

ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

La Economía en el sistema educativo español

José M. Domínguez y Rafael López del Paso

La enseñanza de la Economía como respuesta a una necesidad social

Andrés A. González Medina

Los estudios de Economía en el nuevo marco de educación superior: perfiles profesionales

Josefa García Mestanza

El proyecto Edufinet: educación financiera al servicio de la ciudadanía

José M. Domínguez Martínez

Resumen: en este artículo se muestra la importancia de introducir y reforzar en España la presencia de materias de contenido económico-financiero en la educación secundaria, a efectos de ajustar el sistema educativo a la realidad social, para lo que se ofrece una propuesta de reestructuración de la jornada lectiva sustentada en la reducción de la duración de las clases y en la creación de módulos interdisciplinares de contenidos obligatorios.

Palabras claves: enseñanza de la Economía, educación secundaria, España.

Códigos JEL A21, A22.

El principal canal para la difusión de una cultura económico-financiera debe ser el sistema educativo, por el efecto multiplicador que la educación tiene en estas edades. Los jóvenes adoptan roles que resultan ser muy influyentes en las decisiones de consumo, ahorro o inversión de sus familias. Los alumnos, en muchos casos, «reeducan» en este sentido a sus padres. Educándolos en este ámbito conseguiremos externalidades positivas para la sociedad, evitando situaciones perniciosas como el sobreendeudamiento familiar. Esta última es precisamente una de las principales causas de la actual crisis.

Comenzaré el presente artículo hablando de la ciudad bíblica de Babel. Este es el nombre de la primera de las cuatro ciudades originarias del reino fundado por Nemrod, bisnieto de Noé, que era un poderoso cazador. Según modernas investigaciones registradas en el libro «Más allá de la Biblia» del orientalista italiano Mario Liverani, la etimología de la palabra se refiere a bab-ilu, que significaría «lugar de confusión».

Se cuenta en el Antiguo Testamento que Nemrod mandó construir una edificación sin precedentes. Esos habitantes del Sinar, al objeto de evitar ser esparcidos por la tierra, olvidados y escarmentados por el castigo, en forma de inundación, que al bisabuelo de Nemrod le tocó vivir, comenzaron a construir una altísima torre. Este objetivo contradecía el propósito

de Dios. Entonces Yahveh¹, confundió las lenguas de aquellos que estaban trabajando en su construcción, por lo que no fueron capaces de entenderse unos con otros y, al final, el proyecto fracasó.

Salvando las diferencias, parece que el actual «diluvio económico universal» ha puesto de manifiesto la necesidad de construir una torre con una doble finalidad muy distinta a la relatada en el libro del Génesis: aguantar el chaparrón actual (en forma de malas cifras macroeconómicas) y evitar situaciones de crisis similares en el futuro. Pero pienso que —en la construcción de esa torre— sigue fallando el código de comunicación². No nos entendemos entre nosotros. Los términos económicos inundan el entorno más cercano de la ciudadanía: en su ámbito laboral, en su relación con los bancos y cajas de ahorro o con la información que consumen de los medios de comunicación. Sin embargo, la mayoría de la población carece de una formación económica y financiera básica con la que poder interpretar y afrontar la realidad más cercana que le rodea. Esto deriva en la aparición de una brecha social que cada día se hace más grande, porque la mayoría de ciudadanos

1. Yaveh: Dios hebreo.

2. El lenguaje en sentido amplio es una forma de comunicación. La lengua es un código concreto, es decir, un tipo de lenguaje. Los lenguajes formales o jergas son construcciones humanas artificiales que se usan en las matemáticas u otras disciplinas formales. Entiendo que, debido a la actual crisis, el lenguaje formal económico se ha popularizado, lo que provoca que ese código que es la lengua no se puede entender hoy día sin la jerga económica.



siguen sin recibir ninguna formación en ese sentido, mientras que la sociedad del siglo XXI avanza a ritmo de continuas innovaciones de la economía en general y del sistema financiero en particular, lo que sitúa a los individuos, cada vez más, en una situación de mayor vulnerabilidad.

Lo anterior ha llevado a organismos internacionales como la OCDE, el FMI o el BM a encender todas las alarmas. Conscientes de ese «analfabetismo económico», están impulsando programas de educación económico-financiera por todo el mundo. También el Parlamento Europeo se ha pronunciado, resaltando la necesidad de solucionar esta carencia que constituye un grave problema social. Incluso la BUSINESSEUROPE³, la asociación que agrupa a las grandes patronales de los países miembros de la Unión Europea, lo está reivindicando a los sistemas educativos, demandan que en todos los niveles se responda a las nuevas necesidades de las empresas y de la sociedad del conocimiento, de manera que se trabaje, desde edades tempranas, la habilidad para mantener relaciones sociales, la capacidad de aprendizaje o el fomento del espíritu empresarial. Precisamente esto último es señalado por F. Simón Segura (1992, pág. 279), al analizar las causas del estancamiento francés en plena revolución industrial en el siglo XIX.

3. La BUSINESSEUROPE se ha pronunciado varias veces al respecto. Véase, por ejemplo, *Expansión*, 26 y 27 de julio de 2003.

En España se sigue sin atender debidamente estas llamadas de atención. Esas reivindicaciones de las instituciones y organismos anteriores no han tenido el suficiente calado en el ámbito de lo público. La situación se torna aun más crítica, a tenor de la invisibilidad de las materias de contenido económico en la enseñanza obligatoria y de su exigua presencia en el bachillerato. La implantación de estas asignaturas parece ser un continuo querer y no poder.

Históricamente, en nuestro país, han sido diversos los intentos para la inclusión de la Economía en el sistema educativo no universitario. Lo intentó Giner de los Ríos al creer «...en el valor de los conocimientos económicos para crear una opinión pública solvente e informada...», y la introdujo en 1876 en el plan de estudio de su Institución Libre de Enseñanza. Pero es realmente en 1934 cuando, por primera vez, se instaura en la educación pública. Se hace en el bachillerato, en sus cursos sexto y séptimo, enseñanza que duró hasta el año 1938. Después desaparece casi por completo del panorama educativo español como materia curricular independiente. Su tímida reaparición en las enseñanzas medias se produce al amparo de la LOGSE en 1990, instaurándose —únicamente— en un itinerario de una de las modalidades de bachillerato, y no estando aún presente en la ESO. Por tanto, la actual irrupción parcial de las materias de Economía en nuestros planes de estudio no universitarios se realiza con un considerable retraso con respecto a nuestro entorno

cultural más cercano. Inglaterra, EEUU o Francia cuentan con su presencia en el sistema obligatorio de enseñanza desde los años sesenta del pasado siglo XX.

Desde el punto de vista del análisis comparativo educativo internacional, debo señalar la especial atención que me merece el caso Noruego. No en vano cuenta, año tras año, según indica la UNESCO en su «Informe Mundial sobre la educación», con uno de los mejores sistemas educativos del mundo. Noruega también encabeza el ranking de países con mejor IDH (Índice de Desarrollo Humano)⁴. Analizando su plan de estudios, resulta curioso que los noruegos dispongan ya desde el primer ciclo de primaria de una asignatura llamada «Economía doméstica» (con treinta y ocho sesiones sobre un total de tres mil cuarenta en 4 años), también presente en el segundo ciclo de primaria (ciento catorce sesiones sobre un total de tres mil setenta y ocho en 3 años) e instaurada, y sin que nadie lo cuestione, en la secundaria obligatoria (ciento catorce sesiones sobre un total de tres mil cuatrocientas veinte en 3 años); la carga lectiva de la materia en esta última etapa es la misma que la de música o educación física. Respecto al bachillerato, puede estudiarse en tres cursos (uno básico y dos avanzados) o bien en cuatro cursos (donde el tercero se sustituye por dos años de prácticas en empresas). El primer curso es de carácter general. En los cursos avanzados, los alumnos eligen el itinerario que más les conviene para el acceso a la universidad. El más solicitado es el «General y de empresa». En este bachillerato son obligatorias las materias de derecho, economía y empresa. Además, para los que eligen específicamente el itinerario empresarial hay todo un abanico de materias especializadas (gestión comercial, contabilidad, organización empresarial, recepción y turismo...).

Sin embargo, en España, aún no existe ninguna materia en la educación secundaria obligatoria de contenido económico-financiero. Se le sigue vetando su acceso. Aparece transversalmente, de una manera superficial y fragmentada, en los itinerarios tecnológico y social. Mientras que, en el bachillerato, sólo está presente en una de las tres modalidades existentes, en la de humanidades y ciencias sociales, y, dentro de ésta, únicamente en el itinerario de sociales. La limitada presencia de la Economía se reduce a dos asignaturas. En alguna comunidad disponen también de una optativa de segundo curso, pero no es el caso andaluz. La situación actual es la siguiente: en el primer curso del bachillerato de sociales está como obligatoria de modalidad IDH (Índice de Desarrollo Humano): es un indicador del grado de desarrollo de un país, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Se basa en un indicador social estadístico compuesto por tres parámetros: Sanidad, Educación y Renta. Noruega encabeza el ranking según el último informe de 2009.

dadidad con el nombre de «Economía», con una carga lectiva de cuatro horas semanales. En el segundo curso aparece «Economía de la empresa»; inicialmente era obligatoria, pero desde la denominada «reforma de las humanidades» empeora su situación pasando a ser optativa de modalidad, también con cuatro horas semanales.

A la vista de los resultados, parece que los países escandinavos son más conscientes que nosotros de la importancia de introducir materias de contenido económico-financiero en la educación obligatoria. Las razones son varias: primero, porque facilitan el desempeño social de sus ciudadanos. Saben que con su inclusión permiten «...una familiarización de forma natural y gradual desde las primeras etapas del ciclo educativo...» con la que romper, tal y como señala el catedrático de Hacienda Pública de la Universidad de Málaga José M. Domínguez, con la aparente hostilidad del lenguaje económico. En segundo lugar, porque fomentan el espíritu emprendedor entre los jóvenes. Y por último, porque estas asignaturas tienen un carácter propedéutico. Contribuyen a la formación de buenos profesionales en esta materia y, por ende, a la creación de grandes facultades de Economía. Señalaba J. M. Keynes en la Residencia de Estudiantes en 1930, cuando nos visitó: «Nada es más importante para el desarrollo de un país que una buena escuela de economía (...) En el momento actual lo económico tiene una supremacía inevitable, y ha de ser resuelto en primer lugar. Una fuerte escuela de economía es absolutamente necesaria en una nación».

Desde el punto de vista pedagógico, pienso que los conocimientos económicos en nuestra sociedad resultan instrumentales. A una materia o a un área se le considera como instrumental si sirve para aprender otras o si ayuda a vivir y a situarse en actividades cotidianas. Decía Alfred Marshall que la Economía, por definición, es «la ciencia que se encarga de estudiar la humanidad en los asuntos cotidianos de la vida». Pensemos que las materias de contenido económico contribuyen directamente a la consecución y desarrollo de gran parte de las ocho competencias básicas. Es evidente que la Lengua o las Matemáticas son instrumentos para el resto de las áreas, y está totalmente justificado que en la etapa de educación primaria se les dé mayor relevancia respecto a otras áreas, pero es insostenible trasladar el mismo planteamiento a la educación secundaria, ya que los fines de esta etapa son mucho más amplios y se necesitan más instrumentos para conseguirlos.

Si desde todos los ámbitos no se cuestiona su necesidad y unánimemente se defiende su inclusión en el currículo, ¿por qué entonces en España se priva a los

alumnos de unos conocimientos económicos y financieros básicos en el sistema obligatorio de enseñanza? ¿Y cuál es la causa de su marginación en el Bachillerato?

Parece que la rigidez de un sistema tradicional basado en disciplinas está cerrando el paso a «nuevas necesidades educativas». Esto provoca que, aparentemente, la única manera para introducirlas sea mediante la transversalidad porque el «espacio» de esos nuevos conocimientos está siendo ya ocupado por otras disciplinas «tradicionales». Debemos ser conscientes de que esta forma de proceder conlleva dos enormes problemas pedagógicos: por un lado, supone una dilución de la finalidad con la que se implanta la transversalidad, que no es otra que la de utilizarse como elemento integrador y no como «parche» en el entramado curricular. Por otro, el que en la práctica educativa, desgraciadamente, los ejes transversales se aborden únicamente desde una perspectiva moral. Y si se hace así es porque solo con esta visión parcial de la transversalidad es con la que se consigue mantener la estructura clásica del currículo basado en disciplinas. Abordar todo lo económico, que es necesario en la escuela⁵ como moral resulta insuficiente desde el punto de vista del alumnado, por la importancia de estos conocimientos en el desempeño social de sus vidas y porque no todos esos contenidos económico-financieros se prestan a un trato transversal, ya que, epistemológicamente, no cumplen con los rasgos que en la práctica⁶ caracterizan a lo transversal en nuestro sistema educativo.

Llegados a este punto, propongo como solución una postura intermedia, que, sin romper totalmente con la lógica de la división disciplinar, nos permita solucionar el problema del «distanciamiento del sistema educativo con respecto a la realidad social» y nos sitúe en una situación adecuada para abordar progresivamente los cambios necesarios. La solución sería una nueva «reestructuración de la jornada lectiva», reducir la duración de las clases mediante módulos de 40 minutos de duración, de manera que una sesión estuviera compuesta por uno o varios módulos. Habría materias como los idiomas que necesitarían varios módulos por sesión, pero habría otras con las que con un solo módulo sería suficiente. Esto abriría una puerta en el sistema obligatorio de enseñanza para la introducción de las «nuevas necesidades educativas», entre ellas la Economía. Ello no supondría un descua-

5. Entiéndase el concepto de escuela en sentido amplio: educación primaria y secundaria.

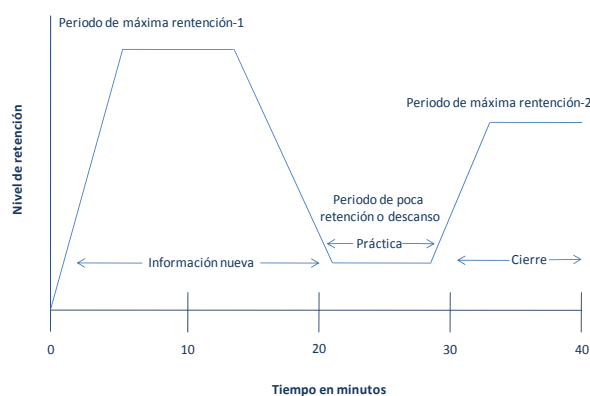
6. Esos aspectos se resumirían como: «Un conjunto de contenidos que responden a problemas y conflictos de gran trascendencia, que no aparecen asociados a ninguna asignatura o área concreta sino a todas, y que son a la vez, contenidos relativos a valores y actitudes». González (1994), Análisis de la transversalidad en la ESO.

dre en los horarios ni del profesorado ni del alumnado. Porque se seguirían dando treinta horas de clase semanales, pero, en lugar de dar treinta clases de 60 minutos a la semana, se darían cuarenta y cinco módulos de 40 minutos organizados por sesiones con uno o varios módulos⁷.

Esta propuesta está justificada por varias razones psicopedagógicas:

Primero, porque los jóvenes de hoy son una generación cuyo líquido amniótico ha sido internet. Pertenecen a una cultura visual donde rápidamente «clickean» cuando algo no les interesa. Esa circunstancia la trasladan a la clase y se convierte en un hábito en el aula que provoca graves problemas de concentración. Está claro que la atención depende de un gran número de variables, pero sin duda, una de las más importantes es el propio transcurso del tiempo. Recientemente en un artículo, los profesores Joan Middendorf y Alan Kalish de la universidad de Indiana, titulado «The change-up in lectures», se señala que un estudiante adulto no es capaz de mantener la atención más allá de 15 a 20 minutos seguidos. A partir de ese momento la capacidad de atención comienza a decaer, y la forma en que lo hace es mediante irrupciones que alternan fases de atención con periodos de poca retención. A medida que sigue transcurriendo el tiempo, los periodos de atención se van acortando hasta los tres o cuatro minutos hacia el final de una charla estándar de una hora.

Esquema 1: Retención durante el episodio de aprendizaje



Fuente: Sousa (2005).

Numerosos estudios de la psicología del aprendizaje afianzan esta tesis, como, por ejemplo, la del asesor internacional en neurología de la educación el Dr. David A. Sousa en su obra «How the brain learns». Tras 7. El alumnado no abandonaría el aula entre clases, salvo en los desplazamientos a las aulas específicas. De esta manera se evitaría la pérdida de tiempo por el cambio de profesor que actualmente se estima en 10 minutos cada vez que el alumno cambia de asignatura. Aunque en lugar de tener solo un recreo sería conveniente hacer dos.

leerla se entiende perfectamente por qué, por ejemplo, el I Congreso de Mentes Brillantes «Ser creativos», que reunía entre otros talentos a cuatro premios Nobel, celebrado el pasado mes de octubre en Málaga, se estableciera que la duración de cada ponencia debía ser de 21 minutos (véase esquema 1). Precisamente porque este es el tiempo estimado en que el cerebro humano mantiene su atención al 100 por ciento.

Entonces, ¿para qué someter en la ESO o en el Bachillerato a alumnos de 12 a 18 años a clases de 60 minutos, si la mayor parte de ese tiempo se desperdicia porque el alumno no atiende?

La segunda razón sería porque para el alumnado supondría dotar de mayor significatividad los contenidos, ya que obligaría al profesorado a un esfuerzo de concreción de los mismos, seleccionando los más relevantes para alcanzar los objetivos que se pretenden alcanzar.

La solución propuesta es la apuesta por lo factible, porque debemos ser conscientes de que en la realidad hay que optar entre lo deseable y lo viable. Limitados por las condiciones de partida que nos rodean, hay que evitar propuestas radicales poco apropiadas por la magnitud de los cambios que habría que hacer. No obstante, esto no debe ser una excusa para no seguir trabajando hacia la postura metodológica ideal que debería ser la creación de módulos interdisciplinares organizados a partir de las competencias básicas desde los que se dieran también contenidos obligatorios. En esos módulos se trabajaría por proyectos⁸. De esta manera, se rompería con la fragmentación del currículo, con lo que se dotaría de mayor significatividad el aprendizaje porque el alumnado partiría de situaciones cercanas de la sociedad actual y lo vincularía con los contenidos trabajados. Y para el profesorado supondría evolucionar hacia un estilo más cooperativo, más participativo y más democrático de trabajo.

En definitiva, pienso que en esta «babel», que es la sociedad del siglo XXI, el sistema educativo obligatorio tiene que ser esa torre de la que comencé hablando en este artículo, donde una de las «materias primas» fundamentales para su construcción debe ser la Economía pues en estos tiempos difíciles recobran vigencia las palabras del gran pedagogo Paulo Freire: «La lucha contra la crisis ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo». «La educación es indispensable en esa reinención». Sólo con una población joven que domine el lenguaje económico-financiero podremos

tener futuros ciudadanos capaces de construir pensamiento con el que poder evitar situaciones parecidas. De no hacerlo, el sistema educativo español seguirá muy alejado de la realidad social y continuará contribuyendo a la formación de personas muy bien preparadas para un mundo que ya no existe.

Referencias bibliográficas

Base de datos del programa Eurydice (www.eurydice.org). <http://hdr.undp.org/es/estadisticas/>

DOMÍNGUEZ, J. M. (2009): «La importancia de la educación financiera», *La Opinión de Málaga*, 4 marzo.

GÉNESIS (11,1-9).

GONZÁLEZ, A. (1995): «Análisis de la transversalidad en la ESO».

FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. y LÓPEZ LÓPEZ, M. (1996): «Implicaciones metodológicas de la transversalidad en la educación secundaria obligatoria». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 27, septiembre/diciembre, págs. 83-94

MIDDENDORF, J. y KALISH, A. (2004): «The change-up in lectures», Indiana, Campus Instructional Consulting, Universidad de Indiana, 2004.

ASSOCIAÓ D' ENSEYANTS D'ECOMIA I EMPRESA (2003): «Proyecto de desarrollo del área de Economía en la Educación Secundaria», Catalunya.

SIMÓN SEGURA, F. (1992): «Manual de historia económica», Madrid, Centro de estudios Ramón Areces.

SOUSA, DAVID A. (2005): «How the brain learns», California, Corwin press.

TRAVÉ, G. (1999): «La Economía y su didáctica en la educación obligatoria», Sevilla, Diada.

TRAVÉ, G. y otros (2001): «Didáctica de la economía en el bachillerato», Madrid, Síntesis.

8. Kilpatrick, influido por Dewey, aboga por el método de proyectos. Este planteamiento tiene como base el desarrollo de un conocimiento globalizado y relacional. El programa parcial para cada uno de los proyectos sustituye al programa por materias.