoce, al mismo tiempo, que parte de su misión de maestro consiste en llevarles a tratar con otros tipos de problemas por los que «deberían de in-

teresarse» si efectivamente quieren perfeccionarse. Desde este punto de vista la flexibilidad del «método del caso» le convierte en un gran instrumento para el profesor que quiera ir introduciendo gradualmente a sus alumnos en el tipo de problemas que «deberían interesarles». La regla aquí es la de comenzar con casos que tipifiquen situaciones similares a aquellas en que se desenvuelve la vida práctica de los educandos para ir gradualmente enriqueciendo dichas situaciones, mostrando sus conexiones e interdependencias con otras dentro del marco de un problema más general. De este modo se consigue, por ejemplo, que un profesional especializado que tienda a resolver sus problemas de modo aislado, prescindiendo del impacto de sus decisiones en otros problemas que no le afectan directamente, llegue gradualmente a tomar conciencia de que sus decisiones son parte de un proceso decisional más complejo en el que influye y por el que es influido.

4. El caso como instrumento de perfeccionamiento en la toma de decisión.

En este punto de nuestro análisis extraeremos consecuencias que hacen referencia más que a la selección de un caso concreto, al modo de manejarlo a la hora de dirigir su discusión. Por supuesto dichas consecuencias afectan sobre todo a los casos en cuanto mayor es su grado de complejidad puesto que, en cuanto más complejos sean, mayor posibilidad de manejo presentan a «distintos niveles» de conceptualización. El análisis que vamos a realizar aportará algunos criterios que son significativos para elegir el «nivel de conceptualización» en el que se considera deseable mantener la discusión de un caso concreto. Por supuesto, ya dijimos antes que este punto que ahora nos ocupa lo tocaríamos someramente dada la complejidad que entrañaría un análisis riguroso del mismo. Lo hacemos

notar de nuevo porque, desde un punto de vista teórico, es sin embargo, un punto del máximo interés.

Ya hemos descrito anteriormente el proceso de solución de un problema real en términos de «toma de decisión». Tratábamos entonces de poner de relieve la conexión entre «ciencia» (como fuente de «modelos» sobre aspectos de la realidad) con «acción» (como secuencia de decisiones que se toman sobre la base de un modelo predictivo en cuya elaboración pueden ayudar los modelos científicos). En términos más generales, y con independencia de si en su construcción interviene o no la ciencia, podemos hablar de «modelos decisorios», como aquellos «modelos» o «imágenes» de la realidad que explican las decisiones concretas que toma una persona determinada. Es decir: dada una decisión concreta y un sistema de preferencia que evalúe los resultados de la decisión, se **infiera la necesidad de orden lógico** de que exista un «modelo decisorio» en la mente de aquél que decide. Este «modelo», por supuesto, no tiene por qué ser necesariamente **explícito**, es decir, no tiene que estar necesariamente en el plano de lo consciente para que la persona que decide lo use de hecho en sus decisiones. Estrictamente hablando dicho «modelo» es una parte de la «visión del universo y de las relaciones causales que ligan sus elementos» que necesariamente posee toda persona que actúa. Ello es así porque la acción humana está siempre orientada a una finalidad y cualquier decisión que toma una persona es tomada sobre la base de que, en opinión de esa persona, provocará unos resultados que la acercarán a la finalidad perseguida. El substrato subjetivo que sirve de soporte a esa «opinión personal» no es otra cosa que lo que más arriba denominamos «modelo decisorio».

El aprendizaje en la toma de decisión no es otra cosa que el perfeccionamiento que se vaya produciendo en los «modelos decisorios». En un sentido integral podría

decirse que dicho perfeccionamiento es función de la profundidad y extensión de la visión total de la realidad que vaya adquiriendo una persona y, naturalmente, de la adecuación de esa visión a las leyes de la realidad. En un sentido más limitado puede hablarse de aprendizaje en la toma de decisión respecto a ciertos problemas concretos; desde este punto de vista el aprendizaje no es otra cosa que el perfeccionamiento de los modelos decisorios que son significativos para resolver aquellos problemas concretos. Es importante resaltar aquí que un modelo decisorio puede ser imperfecto para resolver un problema concreto por dos motivos distintos: por ser **inconsistente** o por ser **incompleto**. En el primer caso nos encontramos con que los nexos causales establecidos en el modelo no corresponden con los nexos reales. En el segundo caso el modelo deja de incluir variables que son significativas para conceptualizar adecuadamente el problema que se trata de resolver. Aunque esta distinción es importante a la hora de analizar el proceso de aprendizaje, lo único que nos interesa poner de relieve en estos momentos es que, en ambos casos, para que la experiencia perfeccione el modelo decisorio es condición necesaria (salvo en casos particulares, que son además, los menos importantes), que el modelo decisorio se explicita. Esta condición tiene especial vigencia en el caso de los modelos decisorios incompletos pero, en cualquiera de ellos, puede afirmarse que la explicitación del modelo asegura el máximo aprendizaje al contrastar «resultados de la decisión» con «expectativas de la decisión».

En general, podríamos sintetizar las consecuencias que se desprenden del análisis que hemos esbozado más arriba en dos principios que podrían enunciarse del modo que sigue:

- a) El perfeccionamiento de un modelo decisorio depende de la medida en que se pueden contrastar las predicciones del modelo con los re-

sultados reales a que se refieren las predicciones.

- b) La medida en que el contraste predicción-realidad puede tener lugar, dada una experiencia concreta depende del grado de explicitación del modelo.

En condiciones de «experiencia simulada» el contraste no se establece, naturalmente, entre predicción-realidad, sino entre la precisión de una persona determinada y la que, en idénticas circunstancias, puedan realizar otra u otras personas. Hablando de un modo menos riguroso podríamos decir que ese contraste corresponde, al menos en parte, a lo que se suele denominar «contraste de opiniones». Es, sin embargo, muy importante darse cuenta de los condicionantes que el segundo principio más arriba enunciado, introduce en este contraste. Fijémonos que, para que dicho contraste sea educativo, es necesario que no se limite a «juicios globales» sobre las consecuencias de una determinada acción o acciones, sino que ha de consistir sobre todo en un contraste de las cadenas de raciocinio que dan soporte a una determinada opinión. Precisamente el papel de un profesor que utiliza el «método del caso» está muy fundamentalmente orientado hacia la consecución de que el «contraste de opiniones» sea un contraste de razonamientos que dan soporte a las «opiniones». Es decir, lo primero que ha de conseguir un profesor que dirige discusiones sobre las decisiones a tomar en un caso concreto, es aquello a que nos referíamos al hablar de la explicitación de un modelo decisorio. En otras palabras: un primer objetivo es conseguir que cualquiera de los participantes razone su postura, ponga de relieve las cadenas de raciocinio que le llevan a formular sus juicios en el caso concreto de que se trate. Por supuesto las cadenas de raciocinios han de partir de unos «hechos» que aparecen en la situación que se refleja en el caso. En este punto nos tropezamos con otra de las variables que han de ser

tenidas en cuenta a la hora de diseñar un curso por el método del caso. La postura que se adopte respecto a esta variable es el fundamento del tercer criterio a que hacíamos referencia para la elección de un caso y, sobre todo, para la elección del nivel conceptual al que se quiere desarrollar la discusión. Dependiendo de aquello que se considere como «hechos» dentro de un caso concreto, tendremos el «nivel conceptual» al que se moverá la discusión. Por «hecho» puede entenderse desde un «dato observable» hasta un «juicio sintético» respecto a una situación que puede ser tremendamente compleja. Por ejemplo, si en la discusión de un caso se aceptan como «hechos» (bien porque el caso no suministre información más detallada —al ser un «caso simplificado»— o porque el profesor estima que no puede plantear la discusión en aquel momento a niveles más realistas) afirmaciones del tipo: «la industria estaba en crisis», «la motivación del personal era baja», «la información no fluía con rapidez», etc., puede asegurarse que la discusión no podrá desarrollarse más que a niveles relativamente abstractos.

Puede apreciarse que, a medida que la discusión se base en «hechos» más concretos el aprendizaje se enriquece. Naturalmente, para que esto pueda hacerse, es necesario un mayor esfuerzo tanto por parte del profesor como de los alumnos. Estos últimos han de esforzarse en explicar cadenas de razonamientos mucho más complejas y largas y el profesor por su parte, necesita moverse con modelos decisionales mucho más completos. De hecho este tipo de aprendizaje es el que se intenta conseguir cuando el objetivo fundamental del curso es el de desarrollar capacidades decisionales que implican un enriquecimiento de los modelos decisivos en la línea de hacerlos más completos.

Para finalizar el tratamiento del punto que nos ocupa, no nos queda sino llamar la atención del lector sobre la conexión de lo que venimos diciendo en este aparta-

do, con lo que dijimos al tratar del método del caso como instrumento para enseñar el uso de una ciencia en un contexto decisonal. Al fin y al cabo las «variables» de un «modelo científico» no hacen otra cosa que representar «hechos» de un cierto nivel de abstracción. Las habilidades necesarias para formular los juicios que se requieren a la hora conceptualizar en términos de un modelo científico una situación real no son otra cosa que las habilidades requeridas para llegar a formular «hechos» de un cierto nivel de abstracción partiendo de «hechos concretos».

5. Las «notas técnicas» dentro del «método del caso»

Dentro de un curso instrumentado a través del método del caso y orientado a enseñar el uso de una ciencia ocupan un lugar importante las llamadas Notas Técnicas.

A través de dichas notas se trata únicamente de facilitar al alumno del modo más sencillo posible el conocimiento de lo que hemos venido llamando los «modelos» de la ciencia de que se trate, es decir, las variables y relaciones que la ciencia estudia. No entraremos en más detalles al respecto porque la segunda parte de este trabajo versará concretamente sobre la elaboración de las Notas Técnicas para un curso orientado a la enseñanza del uso de la ciencia económica.

Es claro que las Notas dependen de la ciencia a enseñar (aparte de que en su redacción puedan influir aspectos como nivel de los participantes, etc.) y, por ese motivo, en este trabajo podemos concretar bastante más en todo lo referente a las Notas Técnicas que en lo referente a los casos que podrían emplearse en un curso para la enseñanza del uso de la ciencia económica en un contexto profesional. Por lo que hemos podido ver en esta primera parte, la elección de los ca-

sos depende mucho más de los problemas con los que se enfrentan los educandos en su vida profesional que de la ciencia específica que se quiere transmitirles. Sobre esta base es evidente que, a menos que descendiéramos al nivel de diseñar un curso bastante específico en cuanto a quiénes se dirigiría, no podemos referirnos a los casos concretos a utilizar. Por este motivo nos hemos esforzado en dejar bien patentes las razones que justifican el uso de casos y los criterios básicos de selección de los mismos, al objeto de que, con ese bagaje, se puedan tener los elementos fundamentales para orientar el diseño de un curso que utilice el método del caso cuando se conocen las características de los potenciales educandos.

SEGUNDA PARTE

ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA A PROFESIONALES

1. Introducción.

En la primera parte de este estudio hemos hecho especial hincapié en los aspectos relativos a la enseñanza que se dirige a profesionales, es decir, en aquellos aspectos que condicionan el modo de enseñar y, en general, los objetivos de un proceso educativo cuyo propósito es el de perfeccionar la acción de aquellos que por definición, han de resolver problemas reales.

En esta segunda parte vamos a tratar de profundizar en el otro aspecto de la cuestión objeto de estudio. Concretamente nos referimos a que el proceso educativo del que nos estamos ocupando tiene como objeto el enseñar economía. Por la exposición que hemos realizado en la primera parte puede apreciarse cómo cualquier ciencia puede tener un impacto en la mejora de procesos decisionales. Estimamos que al tratar de esta cuestión allí, aunque haya sido en términos generales, ha quedado claro el modo concreto en que se articulan los conocimientos científicos en los procesos de toma de decisión. Basta con aplicar al caso concreto de la economía lo que ha sido expuesto en la primera parte acerca de las ciencias en general y, más específicamente, acerca de las ciencias estructuradas, como es el caso de la economía.

Al profundizar en el método de enseñanza que parece especialmente adecuado para desarrollar un proceso educativo como el que nos ocupa, quedó suficientemente

resaltado como la ciencia específica a transmitir era recogida, dentro de la metodología que allí propugnábamos, a través de lo que denominábamos «Notas Técnicas». Así pues, la parte que ahora abordamos no consiste en otra cosa más que en el análisis del contenido de unas «Notas Técnicas», que sirvan de instrumento dentro de un curso desarrollado fundamentalmente sobre la base de unos casos elegidos de acuerdo con los criterios que se elaboran en la Primera Parte de nuestro estudio.

Vale la pena volver a insistir aquí sobre un punto que hemos venido poniendo de relieve en repetidas ocasiones a lo largo de nuestro análisis y es que el proceso educativo que propugnamos no tiene como objetivo fundamental la **enseñanza de la ciencia económica**, sino la **enseñanza del uso de dicha ciencia** en la resolución de problemas reales. Es claro que para que la ciencia pueda ser usada ha de ser conocida, pero este conocimiento viene cualificado por su carácter instrumental para resolver ciertos problemas específicos. Ello significa que, en general, se tratará de transmitir mucho más los «resultados» de los razonamientos de la ciencia económica que los razonamientos mismos. Con este punto de vista fácilmente puede apreciarse que las cuestiones de tipo metodológico y todas aquellas que tienden a desarrollar rigurosamente las conclusiones de esta ciencia no tienen por qué ser desarrolladas en las Notas Técnicas. Estas cuestiones son de una gran importancia no sólo para enseñar economía sino, incluso, cuando ésta se enseña con un propósito cultural-formativo, es decir, como una parte de esa visión del mundo que ha de poseer una persona educada. Con esta última perspectiva se han escrito muchos tratados de introducción a la ciencia económica, algunos de ellos verdaderas obras maestras, pero que solamente en contadas ocasiones podrían servir de sustitutos a la serie de Notas Técnicas de un tipo de curso como el

que tratamos de justificar. La razón más importante para que esta sustitución sea difícil es la propia extensión y profundidad que ha de tener un tratado introductorio en economía para que tenga verdadera calidad. Una consideración bien simple al respecto servirá para que se aprecie claramente la diferencia entre cualquiera de dichos tratados y un conjunto de Notas Técnicas, aunque dichas notas desarrollasen en extensión un campo equivalente al del tratado: Un buen tratado introductorio ha de tener entidad por sí mismo, es decir, cualquier persona que lo estudie y asimile habrá aprendido economía. Un conjunto de Notas Técnicas tocando temas equivalentes apenas podría decirse que tuviese entidad propia, es decir, estudiadas con independencia del curso en el cual han de ser desarrolladas probablemente transmitirían muy poco conocimiento y sería un conocimiento excesivamente superficial.

2. Contenido y finalidad de las Notas Técnicas.

En las líneas finales de la introducción a este capítulo comparábamos el contenido de las Notas Técnicas con el de un tratado introductorio sistemático. Terminábamos allí con la aseveración de que el contenido de dichas notas si se estudiase con independencia del curso en el que han de utilizarse, aportaría poco al lector de las mismas. La razón para que esto ocurra es bien sencilla: Esas notas se conciben como un instrumento dentro de un curso y con una finalidad bien específica, con lo cual no es extraño que si se toman fuera de este contexto sean prácticamente inútiles. A la hora de escribirlas hay que tener en cuenta que, dentro de un curso que utilice el «método del caso», gran parte del aprendizaje ha de tener lugar a través de la discusión dirigida por el profesor, y que ese aprendizaje, incluso por lo que se refiere a los propios conceptos de la ciencia económica, ha de cristalizar a través del es-

fuerzo que lleva consigo el intento de manejar dichos conceptos para clarificar una situación real y orientar una acción concreta. Dadas las grandes posibilidades que ofrece el proceso sería redundante tratar de perfilar perfectamente un tema a través de una Nota Técnica como si ésta fuese el único instrumento a través del cual unos conceptos han de ser asimilados y perfilados. Lo más grave, sin embargo, no sería esa «redundancia», pues siempre podría argüirse que, aun aceptando que no sea necesario que una Nota Técnica trate profundamente un tema, tal vez sería mejor si lo tratase así con lo que, además, se tendría la ventaja de evitarse el trabajo de escribirlas, pues bastaría asignar como notas distintos capítulos de un buen tratado introductorio. El elemento más importante a tener en cuenta para decidirse o no a favor de Notas Técnicas especialmente escritas para el curso viene del lado de las características de los participantes. Cuando se desarrolla un curso para profesionales, es prácticamente seguro que cuanto más inmersos estén en la vida profesional, mayor resistencia se encontrará por parte de los mismos para estudiar tratados sistemáticos introductorios, lo cual no deja de ser natural si se tiene en cuenta a quiénes se dirigen dichos tratados en la mayoría de los casos. Se podría hacer peligrar un curso que utilizase el «método del caso» si, por asignar como lecturas previas notas o capítulos excesivamente trabajados para los participantes, éstos renunciasen a estudiarlas limitándose a adoptar una postura pasiva, de ir simplemente a escuchar e improvisar en las discusiones de conjunto. Nuestra experiencia al respecto es que la asignación de capítulos de tratados básicos como lectura equivalente a Notas Técnicas tiene probabilidades de éxito con estudiantes jóvenes, que se preparan para seguir una profesión, pero raras veces ha dado resultado con profesionales maduros.

De hecho, a medida que una persona desenvuelve sus actividades en un contexto más práctico, más realista,

no es extraño encontrarse con una actitud valorativa del conocimiento o los conocimientos más inmediatamente basada en las implicaciones prácticas de los mismos que en su demostración racional. Frente a esta actitud de poco sirve objetar que un razonamiento concluyente y demostrativo garantiza una verdad de modo más definitivo que la verificación de la utilidad de esa verdad desde el punto de vista práctico. Lo que está sometido a cuestión no es un problema de orden crítico-científico, sino un problema de orden psicológico. Por este motivo una Nota Técnica idealmente concebida no sería más que un punto de partida para introducir unos conceptos científicos y unas verdades científicas que se supone han de ser plenamente entendidos y enseñados a interpretar a través de la aplicación de los mismos y de las discusiones que surjan a la hora de aplicarlos. Podría pensarse que, en estas condiciones, tal vez lo mejor sería redactar las Notas Técnicas de un curso para que se adaptasen precisamente a los participantes concretos de ese curso. Naturalmente de este modo podrían redactarse unas notas que, al estar especialmente diseñadas para una serie de personas de características similares, podrían apurar el contenido que previsiblemente serían capaces de asimilar aquellas personas por simple lectura de las Notas Técnicas. Por otro lado, es fácil darse cuenta que, de adoptarse este criterio, el diseño de un curso cualquiera supondría un gran esfuerzo que, además, repetiría en gran parte esfuerzos realizados para desarrollar cursos no demasiado diferentes. Por ello la solución del problema en un contexto práctico, parte del reconocimiento explícito de que de lo que se trata es de conjugar dos principios igualmente válidos pero de signo opuesto. Uno de ellos afirma que una Nota Técnica será más útil cuanto más tenga en cuenta las características individuales del educando. El otro, parte de la base de que una Nota Técnica será más económica cuanto más se adapte a distintos educandos, es decir, cuanto más po-

sible sea utilizarla en cursos y por personas distintas. Por ello, y teniendo en cuenta que el profesor puede suplir las deficiencias del material educativo, se suele preferir al redactar las Notas Técnicas buscando un «nivel mínimo» pero haciéndolas tan sencillas y fáciles de trabajar como sea posible. El profesor siempre podrá suplir en las sesiones generales, bien a través de una explicación complementaria o, aún mejor, en conexión con algún aspecto de los casos que se discutan, las cuestiones pertinentes para una mayor profundización. Nuestra experiencia al respecto ha sido siempre concluyente. Profesionales con un tan acusado sentido práctico como son los empresarios, no rehuyen cuestiones teóricas del más alto grado de abstracción cuando se les ha llevado paso a paso a la toma de conciencia de la practicidad de dichas cuestiones, del sentido práctico que se encierra en las mismas detrás de un ropaje aparentemente abstruso.

3. Utilización de las Notas Técnicas.

Por lo que hemos dicho en los apartados anteriores se deduce que una Nota Técnica refleja del modo más sencillo posible los resultados de una ciencia concreta. En nuestro caso, una Nota Técnica tendrá que reflejar una descripción de algunas variables económicas y de sus interrelaciones. También puede reflejar sencillamente un modo de clasificar o una descripción de ciertos conceptos que la ciencia económica ha encontrado útiles para conceptualizar la realidad para que ésta pueda ser analizada.

Sobre esta base puede razonarse fácilmente que el modo de utilización de una Nota Técnica dentro de un curso ha de ser diverso dependiendo de la medida en que el contenido de la misma sea más o menos difícil de «visualizar» en términos prácticos, es decir, dependiendo de la medida en que las «variables», el

lenguaje, que maneja sea más o menos fácil de interpretar en términos de objetos de la experiencia común. (Piénsese, por ejemplo, lo fácil que resulta interpretar para cualquier persona el concepto o «variable» «precio» en comparación con el concepto —o variable— «renta nacional»). Una Nota Técnica que maneja variables y relaciones fácilmente visualizables puede ser utilizada como punto de partida para analizar un problema real suponiendo que la información contenida en la misma es ya utilizable por los alumnos tras de la simple lectura de la misma. Por el contrario, una Nota Técnica que exprese relaciones entre variables muy abstractas, difíciles de interpretar, normalmente necesitaría algún caso en el que el principal objetivo pedagógico sea el de estructurar la situación expresada por el caso en términos de los conceptos manejados por la Nota Técnica.

Teniendo en cuenta esta observación de carácter general poco más puede decirse sobre la utilización de las Notas Técnicas después de lo que ha quedado dicho sobre la frialdad de las mismas un poco más arriba. Normalmente una Nota Técnica se asigna para su lectura antes de un caso en cuyo proceso de solución es relevante el uso de los conocimientos recogidos en la Nota. La observación que hemos hecho respecto a la utilización de las mismas pone de relieve que, para ciertas Notas Técnicas será necesaria la discusión de más de un caso, puesto que, para algunas de ellas, es necesario la discusión de algún o algunos casos a través de los cuales se llegue a asimilar en profundidad el significado de la propia Nota Técnica.

OBSERVACIONES Y NORMAS PRACTICAS PARA LA ELECCION Y REDACCION DE NOTAS TECNICAS

Determinar el contenido del esquema teórico susceptible de ser transmitido por la vía de Notas Técnicas es cuestión que deberá resolverse a través de estudio y experimentación. La mayor dificultad no está en la determinación genérica de la materia a enseñar, sino en la presentación clara de aquel esquema en un conjunto de notas, conjugando un alto nivel de contenido (adecuado al grupo a que vayan destinadas), con la ausencia de todo tipo de discusiones académicas y sofisticaciones que, como queda indicado anteriormente, dadas las características singulares de los asistentes a cursos de esta naturaleza, frecuentemente despiertan escaso o nulo interés. Esto supone un gran desafío, dado que se ha de combinar un sentido práctico que lleve a descender hasta el detalle concreto, con el necesario nivel de abstracción. De otra parte el hecho de que cada curso ha de ser diseñado específicamente, en función del nivel y circunstancias muy variados de los participantes, hace que la redacción de Notas Técnicas, exijan un cierto grado de conocimiento, madurez y creatividad, además de aquel sentido práctico que sólo se adquiere con una gran experiencia docente bien asimilada.

A la hora de elaborar las Notas Técnicas para un programa, cabe caer en la tentación de, a la vista de los

índices de algunos tratados básicos de economía, seleccionar un conjunto de conceptos, materias técnicas y problemas, que debidamente equilibrados con algunas cuestiones económicas actuales resuelvan el problema de diseño. La única dificultad en este caso—que por otra parte es cuestión que se planteará cualquiera que sea el método seguido—sería el de dar unidad al conjunto y lógica secuencia a las partes. Actuar de esta forma, además de llevar a pobres resultados, supondría participar de la aventurada idea de que cualquier tema económico puede ser enseñado a un grupo de personas independientemente de su grado de formación. Quien tiene experiencia docente sabe que éste problema no puede ser resuelto especulativamente y que tanto el contenido como los límites y grado de profundidad de los conocimientos a transmitir suponen un trabajo de auténtica investigación.

Puede tener algún interés una recomendación, que si bien dista mucho del trabajo de investigación que propugnamos, hemos podido comprobar experimentalmente su utilidad en el diseño de cursos breves de educación de adultos. La recomendación es la siguiente: después de decidir la estructura del curso, debe resistirse a la tentación de acumular más y más material, buscando nueva materia en las últimas publicaciones. Más bien, puede ser útil en un primer estadio, poner libros y publicaciones a un lado, tomando notas de lo que se recuerde como importante, con la mente puesta en el grupo a los que va dirigido el esquema a elaborar así como otras circunstancias como objetivos del curso, duración, etc. De esta forma, las ideas brotarán desordenadamente, pero posteriormente pueden ser reordenadas de forma tal que su secuencia sea natural, al tiempo que adecuada para mantener el interés de los participantes. Posteriormente, podrá unirse material ilustrativo, proveniente de la observación y experiencia personales.

Procediendo de esta forma, es fácil concretarse sobre lo esencial eliminando los detalles sin importancia. A continuación para dar unidad e incluir omisiones importantes, deberá recurrirse ya a los libros y a los esquemas utilizados personalmente en otras ocasiones. Será útil también, hacer un acopio de revistas profesionales e incluso periódicos, estudios de actualidad, etcétera, y discutir con otro profesional de la enseñanza o con cualquier otra persona que pueda ayudar a dar un punto de vista práctico, la concreción de los temas que sería interesante incluir por ser de común interés del grupo al que el esquema va destinado. Finalmente, para obtener el mayor rendimiento, además de las características generales de simplicidad de expresión, aclaración adecuada de las ideas básicas, buena presentación, suficiente grado de aproximación a la realidad vivida por los alumnos, etc., puede ser de grande utilidad el tomar contacto con alguna de las personas que van a seguir el curso, cuyas ideas puedan ser representativas del grupo.

El número de notas guardará necesariamente relación con la extensión de los programas. Si éstos son muy breves, deberá abandonarse la idea de aplicar esta metodología, pues en un número reducido de sesiones, entre 8 y 15 por ejemplo, no cabe otra posibilidad que acogerse a las recomendaciones de lecturas bien escogidas, acompañadas de una serie de conferencias que constituirán en definitiva la visión sintética de lo que el profesor considera que determinado grupo debe conocer de la ciencia económica; un camino alternativo, podría ser en este caso, la adopción como texto, de las Notas Técnicas elaboradas para el grupo, y una vez estudiadas por los alumnos, analizarlas por vía de coloquio a través de lo que algunos han llamado «método de lectura-discusión».

En nuestra opinión, si se quiere intentar este tipo de cursos con un grupo de profesionales, es mejor pla-

nificar un curso más extenso que permita un mínimo desarrollo de la materia que se pretende transmitir.

Como una primera aproximación del contenido del esquema teórico para este tipo de cursos, supuesta una dimensión que oscile entre 25 y 30 sesiones y conscientes de que la mayor dificultad no está en la determinación genérica de la materia a enseñar, sino en las dificultades arriba aludidas, vamos a intentar dar lo que nosotros creemos que podrían ser los títulos de una serie de Notas Técnicas, adecuadas para cursos dirigidos a profesionales de un nivel medio. Previamente, queremos recordar que en el método que propugnamos las notas no pretenden ser un conjunto ordenado de cuestiones doctrinales y técnicas que por sí solas sirvan al objetivo de estos cursos, sino que su finalidad es contribuir a aquel objetivo, concentrándose en unos pocos temas que puedan ser estudiados de tal forma, que el mismo proceso de aprendizaje vaya facilitando gradualmente las herramientas analíticas necesarias para la adquisición de la lógica básica, necesaria para enfrentarse fructíferamente con el estudio de los casos.

Tras estas disquisiciones previas, podemos ya enfrentarnos con la relación de títulos, que no pretenden otra cosa que dar una orientación para resolver un problema, que como queda dicho, difícilmente podrá ser válidamente resuelto sin un previo trabajo de investigación, que tuviera muy en cuenta el nivel y características del grupo a quienes vaya dirigido el programa en concreto.

1. Sistemas Económicos.

Antecedentes históricos; estructuras y sistemas económicos; principios y conceptos que determinan un sistema socio-económico.

2. Teoría Económica.

El problema económico. Necesidades, escasez, utilidad y elección de medios.

Recursos: clases y criterios de asignación. Producción: qué, cuánto, cómo, a qué precio y para quién producir.

3. Teoría del consumidor.

Ahorro y consumo. Demanda y utilidad marginal. Elasticidad de la demanda de bienes de consumo. Ley de la demanda. Concepto de la «demanda efectiva».

4. Teoría del precio.

Competencia y monopolio. Formación del precio. Elasticidad de la oferta. Efectos de las variaciones de la oferta y de la demanda. Otros factores que influyen en el mercado.

5. Teoría de la Producción.

Costos de producción y costes unitarios. Dimensión óptima de la empresa. Economías de escala. Definición y cálculo del punto muerto. Producción en economía libre y en economía socialista.

Costes de oportunidad, costes sociales y costes privados. Rentabilidad social y rentabilidad privada.

6. Teoría de la distribución.

Concepto de renta. Política de rentas. Planteamiento del tema. Principios y objetivos. Políticas de redistribución. Situación actual del problema.

7. El dinero.

Funciones y clases de dinero. Ahorro, crédito e inversión. Sistema institucional monetario. Oferta monetaria,

tipos de interés y demanda de dinero. Intermediarios financieros. Autoridad monetaria y crédito oficial.

8. Balanza de pagos.

Sistema monetario internacional. «Re» y devaluaciones monetarias. Políticas de control del comercio exterior. Relación entre progreso y comercio internacional.

9. Contabilidad social.

Renta Nacional. Factores determinantes del producto social: riqueza natural, recursos naturales, trabajo, actividad empresarial privada y pública.

Magnitudes relacionadas con la renta nacional: consumo, ahorro, inversión, impuestos y saldo neto del comercio exterior.

10. Equilibrio y desequilibrios en la economía.

Ciclos económicos. Inflación y sus clases. Recesión o «stagflación». Efectos sociales de la inflación. Inflación y desarrollo.

11. Referencia de la economía clásica y economía Keynesiana.

Ideas básicas de la «teoría general». Aplicabilidad y limitaciones de la teoría de Keynes.

12. Política económica I.

El Gobierno como sujeto de la actividad económica. Lo social y lo político. Objetivos puramente económicos y objetivos sociales. Criterios de acción del Gobierno en el campo económico.

13. Política económica II.

Economía y política. Responsabilidades económicas y sociales del Gobierno. Políticas monetaria, fiscal y de gasto. Presupuesto y políticas presupuestarias. Otros medios de intervención ordinaria del Gobierno en la economía.

14. Política económica III.

Intervencionismo: Fundamentos políticos, sociales y económicos de la ingerencia del Gobierno en la economía. Tipos de intervencionismo en los distintos sistemas económicos.

15. Política económica IV.

Selección y presupuesto de inversiones. Desarrollo y planificación. Objetivos del desarrollo: crecimiento, pleno empleo, estabilidad y transformación de estructuras. Necesidad de planificación para que el desarrollo sea armónico. Planificación y tipos de plan.

16. Política económica V.

Empresa pública y nacionalización. Criterios y peligros de la inversión pública. Clasificación de empresas públicas. Sistema de economía mixta. Criterios sobre el grado de inversión pública adecuado en un país.

17. La empresa como sujeto de la actividad económica.

La empresa y sus clases. Fines de la empresa. Naturaleza del trabajo, de la dirección y del capital en la empresa libre. Naturaleza del riesgo del capital y del trabajo. Empresario y «hombre de negocios». Trabajo operativo y no operativo: Dirección en la empresa y sus diferentes niveles.

18. La empresa ante la sociedad.

Responsabilidades de la empresa. La empresa y la Administración Pública. Responsabilidades de los hombres de empresa respecto a su compañía y respecto al sistema económico y social de su país. Otras responsabilidades.

19. La empresa en acción.

Objetivos generales de la empresa. La eficiencia de la empresa a corto y largo plazo. Importancia del hombre de vértice como estratega, motor y timón de la organización. Sistemas de dirección. «Dirección por sistemas»: objetivos y políticas dentro de un sistema. Relación estrategia-estructura. La acción como actividad inseparable de la estrategia. Reapreciación y control de resultados.

20. Estructura de la empresa.

Empresa y sociedad. Estructura de gobierno y estructura funcional de la empresa. Estructura humana y estructura de recursos materiales económicos y financieros.

21. Reforma de la empresa.

Estructura de poderes en la empresa. Filosofía y práctica de la distribución del producto social. Poder político y beneficio. Políticas de integración. Tendencias de reforma.

22. Equilibrio social y conflictos sociales.

La huelga. El derecho natural de defenderse y naturaleza de la huelga. Situación actual del problema.

23. Integración y cooperación económica internacional.

Creación de áreas supranacionales. Enfrentamiento entre países desarrollados y países en desarrollo. Procesos de integración en el mundo actual.

Puede observarse a la vista de los títulos sugeridos, que la materia que propugnamos trasciende de lo estrictamente económico. Ello es consecuente con lo ya aludido anteriormente de que nos movemos en un campo de formación con el doble objetivo de enseñar economía y potenciar el rendimiento de determinados profesionales cuya actividad no es específicamente económica. Si bien la economía se ha intentado frecuentemente enseñar como ciencia aislada consideramos que este enfoque no es el adecuado salvo en casos singulares, y no lo es especialmente en el que nos ocupa. Efectivamente, no sólo no se puede olvidar el que la economía es una ciencia social, sino que aislada de su componente social (incluido en lo social lo político), difícilmente alcanzará una expresión suficientemente real para que su estudio sea útil en términos de utilidad práctica. Por otra parte, ante problemas sociales que exigen soluciones, imposibles sin una responsable potenciación del espíritu de solidaridad, no cabe plantearse hoy la enseñanza de economía a profesionales, sin una adecuada dosis de aspectos políticos y sociales. Esta es la razón de haber incluido aspectos no estrictamente económicos como podría decirse de algunos de los incluidos en las notas números 5, 12, 18, etc. Por otra parte no se han tenido en cuenta aspectos que si bien no pueden dejar de aparecer hoy en cualquier programa de esta naturaleza, la realización concreta puede variar notablemente según el diseño de que se trate.

Así, por ejemplo, de una parte, el fenomenal auge de los medios de comunicación social, la intercomunicabilidad de los avances tecnológicos, la creciente inter-

dependencia de las unidades nacionales, y otros muchos factores del mundo actual, hacen que cualquier enseñanza ha de unir a un sentido universal, el conocimiento de las tendencias integradoras mundiales y la forma en que estos fenómenos afectan a la materia que se pretende transmitir. En el campo de la economía, la necesidad de una óptica universal, se deja sentir con mayor fuerza que en cualquier otro campo del saber, dado el proceso de concienciación del hombre de hoy, de problemas económico-sociales que exigen soluciones a escala mundial.

Un segundo ejemplo podría ser la posible inclusión de temas coyunturales del entorno local o nacional, que aun no siendo necesariamente materia del curso, pudieran incluirse por estricta conveniencia o por hacer más atractivo el programa. En todo caso consideramos que determinar hasta qué punto es conveniente incluir cuestiones como las apuntadas aquí, es un tema que deben plantearse quienes pretendan abordar cursos como los que nos ocupan. Resumiendo podemos decir, que el material didáctico para este tipo de cursos comprende, de una parte, una serie de Notas Técnicas, objeto de estudio individual por parte de los alumnos, y de otra, por un conjunto de casos objeto de estudio y discusión en las sesiones generales, bajo la dirección del profesor.

Como hemos mantenido en el texto de este trabajo, el material didáctico a emplear, debe de ser redactado específicamente para cada grupo de participantes, teniendo en cuenta su nivel intelectual y su actividad profesional concreta. No obstante es evidente, que este criterio ha de mantenerse con diferente rigor, según se trate de «casos» o de Notas Técnicas, ya que respecto a éstas, cabe pensar que, para cursos destinados a personas de diferente profesión pero de nivel intelectual similar, podría existir un número de notas comunes junto a otras redactadas específicamente para cada programa concreto.

A pesar de que la elaboración de material pedagógico destinado a un nivel concreto (empleados de instituciones financieras), fue excluido del primitivo proyecto de este trabajo, hemos considerado conveniente redactar como apéndice de este estudio algunas Notas Técnicas, que nos sirvan de expresión de lo que entendemos por éstas.

En dicha redacción se ha tenido en cuenta un nivel determinado de alumnos concreto, al tomar como título y epígrafes algunos del esquema aludido a vía de ejem-

plo en el capítulo VIII, esquema que fue elaborado durante el mes de agosto de 1971, con el doble objetivo de ser incluido en este trabajo y como proyecto de posibles notas a incluir en un curso concreto (1).

Las notas redactadas, números 1, 6 y 10 del citado esquema, han sido seleccionadas, por tratarse de temas que tienen un indudable interés. La primera pretende dar una visión de lo que frecuentemente se ha dado en llamar «estructuras y sistemas económicos». La segunda nota, aborda el problema de la distribución de la renta, aspecto de la mayor importancia económica y social en todas las épocas. Por último la nota sobre desequilibrios en la economía, aborda el problema de la inflación, quizá el más arduo de los planteados al mundo económico moderno.

(1) Sirvió como base de discusión, en un proyecto de revisión de los cursos de economía dentro de los programas que imparte el Centro de Estudios Técnicos de San Cugat del Vallés de Barcelona, destinados a profesionales de empresa, de niveles próximos a dirección departamental.

SISTEMAS ECONOMICOS

Antecedentes históricos.

No es el objeto de esta nota tratar en profundidad la economía desde un punto de vista histórico. Pretendemos únicamente describir en grandes trazos la evolución del pensamiento económico que ha dado origen a la formación de los sistemas económicos modernos.

La lucha del hombre para lograr satisfacer sus necesidades materiales es tan antigua como el género humano, si bien puede decirse en general, que hasta recientemente ello se logra de una manera natural, sin conciencia clara de explotar racionalmente las posibilidades de creación de riqueza.

En los siglos inmediatos anteriores al siglo XVII, no existen aún elementos y circunstancias suficientes para que se pueda hablar de un orden económico, no existe un sistema monetario, se considera ilícito el interés del dinero, no se da una acumulación de riqueza con sentido económico ni hay propiamente un mercado. Producción y consumo se desenvuelven en un régimen familiar o casi familiar (artesanos y gremios) y se carece de un orden que garantice, con poder suficiente, la propiedad.

En el siglo XVII la evolución de las ideas y una serie de acontecimientos, configuran la aparición de un nuevo orden dando lugar a la aparición de los estados modernos.

En lo económico, se va configurando una época en la que el comercio y la industria por primera vez en la Historia, empiezan a ser más importantes que la agricultura. La medida de la riqueza ya no es la tierra, sino el oro y desde un punto de vista exterior una balanza de pagos activa y favorable. Un incremento fuerte de la población al tiempo que fortalece el poderío militar, suministra mano de obra abundante y barata; los salarios se sitúan en un mínimo que pretende ser suficiente para mantener «una raza vigorosa y sana» sin que el bajo nivel de la mayor parte de la población merezca la atención del Estado preocupado únicamente de defender su poderío interior y exterior. Este período generalmente llamado «época mercantilista», se prolonga hasta ya mediado el siglo siguiente.

En la segunda mitad del siglo XVIII, existe un cierto retorno a la naturaleza, que se inicia con un fuerte auge que se produce en Francia, como consecuencia de trasladar a lo económico las leyes fisiológicas del cuerpo humano. De ahí el nombre de fisiocracia dado a estas ideas, que se concretan en la creencia de que existe un orden natural que debidamente secundado por la acción del hombre es el origen de todo progreso. La tierra vuelve a ser el exponente máximo de riqueza y el comercio, empieza a ser origen de poder superior al oro. El proceso productivo, en el que el salario es un puro coste pagado a nivel de subsistencia, rinde más de lo que en él se ha invertido. La misión del Estado debe limitarse a establecer y asegurar aquel «orden natural» realizando a lo sumo ciertos trabajos públicos necesarios para que la comunidad pueda lograr el óptimo crecimiento dentro de aquel orden. Desde el punto de vista monetario, no existen aún grandes capitales y sigue considerándose frecuentemente ilícito el cobro de interés por el uso del dinero.

Llegamos así a un período decisivo en el que puede decirse que hace la economía moderna. La Humanidad lle-

vaba unos milenios sin grandes cambios en lo que hoy llamaríamos «nivel de vida». Junto a los grandes pensadores Adam Smith y David Ricardo, considerados por algunos como los padres de la economía, aparecen unos signos que delatan la aparición de un mundo económico nuevo.

Los Estados empiezan a garantizar eficazmente el orden.

La fábrica reemplaza al taller como centro de producción.

La aparición del mercado incrementa notablemente los intercambios, a lo cual contribuye también el comercio a grandes distancias.

Se hace patente la necesidad de acumulación de capital, apareciendo las primeras sociedades mercantiles, como la «comenda» o sociedad por acciones y por éste u otros caminos, se forman grandes capitales, empezando a considerarse lícito el préstamo con interés «siempre que no suponga usura».

Empieza a darse un tipo de actividad, seguida por hombres emprendedores que desafían el riesgo buscando el beneficio y el poder que comporta la posesión de riqueza. Este tipo de hombres son la primera figura histórica del «empresario».

En esta época el comercio, las factorías y los bancos pasan a ser el exponente mayor de poderío económico, mientras el salario sigue siendo un puro coste que «debe ser suficiente para la supervivencia de la especie». La aparición del ferrocarril es un nuevo factor de un progreso hasta entonces desconocido.

El hombre queda asombrado por un incremento progresivo industrial y mercantil, mientras el Estado, liberado de velar por el bien común y el orden que quedan ga-

rantizados por el libre juego del mercado, se limita a velar y proteger la libertad del individuo, que, entregado a sus objetivos egoístas, trabaja de la forma más eficaz posible para el progreso de la sociedad.

Mientras todo esto ocurre, en las últimas décadas del siglo XVIII y primeros años del siglo XIX, en el orden doctrinal se hacen famosas las teorías de Smith y Ricardo. No deja de ser curioso el que ya desde los albores de la economía, aparezcan con ambos autores dos enfoques que de una u otra forma han de concretarse a través de los años en posturas enfrentadas difíciles de integrar. Mientras el primero de dichos autores pone el énfasis en la explotación de la naturaleza para aumentar la riqueza, a Ricardo le preocupa fundamentalmente la distribución de esa riqueza entre las clases que colaboran a su producción, analizando de forma sistemática la formación de los precios, las rentas, los salarios y los beneficios.

Consecuencia de un humanismo de marcado carácter individualista, nace así el capitalismo como sistema que ordena lo económico, en el que la justicia y la igualdad quedan sacrificadas a la libertad. No tardan en surgir ante las crecientes injusticias a que da lugar aquel sistema, corrientes colectivistas cuya obsesión por la igualdad social, les lleva a sacrificar la libertad; ya a mediados de siglo empieza a usarse el término «socialismo». Capitalismo y socialismo, dos extremos de los sistemas económicos a los que dedicaremos otra parte de esta nota.

Estructuras y sistemas económicos; principios y conceptos que determinan un sistema socio-económico

Los sistemas sociales, políticos y económicos de cada pueblo dependen más que de los avatares muchas veces erráticos del acontecer histórico, de las actitudes

vitales de sus hombres. En el mundo concreto de cualquier quehacer profesional, para que la acción sea plenamente eficaz, es necesario tener un esquema propio suficientemente rico que permita actuar con acierto, adaptarse, detectar oportunidades y que ayude a deducir de los fenómenos actuales los nuevos rumbos que configurarán el futuro.

Conocer el entorno, detectar su evolución y tratar de llegar incluso a cambiarlo es característica propia de la vida humana. Se ha especulado frecuentemente con símiles como el de que el tigre del Génesis en nada o casi nada se diferencia del tigre de nuestros días; su vida transcurre dentro de los estrechos límites de su instinto y de las leyes naturales. La realidad del hombre es radicalmente distinta, pues no sólo es capaz de asimilar con relativa facilidad saberes acumulados a través de la historia, sino que es capaz de dirigir su vida dentro de los más o menos amplios límites de su libertad, llegando incluso a crear las condiciones de su entorno. Dejarse llevar de los acontecimientos, adaptarse a ellos y configurarlos son tres actitudes humanas, la última de las cuales exige tener un esquema muy claro del mundo en que se vive.

Trataremos en esta nota de conceptos, principios y realidades que configuran la estructura de la sociedad en el triple plano de lo sociológico, lo político y lo económico, no con el fin de recordar o adquirir conocimientos, sino para ampliar la capacidad de discurrir y para adquirir criterios propios en problemas que puedan parecer puramente técnicos, pero que por tratarse del ser y del quehacer del hombre, tienen aspectos axiológicos que les dan una dimensión superior.

Preocupación de todo buen profesional, ha de ser el procurar un sistema de valores coherentes que le sirva para actuar con ecuanimidad y criterio. Pretendemos aquí, exponer con objetividad los principios fundamen-

tales que configuran los distintos sistemas económicos como referencia que ayude a asimilar lo que de verdadero pueda haber en ellos y a localizar la raíz de sus errores.

Previamente, haremos una breve descripción de aspectos estructurales, soporte material de todo orden económico y social.

Para conocer la estructura de un país, desde un punto de vista socio-económico, es necesario plantearse la triple cuestión de qué somos, dónde estamos y a dónde pretendemos ir. Para tener una respuesta a estos interrogantes, se hace necesario tratar en primer lugar de toda una serie de aspectos que tradicionalmente se han estudiado bajo la denominación de «análisis estructural».

a) Población.

Número de habitantes y su composición por edades, sexo, distribución de las rentas, grado de instrucción y actividades, distribución por sectores, formas de comportamiento tradicionales en lo económico, evolución de sus preferencias y gustos, etc.

b) Empresas.

Proporción entre empresas públicas y privadas, número, dimensión, nacimiento y desaparición (tasa de «mortalidad»), grado de formación de sus directivos, «espíritu de riesgo» de éstos, fuerza laboral, estructura de la seguridad social, régimen de financiación, capacidad de asimilación del cambio, diversidad de estructuras de capital (cooperativas, familiares, etc.), sistemas de decisión, capacidad de innovación y desarrollo, etc.

c) Estado.

Criterios sobre su finalidad, estructura legislativa y funcional, grado de intervención de los poderes

públicos, sistema fiscal y, en definitiva, normas a las que se ajusta la actuación del Gobierno.

d) Riqueza.

Estructura geográfica, geológica, orográfica, minera, energética, tecnológica, clima, capital disponible, capacidad de producción y distribución, grado de desarrollo del sector servicios.

e) Estructura macro-económica.

Magnitud de las grandes variables económicas (producto nacional, ahorro, inversión, gasto público, balanza de pagos, consumo y demanda globales, presión impositiva, etc.) y en definitiva toda clase de indicadores económicos que sirven de referencia para conocer el grado de actividad económica y su tendencia.

f) Estructura de los cambios.

Forma de intercambio de bienes (canales de distribución, grado de dominio de compradores o consumidores, sistema de precios, grado de intervención del Estado, etc). En definitiva se trata de un aspecto muy influido por la historia, la ideología social, el sentido de la propiedad, y el grado de libertad económica. (La estructura de los cambios es un aspecto de gran importancia ya que su naturaleza condiciona fuertemente la «salubridad» del sistema.)

g) Poder internacional.

Condiciones económicas y políticas generales del país dentro del concierto internacional.

Ahora bien, todos estos aspectos útiles para conocer la estructura de un país, deben completarse con tres tipos de estructuras que no por menos concretas, tienen menos importancia.

h) Encuadramiento institucional.

La acción económica y social de los ciudadanos está en parte definida por derecho positivo. Conocer ese marco legal y la forma en que concretamente se aplica, es difícil, pues la sociedad por su mismo dinamismo está sometida a un permanente cambio, reflejado con cierto retraso en aquel derecho positivo. Las necesidades de cada momento, reflejadas en la «inquietud del cambio» condicionan y se adelantan a la evolución del derecho, lo cual hace que la atención a la tendencia evolutiva sea importantísima para conocer la realidad y prever el futuro.

i) Encuadramiento puramente social.

Paralelamente a los grupos «institucionales» tratados en g), se forman espontáneamente en la sociedad otros grupos de todo tipo, que condicionan e influyen de forma decisiva en la evolución del país. El nombre de «grupos de presión» que algunas de estas agrupaciones reciben en el lenguaje común es significativo.

j) Estructuras mentales de la colectividad.

Difíciles de definir, condicionan todo cambio político social y económico. Su conocimiento es lo que algunos llaman «olfato político» y en realidad se trata del conjunto de factores de los que depende la evolución y el cambio.

Todo este conjunto de factores son decisivos en la evolución de un país, y por ello conocerlos es de vital importancia en la toma de decisiones, pues si bien no sirven para emitir juicios de valor, dan un conocimiento básico de la realidad de un país determinado.

Pasando a los principios socio-económicos, vamos a exponer el conjunto de conceptos que en nuestra opinión son los decisivos en la configuración de los distintos tipos de sistemas.

Con sentido práctico de aproximación, fue aprobada por la Asamblea General de la ONU en diciembre de 1948, la llamada «Carta de los derechos del hombre», en la que se contienen una serie de formulaciones que pueden considerarse básicas para la sana evolución de las estructuras sociales, institucionales y «mentales» de toda agrupación humana.

Desde un punto de vista más concreto, y antes de tratar de las realidades históricas en las que han cristalizado sistemas determinados, vamos a comentar una serie de principios o criterios socio-económicos, cuya interpretación ha condicionado la distinta evolución política, económica y social según los países.

En primer lugar trataremos de libertad, justicia y eficacia, tres pivotes básicos que según sean entendidos condicionan la evolución económica y social.

Libertad y justicia, son conceptos que para el hombre, están sometidos a constante evolución. Como veíamos anteriormente la armonía entre ambos, difícil en sí, no fue buscada en las formas sociales del siglo pasado, en el que el capitalismo de una parte y el marxismo por otra, sacrificaban justicia o libertad, al poner todo el énfasis en uno solo de aquellos principios. Aparte aquellas posturas extremas, lo cierto es que ya en el siglo XIX se va configurando una nueva conciencia de fondo social que, por encima de la realidad deprimente desde un punto de vista humano general, proclama la armonía de aquellos principios y plantea soluciones a los problemas de la nueva sociedad industrial. No pocas de estas corrientes tienen un fondo cristiano y es justicia hacer constar que fue la Iglesia Católica, la que, dentro de su misión de orientar las conciencias con principios de validez superior a las circunstancias de tiempo y espacio, proclamó abiertamente los derechos de los oprimidos denunciando de forma dura y concreta injusticias y problemas. El documento «Rerum Nova-

rum», publicado por León XIII en el año 1891, es el exponente máximo de esta realidad, cuyo contenido ha tenido una gran influencia en la evolución posterior de aquellos problemas y en la constante acción social de la Iglesia.

Del tercer valor enunciado «eficacia», ya hemos dicho que el liberalismo del pasado siglo sostenía que la mayor eficiencia a escala social se produciría como resultante del intento individual de alcanzar el mayor beneficio personal. Posteriormente los principios y consecuencias de la Revolución industrial e intelectual del siglo XIX, han hecho de la eficacia económica la base del desarrollo material en todo tipo de sistemas.

Actualmente, un mayor sentido de solidaridad y de forma quizá más decisiva, el convencimiento de que el desarrollo no es viable sin una mayor distribución de la riqueza (entre otras consideraciones, algunas de tipo puramente técnico) están haciendo evolucionar lentamente lo económico hacia un desarrollo social más progresivo. Paralelamente justicia y libertad, están sometidas a una rápida evolución, de forma que en gran parte del mundo, una mayor equidad se va abriendo paso dentro de una libertad entendida como el máximo respeto al individuo compatible con el desarrollo social. Junto a esta realidad, coexiste otra tendencia en el mundo moderno, a organizar la economía dentro de esquemas colectivistas.

Enjuiciar las manifestaciones, dentro de aquellas dos tendencias, implica siempre el riesgo de un juicio parcial dada la complejidad del tema. Es más, convencidos de que por la vía de argumentación desde un punto de vista preconcebido, difícilmente se puede llegar a un acuerdo con quienes piensen de manera opuesta, seguiremos en la línea de esta nota, tratando simplemente de exponer una serie de conceptos y aspectos institucionales, que a nuestro juicio determinan la diferencia

esencial entre los sistemas colectivistas y los de libre iniciativa.

BIEN COMUN. Podemos decir que este es un concepto que por su amplitud genérica es meta teórica de todo tipo de sistemas. La diferencia está en el sentido que tiene para el mundo occidental como «Creación de las circunstancias que permitan el desarrollo pleno de los individuos» frente a lo que ese mismo concepto supone para los colectivistas: «Objetivos para el bien de la sociedad, determinados o elegidos por los que ostentan el poder».

SUBSIDIARIDAD. Este principio aplicado a la acción del Estado, para el mundo occidental significa que el Estado fuera de los fines específicos que se le reconocan, no debe realizar actividades que puedan ser hechas por entidades inferiores. En la ideología colectivista, este principio no tiene sentido al declararse al Estado como origen y fin de toda autoridad y de todo derecho, por lo que las actitudes individuales nunca pueden condicionar la acción estatal.

PROPIEDAD. En Occidente se defiende el derecho de propiedad del individuo como natural y sólo en el caso límite es atribuible al Estado, bien por imperativos del bien común de la sociedad, bien por conducta antisocial del propietario. En los sistemas colectivistas se atribuye prácticamente toda la propiedad al Estado.

Podríamos continuar tratando de establecer diferencias y matices sobre conceptos y aspectos institucionales en uno u otro sistema, tales como intervencionismo, mercado, iniciativa, eficiencia, fin de la sociedad, etc., y por encima de estos aspectos la diferencia radical de concebir en ambos tipos de sistemas la naturaleza, importancia y fin del hombre en relación con su inserción en la colectividad.

Preferimos terminar con una serie de consideraciones que estimamos de utilidad para quienes, libres de prejuicios, pretenden enfrentarse con el tema.

Capitalismo y colectivismo marxista son dos extremos superados. Aunque se sigue usando el término «capitalismo» con frecuencia, no existe hoy quien sostenga ni propugne el capitalismo en su genuina esencia esquemáticamente expuesto en las siguientes líneas:

Derechos ilimitados de la propiedad y no ingerencia del Estado en lo económico.

Dictadura cruel del capital, con absoluto desprecio de la dignidad del hombre y de sus derechos.

El bien común es creación de cada individuo.

La libre competencia, es la ley suprema del sistema, tanto en el comercio como en el mercado de trabajo y en el de capitales.

Tampoco es fácil encontrar hoy manifestaciones de colectivismo extremo cuya formulación podría resumirse de la forma siguiente:

Negación absoluta de la propiedad privada.

El contrato de la sociedad se declara radicalmente injusto.

La lucha de clases se declara como el mejor camino para acelerar el progreso de la Humanidad.

Dentro de una concepción materialista de la sociedad se declara al Estado origen y fin de toda autoridad.

La libertad del hombre queda totalmente sometida al Estado, único origen de derecho.

Como resumen, podríamos decir que el liberalismo en el siglo XIX, engendró al capitalismo como consecuen-

cia natural y al socialismo (en su genuino sentido, que coincide con las características que acabamos de describir como colectivismo extremo) como contraste. La evolución de ambos a través del último siglo, han dado lugar por una parte, a sistemas varios en los que domina la sociedad sobre el individuo (comunismo chino, comunismo ruso, socialismo polaco y socialismo yugoslavo), por citar sólo los casos más representativos de colectivismo en mayor o menor grado. En segundo lugar existe una zona intermedia, en la que no aparece claro si hay predominio del grupo o del individuo (podríamos citar al laborismo inglés y el socialismo capitalista sueco como característicos). Por último existen actualmente sistemas de un claro predominio del individuo (los más representativos son el capitalismo económico de USA, y en mayor medida los sistemas japonés y suizo).

Una realidad que creemos oportuno mencionar es que el grado de justicia social de cada sistema, no es identificable con la denominación socialista o capitalista. Ambos calificativos hoy han dejado de tener significado preciso. Actualmente el grado de creciente intervencionismo tanto por razones políticas como por motivos sociales y técnicos, han desvirtuado la genuina esencia tanto del capitalismo como del socialismo, de forma que usar ambos términos exige aclarar seguidamente si por socialismo se entiende «el sistema de organización social que atribuye al Estado absoluta potestad de ordenar las condiciones de la vida civil económica y política», que es la definición que hace la historia recogida por el diccionario de la lengua castellana, o trata de algún otro sistema, que será necesario definir con rigor dadas las grandes diferencias entre sistemas socialistas actuales, como puede comprobarse al comparar el socialista ruso con el escandinavo, el belga o el alemán.

Lo mismo podríamos decir, en oposición al uso del vocablo capitalismo pues aludir especulativamente a este término sin ahondar en la configuración y realidad de las reglas del juego del sistema de que se trate, es inexacto y frecuentemente resulta demagógico.

Un último término que se presta a confusión es el de «socialización». Para muchos tiene un sentido de transferencia al Estado u otro órgano colectivo, es decir, se le atribuye un contenido equivalente a nacionalizar. En contraste con dicha acepción, existe un sentido de «socialización» que podríamos calificar de cristiano por haber tenido su origen en documentos pontificios. En este sentido, la voz socialización, recoge la tendencia natural de los humanos a asociarse para la consecución de los objetivos que superan la capacidad y los medios de que pueden disponer los individuos aisladamente dando lugar a una rica serie de grupos, de asociaciones y de instituciones con fines económicos, sociales, profesionales, políticos, etc., tanto dentro de las comunidades nacionales como en el plano mundial.

Una expresión más completa de este tipo de fenómeno, seguida de una valoración en la que se señalan las condiciones precisas para que pueda darse y las ventajas en orden a la justicia social, aparecen en las primeras páginas de la parte II de la Encíclica de Juan XXIII «Mater et Magistra».

TEORIA DE LA DISTRIBUCION

Concepto de renta.

Desde un punto de vista general, se entiende por renta, los ingresos producidos por los factores de la producción, trabajo, tierra y capital, cada uno de los cuales genera un tipo de renta, consecuencia de la aportación de aquellos factores al proceso productivo.

Los distintos tipos de renta se suelen clasificar en dos grandes categorías, rentas del trabajo (sueldo y salarios) y rentas de capital (las producidas por el conjunto de bienes y derechos incorporados a la producción).

Modernamente dada la importancia cualitativa y cuantitativa de los salarios —en la mayor parte de Europa occidental los salarios representan entre el 60 y el 75 por ciento de la renta nacional—, también es frecuente hacer la distinción entre rentas salariales y rentas no salariales, clasificando éstas en tres grupos: rentas de trabajadores independientes, rentas de la propiedad (alquileres, dividendos e intereses), y por último, los beneficios no distribuidos por las sociedades.

Un hecho que no debe dejar de tenerse en cuenta tratándose de rentas medidas en dinero, es la oscilación del valor de la moneda con el consiguiente efecto en su capacidad adquisitiva. Ello ha dado lugar a la distinción entre rentas monetarias y rentas reales siendo aquellas las que vienen expresadas en términos absolutos por la cantidad de dinero que representan, y rentas reales,

las que dicen relación con la «real» capacidad adquisitiva, es decir, corregido el efecto de depreciación de la moneda.

Política de rentas.

El conseguir el aumento de la producción y un reparto equitativo de la renta como medio de aumentar el bienestar material de los hombres, fue siempre tema de interés para los economistas de todos los tiempos. A nivel político, si bien se han tomado medidas aisladas en momentos determinados de la historia, la posibilidad y la conveniencia de que los poderes públicos interviniesen de una forma activa en el proceso de formación de las rentas, ha sido discutida y puesta en duda hasta muy recientemente. Los políticos a partir de la segunda guerra mundial, preocupados por los aumentos de precios que tuvieron lugar en casi todos los países con las consiguientes implicaciones económicas y sociales, han empezado a mostrarse muy preocupados por la necesidad de tal intervención, tratando de conseguir una más eficaz y justa distribución de las rentas.

La experiencia había puesto de manifiesto la dificultad del objetivo de un desarrollo rápido acompañado de pleno empleo, ideal perseguido por casi todos los países, al ir generalmente acompañado de una tendencia constante a la subida de precios. Para lograr un cierto grado de estabilidad compatible con aquel objetivo, se hacía necesario intervenir convenientemente para evitar que la renta disponible para el consumo aumentase más rápidamente que la producción. Intentar consumir más de lo que se produce, aparte de ser insostenible a no muy largo plazo, lleva generalmente una serie de desequilibrios incompatibles con el desa-

rollo. El mismo proceso de expansión por otra parte, exige, para no verse frenado, una fuerte tasa de crecimiento del consumo.

Junto a estas y otras razones puramente técnicas, el malestar producido por el incremento de desigualdades de renta (el proceso de expansión económica por sí mismo contribuye a hacer más patente la diferencia entre ricos y pobres), hace que aparezcan a escala mundial una serie de tensiones sociales que en el campo económico, se concretan en continuas reivindicaciones por parte de grupos de creciente poder, insatisfechos con la actual estructura de percepción de rentas.

Quedaría muy falseado este cuadro si no aludiéramos a otros fenómenos que se producen más allá del campo material. Paralelamente al proceso descrito, corrientes de doctrina social (tal como este vocablo se entiende en nuestros días) que hasta época reciente habían sido mucho más ricas en formulaciones que en hechos, van calando de forma más operativa a través de una mayor «concienciación» de la realidad del problema y de la posibilidad de abordarlo. Simultáneamente se produce un sensible crecimiento del espíritu de solidaridad que va aniquilando la estrechez de miras—fruto del individualismo heredado de la época de la revolución industrial del siglo XIX—dejando paso a un nuevo individualismo que lleva a despreciar el desarrollo que no sitúe al hombre como meta única de todo progreso. Los ideales de libertad y justicia entendidos de forma radicalmente distinta a como se entendían en épocas pasadas, se van abriendo paso entre egoísmos y luchas materiales e ideológicas potenciando a escala mundial el espíritu de solidaridad, como única solución de los problemas agudos que padece hoy el mundo, desde el punto de vista económico y social.

Ante esta triple realidad, problemas técnicos, reivindicaciones sociales y creciente espíritu de solidaridad, y la urgencia de superar las nefastas consecuencias de la crisis de 1929, los gobiernos presionados por otra parte por el avance de las ideas socialistas, deciden intervenir sobre la demanda total, fundamentalmente a través de políticas presupuestarias y monetarias, actuando paralelamente sobre la oferta para, de una parte aumentarla y de otra evitar fuertes alzas de precios que atenten contra la estabilidad del sistema. Para completar estas medidas que además de ser insuficientes atacaban únicamente el problema desde el punto de vista que hemos llamado técnico, surge la llamada «política de rentas» como intento de lograr una más justa distribución del producto social compatible con el desarrollo del sistema a través de una serie de medidas coherentes, que a largo plazo pretendían influir en la formación de rentas y precios.

Seguidamente trataremos de lo que esta política representa, qué principios la fundamentan, hasta qué punto puede llegar a ser eficaz y cuáles son los obstáculos que se oponen a su puesta en marcha, abordando el tema a través de los siguientes apartados:

Planteamiento del tema.

Principios y objetivos.

Políticas de redistribución y consecuencias económicas de la «redistribución» de la renta.

Planteamiento del tema.

Desde la revolución industrial del siglo XIX hasta ya iniciada la segunda mitad del siglo actual, la preocupación por el bajo nivel de las rentas de los trabajadores había cristalizado en un ideal de justicia al que con cierta exclusividad se calificaba de social. En definitiva se partía

de un supuesto desgraciadamente cierto, que consistía en que el producto social, como consecuencia del libre juego de las leyes del mercado, se distribuía a través de un mecanismo puramente técnico que daba lugar a desigualdades inadmisibles y crecientes que resultaban manifiestamente injustas.

De una parte el excedente de mano de obra, situaba a ésta en inferioridad de condiciones a la hora de la negociación, y de otra la casi permanente depreciación del dinero unida al retraso en actualizar los salarios hacían cada vez más insostenible el proceso. Ambos aspectos en definitiva eran consecuencia de la desigualdad de poder entre las clases sociales en litigio, que demandaba una intervención superior en aras de una más justa distribución. Surge así la «política social» entendida como defensa de los intereses de aquel grupo económico social caracterizado por vivir de la renta de su trabajo. La creciente presión de los sindicatos de trabajadores contribuye por otra parte, a hacer más urgente la búsqueda de soluciones.

Esta forma parcial de tratar el problema contraponiendo intereses económicos e intereses sociales, política económica y política social, ha dificultado durante más de medio siglo el desarrollo de la economía sin resolver el problema. Ambos aspectos, económico y social, por ser partes de una misma realidad no sólo no deben contraponerse, sino que desde un punto de vista técnico, económico y social, los avances hubieran sido mayores si se hubieran podido coordinar. Evidentemente, la equidad en el reparto del producto social es factor de gran influencia en el equilibrio y la paz sociales, y desde el punto de vista económico, los avances del progreso parecen exigir el ir acortando la diferencia entre las rentas. Ahora bien, ni esta evidencia era tal hace no muchos años, ni ha sido el llegar a ella la única causa de que el problema esté hoy planteado en términos di-

ferentes. Problemas técnicos, malestar social y un mayor grado de solidaridad, como decíamos en el apartado anterior, han sido los motores de la evolución.

L Fue ya a finales de los pasados años cincuenta cuando a nivel nacional e internacional, en la doctrina y en la práctica, hubo conciencia clara de que además de que las rentas de los peor dotados económicamente deberían ser objeto de atención por parte de los poderes públicos, la solución del problema social de distribución de la renta exigía un replanteamiento total de objetivos y políticas sociales claramente definidos y coordinados con criterios de eficiencia económica, dentro de una nueva realidad social en la que el esquema marxista de lucha entre dos únicas clases sociales estaba totalmente rebasado.

Efectivamente, el enfrentamiento hoy día se da, por no citar sino los casos más representativos, entre industriales y agricultores, empresas de bienes de consumo y empresas de bienes de inversión, grupos de trabajadores con poder y trabajadores no organizados o sin gran capacidad de presión y, en definitiva, perceptores de rentas fijas o intervenidas frente a perceptores de rentas variables, pues el problema hoy es de percepción relativa. Los distintos grupos, sean obreros, empresarios, rentistas, funcionarios o perceptores de clases pasivas, luchan unos contra otros y entre sí dentro de cada grupo, para que sus rentas crezcan por encima de la media. Sólo un grupo hipotético que mantuviera su renta al nivel medio de crecimiento de la renta global podría decirse de él que su mejora relativa no había sido perjudicada ni beneficiada en beneficio o a costa de otros grupos. Es un hecho comprobado que sin aquel plan de coordinación de rentas del que nos ocupamos, la diferencia entre beneficiados y perjudicados (en ambos grupos hay además de otras clases sociales, obreros y patronos) tiende a hacerse mayor en el transcurso del tiempo.

Resolver este problema y corregir posibles situaciones de injusticia heredadas del pasado, es el objetivo de lo que se ha dado en llamar «política de rentas» de la que no se habla con la profusión de hace algunos años, pero cuyos fines siguen estando hoy más o menos presentes en todo planteamiento de política económica.

Principios y objetivos

Empecemos por referirnos a un aspecto que se ha de tener siempre en cuenta al tratar del tema. No es posible tratar de distribución de la renta, sin tener en cuenta la distinción entre renta real y renta monetaria. En su aspecto real, la renta confiere al perceptor un derecho abstracto sobre parte de los bienes y servicios según sus gustos y preferencias, pero el hecho de que la renta se materialice normalmente en dinero, produce la perturbación de que aquel derecho sobre las cosas se ve crecido o disminuido por algo tan errático o por lo menos tan fuera de control como el valor del dinero. Surge así el aspecto monetario del problema, que consiste en que así como el valor de los bienes materiales se ajusta casi instantáneamente a las variaciones de la moneda, no ocurre así con los compromisos de trabajo, cesión de derechos o percepción de cualquier tipo de rentas cuya contraprestación fue evaluada en dinero, por un motivo puramente instrumental de facilitar las transacciones. De ahí que quien pacta hoy por un precio justo, ya sea un salario, un alquiler, un tipo de interés al dinero, etc. (entendiendo por justo su real valor de mercado, dadas todas las circunstancias de escasez, utilidad, etc.), si «mañana» (entendiendo por mañana un cierto tiempo suficientemente corto para que la transacción en concreto siga vigente) el dinero ha perdido la mitad de su valor, el perceptor del precio se ve defraudado en un 50 por 100 de su renta en beneficio del que recibe bienes o servicios.

La anterior aclaración no es innecesaria a pesar de su evidencia, pues si bien se sacrifica ese efecto perturbador a la eficiencia del sistema monetario, el hecho de que ello ocurra generalmente sin plena conciencia de las partes, ha de tenerse muy en cuenta por parte de aquellos sobre los que fundamentalmente cae la responsabilidad de lograr una buena distribución de las rentas, si se desea que aquella distribución además de eficaz resulte justa.

Toda política de rentas debe tener en cuenta, por otra parte, una serie de aspectos, que será necesario compatibilizar. Se han de tener en cuenta, entre otros, los siguientes:

- Equidad en la distribución, según criterios difíciles de definir, pero que es necesario determinar.
- Respeto a la libre iniciativa de todos aquellos a quienes afecta.
- Libertad de disposición de inversores y consumidores.
- Eficiencia económica.
- Equilibrio entre el corto y el largo plazo, que también es necesario determinar.

La salvaguarda de estos principios supone una definición clara y profunda de la situación, a la que no se puede llegar sin una gran participación por parte de los distintos grupos sociales. Todo intento de justicia social, buscando proteger un solo sector, suele ser malo por injusto. De ahí que una política de rentas parece difícilmente alcanzable si no supone un tratamiento integral del tema en contacto con todos los interesados.

Los objetivos genéricos de una política de rentas pueden clasificarse en sociales, económicos y políticos.

Objetivos sociales:

1. Asegurar una renta mínima a todos los individuos (difícil de cuantificar), que debe de ser suficiente no sólo para cubrir las necesidades que se consideren en cada situación histórica «vitales», sino también que permitan el ejercicio de la libertad personal, ya que quien carece de aquel mínimo, difícilmente puede mantener sus convicciones ni aspirar a lo que la sociedad «teóricamente» le da acceso.
2. Disminuir diferencias sociales (y económicas), incompatibles con los conceptos abstractos, pero tremendamente válidos de igualdad de origen y destino, familia humana, nacionales con igualdad de derechos, etc.
3. Conseguir un bienestar social máximo, dentro de un orden en el que alcance a todos los individuos la riqueza obtenida con el fruto de la aportación común.

Objetivos políticos:

1. Evitar la concentración de poder, no por motivos de igualdad, ya que la existencia de rentas dispares parece hoy un hecho social inevitable, sino porque la concentración excesiva de rentas supone frecuentemente desequilibrios de poder, que en la negociación suele engendrar injusticia.
2. Rentas muy dispares parecen contradecir los principios sobre los que descansan los sistemas políticos de nuestra época.

3. Objetivo más o menos confesable, es que toda política de rentas supone una transferencia de los menos a los más y complacer a la mayoría en los sistemas de votaciones «una persona, un voto», puede llegar a ser «político». Por otra parte, lo transferido de los ricos a los pobres suele restar muy poco o nada de bienestar al rico, al menos objetivamente hablando, y puede significar mejora para el resto de la comunidad.
4. Quizá el objetivo político más importante, es el derivado de la responsabilidad del Estado de hacer uso de su poder en aras de la convivencia social asentada en un buen equilibrio entre libertad y justicia.

Objetivos económicos

1. Lograr un desarrollo progresivo. Si el desarrollo económico es bueno, habrá que ir a un mayor equilibrio de rentas a nivel individual y de países, si no queremos ver frenado el proceso a no muy largo plazo.
2. Reducir la desigualdad de rentas, daría lugar a una disminución del malestar social, que está poniendo en peligro y disminuyendo la eficiencia productiva.
3. Evitar los despilfarros característicos de la acumulación de riqueza.
4. Lograr una mayor producción incorporando con más rapidez los avances tecnológicos.
5. Potenciar el mercado y el intercambio internacional, con las ventajas que de ello se derivan.

Todos estos objetivos pueden alcanzarse, en mayor o menor medida, a través de una sana política de rentas,

pero también es cierto que una mala política de redistribución puede ser perjudicial en estos mismos aspectos. Incluso una buena política de rentas tiene sus peligros, alguno de ellos se ha puesto frecuentemente de manifiesto, como el de llevar a una población determinada a un nivel cultural uniforme y monótono que tiende a producirse como consecuencia de todo aumento general de nivel de vida que no sea bien encauzado.

Políticas de redistribución

Desde un punto de vista general, los medios para redistribuir la renta pueden dividirse en dos grandes grupos: los que actúan directamente sobre las rentas ya producidas y los que actúan sobre las causas que determinan la mismas.

En los primeros, los más típicos son todo tipo de impuestos que gravitan sobre la renta de los individuos, impuesto sobre la renta, sobre el rendimiento personal y de las sociedades, gravámenes al consumo de productos determinados, impuestos sobre el patrimonio y sobre su transmisión, etc. El Estado, a través de este tipo de impuestos, recauda unos fondos, que devuelve a la totalidad de los ciudadanos o a un sector determinado mediante transferencias de diverso tipo, fundamentalmente, a través de la creación de servicios diversos, educación, seguridad social, subvenciones o «transferencias» personales, etc. Otro tipo de medios, es decir, los que actúan sobre las causas productoras de renta, son aquellos que o bien suponen un incremento de costes para los centros generadores de renta, imponiéndoles unas exigencias determinadas, como la obligación de pagar un salario mínimo, o bien actúan limitando el libre juego de las fuerzas del mercado, tendiendo a corregir las estructuras. Son ejemplos de este tipo, la política antimonopolio, la reforma de las estructuras agrarias, acciones de emergencia que evi-

ten los efectos de una escasez de oferta, facilitar la movilidad de los factores de la producción, reforzar la libre concurrencia, etc.

Todo este tipo de acciones se canalizan a través de un conjunto de acciones políticas que pueden ser de distinto carácter y que podemos resumir en cinco grandes grupos: política salarial, fiscal, de servicios, de promoción social y, por último y muy especialmente, política educativa en su más amplio sentido.

Situación actual del problema

A pesar de los inconvenientes de hacer política de rentas a través de la política de remuneraciones, ha sido en el campo de los salarios donde históricamente se ha centrado la actividad de los Gobiernos, tratando, unas veces, de forzar su alza estrictamente por motivos políticos y sociales y limitando su crecimiento otras para no poner en peligro una cierta estabilidad del nivel general de precios. En tiempos se creyó que un buen índice de subida de los salarios era que se elevaran lo más posible, sin rebasar los incrementos medios de productividad. Esa política, a pesar de ser extremadamente discutible, sirvió durante años como un índice de referencia generalmente admitido. La realidad se ve hoy más clara y muy en síntesis es como sigue:

Durante los últimos quince o veinte años, en los países occidentales se ha dado un alto grado de redistribución de las rentas, por haberse equilibrado las fuerzas entre la oferta y la demanda de trabajo, como consecuencia de la fuerza sindical y como consecuencia de la política de pleno empleo seguida por los Gobiernos.

La nueva situación resultante, a todas luces más justa que la de épocas anteriores, es fruto de tensiones de grupos, más que de un entendimiento entre las partes

involucradas en el problema del nivel de retribuciones. Los Gobiernos empiezan a ser conscientes de que las tensiones en el campo de la formación de las rentas amenazan fuertemente el sistema, pero que la complejidad del tema hace difícil la elaboración y puesta en práctica de una política coherente de rentas. Al mismo tiempo, como consecuencia de la resistencia de los distintos grupos, aparte otros factores de no menor importancia (política de pleno empleo, etc.), la economía occidental se encuentra en un estado de desequilibrio económico, que algunos llaman «stagflation», que consiste en fuerte alza de precios unida a una tendencia a la depresión.

La anterior situación es, en parte, efecto de malas políticas de rentas y frecuentemente de la ausencia de este tipo de política. El problema de la distribución de las rentas, tal como se presenta en los años setenta, ha pasado a ser un problema mucho más amplio, pues resulta hoy patente que se trata de un tema social, económico y político de primera magnitud, cuya solución sólo en muy pequeña parte tiene relación con la forma de distribuir el rendimiento del proceso productivo. Aspectos relacionados con la justicia han de compatibilizarse con la eficiencia económica dentro de un orden social cada día más alterado. En el tema están implicadas además la libertad del sistema y de los individuos, que en gran medida dependen de la solución que sepa darse a los múltiples aspectos relacionados, que muchas veces trascienden de aspectos puramente materiales, muchos de los cuales son objeto de estudio en otras Notas Técnicas de evidente relación con el contenido de ésta.

EQUILIBRIO Y DESEQUILIBRIOS EN LA ECONOMÍA

Lo económico es por naturaleza algo dinámico. A veces se ha tratado de describir lo que habría de ser una economía en estado normal, en la que las tensiones fueran la mínimas de un organismo en funcionamiento: los precios oscilarían dentro de un margen de un 2 por ciento; el número de transacciones sería practicablemente constante; la población crecería a un ritmo mínimo; la oferta y la demanda se mantendrían prácticamente constantes; la balanza de pagos se mantendría equilibrada como consecuencia de un equilibrio en el intercambio con el exterior; el dinero y la velocidad del dinero serían constantes y sólo aumentaría en la misma proporción que la producción, que también crecería acompasada y lentamente; el precio del dinero —la tasa de interés— no variaría y la inversión sería suficiente para realimentar la producción al ritmo de mandado por el mercado; los salarios tendrían oscilaciones mínimas...

No tendría objeto haber descrito esta situación más teórica que real, si no fuera porque por contraste podemos ver lo que es una economía, si nos suponemos que todo ocurre de forma radicalmente diferente. Cada una de las magnitudes descritas depende de alguna manera de todas las demás, y el grado de interdependencia varía en función de cosas tan poco controlables como el nivel económico, social, político y técnico de cada país, que por otra parte es distinto cada día; los

sujetos económicos (Estado, empresa e individuos) toman sus decisiones con un alto grado de libertad; el ritmo de crecimiento de la población y la composición de ésta varían también permanentemente, así como el grado de actividad económica dentro y fuera de las fronteras; finalmente, para cerrar tan colosal panorama, diremos que las consecuencias de cada acción y cada fenómeno que en lo económico se produce, frecuentemente tiene en sus efectos directos e indirectos un retraso en el tiempo prácticamente hoy imposible de predecir, a lo cual se une, además, que la permanencia de sus efectos son aún mucho menos mensurables.

A la vista de todo ello, se comprende que la política económica sea a nivel de Gobierno, empresa e individuos, una cuestión en que la técnica debe ir acompañada de un buen sentido económico mucho más cercano a la intuición política que a la ciencia. También se comprenden los avatares de todo quehacer político-económico, sobre todo a nivel de Gobierno, donde la rapidez del cambio hace que la experiencia adquirida en una situación no sirve generalmente para la etapa siguiente.

Ciclos económicos

La situación descrita, que podríamos calificar de desequilibrio permanente, tenía distinto sentido del actual en la época clásica de la economía que duró hasta los años veinte de nuestro siglo.

Antiguamente la economía no era objeto de manipulaciones por parte de los poderes públicos, por lo que las desviaciones o desequilibrios generaban un proceso de «reajuste automático». A épocas de auge se sucedían períodos de estancamiento de forma más o menos cíclica. Durante años se llegó a pensar que se trataba de un fenómeno connatural a lo económico, que los distintos sistemas eran incapaces de corregir.

El fenómeno se producía de la siguiente forma:

En épocas de prosperidad, ante las expectativas crecientes de beneficios confirmadas por una fuerte presión de la demanda, se creaba un clima de euforia económica en la que un elevado volumen de inversión contribuía a aumentar las rentas, y como consecuencia, aquella presión de demanda se hacía aún mayor. Junto a una cierta escasez de oferta inicial, al ser más lenta la incorporación al mercado de la producción de nuevas inversiones que la capacidad de compra generada por éstas, se producía un alza de precios que en un principio no hacía sino alentar nuevas inversiones. Este clima de contagioso optimismo hacía mayores los desajustes y las tensiones connaturales al crecimiento, hasta que por algún motivo, fuera la acción del Estado o la evidencia de recalentamiento en la máquina, cundía el pánico y se entraba en un proceso de males acumulativos contrarios a las fuerzas que motivaron el auge, disminución de la inversión, aumento de los precios de coste, disminución de las ventas con fuerte disminución del consumo, aumento del paro, baja de precios, fuertes bajas del tipo de interés incapaces de motivar la inversión, todo ello hasta que a través de un reajuste «natural», llevaba las cosas a un límite en el que el proceso se invertía, dando lugar más o menos lentamente a un proceso de recuperación. Así, entre auges y depresiones (y sus frases intermedias crisis y recuperación), transcurría la economía sin que se pudiera llegar a dominar un fenómeno que se consideraba fuera del alcance de los hombres, hasta el punto de que la multitud de estudios que se hacían sobre el tema tenían casi siempre un sentido de diagnóstico para preveer y adaptarse más que para evitarlo.

En la actualidad, el problema de los ciclos está prácticamente superado. La economía sigue teniendo desajustes que hasta el presente han sido corregidos a través de políticas reactivadoras que han hecho que los

ciclos se produzcan con más frecuencia, pero con menos intensidad y dentro de una tendencia creciente.

A la superación de las grandes crisis económicas, parecía responder la economía del mundo moderno, tras la decisión por parte de los poderes públicos de incidir en el proceso a través de las políticas, fiscal y monetaria fundamentalmente. Las nuevas políticas parecieron dar resultado, si bien, ante la complejidad creciente de lo económico, la adaptación a las nuevas situaciones fue sólo relativa, apareciendo en los últimos diez o quince años un nuevo tipo de desequilibrio. Se trata de un nuevo proceso llamado recesión (o stagflation), al que la política económica de los años recientes se siente incapaz de hacer frente y que, según todos los síntomas, supondrá un cambio radical en la evolución futura de la economía.

Inflación y sus clases

El dinero, uno de los grandes inventos de la humanidad, ha resultado ser un instrumento muy peligroso que está amenazando por igual tanto a sistemas económicos de libre iniciativa como a los sistemas colectivistas. Lejos de limitarse el dinero a fluidificar los cambios, el dinero produce un tipo de amenaza permanente: la «inflación».

Sabemos que al nivel medio de los precios expresado en dinero se le llama nivel de precios; pues bien, al fenómeno consistente en un alza continuada de ese nivel por encima de lo que se considera normal y conveniente respecto al equilibrado crecimiento de la economía, se le denomina inflación. El fenómeno que conjuga una baja de precios dentro de una depresión en la economía se le da el nombre de deflación.

Inflación y deflación suponen dos enfermedades de lo económico, que desde la segunda guerra mundial —por

no remontarnos a tiempos más lejanos— han aquejado casi permanentemente a la economía mundial. Ciertamente, ambos males se han producido con desigual intensidad según los países y tampoco han faltado paréntesis de una cierta estabilidad de precios. Modernamente las economías nacionales, de todo el mundo, han adoptado la política de forzar el pleno empleo y el desarrollo económico, con lo que las tensiones inflacionistas han seguido una tendencia creciente, hasta el punto de que la inflación es hoy el fenómeno que más preocupa dentro del mundo económico nacional e internacional. Políticos y economistas han vivido las últimas décadas bajo la angustia de evitar la inflación sin caer en la depresión. La dificultad fundamental estriba en que la erosión de todo orden que supone la inflación continuada, demanda una serie de políticas que, además de ser impopulares (sobre todo a nivel de los grupos de poder económico), fácilmente pueden provocar una caída en la actividad económica que lleve al sistema a un proceso de depresión de fatales consecuencias, mucho más difícil de combatir.

El proceso inflacionario supone, en definitiva, una inadecuación entre cantidad de bienes producidos y la cantidad de bienes demandados por el mercado. El ajuste, lógicamente, tiende a producirse con elevaciones de precio. De ahí que el proceso puede iniciarse o bien por un exceso de demanda —la capacidad de compra a los precios existentes antes de iniciarse el proceso, es superior a la oferta de bienes producidos— o bien por una elevación de los costes de producción que repercuten lógicamente en el precio final de los productos, desencadenando un proceso reivindicativo por parte de aquellos que ven disminuida su renta real como consecuencia de aquella elevación de precios, proceso que se realimenta a sí mismo si no se corta a tiempo, dando lugar a lo que se ha venido denominando espiral de salarios y precios.

El proceso inflacionista puede iniciarse, además, por otros motivos de tipo estructural de orden interno o externo: por el estrangulamiento de determinados sectores estratégicos, por exceso de inversión, por falta de elasticidad en los cambios exteriores que da lugar a la llamada «inflación importada», por disminución más o menos cíclica de productos agrícolas, por exportaciones por encima de la capacidad exportadora del sistema, etc., muchos de los cuales son doblemente inflacionistas por contribuir simultáneamente a disminuir la oferta de bienes en el interior aumentando la cantidad de dinero del sistema.

La inflación, según se manifieste por el lado de exceso de demanda o elevación de costes, da lugar a tipos de inflación diferentes que a veces se han clasificado según su origen en dos grandes grupos, llamados inflación de demanda e inflación de oferta. La distinción tiene importancia, ya que si bien en el supuesto de que el proceso continúe, acaba siendo inflación de demanda, las políticas para combatir el mal son distintas según que la causa motivadora sea de uno o de otro tipo. Una inflación producida por un circunstancial exceso de demanda, teóricamente es fácil de combatir aumentando los impuestos y haciendo atractivo el ahorro. Si la inflación aparece del lado de los costes, además de aquellas medidas —que pueden ser eficaces al precio de reducir el ritmo de desarrollo y aumentar el paro— cabe intentar que las empresas absorban aquellas subidas, compensando con reducción de sus beneficios y hasta donde sea posible con aumentos de productividad. Si las causas son estructurales, cabe paliar los efectos negativos en tanto se consigue la adecuación de las estructuras. Los poderes públicos pueden además tratar de equilibrar oferta y demanda, a través de restringir el gasto público en la medida de lo posible, forzar las importaciones de productos escasos si se lo permite su capacidad de endeudamiento con el exterior y puede

también, hasta cierto punto, restringir la cantidad de dinero del sistema. Finalmente, el Estado puede intervenir con medidas de un mayor grado de intervención (llegando incluso hasta establecer controles de precios y rentas), las cuales tienen muchas dificultades y desventajas, entre las que podemos citar las siguientes:

- a) Suelen suponer una ingerencia contraria a las ventajas del libre mercado, con lo que ello tiene de nocivo para el sistema.
- b) Supone controles costosísimos difíciles de montar y de hecho imposibles de establecer con eficacia cuando se trata de medidas y controles de ámbito nacional.
- c) Distraer la actividad del Estado, de las actividades que le son propias.
- d) Dada la inercia característica de la administración, es difícil que la acción cese cuando ya deja de ser necesaria la intervención.
- e) Ampliar el campo de intervención, generalmente desalienta a la inversión privada.
- f) Con frecuencia, al tratarse de medidas generales, suelen afectar por igual a todas las empresas, alguna de las cuales, lejos de limitarlas, convendría alentar (defecto de que adolecen también las políticas monetarias y fiscal que arriba hemos calificado de normales) (1).

(1) Las medidas descritas, no pretenden ser un cuadro completo de políticas antiflacionistas —que aparecerá en las notas correspondientes de política económica general—, dado que nuestro propósito ha sido simplemente aclarar el sentido de la frecuentemente habitual distinción entre distintas clases de inflación.

Recesión o «stagflation»

Por último, trataremos de un nuevo tipo de inflación que no corresponde en sus características a los tipos descritos. Se trata de la llamada recesión y que internacionalmente empieza a denominarse con el anglicismo de «stagflation».

Este nuevo desequilibrio inflacionista, si bien es un tipo de inflación de costes —algunos la han denominado «inflación de salarios»—, tiene unos síntomas que se apartan del cuadro propio de la inflación clásica. El reciente premio Nobel, Paul Samuelson, ha diagnosticado el fenómeno como una «nueva enfermedad», y artículos más o menos especializados aluden a la «tercera enfermedad» como general reconocimiento de que se trata de algo distinto a la inflación y deflación. En cierto modo se trata de un conjunto de los males de aquellos dos fenómenos, hasta ahora antagónicos, que muy sintéticamente descrita podríamos definir diciendo que se trata de un proceso en el que coexisten depresión económica y alza continuada de precios.

Este tipo de inflación aparece como consecuencia de la inelasticidad introducida en el sistema económico, al tratar de perseguir simultáneamente el desarrollo acelerado y el pleno empleo, por un lado, y por otro, de los fuertes aumentos de salarios por encima de las posibilidades reales de la economía, sobre todo teniendo en cuenta que esos aumentos se producen no a través de acuerdos entre empresarios y obreros sobre una mejor distribución de la renta, sino a través de situaciones más o menos conflictivas en las que el poder laboral fragmentado en distintos grupos forcejea por obtener un trato mejor que sus colegas. (No se puede olvidar que todo objetivo por mejorar la renta tiene más relación con valores relativos que con el incremento de percepción en términos absolutos.) Ignorar que el aumento del nivel medio de vida ha de estar limitado

por la tasa de crecimiento de la producción lleva necesariamente al caos económico. Aún más, este principio con una justa distribución del producto social exige un entendimiento entre el mundo del trabajo, que de no conseguirse hará necesaria una fuerte intervención de los poderes públicos.

Los esquemas para explicar la nueva enfermedad económica son abundantísimos. La descripción del párrafo anterior pretende ser una síntesis de todos ellos, pues así como en la terapéutica a emplear no hay opiniones concordantes, los múltiples diagnósticos del problema coinciden siempre en lo fundamental.

Los remedios propugnados son de muy variado carácter. Para unos, el problema radica simplemente en la necesidad de control del poder sindical. Para otros, se ha hecho necesario un control de precios y salarios por parte de los poderes públicos si se quiere que coexistan pleno empleo y estabilidad. Algunos piensan que sería suficiente, puesto que se trata de un problema de salarios, limitar la subida de éstos a un 3 ó 4 por 100 anual dejando que los precios oscilen según las fuerzas del mercado. Para muchos, el problema va más allá de los problemas materiales de retribución, pues en definitiva se trata de lograr una auténtica incorporación del mundo del trabajo en las empresas, ya que actualmente están superados los inconvenientes que hacían imposible en otra época el que el elemento más noble de los factores de producción, el hombre, participara en el poder político, en los beneficios y en los riesgos de la empresa. Tampoco faltan posturas intermedias, como las que propugnan un control de sindicatos y empresas potentes, sin intervenir donde actúan las leyes del mercado, dado que uno de los fines reconocidos del Estado es evitar las injusticias a que puede dar lugar la concentración de poder.

Finalmente, no han faltado tampoco experiencias a escala nacional —a escala individual proliferan ensayos y

experiencias muchas veces con éxito— como la llamada acción concertada alemana, en virtud de la cual el Gobierno, la banca, los sindicatos y los representantes de la dirección de empresas, se reúnen regularmente para discutir el panorama económico y las alternativas y posibilidades del futuro. En Canadá, en 1969, se hizo un intento de agrupar libremente a obreros y patronos dentro de un programa de «directrices voluntarias». Ambos experimentos suponen intentos meritorios, si bien no han cuajado plenamente y los objetivos logrados hay que calificarlos de parciales.

El tema está sin resolver. Sería prematuro decantarse por un tipo de solución determinada ante un problema tan complejo que, por otra parte, cuajará en distintas soluciones de política económica estatal y empresarial (1).

Efectos sociales de la inflación

Dado que los efectos sociales de la inflación son estudiados en la nota referente a redistribución de las rentas y que los efectos económicos son analizados en el apartado siguiente, nos limitaremos aquí a señalar los efectos de la inflación (y de la deflación) desde un punto de vista puramente mecanicista, es decir, como efecto sobre la economía por el mero hecho de intervenir el dinero en las transacciones y en el crédito.

(1) Las personas interesadas encontrarán fácilmente bibliografía en abundancia. De especial interés, podemos citar un artículo aparecido en febrero de 1971 en FORTUNE, de G. Burk, traducido en la revista Información Comercial Española en el número correspondiente a julio del mismo año.

Es un hecho patente que si el dinero pierde parte de su valor, de alguna manera puede decirse que «las cosas» han aumentado en valor en la misma proporción. Esta relación aparentemente cierta no lo es tanto si consideramos que el dinero supone un poder «general» de compra sobre bienes existentes en un mercado, susceptible de variación según una serie de hechos cuya naturaleza y a veces su comportamiento están muy fuera del alcance de los poseedores de dinero.

Por una parte, medir las variaciones del valor del dinero en función del nivel general de precios resulta ilusorio si consideramos que los precios de los distintos bienes están sujeto a oscilaciones que difieren en su sentido (unos suben y otros bajan) y en su magnitud (las cosas se revalorizan o se deprecian continuamente en distintas proporciones por múltiples motivos específicos para cada serie de bienes). Llegamos así a una verdad, que aunque no suela tener sentido considerarla no deja por ello de ser real: ante una variación de precios en el mercado, el dinero aumenta su valor o disminuye, y su poseedor será más rico o más pobre que antes, según las cosas que pretenda adquirir.

En el caso de la inflación, por eso de que suele medirse y definirse en función de elevación progresiva y «general» de precios, pudiera parecer a primera vista que se da una subida absoluta del nivel general de precios y la correspondiente pérdida general de valor del dinero. Sin embargo, ni todos los precios varían en la misma proporción ni varían con el mismo ritmo. Mientras unos suben, otros suben mucho y otros suben poco, y mientras la subida de unos es muy rápida, la de otros se produce con gran retraso; todo ello, según la elasticidad de la oferta y de la demanda respecto a la variación del precio, por no citar sino la causa más directa de este fenómeno.

La importancia de estos hechos es grande desde un punto de vista social (redistribución de la renta), polí-

tico (malestar de las clases perjudicadas con aquellas variaciones) y económico (las clases más consumidoras se ven obligadas a consumir menos, empeorando así las perspectivas de futuro).

Otro aspecto de grandes consecuencias son los efectos de la inflación en relación con obligaciones contractuales expresadas en dinero, pues no tiene sentido que obligaciones que emplearon el dinero puramente como forma de expresión o materialización, se vean afectadas por las alteraciones del nivel general de precios. El caso más concreto es el de las obligaciones derivadas de todo tipo de contrato de préstamo, pues evidentemente el tipo de interés pagado realmente como precio del dinero es con frecuencia negativo (lo es en el caso de que la depreciación sea superior al tipo de interés pactado). Sorprende cómo a nivel institucional y particular parece ignorarse el valor real de una cantidad de dinero en dos momentos distintos y la normalidad con que se encajan injustificadas disminuciones o aumentos reales de valor, cuando se trata de operaciones en las que interviene el dinero.

Inflación y desarrollo.

La evolución político-social va acompañada de un cambio en la jerarquía de valores socio-económicos que infuye de una manera decisiva en los fenómenos de estabilidad de precios. Hasta la tercera década de nuestro siglo la economía se caracterizó por los movimientos ondulatorios de la economía producto de una concepción liberal individualista de lo económico. Posteriormente alejado el peligro de las grandes depresiones cíclicas como consecuencia del desarrollo de la técnica y de la ciencia económica, mutaciones sociales de todo orden llevan al mundo moderno a destacar como objetivo primario, el conseguir una fuerte tasa de crecimiento no sólo para elevar el bienestar

material de los pueblos, sino también, como remedio del paro, el enemigo más temido en la época anterior. El recuerdo lúgubre de grandes masas de parados, parece también desaparecido definitivamente, tras las experiencias de la última guerra, que pusieron de manifiesto la posible existencia del pleno empleo, realidad teórica hasta entonces.

Desde hace algunos años, expansión y pleno empleo elevados a la categoría de valor supremo, hacen posible ir perfilando un nuevo concepto del crecimiento económico que bajo la denominación del desarrollo empieza a ser la esperanza de todos los países. En muchas economías se conoce una tasa de crecimiento, que supera todas las previsiones, si bien un alza continuada de los precios se hace compañera inseparable del proceso. Durante algún tiempo, la moderación de ese alza, no llegó a preocupar. Se trataba simplemente de una inflación «controlada» connatural al rápido proceso evolutivo. La economía, en los países subdesarrollados incorporados a ese proceso, sufría los efectos nocivos de la inflación auténtica, como consecuencia de un desfase agudo entre aspiraciones y medios, pero el sistema capitalista occidental parecía haber encontrado la solución para un crecimiento continuado con ausencia de depresiones, a través de políticas reguladoras de la demanda global. Si el ritmo de actividad económica disminuía, bastaba con forzar la inversión y consumo tanto públicos como privados en la medida conveniente a través de políticas «reactivadoras»; en el supuesto de que la subida de precios amenazara con escapar de niveles tolerables, entraban en juego políticas estabilizadoras que redujeran la demanda al nivel conveniente.

Trastornos sociales de diversa índole y la extraordinaria expansión que siguió a la segunda guerra mundial hicieron que la coyuntura se caldease excesivamente, iniciada ya la segunda mitad de este siglo. Empezó a hablarse

de «recalentamiento» en la economía y las políticas tradicionales estabilizadoras comenzaron a dejar de ser eficaces produciendo contraindicaciones al ser empleadas de política-económica cuyos efectos se producían exageradamente seguidas, que hacían inservibles medidas de política-económica cuyos efectos se producían con retardos en el tiempo superiores a la duración del proceso mismo para el que fueron aplicadas. La inflación abierta, se hizo compañera inseparable del desarrollo, de forma que luchar contra aquella tenía como consecuencia frenar la expansión.

En los últimos años, perdida la confianza en las políticas para combatir la inflación y con la aparición del nuevo tipo de desequilibrio que hemos llamado recesión, se ha abierto una nueva época en la que los políticos oscilan entre medidas de tipo monetario que por sus efectos inmediatos parecen ser más eficaces y otras medidas de tipo fiscal que lógicamente encuentran una mayor resistencia en su aplicación, además de frenar la expansión económica. Restringir el gasto por otra parte, generalmente atenta contra el progreso y frena las mejoras sociales.

En consecuencia, frenar la actividad económica en momentos de auge inflacionista, es además de peligroso políticamente, molesto; los poderes públicos no actúan hasta que están convencidos de que el alza no es transitoria produciéndose un retraso que hace aún más nociva la situación (1).

(1) Generalmente el retraso es triple: primero tarda en reconocerse la necesidad de actuar, después en estudiar las medidas a aplicar y por último hay frecuentemente un período de tiempo desde la acción hasta que el efecto de las medidas se deja sentir.

Para terminar, vamos a tratar de algo que con frecuencia no ha sido suficientemente aclarado. Son muchas las discusiones sobre si es posible el desarrollo sin inflación, siendo frecuente encontrar gentes que se preguntan si la inflación es de naturaleza radicalmente nociva o no. En realidad se trata de dos aspectos diferentes íntimamente relacionados. Que el desarrollo con pleno empleo y la estabilidad monetaria no son compatibles, parece demostrado por las recientes experiencias de las distintas economías nacionales que han tratado de jugar a fondo esta carta de la expansión. Tampoco faltan casos concretos que habiendo dado prioridad absoluta a la estabilidad han logrado altas tasas de desarrollo, si bien es cierto que experiencias en este sentido son muy pocas y a veces poco significativas, como el caso de Alemania durante los últimos años; la obsesión de ese país por la estabilidad por motivos históricos puede hacer de ese caso una situación irrepetible y poco trasplantable a otros países donde el espíritu de disciplina es menor, situación frecuente en el mundo actual donde la crisis de autoridad parece ser el distintivo de nuestro tiempo. En todo caso, consideramos que no por ser un tema ampliamente debatido, deja de ser un tema en el que se ha dicho la última palabra.

La cuestión de si la inflación es tan nociva como generalmente se dice, no tendría sentido aclararla si los que lo dudaran fueran sólo aquéllos a quienes, como hemos visto antes, beneficia la disminución del valor del dinero. Realmente el tema tiene interés, por lo que vamos a hacer un análisis de la inflación a través del comportamiento de las variables económicas (prácticamente todas) que son afectadas por un proceso inflacionista.

Analicemos el gráfico del anexo núm. 1, en el que aparece la inflación en el tiempo (eje horizontal). El cuadrante está dividido en cuatro «momentos». No existe eje de ordenadas ya que las variaciones son cualitati-

vas. Se da por supuesto que cada variable arranca de un nivel cualquiera —momento cero—, en el que existía una situación de normalidad. La separación por líneas rayadas horizontales tienen por objeto aislar alguna de las variables que tienen especial relación entre sí.

Momento cero:

No es significativo.

Momento 1:

AUGE. Se produce una reactivación como consecuencia de las siguientes causas:

Presión de la demanda (creciente consumo casi general).

La demanda del exterior crece a una tasa mayor que las exportaciones una vez iniciado el proceso.

El gasto público, generalmente se incorpora al proceso de auge.

La producción crece, por entrar en juego recursos ociosos y disminuir el exceso de producción.

La inversión alentada por la fuerte demanda crece, sobre todo la inversión de bienes de consumo y de bienes de lujo.

Los precios crecen a un ritmo tolerable, pues a pesar de su elevación, la capacidad adquisitiva real aumenta como consecuencia de la mayor productividad del sistema que aunque de forma desigual beneficia a todos, o por lo menos a la mayoría.

El ahorro, iniciado el proceso, tiende a decrecer. El crédito fácil suministra al inversor los recursos necesarios para compensar la posible disminución de la proporción de la renta destinada al ahorro.

Los salarios crecen (tradicionalmente con cierto retraso, aunque hoy se está empezando a producir lo contrario), sin gran resistencia por parte de los empresarios, pues relativamente crecen menos que el incremento de sus beneficios (en parte por la mayor productividad de las empresas y en parte porque el trabajo en horas extraordinarias resulta más beneficioso a pesar de pagarse más cara la hora por hombre).

La productividad aumenta sensiblemente por múltiples motivos, algunos ya expuestos.

El paro disminuye hasta el máximo.

Resultante de todo este proceso, es que los ingresos crecen a mayor ritmo que los costes. En general, las rentas salariales y no salariales participan de la real expansión de la economía. Sólo los perceptores de rentas fijas ven empeorada su situación, ya que por su misma naturaleza de «fijas» tardan en incorporarse a la nueva situación.

Aunque superficialmente considerado todo apunta hacia una expansión continuada, los efectos positivos tienden a agotarse, al tiempo que la marcha acelerada como consecuencia del optimismo reinante, comienza a producir tensión en el sistema. La creciente erosión de la moneda en el interior y en el exterior, empieza a producir efectos no deseables. Aunque son muchos los que siguen pensando que la economía atraviesa un buen momento atribuyendo los síntomas negativos a efectos naturales del crecimiento, el inversor, más cauteloso observa cómo se van activando gérmenes perniciosos que amenazan el proceso de auge. La economía está llegando a una situación de recalentamiento que hace meditar a políticos y economistas.

Con la elevación de costes y agotado el proceso de incremento de la productividad, los beneficios de las

empresas empiezan a disminuir, por lo que algunos empresarios tienden a subir aún más los precios. La presión de los salarios se hace mayor. Gobierno y empresas tienen que ceder ante subidas de precios y salarios y los monopolios, perdiendo el miedo a reacciones contrarias, aprovechan para incorporarse a la subida general de precios. Unos y otros empiezan a sospechar que se ha ido demasiado lejos en concesiones que atentan gravemente contra la estabilidad del sistema. El auge está definitivamente frenado y la salud del sistema exige medidas correctoras por parte del Gobierno, que por motivos expuesto en otro lugar tardan en llegar.

Esta es la situación en la que en nuestro esquema, damos entrada a una nueva fase.

Momento 2:

Los nubarrones acumulados en la fase anterior empiezan a descargar. La inseguridad creciente invierte el ciclo de auge produciéndose los efectos siguientes:

La demanda interior pierde pulso y empieza a decrecer en algunos productos. En general se frena el ritmo de incremento de demanda iniciándose un proceso de acumulación de stocks con la consiguiente tendencia de la producción a disminuir. La demanda de bienes exteriores sufre una fuerte caída, si es que no se produjo antes por dificultades de balanza de pagos.

Ante el interés de los poderes públicos de desactivar la inflación, el gasto público decrece pero lo hace muy lentamente; no es fácil ni política ni económicamente frenar a fondo los proyectos en marcha y por otra parte muchos de los gastos públicos tienen muy poca elasticidad para ser reducidos en el momento oportuno.

Las perspectivas de futuro empeoran sensiblemente y como consecuencia la inversión decrece rápidamente.

Los precios siguen creciendo y aunque aparece cierto temor a endeudarse, ante la pérdida de valor del dinero, hay resistencia en el público a disminuir notablemente el consumo. El malestar crece en general y la situación de los perceptores de rentas fijas se hace insostenible.

Disminuye aún más que en la etapa anterior el incentivo a ahorrar, ante la disminución constante del valor dinero.

La tensión al alza de los salarios crece sin ninguna relación con factores económicos.

La productividad del sistema disminuye notablemente como consecuencia de un menor aprovechamiento de las plantas existentes.

El paro tiende a aumentar pero muy lentamente.

Los ingresos disminuyen y en general las rentas entran en vía de franco deterioro.

El proceso de auge se ha convertido en un proceso abiertamente inflacionista en el que todo vacila o decae menos los precios y los salarios que siguen presionando al alza. La inflación exige la intervención oportuna del Estado que si tarda en llegar puede determinar una depresión que supondrá un salto atrás en el desarrollo del país.

La cuestión que se nos plantea, es la de si el proceso inflacionario descrito en su momento 1, es positivo como camino hacia el desarrollo. Tiene interés también analizar cuáles son las causas de que sea tan difícil mantenerse en la primera fase, y cuál sería el camino para anular sus efectos negativos. Finalmente, dado que

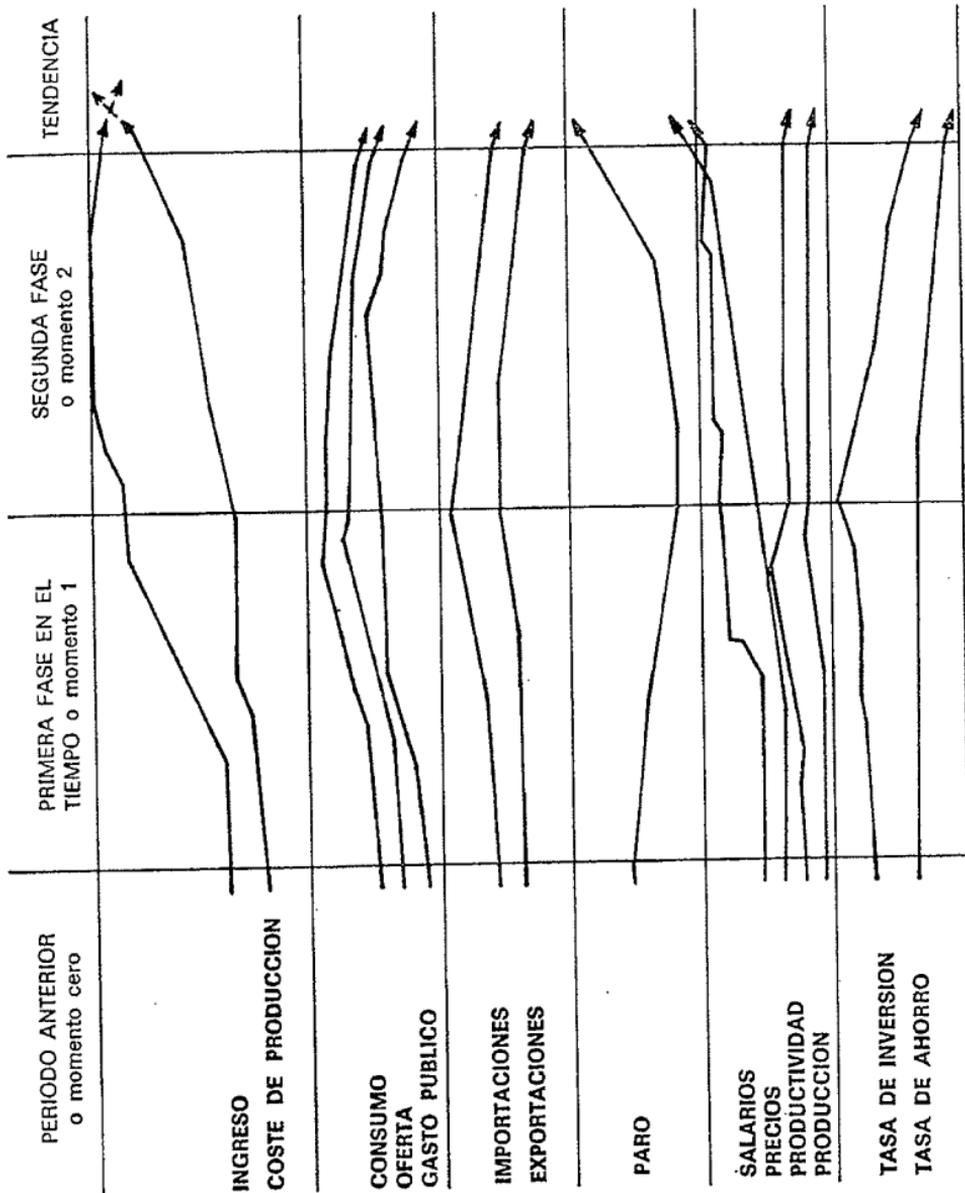
todo proceso inflacionario quedaría frenado si la oferta de dinero no aumentase, una cuestión más de interés, es analizar cuál es el proceso por el que la masa de dinero aumenta y cuáles son las causas de que el Gobierno no pueda o no se atreva a frenar la inflación impidiendo el crecimiento de la cantidad de dinero.

Algunas de estas cuestiones están explícita e implícitamente expuestas en esta nota. El alumno deberá tratar de contestarse éstas y otras cuestiones que se le planteen, haciendo uso de su experiencia, del contenido de esta nota y de lecturas sobre temas relacionados con ellas, como productividad, política de rentas, sociedad de consumo, etc., sin perder de vista que en este tema no caben fácilmente generalizaciones, si no es la de decir que ni se puede afirmar que la estabilidad es la mejor política, ni tampoco que una inflación suave, sea siempre favorable al crecimiento.

ANEXO 1

EQUILIBRIO Y DESEQUILIBRIO EN LA ECONOMIA

Variaciones cualitativas de distintas variables en la inflación



BIBLIOGRAFIA

A) **Libros:**

- Autor, **Título del libro;**
lugar de edición, editor y fecha de edición.

En el caso de libros, recopilación de artículos referentes a un mismo tema, la ordenación es como sigue:

- Autor del libro, **Título del libro;**
autor del artículo, **título del artículo;**
lugar de edición, editor y fecha de edición.

B) **Publicaciones periódicas:**

- Autor del artículo, **título del artículo;**
nombre de la publicación y fecha de publicación.

LIBROS

Bach, G. L. (Stanford University), **New developments in the teaching of economics**, Stanford University, Prentice-Hall, Inc.

Economics Association, **Teaching Economics**. Bamford G. G. (Manchester College of Commerce), **The G. C. E. (Advanced Level) Syllabus**, Sutton Surrey, Norman Lee (University of Manchester), 1967.

Economics Association, **Teaching Economics**; Bayliss, F. J., (University of Nottingham), **Television and the teaching of economics**, Sutton Surrey, Norman Lee (University of Manchester), 1967.

Economics Association. **Teaching Economics**; Davies F. (Ryder Brow Secondary School, Manchester), **C. S. E. Economics**. Sutton Surrey, Norman Lee (University of Manchester), 1967.

Economics Association, **Teaching Economics**; Edwards, G. J. (West Middlesbrough College of Further Education), **Economic Syllabuses for business and profesional students**, Sutton Surrey, Norman Lee (University of Manchester), 1967.

Economics Association, **Teaching Economics**; Senesh, Lawrence (Purdue University), **Teaching economic concepts in the primary grades**, Sutton Surrey, Norman Lee (University of Manchester), 1967.

Economics Association, **Teaching Economics**; Way, J. J. (University of Aston in Birmingham), **Economics Syllabuses in Adult Education**, Sutton Surrey, Norman Lee (University of Manchester), 1967.

PUBLICACIONES PERIODICAS

Attiyeh, Richard (Yale University) and Lumsden, Keith (Stanford University), **The effectiveness of «Programmed learning» in economics**, The American Economic Review Papers and Proceedings, May 1965, Vol. LV, Number 2.

Coleman, John R. (Carnegie Institute of Technology), **Economic Literacy: What Role for Television?**, The American Economic Review Papers and Proceedings, May 1963, Vol. LIII, Number 2.

Haley, Bernard F., (University of California, Santa Cruz), **Experiments in the teachin of basic economics**, The American Economic Review Papers and Proceedings, May 1967, Vol. LVII, Number 2.

Haley, Bernard F., (formerly. Stanford University), **The Content of the introductory Course**, The American Economic Review, Papers and Proceedings, May 1962, Volume LII, Numer 2.

Myron, Joseph L., (Carnegie Institute of Technology), **Role Playing in teaching economics**, The American Economic Review Papers and Proceedings, May 1965, Volume LV, Number 2.

Stigler, George J., (University of Chicago), **Elementary Economic Education**, The American Economic Review Papers and Proceedings May 1963, Volume LIII, Numer 2.

Wagner, Lewis E. (University of Illinois), **Task Force to classroom**, The American Economic Review Papers and Proceedings, May 1963, Volume LIII, Number 2.

INDICE

CAPITULO I

ENSEÑANZA PARA ECONOMISTAS Y PARA NO ECONOMISTAS	15
--	----

CAPITULO II

FORMACION CIENTIFICA FRENTE A FORMACION PROFESIONAL	21
1. Capacidades constitutivas del científico y del profesional	22
2. Conocimientos científicos y solución de problemas reales.	26
3. Problemas operativos y no operativos	30
4. Resumen del capítulo	33

CAPITULO III

EL PROCESO EDUCATIVO DEL PROFESIONAL	35
1. Introducción	35
2. Proceso educativo en la solución de problemas operativos.	40
3. Proceso educativo en la solución de problemas no operativos	45

CAPITULO IV

ENSEÑANZA EN PROBLEMAS NO OPERATIVOS Y ENSEÑANZA DE LA CIENCIA ECONOMICA	49
1. Introducción	49
2. Enseñanza de la economía y problemas profesionales ...	49

CAPITULO V

EL METODO DEL CASO	55
1. Introducción	55
2. El método del caso en el proceso educativo para la solución de problemas no operativos	57
3. Fundamentos del método del caso	60

CAPITULO VI

TECNICA DEL METODO DEL CASO	65
1. Introducción	65
2. El caso como instrumento para simular una experiencia.	66
3. El caso como instrumento de motivación del educando ...	70
4. El caso como instrumento de perfeccionamiento en la toma de decisión	72
5. Las «notas técnicas» dentro del «método del caso» ...	77

CAPITULO VII

ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA A PROFESIONALES	81
1. Introducción	81
2. Contenido y finalidad de las notas técnicas	83
3. Utilización de las notas técnicas	86

CAPITULO VIII

OBSERVACIONES Y NORMAS PRACTICAS PARA LA ELECCION Y REDACCION DE NOTAS TECNICAS	89
---	----

APENDICE	99
------------------------	----

BIBLIOGRAFIA	151
----------------------------	-----

**PUBLICACIONES DEL FONDO
PARA LA INVESTIGACION ECONOMICA
Y SOCIAL DE LA CONFEDERACION ESPAÑOLA
DE CAJAS DE AHORRO**

1. *Comportamiento y actitudes de las economías domésticas hacia el ahorro y el consumo.*
2. *Técnicas de formación social en la educación básica.*
3. *Bibliografía del Ahorro, Cajas de Ahorros y Montes de Piedad.*
4. *Sociología y pastoral del Turismo en la Costa Brava y Maresme.*
5. *España: Atlas e índices de sus términos municipales.*
6. *La documentación y organización de los datos en la investigación sociológica.*
7. *Metodología de la documentación científica.*
8. *Demanda y acceso a la propiedad de viviendas.*
9. *La demanda de productos agropecuarios.*
10. *Emigración española a Europa.*
11. *El capital humano.*
12. *Problemas de la pequeña y mediana industria en España.*
13. *Psicopedagogía del Ahorro.*

14. *Relaciones entre Economía y Ética.*
15. *Aspectos actuales de la asistencia psiquiátrica.*
16. *Fundamentos para una política social de la «educación de base».*
17. *Los gremios barceloneses del siglo XVIII.*
18. *Aspectos etiológicos y sociales de la deficiencia mental.*
19. *Bibliografía del Ahorro, Cajas de Ahorros y Montes de Piedad. Suplemento 1969.*
20. *El papel del crédito en el desarrollo agrario.*
21. *La planificación económica y social en Centroamérica.*
22. *El mercado del crédito agrario en España.*
23. *El fomento de la propiedad privada como función socio-económica de las Cajas de Ahorros.*
25. *Historia de los movimientos sociales.*
26. *Sociología Española de los años setenta.*
27. *Fuentes del Derecho Mercantil.*
28. *El proceso de superpoblación urbana.*
29. *Historia de los Montes de Piedad en España.*
30. *Las Escuelas Familiares Agrarias.*
31. *Análisis y descripción de un sistema monetario mixto. Aplicación al sistema español de crédito.*
32. *El Ahorro en las Cajas de Ahorros Benéficas y en la Doctrina Social de la Iglesia.*
33. *Concentración y unión de empresas ante el Derecho español.*
34. *Función de las Cajas de Ahorros en las relaciones económicas con el exterior.*
35. *La formación del Capital Humano. Objetivos y papel de la empresa en la formación de sus hombres.*
36. *La demanda de bienes de consumo. Teoría y aplicación a España.*
37. *El ahorro y la formación de capital en España (1939-1968).*

38. *Indicadores socioeconómicos del campo español. Año 1970, comarcas y núcleos comerciales.*
39. *La Iglesia en la encrucijada de la comunicación social.*
40. *Los salarios en España en el contexto de la política de rentas.*
41. *Análisis económico y sociológico del cooperativismo agrario.*
42. *Introducción a las Cajas de Ahorro.*
43. *Violencia y Medios de Comunicación Social.*
44. *Valoración empresarial de los convenios colectivos en España (1958-1970).*
45. *Sociología de la Seguridad Social.*
46. *Indicadores socio-económicos del campo español. Año 1971.*
47. *Sociología accionalista y movimientos sociales.*
48. *La formación de la sociedad capitalista en España (1914-1920).*
49. *Las decisiones secuenciales en la empresa.*
50. *Estructura social básica de la población de España y sus provincias.*

SERIE «EDUCACION Y SOCIEDAD»

1. *La filosofía de la educación de Lucio Anneo Séneca.*

COLECCION «TEMAS DE AHORRO Y CREDITO»

1. *Ahorro financiero y desarrollo económico.*
2. *Estudios sobre aplicaciones del análisis coste-beneficios.*

COLECCION «ESTUDIOS DE DESARROLLO REGIONAL»

1. *Situación actual y perspectivas de desarrollo de Canarias.*
2. *Situación actual y perspectivas de desarrollo de Santander.*

LIBROS DE BOLSILLO

1. *Historia urgente de las Cajas de Ahorro y Montes de Piedad en España.*
2. *Enseñanza de economía a profesionales no economistas.*
3. *Memorias de un director de Cajas de Ahorro.*

EN PRENSA:

- *Historia Económica y Social de España.*
- *Estudios sobre teoría de la demanda de dinero.*