

ARTÍCULOS

ENTORNO EDUCATIVO Y ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: LA RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA ECONOMÍA*

José Ramón García

"El problema central es el de comprender cómo se efectúan tales creaciones (las estructuras cognitivas) y por qué, siendo consecuencia de construcciones no predeterminadas pueden durante el camino hacerse lógicamente necesarias".

J. Piaget: *La psicogénesis del conocimiento y su significación epistemológica*, in Piatelli-Palmarini (Ed.) (1983), p. 51.

RESUMEN

El presente artículo analiza cruciales aspectos metodológicos de las Ciencias Sociales desde una reconstrucción crítica de la perspectiva tradicional del conocimiento socioeconómico. En primer término, se exponen algunas características didácticas del conocimiento político-económico. Y, en segundo lugar, se reflejan las implicaciones técnicas y sociales de un conocimiento crítico de las Ciencias Sociales.

ABSTRACT

This paper aims at analysing several methodological aspects of Social Sciences from a critical reconstruction of the traditional viewpoint which has systematically denied the singularity and relativity of the knowledge and spreading of economic phenomena. First, the main didactic characteristics of the knowledge of current economic policy are set out. Then, it is reflected on the technical and social implications of a critical teaching of Social Sciences.

1. UNA NOTA DIDÁCTICA SOBRE LA TEORÍA CRÍTICA DE LA POLÍTICA ECONÓMICA

El término que más expresivamente define el carácter científico básico y aplicado de la Política Económica actual es, sin duda, la *COMPLEJIDAD* entendida como *la múltiple interacción*

* El presente artículo se ha realizado en el marco de los estudios metodológicos preliminares al desarrollo del Proyecto de Investigación sobre Economía Internacional auspiciado por el Departamento de Educación de la Junta de Galicia.

analítica y la creciente diversificación política e instrumental de medios técnicos; de objetivos socialmente aceptados y de agentes económicos e institucionales en liza; de ámbitos de actuación y, en definitiva, de intereses socioeconómicos y prioridades que no sólo caracterizan la esencia COMPLEJA de la Ciencia Económica sino, además, localizan fuentes adicionales de problemas y un aumento del grado de entropía del sistema económico en cuestión que es preciso atenuar como objetivo último de la Política Económica. Todo ello, según señaló H. Simon (1969), conforma un volumen tridimensional en el espacio científico que remite a las obras resultantes de la ARQUITECTURA DE LA COMPLEJIDAD, tanto en conocimiento cibemético y de control de los procesos decisionales y de ejecución de la Política Económica como, en general, de cualquier otro saber sobre la estructura y funcionamiento de la sociedad. A la luz de los acontecimientos más recientes que se precipitan en el orden económico internacional y con reflejos específicos en cada formación social, las premisas y los modelos políticos y económicos de la tradición científica contienen un contumaz uso y abuso de argumentos lineales, mecanicistas y cerrados; en otros términos, el intensivo y prepotente empleo de esquemas interpretativos reduccionistas según criterios dominantes en cada época y en cada escuela científica.

Ante ese panorama, la emergencia de las nuevas dimensiones de la "complejidad" actual introduce —en la terminología profesional y en el vocabulario del público— nuevos conceptos, técnicas y perspectivas: INESTABILIDAD, ANTI-EQUILIBRIO, FLUCTUACIONES, DESORDEN, SINERGIAS; ANÁLISIS DE PARADOJAS, DE LOS SISTEMAS CAÓTICOS Y DE LAS CATÁSTROFES; DE LAS CONTRADICCIONES, AMBIGÜEDADES, Y DE LOS SUPUESTOS *AD HOC*, etc. Son, en suma, las medidas de la COMPLEJIDAD en nuestra disciplina; una categoría que asume muchas características de la complejidad entendidas por Bateson (en Antropología), por Margaleff (en Ecología), o por Bertalanffy (Teoría de Sistemas). Como resumió E. Ploman (1985), *la creciente complejidad evolutiva e impuesta en los fenómenos socioeconómicos actuales supone un significativo cambio de los componentes de la RACIONALIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES hasta el punto que impide una identificación lineal y tónica en la retórica discursiva de las Ciencias*

Sociales entre VERDAD/CERTEZA/PROBABILIDAD. Al respecto, K. R. Popper presentó una teoría de las propensiones como una interpretación de la probabilidad en Ciencias Sociales que permitía sostener la existencia de indeterminados objetos. En consecuencia, las propensiones como fuerzas en continuo proceso de realización e intersección permiten la apertura objetiva del futuro (Popper, 1992, esp. pp. 13-53).

La determinante presencia de la "complejidad" y el cuestionamiento progresivo de la "autoridad" de la "verdad científica" relativizada por la duda metódica, son dos razones que afectan, sin duda, a la Teoría de la Política Económica y a la reconstrucción crítica de una disciplina en la que la sutil mutación y diversificación de los procesos políticos-económicos requieren una óptica versátil de recopilación y tratamiento de la información. Entre los numerosos factores de complejidad de la Economía actual seleccionaremos dos que, a mi juicio y entre otros no menos importantes, contienen una mayor gravitación para la Teoría de la Política Económica actual.

En primer término, EL ENFRENTAMIENTO ENTRE SECTOR PRIVADO Y ESTADO EN EL PROTAGONISMO Y DIRECCIÓN DEL PROCESO ECONÓMICO. Una lucha por espacios de poder decisorio en la Política Económica actual que trasciende a la mera contingencia de la coyuntura para cuestionar, por una parte, la eficiencia de los mecanismos de asignación (mercado *versus* planificación) y el rol protagonista en la toma de decisiones de la Política Económica como vehículo de intereses socioeconómicos específicos. En *segundo término*, la complejidad de la Política Económica actual responde a UNA GLOBALIZACIÓN CRECIENTE de la economía internacional hasta el punto que los procesos de interés están determinados por la inserción de cada economía en el mercado mundial, por su concreto sistema de interdependencias y por sus canales de transmisión multilateral de pulsiones político-económicas.

Estos dos factores principales de complejidad teórica están interrelacionados. El hecho incuestionable de que sea la creciente interdependencia económica mundial la que imponga una mayor complejidad teórica y práctica en la que la Política Económica se plasma, también, en sectores concretos y seleccionados de cada economía nacional; y viceversa: la conjugación

de intereses sociales y territoriales impone una configuración político-económica específica respecto a la escena internacional.

El proceso docente y de aprendizaje de nuestra disciplina es, en consecuencia, también un proceso COMPLEJO. Básicamente, la aproximación a la teoría/práctica cognitiva del objeto político-económico requiere cumplir el conocimiento previo de dos referentes inexcusables: primero, el *aprendizaje en Ciencias Sociales se produce en un determinado CONTEXTO EDUCATIVO y en un específico MARCO DE INSTRUCCIÓN*; y, segundo, *la transmisión del objeto de estudio implica EXPONER Y ANALIZAR DESDE AMBIENTOS PARADIGMÁTICOS ALTERNATIVOS LA ESTRUCTURA CONCEPTUAL DE LA DISCIPLINA*.

Las situaciones de aprendizaje son, por tanto, muy diferentes según la prioridad dada a los fines citados y a la instrumentación de medios para alcanzarlos. Incluso esas posibles situaciones pueden ser, en el caso de la educación universitaria, más diversas. En efecto, esta conclusión se alcanza si atendemos a una doble dimensión en la adquisición del conocimiento en Ciencias Sociales referida, primero, al tipo de estrategia de planificación educativa superior (bien sea de instrucción por recepción pasiva o bien por descubrimiento guiado) y, segundo, al tipo de aprendizaje del alumno (desde el meramente memorístico por repetición al de comprensión significativa).

EL TIPO DE ENSEÑANZA MÁS EFICIENTE (EN TÉRMINOS CIENTÍFICOS Y EDUCATIVOS) PARA TRANSMITIR UN CONOCIMIENTO RIGUROSO DE NUESTRA DISCIPLINA Y, EN GENERAL, DEL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES, CONSISTE EN UN ESFUERZO COMPARTIDO TRIPARTITAMENTE (PROFESOR-ALUMNO-INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA) PARA LA ADQUISICIÓN DE UN CONOCIMIENTO POLÍTICO-ECONÓMICO BÁSICO Y APLICADO A LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA MEDIANTE UN APRENDIZAJE ACTIVO, DE SIGNIFICADOS Y DESCUBRIMIENTOS AUTÓNOMOS Y/O TUTELADOS DE LAS CLAVES DE NUESTRA DISCIPLINA. EN OTROS TÉRMINOS: DEFENDEMOS UNA INCORPORACIÓN SUSTANTIVA Y NO ARBITRARIA DE CONOCIMIENTOS POLÍTICOS-ECONÓMICOS Y LA ACUMULACIÓN NO VERBALISTA DE NUEVOS CONOCIMIENTOS SUSCEPTIBLES DE INTEGRACIÓN CON LA CONCEPTUALIZACIÓN Y LAS DIRECTRICES METODOLÓGICAS YA EXISTENTES Y CONSOLIDADAS CRÍTICAMENTE EN LA ESTRUCTURA COGNITIVA DEL DISCENTE.

Esta opción, en consecuencia, relega modelos de enseñanza repetitiva, memorística

o meramente asociativa y apuesta por un aprendizaje básicamente de "descubrimiento". No puedo ignorar, por supuesto, que esta opción educativa implica la emergencia de serios problemas organizativos y pedagógicos y no menores cuotas de responsabilidad docente. Es un modelo, en definitiva, que predica el abandono paulatino de lastres didácticos anteriores que lo transformaron en un receptor pasivo de mensajes científicos y lo obligue a una mayor actividad intelectual en la que no sólo sea receptor sino, más bien, agente del conocimiento adquirido. Por tanto, recorrer la senda propuesta supone reconocer de antemano que estamos ante una estrategia que puede provocar un alto grado de renovación como de fracaso en la educación superior de las Ciencias Sociales. Dicho fracaso está motivado, especialmente, por problemas organizativos (localización de centros, disgregación de infraestructura bibliotecaria, documental e informática, escasez de medios materiales y humanos, obsolescencia de planes de estudio, riesgos de injustificada prolongación de la enseñanza media entroncada en la universitaria, masificación...) y por problemas de preparación/reciclaje del profesorado encargado no sólo de impartir docencia sino, también, de estimular el descubrimiento de una forma autónoma y/o tutelada del conocimiento significativo en nuestro territorio disciplinar [cf., al respecto, Gagne (1970) y Bloom (1971)].

Nos referimos al *DESCUBRIMIENTO AUTÓNOMO Y/O TUTELADO* no identificable a la categoría analítica *descubrimiento científico* sino a la evocación del ejercicio reflexivo —por propia iniciativa o guiado convenientemente— que hace el alumno de nuestra disciplina a partir de los diversos materiales (documentación, tutoría, clases teóricas y prácticas, elaboración de trabajos de curso, participación activa en seminarios monográficos...) a su disposición. El profesor, bajo esta óptica, es un crucial encargado de la "intendencia": organiza y selecciona documentación, enseña al alumno a hacerse preguntas y sugiere vías de respuesta a las mismas, selecciona y respalda la elaboración de monografías escritas, auspicia la exposición oral de resultados, motiva la participación y el debate, fomenta el espíritu crítico y autocrítico, alienta el esfuerzo personal en el seno del trabajo en equipo y reconoce la existencia de

ventajas científicas (en la investigación) y culturales (en la formación) de la colaboración interdisciplinar...[véanse las interesantes observaciones de J. Gimeno: "La integración de la Teoría del Aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza" in Pérez y Alvarez (Eds.) (1982)].

En este sentido, sería preciso recuperar –eso sí: con todas las precauciones debidas a la drástica afirmación del autor– aquella célebre sentencia de Piaget cuando afirmó que cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que hubiera podido descubrir de forma independiente, se le impide no sólo acostumbrarle a cultivar su curiosidad sino, además, a entender globalmente los fenómenos de su interés; CURIOSIDAD y COMPRENSIÓN, dos fases del proceso cognitivo que, en mi opinión, son imprescindibles para un cabal conocimiento de la realidad socioeconómica de nuestro tiempo. No obstante, el éxito de una selección de enseñanza ajustada de las Ciencias Sociales por descubrimiento –también en las materias correspondientes a la Política Económica– requiere un contexto educativo que no sea un obstáculo al logro de dichos objetivos.

Es más, para alcanzar tales fines se requiere un contexto auténticamente CÓMPlice con un sistema pedagógico y con un determinado profesorado comprometido en UNA EDUCACIÓN QUE PROMUEVA LOS VALORES DE LA CREACIÓN Y DE LA CURIOSIDAD CIENTÍFICA; QUE DESARROLLE EL GUSTO POR EL MÉTODO Y POR UNA PECULIAR GIMNASIA MENTAL QUE FACILITE, PRIMERO, EL SALTO DE LOS ÁMBITOS ABSTRACTOS AL TERRENO DE LO CONCRETO Y, SEGUNDO, DE LAS "PARTES" AL "TODO" OBJETO DE REFLEXIÓN; QUE DEFienda TODAS LAS INICIATIVAS DE HABILIDAD INTELCTUAL DEL DISCENTE; QUE PERMITA E, INCLUSO, ESTIMULE EL ES-

PÍRITU CRÍTICO PERO TOLERANTE Y SEA BASTIÓN INEXPUGNABLE AL DOGMATISMO TEÓRICO Y AL SECTARISMO SOCIOPOLÍTICO; UNA EDUCACIÓN QUE IMPIDA LA SUPLANTACIÓN DE RESPONSABILIDADES Y LA SUMISIÓN COMO CATEGORÍA DE RELACIÓN DOCENTE-DISCENTE; UN APRENDIZAJE QUE RECONOZCA LA UTILIDAD DE LA EXPERIMENTACIÓN Y CONTRASTACIÓN EMPÍRICA SIN QUE ELLO SIGNIFIQUE DESPRECIO POR LA ESPECULACIÓN FILOSÓFICA O TEÓRICA; UNA EDUCACIÓN, EN DEFINITIVA, QUE RESPALDE LA ACTIVIDAD DOCENTE QUE HACE DEL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO CRÍTICAMENTE GUIADO UN PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EDUCATIVA COMPLEJO Y FECUNDO QUE TRASCIENDA EL SIMPLE RESULTADO DE UN INDUCTIVISMO INGENUO O DE UNA PATERNAL LÓGICA DE AUTORIDAD CIENTÍFICA.

Para ello se propone en el presente trabajo una revalorización del rol didáctico del profesor de nuestra área científica como un Jano docente/investigador y máximo responsable de la organización y exposición de los materiales de partida a disposición del alumno, respetando todas las posibilidades paradigmáticas y de líneas de investigación alternativas pues, como afirman Ausubel, Novak y Hanesian (1983, p. 158):

"...la principal función del organizador es tender un puente cognitivo entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber antes de que pueda aprender significativamente la tarea en cuestión".

En este sentido, la organización y exposición de un aprendizaje significativo debe seguir, en general, las siguientes tres fases [cf., al respecto, Weil y Joyce (1985), pp. 99 y ss.; Novak (1982); y Ausubel, Novak y Hanesian (1983), pp. 157 y ss.].

FASE PRIMERA

PRESENTACIÓN DEL ORGANIZADOR

Aclarar objetivos del tema correspondiente de la Programación.

Presentación de los criterios de organización del tema y de las características meteorológicas del *mecanismo organizador* empleado.

- Aislamiento de propiedades definitorias
- Notificación de líneas metodológicas directrices
- Caracterización del contexto de descubrimiento: filosófico, social/cultural e histórico
- Sistematización de referentes exógenos y endógenos del tema propuesto
- Incitación al conocimiento del objeto de estudio (ejemplos, equiparaciones...)
- Énfasis en la funcionalidad del conocimiento concreto adquirido respecto a la globalidad de la disciplina y de las relaciones entre éstas y la realidad circundante.

FASE SEGUNDA

PRESENTACIÓN DEL MATERIAL

Explicitación de los criterios de organización del material

Ordenación lógica del material:

- Documentos
 - Textos Complementarios/Secundarios
 - Testimonios
- Desarrollo del material
Conclusiones
Bibliografía Básica

FASE TERCERA

POTENCIACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presentación de casos que completen y/o ilustren la materia abordada
Suscitar/provocar la búsqueda de enfoques críticos del material abordado
Promoción de un aprendizaje significativo y no memorístico
Bibliografía complementaria/especializada por temas
Elaboración de trabajos monográficos de investigación

En realidad, el objetivo último de esta estrategia didáctica es muy ambiciosa. Requiere apoyo institucional y un medio adecuado de trabajo. Las limitaciones y requerimientos no son sólo de índole organizativo, sociopolítico o material. Esta senda de aprendizaje exige, también, una apertura intelectual de los agentes cognitivos implicados en el proceso educativo, especialmente para alcanzar dos finalidades de suma importancia para el desarrollo y transmisión del conocimiento. *Primero*, cultivar el hábito académico consistente en formular continuamente *PREGUNTAS* pues, como afirmó G. Bachelard, la formación del espíritu científico se basa en la concatenación de respuestas a interrogantes planteadas previamente y si, en cambio, no existe la presencia de "problemas" a solucionar que provoquen dichas interrogantes, no existe necesidad de respuesta ni de "descubrimiento" del discente.

Nuestra experiencia profesional a lo largo de los últimos años corrobora la lastrante constatación de que existe un peso excesivamente alto de las "preguntas elaboradas" para "respuestas adecuadas" en el marco de las líneas ortodoxas y dominantes del pensamiento económico contemporáneo. La crítica, cuando lo permite la programación de las distintas materias, se ajusta también a respuestas cono-

cidas de antemano. En este contexto científico/educativo autocomplaciente o, cuando menos, de crítica amable o excepcional, el aprendizaje sólo puede ser pasivo y memorístico.

En el orden práctico, dados los contenidos pluridimensionados de las materias correspondientes al ámbito de la Política Económica bajo nuestra responsabilidad docente y siguiendo las directrices ya justificadas de un necesario aprendizaje conceptual (teórico y práctico) que estimule el "descubrimiento", autónomo y/o guiado, pero siempre bajo la atenta tutela del docente como máximo responsable que promueva la formulación de preguntas pertinentes y la búsqueda de respuestas consistentes pero que evita las soluciones apriorísticas al pario de la lógica autoridad científica y de su versátil y peligrosa función institucional. Los requisitos didácticos que estimulan el cambio conceptual y la debida aprehensión de conocimientos acumulativos e interrelacionados deben discurrir por el siguiente proceso de aprendizaje. *Primero*, la presentación de la sección y del tema/lección/unidad didáctica y exposición de los objetivos analíticos planteados. *Segundo*, consolidación por parte del alumnado de teorías iniciales y comprensión tanto del contexto de descubrimiento de cada aportación a estudiar

como de las hipótesis de trabajo que dirigen los criterios del organizador docente así como una rigurosa familiarización de la terminología específica a utilizar. *Tercero*, presentación y estudio de conflictos analíticos y predictivos entre teorías alternativas y entre éstas y datos observables. *Cuarto*, por último, presentación comparativa del potencial explicativo de teorías (grado de contenido empírico, aplicación de casos prácticos...).

2. IMPLICACIONES DOCENTES DEL OBJETO PLURIDIMENSIONADO EN CIENCIAS SOCIALES

El género ensayístico conjuga eficazmente la DESCONFIANZA INQUISITIVA DEL CIENTÍFICO sobre el fondo argumental con la AMBIGÜEDAD DEL ESTILISTA en la forma. Como observa M. Caballero con gran sagacidad, la interesada versatilidad del ensayo es de forma por que es, también de fondo:

“En cuanto a lo primero, paga con la desconfianza que se le tiene el haber permanecido fiel a sus orígenes; mientras que la novela se aligeraba, dejando caer al camino cargas que hacían pesada su lectura; mientras que el poema se divorciaba del teatro, de la canción y de la danza; mientras la historia se libraba de la leyenda, y la filosofía de la teología, el ensayo continuó siendo lo que había sido siempre: UN TEXTO SALIDO POR LA PUNTA DE LA PLUMA, DONDE EL AUTOR DICE LO QUE SABE, PERO SOBRE TODO LO QUE NO SABE Y QUIERE SABER Y QUE, AL FINAL, CIERRA LA INTERROGACIÓN CON QUE ABRIÓ EL PRIMER PÁRRAFO” (M. Caballero: “El ensayo como ficción”, *Folios*, nº 20, mayo-junio, 1991, p. 12 sub. n.).

A lo largo de la Historia del Pensamiento Económico, las sucesivas aportaciones intentaron —con desigual fortuna y repercusión académica y profesional— establecer *de facto* AFINIDADES ELECTIVAS que fueran operativas tanto para la teorización como para la transmisión del conocimiento adquirido [en este sentido, siempre es recomendable la relectura de un ya clásico en la materia como Booth (1961)]. Este interés coincide, por ejemplo,

con la pretensión de ciertos autores de renombre, como el biólogo A. García-Bellido, en subrayar la existencia de una AFINIDAD significativa entre BIOLOGÍA y LINGÜÍSTICA que informa sobre la similitud estructural de ambas disciplinas pues se interesan tanto por las *categorías morfológicas* del objeto a analizar como por las *reglas generativas* de las diferentes morfologías fenoménicas analizadas.

De igual forma, la presentación de las teorías político-económicas ilustra, como ya comenté, de modo consistente y expresivo la AFINIDAD entre ECONOMÍA y COMUNICACIÓN. *LA PERSPECTIVA QUE PROPONEMOS CONSTITUYE UNA EXTENSIÓN COMPLEMENTARIA A LA PROPUESTA HABERMASIANA SOBRE LA RELACIÓN ENTRE CIENCIAS SOCIALES Y TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN. PLANTEAR LA PRESENTE DIRECTRIZ METODOLÓGICA DEL PROYECTO EN TÉRMINOS DE AFINIDADES ELECTIVAS, COMO EXTENSIÓN DE LA RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA TEORÍA DE LA POLÍTICA ECONÓMICA, PERMITE DESENTRAÑAR LA HERMENÉUTICA SUBYACENTE ENTRE EPISTEMOLOGÍA Y RETÓRICA Y ENTRE TEORÍA Y LENGUAJE, RELACIONES QUE NOS INFORMAN TANTO DE LA COMPLEJIDAD DEL OBJETO PLURIDIMENSIONADO DE LA POLÍTICA ECONÓMICA COMO DE LAS NECESIDADES DE EMPLEO DE LENGUAJES CRECIENTEMENTE ESPECIALIZADOS EN DISCURSOS CIENTÍFICOS QUE, SIMULTÁNEAMENTE, REQUERIRÁN SER TRANSMITIDOS A AUDIENCIAS CADA VEZ MÁS AMPLIAS CON EL PROBLEMÁTICO EXCESO DE INFORMACIÓN POLÍTICO-ECONÓMICA QUE SE GENERA A LA HORA DE DISTINGUIR RÁPIDA Y EFICAZMENTE ENTRE LO URGENTE Y LO ACCESORIO. EN ESTE SENTIDO, EL ECONOMISTA —DOCENTE E INVESTIGADOR— SE CONVIERTE EN UN AUTÉNTICO “ZAPADOR DE MITOS” —en el sentido que calificaba H. Béjar (1991, p.66) la labor del sociólogo—, PERO UN ZAPADOR QUE DEBE ESTAR SIEMPRE ALERTA ANTE LA SOFISTICACIÓN TÉCNICA Y RETÓRICA DE LA ECONOMÍA PUES SU ROL DE GUARDIÁN DE LA “RACIONALIDAD COMUNICACIONAL” LE OBLIGA A CONOCER LA FRONTERA EXISTENTE ENTRE “LENGUAJE TEÓRICO” Y “DISCURSO PERSUASIVO”.*

Así entendida su responsabilidad, la primera tarea será, por tanto, evitar la *interesada identificación* y las *previsibles confusiones* que se generan en el desplazamiento del plano teórico de lo hipotético o imaginario al plano de lo real. EN LA LABOR EDUCATIVA DEL ECONOMISTA EL ANTERIOR MANDATO SE PLASMA EN UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE “DESCUBRIMIENTO AUTÓNOMO Y/O TUTELADO” DEL CONOCIMIENTO PERO CON TÁCTICAS DIDÁCTICAS QUE PERMITAN LA DILUCIDACIÓN Y EL

USO DE "SEÑALES" DE PRECAUCIÓN QUE HIPOTECAN LA VALIDEZ DEL DISCURSO TEÓRICO DE POLÍTICA ECONÓMICA EN CUESTIÓN. ESTA "HIPOTECA" O CARGA RECONOCIDA EN EL TEXTO NO PODRÁ CONTENER UNA REFERENCIA INFRavalorativa o DESCALIFICADORA SINO, MÁS BIEN, DE AVISO SOBRE POSIBLES DESPLAZAMIENTOS EQUÍVOCOS DEL "MUNDO DE LAS HIPÓTESIS" AL "MUNDO DE LA REALIDAD" MEDIANTE LA UTILIZACIÓN CONSCIENTE (por parte del docente y del discente) DE TIEMPOS VERBALES IMPE-RATIVOS (supóngase, considérese...) O EXHORTATIVOS (permítasenos suponer...); EL USO DE NOMBRES FICTICIOS PARA CITAR INSTITUCIONES Y/O AGENTES ECONÓMICOS PARA EVITAR INTERESADOS PARALELISMOS; O LA UTILIZACIÓN DE ENUNCIADOS QUE CONTENGAN EL CONDICIONAL HIPOTÉTICO (si...) [cf., al respecto, las interesantes observaciones en las que nos basamos para el presente comentario de M. Mason: "Analysis of a Passage from an Economics Textbook", in Henderson y Evans (Eds.) (1990)].

La necesaria distinción entre "lenguaje teórico" y "el discurso persuasivo" inspiró, entre otros, a MacCloskey cuando separa rigurosamente el estudio de la epistemología que fundamenta una determinada argumentación teórica en Economía y la *retórica* que informa sobre su potencial persuasivo. En este sentido, el autor traslada al campo del conocimiento político-económico las herramientas reflexivas presentadas por W. Booth para el ámbito de la crítica literaria, en una obra que debe ser considerada un clásico en el análisis textual y que tienen un alto interés para profundizar en el papel que juega la "metáfora", en el sentido más amplio de la figura, en ciertos conceptos económicos (Booth, 1961).

Sin duda, estamos en un espacio reflexivo común, compartido por economistas, lingüistas, glosadores textuales y filósofos, cuya dilucidación reflexiva no sólo permite sino, más bien, demanda una estrecha colaboración. Y desde la óptica de la reconstrucción crítica de la Teoría de la Política Económica, la cuestión no es, en absoluto, baladí. En efecto: el científico social se encuentra, con frecuencia, en el dilema de elegir entre la Escala de la TEORÍA DE LA POLÍTICA ECONÓMICA SIN HISTORIA y el Caribdis de la HISTORIA DEL ANÁLISIS POLÍTICO-ECONÓMICO SIN TEORÍA.

Se propone, en consecuencia, la disolución de este punto ciego mediante una re-di-

mensionalización de la Teoría de la Política Económica a la vez de las reflexiones en torno a su objeto contextualizado histórica, ideológica y culturalmente, mediante una aproximación constructivista y relativista (y, en consecuencia, distanciada del esencialismo, del absolutismo metodológico y del empirismo vulgar), lo cual posibilita, en el marco de la reconstrucción crítica, la continuidad del *explanandum* hacia nuevos objetivos analíticos en torno a las relaciones de los pares Epistemología/Teoría, Teoría/Práctica y Teoría/Acción Social (cf., al respecto, Habermas, 1990; y Sola, 1992).

No sorprende, ante la reacción del positivismo vulgar en Ciencias Sociales, la mala reputación de la metodología cuando existen autores, como A. Ortiz (1974, pp.29 y ss.), que proclaman las ventajas que tiene la comunidad científica en disponer diversos métodos alternativos de investigación económica —el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción, etc. (*sic* ?)—, mientras que otros, en cambio, consideran que *SOLO* existe un método: en este caso, el materialismo dialéctico (Zurawicki, 1972, esp. pp. 46-47). Como hace 150 años, podemos repetir con F. Engels que LA ECONOMÍA POLÍTICA ES UNA CIENCIA QUE ESTÁ POR CONSTITUIRSE y, como afirmó recientemente A. Mas-Colell (*El País*, 29. IV. 1992, p. 57), no debemos olvidar que "LA METODOLOGÍA NO HACE LA CIENCIA; SON SUS OBJETIVOS LOS QUE LE DAN SENTIDO..."

El carácter finalista de la especulación científica en nuestra disciplina (consecuencia de todo lo dicho anteriormente) ha imprimido huella indeleble en una modalidad de investigación/docencia que, en términos generales, comparto. Uno de los objetivos primordiales de nuestra tarea profesional consiste en averiguar en qué medida la transmisión de vectores-guía de método pueden contribuir a enriquecer no sólo las respuestas de la Teoría de la Política Económica sino, también, las interrogantes que se formulen.

Este tema es de crucial interés en una fase histórica, como la presente, en la que el desarrollo científico en nuestro ámbito contrasta con el mayor grado de incertidumbre en el que se desenvuelve la economía contemporánea. Parece que, siguiendo una sugerencia de A. S. Blinder, el complejo universo de los economistas esté gobernado por una

peculiar derivación de la Ley de Murphy que descubre una de las más alarmantes debilidades de nuestra profesionalidad (como docentes, investigadores o asesores públicos o privados): aquellas cuestiones en las que existe un profundo acuerdo entre economistas son las que poseen una irrelevante influencia socioeconómica; en cambio, dicha influencia es cualitativamente mayor en áreas temáticas que se desconocen o en las que se tienen profundas diferencias de criterio o de análisis.

Uno de los campos de batalla en los que, tras la tregua del consenso sobre lo accesorio, se desarrolla el debate sobre la influencia social de nuestra actividad y que, por tanto, es cuestión que debe ser conocida por nuestros alumnos, se extiende en el terreno de la Historia, así con mayúscula, término que aglutina no sólo una determinada disciplina científica sino, más bien, una fusión de las diversas dimensiones con las que posicionamos el objeto social de la Teoría de la Política Económica. En múltiples ocasiones, hemos subrayado el deber (y la capacidad) que tiene el analista político-económico en convertirse en un Jano bifronte quien, al mismo tiempo que contempla su pasado, puede observar las posibilidades presentes y futuras de su tarea científica.

No debemos dejar de mencionar, en este momento, otra AFINIDAD ELECTIVA: en concreto, a la aplicación de la teoría del cambio conceptual en las artes plásticas que, siguiendo el modelo explicativo y sutilmente evolucionista de S. Toulmin (1977), ha dado como resultado, por ejemplo, la rica y mutua influencia intelectual entre E. Gombrich y K. Popper. Al respecto, es recuperable la conclusión filosófica de otro maestro de la Escuela de Frankfurt cuya aportación a la Teoría Crítica se vio truncada violenta y prematuramente. Como si anticipara su trágico final, W. Benjamin manifestó la profunda desconfianza en que el hombre pueda liberarse de la Historia, un trasfondo de la modernidad que no comparte con los economistas aprioristas. Mientras que para éstos, básicamente, el objeto económico no tiene precedentes, ni espacio y tiempo específicos, ni intereses sociales, ideológicos, políticos, ni prejuicios valorativos..., es decir, es un objeto sin Historia y, por lo tanto, la reflexión sobre dicho objeto es "universal"; en cambio W.

Benjamin ante el cuadro "Ángeles Novus", siguiendo una interesante AFINIDAD que caracteriza "el trasfondo barroco de lo moderno" en palabras de A. Lucas (1992), percibe al objeto social, como un ángel desconcertado —el mismo que representa la pintura observada— que mira desesperadamente hacia atrás (la Historia) mientras la tormenta (asimismo la Historia) le arrastra hacia adelante.

No obstante, la Historia así entendida no es un mero catálogo arqueológico de hechos pasados y constatados fehacientemente. En general y quizás por una grave deformación educativa, nuestros alumnos tienden a juzgar y desaprobare el conocimiento de las herramientas de Método y de Historia del Pensamiento Económico, como un bagaje tan abstracto como pesado para una disciplina eminentemente práctica, sin percatarse que la formación profunda e, incluso, iniciática en ambos campos favorece una comprensión, no menos profunda, de la naturaleza y funcionalidad de los fenómenos reales, materia prima de la *praxis* político-económica. Es más, no sólo se debe remarcar el papel de la Historia para la acumulación del conocimiento político-económico sino, además, el rol que desempeñan las *falsificaciones históricas en Economía (creación de pruebas documentales, manipulación de información empírica disponible, simulación de hallazgos provenientes de disciplinas fronterizas, invenciones de genealogías doctrinarias forzando el pensamiento de autores desaparecidos, etc.)* como una forma de representación de los fenómenos socioeconómicos de interés con una doble funcionalidad que debe ser desentrañada en una propuesta de RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA TEORÍA como la que aquí se mantiene. En definitiva, *la falsificación de la Historia, en los términos que utiliza J. Caro Baroja (1992), sirve de coartada ante una memoria de hechos históricos deformados por los intereses individuales (del investigador) o colectivos (de la sociedad), deformación que es parte de nuestro objeto de estudio y, si no sirve de coartada premeditada por los documentalistas de la Historia del Pensamiento Económico, la falsificación tiene un papel crítico disolvente, desmitificador y, si se me permite el atrevimiento, muy aleccionador en cuestiones científicas sobre las que planea continuamente la lógica de autoridad académica.*

Llegados a este punto y dadas las implicaciones didácticas de LA RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA TEORÍA DE LA POLÍTICA ECONÓMICA, es tan importante desbaratar sofismas paracientíficos como desentrañar falsificaciones históricas. Tanto unos como otras son producto abundante en un terreno, el de las Ciencias Sociales, en el que al mismo tiempo que no se estimula el cultivo del difícil arte de traspasar fronteras convencionales, se ha generado, en cambio, un dominio del especialista introvertido y del estereotipo reaccionario de cientista social que predicán, respectiva y complementariamente, la incomunicación científica, la perversidad del cambio, la futilidad de la transformación y los riesgos de las reformas [cf., de forma contraria, las ventajas científicas y la riqueza argumental y multidisciplinar de un economista como Hirschman (1991)]. En otros casos, el economista, en la búsqueda del rigor formal que cubra la debilidad analítica de sus teorías, transforma el objeto de estudio en un campo aplicado del *lenguaje* utilizado en las formalizaciones (de tipo lógico, matemático, etc.); no sorprende, pues, que Borrell (1992), en sus modelizaciones matemáticas de numerosos supuestos de interés político-económico que suceden en la imaginaria República de Taxonia, inicie su obra con el dicho/denuncia sobre los economistas contemporáneos que suelen usar las matemáticas como los borrachos utilizan las farolas: no para iluminarse (como una herramienta útil en el análisis político-económico) sino para apoyarse en ellas (lo que transforma su objeto en un simple campo de aplicación de otra disciplina).

A MODO DE CONCLUSIÓN

En definitiva, las implicaciones pedagógicas de nuestra propuesta supone un área adicional de reflexión. La envergadura de los problemas teóricos y prácticos de las materias de ámbito socioeconómico se amplía con la responsabilidad que una parte de nuestro colectivo científico, docente e investigador, contrae con la sociedad para transmitir el saber y la experiencia acumulada a las generaciones futuras de profesionales entre los que se encuentran, sin duda, los próximos *policy-makers* que, además de materializar el cambio generacional con la pérdida de una parte del las-

tre científico heredado, sean capaces de hacerlo con el mayor discernimiento posible y que, a su vez, sean protagonistas de un subsiguiente ciclo generacional y hacedores de su respectiva reconstrucción crítica de la ciencia. Pues, como afirma L. Zavala ("Las ciencias sociales como narrativas de la crisis", *La Jornada*, 15. III. 1992, pp. 35-8) y cuya opinión compartimos plenamente, en una realidad tan incierta como la actual, donde todo —e incluso la más respetado por la tradición o los convencionalismos— es víctima del escepticismo, y donde el discurso de las ciencias sociales (y, entre ellas, la Política Económica) multiplica exponencialmente las dudas acerca de nuestro lugar en la sociedad o frente a ella, entonces la ÚNICA VERDAD CIENTÍFICA que podemos y debemos reconocer es que *TODA REALIDAD ES UNA RECONSTRUCCIÓN Y TODA TEORÍA ES UNA FICCIÓN*.

Sin embargo, esta consideración nos pauta el sentido de la educación y del aprendizaje del conocimiento político-económico pues la mediación cognitiva (en los términos planteados por Martín Serrano, 1986, esp. cap.3) tiene dos cometidos troncales: *primero*, permitir una reflexión epistemológica de una determinada ciencia social que incida en el alcance de las "simulaciones cognitivas" (cf. Carrascosa, 1992) utilizadas por el docente en la formación del futuro economista; y, *segundo*, facilitar la asimilación del discurso político-económico por parte de una audiencia distanciada de numerosos códigos que se emplean con asiduidad en las ciencias sociales para enmascarar el "camuflaje" ideológico y de legitimación de la "acción" político-económica, pasando por todo el abanico de posibilidades desde los *RITOS INSTITUCIONALES* (Bourdieu, 1985) y los segmentados *DIALECTOS SITUACIONALES EN CIENCIAS SOCIALES* (Hall, 1978) a las interpretaciones más polémicas de la *HISTORIOGRAFÍA DE LAS MENTALIDADES* (Duby, 1992), o de la singular *HISTORIOGRAFÍA DE LA SUPERSTICIÓN* (Chartier, 1992).

Sin duda, la *MEDIACIÓN COGNITIVA* que proponemos —en el plano de la docencia de las disciplinas de política económica— representan un *desafío* pedagógico. A la complejidad del objeto científico se debe añadir la máxima atención y cautela ante las reacciones "teóricas" que respondan únicamente a coyunturales y pendulares apologías de uno u otro

paradigma político-económico en cuestión. En efecto, y como muestra la Historia del Pensamiento Económico, los sistemas teóricos dominantes engendran en su relación con la realidad socioeconómica anomalías paradigmáticas o, en su caso, desviaciones, disfuncionalidades o auténticos efectos perversos no previstos de antemano por el paradigma científico en cuestión. Por ejemplo, y como comentó A. Hirschman (*El país*, 29. VIII. 1992. p. 26), así sucedió con los seguidores liberales del dominio de lo privado y de la actuación de la "mano invisible" en el libre mercado sin reparar en algunos de los efectos negativos del desarrollo del paradigma que no fueron anticipados por Montesquieu, Smith, Stuart Mill o, incluso, por la crítica de Keynes; aunque Hirschman coincide con Keynes (y el autor de este ensayo con ambos) en pensar que es mejor que un agente económico "tiranice" su cuenta bancaria y no a sus conciudadanos. He aquí, a nuestro juicio, un afán adicional a sumar a los objetivos de la mediación cognitiva que propugnamos.

Mencionamos anteriormente que "LA ÚNICA VERDAD CIENTÍFICA QUE PODEMOS Y DEBEMOS RECONOCER ES QUE TODA REALIDAD ES UNA RECONSTRUCCIÓN Y TODA TEORÍA ES UNA FICCIÓN". Una conclusión provisional, es cierto, pero mucho más esperanzadora de lo que aparentemente parece pues niega la crucialidad en el desarrollo científico, del fatalismo o del azar y reafirma la indisolubilidad del objeto de investigación-sujeto investigador más allá de una mera constatación fenoménica y con un ambicioso alcance, analítico y político, medido en la consistencia del encadenamiento complejo en la Teoría de la Política Económica, desde el primer eslabón epistemológico al último de la acción práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D.P. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo, Buenos Aires.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología evolutiva*. Ed. Trillas, México.
- Béjar, H. (1991). "La sociología de N. Elías: las cadenas del miedo". *Revista Española de Sociología*, n. 56.
- Bloom, D.S. (1971). *Taxonomía de los objetivos de educación*. El Ateneo, Buenos Aires.
- Booth, W. (1961). *The Retic of Fiction*. Univ. Chicago Press, Chicago.
- Bourdieu, P. (1985). *Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Madrid.
- Borrell Fontells, J. 1992. *La República de Taxonomia*. Ed. Pirámide, Madrid.
- Caro Baroja, J. (1992). *La falsificación de la Historia*. Ed. Seix Barral, Barcelona.
- Carrascosa, J. L. (1992). *Quimeras del conocimiento*. Fundesco, Madrid, 1992.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como superstición. Historia cultural: entre la práctica y la representación*. Gedisa, Barcelona.
- Duby, G. (1992). *La Historia continúa*. Ed. Debate, Madrid.
- Ffrench-Davis, R. (Sel.) (1981). *Intercambio y Desarrollo*. FCE, México.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. Edit. Sígueme, Salamanca.
- Gagne, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar, Madrid.
- García Menéndez, J. R. (1988). *Construcción de la economía como ciencia positiva. Exposición y crítica*. Ed. Tifón, Santiago de Compostela.
- García Menéndez, J.R. (1989). *El equilibrio sutil. Derrumbe y reformulación del liberalismo político-económico*. Ed. Tifón, Santiago de Compostela.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y Tecnología como ideología*. Ed. Tecnos, Madrid.

- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Taurus, Madrid.
- Hall, E.T. (1978). *Más allá de la cultura*. G. Gili Ed., Barcelona.
- Henderson, W. y Evans D. (Eds.) (1990). *The language of Economics*. Univ. of Birmingham, Birmingham.
- Hirschman, A. (1991). *Retóricas de la Intransigencia*. FCE, México.
- Lucas, A. (1992). *El trasfondo barroco de lo moderno*. UNED, Madrid.
- Martin Serrano, M. (1986). *La producción social de comunicación*. Alianza Ed., Madrid.
- Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza, Madrid
- Ortiz, A. (1974). *Introducción a la investigación socioeconómica*. Ed. Trillas, México.
- Pérez, A. y Alvarez, J. (Eds). *Lecturas del aprendizaje y de la enseñanza*. Ed. Zero, Madrid.
- Piotelli-Palmarini, L. (Ed.) (1983). *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Ed. Crítica, Barcelona.
- Ploman, E. (1985). "Introduction" a *The Science and Praxis of Complexity*. ONU, Nueva York.
- Popper, K. (1981). *Un mundo de propensiones*. Tecnos, Madrid.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge Univ. Press. Cambridge/New York.
- Simon, H. (1969). *The Sciences of the Artificial*. MIT Press, Mass.
- Sola, L. (1992). "Algunos problemas actuales en torno al problema del relativismo epistemológico". *Sistema*, nº 108.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana*. Alianza Ed., Madrid.
- Zurawicki, S. (1972). *Problemas metodológicos de las ciencias económicas*. Ed. Nuestro Tiempo, México.

José Ramón García Menéndez
Apartado Postal 685
Santiago de Compostela, España
Fax 003481563637