UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

La Enseñanza de la Economía: análisis de la necesidad de su introducción como contenido curricular obligatorio en el sistema educativo español

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María del Carmen Román Delgado

Directoras

Mª del Rosario González Martín

Miriam Prieto Egido

Madrid

© María del Carmen Román Delgado, 2019

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

TESIS DOCTORAL

La Enseñanza de la Economía: análisis de la necesidad de su introducción como contenido curricular obligatorio en el sistema educativo español

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA
PRESENTADA POR

María Carmen Román Delgado

TUTOR

Gonzalo Jover Olmeda

DIRECTORAS

Mª del Rosario González Martín y Miriam Prieto Egido

Madrid, 2019

A mis padres, siempre luz y guía.

A mi marido y mis hijos, ilusión y superación.

Porque es el caso que, en nuestro país y en otros, el bachiller o alumno de enseñanza media y preuniversitaria, sale de las aulas conociendo, por ejemplo, lo que es la calcopirita, pero sin haber recibido la menor información sobre lo que es un Banco. A pesar de que indudablemente (sin la menor intención por mi parte de menospreciar la calcopirita) es casi seguro que el flamante bachiller habrá de recurrir a algún Banco durante su vida, siendo, en cambio, poco probable que le afecte algo relacionado con la calcopirita (José Luis Sampedro, 1961).

AGRADECIMIENTOS

Llegados al final del trabajo, es el momento de dar las gracias a todas aquellas personas que de una u otra forma han hecho posible el inicio, el desarrollo y el fin de esta investigación. La elaboración de un proyecto de investigación tiene mucho de obra colectiva, en la medida en que se apoya en el trabajo previo de otras personas y se va construyendo tomando en consideración su legado.

La duración del trayecto ha sido larga y el silencio un compañero de viaje constante y necesario para escuchar las voces de aquellos que me han hablado a través de sus libros, artículos y ensayos. Un silencio que desde un inicio se constituyó en elemento fundamental para entender inquietudes educativas de otras épocas, pero también de actores actuales en el campo de la educación y de sistemas educativos distintos al nuestro. Les doy las gracias a todos ellos por ser un faro para iluminar este trabajo.

Ese silencio también fue determinante para realizar el viaje interior que requiere un trabajo como el que aquí presentamos y defendemos. No en vano, es un trabajo realizado a lo largo de varios años que requiere de un crecimiento personal que acompañe al propio crecimiento de la investigación.

El camino ha sido fascinante, sorprendente, apasionante, diría que incluso emocionante en determinados momentos, especialmente cuando el encaje de unos y otros descubrimientos generaban distintas partes del resultado de la investigación. Pero también ha sido una travesía difícil, dura, en gran parte, solitaria, con momentos de desazón y tristeza, especialmente cuando una pierde el rumbo y deja de creer en sí misma.

Es entonces cuando aprecias la luz, una luz que se manifiesta en los otros.

Por ello, quiero empezar agradeciendo a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense el haberme abierto sus puertas para darme la oportunidad de desarrollar esta investigación, teniendo en cuenta que mi formación como economista no era la propia de quienes realizaban los programas de Doctorado en esta facultad. Al profesor Mariano Fernández Enguita, Coordinador del Programa de Doctorado, por favorecer nuestra formación y crecimiento en el ámbito investigador a través de las numerosas actividades propuestas, así como por su ayuda facilitándome el acceso a distintas fuentes para la investigación. Gracias también a la profesora María Ángeles Blanco, quien nos impartió los cursos de Doctorado y formó parte del tribunal de presentación de mi Proyecto de

Tesis, pues con su visión crítica contribuyó a reflexiones posteriores en la redacción de la misma. Así mismo, quiero dar mi más sincero agradecimiento a Gonzalo Jover, en la actualidad Decano de la Facultad de Educación, por creer en mí, creer en lo que entonces era un proyecto en el año 2014 y acogerme en su Línea de Investigación. A mis directoras, Miriam Prieto y Rosario González, no sólo agradezco su ayuda, trabajo, esfuerzo y contribución al desarrollo de esta tesis doctoral. También quiero expresar mi reconocimiento a su paciencia, su comprensión, su templanza y sosiego ante mi rebeldía cuando el rumbo o el ritmo no era el que yo pretendía. Con su perseverancia consiguieron llevar el esfuerzo y el trabajo a su máxima expresión. Y con su serenidad y su saber, han sabido ser una red cuando yo me caía. También quiero dar las gracias a todos aquellos que nos han impartido seminarios, profesores y empleados de la facultad. Sus conocimientos han sido siempre de gran ayuda. Gracias a mis compañeros del programa de Doctorado por compartir dudas, inquietudes, información. Todo suma, y por lo tanto, es ayuda.

Y aprovecho esta oportunidad para dar las gracias a mis padres por inculcarme el amor por el saber, la pasión por descubrir y el compromiso y la perseverancia en el hacer. Este trabajo no habría sido posible sin todo ello. Gracias mamá por tu paciencia y tus aportaciones, siempre discreta y silenciosa, siempre acertada y luminosa. Gracias papá por tu inestimable ayuda especialmente en las partes más complejas de este trabajo, por el tiempo dedicado a su lectura y revisión. Has sido mi pilar. Gracias a Borja, mi marido, por entender mis deseo de libertad para volar en mi afán de conocer, aprender, descubrir y crecer en el campo de la educación. Gracias a mis queridos hijos, Carmen, Borja y Carlota, pues sin ellos saberlo, forman parte de la razón de ser de esta tesis. Como también forma parte de dicha razón de ser de este trabajo y por ello doy las gracias a mi querida Reverenda madre Carmen Madurga, C.S., Doctora en Ciencia Geológicas y anterior directora de mi colegio, por ser quién me puso en el apasionante camino de la Educación, creyó en mi y me ayudó a creer en mi misma.

Finalmente, quiero expresar mi gratitud a mis hermanos y a mis tías, que tan pendientes han estado de la evolución de mi tesis y de mi ánimo. Especial mención a mi tía Marga y a mi tío Claude, profesor titular de la Facultad de Ciencias Económicas y de Gestión de la Universidad Lumière (Universidad Lyon II), cuya ayuda en la búsqueda de fuentes de documentación para la investigación del sistema educativo francés fue fundamental.

Gracias a mis amigas por sus palabras de ánimo y por entender mis silencios y mis ausencias.

Sin el concurso de todos cuantos he mencionado, sin duda, este trabajo no habría sido posible.

Tabla de contenido

RELACIÓN DE TABLAS 10

RESUMEN 12

ABSTRACT 15

CAPÍTULO I: Objeto y metodología de la investigación. 19

1. PRESENTACIÓN. 19

2. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN ECONÓMICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL 24

2.1. La crisis económica y la evidencia de la necesidad de una alfabetización económica. Importancia de una respuesta educativa. 24

2.2 Situación de la Educación Económica en el contexto educativo español: el Déficit formativo 27

2.3 Necesidad de la enseñanza de la economía: complejidad y globalización económica. Economía ética y social. 31

2.4 Entidades nacionales y supranacionales, autores e informes que avalan la necesidad de una Educación Económica en Educación Obligatoria. 35

2.5 Importancia de la educación temprana en la enseñanza de la Economía. Situación en el contexto educativo europeo. 40

2.6 Educación económica versus educación financiera. 45

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN. 50

4. METODOLOGÍA. 52

5. ESTRUCTURA. 57

CAPÍTULO II: Configuración histórica de la enseñanza de la Economía en España. 59

1. INTRODUCCIÓN 59

2. EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA ACTIVIDAD ECONÓMICA DESDE LAS CIVILIZACIONES GRECORROMANAS HASTA EL SIGLO XVIII 64

2.1 Las civilizaciones grecorromanas y el enfoque aristotélico de la Economía. 64

2.2 El hombre y la Economía: del cristianismo al siglo XV 75

2.3 De la dimensión ética de la Economía al prisma Beneficio-Productividad: la configuración de la Economía como ciencia desde el Descubrimiento de América hasta el Siglo de Las Luces. 81

3. DEL SIGLO XVIII AL SIGLO XX: CONFIGURACIÓN DE LA ECONOMÍA COMO DISCIPLINA. 85

3.1 1700-1808: La Economía como disciplina educativa durante la Ilustración. 85

3.1.1 Economía e Ilustración en Europa en el siglo XVIII. 87

3.1.2 Economía e Ilustración en España en el siglo XVIII. 100

3.2 1808-1902: La enseñanza de la Economía desde El Absolutismo hasta La Restauración. 118

3.2.1 La enseñanza de la Economía en Europa en el siglo XIX. 118
3.2.2 La enseñanza de la Economía en España en el siglo XIX. 122
3.3 La enseñanza de la Economía desde el reinado de Alfonso XIII (1902) hasta finales del siglo XX en España. 144
3.3.1 La enseñanza de la Economía en Europa en el siglo XX. 144
3.3.2 La enseñanza de la Economía en España en el siglo XX. 145
4. LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN EL SIGLO XXI: DE LA DESHUMANIZACIÓN ECONÓMICA A LA DESHUMANIZACIÓN SOCIAL. 161
4.1 Perspectiva educativa internacional. Tendencias. 161
4.2 Configuración del sistema educativo en España en el siglo XXI. 163
4.3 La enseñanza de la Economía en el sistema educativo en España en la actualidad. Legislación referente a la materia de Economía en el siglo XXI. 166
5. CONCLUSIÓN 181
CAPÍTULO III: Configuración histórica de la enseñanza de la Economía en los sistemas educativos de Inglaterra, Francia y Finlandia. 185
1. EL SISTEMA EDUCATIVO EN INGLATERRA: HISTORIA, ESTRUCTURA Y ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA 185
INTRODUCCIÓN 185
1.1. LA CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO INGLÉS 187
1.1.1. Primera etapa: hasta la configuración del sistema educativo nacional. 187
1.1.2. Segunda etapa: configuración y evolución del sistema educativo nacional. 189
1.1.3. Tercera etapa: modernización del sistema educativo nacional. 200
1.2 EL SISTEMA EDUCATIVO INGLÉS EN LA ACTUALIDAD 210
1.2.1 Contexto de las políticas educativas. 210
1.2.2. La organización del sistema educativo. 212
1.2.3. La estructura del sistema educativo. 214
1.3. LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO INGLÉS. 216
1.3.1. Evolución de la enseñanza de la economía. 216
1.3.2. La enseñanza de la economía en la actualidad. 244
2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN FRANCIA: HISTORIA, ESTRUCTURA Y ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA 251
INTRODUCCIÓN 251
2.1. LA CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS 253
2.1.1. Primera etapa: hasta la configuración del sistema educativo nacional 253
2.1.2. Segunda etapa: configuración y evolución del sistema educativo nacional 261
2.1.3 Tercera etapa: modernización del sistema educativo nacional 269

2.2 EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS EN LA ACTUALIDAD 274
2.2.1. Contexto de las Políticas Educativas 274
2.2.2. La organización del sistema educativo 276
2.2.3. La estructura del sistema educativo 280
2.3. LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS 281
2.3.1. Evolución de la enseñanza de la economía 281
2.3.2. La enseñanza de la economía en la actualidad 295
3. EL SISTEMA EDUCATIVO EN FINLANDIA: HISTORIA, ESTRUCTURA Y ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA 303
INTRODUCCIÓN 303
3.1. LA CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS 305
3.1.1. Primera etapa: hasta la configuración del sistema educativo nacional 305
3.1.2. Segunda etapa: configuración y evolución del sistema educativo nacional 307
3.1.3. Tercera etapa: modernización del sistema educativo nacional 314
3.2 EL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS EN LA ACTUALIDAD 316
3.2.1 Contexto de las políticas educativas 316
3.2.2. La organización del sistema educativo 321
3.2.3. La estructura del sistema educativo 328
3.3. LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS 331
3.3.1. Evolución de la enseñanza de la economía 331
3.3.2. La enseñanza de la economía en la actualidad 335
CONCLUSIÓN-SÍNTESIS COMPARATIVA 343
CAPÍTULO IV: Prospectiva de la enseñanza de la economía en el sistema educativo español. 351
1. INTRODUCCIÓN 351
2. ANÁLISIS COMPARADO DE LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE INGLATERRA, FRANCIA Y FINLANDIA EN RELACIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL 354
3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA 364
4. FINES Y PRINCIPIOS QUE DEFINEN ESTA PROPUESTA PEDAGÓGICA 393
5. ENFOQUE Y CONTENIDOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA 396
CAPÍTULO V: Conclusiones y limitaciones. Líneas futuras de Investigación 413
1. CONCLUSIONES 413
2. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN 418
BIBLIOGRAFÍA 425

LEGISLACIÓN 445

ANEXOS..... 452

RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1 Evolución PIB España periodo 2007-2017 19
Tabla 2 Evolución % Riesgo de Pobreza o exclusión social en España periodo 2007-2017 20
Tabla 3 % de población en Riesgo de Pobreza años 2016-2017 25
Tabla 4 Desarrollo curricular de la asignatura Orientación Profesional e Iniciativa Emprendedora 172
Tabla 5 Organización curricular de la etapa correspondiente a Educación Secundaria Obligatoria 174
Tabla 6 Estructura y funciones de la Administración Educativa en Reino Unido 212
Tabla 7 Estructura de las etapas escolares en el sistema educativo inglés 215
Tabla 8 Contenido curricular para cada etapa y ciclo educativos en Reino Unido 215
Tabla 9 Carga horaria de la asignatura PSHE en la programación escolar del sistema educativo inglés 235
Tabla 10 Contenidos económicos exigidos en el marco OCDE-PISA 2012 y recogidos por el sistema educativo inglés 236
Tabla 11 Síntesis de los informes relacionados con la enseñanza de la Economía y publicados desde 1906 hasta la actualidad en Reino Unido 241
Tabla 12 Estructura organizativa de la Administración Educativa en el sistema educativo francés 279
Tabla 13 Programas propuestos para la enseñanza de la Economía en los cursos Seconde, Première y Terminale 284
Tabla 14 Textos legislativos relacionados con la enseñanza de la Economía en la educación Francesa (1792-2018) 292
Tabla 15 Enseñanza de la Economía Ciclo de Collège 297
Tabla 16 Enseñanza de la Economía en la etapa Lycée-Baccalauréat Général ES 298
Tabla 17 Relación de reformas educativas en Finlandia durante el siglo XX 313
Tabla 18 La estructura organizativa de la Administración Educativa en Finlandia 322
Tabla 19 Relación de reformas del National Curriculum en Finlandia 323
Tabla 20 Carga horaria semanal por asignatura y curso en la etapa Basic Education del sistema educativo finlandés 325
Tabla 21 Estructura del sistema educativo finlandés por etapas educativas 329
Tabla 22 La enseñanza de la Economía en Inglaterra, Francia y Finlandia en la actualidad 345
Tabla 23 Asignaturas de contenido económico en el sistema educativo inglés en los cursos correspondientes a la educación obligatoria 356

Tabla 24 Asignaturas de contenido económico en el sistema educativo francés en los cursos correspondientes a la educación obligatoria 357
Tabla 25 Asignaturas de contenido económico en el sistema educativo finlandés en los cursos correspondientes a la educación obligatoria 359
Tabla 26 Tabla comparada de la enseñanza de la Economía en los sitemas educativos español, inglés, francés y finlandés en las etapas correspondientes a la Educación Obligatoria-Primaria y Secundaria (Primary and Lower Secondary Education) y Bachillerato (Upper Secondary Education) 360
Tabla 27 Propuesta pedagógica de bloques de contenidos económicos conceptuales y de las asignaturas en las que se incluirían en Primaria y en Secundaria 401
Tabla 28 Líneas de desarrollo de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para los contenidos económicos recogidos en la asignatura Cincias Sociales de 4º, 5º y 6º Primaria ... 406
Tabla 29 Líneas de desarrollo de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para las asignaturas Economía I, Economía II, Economía III y Economía IV impartidas respectivamente en 1º, 2º, 3º y 4º ESO 407

RESUMEN

En el año 1890, Alfred Marshall se refería a la Ciencia Económica en los siguientes términos: "La economía es el estudio de la humanidad en los asuntos cotidianos de la vida" (Gregory Mankiw, 2012, p. 7). En el año 2019 esta afirmación prevalece pues hablamos de un área del conocimiento que ha afectado a lo largo de la historia y afecta hoy a cada individuo en su cotidianidad, y por ello, todos y cada uno de nosotros deberíamos estar formados en este campo del saber. La realidad constata que esta formación es desigual entre los habitantes de los países miembros de la Unión Europea en los que centramos nuestro estudio, tal y como reflejan no ya sólo las distintas evaluaciones realizadas en alumnado adolescente y encuestas ciudadanas en relación con los conocimientos económicos, sino también de las deducciones a las que nos llevan la lectura de la evolución de las principales macromagnitudes económicas de los distintos países miembros de la Unión Europea antes, durante y después de la Gran Depresión iniciada en el año 2008. Esa desigualdad en la Educación Económica de la población de cada país tiene su origen en la perspectiva desde la que esta formación se orienta en cada sistema educativo de la Unión Europea, así como en el valor pedagógico que los legisladores dan a la misma. De esta forma, mientras que en algunos sistemas esta disciplina no se trata hasta la Educación Superior en el caso de elegir estudios de Economía, en otros está incluida en la etapa escolar. Así mismo, entre estos últimos, hay sistemas que la introducen en la etapa correspondiente a Educación Obligatoria mientras que otros la ofrecen fuera de esta etapa. Y por último, entre aquellos sistemas que optan por incluir esta disciplina en Educación Obligatoria, encontramos sistemas que le dan el tratamiento de Core Subject mientras que en otros queda relegada a un segundo plano como Foundation Subject o bien como Optional Subject.

La investigación que aquí presentamos bajo el título *La Enseñanza de la Economía: análisis de la necesidad de su introducción como contenido curricular obligatorio en el sistema educativo español*, analiza la evolución en la didáctica de esta disciplina en España, especialmente a partir del siglo XVIII, así como la situación actual de la enseñanza económica en tres sistemas educativos seleccionados: Reino Unido, Francia y Finlandia, cuya historia educativa habremos investigado con anterioridad. Abarcar todo el espectro europeo habría requerido un marco temporal con el que no contábamos, por ello concretamos el campo de investigación a los tres países mencionados, pues siendo los tres, países miembros de la Unión Europea y con un modelo económico que responde

a una Economía de Mercado, lo cierto es que el grado de intervención estatal difiere mucho entre ellos, lo que otorga a cada uno su peculiaridad en el enfoque dado a la Educación Económica. Así mismo, cada uno de los tres sistemas educativos elegidos presenta su idiosincrasia, de alguna forma, coherente con la línea de gobernanza política. Y esta variedad en el enfoque económico y en el enfoque educativo han supuesto un gran patrimonio para nuestra investigación, inspirándola y enriqueciéndola.

Hasta qué punto somos conscientes de que todos los individuos hacemos economía independientemente de nuestra edad, formación y actividad profesional, en qué medida conocemos las consecuencias personales y sociales de nuestras decisiones económicas, qué grado de entendimiento tenemos en relación con las decisiones políticas de contenido económico que adoptan nuestros gobernantes y proponen nuestros políticos en el ejercicio de su actividad y cómo interiorizamos el carácter ilimitado de las necesidades humanas, el dinero como medio y no como fin y la necesidad de educar nuestros hábitos de consumo, son cuestiones que requieren una educación y formación económica progresiva, coherente, estructurada, sólida y carente de todo adoctrinamiento.

El objetivo central de esta investigación está orientado a fundamentar el valor pedagógico de la Educación Económica en la etapa escolar obligatoria para impulsar la enseñanza de la Economía en su aspecto técnico y ético en base a dicho valor pedagógico. Y para la consecución de este objetivo perseguimos los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la evolución de la Enseñanza de la Economía a lo largo de la historia de la educación en nuestro país, dada la necesidad de dar a la enseñanza de la Economía una base sustentada sobre la tradición histórica. Conocer si la pretensión de enseñar economía estaba basada en criterios de corte académico y utilitarista o, por el contrario, con esta enseñanza trataban de llegar a la dimensión humana y social del alumnado.
2. Identificar las razones que llevaron a los detractores de la Enseñanza de la Economía a eliminarla del marco curricular e intentar paliar este sentimiento de rechazo que hoy aún permanece.
3. Estudiar el tratamiento legislativo dado a la disciplina económica en la programación escolar correspondiente a la Educación Obligatoria en tres países: Reino Unido, Francia y Finlandia, cómo la articulan y desarrollan y explorar los fines

perseguidos por los sistemas educativos investigados, al incluir la enseñanza de la Economía en sus programaciones curriculares escolares.

4. Explorar el lugar que la asignatura de Economía ocupa en la legislación actual de nuestro sistema educativo.

5. Finalmente, procederemos a la formulación de una propuesta pedagógica de contenido económico susceptible de ser incorporada a la programación curricular vigente en la actualidad cuyo fin último es fomentar en el alumnado una conciencia cívica y un liderazgo comprometido con una Economía ejercida desde la responsabilidad social y la ética, una Economía involucrada en hacer de este mundo, un mundo mejor en el que no se persigue tanto la acumulación de riqueza como la generación de valor que contribuya a la construcción de una sociedad más justa, de tal forma que el alumnado, en un futuro no muy lejano, busque desarrollar proyectos personales, económicos y sociales caracterizados por su humanidad. En definitiva, una propuesta pedagógica que persigue generar inquietud en el alumnado, enseñándoles la realidad económica en la que conviven, el carácter cambiante de la misma y las posibilidades existentes de transformarla desde el conocimiento.

En relación con la metodología empleada hemos utilizado como técnicas de investigación, por una parte, la revisión histórica para huir de una visión estática de la educación económica y enmarcarla en el seno de una tradición. Para ello hemos utilizado como recursos de documentación científica fuentes de investigación primarias y secundarias.

Por otra, hemos empleado la metodología comparada para contrastar hechos educativos y conocer el valor pedagógico de la enseñanza de la Economía que de ellos se deriva, basándonos en experiencias ya existentes en otros países de nuestro entorno europeo. El objeto ha sido recabar diferentes categorías de datos a partir de los sistemas educativos seleccionados y clasificarlos e interpretarlos con el fin de hacer posible la comparación, no buscando hacer una transferencia de experiencias y técnicas educativas, sino tratando de visualizar cuál o cuáles de aquéllas serían pedagógicamente asimilables por nuestro sistema educativo. Las fuentes utilizadas para la obtención de la información y los datos acerca de los distintos sistemas han sido, al igual que en el caso de la investigación histórica, fuentes primarias y secundarias de idéntica tipología.

Las conclusiones a las que hemos llegado una vez finalizada la investigación, son varias. Se constata una apuesta firme por la educación económica en Inglaterra, Francia y Finlandia y una evolución humanista en el enfoque de la didáctica económica. Se confirma un desequilibrio escuela-mercado laboral a nivel global. Finalmente, se ratifica un vacío educativo en España en esta rama del saber así como un abandono progresivo del humanismo económico en nuestro país. Por todo ello, defendemos la inclusión de la Enseñanza de la Economía en Educación Obligatoria con carácter no optativo, y nos reafirmamos en la necesidad de la misma para afrontar una nueva realidad social, económica y laboral derivada de la crisis económica iniciada en el año 2008.

DESCRIPTORES/PALABRAS CLAVE: Educación económica, sistemas educativos, humanismo económico, currículo, propuesta pedagógica.

ABSTRACT

In 1890, Alfred Marshall defined economic science as "Economics is the study of humanity in the everyday affairs of life" (Gregory Mankiw, 2012, p. 7). In 2019, this assertion prevails because we talk about an area of knowledge that has affected each individual throughout history and affects today´s everyday life, and therefore, each and every one of us should be informed in this field of knowledge. Facing this reality, it is confirmed that this training is unbalanced among the inhabitants of the member countries of the European Union in which we focus our study, as is reflected not only by the various evaluations carried out for students and citizen surveys in relation with the economic knowledge, but also because of the deductions to which we are taken by the reading of the evolution of the main economic macro-magnitudes of the different member countries of the European Union before, during and after the Great Recession that started in 2008. This inequality in the economic education of the population of each country has its origin around the perspective from which this training is oriented in each educational system of the European Union, as well as in the pedagogical value that the legislators give to it. Seen this way, while in some systems this discipline is not treated until higher education in the case of choosing economics studies, in others, it is included in the school stage. Likewise, among the latter, there are systems that introduce it in the stage corresponding to compulsory education while others offer it outside this stage. Finally, among those systems that choose to include this discipline in compulsory education, we find systems

that give the treatment of Core subject while for others it is relegated to the background as a Foundation subject or as an Optional Subject.

The research presented here under the title *Economics Education: analysis of the necessity of its introduction as compulsory curricular content in the Spanish education system*, analyzes the evolution around the didactics of this discipline in Spain, especially from the 18th century, as well as the current situation of economic education in three selected educational systems: The United Kingdom, France and Finland, whose educational history we have previously investigated. Covering the whole European spectrum would have required a temporary framework with which we did not have, so we have particularized the field of research to the three countries mentioned, as the three of them are member countries of the European Union with an economic model that responds to a Market economy, even though it bears with a state intervention degree that differs greatly between them, thus giving each one its peculiarity in the approach given to economic education. Likewise, each one of the three chosen educational systems present its idiosyncrasy, in some way, coherent with the line of political governance. And this variety in the economic approach like the educational one, have meant a great heritage for our research, as those inspire and continuosly improve it.

To what extent are we fully aware that all individuals "do economy" regardless of our age, training and professional activity? Up to what point would we know the personal and social consequences of our economic decisions? What degree of understanding do we have in relation to the political decisions of economic content that our leaders adopt and propose our politicians in the exercise of their activity? How do we internalize the unlimited character of human needs, the money as a means and not as an end and the necessity to educate our habits of consumption? All of them are issues that require a progressive education and economic training, coherent, structured, solid and deprived of any indoctrination.

The main objective of this research, is to base on the pedagogical value of economic education in the compulsory school stage in order to promote Economics Education in its technical and ethical aspects, based on the aforementioned pedagogical value. And to achieve this objective, we pursue the following specific objectives:

1. To know the evolution of Economics Education throughout the history of the education in our country, given the necessity to provide this teaching with a base substantiated on the historical tradition. In this sense, we tried to recognize whether if the intention of teaching economics was based either, by academic and functional criteria, or whether they tried to reach the human and social dimension of students.

2. To identify the reasons that led detractors of Economics Education, to remove it from the curricular framework, trying to alleviate this feeling of rejection that still remains.

3. To study the legislative treatment given to the economic discipline in the school curriculum corresponding to compulsory education in three countries, United Kingdom, France and Finland, trying to know how they articulate and develop it. We also explore the aims pursued by the three researched educational systems by including the teaching of the economy in their school curriculum programs.

4. To explore the place that Economics subjects occupies today in the current legislation of our educational system.

5. Finally, we will proceed to formulate a pedagogical proposal about economic content that is likely to be incorporated into the current curricular programming, and whose main target is to encourage students to have a kind of civic awareness and committed leadership with an economy exerted from social responsibility and ethics, an economy involved in making this world a better world in which it is not pursued both by the accumulation of wealth, as much as the generation of value that contributes to the construction of a just society, in such a way that students, in the not too distant future, seek to develop personal, economic and social projects characterized by their humanity. In short, we aim for a pedagogical proposal that expects to generate restlessness in the students, teaching them the economic reality in which they coexist, the changing character of this reality and the existent possibilities of transforming it from the knowledge.

In relation to the employed methodology, we have used as research techniques the historical review to avoid a static vision of economic education and frame it within a tradition on the one hand. For this purpose, we have used as scientific documentation resources, primary and secondary research sources.

On the other hand, we have used the comparative methodology to contrast educational facts and know the pedagogical value of Economics Education that derives from them, based on experiences already existing in other countries of our European environment. The aim has consisted in collecting different categories of data from the educational systems selected and classify and interpret them in order to make way for comparison- not seeking to make a transfer of experiences and educational techniques but trying to visualize which of those would be pedagogically assimilated by our educational system-. The sources used to obtain information and data about the different systems have been, as in the case of historical research, primary and secondary sources of the same typology.

The conclusions we have reached at the end of the research would be the idea that there is a firm commitment to economic education in England, France and Finland and a humanist evolution in the approach of economic didactics. It is confirmed as an imbalance school-labor market at global level. Finally, it is ratified as an educational vacuum in Spain in this branch of knowledge, as well as a progressive abandonment of economic humanism in our country. Therefore, we are advocating the inclusion of Economics Education in compulsory schooling on a non-optional basis, and we reaffirm ourselves in this need to face a new social, economic and labor reality stemming from the economic crisis initiated back in 2008.

KEY WORDS: Economics Education, educational systems, economic humanism, curriculum, pedagogical proposal.

CAPÍTULO I: Objeto y metodología de la investigación.

1. PRESENTACIÓN.

Hace 20 años, nada hacía presagiar las turbulencias económicas acaecidas a partir del año 2008, así como las posteriores consecuencias que de ellas se derivarían y que transformarían la sociedad española tanto en su estructura social y política, como en su estructura económica y laboral. Desde mediados de la década de los 90 del siglo XX y hasta el año 2007, la economía española había experimentado un crecimiento duradero, y en paralelo, el Estado de Bienestar había progresado y se había consolidado. Este Estado de Bienestar, favoreció la construcción de una sociedad en la que las desigualdades sociales y los desequilibrios económicos se vieron paliados, y de alguna forma, contenidos.

Sin embargo, en el año 2008 estalla una crisis financiera que posteriormente se tornará económica. Recibirá el nombre de Gran Recesión y en España durará hasta el año 2013 con caídas continuadas del PIB[1], tal y como podemos apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1 Evolución PIB España periodo 2007-2017

AÑO	PIB
2007	3,8%
2008	1,1%
2009	-3,6%
2010	0,0%
2011	-1%
2012	-2,9%
2013	-1,7%
2014	1,4%
2015	3,4%
2016	3,3%
2017	3,1%

[1] PIB: Producto Interior Bruto: Macromagnitud que mide la producción (riqueza nacional) generada por un país en un periodo determinado de tiempo, normalmente un año. Su expresión en porcentaje expresa la variación experimentada por el mismo en referencia al año anterior.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística 29/01/19

Desempleo, reducción en gasto social (educación y sanidad) y bolsas de pobreza, serán las señas de identidad que esta crisis dejará en nuestro país y en otros muchos países de nuestro entorno europeo.

En el año 2014 se produce un punto de inflexión y durante este año y el año 2015, el PIB español experimentará una importante mejoría que alentará la recuperación del empleo y el aumento del gasto social. Sin embargo, si nos fijamos en la evolución de la Tasa de pobreza[2] o de exclusión social (Tabla 2), siendo cierto que ésta se reduce, no logra situarse en rangos previos a la crisis como si llega a hacerlo la creación de riqueza nacional. Son cifras que no dejan de llamar la atención si tenemos en cuenta que es precisamente a partir del año 2014 cuando el país vuelve a la senda del crecimiento económico; digamos que se intuye cierta incongruencia en ellas. Veamos la evolución de la citada tasa en la tabla siguiente:

Tabla 2 Evolución % Riesgo de Pobreza o exclusión social en España periodo 2007-2017

AÑO	Población en Riesgo de Pobreza
2007	23,3%
2008	23,8%
2009	24,7%
2010	26,1%
2011	26,7%
2012	27,2%
2013	27,3%
2014	29,2%
2015	28,6%
2016	27,9%
2017	26,6%

[2] Tasa de pobreza o exclusión social: La población en riesgo de pobreza o exclusión social es aquella que está en alguna de las situaciones siguientes: Población con ingresos inferiores al 60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo; población con carencia de material severa; hogares sin empleo o con baja intensidad en el empleo (ine.es).

Fuente: Instituto Nacional de Estadística 29/01/19

Esta radiografía económica que esbozan las tablas anteriormente expuestas, se completa con una serie de informes publicados a lo largo de los últimos meses. Es el caso de la reciente publicación, el día 26 de septiembre de 2018, de una parte de los resultados de la investigación llevada a cabo por la Fundación FOESSA[3] para Cáritas España, y cuyo informe final será publicado en 2019 bajo el título *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Estos resultados avanzan una situación, cuanto menos, preocupante: seis millones de personas en España en situación de vulnerabilidad social y cuatro millones de personas en situación de exclusión social. Estos datos revelan que la cifra de personas que viven en la pobreza o al borde de ella ha aumentado en un 40% respecto a los datos de hace diez años, cuando estalló la crisis a la que nos acabamos de referir. Datos en coherencia con las cifras recogidas en la tabla anterior.

Si a estas cifras de pobreza y exclusión social en España incorporamos la información que nos proporciona el estudio *worlwide inflation data*[4], según el cual en el año 2017 la tasa media de inflación en España se situó en el 2%, frente a un incremento salarial pactado en convenio del 1,43%, la traducción lógica de este hecho es una pérdida de poder adquisitivo para el conjunto de trabajadores asalariados. Esto nos lleva a la conclusión de que algo falla si tenemos en cuenta las cifras de PIB anteriormente citadas.

El objeto de este trabajo no radica en hacer una investigación sobre las causas de la crisis y sus consecuencias, pero éstas sí nos llevan a preguntarnos si una sociedad económicamente alfabetizada habría sufrido los efectos de esta crisis de forma tan intensa o, por el contrario, habría sido capaz, desde su conocimiento y su comportamiento económico, de suavizar el impacto de la misma.

¿Qué hay detrás de este deterioro económico de un amplio porcentaje de la sociedad? Muchas son las razones que podemos argüir, y todas tendrán su valor. Pero una de ellas subyace a todas como si se tratase de un hilo que las vincula de una u otra forma: la educación económica. La rápida evolución experimentada por la tecnología y, como consecuencia de ello, la transformación del mercado de trabajo; la forma en que hoy nos relacionamos y se relaciona el mundo, un mundo globalizado e interdependiente que se

[3] Fomento de Estudios Sociales y de Sociología aplicada.
[4] La información se puede consultar en: es.inflation.eu

traduce en cambios culturales, sociales, políticos y económicos; los nuevos modos de consumo; la presión publicitaria y las redes sociales; la pérdida de un marco ético de referencia en el comportamiento económico del individuo; la complejidad creciente de productos financieros y de inversión, demandan una sociedad económicamente alfabetizada. Y por ello, esta nueva realidad exige al alumnado de hoy en día nuevos conocimientos, habilidades y destrezas para afrontar su futuro próximo. Esto implica una revisión curricular constante y una adaptación continua de todos los sistemas educativos sin excepción, sistemas a los que se les va a exigir una cierta internacionalización. ¿Nos ponemos en marcha, salvaguardando nuestra idiosincrasia, o nos mantenemos al margen?

Necesitamos aprender a movernos en esta nueva realidad para poder influir sobre una estructura social que se deteriora, y evitar con ello que las cifras anteriormente citadas empeoren. Y para ejercer dicha influencia, únicamente lo podemos hacer desde el conocimiento y, en especial, desde el conocimiento de la ciencia económica. No en vano, y como señalábamos en los inicios de esta investigación, la crisis financiera iniciada en 2007 en Estados Unidos, y posteriormente económica que alcanzaría a muchos países europeos, destapó de forma dramática la falta de alfabetización económica de gran parte de la sociedad, y en concreto, de la sociedad española.

Dicho esto, lo primero que deberíamos preguntarnos es qué entendemos por ciencia económica. ¿Qué es la Economía? Siguiendo la afirmación de Juana Ugarte:

> La Economía es un concepto fundamental sobre el que se asienta la historia del pensamiento, de la cultura y de la vida de la sociedad europea. Sin embargo, la percepción de la importancia y del carácter nuclear de este término, podríamos decir que es relativamente reciente (1996, p. 64).

Y es que la economía existe desde que existe el hombre, pero éste como tal, tardó mucho tiempo en enfrentarse a este concepto. Ello pone de manifiesto una percepción tardía por parte del hombre, del papel determinante de la Economía en el desarrollo de los pueblos y, por lo tanto, del ser humano.

Lo cierto es que la investigación realizada para este trabajo nos va a permitir matizar esta cuestión en lo que a nuestro país respecta cuando observemos cómo, desde el siglo XVIII, muchos intelectuales españoles insistirán en la necesidad de enseñar esta ciencia para favorecer el desarrollo económico y social, siendo Carlos III un pionero en esta

cuestión. Y, sin embargo, a finales del siglo XX se dará la espalda a la enseñanza de la Economía, despreciando el poder educativo de esta disciplina. Por ello, podríamos afirmar que esta percepción tardía es más propia de tiempos presentes que de tiempos pasados, al menos en lo que concierne a nuestro sistema educativo.

A lo largo de este trabajo trataremos de poner luz en esta ambigüedad y conocer el estado y el valor actual de la enseñanza de la Economía en nuestro sistema educativo revisando, por un lado, la trayectoria de esta materia en el mismo y, por otro, revisando la historia y la ubicación curricular de la disciplina económica en los programas escolares de tres sistemas educativos europeos. Con ello trataremos de buscar la inspiración necesaria para diseñar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la Economía, susceptible de ser integrada en la programación escolar correspondiente a la etapa de Educación Obligatoria en nuestro sistema educativo.

Aludíamos en estas primeras líneas a datos oficiales actuales relacionados con la pobreza y la exclusión social que la Gran Recesión iniciada en España en el año 2008 había dejado en nuestro país. Ahora bien, lo cierto es que hace casi tres décadas, J. A. López Cerezo y J. L. Luján López hacían ya referencia a estas cuestiones y a la consecuencia inmediata derivada de las mismas: la desigualdad social. Reflexionaban estos autores sobre la inevitabilidad de esta realidad social en el trabajo conjunto publicado en 1989 y que lleva por título *Una reflexión crítica sobre el determinismo biológico de la inteligencia*:

> Lo que al menos es cierto es que, al igual que creer en la posibilidad de la felicidad es situarse en el sendero que a ella conduce, así, creer en la inevitabilidad de la desigualdad social es un paso importantísimo para crear tal desigualdad, con independencia de si ésta resulta o no ser realmente inevitable (1989, p. 38).

Así, partiendo de la evitabilidad de la desigualdad social, y de la confianza en la educación como instrumento para reducir las tensiones entre la desigualdad social y el desarrollo de las sociedades, la educación en Economía desde la infancia se convierte en un pilar fundamental en el camino hacia una sociedad más igualitaria. Estos presupuestos pueden sustentarse en el informe *Economics as an area of study in General Education in the Member States of the European Community* publicado por Eurydice en 1990, informe que expondrá las razones por las que desde las instituciones europeas defienden la

inclusión de la educación económica en la etapa correspondiente a la Educación Obligatoria como instrumento de lucha contra la desigualdad y la pobreza.

Lo que sin duda alguna podemos afirmar, es que Educación y Economía son dos términos de trascendencia para todo ser humano, los cuales, al ponerse en relación, nos llevan a hablar de alfabetización económica o de inclusión económica. La alfabetización económica no es una invención reciente. La investigación histórica llevada a cabo para fundamentar este proyecto pondrá de manifiesto, en el siguiente capítulo, cómo, en el siglo IV a. C., tanto Aristóteles como algunos de sus coetáneos ya dejaron en sus obras constancia de la necesidad de formar en Economía a todos sus conciudadanos. Sin embargo, no siempre los escritos de los antiguos filósofos griegos fueron atendidos con especial interés, de ahí que, avanzada la historia, observaremos que sólo algunos países tomaron en consideración el pensamiento imperante en las antiguas civilizaciones y, por el contrario, fueron muchos los que prescindieron de la enseñanza de la economía en sus aulas.

2. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN ECONÓMICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL

2.1. La crisis económica y la evidencia de la necesidad de una alfabetización económica. Importancia de una respuesta educativa.

Las primeras alertas sobre la crisis financiera que estalla en Estados Unidos en el año 2008 con la caída del banco americano de inversión Lehman Brothers, empiezan a manifestarse en el año 2007 con la crisis de las hipotecas *subprime*. Esta crisis, en un principio de carácter financiero, se tornará posteriormente en una crisis económica que recibirá el nombre de Gran Recesión. Este fenómeno económico vendrá a evidenciar en un primer momento la ausencia de alfabetización económica de una parte importante de la sociedad americana y, más tarde, de la europea, ausencia que se manifestará de forma contundente en el conjunto de la sociedad española.

Para Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE, la Gran Recesión tendría como detonante una crisis hipotecaria y crediticia que pondría al descubierto la falta de educación económica de una gran mayoría de ciudadanos, los cuales vieron perder sus hogares al no poder cumplir con los compromisos hipotecarios adquiridos con el sistema financiero (García de Güémez y Lembert, 2015). Esta crisis hipotecaria se traduciría en

rescates bancarios, primero en Estados Unidos, y posteriormente en otros muchos países europeos, a consecuencia del fenómeno globalizador de la economía que se traduce en una interacción económica inevitable. Los rescates bancarios serán financiados con endeudamiento de los respectivos gobiernos, lo que se traducirá en políticas económicas de austeridad que traerán consigo desequilibrios sociales y económicos. Con el tiempo, y tal y como puede apreciarse en la Tabla 3 con un dato tan elocuente como es el porcentaje de población en riesgo de pobreza, se ha demostrado que, no sólo los ciudadanos de aquellos países con historia en la enseñanza de la Economía se mostraron menos vulnerables a los estragos de este fenómeno económico, también sus dirigentes políticos supieron gestionar dicha situación con mejores resultados, definiendo estrategias y políticas económicas con un menor impacto negativo para sus ciudadanos. Hablamos de países como Finlandia o Reino Unido, que, si bien no fueron inmunes a la catarsis económica, supieron afrontarla de forma eficaz y rápida. Llama la atención que se trata de dos países que responden a dos modelos económicos muy distintos: frente al neoliberalismo británico con una intervención residual del Gobierno, encontramos en Finlandia una Economía de Libre Mercado, pero con un Gobierno que interviene para garantizar un Estado del Bienestar excelente. Por lo tanto, dos modelos diferentes que dieron respuestas distintas a la crisis económica y, sin embargo, ambos funcionaron. Uno de los indicadores que refleja esta cuestión y al que acabamos de hacer alusión, es el Porcentaje de población en Riesgo de Pobreza. Si nos fijamos en los datos de los años 2016 y 2017 (últimos datos disponibles) correspondiente a los países mencionados y en el dato español, apreciamos una diferencia significativa diez años después del inicio de la Gran Recesión:

Tabla 3 % de población en Riesgo de Pobreza años 2016-2017

	ESPAÑA	REINO UNIDO	FRANCIA	FINLANDIA
2016	27,9%	22,2%	18,2%	16,6%
2017	26,6%	22%*	17,1%*	15,7%

Fuente: INE 30/12/18 y EUROSTAT (at risk of poverty or social exclusión rate).

Otras variables macroeconómicas que nos resultarían útiles al respecto serían el crecimiento del Producto Interior Bruto o las variaciones en la tasa de Desempleo. Ambos indicadores nos permiten apreciar una distancia considerable entre nuestro país y los

países mencionados. En cualquier caso, lo cierto es que diez años después, la Gran Recesión ha dejado al descubierto, tanto en nuestro país como en muchos de los países que conforman la Unión Europea, un panorama social, laboral y económico muy distinto al que habíamos conocido, me atrevería a decir, no ya desde el siglo XIX, sino en relación con la última década del siglo XX. Para saber adaptarse a esta nueva realidad, y también poder influir en ella en un futuro, se hace necesario educar en el desarrollo de nuevos conocimientos y nuevas habilidades y competencias a través de nuevos contenidos pedagógicos. En esta tesis analizaremos específicamente la Educación Económica como parte necesaria de estos nuevos contenidos pedagógicos por varias razones.

En primer lugar, porque la sociedad del siglo XXI es una sociedad caracterizada por un incremento de la brecha de la desigualdad, y en este contexto la educación, en su sentido más amplio, constituye para muchos ciudadanos una oportunidad para salir de la exclusión social, incluso de la pobreza. Concretamente, la entrada en el mercado laboral constituye una puerta para salir de la marginación y conseguir la dignidad que a todo ser humano corresponde. Por lo tanto, el conocimiento del mercado de trabajo, su estructura, evolución y funcionamiento, se convierten en instrumento fundamental para el desarrollo de un proyecto profesional futuro para todos los estudiantes, y de forma especial, para los más vulnerables.

En segundo lugar, porque la Gran Recesión reveló sin lugar a duda que la ausencia de alfabetización económica de muchos ciudadanos fue, al mismo tiempo, causa y consecuencia de parte de esta crisis. Un nivel adecuado de educación económica en relación con conceptos tales como gestión presupuestaria, hipotecas y préstamos, tipos de interés, inflación y rentabilidad, capacidad de compra, oferta y demanda y relación entre ingresos y gastos, probablemente habría ayudado a mitigar los daños económicos y sociales de la crisis. No en vano, son conocimientos que nos permiten reorientar nuestro comportamiento como consumidores hacia una gestión responsable de nuestros actos/hábitos de consumo.

En tercer lugar, porque la educación económica proporciona saberes que permiten al ciudadano valorar las decisiones de política económica desde una perspectiva crítica, favoreciendo la formación de opinión propia y, por lo tanto, la posibilidad de validar o no dichas políticas a partir del ejercicio del voto democrático en las urnas cada cuatro años. Al mismo tiempo, esta educación económica mejoraría la calidad de la opinión pública,

una opinión que condiciona en cierta medida determinadas estrategias de política económica, y por extensión, conlleva una reorientación de tendencias políticas.

En cuarto lugar, porque el individuo como ciudadano debe tomar conciencia de que, en el ejercicio de su papel como sujeto activo de la economía, las decisiones de carácter económico que adopta tienen consecuencias no sólo en su propia vida, sino también en la vida de los otros y en el medio ambiente.

Y en quinto y último lugar, aunque en estrecha relación con el anterior, porque se hace necesario volver a ejercer la Economía desde la ética. Una economía humanizada es necesaria y es posible. Sólo así el anhelo de un mundo más justo estará más cercano.

Al respecto, las palabras del profesor de Economía Aplicada, Alberto Vaquero, son claras e ilustrativas:

> Todos los ciudadanos deberían tener nociones básicas de Economía Doméstica (control de Ingresos y Gastos), Economía Financiera (planes de pensiones, cuentas, préstamos), Economía Laboral (salarios, tipos de contratos) y conocimientos fiscales y presupuestarios (para entender cómo funcionan los impuestos y cómo se invierte el dinero recaudado).
>
> (...) se constatan fuertes carencias, que pueden provocar incertidumbre en la toma de decisiones y/o indefensión por la escasez de conocimientos económicos.
>
> Algunos problemas derivados de la falta de cultura económica financiera se han hecho más patentes con la crisis económica. (..) la comercialización de instrumentos financieros complejos (...), la desigualdad en el reparto de la renta y la riqueza, la distribución de la presión fiscal o las dificultades de acceso al crédito. La crisis ha provocado que cada vez sea más necesario tener cierto bagaje en materia económica para entender la realidad que nos rodea (2015, pp. 23-24).

2.2 Situación de la Educación Económica en el contexto educativo español: el Déficit formativo

Tras más de una década trabajando en el mundo financiero, recibí en el año 2010 una oferta de trabajo para dar clases de Economía en 1º y 2º de Bachillerato en un colegio de Madrid. Mi experiencia docente duró tres años, suficientes para quedar seducida por el mundo educativo y decidir enriquecer mi formación por el camino de la investigación en el campo de la Educación, pero también años suficientes para percibir lagunas

educativas y mucho trabajo por hacer en el ámbito de la educación económica. Me sedujeron la curiosidad y las ganas de aprender del alumnado, el interés por conocer y, lo que es más importante, entender la realidad que les rodeaba, una realidad que afectaba a su día a día, y en muchas ocasiones, les afectaba de forma negativa: padres y madres que perdían sus puestos de trabajo, veían reducidos sus ingresos y, por lo tanto, su capacidad adquisitiva, y en determinados casos con percepciones por desempleo irrisorias. Nos encontrábamos en los peores años de la crisis. Frente a esta parte del alumnado, teníamos otra a la que la crisis parecía no afectar. Este grupo sentía la misma curiosidad por conocer y entender la realidad económica, no ya propia, sino del país y de Europa. Sentían especial curiosidad por el caso griego, pero no empatizaban con el grupo que vivía la crisis en sus familias, no entendían la razón de ser de las prestaciones por desempleo, entendían la pérdida de trabajo como una consecuencia derivada de la falta de formación o la falta de esfuerzo en el trabajo. En el aula, al tratar los contenidos de la asignatura, se generaban debates a este respecto, debates duros que dividían al grupo.

La facilidad del alumnado para interiorizar conocimientos no estudiados hasta el momento, para comprender el funcionamiento de la economía y del mercado, para asimilar con rapidez conceptos económicos complejos, pero al mismo tiempo su dificultad para entender la dificultad del otro, el cuestionamiento del Estado de Bienestar y la dificultad para empatizar con situaciones ajenas, fueron razones más que suficientes para entender y decidir emprender este proyecto de investigación. Entendí que merecía la pena dedicar tiempo y esfuerzo a investigar el tratamiento dado a la disciplina económica en la educación escolar, concretamente en la Educación Obligatoria. Entendí que la educación económica en niños y adolescentes era condición necesaria, aunque no suficiente, para hacer de este mundo un mundo más justo, un mundo mejor.

La investigación realizada y que hemos tratado de plasmar en este trabajo, confirmaba un déficit educativo muy importante en el currículo establecido por el Ministerio de Educación desde 1970 en lo que a la enseñanza de la Economía se refiere. Curiosamente, y frente a las medidas adoptadas por países europeos como Inglaterra, Francia y Finlandia, en España, con la derogación de la Ley Moyano y la consiguiente aprobación y entrada en vigor de la *Ley General de Educación* en el año 1970, la enseñanza de la economía como asignatura autónoma era eliminada de los planes de estudio escolares, introduciendo la enseñanza de cuestiones relacionadas con este campo

del saber en el temario de asignaturas como Geografía e Historia. Dicho de otra forma, en nuestro país se adoptaron criterios educativos en el ámbito de la enseñanza de la Economía que fueron en dirección contraria a los criterios adoptados por algunos de nuestros pares europeos. A ello debemos añadir el caso omiso que se hizo a las voces de organismos internacionales y expertos en la materia que, como veremos posteriormente, a partir de la década de los 70, insistirán y empujarán a los gobiernos a poner en valor la enseñanza de la Economía en las programaciones escolares oficiales.

En nuestro país, tendremos que esperar al año 1990 para que la asignatura de economía recupere un lugar propio en el currículo escolar con la aprobación y entrada en vigor de la *Ley 1/1990 General del Sistema Educativo-LOGSE*. Dicha recuperación de la asignatura se deberá al intento realizado por las autoridades educativas para responder a las recomendaciones del anteriormente citado Informe EURYDICE-1990 *Economics as an area of study in General Education in the Member States of the European Community*, pero lo hará como materia de modalidad y no como materia troncal. Por lo tanto, la asignatura de Economía se recuperará en nuestro currículo escolar, aunque no lo hará con un peso significativo. La entrada en vigor de la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)* en el año 2006 no hará variar mucho la situación, y tendremos que esperar a la entrada en vigor de la *Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE),* en el año 2013, para apreciar algún pequeño avance[5].

Hoy queda mucho por hacer en nuestro sistema educativo para alcanzar el nivel educativo en el ámbito de la enseñanza de la Economía en relación con la situación vigente en los sistemas educativos de países de nuestro entorno europeo, a excepción de Italia y Portugal, cuyos sistemas educativos presentan un enfoque muy similar al nuestro en relación con la cuestión analizada: en estos tres sistemas, a diferencia del resto de países europeos, la asignatura de Economía está ausente en la Educación Secundaria Obligatoria como asignatura obligatoria (Sala Grau, y Batlle García, 2010).

En la actualidad, conocer y entender qué es la Economía y cómo funciona, las utilidades que se derivan de su conocimiento y la trascendencia de este campo del saber son cuestiones fundamentales en la formación integral del alumnado del siglo XXI. Pero la adquisición y asimilación de estos conocimientos requiere tiempo. Dos cursos de la

[5] Analizaremos con detalle las citadas leyes en el Capítulo II de esta Investigación.

ESO y dos cursos de Bachillerato aportan conocimientos, pero no educan. Muchos conceptos comprimidos en muy poco tiempo, impartidos tarde y de forma deficiente. Esta configuración de la asignatura de Economía impide una correcta asimilación de los conceptos, dificultando su interiorización para la construcción posterior de un mapa de conocimientos, mapa a partir del cual construir una opinión y criterio propios de corte económico. Si además tenemos en cuenta que en los cuatro cursos la asignatura tiene carácter optativo y que, por lo tanto, un alumno puede acabar la etapa escolar sin haber recibido formación académica alguna en el ámbito de la Economía, las lagunas en esta disciplina son absolutas. Iniciar la educación en Economía en etapas tempranas y con carácter obligatorio es hoy condición necesaria para dar al alumnado una educación integral.

En relación con esta cuestión, el artículo de Juan del Val y Gerardo Echeita, *La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia*, examina las dificultades que los niños encuentran en la comprensión del proceso económico, fundamentalmente el intercambio, así como los aspectos colaterales al mismo. Los autores concluyen que "a partir de los 10 años, los niños comienzan a comprender los mecanismos del mercado y el papel que tiene éste en la determinación de los precios" (1991, p. 71). Para ello, parten de una realidad: la trascendencia que la comprensión del mundo económico por parte del niño tiene en la configuración de la realidad social:

> En primer lugar, se trata de un aspecto de la realidad social muy importante, de uno de los ejes, junto con la política, de la realidad social. Además, el niño entra muy pronto en contacto con este aspecto del mundo social, antes que con otros aspectos igualmente importantes, pero más alejados de su experiencia inmediata, como la actividad política. A esto se añade que el asunto se presta mejor a ser investigado, que otros aspectos del conocimiento social, pues existen elementos materiales, como el dinero o las mercancías, que el niño maneja pronto y que son aparentemente menos abstrusas que las relaciones políticas (1991, p. 72).

En base a ello, quizás no sea atrevido afirmar que la educación en Economía en los últimos cursos de Educación Primaria favorece en el educando su apertura a la comprensión de una realidad que le acompañará siempre, de tal forma que la disciplina económica no le llega simplemente como mero conocimiento. Ello conducirá a la

construcción de una base sólida de conocimientos económicos, de manera que en los últimos años de escolaridad el alumnado sea capaz de realizar sus elecciones, tanto profesionales como de consumo, con criterio propio y opinión reflexionada.

2.3 Necesidad de la enseñanza de la economía: complejidad y globalización económica. Economía ética y social.

Algunos trabajos publicados durante la segunda década del siglo XX ya anticipaban, al referirse a la disciplina económica, que se trataría de una materia de enseñanza necesaria y obligada. En 1979 la UNESCO[6] publica el trabajo *The teaching of basic sciences*, consistente en una serie de títulos entre los cuales figurará *New Trends in Home Economics Education*. Tal y como señala el documento, dos serán los objetivos fundamentales perseguidos con la educación en *Home Economics*: preparar a los estudiantes para vivir en sociedad y desarrollar un programa de vida personal, y subrayar los aspectos fundamentales de *Home Economics Education* para que ésta sea percibida como parte fundamental de la educación secundaria en una perspectiva de *life-long learning* (UNESCO, 1979, p. 91). Unos años más tarde, en 1985, será Philip H. Coombs, quien en su obra *The World Crisis in Education: The View from the Eighties* (1985), exponga estas palabras, recogidas por Pierre Luis Gauthier en una obra posterior:

> Todos los países del norte y del sur, conocen, en los albores del siglo XXI, nuevos desafíos que conllevan otros tantos retos para los sistemas educativos. La mundialización de las actividades humanas, que acelera la explosión de los conocimientos, introduce nuevos procedimientos en el saber, en su elaboración y en su modo de transmisión. Nuevas tecnologías ligadas a datos inéditos de la economía convierten las dinámicas sociales en más complejas. En respuesta a esta coyuntura, todos los países se esfuerzan en que sus sistemas de educación obtengan más resultados y en conseguir un mejor nivel de instrucción y de educación. Ahora bien, el desafío es importante y la tensión creciente entre desarrollo y educación permite hablar de una crisis de la educación (Gauthier, 1999, p. 185).

No iba desencaminado Coombs cuando unos años después, en 1990, EURYDICE publicará un estudio sobre la enseñanza de la Economía en los países miembros de la Unión Europea para estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, estudio realizado en 1989 y que será publicado bajo el título *Economics as an area of*

[6] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

study in General Education in the Member States of the European Community. En este trabajo este organismo europeo pondrá de manifiesto la importancia, cada vez mayor, que va adquiriendo la educación en el conocimiento económico, y el papel fundamental que, en este sentido, juega el sector educativo. Al mismo tiempo, revelará las diferencias entre países en cuanto a la apreciación e importancia dada a la economía como asignatura integrante de la educación obligatoria.

Entre otras cuestiones, el informe vendrá a exponer cómo el desarrollo social de los países de Europa Occidental se irá caracterizando cada vez más por el hecho de que una mayor parte de los aspectos de la vida cotidiana de las personas se verá influenciada y determinada por patrones de pensamiento y comportamiento de carácter económico. Al mismo tiempo, las estructuras económicas y el mundo laboral se irán volviendo cada vez más complejos; incluso las mismas economías domésticas son cada vez más difíciles de gestionar. Ello hace necesario que todo ciudadano sea económicamente competente, dado que el comportamiento económico del individuo tendrá una influencia determinante en la economía de cada familia, de cada país, de cada nación.

Otro argumento esgrimido por el informe a favor de la educación económica es el hecho de que educar para ser un ciudadano responsable en sentido político, implica también una responsabilidad en el aspecto económico. Y ello conlleva la adquisición de conocimientos que favorezcan la comprensión de los sistemas económicos que prevalecen en Europa, lo que incluye el sistema de valores morales que acompaña a los mismos, así como comprender los mecanismos de la economía de libre mercado y el conocimiento de los derechos y obligaciones de todo individuo que participe en la economía. Más aún si tenemos en cuenta que, a partir de 1992, la creación del Mercado Único Europeo se traducirá en una apertura de fronteras para las relaciones económicas europeas. Esta libre circulación de trabajadores va a exigir a los ciudadanos el conocimiento de nuevos derechos y obligaciones de carácter económico y laboral, haciendo de la Educación Económica un contenido educativo fundamental si queremos sacar el mejor partido de un mercado unificado. El informe tampoco deja al margen el mercado laboral, al mencionar, como uno de los objetivos finales de la Educación en Economía, la contribución de ésta a los esfuerzos realizados por la Unión Europea en el proceso de facilitar a los jóvenes una exitosa transición del ámbito escolar al ámbito laboral, al considerarlo como un deber de cualquier sistema educativo.

Centrándonos en el ámbito educativo, y concretamente en la etapa de la escolaridad obligatoria, el informe incide en la importancia que para el individuo y la sociedad tiene la Economía, presenta la formación del educando en esta etapa escolar en el campo de los conocimientos y habilidades de carácter económico como algo lógico, y contempla la educación en Economía como una parte esencial en el desarrollo de la personalidad del educando, educación que habrá de ser impartida desde una temprana edad (12-16 años) (p. 7).

Finalmente, este informe hace referencia a un aspecto importante al que nos referiremos en el Bloque II de este documento, recurriendo para ello a la obra de Joseph Schumpeter, y que no es otro que el rechazo que la educación en Economía, como parte importante de la educación básica, suscita en gran parte de la sociedad. A ello debemos unir problemas de carácter organizativo como son su ubicación en el currículo escolar o la formación del profesorado.

Éstas y otras muchas razones nos han llevado a este proyecto de investigación. Un aumento en la esperanza de vida o la mayor complejidad del funcionamiento de la economía, también deberían ser razones para tener en cuenta. Y como señala el economista y profesor Felipe Foj Candel: "es unánime la relevancia que los investigadores sociales otorgan a la economía para comprender el funcionamiento de las sociedades pasadas y presentes y atisbar su previsible futuro" (2009, p. 1).

Pero la enseñanza de la Economía no sólo se manifiesta como una necesidad educativa clave en términos de ciudadanía participativa en un entorno económico caracterizado por su complejidad y carácter global. La enseñanza de la Economía también responde a la necesidad de construir un mundo más igualitario y justo en el que la ética presida el comportamiento económico del individuo en la búsqueda de la justicia social. En este sentido, Joan Pagés y Neus González insisten en su trabajo *¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis?*, en la necesidad de incluir en los libros de texto los motivos que condujeron al mundo a la Gran Recesión del año 2008, su desarrollo y transformación de crisis financiera en crisis económica, y las medidas adoptadas por los gobernantes. En definitiva, explicar la crisis del año 2008 "como problema social relevante (...) y desde la perspectiva de un mundo globalizado" (2010, p. 53).

Ante esta afirmación, quizás no resulte presuntuoso expresar que esta investigación nace a partir de una firme creencia en el valor pedagógico de la Economía y en el potencial de esta ciencia para educar en valores y principios que contribuyan a construir un mundo mejor. No en vano, la Economía es el corazón, el motor de toda nación y de toda sociedad, y el sistema financiero es el aparato circulatorio que alimenta dicho corazón. Por lo tanto, si entorno a la Economía se construyen la política, la educación y la ciencia y otros muchos aspectos de cualquier otra sociedad, podríamos afirmar que los criterios y políticas que guían la Economía deberán ser determinados y elegidos en base a unos valores que contemplen al individuo como ser humano, y no como mero instrumento de producción y consumo, deberán estar acorde a los fenómenos sociales de cada momento de la historia, y, finalmente, no deberían obviar el peso fundamental de esta ciencia en la configuración de toda sociedad. Todo ello hace de la Economía un conocimiento indispensable y generalizado para la sociedad en su conjunto. La enseñanza de la Economía no sólo contribuye a una mejor educación del alumnado, sino que contribuye a una sociedad económicamente más avanzada y desarrollada.

Por otra parte, es muy importante no perder de vista el sentimiento de hostilidad que en no pocos círculos educativos despierta la enseñanza de la Economía, sentimiento al que hemos hecho una breve referencia en líneas superiores y que con toda probabilidad deriva de una percepción politizada de la enseñanza de la economía por parte de aquellos, de entender que se busca dar a la enseñanza de esta ciencia un enfoque educativo que persigue una manipulación ideológica del alumnado. Empatizar con este pensamiento contrario a la educación económica es fundamental para fundamentar nuestra argumentación en defensa de ésta, pues razones para la hostilidad, hay varias: desigualdad económica creciente, un Estado del Bienestar que se ve amenazado, corrupción, expedientes de regulación de empleo, etc. Por ello se hace necesario insistir y apoyar una Educación Económica que huya de toda ideología política, coloque a la persona en el centro de su configuración como materia educativa y busque integrar en ella una dimensión ética. Y a lo largo de este trabajo de investigación trataremos de hacer visible cómo los términos ética y economía se entrelazan de forma continuada. No en vano, enseñar economía conlleva necesariamente enseñar una ética del comportamiento humano que presida la racionalidad económica del individuo, de tal forma que consiga superar el egoísmo y el propio interés inherente a toda condición humana.

A lo que acabamos de exponer, incorporamos una reflexión de Antoni Santisteban recogida por Pagés y González (2010, p. 53):

> (...) los conocimientos matemáticos o económicos comportan una dimensión ética que no puede ser ignorada. Comprender el mundo requiere conocimientos sobre economía, pero sin olvidarnos que el saber no puede separarse del saber ser, sino que cualquier tipo de interpretación implica unos valores (Santisteban, 2008).

Germán Gutiérrez Rodríguez, en su obra *Ética y Economía en Adam Smith y Friedrich Hayeck* (1998), analiza la relación entre ambos términos:

> El objetivo de este trabajo es mostrar cómo dos de las más importantes teorías económicas (liberalismo y neoliberalismo), en la obra de pensadores fundacionales de primer orden como Adam Smith y Friederich Hayeck, articulan teoría económica y ética.
>
> (...) Eso implica superar la concepción cientificista de la economía como ciencia exenta de valores, así como la concepción tradicional de la ética como ámbito exclusivo de la autonomía y de la constitución libre de la subjetividad al margen de toda consideración sistémica y estructural. Implica, por lo tanto, una crítica a la diferenciación excesiva de las ciencias sociales y la filosofía, y en general de unas y otras de la política (1998, p. 354).

Esto nos lleva a no poder obviar la relación de la Economía con la dimensión ética tanto del individuo como de la propia Economía.

2.4 Entidades nacionales y supranacionales, autores e informes que avalan la necesidad de una Educación Económica en Educación Obligatoria.

Tras la celebración del Consejo Europeo de Lisboa de marzo del año 2000 en el que se definiría a la Economía y la Educación en el espíritu emprendedor "como motores para una cultura empresarial más dinámica" (Rodríguez Fuentes, CONFEDE, 2012), el Consejo sugirió a los países miembros que asumiesen el compromiso de incluir la Economía y la Educación Emprendedora en los planes de estudio.

Unos años después, en 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo señalarán la Economía como competencia clave para el aprendizaje, reforzando así su propuesta del año 2000. Tal y como se expone en las *Recomendaciones sobre competencias clave para el aprendizaje permanente* realizadas por el Parlamento Europeo y el Consejo, se define competencia clave como aquella que "todas las personas

precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" (p. 13). Y entre las ocho competencias señaladas, la número 7 hace referencia a "el sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa". En la definición dada a esta competencia, el documento señala:

> En esta competencia se apoyan todas las personas, no sólo en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad, sino también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades, y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan las personas que establecen o contribuyen a una actividad social o comercial. Ello debe incluir una concienciación sobre los valores éticos y promover la buena gobernanza (Unión Europea, 2006, p. 17).

Llamamos la atención de forma especial en relación con los conocimientos que el documento citado señala como necesarios para el desarrollo de esta competencia clave:

> Entre los conocimientos necesarios se incluye la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales, incluidos aspectos de mayor amplitud que proporcionan el contexto en el que las personas viven y trabajan, tales como la comprensión en líneas generales del funcionamiento de la economía, y las oportunidades y los desafíos que afronta todo empresario u organización. Las personas deben ser conscientes también de la postura ética de las empresas y de cómo éstas pueden ser un impulso positivo, por ejemplo, mediante el comercio justo y las empresas sociales (2006, p. 18).

El contenido de este documento nos sugiere de alguna forma, tal y como podremos apreciar en el Bloque III de este trabajo, una rememoración del movimiento feminista que a mediados del siglo XIX impulsará la educación femenina en USA, concretándose en los años 70 del siglo XX en la *American Home Economics Association*, movimiento que se exportará a otros países como Gran Bretaña y Finlandia. Un movimiento que entonces buscará el empoderamiento de la mujer. Este texto, del año 2006, busca aumentar el poder del individuo como ciudadano, como profesional y como consumidor. Y ambos movimientos comparten una misma base como punto de partida: la Educación Económica.

La crisis del año 2008 y la Gran Recesión que tendrá lugar en los años posteriores, exigirán una revisión de contenidos y un nuevo enfoque educativo por parte de las

autoridades. Por lo que se refiere a la Unión Europea, ésta propondrá que el citado documento, *Recomendaciones sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, redactado y publicado por el Parlamento Europeo y el Consejo en diciembre de 2006, sea revisado. Finalmente, será sustituido por la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.* Este documento pone de manifiesto la necesidad de revisar y actualizar tanto la Recomendación como el marco de referencia europeo de capacidades y competencias educativas ante "los cambios que están experimentando la sociedad y la economía" (p. 2). No en vano, y tal y como expone dicho documento:

> En la actualidad han cambiado los requisitos en materia de competencias, ya que cada vez son más los puestos de trabajo que han sido automatizados, las tecnologías tienen una mayor relevancia en todos los ámbitos del trabajo y de la vida, y las competencias emprendedoras, sociales y cívicas cobran más importancia para poder asegurar la resiliencia y la capacidad para adaptarse al cambio (Unión Europea, 2018, p. 1).

En este nuevo documento se mantienen las ocho competencias del documento previo, pero en este caso la competencia nº 7 pasa a denominarse *Competencia emprendedora*. Esta competencia hace referencia a la necesidad del alumnado de:

> (…) comprender la economía y las oportunidades sociales y económicas, así como las dificultades a las que se enfrenta un empresario, una organización o la sociedad. También debe tener en cuenta los principios éticos y los desafíos del desarrollo sostenible, y ser consciente de sus virtudes y sus carencias.
>
> (…) tomar decisiones financieras relativas a los costes y el valor. (…) hacer frente al riesgo como parte de la toma de decisiones informadas.
>
> (…) aceptar la responsabilidad de adoptar planteamientos éticos a lo largo de todo el proceso (p. 11).

Tras el análisis de ambos documentos, podríamos afirmar que, de alguna forma, este último viene a ampliar, más que a sustituir, el contenido de carácter económico de las consideradas "competencias clave" para el aprendizaje permanente.

Unos años antes de la publicación de este documento por parte del Consejo Europeo, concretamente en el año 2010, y con la publicación del ya citado trabajo de

Pagés Blanch y González Monfort, *¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis?*, los autores urgirán a las autoridades educativas a tomar medidas en relación con la enseñanza de la Economía, unas medidas que la crisis del año 2008 no permite seguir postergando. En dicho trabajo los autores esbozarán con nitidez cuál es el papel de la Economía en la sociedad, y en especial en relación con las consecuencias sociales de la citada crisis, una crisis que afectó a una amplia mayoría social. Hablarán de las dificultades de su previsión, pero también de las soluciones dadas por parte de los gobernantes. Por ello, los autores darán relevancia al papel de la educación como factor determinante en el devenir de la economía, insistiendo en la necesidad de la educación económica de la ciudadanía en general, y en los menores en particular, empezando en "la escuela (...) a niños, niñas y jóvenes (...)", y determinarán que "la enseñanza de la economía es fundamental para la formación de la ciudadanía democrática". Tal afirmación la explican a partir de otro de sus trabajos:

> Hoy no es posible entender el mundo ni poder participar en su transformación sin aquellos conocimientos económicos, y también de otras disciplinas sociales, que expliquen a los jóvenes y a la ciudadanía en general: a) las causas por las que la ciudadanía ha renunciado a su poder transformador limitándose a producir y consumir, y de vez en cuando a votar, b) las desigualdades sociales y económicas, la marginalización y la exclusión, el paro y la pobreza, c) las migraciones masivas, d) la injusticia del sistema económico mundial con el aumento de la miseria de gran parte de la humanidad y la creciente violencia como respuesta a cualquier tipo de problemas. (Pagés, 2005, p. 45).

Estos autores insistirán en la necesidad de incluir en los libros de texto los motivos que condujeron al mundo a la Gran Recesión del año 2008, su desarrollo y transformación de crisis financiera en crisis económica, y las medidas adoptadas por los gobiernos. En definitiva, explicar la crisis del año 2008 desde una doble perspectiva "como problema social relevante y como problema en un contexto globalizado" (Pagés y González, 2010, p. 52).

En línea con esta corriente educativa impulsada, como acabamos de ver, tanto por organismos internacionales como por expertos de ámbito nacional, la OCDE[7], organismo responsable, entre otras muchas cuestiones, de la elaboración de un estudio de evaluación

[7] OCDE: Organization for Economic Co-operation and Development/Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

de competencias a nivel mundial de estudiantes de Secundaria, estudio denominado Informe PISA[8], incluirá en la convocatoria del año 2012 la Educación Financiera como competencia evaluable[9].

Será precisamente este año cuando en España se formule una demanda formal al Ministerio de Educación en relación con la Educación Económica. El origen de esta petición estará en la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cantabria, lugar en el que se reunirá la Conferencia Española de Decanos de Economía y Empresa-CONFEDE para debatir y hacer una propuesta al Ministerio de Educación en relación con la enseñanza de la Economía en la etapa escolar. Los decanos basarán su demanda en dos cuestiones relevantes:

a) El ciudadano se enfrenta a diario, de forma individual y colectiva, con cuestiones económicas sea el que fuere el contexto en el que desarrolle su vida.

b) La ausencia de educación económica en los primeros años de educación obligatoria puede ser caldo de cultivo para una educación económica en años posteriores "parcial y caótica".

Así mismo, en dicha demanda revelarán que España, junto a Portugal e Italia, son los únicos países europeos que no incluyen la asignatura de economía con carácter obligatorio en Secundaria y Bachillerato. Esta situación contrasta con la que encontramos en otros sistemas educativos, sistemas en los que la enseñanza de la economía no sólo es obligatoria, sino que se inicia en edades más tempranas, concretamente en Educación Primaria, como es el caso de Noruega. Y en base a la realidad descrita, CONFEDE solicitará al entonces Ministro de Educación que se introduzca en la nueva normativa la asignatura de Economía como disciplina obligatoria en los currículos correspondientes a 3º y 4º de ESO (Rodríguez Fuentes, CONFEDE, 2012).

A esta petición se unirá en el año 2013 la formulada por el Consejo General de Colegios de Economistas de España, petición que, en línea con la realizada por CONFEDE, basará su argumentación a favor de la introducción de la Educación Económica en Educación Obligatoria en una serie de razones recogidas en el *artículo*

[8] PISA: Programme for International Student Assessment.
[9] Los resultados de PISA 2012 Competencia Financiera los analizamos en el BLOQUE IV de este trabajo.

Enseñanza de la Economía, un pilar fundamental del sistema educativo no universitario que exponemos a continuación (Consejo General Economistas, 2013, pp. 3-4):

- Extender la cultura económica entre la población, haciendo hincapié en principios y valores básicos, lo que refuerza el sistema democrático, la participación ciudadana y la cohesión social;
- Preparar a los estudiantes para su empleabilidad (...);
- Promover el espíritu emprendedor;
- Impulsar la competitividad y el progreso económico de la sociedad;
- Evitar situaciones de crisis económicas y facilitar la salida de éstas.

Pero a pesar de estas peticiones, desde el ámbito político se hará caso omiso y, como veremos en el Bloque II de este trabajo, la nueva legislación educativa que entrará en vigor en el año 2013 al amparo de la LOMCE situará la materia de Economía como optativa en todos los cursos en los que se oferte.

En el año 2015, el informe PISA incluirá de nuevo la competencia financiera como ítem evaluable. Los resultados obtenidos por dicho informe en relación con la evaluación de esta competencia, arrojarán una información que nos da una cierta visión sobre los conocimientos financieros de nuestros educandos. Es cierto que la educación financiera no es el objetivo de nuestra investigación, pues ésta, a pesar de su trascendencia económica, no deja de ser un área de conocimientos dentro de la educación económica. Sin embargo, y a pesar de ofrecer una visión parcial, el dato presentado no deja de ser información: "Sólo un 3,8% de nuestros alumnos se encuentran en el nivel más alto, porcentaje claramente inferior a la media de 9,7% de la OCDE" (Vaquero, 2015, p. 26).

2.5 Importancia de la educación temprana en la enseñanza de la Economía. Situación en el contexto educativo europeo.

Con todo lo expuesto, no es difícil concluir que educar en Economía es una cuestión fundamental en el contexto económico, social y político actual. No sólo eso, educar en Economía en edades tempranas se convierte en una de las claves para una asimilación fácil de esta disciplina por parte de los educandos. Contenidos y competencias se incorporan de forma natural a su bagaje académico, tal y como se recoge en el artículo de

Evelyn Díez[10], *La alfabetización socioeconómica y financiera y la educación para el consumo sostenible en México: algunas reflexiones desde la psicología y la educación* (2009). Díez recurre a los estudios de A. Berti y A. Bombi, *The Child´s construction of economics* (1998), y de J. Delval y M. Denegri, *Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I: Los niveles de comprensión* (2002), para analizar la forma en que niños y adolescentes adquieren y asimilan los conocimientos económicos y a partir de ellos concluye:

- Entre los 3 y los 7 años el niño tiene un conocimiento básico acerca de la economía. Expone lo que ve: comprar, vender, trabajar. Consideran que estas relaciones no son económicas, sino que son de carácter personal.
- Entre los 8 y 11 años integra en su percepción económica elementos no visibles. Empiezan a asimilar el carácter limitado de los recursos disponibles. Y asocian los sueldos a la cantidad de trabajo y no a la categoría profesional.
- Entre los 12 y 17 años los adolescentes no necesitan ver, son capaces de generar pensamiento acerca de situaciones económicas factibles en relación con el trabajo como instrumento de inserción social, de generación de poder adquisitivo, indicador del estatus social, infiere el concepto de clases sociales y conduce a la construcción de ideas sobre la estructura y la organización económica y social. Conceptos como producción, precio, ingreso, gasto, jerarquía profesional y estilos de dirección son conceptos que van ganando nitidez en la mente de estos adolescentes (2009, pp. 1-15).

A partir de estas conclusiones de Díez, podemos afirmar, en primer lugar, que desde una edad muy temprana los niños son actores económicos en la sociedad en la que viven y sus decisiones, tanto presentes como futuras, influirán en el desarrollo de la misma. Al mismo tiempo, los niños son los sujetos más vulnerables de la economía, por lo que desarrollar sus aptitudes en el manejo de los conceptos económicos a una edad temprana contribuirá a reducir su vulnerabilidad social y económica, y con ello el riesgo de pobreza al mejorar sus perspectivas económicas y sociales. Sin ir más lejos, la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989) en su artículo 29, establece que "la educación de los niños, va mucho más allá de la educación oficial, y debe englobar experiencias de

[10] Facultad de Psicología. Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas. Universidad Autónoma de Querétaro.

vida y procesos que permitan a los niños desarrollar su personalidad, talento y aptitudes para vivir una vida plena y satisfactoria".

En segundo lugar, la percepción económica que los niños tienen del mundo en el que crecen, el modo en que van asimilando la realidad económica que les rodea y la forma en la que construyen su conocimiento económico, van a estar, en un primer estadio, determinados por sus experiencias personales. Por esta razón es tan importante la educación en Economía: por un lado, porque esa realidad no explica al niño el porqué de la misma, qué razones la determinan; por otro, se da una necesidad imperiosa de objetivar los conceptos.

En tercer lugar, una pronta percepción del carácter limitado de los recursos productivos, así como la concreción de conceptos tan importantes como el salario, son determinantes tanto en la dimensión académica como en la dimensión humana que comportan, si tenemos en cuenta que el alumnado de hoy no solo constituye un colectivo de futuros consumidores, gestores públicos, políticos o empresarios de mañana. Este alumnado es desde una temprana edad un consumidor que de forma progresiva va adquiriendo unos hábitos de consumo, que, si bien están subordinados a la decisión final de un adulto, presionan e inciden sobre este adulto. De ahí la trascendencia de una Educación Económica anticipada que forme en el modo no sólo de consumir y de gastar pequeñas cantidades de dinero, sino en el qué gastar, cuándo consumir, cómo administrar. Y ello alcanza no sólo a esas pequeñas cantidades de dinero, sino a conceptos que hoy les trascienden pero que son fundamentales en la configuración de la persona como son la gestión del propio tiempo, tiempo de estudio, tiempo de ocio y descanso, el esfuerzo, la dilatación de los deseos consumistas en un ejercicio de fortalecimiento de la voluntad, la práctica de la templanza frente a la impulsividad del consumo favorecido por la publicidad, las redes sociales, los medios de comunicación, y en general por una sociedad que vive hoy en la inmediatez, en el corto plazo, una sociedad que olvida o quizás, desconoce, que tanto la persona como el proyecto de vida se construyen con luces largas.

En cuarto lugar, a nadie escapa que la Economía, hoy y siempre, ha supuesto un condicionante determinante en la Política, la Educación, la Sanidad o la Cultura, y como consecuencia de ello, en la estructura y la convivencia social. Hoy en día, la Economía es eje vertebrador de todo ello, si cabe, con más fuerza. Una fuerza que, entre otras muchas razones, le viene dada, por una parte, por el desconocimiento generalizado de una gran

mayoría ciudadana en relación con hechos, actividades y productos económicos y financieros cada vez más complejos, lo que acrecienta la vulnerabilidad económica y social, y por otra, por el proceso de deshumanización de la actividad económica desarrollado de forma paralela a ese desconocimiento. Fernández Enguita utiliza el término "desculturización económica de los niños y jóvenes" y enumera como consecuencias de esta "agresiones del desempleo, del consumismo etc. sin posibilidades de poder reflexionar y asumir estrategias críticas de actuación" (Foj, 2009, p. 1).

Finalmente, y en quinto y último lugar, atendiendo a la "generación de pensamiento en la adolescencia" a la que se refiere Díez, podemos afirmar que, si tal y como veremos a lo largo de esta investigación, la Economía forma parte de la dimensión social del hombre, y por lo tanto, de su dimensión moral, la educación en Economía determinará, de una u otra forma, el pensamiento social del individuo, le ayudará a tomar conciencia del entorno social en el que está inmerso y es posible que ello le facilite la participación en la construcción de una sociedad mejor. Dicho de otra forma, que le impulse a adoptar una actitud proactiva y socialmente comprometida frente al individualismo y al egoísmo imperantes en la sociedad actual. La comprensión de la realidad empuja a la implicación en el propio entorno y en el que nos rodea. No en vano, los estudiantes cuando mejor aprenden y digieren los conocimientos es cuando están en contacto con esa realidad, tanto con la propia como con la de su entorno social. Es entonces cuando la utilidad de estos conocimientos no deja lugar a dudas.

En cualquier caso, no podemos obviar que el primer lugar en el que debería iniciarse al menor en el conocimiento y la comprensión de las cuestiones y conceptos económicos, así como en la interiorización de los principios y valores de solidaridad, equidad o responsabilidad social que deberían sustentar las relaciones económicas, sería la familia. Ahora bien, cierto es que en ocasiones las familias carecen de las habilidades y conocimientos necesarios, de ahí que los colegios se conviertan en un lugar clave para canalizar cuestiones tan importantes. Y para ello, la inclusión de la asignatura de Economía en los programas educativos se constituye en un instrumento necesario para la formación de los alumnos, de tal forma que en el futuro puedan tener unos hábitos económicos correctos.

Y tal y como señala el profesor Vaquero:

> Durante las primeras etapas educativas es el momento adecuado para garantizar a los alumnos unos mínimos conocimientos de naturaleza económica, ya que a partir de este momento los individuos comienzan a tomar sus primeras decisiones económicas (Páges y González, 2010). En consecuencia, los currículos educativos deben tener materias de contenido económico como respuesta a los importantes y rápidos cambios que se están produciendo con relación a la globalización económica (Foj, 2009 y 2011, citado en Vaquero, 2015, p. 25)

Unos años antes al inicio de la Gran Recesión, concretamente en el año 2005, la OCDE sostenía en el documento *Improving Financial Literacy* que la falta de Educación Financiera en el mundo globalizado hacía a los individuos y familias más proclives al endeudamiento y la quiebra. Y por esta razón consideraba que "la educación financiera debe comenzar en la escuela lo antes posible" (2005, p. 10). No estaba equivocada esta organización en su diagnóstico. Pero el fallo, antes que en la falta de educación financiera, estuvo en la falta de educación económica.

Atendiendo a la definición que la OCDE daba en dicho trabajo sobre la Educación Financiera, debemos entender ésta como:

> Proceso por el cual los consumidores/inversores financieros mejoran su entendimiento de los productos, conceptos y riesgos financieros y, mediante información, instrucción y/o asesoramiento objetivos, desarrollan las habilidades y la confianza para llegar a ser más conscientes de los riesgos y oportunidades financieras, para realizar elecciones informadas, saber dónde dirigirse en caso de requerir ayuda y adoptar otras acciones efectivas para mejorar su bienestar financiero (2005, p. 13).

Observamos que esta definición dada por la OCDE tiene un enfoque fundamentalmente centrado en productos y riesgos financieros. Es por lo tanto una definición que se mueve en el ámbito de la denominada "economía financiera". Y si bien existen razones para apostar por una educación en este subsistema de la economía, lo cierto es que el ejercicio de la economía financiera requiere previamente una educación en Economía Real o Educación Económica, tal y como nosotros la estamos denominando.

Muchos años antes de que la OCDE publicara el citado informe, concretamente a partir de la década de los 70 del siglo XX, algunos países empezaron a mostrar cierta urgencia en relación con la educación en Economía influenciados por el movimiento

Home Economics procedente de Estados Unidos. Esto los llevaría a introducir modificaciones en sus diseños curriculares que se traducirían en la entrada de esta disciplina en el currículo escolar en la etapa de Educación Secundaria. Se inicia de esta forma un proceso de alfabetización económica y financiera en países como Estados Unidos, Japón, Francia o Reino Unido. Los objetivos perseguidos se irán ampliando, pasando de la gestión presupuestaria doméstica a la aspiración de "proporcionar al alumno elementos de aplicación a la vida cotidiana, así como una mayor comprensión sobre las Ciencias Sociales y la Educación Ciudadana", y no sólo a través de la "educación financiera", sino también a través de la educación socioeconómica en general y la educación para el "consumo sostenible" en particular (Díez, 2009, p. 1).

Como hemos señalado anteriormente, hoy en día la enseñanza de la Economía en muchos de los sistemas educativos de nuestro entorno europeo tiene categoría de asignatura obligatoria, y no sólo en la etapa de Secundaria Obligatoria, sino incluso en Educación Primaria, como es el caso de países como Alemania, Dinamarca o Noruega. De forma concreta, los países en cuyos programas curriculares escolares para la Educación Obligatoria está incluida la asignatura de Economía con carácter obligatorio son: Alemania, Austria, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Letonia, Lituania, Noruega, Países Bajos, Polonia, Irlanda del Norte, País de Gales, Escocia, República Checa, Rumanía y Turquía (Sala Grau y Batlle García, 2010, p. 51). En Bélgica, Eslovenia, Estonia, Suecia e Inglaterra, los centros escolares gozan de un elevado grado de autonomía en el diseño curricular para introducir la asignatura de Economía o introducir contenidos económicos a través de otras materias (Ibídem).

2.6 Educación económica versus educación financiera.

Este trabajo de investigación trata de fundamentar la necesidad de la enseñanza de la Economía en Educación Obligatoria, así como poner de relevancia el lugar que ocupa en la educación integral de los educandos. Pero no podemos obviar que hay muchas voces en contra. Existen razones que explican el porqué del "no" por parte de determinados ámbitos de la sociedad, y en especial, de la comunidad educativa, a que la enseñanza de la Economía forme parte, hoy por hoy, de los planes de estudio de la Educación Obligatoria en nuestro país con carácter no optativo. La falta de recursos financieros, la falta de formación del profesorado y su difícil ubicación en el ya comprimido horario

escolar, son razones más que suficientes para determinados ámbitos educativos, para no defender la inclusión de esta materia en el currículo escolar. Si a ello añadimos que en muchas ocasiones esta educación se relega a cursos temporales impartidos por entidades como el Banco de España o la Comisión Nacional del Mercado de Valores, la identificación entre Educación Económica y Educación Financiera, así como la identificación de la Educación Económica con las entidades citadas, entidades asociadas a la Economía de Mercado, es inevitable, suscitando el consiguiente rechazo a esta disciplina

Es necesario romper esta identificación errónea. En primer lugar, porque la Educación Económica y la Educación Financiera no enseñan los mismos contenidos. Para poder entender los segundos, es necesario conocer los primeros. Podríamos por ello afirmar que la Educación Económica va mucho más allá de la Educación Financiera. Más aún, sin riesgo a equivocarnos podríamos afirmar que sin Educación Económica no es posible la Educación Financiera.

En segundo lugar, es importante atender al contexto en el que aparecen estos dos conceptos. En numerosas ocasiones, en la literatura económica, el término Educación Financiera se utiliza como sinónimo de Educación Económica. Tal es así que hoy son muchos los ciudadanos que identifican la economía de forma exclusiva con el lado financiero de la misma, cuando la Economía, realmente, y como acabamos de señalar, va mucho más allá de su dimensión financiera.

Sin embargo, no siempre fue así. Un viaje al pasado nos permite encontrar en autores de siglos anteriores, referencias a la Educación Económica que nos aproximan al concepto de "economía real". Es el caso de la definición dada por el economista británico Alfred Marshall: "La economía es el estudio de la humanidad en los asuntos cotidianos de la vida". Podríamos afirmar que esta frase, recogida en la obra de N. Gregory Mankiw, *Principios de Economía* (2012, p. 7), goza de absoluta actualidad, aunque date de 1890. Al hilo de esta afirmación de Marshall, Mankiw se pregunta si no sería conveniente que los estudiantes de inicios del siglo XXI incorporasen en su formación el estudio de la economía. Y aduce tres razones que no sólo justifican la necesidad de la enseñanza de la Economía, sino que actualizan la afirmación de Marshall. La primera de estas razones hace referencia a la necesidad de entender el mundo en el que vivimos; la segunda, al hecho de que todos los ciudadanos participamos en la economía con nuestras decisiones

económicas, ya sean de consumo, ahorro, producción, etc.; y la tercera está relacionada con la comprensión de las propuestas de política económica que nuestros gobernantes elaboran o adoptan, favoreciendo de esta modo la formación de un criterio de voto o de juicio fundamentado. Con esta definición dada por Marshall, observamos la clara diferencia entre Educación Financiera y Educación Económica. La primera busca formar al individuo en la gestión del capital y de los riesgos financieros asociados al mismo. La segunda pretende transmitir conocimientos básicos que permitan a todo individuo entender el funcionamiento de la economía en la que está inmerso de tal forma que ese conocimiento le sirva para sustentar sus decisiones futuras como consumidor, ahorrador, empresario, directivo, político o inversor, y también como ciudadano, buscando la formación del educando tanto en su dimensión académica como en su dimensión humana. La primera estaría más relacionada con la gestión de la *riqueza acumulada*, la segunda con el *cómo generar dicha riqueza* y *cómo distribuirla* de tal forma que el impacto social de ambas acciones siempre sea positivo.

Ahora bien, es posible que no nos equivoquemos si afirmamos que la anterior es una definición que no está completa. Y a esa frase de A. Marshall deberíamos incorporar otra, esta vez de Joseph Schumpeter: "(...) la economía utiliza técnicas que no son de uso común por parte del público en general" (2012, p. 42). Tenemos aquí una afirmación que evidencia la necesidad de un aprendizaje, de un estudio de esta disciplina que no puede ser resuelto con la mera lectura de manuales económicos, sino que necesita ser satisfecha en el ámbito educativo. Y continúa este economista recordando algo fundamental, como es el hecho de que esta ciencia para ser enseñada necesita que quien la transmita elimine una serie de obstáculos en su didáctica, siendo el más grave de ellos, el componente ideológico. Probablemente la tendencia a manipular los fenómenos económicos por parte de unos y otros sea un hecho que ha provocado que esta ciencia sea mal vista por todos aquellos a los que les resulta un campo de conocimiento y actividad ajeno, cuando la realidad es que todos y cada uno de los ciudadanos de este mundo hacemos economía y jugamos a diario en el campo de la economía. Por lo que, a nuestro modo de ver, urge la necesidad de cambiar esta visión negativa de la Ciencia Económica. Y para ello, en palabras de Schumpeter, debemos "eliminar el problema de la tendenciosidad ideológica" (2012, p. 71). Sólo así conseguiremos que no suscite rechazo en el ciudadano.

En la actualidad, son muchos los organismos internacionales que gestionan cuestiones de carácter económico como es el caso del Banco Mundial, el FMI o la OCDE, organismos que, a la hora de referirse a la Educación Económica, en la mayoría de los casos hacen uso del término Educación Financiera. Es el caso del trabajo citado en líneas superiores bajo supervisión de la OCDE, *Improving Financial Literacy* (2005), trabajo que constituye el mayor estudio sobre Educación Financiera a nivel internacional realizado hasta entonces y dirigido tanto a los países miembros de este organismo internacional como a los que no lo eran. La OCDE animó a estos países a sensibilizarse con una carencia educativa en el currículo escolar, injustificable para este organismo, como era la Educación Financiera, y a incluirla en los programas escolares teniendo siempre en cuenta que "las audiencias son diferentes debido a factores económicos, sociales, demográficos y culturales que cambian de acuerdo con las características de los habitantes de cada región y país" (García de Güémez y Lembert, 2015, p. 5).

La OCDE expuso una serie de razones para impulsar la introducción de la Educación Financiera en el currículo escolar. Ahora bien, este organismo de cooperación internacional estableció que, si bien, el objetivo de la Educación Financiera era formar al educando para facilitar su acceso al mundo financiero, esta formación debía ir, no sólo de la mano de la Educación Financiera, sino también de la mano de la Educación Económica, cuestión fundamental que no queda recogida en el título del informe, *Financial Literacy*, por lo que es fácil que conduzca a engaño. Por ello, de las razones aducidas, destacamos aquellas relacionadas con ésta última (García de Güèmez y Lembert, 2015, pp. 5-6):

- Fomentar la responsabilidad del individuo en las decisiones de la vida: educación, vivienda, seguridad social, planes de salud.
- Reforzar valores y costumbres sanas que hagan, frente a las agresivas prácticas de mercadotecnia y consumismo, así como la importancia de generar consumidores críticos desde edades tempranas.
- Concienciar a los usuarios de que existe una mayor expectativa de vida, por lo que también existe un mayor impacto en sus decisiones (económicas).

Finalmente, en relación con esta diferenciación de términos, el profesor José Antonio Marina publicó en el año 2015 el artículo *No a la Educación Financiera en la escuela*, tras la decisión de la OCDE de introducir la evaluación de conocimientos financieros en el informe PISA 2012 y PISA 2015. Esta decisión la toma este organismo

años después de crear en el año 2008 la plataforma *International Network for Financial Education* con el objetivo de promover la colaboración internacional entre distintos actores del mundo financiero en cuestiones relacionadas con la Educación Financiera en los colegios. Hablamos de conocimientos relacionados con la función y el valor del dinero; medios de pago; intermediarios financieros; ahorro, presupuesto y deuda; productos financieros; tipos de interés; derechos y obligaciones de consumidores e inversores (Vaquero, A., 2015, p. 26).

En el artículo referido, el profesor Marina, exponía lo siguiente:

> Esto, sin duda, es útil, pero creo que lo que necesitamos es que nuestros estudiantes tengan una formación económica básica, y no una mera educación financiera. Como saben los especialistas, la Economía Financiera es una disciplina que trata del funcionamiento básico de los mercados financieros y de sus instituciones (por ejemplo, los bancos), de la asignación de recursos monetarios, de los riesgos, y de los instrumentos financieros y su uso. Es sólo una parte de la economía, y reducir la educación económica a ella implica un sesgo que me parece sectario y perjudicial, porque somos víctimas de una hipertrofia de la economía financiera. La economía financiera ha tomado un auge exagerado en relación con la economía real (Marina, 2015).

Sobre dicha cuestión, esta investigación comparte absolutamente la argumentación del profesor Marina recogida en el citado artículo, considerando fundamental diferenciar la Educación Económica de la Educación Financiera, las cuales son próximas pero distintas.

En el mes de Julio del año 2017, el profesor Marina insistirá con un nuevo artículo sobre la cuestión:

> Es imprescindible (que el ciudadano) comprenda los mecanismos económicos. (...). Gran parte de nuestras decisiones políticas, familiares y personales tienen un componente económico, y debemos comprender. Pero la educación financiera no es suficiente. Un ciudadano debe poder entender las noticias económicas de un periódico (Marina, 2017).

De esta afirmación, podemos concluir que la Educación Económica no busca otro fin que no sea facilitar al alumnado la comprensión de la realidad, no ya sólo económica, sino también social y política, al tratar numerosas cuestiones relacionadas con la vida cotidiana de las personas. Es una disciplina que necesariamente empuja al estudiante a la

reflexión, y a medida que avanza en su estudio, le va dando herramientas que le permitirán contribuir a mejorar la realidad económica y social, propia y del entorno.

Con todo ello no buscamos otra cosa que dejar clara la diferencia entre Educación Económica y Educación Financiera, siendo la primera el campo de investigación de esta tesis doctoral. Antes de adentrarnos en el corazón de este proyecto de investigación, consideramos muy importante que dicha diferencia entre ambos conceptos quede establecida. No en vano, y tal y como ya hemos señalado, el término "financiero" provoca un fuerte rechazo en amplios sectores de la sociedad educativa, no ya sólo en nuestro país, sino también a nivel internacional.

Al hilo de lo anterior, hemos de manifestar que el rechazo a la inclusión de esta disciplina en la programación escolar correspondiente a la Educación Obligatoria no es un problema banal. Como afirmaba el economista Álvaro Flórez Estrada en su obra *Curso de Economía Política*, "no hay clase de personas a quienes su estudio no sea muy útil" (1835, p. 7). Flórez Estrada insistirá en que el conocimiento de la Ciencia Económica por parte de la sociedad será motivo de prosperidad económica, mientras que el desconocimiento de dicha ciencia provocará el retraso económico de dicha sociedad (1835, p. 10).

Sobre este sentimiento de rechazo suscitado por la ciencia económica, reflexiona Schumpeter cuando habla de "hostilidad" (2012, p. 54), y sitúa el origen de este sentimiento ciudadano hacia la economía en el siglo XVIII con la Escuela Fisiocrática francesa. El autor menciona algunos de los factores que, a lo largo de la historia y hasta nuestros días, han conducido hacia esta visión negativa de la Ciencia Económica. Entre otros, la falta de comprensión y entendimiento de los conceptos económicos por parte de una gran mayoría de ciudadanos, lo que les impide un análisis certero de las circunstancias, de los hechos y de las decisiones de carácter económico. Así mismo, se da a menudo una errónea identificación entre economía y capitalismo, y decimos errónea en tanto en cuanto la primera es una ciencia y el segundo un sistema económico. Este trabajo versa sobre la educación en Economía sin pretender asociarla a ningún sistema ni a ninguna corriente de pensamiento.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Antes de proceder a la exposición de objetivos de este trabajo, nos paramos a analizar la etimología de la palabra Economía, término sobre el que, entre otras muchas, encontramos la siguiente definición:

> El origen de la palabra economía, derivada del griego *oikonomike*, con *oikos* entendido como todo lo que uno posee y *nomos* administración, conduce a una interpretación, en el sentido empleado por los griegos, que viene a significar el acto de administrar prudente y sistemáticamente el patrimonio familiar (Ferguson, 1992). Entendido así, la economía parece quedar relegada a un segundo plano, al del ámbito personal, aunque sin lugar a duda la definición de economía es mucho más amplia y ocupa el primer plano de actualidad (López, 2014, p. 6).

A partir de esta definición, podríamos entender la Educación Económica como el proceso que permite a los educandos ir asimilando el significado de los distintos conceptos económicos relacionados con los términos patrimonio y administración, para posteriormente comprenderlos en el contexto del desarrollo de toda actividad económica, incorporando las figuras del consumidor, del trabajador y del empresario. En último nivel, la Educación Económica favorecerá en el educando la formación de criterio en relación con las decisiones de política económica que proponen o adoptan los distintos gobiernos, así como el desarrollo de las habilidades necesarias para tomar consciencia de los riesgos y oportunidades que se les irán presentando a lo largo de su vida, posibilitándoles hacer elecciones informadas. Y, por lo tanto, poder influir en la realidad económica y social en la que están inmersos.

A la luz de la definición dada, se extrae el objetivo central de esta investigación: fundamentar el valor pedagógico de la Educación Económica en la etapa escolar obligatoria. La consecución de este objetivo requiere la conquista de una serie de objetivos específicos que exponemos a continuación.

1. Conocer la evolución de la Enseñanza de la Economía a lo largo de la historia de la educación en nuestro país: su origen, su inclusión y permanencia durante un largo periodo de tiempo en la programación escolar, su eliminación posterior de los programas escolares y las razones que sustentaron estas distintas acciones. La búsqueda de este objetivo se justifica en la necesidad de dar a la enseñanza de la Economía una base sustentada sobre la tradición histórica construida por intelectuales, ilustrados y expertos protagonistas de distintos episodios de la historia educativa en nuestro país. Este objetivo nos conduce necesariamente a investigar si la razón que subyacía a la pretensión de intelectuales e ilustrados de enseñar Economía en nuestro país hasta el siglo XX era una razón basada exclusivamente en criterios de corte académico y utilitarista o, por el

contrario, con esta enseñanza trataban de llegar a la dimensión humana y social del alumno. En el marco de este análisis, será de vital importancia identificar las razones que llevaron a los detractores de la Enseñanza de la Economía a eliminarla del marco curricular. Es determinante para esta investigación indagar en las razones que llevaron a los legisladores educativos españoles a elegir un camino absolutamente divergente, en lo que a la enseñanza de la Economía se refiere, en relación con sus pares europeos, países que empezaron a incluir la enseñanza de la Economía en los programas curriculares oficiales a partir de los años 70.

2. Explorar el lugar que la asignatura de Economía ocupa en la legislación actual de nuestro sistema educativo para identificar con precisión las lagunas o carencias de nuestro sistema educativo en materia de enseñanza de la Economía. Este análisis nos permitirá dar valor a esta materia en nuestra programación curricular y, en función de ese valor, hacer una propuesta pedagógica sobre la enseñanza de la Economía.

3. Estudiar el tratamiento legislativo dado a la disciplina económica en la programación escolar correspondiente a la Educación Obligatoria en tres países: Reino Unido, Francia y Finlandia. Este análisis tendrá como finalidad identificar cómo articulan y cómo desarrollan la disciplina: integrada o no en la educación oficial; obligatoria u optativa; impartida a través de una o varias asignaturas; etapas escolares en las que se imparte; contenidos que aborda; etc. A partir de este conocimiento, procederemos a la exploración de los fines perseguidos por los sistemas educativos investigados, al incluir la enseñanza de la Economía en sus programaciones curriculares escolares. Conocer el por qué y el para qué, sus elementos comunes y sus diferencias.

4. Finalmente, procederemos a armar los datos recogidos para proceder a la elaboración de conclusiones con un carácter crítico destacando aquellos aspectos positivos que la Educación en Economía presenta, de tal forma que puedan sustentar una argumentación favorable a la inclusión de la Enseñanza de la Economía con carácter obligatorio en la etapa correspondiente a la Educación Obligatoria. Estos datos habrán de servir a su vez, de base para la formulación de una propuesta pedagógica de contenido económico susceptible de ser incorporada a la programación curricular vigente en la actualidad.

4. METODOLOGÍA.

El objeto de este proyecto de investigación está dirigido a definir los fundamentos que respaldan la incorporación de la educación económica en la programación curricular de la educación obligatoria con carácter no optativo en el sistema educativo español, poniendo en valor el interés pedagógico de la Educación Económica. Para poder realizar dicha fundamentación, hemos empleado como técnicas de investigación la revisión histórica y la metodología comparativa.

En relación con la revisión histórica, el porqué de su elección como técnica de investigación responde a la necesidad de huir de una visión estática de la enseñanza de la Economía, de una fotografía instantánea de su situación actual en nuestro sistema educativo, mostrando la evolución de la enseñanza de la Economía desde su origen y enmarcando su enseñanza en el seno de una tradición. Para ello hemos utilizado como recursos de documentación científica fuentes de investigación primarias y secundarias.

Hacemos referencia a revistas, monografías, obras originales, ensayos, discursos y noticias. Entre las segundas hemos recurrido a trabajos y bibliografías de otros autores, publicaciones científicas y textos legislativos. Las diferentes fuentes documentales han sido elaboradas por expertos en sus respectivos campos de conocimiento como es el caso de los economistas Adam Smith, Joseph Schumpeter, Conde de Campomanes o Ramón de Olascoaga, el jurista Gaspar Melchor de Jovellanos, pedagogos como Pasi Sahlberg, Joan Pagés Blanch, Pablo Montesino, Javier Melgarejo, Lorenzo Luzuriaga o García Garrido, filósofos como Aristóteles, Amartya Sen, José Antonio Marina, John Locke o Adela Cortina, y organismos nacionales e internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, The International Bank for Reconstruction and Development, el portal EURYDICE para la Comisión Europea, la Finnish National Agency for Education, el National Board of Education, el Ministère de l´Éducation Nationale, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, UNICEF, EUROSTAT, UNESCO, Cáritas, la Agencia Estatal de Administración Tributaria, diarios como Expansión, textos legislativos como leyes educativas y Reales Decretos, tanto nacionales como de los países objeto de análisis.

En relación con la metodología comparada, la justificación de su empleo está en nuestra creencia en la misma como técnica de investigación para acceder a las claves que nos permitan dar respuesta a las cuestiones planteadas y, de esta forma, poder definir hacia donde debe ir la Enseñanza de la Economía en nuestro sistema educativo. Con ella pretendemos comparar hechos educativos y conocer el valor pedagógico de la enseñanza

de la Economía que de ellos se deriva, basándonos en experiencias ya existentes en otros países de nuestro entorno europeo.

Con la metodología comparada, el objeto principal es recabar diferentes categorías de datos a partir de los sistemas educativos seleccionados y clasificarlos e interpretarlos con el fin de hacer posible la comparación, no buscando hacer una transferencia de experiencias y técnicas educativas, sino tratando de visualizar cuál o cuáles de aquéllas serían pedagógicamente asimilables por nuestro sistema educativo. Las fuentes utilizadas para la obtención de la información y los datos acerca de los distintos sistemas han sido, al igual que en el caso de la investigación histórica, fuentes primarias y secundarias de idéntica tipología.

Los datos recabados se centran en la historia educativa de cada país, la estructura y la organización de su sistema educativo, así como en el recorrido histórico de la enseñanza de la Economía en el mismo, desde su entrada en el currículo como materia educativa, hasta llegar a su ubicación actual en la programación escolar correspondiente a la etapa de educación obligatoria. Las denominaciones de las distintas asignaturas que imparten economía, los contenidos de las mismas y los fines perseguidos con su enseñanza son también datos investigados que utilizaremos como criterios científicos a la hora de realizar el análisis comparado.

Una buena descripción acerca de qué es lo que buscamos en este trabajo al utilizar la metodología comparada, es la que dan las palabras de Michael Sadler expuestas en su obra *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?*, obra publicada en 1900:

> Refleja las fallas del carácter nacional al buscar remedio para las mismas. Por instinto pone a menudo especial énfasis en aquellos aspectos de la enseñanza que el carácter nacional particularmente necesita. Y por instinto también elude a menudo el acentuar puntos sobre los cuales han surgido amargas disensiones en períodos anteriores de la historia. Pero ¿es probable que tratando de comprender con espíritu amplio el funcionamiento real de un sistema de educación extranjero estemos a la vez más capacitados para entrar en el espíritu y la tradición de nuestra propia educación nacional? Seamos más sensibles para sus ideales tradicionales, más rápidos para captar los signos que marcan su influencia creciente o decadente, más preparados para señalar los peligros que la amenazan y las maniobras astutas de los cambios perjudiciales. (citado en Benavent, 1968, p. 312).

La elección de Reino Unido, Francia y Finlandia como unidades de análisis de esta investigación comparada se justifica en base a distintos principios. Quizás llame la atención la selección realizada, dado que estos tres países poseen tradiciones educativas absolutamente distintas, así como sistemas económicos de corte muy diferenciado y modelos de gobernanza política dispares. No en vano, el neoliberalismo económico británico está muy alejado del intervencionismo francés o de la apuesta decidida por el Estado del Bienestar en el caso finlandés. Así mismo, frente a la descentralización absoluta de los sistemas educativos de Reino Unido y Finlandia, si bien una descentralización con muchas diferencias derivadas precisamente de sus sistemas económicos y de sus marcos políticos, encontramos una fuerte centralización en el sistema francés, derivada del presidencialismo que caracteriza la política francesa. Estas disimilitudes acrecientan el interés por analizar la evolución de la enseñanza de la Economía en ellos.

Por otra parte, en los tres países se aprecia una apuesta común y decidida por la introducción de la enseñanza de la Economía en sus programas escolares a partir de la segunda mitad del siglo XX. Desde entonces, el peso de estas enseñanzas en su programación curricular irá en aumento, no sólo en relación con la carga lectiva otorgada, sino también en lo referente a los cursos escolares en los que se ofertará esta materia. Y es este hecho común dentro de un marco educativo, económico y político tan diferenciado, lo que enriquece el análisis y con ello, la presente investigación.

De hecho, con el estudio de estos sistemas educativos en relación con la enseñanza de la Economía en los mismos, no buscamos replicar lo que en ellos se hace y trasladarlo al sistema educativo de nuestro país. Lo que pretendemos al remitirnos a estos sistemas es analizar el modo que tienen de enseñar Economía, de tal forma que inspire el diseño de la enseñanza de esta ciencia en nuestro sistema educativo. El análisis de dicho modo de enseñanza nos lleva a:

- Estudiar la evolución que ha seguido la enseñanza de la Economía en cada uno de los sistemas educativos objeto de análisis.
- Estudiar cómo organizan estos sistemas educativos la enseñanza de la Economía: en una sola asignatura o en distintas asignaturas a partir de la diferenciación de contenidos.

- Conocer las etapas y cursos escolares en las que se imparte, así como la obligatoriedad o no de la asignatura.
- Analizar los contenidos que se enseñan en la asignatura, con que enfoque están diseñados, cuál es el fin último que persiguen.

El hecho de haber elegido tres sistemas con una tradición educativa tan distinta y un marco económico y político tan diferente, se debe a que no hemos querido limitarnos a un sólo modelo de enseñanza. Creemos que la diversidad en contenidos y objetivos educativos, en denominaciones de la asignatura y en las horas lectivas asignadas, nos ofrece un campo de trabajo mucho más rico y diverso tanto a la hora de confirmar o descartar hipótesis, como de cara a la redacción de una propuesta pedagógica.

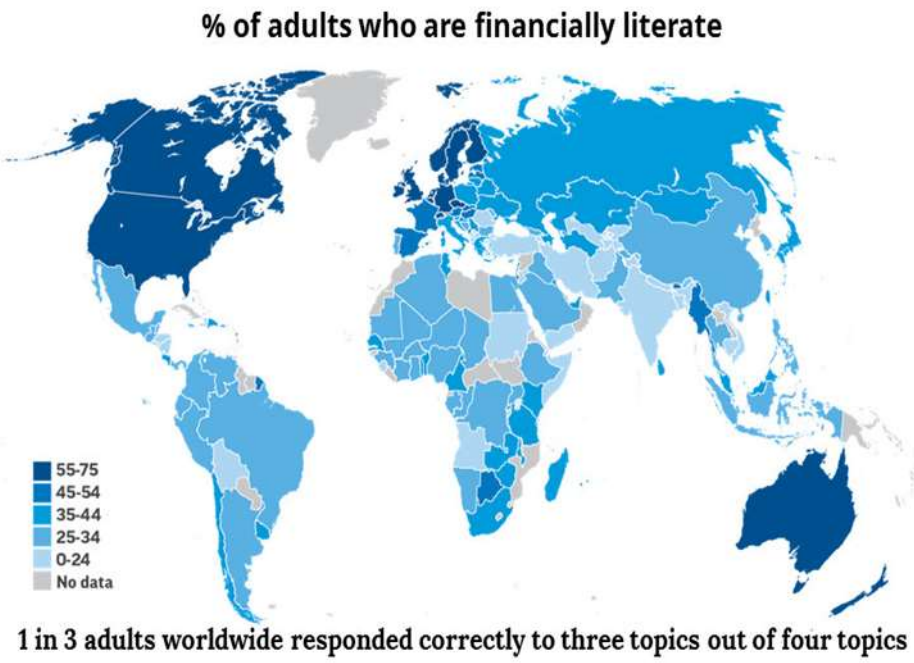
Existe un dato de naturaleza económico-social ciertamente elocuente que quizás no sea rigurosamente científico en los términos aquí requeridos pero que, sin lugar a duda, dice mucho sobre la educación económica del país correspondiente. Hablamos del Índice de percepción de la Corrupción[11] 2017, en cuyo ranking mundial Finlandia ocupa la posición 3ª, Reino Unido la 8ª, Francia la 23ª y España la 42ª, siendo el último país Somalia en la posición 180ª. ¿Que entendemos por corrupción? Son varias las acepciones que sobre la misma recoge la RAE. Nosotros nos quedamos con la 4ª acepción: "En las organizaciones, especialmente en las públicas, práctica consistente en la utilización de las funciones y medios de aquellas en provecho, económico o de otra índole, de sus gestores". ¿Podemos mejorar nuestra posición en el Índice de percepción de la Corrupción a partir de la educación económica en Educación Obligatoria? La respuesta es afirmativa y su explicación la recogemos en la Propuesta Pedagógica del Capítulo IV de este trabajo, ya que a partir del análisis de los resultados obtenidos para cada modelo educativo podremos alcanzar conclusiones descriptivas con las que construir nuestra propuesta pedagógica.

En el año 2014, Standard & Poor´s publicará el estudio *Financial Literacy around the world: Insights from the Standard & Poor´s Rating Services global financial literacy survey*. Este trabajo analizó el nivel de Educación Financiera a nivel mundial entre una muestra de población con edad de 15 años y en adelante. ¿Por qué nos detenemos en este estudio si el trabajo que presenta está centrado en la Educación Financiera? La respuesta

[11] IPC: Índice publicado anualmente por la Organización de Transparencia Internacional para obtener la clasificación de los países en función de la percepción social de la corrupción del Sector Público del país respectivo (EXPANSION/datosmacro.com).

es sencilla. Este trabajo examina a la población objeto de estudio en relación con su conocimiento sobre cuatro conceptos concretos: Inflación, Tasa de Interés, Diversificación del Riesgo e Interés Compuesto. Los dos primeros conceptos son determinantes en la Educación Económica de todo ciudadano. Dicho esto, el estudio considera que una persona está alfabetizada desde un punto de vista económico-financiero cuando entiende tres de los cuatro conceptos expuestos.

Figura 1. Tasa de alfabetización financiera en el mundo.



Fuente: S&P Global FinLit Survey

Como se aprecia en la Figura 1, los resultados pusieron de manifiesto que los países con las tasas más altas de alfabetización financiera son: Australia, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Israel, Holanda, Noruega, Suecia, Francia y Reino Unido con un 55% de media de población adulta financieramente alfabetizada (2014, p. 8). Este estudio viene a corroborar la elección de las unidades de análisis realizada.

5. ESTRUCTURA

Este trabajo está estructurado en cinco capítulos bien diferenciados pero que persiguen un mismo fin: fundamentar el valor pedagógico de la Educación Económica en la etapa escolar obligatoria.

En el Capítulo II desarrollamos un trabajo de Revisión Histórica con el propósito de situar en el tiempo la configuración de la economía como ciencia y posteriormente como disciplina académica. Se trata de una investigación realizada en el marco de la Historia de la Educación en España, tratando de concretar el momento en el que la Educación Económica entra en las aulas españolas, cómo lo hace y con qué contenidos, hasta situarnos en el momento presente y hacer una fotografía de la Educación Económica en la LOMCE, ley educativa vigente a cierre de esta investigación. Este Capítulo se estructura en tres apartados delimitados por etapas cronológicas.

En relación con el Capítulo III, procedemos a emplear una metodología comparada para conocer cómo se imparte la Educación Económica en tres países europeos previamente seleccionados, Inglaterra, Francia y Finlandia, qué contenidos imparten y en qué etapa escolar. Ello derivará en la estructuración del Capítulo en tres apartados, dedicado cada uno de ellos a uno de los países seleccionados. En cada uno de esos apartados se aborda, a modo de contexto, la historia del sistema educativo, su estructura y organización, así como el lugar que la Educación Económica ocupa en dicho sistema, cómo lo ocupa (cursos, carga lectiva, etc.) y a través de qué asignaturas se imparte. Incorporamos al final del Capítulo un cuarto apartado dedicado a la comparativa entre los sistemas objeto de análisis.

Con el Capítulo IV, procedemos a exponer el Análisis Pedagógico y la Propuesta Pedagógica. Y finalmente, cerramos este trabajo de investigación con el Capítulo V dedicado a las Líneas futuras de Investigación y las Conclusiones.

CAPÍTULO II: Configuración histórica de la enseñanza de la Economía en España.

1. INTRODUCCIÓN

Afirma Joseph Schumpeter en su obra *Historia del Análisis Económico* que, si bien el hecho de arrinconar materiales didácticos y autores del pasado constituye una actitud con innegables aspectos positivos, no es menos cierto que:

> Las visitas al cuarto trastero pueden ser beneficiosas, siempre que uno no se quede en él demasiado tiempo. En tres capítulos se pueden disponer las ganancias esperables de esas visitas: ventajas pedagógicas, nuevas ideas y comprensión de los modos de proceder del espíritu humano. (...) y existen algunas razones que permiten creer que en la economía hay aún más motivo que en otros campos para el estudio de la historia del trabajo analítico.
>
> El análisis científico no es sólo un proceso lógicamente consistente que parte con algunas nociones primitivas (...). Es más bien una pugna constante con producciones nuestras y de nuestros predecesores, y sólo progresa si es que lo hace en zig zag, no según los dictados de la lógica, sino bajo el imperio de nuevas ideas o nuevas necesidades (2012, p. 38).

Hago referencia a estas palabras de Schumpeter para tratar de explicar, por un lado, por qué debemos retrotraernos al pasado para justificar la necesidad de enseñar economía, y por otro, por qué ignorar los planteamientos de los pensadores de las antiguas civilizaciones griega y romana, así como de los economistas clásicos y de los economistas ilustrados del siglo XVIII, sería probablemente un error. Uno de los motivos que nos llevará a no ignorar dichos planteamientos será, como veremos posteriormente, que, tanto para los unos como para los otros, la ética debería acompañar siempre a la economía de tal forma que ésta no perdiese de vista su dimensión humana. Pero no se quedarán ahí. A ello añadirán que la ética no debería estar presente únicamente en la esencia de la actividad económica, sino también en la construcción y desarrollo de los avances tecnológicos aplicados a la economía y a la ingeniería financiera en la actualidad.

Al hilo de las palabras introductorias de este economista austro-americano, para poder realizar este trabajo de investigación ha sido fundamental echar la vista atrás, y una vez estudiado lo que se hacía entonces, volver al aquí y al ahora para preguntarnos: ¿Conviene enseñar economía en edades tempranas? ¿Ha habido momentos y lugares en la historia en los que se haya enseñado economía en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria? Para responder a estas cuestiones a lo largo de este proceso de investigación, convendría no perder de vista la importancia que Schumpeter da al proceso

de revisión histórica: "el estado de una ciencia en un momento dado implica su historia pasada y no se puede comunicar satisfactoriamente sin explicitar esa historia" (2012, p. 39).

La revisión histórica como instrumento de investigación nos va a permitir conocer en qué momento de la historia la economía se configura como ciencia, y una vez dotada de cuerpo científico, cómo empieza a ser ensañada. Al centrarnos en nuestro país, esta revisión histórica nos va a permitir saber en qué etapa de la historia de la educación española se introduce la economía en los programas escolares y con qué finalidad, su posterior eliminación de la enseñanza oficial y su reintroducción en 1990. El contexto en el que estos hechos se producen y la situación social, política y económica del momento nos ofrecerán un marco para responder a estas cuestiones.

Es por todo ello por lo que, antes de adentrarnos en esta investigación histórica, debemos señalar que no habría sido posible desarrollarla sin el trabajo previo de muchos autores que han indagado en la historia, trabajo del cual hemos tratado de hacer una lectura minuciosa y cuidada.

Dicho esto, dirigimos nuestra mirada a la filosofía grecorromana, y la tomaremos como punto de partida para la investigación que en estos papeles abordamos. De esta forma, remontándonos muchos años atrás, veremos cómo ilustres pensadores y filósofos de aquellas antiguas civilizaciones no sólo se interesarán por la economía, sino que ligarán el ejercicio de ésta al comportamiento ético del hombre. La economía sin ética será considerada contraria a la moral de la época: la una y la otra irán de la mano, y como tal deberán ser enseñadas a los ciudadanos. Veremos también a lo largo de este capítulo cómo la figura de Aristóteles será especialmente relevante para el objeto de nuestra investigación, y de forma concreta, su obra *La Política*. En el Libro II de dicha obra, Aristóteles hará referencia a la avaricia de la humanidad y a su carácter insaciable expresándolo, como lo recoge en uno de sus artículos, el profesor de Economía Aplicada Federico Basáñez: "Al principio basta con dos óbolos, pero cuando se acostumbran a ello, siguen pidiendo cada vez más, hasta el infinito, porque pertenece a la naturaleza del deseo el no estar satisfecho, y muchos viven para su satisfacción" (1994, p. 156). Ese carácter insaciable del ser humano se denomina en el ámbito de la economía necesidades humanas ilimitadas, unas necesidades que deberán ser satisfechas con unos recursos limitados asignados de manera eficiente utilizando la ciencia económica. En su obra, Aristóteles nos mostrará que tanto el gasto irresponsable como el afán por la acumulación de riqueza

es muy antiguo y, si no se educan, las consecuencias derivadas de ello se traducirán en pobreza y desigualdad.

Y aun habiendo transcurrido miles de años desde que Aristóteles alertase de las consecuencias negativas que de la falta de educación económica se derivarían, las iniciativas relacionadas con este campo de la educación no siempre han estado presentes, y si lo han estado, lo han hecho con carácter testimonial. Tal es así, que ese futuro que Aristóteles auguraba se hizo presente, y la pobreza y la desigualdad son realidades que nos acompañan desde tiempos inmemoriales. Cierto es que, desde hace ya varios años, la lucha para acabar con la pobreza se ha constituido en una prioridad para gobiernos e instituciones supranacionales. Así queda constatado si tomamos como referencia las últimas estimaciones del informe realizado por el Banco Mundial, *Pobreza: Panorama General* (Leary, 2015). Este informe desvela que en el año 2011 el 12,7% de la población mundial (896 millones de personas) vivía con menos de US$ 1,90 al día, una cifra un 37% inferior a la registrada en el año 1990 (1.950 millones de personas) y un 44% inferior a la registrada en 1981 (1.990 millones de personas). Es innegable que la evolución de estas cifras es positiva; ahora bien, no dejan de ser cifras escalofriantes. A esta pobreza debemos añadir desde hace unos años una creciente desigualdad en términos económicos. Y curiosamente cada vez son más numerosos los estudios tanto nacionales como internacionales que demuestran que detrás de las bolsas de pobreza y de la desigualdad económica creciente, entre otros factores, subyace una educación deficiente. Así lo atestiguan diversos trabajos como el publicado por la UNESCO, *Reducir la pobreza mundial a través de la educación primaria y secundaria universal* (2017), el trabajo de Standard&Poor´s, *Financial Literacy around the world* (2014), o el estudio de Manuel Hernández Padreño para la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, *El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa* (2010).

Nuestro país, a pesar de ser uno de los países más ricos del continente europeo, no es ajeno ni a la desigualdad ni a las bolsas de pobreza. Cierto es que son muchas las iniciativas políticas planteadas, y en algunos casos implantadas, para luchar contra estos dos fenómenos sociales, pero quizás no sea atrevido decir que la educación debe ser columna vertebral de esta lucha, pero una educación que incorpore la enseñanza de la economía en los planes escolares dirigida a edades tempranas. Si no es así, probablemente no estemos haciendo todo lo que está en nuestras manos por acabar con la pobreza y la

desigualdad. La educación en economía en la infancia puede tener un papel muy relevante, especialmente en lo referido a la enseñanza para gestionar de manera óptima desde niños los recursos limitados y la satisfacción de necesidades humanas ilimitadas a los que previamente hacíamos referencia, de tal forma que este aprendizaje pueda contribuir a la reducción de la pobreza y la desigualdad.

Quizás aún estemos a tiempo de educar a las generaciones venideras en un deseo material racional, sensato, y por qué no, también solidario y generoso. En definitiva, humanizado. ¿Cómo? Enseñando entre otros, contenidos propios de la disciplina económica. Una Economía que educa no solo en conocimientos y conceptos económicos, sino también en valores y principios, en convivencia social, en compromiso ciudadano.

Dar respuesta a todas las cuestiones hasta ahora planteadas no ha sido tarea fácil. Por ello hemos utilizado el método de revisión histórica, recurriendo a bibliografía de aquellos años muy lejanos, pero también a bibliografía moderna y reciente que hacen referencia principalmente a los siglos XVIII, XIX y XX. Los hitos que nos hemos propuesto en esta revisión histórica son: descubrir el enfoque ético y didáctico que en las civilizaciones grecorromanas del siglo IV a. C. se daba a la actividad económica; la influencia de la moral cristiana en el desarrollo de la actividad económica, especialmente a partir del siglo XVI con la fundación de la Escuela de Salamanca y con ello en la educación económica; la sustitución del prisma moral por el del beneficio económico derivado del mercantilismo en el desarrollo de la actividad económica y las consecuencias sociales que dicho hecho conllevó; la Revolución Industrial, el capitalismo y la constitución de la Economía como ciencia y las consecuencias de todo ello en la enseñanza de la economía; la institucionalización de la enseñanza económica en el siglo XIX y, finalmente, la entrada de la asignatura de economía en el currículo escolar durante el siglo XX.

La ética de la economía es una cuestión sobre la que se viene debatiendo desde los clásicos en el siglo IV a.C. Se escribe y se habla sobre la ética de la economía, la ética de la actividad económica, la ética de la conducta económica del individuo, etc. A lo largo de la historia han sido muchas las voces ilustradas que han puesto de manifiesto la necesidad de educar a la sociedad en la disciplina económica. El objeto de esas voces no ha sido ni es otro que el ayudar al individuo a entender la realidad que le rodea en cada momento de la historia y darle los conocimientos y herramientas que, desde la ética, le permitan construir su proyecto sin perder de vista que las consecuencias de sus decisiones

económicas, de una u otra forma, afectarán a la sociedad en la que dicho individuo está inmerso. Se trata en definitiva de crear valor para las personas, pero también para la sociedad.

Y así se hizo desde las antiguas civilizaciones grecorromanas que entendían la economía como una actividad que formaba parte de la propia existencia humana, y por lo tanto íntimamente ligada a la dimensión ética del hombre.

A partir del siglo XVI, los criterios morales que hasta entonces establecerán el marco para el desarrollo de la actividad económica serán abandonados y sustituidos por criterios de beneficio, productividad y rentabilidad económica. Es el inicio del Mercantilismo. En España esta mercantilización de la actividad económica impulsará el nacimiento de una corriente ideológica de pensamiento económico que tratará de reconducir la progresiva mercantilización del comportamiento económico del individuo, corriente ideológica que, como veremos en líneas posteriores, se extenderá a otros países europeos para ser paulatinamente abandonada a partir del siglo XVII.

En el siglo XVIII la Economía se constituirá como ciencia y proliferarán las iniciativas por todo el continente europeo para impulsar su enseñanza. Dichas iniciativas también surgirán en nuestro país, pero no serán tan intensas ni determinantes y se llevarán a cabo a través de instituciones como las escuelas de comercio, cuyo fin principal no será la educación, instituciones al margen del sistema oficial.

Llegados al siglo XIX, la enseñanza de la economía se institucionalizará en países como Francia, Italia, Alemania e Inglaterra. También lo hará en España con la entrada en vigor de la Ley Moyano en el año 1857.

Finalmente, en el siglo XX la enseñanza de la disciplina económica pasará a formar parte del currículo escolar con carácter obligatorio en la etapa de Educación Secundaria en países como Francia o Reino Unido, concretamente a partir de 1960. Por el contrario, en España, con la aprobación y entrada en vigor de la Ley General de Educación en el año 1970, que supondrá la derogación de la Ley Moyano, la enseñanza de la economía como asignatura autónoma se eliminará de los planes de estudio escolares, introduciendo la enseñanza de cuestiones relacionadas con este campo del saber en los contenidos curriculares de asignaturas como Geografía e Historia. Tendremos que esperar al año 1990 para que la asignatura de economía recupere un lugar propio en el currículo escolar

con la aprobación y entrada en vigor de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990* (LOGSE), aunque no lo hará con un peso significativo.

2. EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA ACTIVIDAD ECONÓMICA DESDE LAS CIVILIZACIONES GRECORROMANAS HASTA EL SIGLO XVIII

2.1 Las civilizaciones grecorromanas y el enfoque aristotélico de la Economía.

Al inicio de este nuevo capítulo volvemos sobre Schumpeter y a su ya mencionada obra, *Historia del Análisis Económico* (2012) para buscar en ella el origen de la economía como ciencia susceptible de ser transmitida. Este economista sitúa dicho origen entre los siglos XVII y XVIII. Ahora bien, para Schumpeter los inicios sobre el estudio del comportamiento económico del hombre y de la actividad económica se sitúan en las investigaciones y los análisis realizados por filósofos e historiadores de las antiguas civilizaciones grecorromanas, así como del aprendizaje adquirido por éstos a partir de los debates que se generaban en torno a los problemas económicos cotidianos de aquella época. Schumpeter llegará aún más lejos en el tiempo intentando conocer cómo se trataban las cuestiones económicas en el antiguo Egipto o en China evidenciando que ya entonces la ética del comportamiento humano estaba detrás de dichas cuestiones.

Teniendo en cuenta la complejidad de toda periodización histórica, tomaremos como punto de partida las fuentes grecorromanas en un esfuerzo por acotar el periodo temporal investigado, remontándonos para ello al siglo IV a. C. y al pensamiento económico imperante en aquellas antiguas civilizaciones. El primer acercamiento a dichas fuentes lo realizaremos a partir de la obra *Curso de Economía Política* del economista y político español Álvaro Flórez Estrada, Tesorero General del Reino con Godoy. Esta obra será publicada en Londres en 1828; sin embargo, en nuestro país no verá la luz hasta el año 1835. Se trata de un trabajo que, entre otros temas, profundiza en el tratamiento dado a la economía en las civilizaciones antiguas, proporcionando una información valiosa para investigar cómo y cuándo la economía entra en la historia como ciencia y como disciplina.

En relación con la Civilización Romana, relata Flórez Estrada que en las primeras leyes que se promulgaron entonces no se contemplaba una sola alusión ni referencia a la actividad industrial y al comercio, ni se percibía en ellas la más mínima curiosidad por conocer los medios que permitían crear y multiplicar la riqueza, entre otras razones porque, como señala el autor, los ciudadanos de esta antigua civilización consideraban

"innoble todo trabajo material" (1835, p. 11), siendo los esclavos quienes debían realizarlo. Incluso a los ciudadanos se les prohibía dedicarse a actividades relacionadas con el comercio por considerar que éstas perjudicaban la salud "física y del espíritu" (1835, p. 11). El filósofo romano Cicerón va más allá cuando en el año 44 a. C. en su obra *De Officiis (Sobre los Deberes o de Oficios)*, en la que se detallaban las obligaciones que todo ciudadano como individuo perteneciente a una sociedad debía asumir, estimaba que toda actividad de tipo económico debía ser considerada despreciable y así lo refleja cuando afirma: "el comercio por menor es sórdido i despreciable i que aun siendo por mayor apenas es compatible con las cualidades que deben adornar al hombre libre" (citado en Carreras y González, 1865, p. 35).

Por su parte, el pensamiento de los filósofos de la antigua Grecia tanto en relación con su acepción del término "economía" como con el concepto de "riqueza", el tratamiento dado al desarrollo de la actividad económica y a los problemas económicos derivados de la misma, será mucho más rico y por ello nos resultará de gran utilidad como punto de inicio. Tal es así, que para los filósofos griegos todo lo económico estaba vinculado al ámbito social, político y religioso, y en el centro de todo ello estaba el hombre. Los griegos no intentaban explorar el potencial de los hechos económicos como motor de riqueza o pobreza, simplemente, en palabras de Federico Basáñez, los griegos hacían "observaciones de sentido común" (1994, p. 136), unas observaciones realizadas siempre desde la ética, por cuanto la ética enmarcaba la política y está a su vez estaba ligada a la economía. Al mismo tiempo es importante señalar que estas sociedades antiguas señalaban como causa de las miserias económicas del hombre, no la estructura económica en la que vivían inmersos y la dinámica de la misma, sino la codicia, la avaricia y la corrupción del individuo, lo que viene a ratificar que ya entonces el pensamiento se inclinaba a considerar que detrás de toda conducta económica del hombre debía subyacer una ética del comportamiento económico.

A este respecto, resulta muy interesante el análisis que hace Juana Ugarte sobre la palabra economía, análisis en el que hace referencia a la visión griega de la misma, una visión basada en esa ética del comportamiento humano a la que acabamos de hacer referencia, y que, para Ugarte, ha de ser exigida en primer lugar a los dirigentes políticos. Concretamente, lo expresa como sigue:

> (...) la economía en las sociedades griegas, estaba fundada en el ordenamiento social (...). En ellas se consideraba a los gobernantes una casta idealizada, casta para la cual la explotación económica no debía producirse dada la aceptación, por parte de los gobernantes, de unas normas rigurosas de conducta (1996, p. 67).

Para estos filósofos griegos, la persona, como sujeto social activo, se constituía en epicentro del desarrollo de la actividad económica, lo que unido a la estrecha relación entre la persona y la "polis", constata el carácter político tanto del pensamiento filosófico como del pensamiento económico imperante en la Antigua Civilización Griega. Ahora bien, si dicho sujeto adoptaba la figura del comerciante, estos filósofos le asignaban una fuerte connotación negativa a pesar de ser una figura necesaria en la dinámica económica de la "polis". Desde el punto de vista de estos filósofos, el comerciante únicamente buscaba el beneficio en el intercambio de bienes y ello no encajaba en el enfoque ético de la actividad económica de aquella sociedad. La persecución del beneficio y la productividad no estaban bien vistas y como consecuencia de ello se limitaba el desarrollo económico (Basáñez, 1994, p. 139).

En relación con el concepto de riqueza, los políticos de la época insistían en que ésta era perjudicial para el espíritu y contraria a la ética. Era por lo tanto evidente que, con este enfoque, cualquier tipo de estudio dirigido a conocer el origen de la riqueza y los modos de multiplicarla no tenía lugar entre otras cosas porque el enriquecimiento (hoy hablaríamos de rentabilidad), no era el criterio que guiaba el comportamiento económico del individuo, algo que, como veremos posteriormente, sucederá a partir del siglo XVI. A este respecto se pregunta Flórez Estrada qué debió ocurrir para que griegos y romanos tan prolíficos en artes y otras ciencias con "una perfección que no podemos igualar" no supieran ver "la influencia que en la prosperidad de los Estados tiene la generación de riqueza" (1835, p. 15). Si la prosperidad del Estado conlleva la prosperidad del individuo, deberían investigar las causas de la prosperidad del primero. Quizás el hombre no estaba entonces éticamente preparado para ello. Sin embargo, para Basáñez no se trataba tanto de una cuestión de rechazo a la riqueza como el hecho de que los filósofos griegos lo que trataban de transmitir no era la búsqueda de la maximización de la riqueza, sino la optimización de la misma, algo que se identificaba con lo virtuoso: "Buscar riqueza para asegurar la vida en lugar de vivirla de un modo más humano, es pervertir tanto la vida como el arte adquisitivo, es confundir los medios con el fin: no tiene sentido la maximización de la riqueza a toda costa" (1994, p. 154).

Jenofonte y Aristóteles serán dos de los filósofos más destacados de la época, siendo especialmente relevantes para esta investigación los trabajos aristotélicos y sus reflexiones filosóficas acerca de la conducta humana en relación con la actividad económica. Los trabajos de Jenofonte también serán una rica fuente de documentación, pero con un carácter más complementario.

Empezando por este último, sabemos que el historiador y filósofo griego Jenofonte (430 a.C.-355 a.C.), anterior en el tiempo a Aristóteles y también discípulo de Sócrates, recogió sus reflexiones sobre la economía en su obra *El Oekonomicus*[12], obra que escribió al final de su vida y en la que pondrá el énfasis en la figura del líder económico, en sus cualidades y habilidades. Esta obra podría considerarse como un manual para el aprendizaje de la gestión doméstica y patrimonial, gestión de la casa, de los alimentos o de la servidumbre. Podría decirse que este filósofo griego fue uno de los primeros economistas de la historia, y esta obra uno de los primeros libros escritos sobre economía. La obra fue traducida al castellano por Ambrosio Ruiz Bamba y editada en 1786 bajo el título *La economía y los medios de aumentar las rentas públicas de Athenas, dos tratados de Xenofonte*. La obra recoge un diálogo entre Sócrates y Crístobulo, diálogo que gira en torno a temas como la riqueza, el trabajo, la prosperidad o el gasto. Resulta de interés para esta investigación recoger una breve parte de dicho diálogo por cuanto refleja la importancia y el enfoque que ya entonces se daba a la actividad económica como generadora de trabajo, al tiempo que éste se convertía tanto en fuente de bienestar como de dignificación de la persona. Sin embargo, ambas cuestiones, con el tiempo, serán ignoradas, a pesar de que los filósofos de aquella época centrasen en estas cuestiones muchos de sus estudios y reflexiones Dicho diálogo se desarrolla como sigue:

> - Sócrates: ¿Dime Cristóbulo, hay alguna profesión que se llame Economía, así como hay ciencia médica y oficios de Herrero y Carpintero?
>
> - Cristóbulo: Yo así lo juzgo.
>
> - Sócrates: ¿Y pregunto, así como podemos determinar los objetos de estas Artes y las materias de cada una, podremos igualmente demostrar de la Economía cuáles son sus operaciones?

[12] No se conoce fecha exacta de redacción de esta obra. Por el contexto histórico que describe, se sitúa en fecha posterior al 400 a.C.

- Crístobulo: Sí por cierto: el objeto del buen Ecónomo es gobernar bien su propia casa.

- Sócrates: ¿Y si quiere no podrá gobernar la ajena, si se le encarga, como lo hace con la propia? Estamos viendo que el maestro Carpintero igualmente puede trabajar para otro que para sí, con que lo mismo diremos del Ecónomo.

- Crístobulo: Ya se ve.

-Sócrates: ¿Luego el que sepa este arte, aunque por sí no tenga bienes, podrá llevar salario por gobernar la casa de otro, del mismo modo que el Arquitecto por fabricar la casa ajena?

- Cristóbulo: Sí por cierto, y un gran salario, si a costa de desvelos y trabajos mejora y aumenta la casa que le han encomendado (1786, p. 27).

Por su parte, Aristóteles, tal y como señalábamos en líneas superiores, fue uno de los filósofos que más aportaciones hizo a la economía. Federico Basáñez, en su análisis del enfoque aristotélico de la economía, llega a conclusiones sugerentes:

> Parece que Aristóteles abordó el problema del lugar que ocupan las realidades económicas en la organización de la vida y la sociedad con una radicalidad y penetración raramente igualadas, ofreciendo elementos valiosos para construir lo que podría llamarse una Filosofía de la Economía (1994, p. 133).

El estudio que hace Basáñez del aspecto económico de la obra del filósofo griego le llevará a considerar que Aristóteles, en su esfuerzo por profundizar en el fin del ser humano, pone a éste constantemente en relación con los distintos ámbitos de la sociedad que de una u otra forma afectan a su existencia, ya sea el ámbito político, económico, ético o cultural (1994, p. 134). Cierto es, como señala el autor, que nada tiene que ver el concepto de la economía que se tenía en la Grecia clásica, la cual recibía el nombre de "oikonomía", con lo que actualmente entendemos nosotros por dicho concepto, pues la palabra economía en sus orígenes significaba "administración del hogar". No podemos obviar que la sociedad griega de entonces era una sociedad eminentemente agrícola; ahora bien, ello no fue obstáculo para que reflexionaran sobre muchas de las cuestiones de las que hoy seguimos hablando como la división del trabajo, la especialización o la eficiencia productiva. En definitiva, dieron los primeros pasos hacia lo que hoy llamamos ciencia económica.

Las aproximaciones de Aristóteles a lo que hoy entendemos por ciencia económica quedan reflejadas en su obra *La Política* escrita en el 344 a. C. a la que aludíamos en líneas superiores. A partir de esta obra podemos conocer de qué forma, aun no siendo

tratada en aquella época la economía como ciencia, este filósofo trataba de enseñar a los ciudadanos a desarrollar una "correcta" actividad económica, entendiendo como tal aquélla que no era guiada por la codicia. No en vano, Aristóteles dedicó gran parte de su obra a estudiar la relación entre el ejercicio de la actividad económica y la ética de la conducta del hombre, al entender la primera como una expresión de la condición humana y, por lo tanto, intrínsecamente ligada a la dimensión ética de la persona. De esta forma podemos citar su preocupación por el precio justo, la injusticia social derivada de los monopolios, la práctica de la usura o el carácter instrumental del dinero, siempre como medio de cambio, nunca entendido como un fin en sí mismo. Y de todas estas cuestiones hablaba el filósofo a sus conciudadanos y en ellas les instruía.

Para poder transmitir estas y otras reflexiones a la sociedad del momento, en el año 335 a. C. Aristóteles fundó una Escuela de Filosofía llamada *Liceo (Likeyon)*, de la cual hoy tan sólo se conservan unas ruinas en mal estado en la ciudad de Atenas, paradoja de lo que es hoy y de lo que fue y significó este Liceo en la historia del pensamiento y en la historia de la humanidad. El Liceo de Aristóteles, junto con La Academia de Platón fundada con anterioridad, en el año 387 a. C., son hoy considerados origen de las actuales Universidades, centros de Educación Superior (Solana Dueso, 2008). Ambos centros eligieron como lugar físico para el desarrollo de su actividad docente un gimnasio, lugar de entrenamiento para deportistas y que poco a poco empezó a ser frecuentado también por filósofos y pensadores, convirtiéndose de este modo en un espacio para la transmisión de enseñanzas culturales y educativas "clasificadas en tres géneros: teoréticos (filosofía primera o teología, física y matemáticas), prácticos (ética, política) y productivos (poética)". Eran saberes que se transmitían fundamentalmente a través de conferencias públicas dirigidas a ciudadanos de toda condición y edad, en un esfuerzo por alcanzar el súmmum de la educación en la antigua Grecia que no era otro que la excelencia corporal y del alma. Pero Aristóteles también se preocupó de otro saber al que denominó *anthropeia philosophia*, que no es otra cosa que la filosofía de las cosas humanas (Solana Dueso, 2008).

Continuando con *La Política*, obra dirigida especialmente a pensadores y gobernantes, en el Capítulo III del Libro I al que hacíamos referencia en líneas superiores, Aristóteles hace referencia a la Economía en los siguientes términos:

> Las partes de la Economía son aquellas de que la familia se compone (...). Pero hay otra parte cierta, que a muchos les parece ser la misma Economía entera, y a otros la más principal parte que ella tiene, digo la que se llama arte de adquirir, de la cual también habremos de considerar su trascendencia (Aristóteles, 1934, Libro I).

Con estas palabras, Aristóteles quiso distinguir claramente entre el "arte de adquirir", arte al que le dio el nombre de *Crematística* del "arte de consumir y administrar", haciendo con ello referencia a la *Economía* propiamente dicha (D´Ors, A., 2000, p. 383). La actividad económica a la que hace referencia la *Crematística* tiene como fin de la adquisición la acumulación de riqueza, mientras que la economía entendida como administración no tiene otro objeto que no sea la adquisición de los bienes necesarios para vivir. No cabe duda de que la distinción es elocuente. En la primera acepción del término Economía, el dinero es el principio y el fin de este intercambio de actividades. A medida que el dinero obtenido aumenta, pasamos a hablar de riqueza, y más concretamente, de acumulación de riqueza. Es entonces cuando el filósofo se plantea la siguiente pregunta: ¿Tiene esta acumulación de riqueza un término, un tope? Pues cierto es que otras ciencias sí lo tienen, como es el caso del arte de la Medicina, la cual busca la curación de la salud: conseguido esto la Medicina ha alcanzado su fin. Sin embargo, el arte de adquirir y vender no tiene límite porque el fin en sí mismo es la acumulación de riqueza y dinero, y este afán es ilimitado como consecuencia de la avaricia y codicia del ser humano. Es precisamente por esto por lo que Aristóteles plantea otra forma de adquirir y vender, en definitiva, otra forma de entender la Economía, y así quiere transmitirla. Este enfoque queda reflejado cuando afirma en el Capítulo III del Libro I de *La Política*, capítulo dedicado a la Adquisición de los bienes, las ideas que a continuación recogemos:

> Con la moneda, (...), nació igualmente la venta, otra forma de adquisición excesivamente sencilla en el origen, pero perfeccionada bien pronto por la experiencia, que reveló cómo la circulación de los objetos podía ser origen y fuente de ganancias considerables. He aquí cómo, al parecer, la ciencia de adquirir tiene principalmente por objeto el dinero, y cómo su fin principal es el de descubrir los medios de multiplicar los bienes, porque ella debe crear la riqueza y la opulencia. Esta es la causa de que se suponga muchas veces, que la opulencia consiste en la abundancia de dinero, (...).
>
> Así que con mucha razón los hombres sensatos se preguntan si la opulencia y el origen de la riqueza están en otra parte, y ciertamente la riqueza y la adquisición naturales, objeto de la ciencia doméstica, son una cosa muy distinta. El dinero es el que parece preocupar al

> comercio, porque el dinero es el elemento y el fin de sus cambios; y la fortuna, que nace de esta nueva rama de adquisición, parece no tener realmente ningún límite. (...), la adquisición comercial no tiene por fin el objeto que se propone, puesto que su fin es precisamente una opulencia y una riqueza indefinidas. Pero si el arte de esta riqueza no tiene límites, la ciencia doméstica los tiene, porque su objeto es muy diferente. Y así podría creerse a primera vista, que toda riqueza, sin excepción, tiene necesariamente límites (Aristóteles, trad. en 1873, pp. 28-35).

A estos efectos, concluimos que Aristóteles distingue la economía doméstica, entendida como la adquisición de bienes para la satisfacción de necesidades naturales, de aquella economía cuyo fin adquisitivo es ajeno a aquellas necesidades naturales y busca multiplicar los bienes para conseguir la riqueza y opulencia del que la realiza, en definitiva, la obtención de lo superfluo que se llega a convertir incluso en una necesidad, siendo desde esta perspectiva una actividad que no tiene límite. Y Aristóteles continúa:

> Estas dos especies de adquisición tan diferentes, emplean el mismo capital a que ambas aspiran, aunque con miras muy distintas, pues que la una tiene por objeto el acrecentamiento indefinido del dinero, y la otra otro muy diverso; esta semejanza ha hecho creer a muchos, que la ciencia doméstica tiene igualmente la misma extensión, y están firmemente persuadidos de que es preciso a todo trance conservar o aumentar hasta el infinito la suma de dinero que se posee. Para llegar a conseguirlo, es preciso preocuparse únicamente del cuidado de vivir, sin curarse de vivir como se debe. (...). En cuanto al arte que tiene por objeto la riqueza verdadera y necesaria, he demostrado que era completamente diferente del otro, y que no es más que la economía natural, ocupada únicamente con el cuidado de las subsistencias; arte que, lejos de ser infinito como el otro, tiene, por el contrario, límites positivos (...) (Aristóteles, trad. en 1873, pp. 28-35).

Por todo ello, frente a la acumulación de riqueza, Aristóteles propone la economía natural o doméstica, aquella que, al ocuparse sólo de los bienes necesarios para la subsistencia, se refiere a la riqueza necesaria y verdadera y, como tal, tiene su propio límite.

Con estas palabras Aristóteles vuelve de nuevo a insistir en la idea de la codicia humana y en la necesidad de corregirla, para lo cual la educación se manifiesta imprescindible. Dicho con otras palabras, educar en un consumo responsable y comprometido, enseñar a gestionar el carácter ilimitado de las necesidades humanas, esas

necesidades que la Economía trata de satisfacer de forma eficiente contando con unos recursos que, sin embargo, son limitados.

Y partiendo de esta doble interpretación que Aristóteles dio a la economía, como veremos posteriormente en el apartado de este capítulo dedicado al siglo XX, el jurista Álvaro D´Ors irá mucho más allá al entender que, de dicha interpretación aristotélica, políticos y ciudadanos se han quedado con aquélla que queda recogida bajo el término "crematística". Dicho de otra forma, y en palabras del autor, hoy en día la economía se identifica con:

> (...) el arte de adquirir, razón de ser del capitalismo moderno para el que el dinero se ha convertido en patrón y medida de valor de todas las cosas así como en estímulo y fin de toda la actividad humana. (...) el hombre ha dejado de ser considerado por sus "virtudes" para serlo por la rentabilidad de sus "valores". Consecuentemente, la "filosofía de los valores" debe ser entendida como la propia del capitalismo". Tremenda distorsión del término "valores" (2000, p. 383).

Sin embargo, si atendemos a la segunda acepción que Aristóteles daba a la palabra economía, a la que definía como "consumo o administración de bienes", el filósofo se referirá a la misma con estas palabras: "el arte de poseer es parte de la Economía porque sin las cosas necesarias ni se puede vivir, ni bien vivir" (Aristóteles, trad. en 1873, pp. 28-35). En dicha alusión a la Economía que Aristóteles también define como "el arte de la administración doméstica y del abastecimiento" (Ugarte, 1996, p. 68), pretende el filósofo mostrar cómo la palabra economía es un término cuyos contenidos están asociados al comportamiento del "administrador de la casa" (Ugarte, 1996, p. 68), y desde la perspectiva del análisis hecho por los filósofos de la antigua Grecia, el comportamiento económico del hombre irá inexorablemente unido al análisis ético de su comportamiento y no de la actividad económica en sí. Como es apreciable, la inquietud intelectual de Aristóteles le llevará a reflexionar tanto sobre la relación que existía entre la economía y el comportamiento humano, como también a tratar de analizar la relación entre la economía y la generación de riqueza, lo que le hizo ser una excepción entre los pensadores de la época.

Es importante señalar que para este filósofo "este arte de adquirir ha sido concedido por la naturaleza a todos los seres desde que nacen" (Aristóteles, Trad. en 1873, pp. 28-35), palabras de las que podríamos deducir que la economía por lo tanto nos compete a todos. Así mismo, Aristóteles ya entonces advirtió sobre cómo la economía impregnaba

todos los ámbitos del saber. Y como tal, queda recogido en la obra de Basáñez "de algún modo, el tratamiento griego de lo económico tiene su lugar dentro de la filosofía jurídica, moral y política. Para Aristóteles, ética, política y economía, están estrechamente relacionadas" (1994, p. 136). El análisis económico era siempre un análisis ético y este análisis alcanzaba otros muchos campos del saber y de la actuación del hombre. Aristóteles trató de dilucidar qué lugar ocupaba "lo económico" en la vida y en la sociedad de sus conciudadanos. Podríamos decir que Aristóteles trató de desarrollar una Filosofía de la Economía. Y para ello tomó como punto de partida tres conceptos que son fundamentales en el planteamiento económico de este filósofo griego: la propiedad privada, el dinero y la riqueza.

En relación con la propiedad privada, Aristóteles afirmará que sin propiedad privada no se puede ser generoso, pues la generosidad no se practica con lo ajeno sino con lo propio.

Respecto al dinero, Aristóteles considerará ilegítimo el uso de este como préstamo con interés:

> (...) hay fundado motivo para execrar la usura, porque es un modo de adquisición nacido del dinero mismo, al cual no se da el destino para que fue creado. El dinero sólo debía servir para el cambio (...). El interés es dinero producido por el dinero mismo; y de todas las adquisiciones es ésta la más contraria a la naturaleza (Aristóteles, Trad. en 1873, pp. 28-35).

Este punto de vista aristotélico en relación con la usura conecta con la postura condenatoria que al respecto manifestará la Iglesia Católica siglos después, postura cuyo origen se situará en el Antiguo Testamento y de la que será heredero Santo Tomás de Aquino:

> El dinero se ha inventado principalmente para realizar los cambios; el uso propio y principal del dinero es su consumo o inversión, puesto que se gasta en las transacciones. Por consiguiente, es en sí ilícito percibir un precio por el uso del dinero prestado, que es lo que se denomina usura. Y del mismo modo que el hombre ha de restituir las demás cosas injustamente adquiridas, también ha de hacerlo con el dinero que recibió en calidad de interés (Santo Tomás, Trad. en 1990, Tomo III).

Finalmente, y en relación con la riqueza, dará dos enfoques bien diferenciados sobre la misma: la riqueza como acumulación de bienes, riqueza que censurará, y la riqueza entendida como la posibilidad de disfrutar de los bienes poseídos.

Pero el concepto de riqueza no sólo llamará la atención del filósofo griego. Otros muchos autores de la época como Jenofonte o Sócrates también se detendrán en su análisis. Y como escribirá Federico Basáñez (1994, p. 137), tanto el uno como los otros, se plantearán preguntas tales como "¿Es la riqueza un bien aun cuando no se use como conviene? ¿Hay modos morales e inmorales de adquirirla? ¿Es posible vivir una vida virtuosa, una vida feliz sin riqueza?". Consideraban los griegos que "vivir para la ganancia, para la búsqueda del beneficio, era señal de inferioridad moral" (1994, p. 137).

El economista canadiense John Kenneth Galbraith es otro de los autores cuyo estudio y análisis del pensamiento aristotélico en relación con la economía recogidos en su obra *Historia de la Economía* (1998), pone luz en nuestra investigación. En la mencionada obra, Galbraith expone los intentos de muchos ciudadanos de la sociedad griega del siglo IV a. C. de mercantilizar todo intercambio económico a pesar de los esfuerzos de filósofos y eruditos de entonces por evitar que toda actividad humana se convirtiese en un acto puramente comercial guiado estrictamente por criterios económicos de lucro al margen de toda ética. Queda ello ilustrado con la reflexión hecha por Aristóteles una vez más en su obra *La Política*, y que Galbraith recoge en la obra aquí mencionada: "Hay hombres que convierten cualquier cualidad o cualquier arte en un medio de hacer dinero, lo toman por un fin en sí y creen que todo debe contribuir a alcanzarlo" (1998, p. 25). En relación con esta afirmación aristotélica, y dadas las muchas veces cuestionadas determinadas actitudes humanas relacionadas con la práctica de la actividad económica y financiera, Galbraith la asocia al comportamiento de un "joven operario financiero que dedica todos sus esfuerzos personales y toda su conciencia al lucro pecuniario y que mide por los resultados su logro personal" (1998, p. 25). Y por eso continúa el economista canadiense: "quizá convendría que en Wall Street aún se leyera a Aristóteles" (1998, p. 25). De hecho, para Aristóteles, toda actividad relacionada con el comercio era "innoble y contraria a la virtud" (Flórez Estrada, 1835, p. 12).

Las ideas aristotélicas en relación con el pensamiento económico permanecieron en el tiempo, ideas que, en palabras de Federico Basáñez, "dominaron casi por completo el ambiente intelectual europeo hasta el advenimiento del capitalismo" (1994, p. 143). De hecho, y como afirma Schumpeter: "La historia del pensamiento económico parte de los

documentos de las teocracias nacionales de la Antigüedad, cuyas economías presentaban fenómenos no del todo diferentes de los nuestros" (2012, p. 88).

No querríamos abandonar el pensamiento clásico y su visión de la economía sin hacer una breve alusión al papel que el Estado tenía en relación con la actividad económica. El motivo no es otro que poner de manifiesto cómo esa exigencia ética que se proyectaba sobre "el administrador de la casa" y a la que hacíamos referencia anteriormente, también se extendía al ámbito político, y de forma concreta a los gobernantes. Tal es así, que Aristóteles asimilará "la casa" con la "ciudad-Estado", asimilación que también hará entre el ciudadano de a pie esforzado por hacer Economía y administrar su casa desde un comportamiento ético, y el papel de los gobernantes en la gestión de la Economía de la ciudad, una gestión que, por lo tanto, también deberá ser ejercida desde una perspectiva ética. Afirma Juana Ugarte que Aristóteles asoció el concepto de economía "a la figura del Ekonomo", entendiendo como tal tanto al ciudadano en el ejercicio individual de la actividad económica como a los gobernantes en el ejercicio de sus responsabilidades económicas, que en dicho ejercicio de su actividad actúan desde la ética y "esta asociación aristotélica permanecerá en el pensamiento europeo hasta nuestros días" (1996, p. 68). Otra cuestión es que sea una realidad.

2.2 El hombre y la Economía: del cristianismo al siglo XV.

Continuamos avanzando en la historia con el propósito de conocer en qué momento de la misma, la economía se constituirá como ciencia, puesto que será a partir de entonces cuando la economía empiece a formar su propio cuerpo científico, para posteriormente ir introduciéndose de forma paulatina como disciplina en el currículo escolar.

Uno de los aspectos más destacados de este periodo es el hecho de que la ética de los pensadores griegos que acompañaba al comportamiento económico del hombre hasta el siglo I será sustituida durante los siglos posteriores por la moral cristiana. A partir del siglo XV, con el inicio de la Edad Moderna, los criterios que guiarán la conducta humana en relación con el desarrollo de la actividad económica no vendrán determinados por un marco ético. Tampoco serán los principios constituyentes de la moral cristiana los que la guíen. La rentabilidad y el beneficio económico se convertirán en principios orientadores del comportamiento del individuo en el ámbito de la actividad económica como consecuencia del desarrollo económico y social que tendrá lugar en Europa, especialmente a partir del Descubrimiento de América en 1492. Ello provocará una

transición desde el prisma moral que desde el siglo I y hasta entonces habrá presidido toda actividad relacionada con la economía, hacia un escenario en el que la rentabilidad y el beneficio serán guía y fin de dicha actividad, como veremos a continuación. Desde entonces, habrá de pasar mucho tiempo para que la sociedad vuelva a demandar una vuelta al enfoque ético que los filósofos griegos tenían de la economía.

Ese viaje por la historia nos sitúa en primer lugar en los siglos del cristianismo primitivo, entre el siglo I y el siglo VI. Durante este periodo, como señalábamos en líneas superiores, apreciaremos una evolución desde el marco ético que presidía el pensamiento económico en la época grecorromana dentro del cual se concebía el desarrollo de la actividad económica, a un pensamiento económico que se desarrollará dentro del marco de la teología moral.

Pero antes de adentrarnos en este periodo histórico, se hace necesario realizar un breve apunte en relación con la dicotomía ética- moral, si bien, puesto que no es éste el campo de dominio de esta investigación, la incursión será sutil.

En sus orígenes, las palabras Moral y Ética eran objeto de un uso equivalente en la medida en que, etimológicamente, tanto la palabra latina "mos", como la palabra griega "ethos" tenían el mismo significado de hábito o costumbre como conducta conducente al bien de la sociedad o de la persona. Progresivamente, sin embargo, van evolucionando hacia un significado diferente referido a un ámbito distinto, aunque íntimamente relacionado. La Moral, así, se va orientando a referirse a un conjunto de criterios socialmente establecidos que directamente orientan el ámbito de la conducta, mientras la Ética se orienta a un ámbito de reflexión personal con objeto de fundamentar críticamente esas normas y criterios que constituyen la moral, incidiendo en la acción de forma mediata.

Como señala la profesora Adela Cortina en su obra *Ética sin moral*, es esa reflexión sobre la filosofía moral la que nos pertrecha con "un criterio racional para la crítica y de una orientación para la acción" (2000, p. 31). Desde esta perspectiva, la Moral se presenta como un conjunto de principios y de normas vigentes en un momento histórico y en una sociedad determinada que constituyen una pauta de comportamiento para los ciudadanos. La Ética se presenta, por el contrario, como una reflexión sobre la moral que trata de establecer el fundamento de los principios y normas morales y los valores que deben presidir determinadas conductas.

En general, en este trabajo hablamos de Moral cuando nos referimos al conjunto de criterios, normas o valores de conducta vigentes en una sociedad, mientras que hablamos de Ética si nos referimos específicamente a unos principios de conducta o incluso a los propios comportamientos o conductas económicas, en cuanto suponen o resultan de una reflexión personal, sean coincidentes o no con los vigentes o que predominan en la sociedad.

Dicho lo anterior, podríamos por lo tanto entender que la ética de los filósofos griegos aplicada al ejercicio de la economía quedará sustituida en buena medida por las normas que constituirían la moral instituida por los intérpretes de la ética cristiana (teólogos, moralistas, etc.) a partir del siglo I.

Pero a pesar de este cambio de paradigma, hemos de decir que continuaremos hablando de una economía que sigue sin constituirse como ciencia y que por lo tanto carece de contenido científico específico. Por esta razón, lo que a los ciudadanos se les seguirá transmitiendo no serán conceptos económicos en sí mismos, sino normas asociadas al desarrollo de una actividad que deberá estar marcada por esa moralidad, una moralidad que impregnará normas y leyes referidas a la usura, el salario, el trabajo o la propiedad.

A partir de la anteriormente citada obra de Galbraith, podemos hacer una breve aproximación a la mencionada moral cristiana de este periodo histórico. Escribe el autor:

> Aunque no reconocido como parte de la tradición histórica del pensamiento económico, el compromiso de los romanos con la institución de la propiedad privada (...), ha constituido un legado de tremenda importancia para la vida económica y social. (...). Ahora bien, la era romana, (...), dejó también otro legado quizá todavía más importante que fue la Cristiandad. (...), la Cristiandad tuvo tres efectos duraderos: uno se logró mediante el ejemplo que sentó; otro, a través de las creencias y actitudes sociales que inculcó, y un tercero, por medio de las leyes económicas específicas que hubo de apoyar o necesitar. El ejemplo fue el de Jesús, hijo de un artesano, que demostró la inexistencia de un derecho divino para los privilegiados (...) y legitimó la revuelta contra el poder económicamente opresor. (...). La principal de las actitudes sociales perpetuadas por el cristianismo, sienta el principio de la igualdad de todos los seres humanos. (1998, p. 31).

Podríamos por lo tanto afirmar que con Jesucristo y el inicio de la era cristiana, quedará asentado un comportamiento social basado en el ejemplo y la actitud. La igualdad

del ser humano, la solidaridad con los más desfavorecidos y la condena de la usura, serán algunas de sus señas de identidad (1998, p. 35).

Y esta moral cristiana en la que se enmarcará toda actividad económica, perdurará hasta finales de la Edad Media. A lo largo de los siglos que constituyen esta época de la historia, se harán grandes esfuerzos por dotar de cuerpo a la economía. Sin embargo, al tratarse de una economía básica, el estudio de la problemática económica carecerá de interés, lo que dificultará encontrar documentos de ideario económico. Ante la ausencia de dichos documentos de contenido económico, intentamos aproximarnos a las ideas que dirigieron la actividad económica del hombre en aquellos siglos a partir de un artículo del filósofo e historiador Laureano Robles, escrito para la revista *Ligarzas* de la Universidad de Valencia en el año 1970. En él, el autor describe la sociedad medieval como "una sociedad vertical concebida teocráticamente", por lo tanto, una sociedad con un gobierno en el que los líderes políticos coincidían con los religiosos y las políticas de gobierno estaban identificadas e influidas por los principios religiosos. Este contexto será el que determine la mentalidad económica del hombre de la sociedad de la Edad Media, un contexto que le llevará a hacer de la economía un problema fundamentalmente moral. Dicho de otra forma, ante la inexistencia de un ideario económico que regule la actividad económica, la moral cristiana se revelará como marco regulador, de tal forma que los escritores medievales serán educados en un ambiente teológico en el que la Biblia será el punto de referencia. Y si bien esta obra histórica, la Biblia, contendrá abundantes referencias a la actividad económica, especialmente en lo referente al préstamo con interés o a la acumulación de riqueza, no facilitará a los autores de la época "tomar conciencia de los problemas que comenzaron a planteárseles con las nuevas economías de mercado, de oferta y demanda" (1970, p. 116).

Como señala Robles, del siglo VIII al siglo XII no acontecen hechos significativos de carácter económico. Una sociedad eminentemente agrícola en la que no hay lugar para teorías económicas. Durante el siglo X empezará a realizarse cierta actividad comercial que se acentuará a partir del siglo XII, siendo el siglo XIII un siglo caracterizado por un intenso debate en torno a la moral económica (1970, pp. 114-115). Durante el siglo XII, nuevos problemas sociales, especialmente en el ámbito de los gremios, demandarán una nueva teología, una teología en la que se hará de nuevo presente la "Orientale Lumem"[13]

[13] Pensamiento de la Civilización Griega.

(Robles, 1992, p. 32), siendo su principal exponente Tomás de Aquino. La figura de este filósofo y teólogo italiano destacará durante el siglo XIII. Estudiante de Humanidades en la Universidad de Nápoles, se inició en el estudio de la obra de Aristóteles en su etapa universitaria. Tomás de Aquino fue el primero de los escolásticos y, una de las figuras más destacadas en el campo de la economía. Su figura fue determinante a la hora de definir ese marco moral en la práctica de la actividad económica, especialmente en relación con los precios, la usura y la justicia en las relaciones entre amos y siervos. Estos temas estarían hoy en día vinculados a la especulación, los monopolios o las negociaciones entre empresarios y sindicatos. Si bien su campo de trabajo habitual será la teología, en ningún momento evitará abordar cuestiones económicas, las cuales analizará siempre desde el enfoque de la citada moral cristiana. Como señalábamos anteriormente, la usura será uno de los temas más recurrentes: "Bajo el nombre de usura, la Iglesia prohibió todo comercio ventajoso que excediese el precio justo, justum pretium" (1970, p. 118). Y este concepto relativo al justo precio quedará consagrado como "obligación religiosa" (Galbraith, 1998, p. 37).

Pero, y éste, ¿cómo se calculaba? Santo Tomás no dará una respuesta. Entendió que el mercado la daría. Entra aquí el juego entre moral y mercado, un juego que en la realidad social y económica de la Edad Media terminaría ganando el segundo. Estas cuestiones, como otras muchas, las recogerá santo Tomás en su obra más destacada, *Summa Teológica*, escrita entre 1265 y 1277, cuya influencia se apreciará en otras obras y enfoques de la economía en años posteriores. Concretamente tratará estos temas en la Segunda Sección de la Segunda Parte en la Cuestión 77, dedicada al Fraude que se comete en las compraventas, y en la Cuestión 78, dedicada al Pecado de Usura. Excede los límites de esta investigación realizar un análisis profundo de ambas cuestiones, si bien haremos una concisa alusión a ambas de tal forma que quede reflejado el pensamiento del Aquinate en torno a estas cuestiones[14].

En relación con el Fraude recogido en la Cuestión 77, se pregunta Santo Tomás: "¿Es lícito vender una cosa por más de lo que vale?" (1990, p. 593). Al respecto, en una primera reflexión, el santo, inspirándose en las leyes civiles, en San Agustín y en

[14] Tomaremos como referencia la Edición Digital de la Suma de Teología de Santo Tomás (1990), cuya traducción fue realizada por profesores dominicos siendo la propietaria de los derechos de edición de la obra la Biblioteca de Autores Cristianos (Santo Tomás de Aquino, trad. en 1990).

Aristóteles, vendrá a afirmar que es lícito hacerlo (1990, pp. 593-594). Sin embargo, para refutarlo recurre al Evangelio de San Mateo en el que éste afirma: "Todo lo que queráis que los hombres hagan con vosotros, hacedlo también vosotros con ellos" (San Mateo, 7: 2, Biblia de Jerusalén). La solución a la que llega Tomás de Aquino es la siguiente: "Utilizar el fraude para vender algo en más del precio justo, es absolutamente un pecado por cuanto se engaña al prójimo en perjuicio suyo (...)" (1990, p. 594).

En relación con el pecado de usura tratado en la Cuestión 78 (1990, p. 600), la Biblia y Aristóteles, una vez más, serán fuente de inspiración. Santo Tomás se pregunta: "¿Es pecado recibir dinero como interés de un préstamo monetario, lo que constituye la usura?" y la conclusión a la que llega es: "Recibir interés por un préstamo monetario es injusto en sí mismo, porque implica la venta de lo que no existe, con lo que manifiestamente se manifiesta una desigualdad que es contraria a la justicia" (1990, p. 601).

Con todo ello, podemos concluir que la influencia de Aristóteles en Tomás de Aquino es decisiva. Ahora bien, sería prudente atender a la precisión que Laureano Robles Carcedo hace al respecto en este texto de su obra, *Tomás de Aquino* (1992), en el que textualmente expresa:

> A la hora de tener que precisar el pensamiento de Tomás de Aquino hemos de tener en cuenta no sólo la herencia aristotélica, sino también los juegos deformativos a que somete los textos. Si mucho es lo aceptado, no es poco también lo deformado. En los estudios tomistas falta por hacer una investigación detallada que nos permita conocer de cerca cómo maneja Tomás de Aquino los textos de Aristóteles y del mundo árabe, pero ante todo, que nos indique no en lo que se parecen, sino en lo que se diferencian. Creemos que una investigación en esa línea ayudaría a conocer mejor el pensamiento genuino de Tomás de Aquino (1992, p. 170).

En los últimos años de la Edad Media se sembrarán las primeras semillas del capitalismo favorecido por un crecimiento económico importante, un fenómeno que traerá consigo una nueva estructura económica, actividades económicas más complejas y, en definitiva, problemas económicos cada vez más difíciles de resolver, lo que se traducirá en un interés creciente por parte de la sociedad hacia el conocimiento económico. En la literatura medieval de los últimos años de esta etapa de la Historia, se aprecia ese mayor interés por el conocimiento económico derivado de la evolución que acerca de la concepción de la actividad económica, experimentarán los autores de la

época, quienes pasarán de ver en los negocios "cierto juego sucio" a ver el comercio como una actividad necesaria para el desarrollo de la vida de los hombres (1970, p. 122).

2.3 De la dimensión ética de la Economía al prisma Beneficio-Productividad: la configuración de la Economía como ciencia desde el Descubrimiento de América hasta el Siglo de Las Luces.

A partir de este momento, centraremos la investigación de este Capítulo II en España, si bien, no dejaremos de observar lo que ocurre en países de nuestro entorno más próximo, entorno en el que profundizaremos en el Capítulo III de este trabajo de investigación.

El año 1492, año del Descubrimiento de América, supondrá para nuestro país el inicio de una nueva etapa desde el punto de vista económico, al verse favorecido por la llegada de ingentes cantidades de oro y plata procedentes del Nuevo Mundo, así como por el impulso que recibirán actividades como la navegación o el comercio. Este acontecimiento situará a nuestro país como epicentro económico y financiero del mundo occidental, con las consiguientes consecuencias en la economía y en la sociedad española, lo que suscitará la necesidad de intentar buscar soluciones a los nuevos problemas que irán surgiendo, no ya sólo de orden económico sino también moral. De tal forma que, si bien este hecho histórico se traducirá en un primer momento en riqueza nacional, la mala gestión que de esta riqueza harán los gobernantes de la época traerá como consecuencia un encarecimiento de la vida de los ciudadanos (hoy hablaríamos de inflación) y derivado de ello, una generalización de la pobreza (Zorroza, 2013, p. 56). Podríamos decir que se configura un nuevo orden social y económico caracterizado por el nacimiento de una nueva corriente o doctrina económica, el mercantilismo, cuyo fin último será el enriquecimiento.

Este nuevo contexto económico y social llevará a un grupo de teólogos y juristas como Francisco de Vitoria, Martín de Azpilicueta, Bartolomé de Medina y Tomás de Mercado, a tratar de desarrollar una teoría basada fundamentalmente en la doctrina de Santo Tomás, una doctrina que permita afrontar los problemas sociales de carácter político, jurídico, económico y moral surgidos a raíz del descubrimiento de América. A partir de entonces, se desarrollará gran parte del trabajo que podría considerarse como base para la constitución posterior de la economía como ciencia, trabajo que será utilizado mucho tiempo después por otros economistas como referente en sus obras. Este trabajo

se caracterizará no tanto por un afán científico, que sí lo tendrá, como por razones de carácter moral relacionadas con la conducta humana y con el objetivo de servir para la instrucción de los ciudadanos en el desarrollo de su actividad económica.

Este grupo de intelectuales, a los que habría que añadir otros nombres como los de Domingo de Soto, Juan de Mariana o Domingo Báñez, desarrollará por primera vez una corriente de pensamiento que contemplará lo moral, lo económico y lo jurídico (Santos del Cerro, 2000, p. 1864) en un intento por ahondar en los nuevos problemas de carácter económico y moral surgidos a finales del siglo XV derivados de un enfoque puramente mercantilista de la actividad económica. Todo ello propiciará el nacimiento, en las primeras décadas del siglo XVI, de un movimiento intelectual en el marco de la Universidad de Salamanca, denominado *Escuela Económica de Salamanca*, cuyas aportaciones a la constitución de la economía como ciencia serán reconocidas siglos después por destacados economistas como J. Schumpeter. Este movimiento se mantendrá en vigor durante los siglos XVI y XVII.

Estos teólogos y juristas liderados por el ya citado Francisco de Vitoria, preocupados por la miseria de muchos pueblos, tomarán la decisión de investigar sobre el origen de la riqueza y de la prosperidad para procurar a los ciudadanos un futuro mejor, descubriendo que, entre otros muchos motivos, uno de los lastres más importantes será un excesivo gasto gubernamental. Esto llevará a vincular generación de riqueza y gobernanza política, y ello a su vez les conducirá a plantearse la necesidad de enseñar nociones económicas, no sólo a los ciudadanos en general, sino a la clase política en particular, poniendo énfasis en la educación económica de la misma con el fin de que aprendan cómo generar y gestionar dicha riqueza, así como conseguir que sus medidas de política económica beneficien a toda la sociedad y no sólo a unos pocos. A partir de este momento empezará a desarrollarse una íntima relación entre política y economía, y la enseñanza de esta ciencia empezará a plantearse como una necesidad en la formación de los políticos.

El objetivo de estos doctores escolásticos de la Escuela Económica de Salamanca no se centrará de forma aislada en el estudio de la economía. Por el contrario, como recogíamos en líneas superiores, tratarán de dar una respuesta efectiva de carácter moral a nuevos problemas sociales de carácter económico. Y si bien es cierto que no llegarán a desarrollar una doctrina económica, sí elaborarán una de las primeras teorías económicas, teoría que a finales del siglo XVII terminará cayendo en el olvido a pesar de sentar las

bases de lo que luego será la "economía moderna" (Santos del Cerro, 2000, p. 1864). Otra de las muchas aportaciones de esta escuela será el acercamiento a los problemas de la sociedad de la época a través del análisis de éstos, problemas que hasta entonces habían sido ignorados, siendo precisamente este hecho el origen de su teoría económica, puesto que fueron los nuevos problemas de carácter económico los que les impulsarán a buscar soluciones que posteriormente se configurarán en teoría.

En pleno movimiento renacentista y humanista, la figura de Francisco de Vitoria cobrará un gran peso, hasta el punto de que, a su paso por la ciudad de Amberes, muchos comerciantes españoles allí instalados le consultarán sobre la legitimidad moral de comerciar para incrementar la riqueza o dudas en relación con su espíritu emprendedor y su ambición empresarial (Villoslada, 1938, p. 367). Tanto Vitoria como quienes le acompañarán en esta corriente de pensamiento, considerarán la propiedad privada y en consecuencia la riqueza, como estímulos de la actividad económica y por lo tanto del bienestar general de la sociedad, idea que posteriormente veremos en los economistas, Adam Smith primero, y posteriormente Amartya Sen, entre otros. Pero quizás sea el escolástico Bartolomé de Medina quien, con mayor éxito, consiga explicar el afán de la Escuela de Salamanca a través de su doctrina moral del probabilismo, doctrina de la que fue fundador y según la cual no se trata ni de condenar ni de permitir todo tipo de práctica económica; se trata de hacer economía "dentro de unos márgenes de actuación que no supongan ni un freno ni den lugar a injusticias que perjudiquen a los más débiles" (Santos del Cerro, 2000, p. 1865).

Todos los protagonistas de esta corriente de pensamiento, muchos de ellos profesores de la universidad, serán considerados intelectuales de peso en el ámbito europeo hasta el punto de participar en el Concilio de Trento. Así mismo, elaborarán las primeras leyes en Derecho Internacional de Gentes y leyes de carácter macroeconómico, y serán precursores en la defensa de los Derechos Humanos. Podríamos decir que sentarán las bases de la Ciencia Económica Moderna en un intento de dar legitimidad moral a los beneficios económicos derivados de la actividad mercantil. Pero también tratarán de afrontar actitudes ligadas a la abundancia económica como la avaricia, la usura, la competitividad y la ambición. De nuevo la relación íntima entre el hombre, la moral y la economía.

La investigación realizada nos permite concluir que los siglos XVI y XVII serán tiempos de una gran producción intelectual en numerosos ámbitos de nuestro país, desde

la poesía hasta las matemáticas, pasando por la filosofía y la teología, la política y el derecho, con un valor tal que hoy en día el reconocimiento es internacional (Zorroza, 2013). En el campo de la economía, el análisis del hecho económico evolucionará desde la perspectiva de la moral cristiana sucesora de la ética iniciada con Aristóteles, a un análisis con un enfoque puramente mercantilista derivado fundamentalmente de las consecuencias económicas que supuso el Descubrimiento de América. El trabajo de la Escuela de Salamanca nacerá como respuesta a esta mercantilización del pensamiento y del hacer económico del individuo, en un intento por volver a un prisma moral. Y no hay duda de que el trabajo realizado fue extraordinario. Hasta tal punto, que en el siglo XX sus fundamentos económicos serán recuperados por Schumpeter en su ya mencionada obra *Historia del Análisis Económico* (1954), conducido por su admiración hacia las aportaciones hechas por este grupo de intelectuales a la ciencia económica, así como por el alto nivel que esta ciencia había alcanzado en la España del XVI. Sin embargo, y a pesar de todo ello, tal y como hemos señalado, el mercantilismo triunfará sobre la moral y la razón.

Prueba del carácter fructífero del trabajo realizado por esta Escuela, cuya consecuencia, entre otras, será el nacimiento de la Economía como cuerpo científico, necesario para su posterior transmisión como disciplina, lo reflejan las palabras de Idoya Zorroza, palabras que también refieren a la victoria del capital:

> Estamos en una situación historiográfica en la que ya está reconocida la función y el valor de la Escuela de Salamanca (...); e incluso como punto de referencia en el que los teóricos de la economía, la política (...) van a encontrar no sólo el germen del arranque moderno de sus disciplinas, sino también un desarrollo que, según algunos afirman, de haber sido atendido, habría ahorrado más de doscientos años de especulación, en concreto en el campo de la economía tal y como aventura Schumpeter (2013, p. 54).

El exilio obligado en Reino Unido de muchos de estos intelectuales les proporcionará una experiencia de indudable valor, derivada de las relaciones que entablarán con representantes del pensamiento económico británico, país en el que empezará a tomar forma la economía como disciplina académica, una disciplina que terminará siendo parte fundamental en la formación académica de muchos industriales y comerciantes españoles, fundamentalmente catalanes.

Llegamos a finales del siglo XVII en un contexto económico dominado por el mercantilismo, un contexto político en el que el protagonista será el absolutismo

monárquico y un contexto científico en el que la economía seguirá sin ser reconocida como campo académico. En el ámbito internacional también se dará la ausencia de ese reconocimiento a la economía a pesar de contar con figuras como la del filósofo y economista inglés William Petty, uno de los economistas europeos más relevantes en este ámbito del conocimiento durante el siglo XVII.

Y entramos en el siglo XVIII, siglo en el que finalmente, y como veremos a continuación, podremos asistir a la constitución de la economía como ciencia, primero de la mano de los fisiócratas franceses, para continuar haciéndolo después con Adam Smith y J.B. Say como máximos exponentes de la escuela clásica. En nuestro país también se darán pasos importantes hacia la configuración de este conjunto de conocimientos como cuerpo científico. Y como tal lo detallaremos en el capítulo siguiente.

3. DEL SIGLO XVIII AL SIGLO XX: CONFIGURACIÓN DE LA ECONOMÍA COMO DISCIPLINA.

3.1 1700-1808: La Economía como disciplina educativa durante la Ilustración.

El siglo XVIII, también llamado Siglo de las Luces o de la Razón debido al movimiento intelectual que lo caracterizó con el consiguiente avance tanto científico como humano a lo largo del mismo, verá nacer la Economía como ciencia, y posteriormente como disciplina bajo la denominación de Economía Política, Economía Civil, Economía Pública o Comercio (Astigarraga y Zabalza, 2009, p. 387). El nacimiento de la Economía como ciencia tendrá lugar de la mano de los fisiócratas franceses para constituirse durante este siglo como una de las grandes ciencias sociales tanto en España como en otros países europeos, constituyendo el origen de lo que hoy conocemos como "Economía", equivalente al término *Oikonomía* de los antiguos filósofos griegos.

El Catedrático en Educación Martín Domínguez Lázaro recoge unas palabras pronunciadas por el historiador y ensayista francés Paul Hazard en 1958 para definir este Siglo de las Luces: "El Siglo XVIII, es el siglo del Iluminismo en la Ciencia, del Criticismo en la Literatura, del Despotismo Ilustrado en la Política, de la Fisiocracia en la Economía y del Triunfo de la Razón en la Filosofía" (Domínguez Lázaro, 1989, p. 174). Un siglo marcado por la Revolución Francesa y la Revolución Industrial. Y también un siglo en el que serán muchos los intelectuales que traten de volver a una economía aplicada y transmitida desde un prisma ético en contraposición al mercantilismo imperante hasta la fecha.

El contexto político en España caracterizado por la sucesión en el trono de los reyes borbones a lo largo del siglo, Felipe V (1700-1746), Fernando VI (1746-1759), Carlos III (1759-1788) y Carlos IV (1788-1808), dejará la impronta de cada cual en los distintos ámbitos del devenir de nuestro país, político, económico, social y cultural. Pero a pesar de los conflictos de diferente índole que acompañarán a cada monarca, los ilustrados españoles pondrán especial énfasis en la mejora de un ámbito muy concreto de la sociedad de la época: el sistema educativo. La razón no será otra que el considerar a éste como origen de los problemas económicos y sociales de la España ilustrada debido a la falta de educación tanto de la nobleza como del pueblo llano.

El también Catedrático de Educación, Agustín Escolano, ilustra de forma muy clara esta situación, así como la relación íntima existente entre la economía y la educación, cuando escribe:

> El atraso no tenía un origen político ni social y la Ilustración no removió, como se sabe, el orden establecido, sino económico, y la regeneración del país sólo podía provenir de una acción sostenida de fomento, en la que debían colaborar todas las manos útiles de la sociedad. La nobleza más activa, el clero ilustrado, la incipiente burguesía y el pueblo llano eran convocados para aunar sus caudales, sus talentos y sus esfuerzos en esta magna empresa de reconstrucción nacional, que tiene su momento más álgido justamente durante el reinado de Carlos III (1988, p. 375).

Un hecho a destacar durante este siglo XVIII será la ingente producción literaria que tendrá lugar en todas las disciplinas, y la economía no será una excepción, de tal forma que a lo largo de esta centuria se publicarán los primeros diccionarios económicos y las primeras revistas especializadas en la materia, se incrementará la publicación de traducciones y tratados económicos y aparecerán las primeras instituciones de carácter económico y las primeras cátedras dedicadas a la enseñanza de la economía. Así lo constatan las palabras del economista Jesús Astigarraga cuando afirma (2010, p. 143): "Durante el último cuarto del siglo XVIII la Ilustración española conoció una intensa toma de conciencia acerca de la conveniencia de fomentar enseñanzas económicas". La institucionalización de dichas cátedras dedicadas de forma exclusiva a la enseñanza de la Economía Política implicará de alguna forma la emancipación de esta disciplina respecto a la filosofía y la política, pero fundamentalmente respecto a la ética y la moral a las que estaba íntimamente ligada desde las antiguas civilizaciones. Esta emancipación supondrá que la Economía Política vaya tomando cuerpo como materia educativa y se la reconozca

como fuente de conocimiento con un importante impacto social, lo cual no quiere decir que no se imparta desde un prisma ético y un prisma moral; muy al contrario, dado que a partir de este siglo el número de voces que demande una economía impartida desde un marco ético será cada vez mayor. De estas cátedras hablaremos posteriormente, pero hacemos referencia a ellas en estas líneas porque desde el momento en el que se crea la primera cátedra, la Economía Política quedará reconocida tanto política como socialmente. Y para reforzar la importancia y la categoría de estos conocimientos económicos, se buscará para estas cátedras a los mejores economistas. Y quizás sea este hecho el que haya suscitado en los últimos años tanto interés hacia las cátedras económicas de la Ilustración, cátedras sobre cuya historia se han venido realizando numerosas investigaciones.

Será este Siglo de Las Luces un siglo que para el Catedrático de Historia Juan Francisco Fuentes tendrá a la prensa y a las sociedades económicas como signos de identidad cultural (1988, p. 14). Para Agustín Escolano "el ciclo ilustrado, al igual que lo fue en otros aspectos, constituye una etapa de transición de los clásicos a los nuevos modos de producción y enseñanza" (1988, p. 387).

3.1.1 Economía e Ilustración en Europa en el siglo XVIII.

Antes de sumergirnos en la historia de la educación española durante este siglo XVIII para investigar cómo evolucionó la Economía de cuerpo científico a disciplina académica durante los años de La Ilustración, e indagar cómo se impartía y qué lugar ocupaba en la programación escolar, consideramos tanto necesario como obligado hacer referencia al marco educativo internacional imperante en este siglo XVIII, concretamente al marco europeo, dado que "no es posible comprender la naturaleza de las primeras experiencias españolas de enseñanza económica sin integrarlas en el marco más amplio del conjunto europeo" (Astigarraga, 2010, p. 145). Para ello, iremos haciendo una parada en aquellos países europeos en los que ilustrados del ámbito económico, educativo y político, así como historiadores y filósofos, llevaron a cabo iniciativas que buscaban acercar el aprendizaje de la economía a todas las capas de la sociedad al considerar la enseñanza de esta disciplina como motor de la prosperidad de las naciones, y la educación en general como base fundamental para el crecimiento económico, y por lo tanto, para mejorar la vida de los ciudadanos.

Siguiendo a Astigarraga, el primer viaje lo haremos a Gran Bretaña, en cuyas universidades encontraremos programas educativos en los que convivirán contenidos de política y teología propios de las cátedras de filosofía moral con contenidos de carácter económico (2010, p. 145). Y será precisamente en Gran Bretaña donde Astigarraga encuentre el origen de la enseñanza de conocimientos de economía, situando el epicentro de estas enseñanzas en las universidades escocesas. Estas universidades se convertirán durante la Ilustración en importantes centros de referencia, tanto de pensamiento económico como de la enseñanza de la economía, estando los contenidos de carácter económico incorporados en los temarios de las cátedras de filosofía moral:

> Las (cátedras) versadas sobre Economía Política, no sólo fueron de fundación tardía en todo el ámbito educativo (...) sino incluso poco relevantes respecto a la trascendencia que las cátedras de filosofía moral conservarán hasta finales del siglo XIX como auténticos centros innovadores de una cultura económica académica de primera línea, cuya finalidad era tan ambiciosa como, en palabras de Adam Smith, "descubrir en qué consiste la felicidad y perfección del hombre, no sólo considerado individualmente, en sí mismo, sino como miembro de una familia, de un Estado y de la gran sociedad humana" (2010, p. 146).

Son numerosos los intelectuales británicos, economistas o no, que marcarán con su pensamiento el concepto "economía". Sus interpretaciones, ideas, reflexiones y teorías irán dando cuerpo a esta disciplina que irá haciéndose un lugar en los programas educativos británicos para quedarse en ellos hasta la actualidad. En este trabajo citaremos a aquellos cuyas aportaciones fueron relevantes para la incorporación de las enseñanzas económicas en dichos sistemas educativos del XVIII.

El primer ilustrado británico al que haremos referencia, aunque murió a principios de siglo, será el pedagogo y filósofo británico John Locke. Locke dejará su impronta educativa en este siglo de Las Luces a través de sus escritos con una influencia que perdurará hasta finalizar el siglo XIX. Con sus obras *Ensayo sobre el Entendimiento Humano,* cuyo título original es *An Essay concerning Human Understanding,* escrita en 1690 y *Some Thoughts concerning Education,* escrita en 1693, obra que llegará a tener 53 ediciones en distintos idiomas, es citado en esta investigación no tanto por sus trabajos en el campo de la Economía, sino por sus reflexiones acerca de la educación del hombre y como éstas reflexiones indirectamente aluden al comportamiento económico del individuo. Así mismo, haremos referencia a él en el Capítulo III dedicado al estudio

comparado, y de forma concreta en el apartado dedicado al sistema educativo en Inglaterra, como testigo y personaje clave que fue en la configuración de dicho sistema educativo en el siglo XVII[15].

Al mismo tiempo, no podemos obviar la influencia que sus obras tendrán en otros sistemas educativos europeos, tal y como lo reflejan alguna de las obras del pedagogo suizo, Johann Heinrich Pestalozzi, como es el caso de la obra escrita en 1801, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, y en los métodos educativos de la pedagoga italiana María Montessori.

Centrándonos en los escritos de Locke, y de forma concreta en su obra *Some Thoughts concerning Education,* traducida al castellano bajo el título *Pensamientos sobre la Educación* (Trad. en 1986), afirmará Locke que el objetivo de la educación ha de ser educar a los niños de tal forma que se sientan motivados a mejorar en sus conocimientos favoreciendo con ello su pensamiento crítico al tiempo que les resulte útil, no sólo para sí mismos sino también para mejorar la sociedad en la que conviven. Locke insiste en sus escritos en la necesidad de educar en la lógica y en el razonamiento, en al amor al trabajo y en la necesidad del ahorro. En esta obra, Locke recoge sus reflexiones acerca de la educación que considera más adecuada para un nuevo momento social. Entiende que la sociedad del XVIII no puede continuar bajo el marco educativo del siglo anterior en tanto en cuanto el mercantilismo y el laicismo van ganando terreno. Estos hechos hacen necesarios nuevos planes de estudio que adapten la educación a una nueva realidad social y económica, unos planes de estudio que deberán contemplar, en opinión de Locke, mayor contenido de materias científicas, idiomas y enseñanzas económicas, sin abandonar por ello disciplinas como la lengua, el griego o el latín. En definitiva, diseñar planes de estudio adaptados a una nueva época que proporcionen al alumno un aprendizaje académico integral y favorezcan su crecimiento personal y su pensamiento crítico (1986, p. 130)**[16]**.

[15] Ver Capítulo III, apartado 1.1.2.

[16] En relación con la obra de Locke, si bien es cierto que este trabajo de investigación coincide en sus planteamientos básicos con la línea de pensamiento de este pedagogo británico, también es cierto que no encaja con el perfil clasista que el propio autor da a la utilidad de la educación. En este sentido, coincidimos con el profesor Fernández Enguita en su reflexión recogida en el prólogo de la edición española de Pensamientos sobre la educación anteriormente citada, prólogo en el que Fernández Enguita escribe: "Si la educación es la que crea las diferencias, parece que de ahí debería seguirse la utilidad y necesidad de aquélla para terminar con éstas" (1986, p. 15).

En este tratado sobre educación, Locke hará hincapié sobre la importancia de insistir durante el proceso educativo en la racionalidad del hombre como instrumento de gestión de los deseos, entendiendo como tales las necesidades que el hombre se va creando en su desarrollo social y económico. En relación con la práctica de la economía, este planteamiento cobra una especial relevancia si recordamos la definición que dábamos de la misma en líneas anteriores de este trabajo, según la cual la economía es "la ciencia que busca la satisfacción de unas necesidades humanas ilimitadas a partir de la gestión de unos recursos materiales limitados". De esta forma cita textualmente Locke: "El que no haya contraído el hábito de someter su voluntad a la razón de los demás cuando era joven, hallará gran trabajo en someter a su propia razón cuando tenga edad de hacer uso de ella" (1986, p. 68).

Otra de las obras más importantes de este filósofo británico, a la que hemos hecho referencia en líneas superiores, será *Ensayo sobre el entendimiento humano*, obra que empezará a escribir en 1670 pero no será publicada hasta 1690. Este manual, considerado como la obra más importante de John Locke, será el fundamento de la anterior. En ella el autor realizará un viaje por la mente humana que le llevará al convencimiento de la existencia de talentos innatos en los niños, así como a la importancia de detectarlos para entrenarlos a través de la educación, teniendo siempre en cuenta que los niños aprenden fundamentalmente a través de la asociación de ideas desde que nacen, por lo que no deben despreciarse los primeros años escolares. Dicho de otra forma, Locke defenderá el método empírico como base educativa, observación, experimentación, reflexión. Base muy importante en la enseñanza económica. Así mismo, defenderá tres derechos naturales: la vida, la libertad y la propiedad privada, tres derechos que sustentarán una parte importante de la doctrina liberal, definida por la RAE como "Doctrina política que postula la libertad individual y social en lo político y la iniciativa privada en lo económico y cultural, limitando en estos terrenos la intervención del Estado y de los poderes públicos" (RAE, 2018).

Esta doctrina liberal nos llevará a la figura de Adam Smith, exponente por antonomasia de la Escuela de Economía Clásica del siglo XVIII en Gran Bretaña. Este economista y filósofo escocés será considerado fundador del capitalismo y precursor de la división del trabajo, la especialización y el interés propio. Un viaje largo por tierras francesas le permitirá entrar en contacto con los fisiócratas, concretamente con François Quesnay y Jacques Turgot, a quienes haremos referencia en líneas posteriores, y cuyas

ideas le marcarán. En 1751 ocupará la cátedra de Filosofía Moral de la Universidad de Glasgow y dividirá su contenido en cuatro partes, una de las cuales estará dedicada a la Economía Política. En 1776 publicará la que será su obra maestra, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (*Una investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las Naciones*), más conocida como *La Riqueza de las naciones* y considerada como la primera obra moderna sobre ciencia económica con la que podríamos afirmar que se inicia la enseñanza de la economía clásica y se da paso al liberalismo económico. La idea principal sobre la que descansa la obra de este economista y filósofo escocés establece que la única fuente de riqueza es el trabajo del hombre, pues éste tiene un deseo innato de progresar en la sociedad, lo que necesariamente debería llevarle a la acumulación de riqueza de cara al futuro. Y en esta búsqueda de mejora individual del hombre se llegará al bien común de la sociedad (Sen, 2000, p. 77).

Si nos preguntamos qué aporta el pensamiento económico de Adam Smith a esta investigación, encontraremos una respuesta clara y rotunda en la ya citada obra La riqueza de las Naciones, obra en la que el autor expone de manera muy ilustrativa la relación íntima que para él existe entre educación, economía y la educación en economía. Y lo expresa con estas palabras:

> La diferencia de talentos naturales en hombres diversos no es tan grande como vulgarmente se cree, y la gran variedad de talentos que parece distinguir a los hombres de diferentes profesiones, cuando llegan a la madurez es, la más de las veces, efecto y no causa de la división del trabajo. Las diferencias más dispares de caracteres, entre un filósofo y un mozo de cuerda, pongamos por ejemplo, no proceden tanto, al parecer, de la naturaleza como del hábito, la costumbre o la educación. En los primeros pasos de la vida y durante los seis u ocho primeros años fueron probablemente muy semejantes, y ni sus padres ni sus camaradas advirtieron diferencia notable. Poco más tarde comienzan a emplearse en diferentes ocupaciones. Es entonces cuando la diferencia de talentos comienza a advertirse y crece por grados, hasta el punto de que la vanidad del filósofo apenas encuentra parigual. Mas sin la inclinación al cambio, a la permuta y a la venta cada uno de los seres humanos hubiera tenido que procurarse por su cuenta las cosas necesarias y convenientes para la vida. Todos hubieran tenido las mismas obligaciones que cumplir e idénticas obras que realizar y no hubiera habido aquella diferencia de empleos que propicia exclusivamente la antedicha variedad de talentos (Smith, 2011, p. 55).

Adam Smith sentará los cimientos de la ciencia económica, pero también los de una teoría sobre el capital humano al establecer como uno de los ejes de su obra la educación

y la inversión en la formación del trabajador, así como la relación existente entre éstas y los salarios. ¿Podríamos entonces concluir con certeza que el origen de la desigualdad guarda una estrecha relación con la educación? ¿Sería la educación económica y financiera desde la infancia un instrumento útil para luchar contra la desigualdad? En la misma obra, Smith hará una referencia muy explícita a la necesidad de impartir una educación que alcance a todos los ciudadanos al afirmar en el Libro V de la misma obra:

> Cuanto más instruida está la gente menos es engañada por los espejismos del fanatismo y la superstición, que con frecuencia dan lugar a terribles perturbaciones entre las naciones ignorantes. Un pueblo educado e inteligente, además, siempre es más decente y ordenado que uno ignorante y estúpido (2011, p. 962).

Vuelve aquí el autor a insistir en la importancia de la educación, en este caso para evitar la manipulación de la ciudadanía, y por lo tanto el engaño. Por ello es importante que la enseñanza de la economía no vaya exenta de valores y principios, en definitiva, de una ética. Y precisamente esta ética de la economía también será tratada por A. Smith, que en su faceta de filósofo escribirá una obra sobre ética titulada *La Teoría de los sentimientos morales,* publicada en 1759 (Smith, 2004), en la que tratará de indagar en la conducta humana y en su relación con los demás, especialmente cuando se trata de relaciones económicas, en un intento por saber hasta qué punto es una relación basada en el egoísmo y cómo puede éste ser reorientado hacia un "interés por el otro". En definitiva, Smith tratará de pasar de la racionalidad económica a la ética económica del comportamiento humano. De nuevo, economía y ética se volverán a encontrar como ya lo habían hecho en la antigua Grecia.

Nos trasladamos ahora a Alemania, país en el que la enseñanza de la Economía se iniciará con la impartición de conocimientos relacionados con la Administración y las finanzas públicas. El conjunto de estas enseñanzas se constituirá en disciplina y se las conocerá como ciencias camerales. Cobrarán tal importancia en la formación de los altos funcionarios que propiciarán la creación de las primeras cátedras "cameralistas" en las universidades de Halle y Frankfurt an der Oder en los años veinte del siglo XVIII. Estas cátedras, a diferencia de las ya creadas en otros países europeos, estarán marcadas por una particularidad de gran trascendencia para el enfoque de la economía en siglos posteriores, una particularidad tan potente que hará que esta nueva orientación de los conocimientos y prácticas económicas termine extendiéndose a la mayor parte del continente europeo. Dicha particularidad no será otra que el hecho de entender la

economía, no ya desde una perspectiva ética, sino desde una perspectiva utilitarista, convirtiéndose "las cátedras de ciencias camerales de las Universidades de Upsala (1740) y Viena (1763) en los principales focos de difusión" (Astigarraga, 2010, p. 147).

Jesús Astigarraga prosigue el viaje europeo de la fundación de cátedras de economía en Italia, país que se posicionará a la cabeza de aquellos gobiernos decididos a reconocer la categoría científica de la economía, así como la importancia de la difusión de sus contenidos, todo ello fruto del afán reformista en el ámbito educativo manifestado por los políticos ilustrados italianos. Las cátedras que se fundarán en este país presentarán muchas características comunes a las cátedras alemanas; sin embargo, no compartirán el origen público de los fondos que las financiarán, financiación pública que de alguna forma se traducirá en la subordinación de la orientación académica de estas cátedras italianas a los intereses de los gobiernos. Las cátedras de Milán, Módena, Catania y Palermo serán fundadas en la segunda mitad de siglo (2010, p. 148). También en estos años, concretamente en 1754, se inaugurará en Nápoles la Cátedra de Comercio y Economía Civil, pero a diferencia de las anteriores, será fundada y sostenida con capital privado del mecenas Bartolomeo Intieri. Al frente de esta estará desde el momento de su fundación Antonio Genovesi. Su pasión por la filosofía y su admiración hacia las ideas de J. Locke le llevarán a impartir sus enseñanzas económicas desde una perspectiva ética, enseñanzas que recogerá en su obra *Lezioni di Commercio* escrita en 1757. En esta obra, Genovesi hablará de una filosofía y teoría del comercio, del valor de las cosas, del valor del trabajo y de su calidad, y destacará la importancia de la Educación como punto de partida para hacer ciudadanos virtuosos. En la traducción de la obra al castellano realizada en 1785, el traductor Victorian de Villava, explicará que el objetivo que persigue con la traducción de esta obra no será otro que el "concurrir en cuanto pueda a la instrucción de mis nacionales en materia de Economía Política" (Genovesi, trad. en 1804, p. 19).

Finalizaremos con un viaje por la literatura económica, política y educativa francesa del momento, literatura que nos servirá para conocer cómo un grupo de intelectuales franceses, tras un profundo proceso reflexivo sobre la actividad económica y el concepto mercantilista que de la misma se tenía en aquel momento, tratarán de definir un conjunto de principios, ideas y estrategias políticas de contenido económico y corte librecambista como reacción al mercantilismo imperante, buscando favorecer el desarrollo económico y, por ende, el desarrollo social, puesto que ambos estarán íntimamente ligados. Este

grupo de intelectuales, conocidos con el nombre de fisiócratas, tratará de dar cuerpo al conjunto de normas que en ese momento rigen la actividad económica, en un intento de dar forma y contenido a una teoría de la Economía. Será el primer paso para que la Economía se constituya como ciencia, para posteriormente dotarle de cuerpo integrante de una disciplina susceptible de ser enseñada en escuelas y universidades. Nace así la Escuela Fisiocrática, una escuela de pensamiento económico fundada en este siglo XVIII por Francois Quesnay, Anne Robert, Jacques Turgot y Pierre Samuel Dupont de Nemours. Cuestiones tan actuales como la desigualdad económica, el origen de la riqueza o los derechos y deberes del hombre serán temas habitualmente tratados en las obras de estos fisiócratas.

No debemos perder de vista el entorno sociopolítico en el que discurrirá este siglo XVIII en Francia, un entorno caracterizado por una burguesía y una clase baja ahogadas por los impuestos y un absolutismo aristocrático. Este entorno, alimentado por los planteamientos fisiocráticos en lo económico y, paralelamente, por un sistema educativo cuyo eje será la razón, con el objetivo de sacar al ciudadano de la ignorancia, desembocará a finales de siglo, concretamente en 1789, en un conflicto social ya de todos conocido como será la Revolución Francesa, que acabará no sólo con el poder político sino también con este movimiento fisiocrático (Escartín González, 2003, p. 34).

El economista Francois Quesnay publicará en Paris en 1758, la obra titulada *Tableau Economique et maximes générales du Gouvernement*, obra en la que investigará las fuentes de la riqueza y definirá los principios de la Economía Política, dándole así categoría de ciencia por vez primera. Por lo que se refiere al político y economista Jacques Turgot, en su obra *Reflexiones sobre la formación y la Distribución de las riquezas*, éste dejará entrever que perseguir la igualdad económica siempre será una utopía, reflexión ante la que se hará más que evidente la necesidad de educar en economía a los ciudadanos. En relación con ello esta obra comienza con el texto que a continuación se transcribe:

> Si la tierra estuviese dividida de tal manera entre los habitantes de un país, que cada uno tuviese precisamente la cantidad necesaria para alimentarse, y nada más, es patente que siendo todos iguales, ninguno querría trabajar para el otro; así también, nadie tendría con que pagar el trabajo de otro, puesto que cada cual, no teniendo más tierra que la necesaria para producir sus subsistencia, consumiría todo lo que hubiese cosechado y no tendría nada que cambiar por el trabajo de otros (citado en Escartín González, 2003, p. 205).

Otra de las figuras destacadas de la fisiocracia será el economista Víctor Riquetti, marqués de Mirabeau, discípulo de François Quesnay y quien, junto a otro fisiócrata, Pierre Samuel Dupont de Nemours, promoverán la necesidad de difundir los conocimientos económicos e impulsarán la creación de cátedras de economía. Sus trabajos darán cuerpo a los primeros manuales de Economía Política. El marqués de Mirabeau escribirá en 1770 uno de los libros con mayor peso académico y social, *Leçons économiques* en el cual el autor tratará de explicar en qué consiste la "instrucción económica" a través de 42 lecciones. Para este fisiócrata la "instrucción económica" no consiste en otra cosa que en "el conocimiento de los derechos y deberes del hombre según su naturaleza, regla única, constante e invariable de sus derechos y deberes sociales" (Astigarraga, 2010, p. 152).

Otra figura relevante en la Francia de este siglo XVIII será la del filósofo y político Nicolás de Caritat, marqués de Condorcet, a quién Voltaire se referirá como "el filósofo universal" por su sin igual nivel de conocimientos. El interés que suscita este intelectual para el presente trabajo no tiene tanta relación con sus trabajos en el campo de la ciencia económica propiamente dicha, como por sus reflexiones y su pensamiento en el ámbito de la educación y de la ética, así como por el hecho de intuirse en su obra una extensión de ambas al campo de la economía. Condorcet se verá influenciado por fisiócratas de la talla de Mirabeau o Turgot, despertando éstos en el filósofo francés el interés por la política y la economía. Concretamente, la relación con Turgot será tan estrecha que llevará a Condorcet a escribir en 1786 *La vida de M. Turgot*, obra en la que recogerá los fundamentos de las teorías económicas de este fisiócrata. Condorcet no dejará de reflejar un gran interés por la realidad política y económica de la época, y ello le llevará a convertirse en un conocido activista en la defensa de los Derechos Humanos, especialmente de mujeres, personas de color y judíos, convirtiéndose estos temas para él en una batalla personal. Así mismo defenderá con vehemencia la transmisión del conocimiento como fuente del progreso humano, un progreso que para Condorcet se ve dificultado por la desigualdad.

Prolífica será la obra de este filósofo, por lo que en este trabajo únicamente citaremos aquellas obras que dejarán un poso importante en los manuales educativos de la sociedad francesa del XVIII, al tiempo que tendrán gran influencia en numerosos

sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX, como es el caso del sistema español, tal y como quedará reflejado en el *Informe Quintana* de 1813.

Una de las primeras obras a las que haremos referencia por el interés que suscita para esta investigación es *Cinco Memorias sobre la Instrucción Pública*, publicada en 1792, año en el que el Comité de Instrucción Pública creado por la Asamblea Legislativa francesa encargará a Condorcet un informe sobre el sistema educativo francés y las necesidades del mismo, con el fin de llevar a cabo la regeneración educativa que correspondería a la nueva situación política del país. Ese mismo año Condorcet escribirá *Le Rapport et projet de décret sur l´organistaion générale de l´instruction publique*, que no será sino una articulación de las ideas contenidas en *Cinco Memorias sobre la Instrucción Pública*, así como un resumen de estas. El estudio de estas obras lo realizarán Charles Coutel y Catherine Kintzler, y quedarán recogidas en el trabajo *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos* (2001). En estas obras Condorcet dejará muy claro cuál será la columna vertebral de su pensamiento y de su discurso, y ésta no será otra que la íntima relación existente entre educación y progreso humano, como queda recogido en las siguientes palabras del filósofo:

> El deber de la sociedad, relativo a la obligación de extender de hecho todo lo posible la igualdad de los derechos, consiste en procurar a cada hombre la instrucción necesaria para ejercer las funciones comunes del hombre, padre de familia y de ciudadano para sentir y conocer todos los deberes (...). Las leyes dictan la igualdad en los derechos, pero sólo las instituciones para la Instrucción Pública, pueden hacer real esta igualdad (...). Esta igualdad de instrucción (...) establecería otro género de igualdad más general: la del bienestar (2001, p. 84).

Condorcet entiende que el fin de la "Instrucción" es la libertad de cada ciudadano. ¿Formarían parte de esa "Instrucción" los conocimientos económicos con el objeto de facilitar esa libertad? Condorcet alude a la falta de instrucción de la persona como origen de su incapacidad para juzgar leyes y decisiones políticas, dado que no es capaz de evaluar las consecuencias resultantes de la aplicación de las mismas. Un ciudadano ilustrado es condición necesaria para la igualdad social y la libertad política; un ciudadano instruido es condición necesaria para el progreso económico, y éste lo es para el progreso humano, entendiendo como tal "el triunfo de la razón, de la igualdad, de la tolerancia y de los derechos del hombre" (González y Madrid, 1988, p. 77). Y la educación económica

favorece esa ilustración. Así piensa Condorcet cuando uno de los muchos principios en los que se basa su *Rapport* es el referente a los contenidos curriculares que deben figurar en la etapa de Escuela Primaria y Escuela Secundaria (1988, p. 92). Tal y como se recoge en el Anexo comparativo de los principios que aparecen en el Rapport de Condorcet y en el Informe Quintana recogido por los autores citados, en la Escuela Primaria se deberán enseñar las siguientes disciplinas: Leer, escribir, reglas de Aritmética, primeros conocimientos morales, naturales y económicos necesarios a todo ciudadano (1988, p. 92). Por lo que se refiere a la Escuela Secundaria, entre los conocimientos impartidos deberán estar los siguientes: Nociones gramaticales necesarias para hablar y escribir, historia, geografía de Francia y de los países vecinos; artes mecánicas; dibujo; comercio; matemáticas e historia natural (1988, p. 92).

El profesor Narciso de Gabriel prologa el estudio sobre las citadas obras de Nicolás de Condorcet realizado por Coutel y Kintzler (2001, p. 11), y en ese prólogo hace referencia a la impronta educativa que la Revolución Francesa dejará en el sistema escolar de nuestro país vecino, estableciendo unas nuevas necesidades educativas a las que el propio Condorcet tratará de dar respuesta con su *Rapport*. En dicho prólogo, este profesor recoge la siguiente reflexión de Raymonde Monner en relación con los nuevos fines que buscará alcanzar la educación con el objetivo de llevar a cabo una autentica regeneración del sistema:

> Dos son las ideas básicas que las inspiran: por una parte, imaginar una escuela que sea un modelo de sociedad civil, y por otra, educar al niño al nivel del adulto en una sociedad concebida como escuela permanente de virtud y civismo (2001, p. 11).

El filósofo Charles Coutel dedicará uno de sus trabajos a estudiar el concepto que, sobre la instrucción del ciudadano, tenía Condorcet en una obra titulada *Instituir al Ciudadano* (2004). En él, Coutel tratará de conocer cómo Condorcet responde a las exigencias de una nueva instrucción para el ciudadano derivada del estallido y triunfo de la Revolución; Condorcet dará su respuesta a la luz de la Filosofía Política y sobre la base de los principios de igualdad y libertad. Ilustrativas al respecto son las siguientes palabras de Condorcet:

> No pedimos que los hombres piensen como nosotros; pero deseamos que aprendan a pensar por sí mismos. No es un catecismo político lo que queremos enseñar; son discusiones que sometemos a aquellos a quienes interesa, y que deben juzgarlas (2004, p. 59).

En el estudio que Coutel hace de la obra de Condorcet, destaca la íntima relación existente para el segundo entre enseñanza y libertad, al afirmar que "enseñar un saber elemental, prepara por sí mismo el juicio ilustrado y libre" (2004, p. 61). Y no podría ser de otra forma en tanto en cuanto ese saber elemental le permitirá formar un pensamiento crítico, así como el respeto a las leyes e instituciones orientados al bien común. De esta forma se combinan los principios de humanidad y racionalidad. Coutel destacará la obsesión de Condorcet no ya por hacer sabia a la persona, sino por hacerla ilustrada y cultivada. Por ello cuando habla de la educación se refiere a ella como un instrumento, "como medio de forjar el juicio crítico e ilustrado" (2004, p. 63). Pero también es necesario que este juicio sea autónomo, propio. Por ello Coutel llega a la conclusión de que la escuela debe abrirse a la enseñanza de las letras, las ciencias, la historia, la economía, el derecho y la filosofía. Pero no sin antes insistir en algo tan importante como lo que afirma a continuación: "los más sabios deben transponer los saberes complejos en saberes elementales para que sean enseñables" (2004, p. 64).

Como última referencia a este libro que Coutel dedica a la obra de Condorcet podríamos señalar el hecho de que ambos coincidan en entender que la instrucción elemental que reciba el niño deberá perseguir un claro objetivo de cara a la edad adulta del mismo, y este no es otro que el que queda citado a continuación: "Hacer de todo enunciado una tesis para comprender y no un dogma para repetir" (2004, p. 65). Pero no estaría claramente definido su enfoque educativo si no incorporamos el hecho de que para Condorcet la instrucción por sí misma no era suficiente si no iba acompañada de valores y principios, como queda recogida en el siguiente texto:

> Es necesario entonces que el plan general de instrucción encierre el análisis de las diversas operaciones de la inteligencia humana, la de los sentimientos morales, la de las ideas de deberes, de justicia, de derechos (...), un conocimiento analítico razonado de los derechos del hombre (2004, p. 76).

Podríamos por lo tanto concluir que Condorcet lo que plantea es una educación humanizada, y es por ello por lo que en este sentido señala Coutel que, al educar a los alumnos más jóvenes, nunca se deberá perder de vista que no sólo son personas, sino futuros ciudadanos. Y como tales deberán ir conociendo sus derechos y sus obligaciones, leyes e instituciones que les gobiernan, al tiempo que se les ha de ir formando para conseguir "su emancipación ética y política" (Coutel, 2004, p. 77).

Tanto Condorcet como Coutel, llegan a la conclusión de que los futuros ciudadanos no deben ser rehenes de los prejuicios de las generaciones precedentes, destacando la importancia de evitar las trampas del igualitarismo en la ignorancia y señalando la importancia de saber hacia dónde ir y cómo ir. Y así queda reflejado en estas palabras dichas por el filósofo ilustrado en 1792:

> Dar a todos por igual la instrucción que es posible impartir a todos, pero sin negar a parte alguna de la ciudadanía la instrucción superior que es imposible hacer llegar a todos los ciudadanos (2001, p. 282).

Curiosamente, y a pesar de todo lo escrito y publicado por este filósofo francés y su impronta en el siglo XIX, será prácticamente ignorado durante el siglo XX y habrá que esperar a finales de este, coincidiendo con la celebración del bicentenario de la Revolución Francesa en 1989, para que se empiece a reivindicar su obra y su figura como pieza fundamental en el ámbito de la educación, y como uno de los ejes fundamentales en el progreso de la sociedad europea. Y si bien su obra no será profusamente difundida en nuestro país, será un referente en las Cortes de Cádiz de 1812, desde las que se apelará a su constitucionalismo.

Unos años después del nacimiento de Condorcet, concretamente en 1767, nace en Lyon el economista Jan Baptiste Say. Éste será un gran admirador de Adam Smith, junto a quién será considerado máximo exponente de la Escuela Clásica de Economía[17]. En su obra también se apreciará una cierta influencia fisiocrática, especialmente de Turgot. Su obra más conocida será *Tratado de Economía Política*, publicada en 1804, y su gran logro será conseguir la generalización de la enseñanza de la economía en Francia. No en vano J.B. Say concebirá la economía como una ciencia para todo el mundo y no sólo para el hombre de Estado. Su enfrentamiento con Napoleón Bonaparte le llevará a abandonar el servicio al Estado y a buscar una nueva vida profesional como empresario del algodón. Su contacto con las clases obreras hará que se involucre y preocupe por los problemas sociales de la época. Sus aportaciones económicas dominarán el primer tercio del siglo XIX en España y su *Tratado de Economía Política* se convertirá en un referente para la

[17] La Escuela Clásica de Economía nace en la década de los 70 del siglo XVIII en Inglaterra promovida por los escritos de Adam Smith y David Hume, entre otros. En Francia será la figura de Jean-Baptiste Say, la más representativa. Estos economistas abogarán por el liberalismo económico dentro de un marco regulatorio.

gran mayoría de los libros de texto de Economía Política que serán redactados en numerosos países europeos durante el siglo XIX.

El siglo de Las Luces se acercará a su fin en la Francia del XVIII con la inauguración de la primera cátedra de Economía Política en 1795 en la École Normale Superiéure de Paris, escuela que abría sus puertas un año antes, en 1794. Al frente de esta cátedra estará Alexandre Vandermonde, miembro de la Academia de las Ciencias de Francia. Sin embargo, debido al estallido de la Revolución, la cátedra será cerrada cuatro meses después de su creación, puesto que no encajará en el ideario educativo de la Revolución, para ser nuevamente abierta en 1808.

Pero no deberíamos abandonar el país francés sin citar, en el marco de la Francia del XVIII, al escritor y economista francés y también filósofo de la Ilustración André Morellet, al que haremos referencia posteriormente al investigar la enseñanza de la economía en la España de este siglo, dado que el interés que nos suscita este intelectual no lo es tanto por la influencia que su obra pudo tener en la educación francesa, sino por la que sí tuvo en el impulso dado a la enseñanza de la economía en la España del XVIII, como veremos posteriormente.

La escuela fisiocrática alcanzará su máximo esplendor entre 1774 y 1776. Pero la caída política de Turgot y la crisis social y económica que empezarán a asomar en Francia y que desembocarán en 1789 en la Revolución Francesa, mermarán el prestigio de los fisiócratas y su escuela terminará desapareciendo. Aun así, en los años inmediatamente anteriores a la revolución francesa, e impulsada por dicha fisiocracia, la aristocracia ilustrada solicitará una modernización de los temarios que se impartían en las escuelas, y más concretamente, solicitarán que se recupere el papel formativo de las emergentes ciencias sociales (Astigarraga, 2010). De hecho, y a pesar de que la Revolución Francesa supondrá el fin de la escuela fisiocrática, ésta tendrá una importante influencia en la Escuela Económica Clásica europea, y clara señal de ello será que hoy en día, muchos de sus enunciados económicos mantienen su vigencia.

3.1.2 Economía e Ilustración en España en el siglo XVIII.

Viajamos a España después de recorrer las iniciativas pedagógicas europeas más destacadas de la Ilustración en materia económica, y nos encontraremos con una actitud reaccionaria y paternalista por parte de nuestros gobernantes en un intento de proteger a

la sociedad española de las ideas revolucionarias con el fin de evitar su contagio. Esta actitud gubernamental situará a España al margen de los avances pedagógicos que tendrán lugar durante este siglo en los países más desarrollados del continente europeo. Sin embargo, con el inicio del reinado de Carlos III en 1759, llegarán a nuestro país aires de cambio impulsados por políticos liberales ilustrados y por una burguesía que demandará una renovación de los contenidos educativos y una modernización de la instrucción pública en todas las etapas educativas, instrucción que considerarán necesario hacerla llegar también a las clases populares, pues ha de contarse con ellas para conseguir situarnos entre los países europeos más avanzados. Estas iniciativas vendrán de la mano de nuevas instituciones, pero antes de entrar en ello trataremos de contextualizar el entorno socio-político de forma breve.

A pesar de los esfuerzos de los gobernantes españoles de mantener a España aislada de los acontecimientos sociales y políticos del país vecino, las ideas de la Revolución Francesa entrarán poco a poco en nuestro país, y de forma muy concreta en el ámbito educativo, especialmente de la mano de la obra de Condorcet, cuya influencia se empezará a dejar notar en la obra del político ilustrado Gaspar Melchor de Jovellanos para posteriormente, y ya entrados en el siglo XIX, dejar su impronta en el *Informe Quintana*. Así mismo, la obra de J.B. Say será también un instrumento de transmisión y contagio de las ideas revolucionarias francesas, marcando el rumbo a las enseñanzas económicas en nuestro país y siendo su obra utilizada como referente en las clases de economía. Finalmente, citaremos como un referente para los ilustrados de la época la anteriormente señalada obra de Adam Smith, *La Riqueza de las Naciones*, trabajo que llegará a nuestro país a finales de este siglo.

Trataremos de conocer a continuación cómo era la realidad y el contexto social y político del momento, dado que de una u otra forma constituirán un condicionante importante a la hora de redactar los contenidos de los manuales económicos que serán escritos en la segunda mitad del siglo. De esta forma, podremos apreciar que mientras en Europa se vive un fuerte dinamismo en el ámbito de la ciencia económica y de la educación, en España, bajo el reinado de Felipe V (1700-1746) y durante los primeros años del reinado de Fernando VI (1746-1759), el campo de actuación de la educación, concretamente de la educación en economía, no será otro que la fábrica escuela, la cual ejercerá al mismo tiempo el papel de unidad de producción y centro de enseñanza. Si bien es cierto que ya a finales del siglo XVII se habían empezado a hacer esfuerzos por superar

la decadencia económica que arrastraba el país, cierto es también, como advierte el historiador sevillano Antonio Domínguez Ortiz (1976, p. 102), que para que nuestro país superase el retraso estructural que tenía respecto a otros países europeos, la puesta al día de España exigía, entre otras cosas, un mayor esfuerzo para modernizar las mentalidades y superar sus deficiencias técnicas a través de mejoras en el sector educativo y la apertura de nuevos centros de enseñanza. Sin embargo, esto no se hará hasta pasados unos cuantos años, y mientras tanto, se dejará la innovación en manos de "especialistas foráneos". Curiosamente, durante las primeras décadas del siglo no se hará referencia al término "educación económica". En su lugar se utilizarán los términos "fomento" y "educación técnica".

Transcurridos los primeros años del reinado de Fernando VI, los políticos que entonces acompañaban al rey le advertirán del retraso económico al que está sucumbiendo nuestro país, al tiempo que percibirán que el impulso económico en España sólo podrá tener lugar si va de la mano de un cambio en los planteamientos educativos. La percepción de esta necesidad será el impulso definitivo que necesitará la enseñanza de la economía para iniciar el proceso que la lleve a su legitimación social y a alcanzar la categoría de ciencia académica, al ponerse de manifiesto la necesidad imperante de entender los principios de la actividad económica, el significado de los elementos que la constituyen y las consecuencias sociales y económicas derivadas de la práctica de la misma, con el objetivo de promover el crecimiento económico para superar el retraso que en este sentido presenta el país respecto a nuestros vecinos europeos. Con todo ello, políticos e intelectuales se dispondrán a recoger conocimientos e ideas relacionados con la economía de forma organizada, de tal forma que con el tiempo darán a esta materia la categoría de disciplina académica, disciplina que irá ganando peso a lo largo de la Ilustración. Estos grupos sociales serán críticos con la situación de atraso técnico y económico en que había quedado el país al aplicar unas políticas sumamente intervencionistas en el siglo anterior. Es por ello, y por la influencia recibida de los economistas europeos y sus escritos, por lo que decidirán luchar por la libertad de comercio y trabajo, pero también por la libertad de enseñanza, impulsando iniciativas pedagógicas en la industria, el comercio y la navegación con el objetivo de perfeccionar tanto las técnicas como el conocimiento de la ciencia económica, de tal forma que les pueda permitir ser más competitivos. Para lograr todas estas iniciativas defenderán la diferenciación de las materias propias del comercio de las correspondientes a la enseñanza de la actividad mercantil. De ahí que, como

veremos más adelante, se fundarán cátedras diferenciadas para cada una de estas ramas de la economía.

Y en base a estas razones, Fernando VI decidirá empezar enviando al economista y político español de origen irlandés, Bernardo Ward, a realizar un viaje por distintos países europeos con el objetivo de conocer de primera mano qué se está haciendo en dichos países en el ámbito económico y en el educativo. A la vuelta de sus viajes, en 1754, Ward recogerá las experiencias vividas y las observaciones y apuntes realizados en una obra que titulará *Proyecto Económico*, obra que será publicada en 1762. Sus reflexiones tendrán como objeto fundamental la formación de la sociedad en el conocimiento de la Economía, como puede desprenderse de las palabras que figuran en el preámbulo de la obra, palabras dirigidas al lector por autor desconocido:

> Libre del orgullo o del capricho, su meditación se ceñía a ilustrar a la nación en la ciencia económica, y a acertar en sus discursos, guiado de lo que con la más atenta reflexión había visto y observado por sí mismo en otras partes: en una palabra, deseaba el bien común, y escribía por la verdad, desnudo de ambición o vanagloria (1762, p. III).

En esta obra, Ward formulaba interesantes recomendaciones de orden económico y pedagógico. Llama la atención la utilización de un término que hoy en día parece de alguna forma relegado tanto de la escena social como de la económica y política, y éste no es otro que el término humanidad, un término que siempre debería ir de la mano de la economía. Y así lo recoge el siguiente fragmento del preámbulo de la obra:

> (...) No hay en toda la Obra idea alguna que no respire humanidad, celo, imparcialidad y amor al bien público: ni una que no se dirija á promover á un mismo tiempo los intereses del Soberano y los del vasallo unidamente (1762, p. XXV).

En un viaje realizado por las provincias españolas, Ward observará la riqueza de tierras y cultivos, pero también percibirá la falta de formación y de iniciativa de sus habitantes. Es por ello por lo que en el primer capítulo de su obra establecerá como necesidad prioritaria examinar la situación de la actividad económica, entendida ésta de forma amplia (comercio, industria, agricultura...), ver qué se puede hacer y determinar los medios necesarios para ello. A continuación, será fundamental para este economista, instruir a los ciudadanos con "las luces necesarias": "a todos los interesados se les abrirá camino para que enterados de la utilidad de la Obra se animen a emprenderla" (1762, p. 7).

Recuperando al anteriormente mencionado economista y filósofo francés, André Morellet, descubriremos que su producción literaria recoge, entre otras, una filosofía económica que respaldará la enseñanza de esta nueva "disciplina" a la que estamos haciendo referencia. Llegaremos hasta la obra de este economista gracias a un proyecto de investigación llevado a cabo por el profesor Jesús Astigarraga (2010, p. 143). En este proyecto, Astigarraga analizará la obra de Andre Morellet a partir de los escritos de un miembro de la Sociedad Económica Matritense, y sus conclusiones quedarán recogidas en un documento que, tras el título, *André Morellet y la enseñanza de la economía en la ilustración española. Memoria sobre la utilidad del establecimiento de una escuela de comercio*, dejará entrever la influencia que los planteamientos económicos de Andre Morellet tendrán a la hora de defender la importancia de impartir enseñanzas económicas en España, así como en la campaña de concienciación que sobre esta necesidad realizarán los ilustrados españoles. Entre otras aportaciones, Morellet tratará de definir un marco propio para la enseñanza de la economía, diferenciado del de las enseñanzas mercantiles, de las que habrá de ocuparse la Cátedra de Economía Civil de la Sociedad Económica Aragonesa de Amigos del País, como veremos posteriormente. Y ello llevará a Astigarraga a la conclusión de que Morellet lo que buscaba era "un tipo de enseñanza que permitiera superar los límites de la formación mercantil para adentrarse en la educación en los principios generales del comercio" (2010, p. 155).

Gracias a B. Ward, a André Morellet y a otros muchos ilustrados, podríamos decir que a partir del reinado de Fernando VI, el movimiento intelectual europeo del XVIII se irá filtrando en nuestra sociedad y se traducirá en una revisión crítica del estado de la enseñanza en nuestro país, poniendo de manifiesto el retraso en este ámbito respecto al de otros países europeos, y como tal quedará recogido no ya sólo en la obra del citado B. Ward, sino también en los numerosos libros escritos tras los viajes tanto de intelectuales españoles como Gaspar Melchor de Jovellanos (al que posteriormente haremos referencia), como de ciudadanos extranjeros que viajarán a nuestro país en calidad de diplomáticos o comerciantes. En estos libros de viajes encontraremos propuestas reformistas referidas especialmente al campo de la economía y cuyo contenido pedagógico será incuestionable. En ellos se señalará la necesidad de revisar y reformar los contenidos de los programas escolares, así como la de introducir en esos programas un ideario económico. Se observa en estos libros de viajes una constante y creciente preocupación tanto por la economía como por la educación, así como un enfoque en el

que ambas van de la mano mostrando la profunda relación existente entre ellas (Escolano Benito, 1983, p. 29).

Con la llegada al trono de Carlos III (1759-1788), el impulso reformista alcanzará a todos los campos, desde la economía y la cultura hasta la educación y la ciencia. Se iniciará así un periodo en el que la cultura económica disfrutará de un desarrollo importante, alimentado por el conocimiento adquirido por muchos ilustrados españoles en sus viajes internacionales, viajes a los que anteriormente hemos hecho referencia, y por sus correspondientes aportaciones a la sociedad, a la educación, a la economía y a la cultura de nuestro país. Al mismo tiempo, las transformaciones que irá experimentando la estructura económica española se traducirán en una fuerte demanda de conocimientos útiles, técnicos y científicos. Para satisfacer dicha demanda se empezarán a redactar los primeros programas educativos con contenidos económicos, una iniciativa absolutamente innovadora respecto a los contenidos que hasta entonces habían estado presentes en la pedagogía española, considerada por muchos ilustrados de la época una pedagogía con una utilidad social nula.

Estas nuevas iniciativas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la economía ni serán desarrolladas por el sistema educativo oficial ni vendrán de la mano de centros escolares y universidades, debido al escepticismo imperante en la época respecto a la disciplina económica. Estas iniciativas serán llevadas a cabo a través de centros e instituciones que se irán poniendo en marcha al margen de la educación oficial, como serán las juntas de comercio, los consulados de comercio, y las sociedades económicas. Estas instituciones contemplarán en sus estatutos la creación de escuelas de comercio, unas escuelas que serán financiadas por asociaciones representantes de los intereses económicos de una burguesía que empezará a emerger poniendo de manifiesto, como luego se ha observado a lo largo de la historia, cómo las estructuras académicas sirvieron desde un principio como soporte a los intereses económicos de diversos grupos sociales que las financiaban.

Cierto es que ya durante el reinado de Fernando VI (1746-1759) se habían empezado a dar pasos muy importantes en relación con la enseñanza de la economía. Prueba de ello será la fundación de la Sociedad Económica Bascongada en el País Vasco y de la Junta de Comercio de Barcelona en Cataluña, unas instituciones cuyo principal fin educativo estará centrado en "el fomento de la economía y la instrucción técnica" (Escolano Benito, 1988, p. 378).

Sin embargo, el punto de inflexión y empuje definitivo en relación con la enseñanza de cuestiones económicas en nuestro país tendrá lugar, como hemos señalado, durante el reinado de Carlos III. Durante su reinado, el Conde de Campomanes, nombrado Ministro de Hacienda en 1760, se comprometerá con la enseñanza de la ciencia económica. Prueba de ello, será la creación de las Sociedades Económicas de Amigos del País por todo el territorio nacional. El objeto de todas ellas no será otro que la difusión de conocimientos relacionados fundamentalmente con el comercio, la industria y la ciencia dirigidos a todos los ciudadanos. Campomanes querrá convertir estas sociedades en "escuelas permanentes de ciencia económica" (Escolano Benito, 1988, p. 379). Estas sociedades, a las que haremos referencia posteriormente, estarán apoyadas en el desarrollo de su actividad docente por los Consulados de Comercio que se abrirán en distintas ciudades del litoral español. Estos consulados financiarán a su vez la apertura de escuelas y centros educativos en los que se enseñará cálculo mercantil, derecho, economía, geografía y lenguas extranjeras, así como conocimientos de Economía Política en los programas de estudio mercantiles, unas materias cuyo contenido distará mucho de las enseñanzas literarias y humanísticas que hasta entonces se habían impartido. Entre los consulados tendrá un papel destacado el consulado de Sevilla por su firme apuesta por la enseñanza de conocimientos económicos, conocimientos que introducirá en sus programas educativos a partir de 1786 y en los que las ideas de Ward o Genovessi se respirarán con facilidad. En el consulado de Santander se empezarán a impartir a partir de 1790, y desde el año 1796 todos los consulados incluirán en sus programas educativos enseñanzas mercantiles.

En relación con el tercer grupo de instituciones que fueron creadas con propósito similar al de Sociedades y Consulados, las Juntas de Comercio, éstas se centrarán en el fomento de la Economía y la Instrucción Técnica. La pionera será la ya citada Junta de Comercio de Barcelona, la cual abrirá una serie de centros docentes para dar formación económica a "la ciudad industrial más importante de la España del XVIII ante el vacío dejado por los jesuitas y la falta de universidad desde el reinado de Felipe V" (Escolano Benito, 1988, p. 385).

En relación con las anteriormente mencionadas Sociedades Económicas de Amigos del País impulsadas por el Conde de Campomanes en su intento personal de difusión de la ciencia económica, destacaremos su papel fundamental a la hora de hacer llegar la enseñanza de la economía a los ciudadanos en general, y a la nobleza en particular,

llevando a la ciencia económica a su consolidación como rama académica. Para ello, tal y como hemos señalado, promoverán la creación de escuelas de Economía y se constituirán en centros en los que se iniciará la enseñanza superior de esta disciplina. La primera en ser abierta será la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País, fundada en 1764 a iniciativa del Conde de Peñaflorida, Javier María de Munibe, durante el reinado de Fernando VI. Peñaflorida tomará como referente las sociedades económicas ya existentes en otros países europeos nacidas al amparo del interés creciente por las cuestiones económicas. Esta Sociedad perseguirá dos objetivos fundamentales: aplicar los avances científicos a los distintos sectores de la economía y formar en materias que la universidad no contempla, como la economía, motivo que impulsará la fundación del Real Seminario de Vergara, una institución que impartirá estudios superiores que no se ofrecerán en la universidad como son los relativos al Comercio y la Economía Política.

Los miembros de estas sociedades económicas en general, y los de las sociedades Matritense y Bascongada en particular, se van a manifestar absolutamente partidarios de la enseñanza de la ciencia económica. La Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País fundada en Madrid en 1775, será un punto de referencia entre las instituciones económicas de la época, al tiempo que un lugar de enseñanza de la Economía Política, siendo las ideas y planteamientos de Campomanes en materia de enseñanza económica, un referente. Esas ideas llevarán a la institución a desarrollar una intensa actividad de pedagogía económica, tanto a través de la creación de cátedras de Economía Política, Economía Industrial y Economía Pública, como a través de la gestión de centros educativos, convirtiéndose de esta forma la Matritense en un vehículo potente para la transmisión del ideario de la época. No en vano, el objetivo de Campomanes con la creación de estas sociedades será que asuman el papel de "escuelas públicas" (Astigarraga, 2010, p. 154) en las que se enseñe teoría y práctica de la Economía Política, al considerar que la educación económica será necesaria "para superar los prejuicios que arrastra una nación" (Astigarraga, 2010, p. 161). La Sociedad Matritense guarda actualmente en su biblioteca alrededor de 200.000 volúmenes considerados como una de las mejores colecciones sobre economía que tenemos en España.

Como señalábamos en líneas superiores, el ideario pedagógico de Campomanes será un referente para estas instituciones educativas nacidas durante el periodo ilustrado. Dicha ideología quedará recogida en la obra de este ilustrado bajo el título *Discurso sobre la Educación Popular de los artesanos y su fomento*, publicada en 1775. El objetivo de

esta obra no será otro que tratar de dar respuesta acertada a las nuevas necesidades educativas de la sociedad española de este periodo ilustrado, y de forma más concreta, a las necesidades educativas de las clases populares de dicha sociedad. Si bien es cierto que esta obra no "trata de la educación referida a las ciencias" (1775, p. 60) entre las que se encuentra la ciencia económica, sí insiste en la necesidad de abrir una Academia de las Ciencias como ya existían en Londres y París, para superar el atraso educativo y económico de nuestro país (1775, p. 79). Consideramos importante reseñar cómo, en la Introducción de esta obra, Campomanes fundamentará el papel de las Sociedades Económicas como vehículo de estímulo para quienes se afanan en perfeccionar su trabajo, sea cual sea la naturaleza del mismo, y considerándolas fundamentales para la mejora de todo arte y oficio, de tal forma que se aprecie el producto nacional y no se recurra a la importación del producto extranjero. Al mismo tiempo, hará una intensa exhortación del trabajo frente al ocio basándose en el Tratado de Jenofonte sobre los dichos y hechos de Sócrates (1775, p. 45). Finalmente señalar la importancia que dará Campomanes a la enseñanza de los principios de orden público, considerados principios de carácter civil para la mejora de la convivencia en sociedad. Y no desaprovechará la ocasión para recordar cómo, la falta de conocimiento por parte de gobernantes y ciudadanos españoles en relación con los principios económicos, traería a España una decadencia económica dramática tal y como ocurrió a finales del siglo XV a pesar del tesoro americano, circunstancia que, sin embargo, había sido bien aprovechada por ingleses y alemanes (1775, p. 409). Podríamos concluir que Campomanes buscará la mejora del bienestar de la sociedad española mediante el desarrollo económico, desarrollo que sólo puede alcanzarse a partir de la educación. Una vez más, economía y educación irán de la mano.

La contundencia de los argumentos aducidos por el Conde de Campomanes quedará patente en sus conocidos *Discursos* de 1774 y 1775, discursos en los que se mostrará a favor de la enseñanza de la economía en base a las experiencias vividas en Italia, país en el que serán enseñadas "las verdaderas reglas del comercio". En dichos discursos sugerirá seguir el ejemplo del país alpino y, como se ha indicado en líneas superiores, dar a las sociedades económicas el papel de escuelas públicas de la "teórica y práctica de la Economía Política en todas las provincias de España" (Astigarraga, 2010, p. 154).

No deberíamos cerrar esta parte de la investigación sin hacer referencia a otra de las sociedades más importantes de las muchas que se crearon durante este siglo como fue la Real Sociedad Económica Aragonesa de Amigos del País fundada en 1776. Esta

Sociedad inaugurará la primera Cátedra de Economía Civil y Comercio en 1784 con el propósito de satisfacer a todos aquellos que entonces demandaban un sistema educativo modernizado que incluyese la enseñanza de la ciencia económica, y cuyos contenidos se actualizarían con la evolución del pensamiento económico europeo. La Cátedra formaba parte de un programa educativo ligado a las ciencias sociales y era complementaria a las Cátedras de Derecho Público y Filosofía Moral que serían creadas meses después (Astigarraga y Usoz, 2008, p. 424). Esta cátedra constituirá "la primera experiencia de enseñanzas económicas de la historia de España" (Ibídem., p. 432) dejando una gran cantidad de textos económicos como material docente. Será una iniciativa pionera en el ámbito educativo, y dado el éxito que tendrá, su experiencia y modelo serán reproducidos en otras sociedades económicas del país.

El titular de esta Cátedra de Economía Civil y Comercio será el profesor Lorenzo Normante y sus clases estarán siempre llenas de alumnos. Lorenzo Normante, destacado economista español, escribirá numerosas obras de carácter neomercantilista y fisiocrático en las que dejará entrever una gran influencia de las ideas de Quesnay, Melon y Genovessi. La admiración de Normante por este último será tal que le calificará de "inmortal Profesor de Comercio" (Peiró, 2008, p. 41). Entre algunas de sus obras cabe citar su *Discurso sobre la utilidad de los conocimientos económico-políticos* publicada en 1784, obra en la que insistirá en la importancia que tiene el hecho de que los conocimientos económicos lleguen a todos los ciudadanos. Y así lo reflejan estas palabras suyas:

> Conciudadanos míos; no puede prosperar un Reyno sin que se generalice el amor a la patria; (...) Este afecto glorioso no puede ser sólido ni duradero donde no sean universales lo conocimientos económicos (...). Que el estudio de la Economía Civil y de Comercio es necesario para adquirir y conservar la grandeza del cuerpo político, y que es preciso a todos familiarizarse con el mismo estudio (Peiró, 2008, p. 47).

Un año más tarde, en 1785, Normante escribirá la que será su obra más personal, *Proposiciones de Economía Civil y Comercio*, una obra en la que recurrirá a una frase del Marqués de Mirabeau para hacer su introducción:

> ¿Puede dejar de admirarse y aún de gemirse la desgracia de ver que la Ciencia Económica sea únicamente la que hasta nuestros tiempos haya carecido de Profesores, de Discípulos y de verdaderos Elementos? (Peiró, 2008, p. 39).

El estudio de esta obra de Lorenzo Normante nos permitirá conocer dónde sitúa este ilustrado la enseñanza de la Economía Civil dentro de lo que él considera un Plan Educativo excelente. Este Plan está dividido en 4 grandes disciplinas: la Física, relativa al conocimiento del cuerpo; la Mecánica, relativa al funcionamiento del cuerpo; la Moral, relativa al gobierno de la voluntad; y la Especulativa, siendo precisamente este campo en el que sitúe a la Economía Civil, cuyo carácter utilitarista hará que únicamente de valor a aquellos textos que pudiendo ser estudiados desde la primera infancia, puedan conducir al hombre a alcanzar la felicidad. Tan importante es para Normante el estudio de esta ciencia, que en su obra escribirá:

> El (conocimiento) de la Economía Civil y del Comercio, que es una parte de la Filosofía, es tan necesario que sin su auxilio se halla expuesto a peligrar cualquier Estado; así como sin sus conocimientos no pueden desempeñar bien su obligación los que intervienen en la administración pública (2008, p. 81).

Tanto el *Discurso* como las *Proposiciones* son obras que se constituyen en una fuente inagotable de documentación en relación con el concepto de Economía y, más concretamente, con el concepto de Economía Civil que Normante quería construir. Estos documentos nos permiten hacernos una idea muy clara de la fundamentación construida por este profesor para explicar la necesidad de educar en esta ciencia, y educar no ya sólo a las clases políticas, a las que se refiere como "buenos Patricios" (2008, p. 42) sino que el afán de Normante será llegar a toda la sociedad a través de la Sociedad Aragonesa al considerar que la educación en esta disciplina contribuirá a mejorar el bienestar de la sociedad: "la Sociedad Aragonesa quiere persuadir la misma verdad a las demás clases menos instruidas"(Peiró, 2008, p. 42). Normante reconocerá que si bien la economía es una disciplina a la que se presta poca atención, cierto es también que aprendida se convierte en fuente de prosperidad y dignidad. Su estudio es útil y necesario, más aún, previene contra la ociosidad y las preocupaciones. Y tan convencido estará de estas afirmaciones que llegará a considerar que, de una forma u otra, todos estamos obligados a estudiar esta ciencia: "considerad la obligación que tenemos todos de ocuparnos de aquellos estudios útiles" (2008, p. 44). Y nada como mirar experiencias próximas para evidenciar sus reflexiones. Por ello, recurre a nuestros vecinos franceses e ingleses en un texto verdaderamente elocuente:

> En Francia y en Inglaterra se ha puesto la industria en un estado floreciente por la estimación que hacen de los escritos económicos y porque en ambas naciones cuando se

> trata de la agricultura, las artes y comercio, son tan familiares los cálculos al particular como a las personas públicas. Todos saben las mismas verdades y nadie puede alucinarse no siendo por capricho o espíritu de singularidad o de interés que fácilmente se descubre. Los paralogismos en países instruidos no pueden correr ni lograr secuaces por largo tiempo. (...). La Nación donde no se hacen igualmente comunes semejantes cálculos, adolece de oscuridad (2008, p. 44).

Normante alude al carácter "universal" de la enseñanza de los conocimientos económicos, a la necesidad de que con ellos se familiaricen "todos", pues el progreso de un país no puede estar de ahora en adelante sujeto a "las balas y la pólvora" sino al desarrollo de su economía, no ya porque ello favorezca los intereses de los que más tienen o de los gobernantes, sino en aras de la dignidad y la justicia. Tenemos todos la "común obligación de ilustrarnos en el estudio de la Economía Civil" (2008, p. 48).

Y terminamos el estudio de esta obra de Lorenzo Normante, que podría prolongarse mucho más pero dejaremos espacio a otros autores y a otros tiempos, llamando la atención sobre unas palabras suyas con las que hará alusión a la importancia de enseñar la economía desde la infancia, de tal forma que los estudiantes vayan familiarizándose con la misma y le pierdan ese miedo que hace que muchos ciudadanos se vean bloqueados o descolocados cuando de hablar de cuestiones económicas personales se trata. Y no digamos más si se trata de valorar proposiciones de política económica, tal y como lo recoge Normante en esta obra, y que en estas líneas estudiamos: (...) "con el uso de tratarse las materias político-económicas pierden estas el aspecto extranjero y desapacible, se hacen familiares y deliciosas, cada día cobran nuevo lustre (...)" (2008, p. 47).

Normante insistirá en la condición de "estudios útiles" que Carlos III dará a los conocimientos de Economía recomendando "un estudio seguido, profundo y encadenado" de los mismos, dado que la Economía Civil es una disciplina extensa, de ahí la importancia de empezar a estudiarla a una temprana edad. Por ello hace una recomendación: "Familiaricemos nuestros talentos con la parte más deliciosa de la Filosofía Civil, que más o menos necesaria a todos, ofrece en sus progresos un manantial inagotable de prosperidad" (2008, p. 60).

A parir del trabajo *Carlos III y La Ilustración: Escritos pedagógicos de La Ilustración* (Mayordomo y Lázaro, 1988), cuyos autores Alejandro Mayordomo y Luis Lázaro realizaron para conmemorar el bicentenario de Carlos III, y que comprende como periodo de estudio 1788-1988, encontramos reflexiones de Lorenzo Normante que nos

aproximan al valor que en este momento de la historia se va dando a la enseñanza de la Economía. Normante definirá la Economía Civil o Política como un compendio de conocimientos "socialmente útiles", "la ciencia del bien público", e insistirá en que "todos deberían instruirse en aquellos conocimientos" criticando a quienes desde su alta condición "no desarrollan este empeño común" (Mayordomo y Lázaro, 1988, p. 82). Ambos autores concluyen:

> El texto de Normante nos presenta el conocimiento y la educación aplicados a un interés práctico y civil, a un propósito pedagógico relacionado profundamente con el contexto real de la vida. (...) el Discurso sobre la utilidad de los conocimientos económico-políticos y la necesidad de su estudio nos sirve como ejemplo destacado y claro de la idea ilustrada de poner las enseñanzas y el estudio al servicio de conocer y divulgar aquellas verdades o fórmulas que hagan posible con su aplicación una mejor y mucho más eficaz resolución de las múltiples perspectivas que componen y encauzan la realidad socioeconómica. Economía y educación se enlazarán profundamente en una común e intensa preocupación social (1988, p. 83).

Pero incluso desde el momento en que los autores hacen la Presentación de la obra, ya se hace alusión al valor pedagógico de la Economía:

> (...) hemos intentado integrar aquellos descriptores que nos parecen básicos para explicar y precisar el afán educativo de este siglo: la apertura a las luces, la reforma de la práctica pedagógica, los inicios de una política escolar pública, la insistencia en la educación popular, la conexión entre educación y fomento económico, su relación con el necesario cambio de valoraciones y mentalidades sociales, etc. (1988, p. 9).

Tras el éxito de esta cátedra surgirán numerosas iniciativas relacionadas con la enseñanza de la economía en todo el territorio español apoyadas entre otros, por ilustrados como los ya citados Normante y Jovellanos. Pero la denuncia contra Normante ante la Inquisición en relación con algunos de sus escritos académicos y posteriormente la agitación social iniciada en Francia, van a echar el freno al desarrollo de muchas de esas iniciativas, y ello se traducirá, de alguna forma, en una vuelta al pasado en el avance educativo y cultural de nuestro país. Sin embargo, ni lo uno ni lo otro serán un obstáculo para que tanto los contenidos educativos desarrollados por estas cátedras, así como la actividad académica llevada a cabo por las mismas, constituyan en palabras de Astigarraga "el preámbulo de las diferentes leyes educativas que, a partir del Real Decreto de 12 de junio de 1807, acabarán insertando las enseñanzas de Economía Política en los

estudios regulares de Derecho y Filosofía de la Universidad española" (2010, p. 164). En cualquier caso, en base a los hechos que se acaban de citar, resulta verdaderamente significativo cómo la enseñanza de la economía ya entonces era una materia que despertaba recelo, se la consideraba sospechosa al tiempo que peligrosa para la paz social. Dicho recelo queda confirmado en las palabras de Jesús Astigarraga cuando afirma: "se debía actuar con prudencia política respecto a los problemas que pudiera ocasionar en la Corte la enseñanza de una ciencia como la Economía Política" (2010, p. 162).

¿Qué objetivo perseguirá el Conde de Campomanes con todas estas iniciativas a las que hemos hecho referencia? El objetivo no será otro que "formar hombres parecidos a aquella especie de comerciantes instruidos de por mayor que en todos los países industriosos se miran como las antorchas de la economía política" (Escolano Benito, 1988, p. 383). Este enfoque llevará a las escuelas de comercio, nacidas al amparo de dichas instituciones, a constituirse en uno de los principales centros de educación económica, impartiendo conocimientos relacionados con el derecho, el cálculo mercantil, la geografía, las lenguas extranjeras y la economía. A este conjunto de materias lo llamará Agustín Escolano el "currículum del nuevo burgués" (1988, p. 383) y con ellas se empezará a instruir a los ciudadanos en cuestiones tan relevantes como la innovación, el riesgo y la competitividad. Es indudable que estas escuelas dejaron constancia de su fecunda actividad en las obras escritas tanto por Campomanes como por los distintos ilustrados que se hicieron cargo de las diferentes cátedras, y ello ofrece la posibilidad de apreciar la amplia cultura económica de los miembros de las distintas sociedades económicas que se fueron creando en nuestro país en la segunda mitad de siglo, y que tenían como objetivo tratar de que en España calase la necesidad de transmitir enseñanzas económicas como ya se venía haciendo en otros muchos países europeos de nuestro entorno, de tal forma que nos permitiese alcanzar el ritmo y el nivel académico y económico de los mismos con la difusión de la “ciencia del comercio” (Astigarraga, 2010, p. 161).

Volvemos a la figura y obra de Melchor de Jovellanos, contemporáneo al Conde de Peñaflorida y al Conde de Campomanes, aunque 10 años más joven que Lorenzo Normante. Jovellanos será un autor de referencia en temas relacionados con la educación y un convencido de la relación entre educación y prosperidad económica. Esta convicción le llevará a mantener una relación de colaboración muy intensa con las Sociedades Económicas de Amigos del País (Negrín Fajardo, 2012, p. 53). Insistirá en la importancia

de poner la educación al servicio de la economía, pondrá énfasis en defender el carácter utilitarista de la educación en general y de la Educación Económica en particular, misma y la entenderá como una condición necesaria para conseguir el desarrollo de cada individuo y de cada estado. Todo ello le llevará a afirmar que "el progreso sólo puede provenir, entre otras cosas, del estímulo que reciba el ingenio y el interés particular" (Escolano, 1988, p. 387). Su obra será prolífica, siendo varios los títulos dedicados a la educación y la economía. Entre sus trabajos de carácter económico, destacaremos en esta investigación una de sus obras publicada en 1776, *Introducción a un discurso sobre el estudio de la Economía Civil y la Instrucción Pública*, obra en la que dejará constancia de la necesidad de incluir el estudio de la Economía Civil en los programas de los estudios universitarios de Derecho, y que constituye el apéndice a sus escritos pedagógicos. En esta obra dejará constancia de su fe en la instrucción del ciudadano como instrumento de desarrollo económico de una nación.

En 1781 redactará y publicará su *Discurso a la Sociedad Asturiana de Amigos del País*, discurso en el que insistirá y argumentará a favor de la enseñanza de la ciencia económica y defenderá la enseñanza de la Economía Civil por ser la ciencia encargada de "la indagación de las fuentes de la pública prosperidad" tal y como lo recoge Rafael Anes (2011, p. 2). Entre sus múltiples escritos pedagógicos tenemos *La primera fuente de prosperidad es la instrucción* (1796), escrito en el que retrata la relación íntima que existe entre la formación en conocimientos del individuo y el desarrollo económico del mismo y de la sociedad en la que está inmerso. Nos recuerda a lo expresado por Adam Smith en su ya citada obra *La Riqueza de las Naciones* (1776). La instrucción es condición necesaria para el progreso. Sin ella, la prosperidad del individuo, y con él, la de la sociedad, no es posible. Y hace hincapié en la necesaria instrucción en conocimientos relacionados con las ciencias. Lo refleja ilustrativamente Olegario Negrín en las siguientes líneas:

> A demostrar esta afirmación dedicó una buena parte de sus escritos fundamentales. Por eso, los planes de estudio habían de incluir las que denomina "ciencias útiles", las ciencias exactas y las ciencias naturales, y los conocimientos y las técnicas llamadas a fomentar la prosperidad nacional (...) y sugiera que a los profesores corresponde el cometido de acercar la instrucción al interés (2012, p. 53).

Uno de los autores que más influirá en Jovellanos será el ya citado economista francés Nicolás de Condorcet, para quien el fin de la educación ha de ser:

> Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades, de asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, de comprender y cumplir sus deberes; asegurar a cada uno la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales, a las que ha de ser llamado; desarrollar toda la extensión de las aptitudes que ha recibido de la naturaleza y establecer de este modo entre los ciudadanos una igualdad de hecho y de realidad a la igualdad política reconocida por la ley (Condorcet, 2001, p. 281).

Para terminar esta breve referencia a Melchor de Jovellanos y a su obra, dedicaremos unas líneas a su pensamiento pedagógico, pensamiento que recoge Manuel Álvarez-Valdés a partir de un texto escrito por Silverio Sánchez Corredera para su obra, *Jovellanos y el jovellanismo, una perspectiva filosófica* (2004). En este texto resulta muy interesante la "función político-pedagógica" y la "función político-económica" que Jovellanos asigna a la educación:

> Este problema (función político - pedagógica de la educación) no se refería solamente a los principios de la educación del ser humano y del niño en concreto, sino también a la función social que debe atender. Se trata por tanto de una teoría sobre la función del saber que se preocupa a la vez de conocer y fundamentar la estructura antropológica del hombre y de planificar y establecer el sistema de enseñanza socialmente útil y necesario.
>
> La enseñanza no se agota en los tres niveles del sistema de estudios del Estado, escuelas, institutos, universidades, sino que es preciso difundir una "enseñanza para trabajadores" con miras a la mejora de la productividad. (...) como medio de aumentar la prosperidad del reino y mejorar la felicidad de los particulares (Álvarez-Valdés, 2012, p. 743).

De esta última reflexión podemos concluir que el interés de Jovellanos por la economía estaba centrado fundamentalmente en la dimensión social de la misma, al entenderla como una ciencia de carácter utilitarista al servicio del progreso humano, y así lo refleja Joseph Schumpeter en su obra *Historia del Análisis Económico* (2012, p. 214):

> Dos ejemplos españoles muestran lo bien que los mejores cerebros de la época dominaban la "economía aplicada": me refiero a Campomanes y Jovellanos. Fueron reformadores prácticos siguiendo la línea del liberalismo económico y ninguno de los dos se preocupó por el progreso del análisis y contribuyó a él. Pero entendieron ambos el proceso económico mejor que algunos teóricos.

Ante el contexto político, económico y social de finales de siglo, las Sociedades Económicas de Amigos del País insistirán en su empeño de educar en conocimientos

económicos. La enseñanza de la economía y de conceptos como innovación, riesgo y competitividad, que en un principio chocarán con las disciplinas enseñadas hasta entonces de carácter repetitivo, rutinario y conservador, contribuirán a partir del siglo XIX, a afrontar los cambios económicos que poco a poco se irán produciendo en la sociedad española de la época: industrialización y libertad de comercio (Escolano Benito, 1988). Este contexto requerirá de una sociedad formada y dicha formación deberá ser impartida tanto por instituciones educativas oficiales como no oficiales.

A lo largo de los últimos años del siglo XVIII, políticos, intelectuales y profesionales de la enseñanza reconocerán que la enseñanza de la economía es cada vez más necesaria. Insistirán en la necesidad de desarrollar una disciplina económica con cuerpo propio, independiente de las enseñanzas mercantiles como hasta entonces se habían impartido. Podría decirse que la principal herencia que nos dejará La Ilustración en relación con la enseñanza de la economía será la convicción de la necesidad de una formación económica estructurada en programas educativos y accesible para todos los sectores de la población, así como la conveniencia de diferenciar los principios propios de la actividad mercantil de los correspondientes a la Economía Civil, Economía Pública o Economía Política, que es la que ocupa el corazón de esta tesis. Los cambios sociales y políticos que se sucederán durante este siglo XVIII supondrán una transformación en los planteamientos y en los comportamientos de los ciudadanos en relación con sus actividades diarias al ser conscientes de que éstas se realizan de forma continua en un marco puramente económico. Por ello, la enseñanza de principios económicos será considerada por muchos ilustrados como el eje sobre el que habrá de vertebrarse el crecimiento de un país, tanto en el plano social como en el plano económico. Así mismo, entenderán que una sociedad no instruida en principios y conocimientos económicos difícilmente podrá dejar atrás su posición de retraso respecto a otras naciones europeas. Y gracias a la actividad intelectual desarrollada por muchos ilustrados de finales del XVIII y su insistencia en impulsar una educación en la teoría económica y la apertura de Escuelas de Comercio, la enseñanza de la economía suscitará una atención cada vez mayor, al tiempo que los debates político-económicos cobrarán fuerza y capacidad de movilización entre los ciudadanos de la época ilustrada.

Podemos concluir que la Ilustración llevará de la mano economía y educación, hecho que quedará reflejado tanto en los programas educativos como en las instituciones que los difundirán, centros de enseñanza vinculados a los consulados y a las sociedades

económicas, así como en prensa y tertulias. En definitiva, centrándonos en el ámbito puramente educativo, la Ilustración en España supondrá una revisión profunda del sistema de enseñanza que hasta entonces había estado vigente y pondrá de manifiesto lo que para políticos e intelectuales de la época será una obviedad y una necesidad social: que educación y economía deberían ir siempre de la mano. Para Agustín Escolano "la Economía Política, alcanzaría en la época su estatus de saber académico y su legitimación social" (1988, p. 388), y la literatura disponible de aquellos días "muestra como líneas dominantes la preocupación por la economía y por la educación, consideradas con frecuencia en íntima interdependencia" (1988, p. 390). Este pensamiento queda refrendado con el enfoque que le da Astigarraga:

> La principal herencia que la Ilustración española legó a las generaciones sucesivas (en relación con la enseñanza de la economía) fuera la conciencia precisa, unida al impulso político necesario para materializarla, de la necesidad de promover de una manera regular, pública y generalizada, enseñanzas económicas (...); y (...) la conveniencia de diferenciar aquellas enseñanzas destinadas a educar en la que venía siendo denominada como "Economía Civil, Pública o Política" respecto a las versadas en prácticas y conocimientos mercantiles, más propias del "Comercio" (2010, p. 164).

Paralelamente al desarrollo de este contexto ilustrado, se empiezan a sembrar las semillas que a finales de siglo germinarán en el conflicto social y político que acontecerá en Francia y que se traducirá en España en un frenazo a los avances que se habían ido produciendo tanto en la modernización del sistema educativo como en el campo de la economía. Ello, unido a la pervivencia de la intervención del estado en la actividad económica y al monopolio que ejercían los gremios, se traducirá en un mayor atraso en el desarrollo industrial de la España de la época. Por otra parte, el temor de los gobernantes a que las clases populares hiciesen tambalear la estabilidad del país siguiendo el modelo francés, los llevará a frenar la difusión de las enseñanzas económicas. No en vano durante la segunda mitad del siglo, el avance de la educación, y de forma concreta de la educación económica, como hemos ido explicando a lo largo de este capítulo, había sido importante, y ese mayor conocimiento por parte de la sociedad en lugar de ser considerado virtud por los dirigentes políticos se vio como una amenaza. La consecuencia inmediata de todo ello será un final de siglo en nuestro país caracterizado por una situación de ralentización económica respecto a países europeos de nuestro entorno.

Esta situación llevará a los políticos a iniciar el nuevo siglo con debates recurrentes acerca de la conveniencia de revertir esta situación adoptando medidas relacionadas con la libertad de comercio y la libertad de trabajo, libertades que deberán ir de forma inexorable acompañadas de la libertad de enseñanza y una reforma de la organización de los gremios. La adopción paulatina de estas medidas de carácter liberal se traducirá con el tiempo en un impulso a la industria y al crecimiento económico, hechos que, a su vez, exigirán una sociedad mejor formada capaz de entender las nuevas estructuras sociales, políticas y económicas que se irán configurando a lo largo del nuevo siglo como veremos en el siguiente apartado.

Con la llegada al trono de Fernando VII a principios del siglo XIX, dejaremos entre paréntesis un periodo fecundo en lo que a producción pedagógica y cultural se refiere, puesto que la represión ejercida por este Borbón provocará la salida de muchos intelectuales liberales al exilio. Ya entrados en el siglo XIX, los cimientos de la ilustración volverán a renacer con el empuje que les darán tanto el Conde de Aranda como Manuel Godoy, y la economía retomará su relación con la Ética y el Derecho en un intento por definir su cuerpo de conocimientos. Todo ello lo iremos viendo en el siguiente apartado.

3.2 1808-1902: La enseñanza de la Economía desde El Absolutismo hasta La Restauración.

3.2.1 La enseñanza de la Economía en Europa en el siglo XIX.

Durante este nuevo siglo, las corrientes intelectuales, sociales y económicas discurrirán por caminos muy distintos a los del siglo precedente. Y así lo reflejan las palabras de Ricardo Blanco Canales:

> El pensamiento asistía al nacer de las ciencias sociales modernas. Se esforzaban por dar una explicación a los problemas del hombre y de la sociedad de entonces: el utilitarismo, el positivismo de Comte, los evolucionismos, los socialismos premarxistas, el anarquismo, el cooperativismo, la doctrina social de la Iglesia, etc. (1976, p. 78).

Las desigualdades sociales y económicas surgidas al amparo de la Revolución Industrial y de la Revolución Francesa, el rápido crecimiento de la clase obrera y la derivada "cuestión obrera", la necesidad de encontrar un equilibrio en la relación trabajo-capital, y en definitiva la urgencia de dar respuesta a una nueva estructura social y política surgida bajo el paraguas de los movimientos mencionados, llevan a los gobernantes a buscar respuestas en los postulados de la escuela clásica de economía, representada por

Adam Smith y J.B. Say. Paralelamente, el afán de conocimiento para poder entender la realidad social y económica del momento traerá consigo la traducción y edición de obras extranjeras, actividades que serán ingentes durante este periodo. Autores como Bastiat, Ricardo o Malthus serán los más leídos y consultados y en todos ellos habrá un rasgo común: "la sumisión de lo económico a lo moral" (Ibídem, p. 81).

Como acabamos de señalar, la Revolución Industrial iniciada en Gran Bretaña en el siglo anterior, se irá extendiendo poco a poco por los distintos países europeos, y España no será una excepción, de tal forma que traerá a nuestro país el paso de una sociedad estamental formada por el clero, la aristocracia y el pueblo llano, a una sociedad de clases formada por dos grandes grupos bien diferenciados, la burguesía y el proletariado con el nacimiento de la clase obrera. Ambos grupos serán ciudadanos diferenciados pero iguales ante la ley, ciudadanos que empezarán a involucrarse en la problemática social del momento y por lo tanto también en la problemática educativa. Pero antes de adentrarnos en el contexto de nuestro país, de la mano de Lorenzo Luzuriaga, haremos un pequeño viaje por Europa para conocer el estado de la enseñanza de la ciencia económica en el continente europeo en este siglo XIX.

Y siendo Gran Bretaña el origen de la Revolución Industrial, iniciaremos este breve análisis europeo por este país anglosajón para conocer a grandes rasgos qué es lo que se estaba haciendo en el ámbito de la enseñanza de la economía durante este siglo XIX. No en vano, será dicha Revolución la que hará que los gobernantes tomen conciencia de la necesidad de "dar a las masas una educación más sólida, lo cual unido a la extensión de los derechos políticos y a la llegada de las ideas liberales procedentes especialmente desde Francia, condicionaron la orientación de la educación inglesa" (Luzuriaga, 1980, pp. 185-187). Al mismo tiempo, la influencia de las obras y del pensamiento económico de los considerados "padres de la economía moderna", ingleses como David Ricardo, Adam Smith y Thomas Malthus, se traducirá en un gran protagonismo de la ciencia económica a partir de mediados de este siglo y con ello, en un creciente entusiasmo por aprender esta disciplina. Todo ello quedará reflejado en una intensa actividad legislativa, especialmente durante el último cuarto de siglo, en un intento por adaptar la educación a un nuevo contexto social y económico que permita a Gran Bretaña alcanzar una posición de supremacía económica similar a la de algunos de sus vecinos europeos[18].

[18] Desarrollamos este contenido en el Capítulo III de esta tesis dedicado al estudio comparado.

Tras la riqueza intelectual y la producción literaria que en el ámbito económico caracterizará a la Francia del XVIII, en este nuevo siglo, y una vez culminado el movimiento revolucionario en 1799, tal y como exponemos en el Capítulo III de esta investigación dedicado al estudio del sistema educativo francés, Napoleón iniciará un proceso de centralización educativa con la fundación en 1806 de la Université Impérale, ejerciendo el Estado de esta forma, un control absoluto sobre la educación (García Garrido, 2013, p. 25). Este proceso de centralización se irá desarrollando paulatinamente.

Podríamos afirmar que el sistema educativo estará marcado durante los primeros años por el autoritarismo napoleónico. Posteriormente, la llegada de la Monarquía en 1830 dará paso a un cierto liberalismo educativo favorecido por la *Ley Guizot*, liberalismo que, sin embargo, se verá truncado con la *Ley Faloux* de 1850. El país tendrá que esperar a finales de siglo para que las leyes educativas promulgadas por el entonces ministro de educación Jules Ferry, y con una fuerte influencia del *Rapport* de Condorcet, reformen el sistema educativo y sienten las bases del sistema actual (Luzuriaga, 1980, p. 184).

El economista francés, J. B. Say, considerado otro de los padres de la economía moderna, será, junto con su obra, referente en la enseñanza de la ciencia económica en Francia. De la mano de este economista se fundarán en París las primeras cátedras de Economía. Será el caso de la cátedra del L´Athénée en 1818, la cátedra del Conservatoire des Arts et Métiers en 1819 y la cátedra del Collége de France en 1831(Astigarraga, 2010, p. 152).

También durante este siglo abrirán en Francia sus puertas las Grandes Escuelas de educación superior para apoyar el comercio y la actividad industrial, escuelas de reconocido prestigio como la École Supérieure de Commerce de Paris, hoy ESCP Europe que será fundada en 1819. Una década después le tocará el turno a l´École Centrale des Arts et Manufactures, hoy École Centrale de Paris. En 1854 abrirá sus puertas l´École des Arts Industriels et des Mines, hoy École Centrale de Lille y en 1857 será fundada l´École Centrale lyonnaise pour l´Industrie et le Commerce, hoy École Centrale de Lyon. Los franceses cerrarán el siglo con la apertura de la Escuela de Estudios Superiores de Comercio, hoy HEC París. A finales del siglo XIX, el sistema educativo francés se habrá convertido en un referente educativo para otros muchos países europeos, tal y como recogeremos en el mencionado Capítulo III.

En Alemania destacaremos la figura de Karl Marx, considerado otro de los padres de la economía moderna junto a los ya citados Smith, Malthus, Ricardo y Say. Si bien este filósofo era de origen prusiano, cursará sus estudios universitarios en Alemania. Su obra será prolífica y abarcará diversas ramas del saber. Como señala Fernández Enguita "no cabe duda de que Marx ha sido uno de los autores modernos, en particular entre los no dedicados a la educación, con mayor influencia en el ámbito de ésta" (1995, p. 14).

De la mano de Henry Lefevre y Henry Arvon y sus respectivas obras sobre Marx, *Le Marxisme,* concretamente el Capítulo IV (1966, p. 76 y ss.) y *El Marxismo,* Capítulo 1 (1966, p. 16 y ss.) respectivamente, vamos descubriendo cómo Marx, ya en sus *Manuscritos económicos filosóficos* escritos en 1844, y también conocidos como *Cuadernos de Paris*, critica a los economistas clásicos que le han precedido, a quienes considera expresión de una pretendida ciencia económica que, como ciencia burguesa no ve sino la superficie de las cosas, describiendo el modo de producción capitalista como un mero hecho natural, inevitable e insustituible. Según Marx, no llegan aquellos a penetrar debajo de lo superficial y a descubrir la explotación capitalista, y ello como consecuencia de su pensamiento no dialéctico procedente del idealismo; aíslan la ciencia económica, la economía, y la separan de una perspectiva de lo humano y de la historia, con olvido de la exigencia de una metodología científica que parta de un análisis dialéctico; y convierten conceptos abstractos como el dinero o el capital, en fetiches, cosas, objetos, aislándolos y desconectándolos de las relaciones sociales de producción. Entiende Marx que dicho enfoque pone de manifiesto que a pesar del poder del hombre sobre la naturaleza y los bienes producidos por este poder como consecuencia de la propiedad privada de los medios de producción, tales bienes escapan a su voluntad, convirtiéndose aquellos conceptos de capital y dinero en realidades agresivas en beneficio de una clase privilegiada, mostrando la alienación del hombre social al quedar fuera de su control y del control de la sociedad la obra que él mismo ha creado. La crítica de Marx a la economía política, en suma, expresa la incapacidad de esta para captar la evolución y las leyes de la sociedad capitalista, así como la alienación que subyace en las relaciones de producción que están en la base de ésta.

Sin embargo, será en *El Capital*, considerada su obra maestra, concretamente en el primero de los tres libros que componen este trabajo y publicado en 1867, donde Marx describa en profundidad la realidad de la producción capitalista con el análisis de la relación trabajo, mercancía y plusvalía, así como de las leyes que regulan su

funcionamiento, no meramente desde la perspectiva de las relaciones de los distintos factores, que era lo único que preocupaba a los economistas clásicos, sino también de su evolución, de su leyes tendenciales, lo que le llevará a predecir finalmente la propia crisis del sistema.

3.2.2 La enseñanza de la Economía en España en el siglo XIX.

Situándonos en nuestro país, encontramos un marco social y político marcado por el reinado de Carlos IV en un contexto impregnado de las ideas progresistas traídas por la Ilustración, así como de las ideas propagandísticas de la Revolución Francesa. Unas y otras sentarán las bases del liberalismo educativo y ello influirá a su vez en los planteamientos pedagógicos de la época, unos planteamientos de corte liberal, siendo el ideario francés el que más influirá en nuestro sistema de enseñanza. A lo largo de este siglo las enseñanzas de contenido económico irán paulatinamente siendo asumidas por el Estado que las incluirá en primer lugar, como posteriormente veremos, en los programas de estudio de los institutos de Segunda Enseñanza como estudios especiales.

El siglo XVIII ha finalizado con la cesión de Jovellanos como ministro en 1797, siendo sustituido por José Antonio Caballero, quién dedicará una atención preferente a la Instrucción Pública, sacando adelante en 1807 un Plan de Reforma de las universidades que incluirá la redacción del *Plan General de Universidades* conocido como *Plan Caballero* con el que intentará racionalizar la estructura del sistema universitario reunificando facultades. Ello favorecerá la entrada de la asignatura denominada Economía Política en las facultades de Leyes: "El Plan incluye la Economía Política como asignatura autónoma en la Facultad de Leyes, y propone como texto para su seguimiento *La Riqueza* de Smith en tanto se tradujera *El Tratado* de Say" (López Castellano, 2008, 480).

De esta forma, tal y como afirma Manuel Martín Rodríguez:

> La institucionalización de los estudios de Economía Política en la Universidad española tuvo lugar por Real Cédula de 12 de Julio de 1807, que dispuso que se impartiera en las Facultades de Leyes en el noveno curso de su plan de estudios (2011, p. 145).

A lo que Fernando López Castellano añadirá:

> Con la institucionalización de la economía como disciplina se implanta una nueva pauta de formación en la educación superior, que sustituye la instrucción a través de lecturas personales, de épocas pretéritas, por la obtenida en las cátedras de economía (2008, p. 480).

¿Qué ocurrirá entonces con las Sociedades, Juntas y Consulados de Comercio, promovidos en el siglo anterior por el Conde de Campomanes como instituciones pioneras en la enseñanza de la economía? Estas instituciones continuarán activas en el ámbito de la enseñanza económica, promoviendo y financiando la apertura de nuevas Escuelas de Comercio cuyo papel será fundamental en tanto en cuanto, presionarán al gobierno de Godoy para que la enseñanza de la economía en etapas educativas anteriores a la educación superior tenga reconocimiento institucional, y no siga siendo impartida al margen del sistema educativo oficial (Blanco Canales, 1976).

Corre el año 1808 cuando estalla la Guerra de la Independencia en nuestro país. Una vez más, la política frenará los avances educativos dejando en el camino no sólo el *Plan Caballero* sino también numerosas iniciativas y proyectos en el ámbito de la enseñanza. Fernando VII sube al trono de España y con su actitud represiva muchos ilustrados saldrán del país. Sin embargo, a pesar de ello, en ciertas ciudades del litoral español como Cádiz o Barcelona, ciudades con una importante actividad mercantil, industrial y marítima, algunos de los hombres de La Ilustración sobrevivirán junto a una burguesía progresista. Unos y otros facilitarán con el tiempo el asentamiento de las ideas liberales. Cierto es que el reinado será breve, pues tan sólo durará tres meses dado que en el mes de junio del mismo año será proclamado rey de España José I Bonaparte, un rey impuesto por Francia que se mantendrá en el trono hasta 1813, año en que retornará Fernando VII. El reinado de José I tendrá como principal objetivo ganar influencia en la política, en la cultura y en la sociedad españolas, así como aumentar la dependencia económica de nuestro país respecto de Francia. Durante su reinado se realizarán importantes aportaciones a nuestro sistema educativo, inaugurándose en 1811 la Junta de Instrucción Pública cuyo objetivo fundamental será desarrollar el proyecto del *Plan General de Instrucción Pública.* Este proyecto no llegará a concluirse, pero gracias a un informe de Vargas y Ponce sobre el mismo, podemos conocer algunos de sus aspectos, los cuales pondrán de manifiesto el perfil moderno de este borrador, un perfil que dejará entrever cierta influencia del *Rapport* de Condorcet. Lo más significativo de este *Plan de Instrucción*, desde el punto de vista de nuestro proyecto de investigación, es que incluirá por vez primera en los programas escolares españoles la enseñanza de la economía en el sistema de enseñanza oficial, concretamente en la Escuela Primaria. Detallamos a continuación algunos de dichos aspectos (Araque, 2009, p. 6):

- El proyecto se canalizaría a través de las Escuelas Primarias, los Liceos y los Ateneos.
- En las Escuelas Primarias el proyecto incluiría la enseñanza de principios de religión y moral, deberes sociales, leer y escribir, aritmética y economía en las escuelas rurales y la enseñanza de nociones de comercio en las escuelas de villas y ciudades importantes.
- En los Ateneos se enseñaría Lengua Castellana, Geografía e Historia Universal, Moral, Matemáticas, Física, Química y Comercio.

El año 1812 será el año de la promulgación de la Constitución por las Cortes de Cádiz, texto legislativo que vendrá a definir un nuevo tipo de relaciones sociales, políticas y económicas. En definitiva, un nuevo orden social que va a necesitar un nuevo orden educativo que le de legitimidad y apoyo y distinga a cada ciudadano, no por su nacimiento sino por la educación recibida. Con este motivo, el Ministerio de Gobernación, al amparo de la Constitución, tomará la decisión de poner orden en el sistema educativo de nuestro país, un sistema que por primera vez será público y nacional. Para lograrlo, se redactará un documento, el *Informe Quintana*, informe que será leído en las Cortes de Cádiz en abril de 1814 y dejará translucir una importante influencia tanto de los principios revolucionarios franceses como del *Rapport* de Condorcet. Será redactado y firmado por José Manuel Quintana, quién dará nombre al informe, Martín González de Navas, José de Vargas Ponce, Eugenio de Tapia, Diego Clemencín y Ramón Gil de la Cuadra. El propósito del *Informe Quintana* será ambicioso, no en vano perseguirá ofrecer a la población una educación "igual, completa, universal, en lengua castellana, pública, gratuita y libre" (Blanco Canales, 1976, p. 83) pues considera la educación una herramienta básica para llevar a cabo las reformas sociales que el país necesita para progresar en todos los ámbitos. Por ello expresará de forma muy clara cuál debe ser el objeto de la Instrucción Pública:

> Al entrar en la vida ignoramos todo lo que podemos o debemos ser en adelante. La Instrucción nos lo enseña; la Instrucción desenvuelve nuestras facultades y talentos, y los engrandece y fortifica con todos los medios acumulados por la sucesión de los siglos en la generación y en la sociedad de que hacemos parte. Ella enseñándonos cuales son nuestros derechos, nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir: su objeto es que vivamos felices para nosotros, útiles a los demás (...) (González y Madrid, 1988, p. 95).

Al mismo tiempo, de forma indirecta, el Informe hará alusión a la necesidad de introducir la enseñanza de la economía en la etapa de Educación Primaria:

> La enseñanza primera debería ampliarse en estos pueblos a los conocimientos indicados, y proporcionar de este modo a los discípulos las disposiciones precisas para ejercer con más inteligencia y mayor gusto las artes que han de ser después su ocupación y su patrimonio (Blanco y Sánchez, R., 1910, p. 41).

El Informe considerará la enseñanza de la primera etapa educativa la más importante y la más necesaria con el objetivo de que los alumnos aprendan sus derechos como ciudadanos desde el principio. Pero, además, esta primera enseñanza deberá "estar referida a la ocupación laboral posterior" (González y Madrid, 1988, p. 98).

Detallamos a continuación otros contenidos del Informe que guardan relación con la investigación que aquí se desarrolla (Araque, 2009, p. 11):

- El nivel de Segunda Enseñanza tendrá como objetivo preparar para la etapa Universitaria o bien para la Enseñanza Técnica Superior. En este nivel se cursarán además de una serie de asignaturas obligatorias, aquellas disciplinas necesarias para luego poder acceder a la facultad correspondiente. De esta forma, en el caso de que se quiera acceder a la Facultad de Jurisprudencia, será obligatorio cursar la asignatura de Economía Política. El Artículo 26 del Informe, referente a esta Segunda Enseñanza, incluye expresamente la asignatura de "Economía Política y Estadística" en el primer curso, formando parte del programa de ciencias morales y políticas.
- En el ámbito universitario, el Informe Quintana va a introducir las asignaturas de Derecho Natural, Derecho Público y Economía en el programa de estudios jurídicos. En su artículo 49, cita textualmente: "Para ser matriculado en cualquiera de las facultades pertenecientes a la tercera enseñanza, se necesita presentar certificación que acredite haber ganado los siguientes: Matemáticas curso 1, Física General curso 1. Moral y Derecho Natural curso 1, Derecho Político y Constitución Curso 1." y a continuación en su artículo 50, añade: "Los que se dediquen a la jurisprudencia, deberán haber ganado, además de todos los cursos anteriores (citados en el art. 49), uno de Economía Política y Estadística".
- Finalmente, el Informe establece en su artículo 63: "Para la enseñanza de varios estudios que son necesarios para algunas profesiones de la vida civil y no se proporcionan en las universidades mayores, se establecerán colegios o escuelas

particulares" y continúa en su Artículo 64: "Estos colegios o escuelas se establecerán en el número y forma siguiente: " ... 6º Para la enseñanza del Comercio se establecerán escuelas en Madrid, Cádiz, Málaga, Barcelona, Coruña, Bilbao, ...".

La influencia del *Rapport* de Condorcet a la que aludíamos con anterioridad, se dejará ver en aspectos relacionados con la formación del profesorado, la organización de la Instrucción Pública y principios como el carácter universal de la enseñanza y la libertad de enseñanza (González y Madrid, 1988, p. 82). Curiosamente, y al igual que ocurrió con el *Rapport,* el *Informe Quintana* no llegará a entrar en vigor. Ambos "tuvieron sus respectivos proyectos de decreto, pero ninguno vio la luz legislativa" (Ibídem, p. 104). Y no llegará a entrar en vigor debido al regreso al trono de Fernando VII con la primera restauración borbónica en 1814, monarca con el que se iniciará un periodo absolutista y se frenará la puesta en marcha del *Informe Quintana* al no ser considerado "idóneo" para el momento político que se estaba viviendo (Ibídem).

Pero a pesar de la actitud represiva de este monarca, muchas serán las iniciativas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la economía que se desarrollarán durante la primera parte de su reinado hasta el año 1820. Una de estas iniciativas, y probablemente la más emblemática, será la creación por parte de la Junta de Comercio de Barcelona de la Escuela de Comercio del mismo nombre, en la que se impartirá la enseñanza de la Economía Política (Escolano Benito, 1983). Esta Escuela de Comercio de Barcelona tendrá al frente al profesor y economista Eudaldo Jaumeandreu, catedrático de Economía Política y primer profesor de Economía en la Enseñanza Media (Blanco Canales, 1976, p. 86). La Escuela será tremendamente activa en el campo de la enseñanza económica, convirtiéndose en un referente en esta época de la post ilustración. El plan de estudios económicos será elaborado tomando como referente la ya citada obra de Jan Baptiste Say, *Tratado de Economía Política* (1804) inspirada en la obra de Adam Smith.

Nos detenemos en la figura de Eudaldo Jaumeandreu pues su pensamiento económico refleja mucho la ambición de este trabajo. Este economista entenderá la enseñanza de la economía como instrumento de instrucción para los ciudadanos, no sólo como medio para ganarse la vida sino también como el camino para combinar el interés público y el interés individual, al tiempo que considerará el estudio de la economía como un camino para hacer de sus alumnos "seres pensadores con tino y acierto" (Escolano Benito, 1983, p. 34). Una de sus obras de referencia será *Rudimentos de Economía*

Política escrita en 1816, obra que adaptará las ideas de Say a las circunstancias económicas de nuestro país. Esta obra será considerada un manual pedagógico fundamental para la enseñanza de la economía en la España del XIX. La obra parte de una cita del Conde de Campomanes que reza como sigue:

> Dicta la buena crítica recoger los tratados que se hayan escrito sobre materias económicas, meditarlos y formar de ellos un sistema político y constante para presentar a la nación sus verdaderos intereses evitando equivocaciones sistemáticas cuanto fuera posible ... Declamar contra semejante estudio, sería lo mismo que aspirar a apagar la luz y declarar la guerra al celo público y a la verdad (Jaumeandreu, 1816, p. II)[19]

Continúa la obra este economista dirigiendo una carta a la Real Junta de Gobierno del Comercio de Cataluña, carta en la que, entre otros muchos asuntos, agradece a la Junta el restablecimiento de la ciencia del Comercio y de la Economía Política expresándolo como exponemos a continuación:

> (...) del Comercio, cuyos conocimientos contribuyen muchísimo a perfeccionar el arte de la administración, a aumentar los progresos de aquella ciencia que esencialmente se emplea en la prosperidad del Estado, en la felicidad de los pueblos y en los medios verdaderos de procurarla; y de la Economía Política, ciencia tan importante que sin ella ninguna nación llega a conocer bien sus intereses, ni los medios de arrojar la miseria, compañera inseparable de la ignorancia, como dice el memorado Campomanes (1816, p. V).

Y no pierde el autor la oportunidad de dejar constancia del papel pionero de nuestro país en la difusión de los conocimientos económicos, aunque las figuras ensalzadas sean las de Say y Smith. No en vano, y como ya vimos en los primeros apartados de esta revisión histórica, durante el siglo XVII la actividad académica en el campo de la economía en nuestro país fue especialmente relevante. Y así lo expresa Jaumeandreu cuando escribe:

> Hablando de estos dos sabios autores que se han hecho tan dignos (...) no entienda ninguno que quiera presentarles como fundadores de una ciencia tan interesante. Antes de ellos España la había conocido, y que aunque no metodizada (...) no se puede disputar a muchos españoles la gloria de haber hacinado una inmensa copa de buenos materiales de que se han valido los extranjeros (...) como que a sus conocimientos y afición deben la Inglaterra y la Francia sus progresos. Antes que apareciese Smith en el teatro literario, habían

[19] Apéndice a la Educación Popular. parte 1ª. p. XXVIII.

> presentado varias piezas (...) en el siglo XVII los Luises de Castilla, y Valle de la Cerda, el doctor Moncada, Cevallos, Manrique, Leruela, Navarrete (...) cuyos escritos difundieron la luz de tan preciosa ciencia aprovechándose de ella los autores extranjeros (1816, p. VIII).

Por ello, Jaumeandreu afirma que el origen real de esta ciencia estuvo en nuestro país, y desde él se trasladó a Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y Suecia. El problema quizás estuvo en que no supimos apreciar el valor de los trabajos de quienes nos precedieron. Por ello, en este siglo XIX se hará necesaria la redacción de manuales "elementales" que permitan a la sociedad "ilustrarse en la Economía Política" debiendo ser ésta estudiada con "madurez" y aprendida de tal forma que "baste con la explicación del catedrático para que los alumnos se formen una idea cabal de la ciencia económico-política". Y como consecuencia Jaumeandreu insistirá en la importancia de enseñar esta ciencia paso a paso, de forma sencilla, con lenguaje claro de tal forma "que haga más gustoso su estudio" (Ibídem, p. X).

Jaumeandreu desarrollará su obra en forma de diálogo, un diálogo ágil, de fácil comprensión, un diálogo que engancha al lector debido a su enorme actualidad. Sus clases, gratuitas y públicas, estarán recomendadas especialmente para comerciantes, navieros e industriales, pero también para los hijos de todos ellos. Únicamente se exigirá ser mayor de 16 años y presentar un trabajo "de cuya lectura se desprendería si los solicitantes poseían una sana lógica, entendimiento claro y sólido, razonamiento y orden, cualidades que se estimaban necesarias para el estudio de la Economía Política" (Escolano Benito, 1983, p. 33). Cuando finalizaba el curso académico, el profesor Jaumeandreu organizaba una serie de certámenes públicos en forma de debate. Estos se iniciaban planteando una proposición matemática para continuar con las argumentaciones y defensa de los principios que se intentaban demostrar. El primero de ellos se celebró en 1815 y los temas de debate fueron el exceso de moneda, la conveniencia de una política arancelaria proteccionista, la utilidad del fomento de las artes y del uso de las máquinas y la necesidad de invertir capital en la industria. Con el tiempo, la afluencia de alumnos a las clases de este profesor irá creciendo, debido entre otros motivos a la exigencia, a partir de 1820, de estar en posesión de un certificado de estudios económicos para desempeñar cargo público.

Mientras esto ocurre en Barcelona, en 1818 será inaugurada la Escuela de Economía y Comercio de Málaga, ocupando la cátedra de Economía el economista Manuel María Gutiérrez, quien procedía de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País

y uno de sus socios más destacados. Este economista, gran estudioso de las ideas de J.B. Say, tratará de dar difusión a las teorías económicas liberales.

Muchas otras serán las iniciativas educativas desarrolladas en distintas ciudades españolas en el campo de la disciplina económica a partir de 1815. Y lo harán a través de los respectivos consulados, poniendo en marcha iniciativas para fomentar la educación técnica, científica y económica. Es el caso de los consulados de Alicante y Sevilla en cuyos centros se inaugurarán sendas cátedras de Economía Política, introduciendo de esta forma la Economía en sus planes de estudio, o el caso de la Corporación de Cádiz, institución que inaugurará su propia escuela de Economía Política. Estas diferentes iniciativas no harán más que poner de manifiesto cómo los intereses económicos de una superviviente burguesía ilustrada, así como el interés por las cuestiones económicas suscitado en base a los debates político-económicos de la época, serían fundamentales para estimular está atracción por los estudios de economía. Además del aspecto formativo y académico que la enseñanza de la Economía aportará en estos años a la educación de los ciudadanos, no podremos obviar el soporte que las instituciones que la impartan darán para la defensa política de los intereses económicos de la burguesía que las sustentará.

Durante el Trienio Liberal (1820-1823) se promulgará la que será considerada la primera ley general de educación bajo la forma de Decreto con el título *Reglamento general de Instrucción Pública* (1821). Este Reglamento dará a nuestro país la primera estructura educativa moderna. Podría decirse que el *Informe Quintana* volverá a ver la luz bajo dicho título. Este Reglamento dejará vislumbrar no sólo una fuerte influencia del citado *Informe Quintana* de 1813 que le servirá de base, sino también del *Rapport de Condorcet* de 1792. Este Reglamento contemplará una estructura educativa organizada en tres niveles de enseñanza: primera, segunda y tercera. La Primera Enseñanza (Art. 10 del Título II), estará dirigida a la infancia. La Segunda Enseñanza quedará regulada en el Título III del Reglamento como sigue:

> La segunda enseñanza comprende aquellos conocimientos que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una Nación (Art. 21).
>
> Esta enseñanza se proporcionará en establecimientos a que se dará el nombre de Universidades de Provincia (Art. 22).

> En todas las universidades de provincia destinadas a la segunda enseñanza se establecerán las cátedras siguientes: (...); una de Economía Política y Estadística; (...) (Art. 24).

La tercera enseñanza quedará regulada en el título IV del Reglamento. "Este nivel de enseñanza comprende los estudios que habilitan para ejercer una profesión particular" (Art. 36). Estos estudios incorporarán la asignatura de Economía en las facultades de Jurisprudencia (Blanco Canales, 1976) como respuesta al carácter absolutamente liberal del que disfrutará la enseñanza, y en particular la enseñanza de la Economía, de acuerdo con el momento político, intelectual y económico que se vivirá durante este Trienio Liberal, hasta tal punto que la obra de J.B. Say será de nuevo tomada como texto de referencia en las clases de economía.

La enseñanza de la economía durante este periodo liberal también recibirá un fuerte empuje fuera del marco institucional con la fundación del Ateneo Español en 1820. Esta institución tendrá como fin principal, tal y como recogen sus Estatutos, "formar una sociedad (...) con el fin de comunicarse sus ideas, consagrarse al estudio de las ciencias exactas, morales y políticas y contribuir ... a propagar las luces entre sus conciudadanos.... y cooperar de este modo a la prosperidad de la nación" (Gil Novales, 1986, p. 1). Entre dichas ciencias estará incluida la Economía Política. En este centro se reunirán a menudo los miembros de las Sociedades Económicas de Amigos del País, en su mayoría políticos y hombres de letras como Luzuriaga o Alcalá Galiano, para debatir sobre cuestiones que les inquietaban, cuestiones muchas veces sobre Economía Política. Este centro de debate político estará organizado en seis secciones y una de ellas estará dedicada a las Ciencias del Hombre bajo la cual se dará cobertura a temas económicos. Poco tiempo después el Ateneo instituirá doce cátedras públicas, estando una de ellas dedicada a la Economía Política.

Pero al igual que ocurrirá en Barcelona, la llegada de la denominada Década Ominosa con la vuelta al absolutismo de Fernando VII en 1823, pondrá fin al Trienio Liberal, cerrándose las puertas del Ateneo y quedando sin efecto el *Reglamento General de Instrucción Pública* del año 1821, Reglamento que erá sustituido por el *Plan Calomarde* cuyo autor será el político Francisco Tadeo de Calomarde y cuyo objetivo no será otro que eliminar todo vestigio liberal del sistema educativo. De nuevo la política echará el freno a la educación, y la vuelta al antiguo régimen traerá al campo educativo la aprobación y puesta en marcha en 1824 de este *Plan Calomarde* cuya entrada en vigor supondrá la salida de España de muchos liberales dedicados a la economía, así como la

supresión de la enseñanza de los conocimientos relacionados con dicha disciplina. Al mismo tiempo este plan incluirá una fuerte censura bibliográfica, el cierre de universidades en 1830 y una sumisión del profesorado a los dictados del absolutismo, haciendo célebre la frase "lejos de nosotros la funesta manía de pensar" (Blanco Canales, 1976, p. 84). Entramos en el año 1825 ya instalados en el absolutismo y, a pesar del éxito de las iniciativas del profesor Jaumeandreu, el temor a actitudes políticas radicales, unido a un erróneo entendimiento de los principios económicos, llevará a las autoridades políticas a suprimir la enseñanza de la economía que no volverá a ver la luz hasta 1835 (Escolano Benito, 1983, p. 35). Una vez más, y ante el miedo de las autoridades políticas a que la enseñanza de estos contenidos económicos llevase a la ciudadanía a actitudes de rebeldía y radicalización, estas enseñanzas serán eliminadas de la escuela, y la enseñanza se centrará en los estudios de comercio (Escolano Benito, 1983, p. 35).

No es difícil concluir que durante el reinado de este monarca la producción científica y literaria no será tan fructífera como lo fue durante los años de la Ilustración; sin embargo, cierto es que el interés por la enseñanza de la economía no decaerá. Muy al contrario, este interés se acrecentará y prueba de ello serán las sucesivas reediciones que se publicarán de las obras de Adam Smith y de J. B. Say. Con la muerte del rey en 1833 y la llegada de los liberales al poder, la educación recuperará el rumbo anterior y se retomará parte del proyecto educativo desarrollado bajo el marco de las Cortes de Cádiz.

El economista y político español más destacado de este período será Álvaro Flórez Estrada, quien vivirá exiliado en Londres desde 1814 hasta 1820 para volver a exiliarse en 1823 y permanecer en la capital británica una década antes de volver a nuestro país como Tesorero General del Reino con Godoy. Durante su exilio británico consolidará su formación como economista y publicará varios libros de economía, ámbito en el que su obra será dilatada. En Londres se relacionará con reputados economistas británicos de la época como David Ricardo, Stuart Mill, Malthus o Adam Smith. En 1828 publicará en la capital británica la obra *Curso de Economía Política* haciendo lo propio en Paris en 1831. Este libro de texto será un manual fundamental para muchos economistas de la época y la influencia de su obra quedará probada con el número de ediciones realizadas de la misma, datando la primera de 1828 y la séptima de 1852. La obra no llegará a nuestro país hasta el mes de febrero de 1835. Otra de sus obras más importantes será *Elementos de Economía Política*, obra publicada en 1841 y considerado libro de texto fundamental durante muchos años.

En referencia a la obra *Curso de Economía Política*, quizás la más destacada de Estrada, el autor estructurará el estudio de la economía en tres categorías, tal y como lo había hecho Say: producción, distribución y consumo, añadiendo a estos apartados uno nuevo, el de los cambios (Blanco Canales, 1976, p. 80). Esta obra será libro de texto para varias generaciones de economistas españoles, por ello consideramos interesante hacer alusión a algunas partes de la misma. En el prólogo de la obra se recogen las siguientes palabras del autor en las que hace referencia al propósito que debería perseguir la enseñanza de la ciencia económica:

> Mejorar la industria de un país y hacer salir a sus habitantes de un estado habitual de ignorancia, de miseria y descontento. No tanto anunciar verdades nuevas, cuanto contribuir a que se extendiese y generalizase el conocimiento de tan importante ciencia, siendo el Gobierno quién debiera procurarlo (1835, p. 1).

Así mismo, el autor en dicho prólogo insistirá en la necesidad de extender estos conocimientos a una gran parte de los ciudadanos:

> Siendo pues, la Economía política la ciencia que enseña los medios de dar vigor al trabajo, de aumentar la producción, de reanimar la industria decaída i de hacer progresar la fortuna de las naciones, el gobierno debe procurar que se extienda el conocimiento de esa ciencia, conocimiento del cual penden el bienestar de los individuos i el poder de los Estados (1835, p. 3).

De estas palabras podríamos concluir que Flórez Estrada sostiene que la única forma de acabar con la miseria y la anarquía de un país es aumentando la riqueza del mismo al tiempo que reduciendo los gravámenes de los contribuyentes, persiguiendo un sistema productivo eficiente y acabando con aquellos privilegios que impiden una distribución justa de dicha riqueza. Pero por mucho que los gobernantes adquieran conocimientos de Economía Política para desarrollar estrategias económicas en su intento de alcanzar una gobernanza económica más justa, equitativa y eficiente para la ciudadanía, lo cierto es que la ignorancia de las clases inferiores constituirá un obstáculo para llevarlas a cabo. En una palabra, el autor lo que nos viene a decir es que las medidas adoptadas por los gobernantes políticos no serán suficientes si los ciudadanos no están dispuestos a dejar que se apliquen ni a contribuir a la correcta aplicación de dichas medidas. Ello hace necesario que los ciudadanos entiendan qué es lo que los políticos quieren hacer. Es por ello por lo que "ha de hacerse común el estudio de la Economía Política" (1835, p. 8). E insiste en ello haciendo suyas las palabras escritas por el

economista Enrique Storch en su obra *Cours d´Economie Politique* para desnudar a esta ciencia de la frialdad y dureza que en su mayoría le otorgan los ciudadanos: "el estudio de la Economía Política no es menos agradable que útil, no hay ciencia cuyo interés sea más general" (1835, p. 52). Por ello no hay clase de personas para quienes su estudio no resulte de provecho. Y si bien es cierto que exige un alto grado de reflexión, no menos cierto es que su interés y utilidad es general en la sociedad (1835, p. 52). Al hilo de estas reflexiones, Flórez Estrada señala que "el economista no olvidará, pues, la influencia que la instrucción de la clase trabajadora ejerce sobre el bien general" (1835, p. 255). Para este economista, el estudio de la economía era "indispensable para la prosperidad de las naciones" (1835, p. 51). La pobreza siempre será un obstáculo para el progreso de la civilización, así como causa de guerras. "¿Cómo podrá el hombre que se interese por la humanidad desentenderse de conocer las leyes de las que depende el bienestar de los pueblos?" (Ibídem, p. 9). Por todo ello, Flórez Estrada consideró la educación de la clase trabajadora como una condición indispensable para evitar las sublevaciones y los odios de clase. Y así afirmaba "no hay país ilustrado que no sea rico y feliz, ni pueblo alguno rico y feliz, sin que sea ilustrado" (Ibídem, p. 256). A lo que añadirá:

> Debiendo el hombre ser considerado, con respecto a la producción de la riqueza, como la principal de las máquinas productivas, i sus conocimientos como el capital más importante, es un error afirmar, que los gastos que dimanan de la educación dada a la juventud para mejorar sus facultades intelectuales son improductivos. Sin el auxilio de las luces, la industria social no habría progresado (1835, p. 283).

Podríamos concluir que la actualidad de las reflexiones y del pensamiento de este político y economista no es despreciable. No tenía dudas Flórez Estrada sobre el valor de la educación y la formación en Economía, pues daba a los ciudadanos la oportunidad de conocer sus derechos, pero también sus obligaciones. Y no debería pasarnos desapercibida la referencia que hace a la relación inversa entre la educación recibida por las clases menos favorecidas y las estadísticas sobre crimen y pobreza para concluir que a mayor educación, menor porcentaje de pobreza y del número de crímenes.

El mismo año en que Flórez Estrada publica su *Curso de Economía Política*, 1835, abrirá de nuevo sus puertas el Ateneo al amparo de la Sociedad Económica Matritense de Madrid bajo el nombre de Ateneo Científico y Literario. En esta segunda ocasión, la actividad de la institución se organizará en cuatro secciones y una de ellas, la sección de Ciencias Morales y Políticas dará amparo a los temas económicos. También se reabrirán

las cátedras de Derecho Mercantil, Economía Industrial, Economía Política y de Economía Social. Al frente de esta última estará el sociólogo, economista, escritor y político Ramón de la Sagra, quien en 1840 escribirá:

> La democracia rica e ilustrada ha ganado, pues, la batalla a la antigua aristocracia, al paso que la democracia pobre nada ha conseguido más que ver abierto ante sí un nuevo camino de adelanto y progreso que sin embargo no puede seguir, faltosa como se halla de fuerzas y de instrucción (1840, p. 277).

Durante los diez años posteriores correspondientes al reinado de Isabel II (1844-1854), la actividad del Ateneo será intensa y en él se debatirá, entre otros asuntos, sobre "el lugar de la Economía Política entre los conocimientos del siglo XIX" (Blanco Canales, 1976, p. 90). Nuevos cierres y reaperturas sufrirá la institución en función de quién ocupe el poder político, por lo que las cátedras de Economía estarán presentes y ausentes del ámbito educativo y político en función del color que gobierne (1976, p. 90). De hecho, del año 1855 al año 1859 quedará suspendida la cátedra de Economía Política, año en que volverá a ver la luz de la mano del político Laureano Figuerola. El Ateneo será cerrado de nuevo en 1866 y así permanecerá durante otros dos años.

Nos situamos de nuevo en la década de los treinta del siglo que investigamos, concretamente en 1836, un año después de la publicación de la obra de Flórez Estrada, *Curso de Economía Política.* Dicho año se reabrirán las universidades y se recuperará la asignatura de Economía Política dentro de los estudios de Jurisprudencia, gozando los docentes de total libertad a la hora de redactar contenidos y programas. Los años posteriores en lo que se refiere al ámbito educativo, serán años de reflexión y puesta en común de ideas que darán lugar a diversos planes de estudio que no serán otra cosa que la base sobre la que se redacte la *Ley Moyano*. El 4 de agosto del 36 será aprobado el *Plan General de Instrucción Pública*, siendo Ministro de Gobernación el Duque de Rivas. Se tratará de una disposición que podría considerarse como la Segunda Ley General de Educación, a pesar de que será derogada a los pocos días de su promulgación. Pero hacemos referencia a ella pues dos documentos educativos tan relevantes como lo serán el *Plan Pidal* de 1845 y la *Ley Moyano* de 1857, estarán inspirados en sus "líneas maestras" (Ávila Fernández, 1989, p. 220) al tiempo que será un referente para movimientos krausistas decididos a establecer la Economía Política como asignatura fija en los programas educativos, tanto universitarios como no universitarios.

Este Reglamento de 1836 estructurará la Educación en Instrucción Primaria (Título I), Instrucción Secundaria (Título II) y Tercera Enseñanza (Título III). Y es en la Instrucción Secundaria en la que el Reglamento introduce la asignatura de Economía:

> La Instrucción pública Secundaria se dividirá en Elemental y Superior (Art. 27).
>
> La Instrucción Secundaria Superior comprenderá las mismas materias que la Elemental, pero con mayor extensión, y además la Economía Política, Derecho Natural, Administración y cuantas preparan e un modo especial para las facultades mayores (Art. 32).

Pero a pesar de este movimiento liberal a favor de la enseñanza de la economía, tal y como señala Ávila Fernández al comparar el plan de estudios de 1821 recogido bajo el título de *Reglamento General de Instrucción Pública* aprobado durante el Trienio Liberal (1820-1823) y con una fuerte influencia, como hacíamos antes mención, del *Rapport* de Condorcet y del *Informe Quintana*, y el *Plan General de Instrucción Pública* de 1836, se aprecia en éste último una importante carencia educativa al desaparecer del programa educativo "la enseñanza de los derechos y obligaciones del ciudadano" (Ávila Fernández, 1989, p. 221).

En el año 1838 será aprobado el *Plan Provisional de Instrucción Primaria* que posteriormente se convertirá en Ley y estará vigente 20 años, siendo una parte importante de sus disposiciones asumidas por la *Ley Moyano.* No entramos a analizar su articulado dado que no incluye los contenidos económicos como parte del programa académico de esta etapa.

En 1845 será aprobado el *Plan Pidal*, plan que regulará la enseñanza secundaria y superior y con él se iniciarán diez años de calma en el ámbito educativo, conocidos como la "década moderada", durante los cuales los políticos contemplarán la educación como un "instrumento de poder" (Ávila Fernández, 1989, p. 225).

Atendiendo al Articulado del Título 1º de este Plan, se establece que:

> La Segunda Enseñanza es continuación de la Instrucción Primaria Elemental completa. Se divide en Elemental y de Ampliación (Art. 2º).
>
> La Segunda Enseñanza de Ampliación es la que prepara para el estudio de ciertas carreras o sirve para perfeccionar los conocimientos adquiridos en la Elemental. Esta enseñanza se dividirá en dos secciones, que por los estudios que en cada una respectivamente

predominan, se llamarán de Letras y de Ciencias y abrazarán las asignaturas siguientes: (...); Economía Política; (...) (Art. 6º).

La Economía Política se incluirá en la rama de Letras.

Posteriormente se aprobarán distintos planes que modificarán pequeños detalles del *Plan Pidal.* Unos y otros mantendrán la asignatura de Economía Política en los estudios de Derecho. Precisamente, uno de esos planes, el plan del jurista y político Seijas Lozano incorporará los estudios de Administración y Hacienda a la Facultad de Filosofía. Estos estudios serán incorporados posteriormente a la Facultad de Derecho con licenciatura y doctorado propios. También la Escuela de Ingenieros de Caminos incluirá en su currículo estudios de Derecho Administrativo que incorporarán nociones de Economía Política enfocadas a la gestión financiera de la obra pública (Blanco Canales, 1976, p. 84).

Conforme avanza el siglo, la enseñanza de la economía se irá afianzando como necesidad educativa. Fiel reflejo de ello será la aprobación de un Real Decreto del 8 de septiembre del año 1850 que dará carácter oficial a la carrera de Comercio con la apertura de ocho Escuelas de Comercio que serán incorporadas a los Institutos de Segunda Enseñanza y en la que será impartida la asignatura de "Economía Política, Balanza Universal, Banca y Seguros y Aranceles Comparados" (1976, p. 86). En estas fechas, previamente a la promulgación de la *Ley Moyano*, el liberalismo académico que se va extendiendo por las universidades conseguirá introducir como disciplina la Economía Política en la mayoría de los planes de estudios universitarios con carácter definitivo. Y será en este marco del liberalismo español cuando se redacte la primera ley de educación con peso y trascendencia en la organización del sistema educativo, ley que entrará en vigor en 1857 y que será conocida como *Ley Moyano*. Este texto legislativo será fruto de una doble necesidad identificada por los progresistas llegados al poder en 1854: por un lado verán necesario regular a nivel nacional un sistema educativo tremendamente complejo y, por otro, considerarán imprescindible el entendimiento entre progresistas y moderados en lo que a políticas educativas se refiere, entendimiento que permitirá incorporar a esta *Ley de Instrucción Pública de 1857, Ley Moyano,* el Proyecto de Ley de Instrucción Pública del 9 de Diciembre de 1855 del entonces Ministro de Fomento, Manuel Alonso Martínez.

Antes de entrar de lleno en la *Ley Moyano*, quizás sea interesante señalar cómo a medida que la enseñanza de nociones económicas va ganando peso en las preocupaciones

educativas de la sociedad, la obra de J.B. Say irá quedando relegada como libro de texto para la enseñanza de la Economía e irá siendo sustituido por manuales de economistas y políticos españoles. Si bien son varios los nombres de estos autores que podríamos citar, será uno de ellos, Nicolás de Paso y Delgado junto con su obra *Elementos de Economía Política,* uno de los principales referentes para la enseñanza de la economía en estos años de mitad de siglo.

A partir del análisis de la *Ley Moyano*, apreciamos que de alguna forma las inquietudes y el interés por la enseñanza de la economía surgidos en la segunda mitad del XVIII mantendrán su vigencia en la segunda mitad de este siglo. Pero curiosamente, la pregunta que se harán los legisladores es si estas enseñanzas, eminentemente útiles, habrán de ser transmitidas a todo el alumnado o por el contrario, deberán ir dirigidas de forma concreta al alumnadocorrespondiente a los grupos sociales más bajos en el escalafón social, puesto que son quienes tendrán una mayor necesidad de este tipo de enseñanzas al tener que incorporarse de forma prematura al mundo del trabajo. Por el contrario, aquellos niños pertenecientes a las clases sociales más altas, entienden los mismos legisladores, habrán de ser los destinatarios de una enseñanza de alto nivel cultural cuyo objetivo no será otro que el placer del enriquecimiento académico, si bien, todos ellos tendrán en común las enseñanzas de lectura, escritura y cálculo. Por lo tanto, estamos ante un panorama de educación universal, pero al mismo tiempo, clasista y excluyente. En cualquier caso, lo es cierto es que ya a mediados del XIX la enseñanza de conocimientos económicos tendrá como fin mejorar las condiciones del estudiante de cara a su incorporación al mercado laboral. En palabras de Inmaculada Egido Gálvez "en el trasfondo de esta evolución está latente el paso de una educación orientada casi exclusivamente al perfeccionamiento y al desarrollo personales, a otra más orientada a fines económicos y sociales" (1994, p. 80).

Con la *Ley Moyano* la enseñanza de la Economía quedará institucionalizada y regulada, puesto que será la primera ley que incluya la enseñanza reglada de contenidos económicos en el currículo del sistema educativo español tanto en estudios superiores como no superiores. Será una disciplina impartida por profesores con categoría de funcionarios seleccionados tras superar una serie de pruebas definidas por el gobierno. En palabras de Felipe Foj "esta ley señala los comienzos en España de la presencia curricular de contenidos económicos en niveles no universitarios" (2011, p. 103).

La organización de los estudios establecidos por esta ley se hará en tres niveles educativos: primera enseñanza, segunda enseñanza y enseñanzas superiores y profesionales. A continuación, detallamos aquellos artículos que en su redacción hacen referencia a la enseñanza de la economía:

- El Artículo 2 de la Ley correspondiente al Título 1º, Sección 1ª, referente a la primera enseñanza dirigida a menores de entre 6 y 9 años, cita textualmente en el sexto apartado como asignatura a impartir "Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades".
- El Artículo 15 de la Ley correspondiente al Título 2º, Sección 1ª, regula la segunda enseñanza dirigida a alumnas y alumnos de entre 10 y 16 años. Este artículo recoge una serie de estudios generales y otra serie de estudios de aplicación (lo que hoy llamaríamos prácticos). En este segundo grupo de estudios se incluye la enseñanza de la economía bajo el nombre de aritmética mercantil y conocimientos de industria y comercio. Estos estudios se caracterizarán por su doble orientación, técnica y aplicada. Al mismo tiempo establecerán la base de las primeras enseñanzas encaminadas al peritaje mercantil y agrícola.
- En el nivel de enseñanza superior y enseñanzas profesionales, la *Ley Moyano* también incluirá la enseñanza de conocimientos económicos dentro del programa de la asignatura de Economía Política que formará parte tanto de los estudios superiores de la Facultad de Derecho como de los estudios de Ingenieros Industriales en los que se enseñará Economía Política con aplicación a la Industria. Respecto a las enseñanzas profesionales, la enseñanza de la economía estará muy presente en los estudios correspondientes a la enseñanza de los Profesores mercantiles con asignaturas como Sistemas Monetarios y Estudios de Economía Política[20]. También se inaugurarán los estudios de Administración con su correspondiente licenciatura y doctorado, en los que se incluirá la asignatura de Hacienda.

La *Ley Moyano* también contemplará en su artículo 160 la fundación de la Academia de Ciencias Morales y Políticas que verá la luz el mismo año que la ley que la promoverá, año 1857. Los miembros de la Academia no ocultarán sus inquietudes económicas y así lo mostrarán en los distintos discursos de ingreso. Destacamos en esta investigación el discurso de ingreso pronunciado en 1863 por el que fuera Ministro de

[20] Texto de la Ley Moyano de 1857: Ley de Bases de 17 de julio de 1857. Ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857.

Hacienda, Luis María Pastor, cuyo título *Reflexiones sobre la importancia que va adquiriendo el estudio de la Economía Política*, resulta de lo más elocuente. De su lectura recogemos un par de reflexiones con las que trata de justificar la necesidad del estudio de esta ciencia:

> La ciencia económica se funda en la emancipación del individuo de toda traba impuesta por el Estado que restrinja su libertad racional.
>
> Es una ciencia que siendo el móvil misterioso que dirige nuestra época hacia el bien, ha de conducir la humanidad a un porvenir más halagüeño de seguridad, de bienestar y de general holgura, fundadas en las inmutables bases de la moral y de la justicia (1863, p. 3-27).

Desde la aprobación de los primeros Reglamentos y hasta la entrada en vigor de la *Ley Moyano*, vemos que se van dando pasos muy importantes en la difusión de conocimientos económicos a amplios sectores de la sociedad. De alguna forma, con esta legislación se intentará ir supliendo poco a poco las limitaciones y carencias de las instituciones que hasta entonces habrían de impartir dichos contenidos, dado que el alcance de los mismos habría estado limitado en su difusión en tanto en cuanto habrían de ser enseñados únicamente a través de las Sociedades Económicas de Amigos del País, de las Juntas de Comercio, de las Escuelas de Comercio y de otras instituciones como el Ateneo. A ello debemos añadir que la enseñanza de la economía a través de estas instituciones perseguiría entonces no tanto la formación económica del estudiante como sí su formación cualificada como futuro empleado de finanzas o con funciones administrativas y gubernamentales, de tal forma que podría afirmarse que con estas instituciones habría dejado de vislumbrarse una formación económica y empresarial desde la ética de la conducta humana, tal y como Aristóteles la había concebido en sus principios, y habría dado paso a una educación económica ciertamente carente de humanismo y más centrada en los conceptos de productividad y beneficio. Con la *Ley Moyano* se intentará volver a humanizar la economía, dándole entrada como asignatura en un marco educativo liberal y de intervención estatal.

La *Ley Moyano* se mantendrá vigente durante más de una centuria a pesar de las divergencias ideológicas que surgirán en el ámbito educativo derivadas de la alternancia en el poder de Mariano Mateo Sagasta y Antonio Cánovas del Castillo. Tras su derogación, entrará en vigor la *Ley General de Educación de 1970*. Pero el hecho de que esta ley se mantenga en vigor durante un periodo de tiempo tan largo no será obstáculo para que sufra pequeñas modificaciones en sus planes de estudio, modificaciones que se

realizarán especialmente a partir del inicio de la Dictadura en el año 1936. Dichas modificaciones serán mayormente apreciables en el ámbito de la enseñanza de la economía, cuyos contenidos irán desapareciendo paulatinamente de los currículos de los distintos planes de estudios que posteriormente conformarán la *Ley General de Educación de 1970*, como veremos posteriormente

Es pertinente señalar que *Ley Moyano* no será la única protagonista en el ámbito educativo de la década de los 50 de este siglo XIX, ni la única impulsora de las enseñanzas económicas. Por una parte, en estos años 50 una nueva institución verá la luz, la Escuela Economista, integrada por un grupo de economistas que al amparo de la Universidad intentarán dar una mayor difusión a sus ideas económicas. Este movimiento académico se verá favorecido por la coincidencia en el tiempo de la fundación, en 1854 y en el ámbito político, de la Unión Liberal, así como por su posterior subida al poder en 1858, hecho que traerá nuevos aires a la enseñanza de la economía. Prueba de ello será la fundación en 1856 de la Sociedad Libre de Economía Política, institución que se constituirá en un instrumento de propaganda de ideas económicas influidas en el tiempo por el krausismo. Esta Sociedad, que estará muy cercana a la Universidad, será fundada por el ya citado economista y político, Laureano Figuerola, quien a su vez será, años después, el primer rector de la Institución Libre de Enseñanza. El objeto de esta Sociedad será hacer llegar las enseñanzas económicas a un público mucho más amplio del hasta ahora alcanzado. Muchos de los miembros de la Sociedad Libre de Economía Política participarán posteriormente en la Institución Libre de Enseñanza (Blanco Canales, 1876, p. 91).

A partir de la década de los 60, la falta de libertad de cátedra y el control y la influencia ejercidos por el clero en el ámbito educativo, darán alas al movimiento intelectual anteriormente citado denominado krausismo, y con él, a los posteriores movimientos universitarios. Esta corriente ideológica que impregnará el ámbito educativo de nuestro país hasta el inicio de la Guerra Civil española en 1936 no buscará otra cosa que la regeneración de la sociedad dentro del marco liberal. En el texto divulgativo que de la *Ley de Instrucción Pública* de 9 de Septiembre de 1857 hace la Universidad Politécnica de Cartagena, se define el Krausismo como un movimiento intelectual caracterizado por "su ansia reformadora, su libre actitud ante la búsqueda de la verdad, el sentido liberal de la tolerancia como base de la convivencia, su apertura al pensamiento europeo, su decidido afán por la libertad de la ciencia, su fe en la ética y en consecuencia,

en la regeneración del hombre a través de la educación"[21]. En este entorno social y político llegamos al año 1865, año en que tendrá lugar la primera "cuestión universitaria" con el consiguiente cierre de facultades y, por ende, la suspensión de las cátedras de Economía. En el año 1866 se agravará la situación con el cierre del Ateneo y en 1868 estallará "La Gloriosa", movimiento revolucionario contra el régimen establecido cuyo origen estará en la crisis financiera que sufrirá nuestro país a partir de 1866, y a la que habrá de sumarse la crisis económica de 1868, crisis que afectará de lleno a las clases populares con unas elevadas tasas de paro. Con La Gloriosa se iniciará el Sexenio Revolucionario y, transcurrido el mismo, en el año 1873 será proclamada la Primera República. Durante todos estos años el krausismo habrá ido inundando el pensamiento educativo español con el objetivo último de transformar la sociedad de la época.

En el citado año 1868, verá la luz el Colegio Internacional, verdadero origen de la Institución Libre de Enseñanza. Este colegio será fundado por el político y filósofo Nicolás Salmerón, quién en un intento por crear un espacio en el que educar en libertad al margen del sistema oficial, abrirá este centro privado que, si bien ajusta su programa al reglamento vigente, como así lo recoge en su Artículo 2º, también busca enseñar más que educar; enseñar, como decía Giner de los Ríos, despertando en los niños curiosidad por "resolver los problemas de la Naturaleza, el Arte, el Derecho, la Economía, la Historia" (Díaz Sánchez, 1987, pp. 49-54).

Y al hilo de esta corriente ideológica liberal nacerá la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE) promovida por docentes universitarios. La ILE será fundada en 1876 por Gumersindo de Azcárate, Francisco Giner de los Ríos y el ya citado Nicolás Salmerón, siendo Manuel B. Cossío el sucesor de Giner de los Ríos al frente de la misma. Serán muchas las innovaciones que en el ámbito educativo llevará a cabo tanto esta Institución como los intelectuales relacionados con la misma, iniciativas innovadoras que continuarán durante los primeros años del siglo XX. Este grupo de intelectuales entenderá la educación como la base de toda transformación social y humana, lo que los llevará a buscar una educación integral del alumno. La ILE nacerá como reacción a la segunda cuestión universitaria surgida a raíz de la publicación de la circular del marqués de Orovio en 1876, una circular que establecerá limitaciones a la libertad de cátedra y que quedará

[21] Fuente: Colección Legislativa de España, tomo LXXIII, págs. 256 a 305, recogido en "Historia de la educación en España", tomo II, De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868. Ministerio de Educación, Libros de Bolsillo de la Revista de Educación. Madrid, 1979. www.upct.es

derogada en 1881. Las iniciativas pedagógicas que desarrollará la ILE responderán al planteamiento liberal y krausista de quienes las van a promover, denunciando la precaria situación con la que el país cierra el siglo, así como la necesidad que presenta el mismo de una profunda renovación educativa como instrumento transformador de la sociedad. Es por ello por lo que la ILE introducirá la formación económica en su plan de estudios, pues sus promotores tendrán una fe profunda en "el valor de los conocimientos económicos" así como en el hecho de que la formación económica permitiría crear "una opinión pública solvente y formada entre todas las clases de la población que facilitara una buena administración de los recursos de un país" (Foj Candel, 2011, p. 95). En palabras de Foj Candel: "este grupo de intelectuales, reconociendo la importancia de la formación económica, la introducen en su plan de estudios" (2011, p. 103). Todo esto dará prueba de una preocupación cada vez mayor por los temas económicos, lo que hará que estas enseñanzas se vayan afianzando como disciplina en las décadas posteriores.

Contemporáneo de la ILE será el economista vasco Ramón de Olascoaga, quién en su obra *Estado actual de los estudios económicos en España*, se lamentará del aislamiento de los economistas españoles respecto al dinamismo académico y económico que entonces se respirará en países de nuestro entorno europeo, expresando su pesar con las siguientes palabras: "las obras españolas no entran en la corriente internacional, ni influyen por lo tanto en el movimiento científico general que cada día tiende más a universalizarse" (Olascoaga, 1896, p. 322). En su análisis sobre la situación social y económica de España, el escritor vasco concluirá, entre otras cosas, que una de las principales causas del atraso económico de nuestro país por aquel entonces, será debido a "la falta de hombres emprendedores y con espíritu de asociación" (1896, p. 324) por falta de carisma y de formación. Al mismo tiempo entenderá que la educación económica de los ciudadanos podría traducirse en muchos casos en la creación de fábricas que traerían consigo trabajo y riqueza, tanto individual de los ciudadanos como nacional, y con el tiempo nos llevaría a ser un país próspero y adelantado como los de nuestro entorno (1896, p. 324). En su obra, Olascoaga también hará referencia al aspecto ético de la Economía, tal y como recoge el siguiente texto:

> Trazar las normas de conducta que han de regir la actividad del hombre cuando se dirige a los medios materiales, es el objeto de la Economía, y esas normas pueden llamarse leyes naturales, que deben siempre interpretarse armónicamente y con la idea de la justicia, principio necesario y superior al del interés personal económico (1896, p. 290).

No deberíamos cerrar este apartado sin hacer referencia a la figura del pedagogo Pablo Montesino y a su obra *Ligeros Apuntes y Observaciones sobre la Instrucción Secundaria o Media y la Superior o de Universidad*, publicada en 1836 y en la que el autor hará referencia al sistema educativo que entonces estaba vigente en el Reino de Lombardía, sistema dirigido bajo la influencia del Imperio Austriaco (Montesino, 1836, p. 12). La Instrucción Pública lombarda tendrá entonces como objetivo fundamental llevar la primera etapa educativa a todas las capas de la sociedad. Es lo que se llamará "educación elemental del pueblo" la cual se desarrollará a través de las Escuelas Elementales. En el quinto curso de estas escuelas, además de historia, matemáticas, química, arte e idiomas (alemán, inglés y francés), se impartirá ciencia del comercio y teneduría de libros en un claro reflejo del interés por formar a los ciudadanos en las artes de la ciencia económica como motor de la prosperidad de un país. Este sistema será del agrado de este pedagogo español para quién la educación no tendrá otro objeto, en sus propias palabras, que "permitir a los individuos ser ciudadanos útiles a sí mismos y a la sociedad" para posteriormente añadir: "la educación debe ayudarles a pensar por sí mismos para dejar de ser instrumentos y víctimas de intereses ajenos (...)" (1836, p. 17).

El siglo XIX finalizará con una economía y unas relaciones económicas cada vez más complejas, complejidad que favorecerá el asentamiento de la enseñanza de la Economía Política como disciplina, así como la generalización de la enseñanza de esta. Será muy frecuente la utilización de textos económicos y manuales de economía escritos por intelectuales de este siglo como Manuel Colmeiro, José García Barzanallana, Melchor Salvá con su obra *Curso de Economía Política*, Gumersindo Azcárate con su obra *Estudios Económicos y Sociales*, Espinosa de los Monteros, el ya citado Paso y Delgado, Andrés Borrego, Marqués del Valle Santoro o Raimundo Fernández Villaverde tanto en las Universidades como en las Escuelas de Comercio, siendo la obra de Flórez Estrada la más consultada (Blanco Canales, 1976, 81). Aun así, el rechazo hacia estas enseñanzas continuará debido al temor que su aprendizaje por parte del pueblo llano suscitará en no pocos gobernantes.

3.3 La enseñanza de la Economía desde el reinado de Alfonso XIII (1902) hasta finales del siglo XX en España.

3.3.1 La enseñanza de la Economía en Europa en el siglo XX.

El siglo XX será un siglo convulso desde el punto de vista político a nivel mundial. En 1914 estallará la I Guerra Mundial, conflicto al que se pondrá fin en 1918 con la firma del Armisticio de Compiègne. A esta guerra le sucederá el crack del 29 con origen en la bolsa de Estados Unidos y preludio de la Gran Depresión que se extenderá al continente europeo. El estallido de la II Guerra Mundial en 1939 agravará la situación, no ya sólo política, sino también económica. Con un panorama de empobrecimiento europeo generalizado, el Plan Marshall[22] constituirá un elemento clave para la recuperación europea. Las transformaciones económicas de carácter estructural, organizativo o de producción, nos situarán, a mediados del siglo XX, ante una nueva realidad económica. (Naharro Mora, 1951).

Y a partir de los años 80, estas transformaciones tendrán su reflejo en el campo de la educación. Aquellos países cuyos estudiantes se encontraban entre los más brillantes del mundo, lo que llevaba a entender que sus sistemas educativos eran los más exitosos como era el caso de USA, Francia, Reino Unido, Alemania, Holanda y Suecia, empezarán a dejar espacio a otros países cuyos sistemas educativos, hasta entonces, habían sido considerados mediocres como es el caso de Finlandia o los países asiáticos (Sahlberg, 2016, p. 129).

La nueva realidad que se configurará a partir de los años 80 provocará que muchos países caigan en la cuenta de que deben adaptar sus sistemas educativos a un nuevo panorama económico, tecnológico y social. En este sentido, resulta muy interesante la referencia hecha por Sahlberg a la *1988 Education Reform Act* de Margaret Thatcher a la que hacemos referencia en el Capítulo III de este trabajo. Y decimos interesante porque la influencia de este texto legislativo alcanzará a grandes sistemas educativos de USA, Europa y Asia Pacífico que se inspirarán en ella tanto desde el punto de vista ideológico como educativo. Esta Ley supuso el inicio de lo que vino a llamarse la *Tercera Vía* en el campo educativo, un enfoque educacional basado en la búsqueda de la eficiencia, la productividad y la rendición de cuentas. Hablaremos entonces de "marketization of education", un proceso que culminará a finales de siglo con la implantación de sistemas

[22] Iniciativa estadounidense de carácter económico para ayudar a la recuperación europea.

de evaluación internacional, convirtiéndose éstas en las directrices de los sistemas educativos (Sahlberg, 2016, p. 130).

A partir de este nuevo enfoque hacia el que evolucionará la educación, y tal y como veremos en el próximo Capítulo de esta tesis en el que haremos una incursión en algunos sistemas educativos europeos (concretamente en Reino Unido, Francia y Finlandia), la asignatura de Economía asumirá protagonismo en sus programas escolares. No profundizaré en este apartado sobre el lugar que en ellos ocupará la asignatura de Economía durante las últimas décadas de este siglo XX; sin embargo, sí consideramos necesario dejar constancia de un dato relevante: desde la década de los 60, países como Francia, Reino Unido o Estados Unidos, empezarán a introducir la enseñanza de la economía en la etapa correspondiente a la enseñanza obligatoria (González Medina, 2011). Este hecho no hace más que poner de manifiesto la brecha que, en términos de educación económica, presenta nuestro sistema escolar respecto a otros sistemas próximos tal y como podremos deducir tras la lectura de esta tesis doctoral.

3.3.2 La enseñanza de la Economía en España en el siglo XX.

Situándonos en España, llegamos al siglo XX de la mano de la *Ley Moyano*, ley que, como señalábamos anteriormente, se mantendrá vigente hasta la promulgación de la ley de 1970, y cuyos ejes principales se mantendrán inalterados al margen de las pequeñas reformas que se llevarán a cabo durante estos casi cien años. No hay duda, una vez conocida la evolución que la enseñanza de la economía tuvo en nuestro sistema educativo durante los siglos precedentes, y a pesar de su trayectoria sinuosa, de que con el paso de los años la enseñanza de esta ciencia fue ganando peso en el sistema educativo español. Podríamos incluso hablar de un peso significativo.

Pero también hemos podido constatar cómo la educación ha venido marcada muy de cerca por los acontecimientos políticos acaecidos en cada siglo, al tiempo que dichos acontecimientos han estado muy influenciados por el contexto económico del momento, formándose de esta forma un interesante triángulo entre política, economía y educación. Dicho esto, situémonos a grandes rasgos en el entorno político y económico que marcarán estos años del siglo XX, un entorno económico en el que la industrialización será un hecho en gran parte de los países europeos, y nuestro país no será ajeno a ello, y un entorno político convulso que condicionará permanentemente la educación y, de forma particular, la enseñanza de la economía.

La industrialización como fenómeno económico se traducirá en un crecimiento de la población, un aumento de la riqueza de la burguesía, un empobrecimiento del proletariado y un mayor poder económico de los gobiernos europeos. En definitiva, la industrialización consagrará al mercado como impulsor del crecimiento económico y al capitalismo como sistema económico que lo sostiene, un capitalismo basado en las ideas liberales de Adam Smith, cuya máxima consistirá en la búsqueda del beneficio individual pues, atendiendo a sus postulados, ello redundará en el beneficio de la sociedad.

La complejidad de los instrumentos, los conceptos, las relaciones y las actividades de carácter económico, será cada vez mayor, lo que suscitará una demanda social creciente en relación con la generalización de la enseñanza de esta disciplina, y el interés por los temas económicos no dejará de crecer.

El enfoque y el planteamiento que se darán a los contenidos de la asignatura de economía durante los cursos en los que ésta figure en el currículo escolar elaborado por el correspondiente Ministerio de Educación (en sus primeros años, Ministerio de Instrucción Pública) irán evolucionando al tiempo que lo hará la sociedad. En esta evolución, será apreciable una creciente separación entre ética y economía en los contenidos curriculares, separación que se verá favorecida por la paulatina pérdida de poder por parte de la Iglesia, por la revolución científica, la fuerza del capitalismo industrial y la explosión demográfica. Ahora bien, este fenómeno no se producirá únicamente en España, también se dará en la mayoría de las sociedades europeas, aunque no lo hará de forma similar debido a las diferentes ideologías y estructuras sociales.

En relación con el marco político en el que se moverá nuestro país a lo largo de estos cien años, podríamos afirmar que se caracterizará por cambios sucesivos en la forma de gobierno y en el régimen político. Iniciaremos el siglo con el reinado de Alfonso XIII, quién se mantendrá en el trono hasta 1931, fruto del golpe de estado encabezado por Primo de Rivera y apoyado por el citado monarca en 1923. Con Primo de Rivera se instalará en España una dictadura "real" que durará hasta 1930. En el año 1931 será proclamada la II República y en 1936 estallará la Guerra Civil. Finalizada ésta, en 1939 se dará inicio a una larga dictadura "militar" que finalizará en 1975 con la muerte del general Franco y el inicio de un régimen monárquico en la figura de Juan Carlos I como rey de España.

Durante la dictadura y la consiguiente autarquía, la situación económica de nuestro país se verá profundamente resentida. Tendremos que esperar a los años 60 para empezar a vislumbrar un importante crecimiento de nuestra economía.

Esbozamos en esta investigación estos dos cuadros, económico y político, en un intento de dar soporte al cuadro educativo que se apoyará sobre ellos. Y contrariamente a lo que podríamos esperar con estos vaivenes políticos, nuestro sistema educativo, como ya señalábamos en el apartado anterior, mantendrá una cierta estabilidad hasta 1970.

La influencia de la Institución Libre de Enseñanza será, desde su fundación en 1876, determinante en el primer tercio de siglo, así como la de muchas de las instituciones que nacerán al amparo de la misma, todas ellas cinceladas por el mismo espíritu liberal y el afán por conseguir una regeneración social a través de una profunda renovación del sistema educativo que perseguirá la educación integral de la persona. Entre dichas instituciones cabe mencionar el Museo Pedagógico, la Residencia de Estudiantes o el Instituto Escuela (Casado Marcos de León, 2011).

Esa regeneración habrá de llevarse a cabo no sólo en relación con los métodos y las estrategias educativas, sino fundamentalmente en relación con los pilares del sistema que no son otros que los "principios filosóficos, científicos, didácticos" que lo sustentan y teniendo en cuenta "las profundas implicaciones humanas que lleva consigo (...) y como vía para profundizar en la compleja pluralidad del fenómeno educativo" (2011, p. 62). En definitiva, y en palabras de Mercedes Samaniego: "El talante liberal de la época se significa como causa eficaz de las nuevas corrientes educativo-populares basadas en la búsqueda de una masa inteligente, apoyo seguro de los gobiernos democráticos" (1977, p. 5).

El primer paso que se dará en los primeros años de este siglo de cara a conseguir la tan mencionada regeneración educativa y configurar un sistema educativo a la altura de los sistemas europeos, será la creación del Ministerio de Educación en abril de 1900 por Real Decreto y bajo el nombre de Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Este Ministerio se va a encontrar con la herencia de la *Ley Moyano* de 1857, ley que, como queda señalado en líneas superiores, cerrará el siglo XIX con la consolidación de la Economía en la etapa universitaria, concretamente como disciplina en las facultades de Leyes, Jurisprudencia y Administración, y la introducción de ésta bajo el título de Nociones de Comercio en las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

Desde la entrada en vigor de esta ley, y durante los años de la Restauración y la Dictadura de Primo de Rivera, los debates sobre educación serán intensos y se planteará de manera recurrente qué materias complementarias incorporar al currículo escolar, puesto que, como ya señalábamos anteriormente, se considerará que los niños de la ciudad y los niños del campo tendrán necesidades educativas distintas, de tal forma que los primeros deberían recibir una educación con mayor contenido cultural frente a los segundos, que deberían ser instruidos en una formación de carácter práctico en tanto en cuanto su necesidad de incorporación al mercado laboral era muy temprana (Egido Gálvez, 1994).

Al amparo de la mencionada ley, y manteniendo su esencia en relación con la organización del sistema educativo, durante el primer tercio del siglo se redactarán numerosos planes de estudios para la reforma y modificación de los contemplados en la redacción de ésta en 1857, especialmente en el nivel de Segunda Enseñanza, si bien no tendrán una incidencia excesiva. De hecho, ninguno de ellos afectará ni a la enseñanza de materias relacionadas con la disciplina económica, ni a la presencia de éstas en el currículo escolar hasta 1936, dado que la Economía será considerada punto neurálgico en la formación de los ciudadanos.

Al mismo tiempo, la influencia del pensamiento liberal de la Institución Libre de Enseñanza favorecerá dicha permanencia de las asignaturas relacionadas con la Economía en los distintos planes de estudio que se redactarán para la reforma de la Enseñanza Media hasta el año 1936 (Foj Candel, 2011).

Otro hecho que lo constata será la firma el 26 de octubre de 1901, del Real Decreto auspiciado por el Conde de Romanones, entonces Ministro de Instrucción Pública, por el que los Institutos podrán impartir Estudios Elementales de Industria y de Comercio con una duración de tres años y que darán a los estudiantes acceso a la Universidad. Este Real Decreto vendrá, de alguna forma, a compensar una carencia destacable en el plan de estudios establecido por la *Ley Moyano* para la etapa de Segunda Enseñanza. El citado plan de estudios establecía que, finalizados los estudios generales de los seis cursos que integraban la etapa de Segunda Enseñanza, el estudiante únicamente podría optar por el Bachillerato en Artes, tal y como recoge el Artículo 23 del Título 2º, Sección 1ª de la ley. Y, sin embargo, en los planes de estudio de países de nuestro entorno, se contemplaban, ya entonces, itinerarios alternativos "clásicos, técnicos, realistas" acorde a las necesidades económicas y sociales que contextualizaban el mercado de trabajo en ese momento y en

un futuro próximo (Lorenzo Vicente, 2003). La opción que se ofrecía en la ley a los estudiantes que no quisieran cursar un Bachillerato en Artes era realizar alguno de los estudios de Aplicación contemplados en el Artículo 16, Título 2º, Sección 1ª: Dibujo Lineal, Nociones de Agricultura y Aritmética Mercantil.

Y terminaba la Ley estableciendo en su Artículo 24, Título 2º, Sección 1ª: "Terminados los estudios de Aplicación correspondientes a la Segunda Enseñanza, los alumnos podrán recibir un certificado de peritos en la carrera a que especialmente se hayan dedicado".

Un nuevo avance respecto al Real Decreto de 26 de octubre de 1901 se dará ya inmersos en la Dictadura de Primo de Rivera. Concretamente, en el año 1926 se desarrollará el *Plan Callejo* para la reforma del Bachillerato, distinguiendo entre Bachillerato Elemental y Bachillerato Universitario. Esta segunda modalidad de Bachillerato incorporará entre sus estudios la asignatura de Geografía Política y Económica, asignatura que se ofrecerá en los dos cursos que conforman la etapa y con una duración de tres horas semanales (Díaz Alcaraz y Moratalla, 2008; Lorenzo Vicente, 2003).

Iniciada la década de los 30, la instrucción pública continuará encomendada a hombres de la Institución Libre de Enseñanza y a representantes de la Generación del 98. Pero a partir del año 1934, podremos observar, como señalábamos en líneas superiores, cómo el franquismo, si bien no tocará las líneas básicas de la *Ley Moyano*, sí procederá a la redacción de numerosos planes de estudio que vendrán a modificar en gran medida los contenidos.

Pero antes de adentrarnos en los contenidos curriculares, hacemos referencia a una figura especialmente relevante en el ámbito académico de nuestro país durante estos años, el ya citado Lorenzo Luzuriaga, quién en 1931 y coincidiendo con la proclamación de la II República, publicará su obra *Ideas para una Reforma Constitucional de la Educación Pública*. Estas "Ideas" desarrolladas en 13 puntos, serán publicadas en la *Revista de Pedagogía* y Herminio Barreiro las recogerá en la *Revista Sarmiento*, unas ideas que para Barreiro "constituyen la base de un primer borrador de una Ley de Instrucción Pública" (1998, p. 229). De esas 13 Ideas, destacamos en este trabajo dos de ellas por su relación con el objeto de nuestra investigación:

> La educación se propone, ante todo, desarrollar al máximo la capacidad vital del ser juvenil e introducir a éste en las esferas de la cultura y de la vida de su tiempo. En este sentido, las instituciones pedagógicas pueden y deben educar política, social, económica y religiosamente capacitando para participar en las actividades esenciales de la vida humana. Pero careciendo el ser juvenil de capacidad crítica suficiente, no se le deben imponer las normas o fines concretos de un partido, una clase, una profesión o una iglesia determinados. Las Instituciones pedagógicas no pueden convertirse en medios de propaganda política, social o religiosa, que debe ser reservada a los adultos (1998, Idea 3ª, p. 232).

Observamos cómo, Luzuriaga citará específicamente la economía como disciplina que habrá de formar parte de la programación educativa nacional. Así mismo, insistirá en la necesidad de que dichos conocimientos sean transmitidos carentes de toda ideología y dejará constancia del papel que, para él, deben jugar las instituciones educativas.

En relación con la educación de los adultos, Luzuriaga escribe la Idea N.º 11 en la que hará referencia a la necesaria colaboración de las universidades populares para que puedan facilitar a los alumnos llevar a cabo proyectos de investigación en el ámbito social, económico, histórico:

> La educación de los adultos, hoy casi abandonada, será debidamente atendida por medio de: a) de clases para analfabetos; b) de cursos elementales de carácter general y tecnológicos; c) de universidades populares, en las que no solo se expliquen o divulguen conocimientos ya adquiridos, sino que también se realicen trabajos de investigación sobre temas sociales, económicos, históricos, científicos, etc. (1998, p. 234).

Meses más tarde Luzuriaga publicará en la *Revista Pedagogía* un artículo bajo el título *Bases para un anteproyecto de ley de Instrucción Pública* inspiradas en la idea de la escuela única. Pero los conflictos políticos impedirán que esa ley llegue a ver la luz.

Durante esta década que se inicia en 1931 con la proclamación de la II República y terminará con el fin de la Guerra Civil en 1939, serán muchos los avatares militares, políticos y sociales que se sucederán en nuestro país marcando de una forma u otra la orientación de la educación. Y a pesar del trabajo realizado por muchos en el ámbito de la educación económica durante más de un siglo, durante estos años asistiremos al retroceso de la Economía como contenido curricular hasta su final desaparición de este con la ley de 1970. Pero lo hará con ritmos distintos según hagamos referencia a la etapa de Educación Primaria o Secundaria. En el ámbito universitario, por el contrario, se verá reforzada.

Empezando por este último, el mismo año en que será proclamada la II República, 1931, se intentará abrir las puertas de una facultad de Economía. Sin embargo, intereses contrarios procedentes de las facultades de Derecho y Ciencias, así como de la Escuela de Comercio de Madrid, darán al traste con la iniciativa (Martín Aceña, 2002).

Tendremos que esperar al año 1943 para asistir al nacimiento de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas en Madrid, a la que seguirá la apertura de las facultades de Barcelona y Bilbao. Estas facultades nacerán al amparo de la promulgación de la Ley de 29 de Julio de 1943 que regulará la Ordenación de la Universidad. En los artículos 13 y 14 del Capítulo IV de la ley se establece:

> Artículo 13:
>
> El concepto de Universidad comprende solamente a las facultades.
>
> Artículo 14:
>
> Las facultades serán: Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho Medicina, Farmacia, Ciencias Políticas y Económicas y Veterinaria.

En relación con la etapa de Educación Secundaria, serán numerosos los planes que se redacten durante esta década para modificar los contenidos curriculares de la misma. Estos cambios legislativos se centrarán especialmente en la etapa de Bachillerato, por ser el paso previo al inicio de los estudios universitarios, una etapa que se visualizará como instrumento de eficiente influencia social, así como el momento adecuado para difundir las ideas del régimen (Lorenzo Vicente, 2003). El nuevo gobierno eliminará del Bachillerato Universitario la asignatura de Geografía Política y Económica que había sido incorporada por el *Plan Callejo* en 1926, aunque el Proyecto de Ley presentado por Fernando de los Ríos, por entonces Ministro de Instrucción Pública, introducirá la asignatura de Economía y Derecho en los cursos 6º y 7º de Bachillerato, tanto en el itinerario de Ciencias (rama científica) como en el de Letras (rama literaria), bifurcación que supondrá una novedad, aunque sea poco significativa, respecto al modelo anterior, pues ambas vías compartirán la mayor parte de las asignaturas que corresponden a esta etapa de la Enseñanza Secundaria (Ibídem).

En 1934 se aprobará un nuevo plan de estudios conocido con el nombre de *Plan Villalobos* debido al ministro del ramo, en aquellas fechas Filiberto Villalobos, que afectará fundamentalmente y de nuevo a la etapa de Bachillerato al volver a unificar esta

etapa en un solo itinerario, al mismo tiempo que eliminará del currículo correspondiente la asignatura de Economía y Derecho (Ibídem). Queda así eliminada la enseñanza de la economía en la etapa de Bachillerato. En 1938 entrará en vigor el *Plan del 38* al amparo de la *Ley sobre la reforma de la Enseñanza Media*, plan que vendrá a rechazar de plano los postulados pedagógicos y las ideas liberales de la Institución Libre de Enseñanza. De esta forma se evidenciará que el interés por las cuestiones económicas no figurará entre sus prioridades, por lo que permanecerán ausentes en esta última etapa escolar. En palabras de Andrés González Medina, la economía "desaparece casi por completo del panorama educativo español como materia curricular independiente" (2011, p. 95) y no volverá a ser incluida en el currículo español con carácter autónomo hasta la entrada en vigor de la LOGSE en 1990.

Finalmente, y en relación con la etapa de Educación Primaria, llegado el año 1936, con el inicio de la Guerra Civil la cuestión educativa se tornará un tanto compleja, no en vano ambos bandos, gubernamental y sublevado, manifestarán su intención de redactar sendos programas de Enseñanza Primaria, redacción que se llevará a cabo en 1937 con los ministros Jesús Hernández en el lado republicano y Pedro Sainz Rodríguez en el lado franquista al frente de las comisiones encargadas de tal cometido. Huelga decir que el contenido de estos será absolutamente opuesto y sólo el preámbulo de uno de esos programas, el sancionado por Pedro Sainz, verá la luz y dirigirá el camino de la Enseñanza Primaria en la España franquista. La asignatura Nociones de Agricultura, Industria y Comercio, permanecerá.

En el año 1945, la Sección Femenina de Falange introducirá en los programas escolares dirigidos a las niñas contenidos de carácter económico, concretándose en la redacción del *Manual de Economía Doméstica* dirigido a alumnas del 4º curso de Bachillerato. De este Manual, con contenidos en parte hoy cuestionables, merece sin embargo la pena trasladar a estos papeles una pequeña muestra del texto introductorio seleccionado por Teresa Freire para su artículo *Estado de la cuestión: Economía para bachilleres:*

> ¿Que entendemos por Economía? La Economía en general (según la definición de la Academia de la Lengua) es la administración recta y prudente de los bienes. ¿Cuáles son los fines de la Economía Doméstica? La economía doméstica, cuyo ejercicio corresponde tradicionalmente a la mujer, se limita a la administración de bienes que se usan y consumen en la casa u hogar. ¿Qué entendemos por administrar? Si la Economía Doméstica es la recta

> administración de la casa, ahora conviene saber el significado de la palabra administrar. Administrar significa gobernar, regir, cuidar ...De ahí "el gobierno de la casa" consistirá, por lo tanto, en aplicar las leyes y principios económicos al mejor aprovechamiento y control de los bienes que la constituyen (2007, pp. 43-46).

Tanto este texto recogido en la introducción del *Manual*, como el recogido en el capítulo final del mismo bajo el título *La economía en todos su aspectos-Presupuesto familiar-Distribución de los ingresos-Contabilidad doméstica*, en palabras de Freire Rubio "recogen la síntesis de la enseñanza de la Economía a un alumno profano en la materia: cómo administrar unos recursos (dinero, factores ...) escasos para obtener el mayor aprovechamiento (rendimiento, satisfacción ...) posible" (2007, p. 43).

Este mismo año, será promulgada la Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE N.º 199, 18 de julo de 1945). Con esta ley la asignatura Nociones de Agricultura, Industria y Comercio contemplada en la *Ley Moyano* pasará a denominarse Utilitarias (trabajos manuales, taller y labores), asignatura que terminará desapareciendo en la ley de 1970, como veremos posteriormente. Así mismo, entre los objetivos recogidos por la ley para esta etapa de Educación Primaria, el Capítulo I de la Ley, dedicado a la Educación Primaria y el Derecho Educativo, en su apartado e) del Artículo 1º, establece: "Contribuir dentro de su esfera propia a la orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial".

El Capítulo II de la Ley hace referencia a los caracteres de la Educación Primaria, entre los cuales figura la Educación Social, a la que se hace alusión en el Artículo 8º:

> La Educación Primaria fomentará obligatoriamente la adquisición de hábitos sociales necesarios para la convivencia humana. Así mismo, mediante prácticas adecuadas ejercitará a los alumnos en el ahorro, la previsión y el mutualismo.

También hará la ley referencia a la vida profesional a desarrollar en un futuro por los alumnos tal y como se recoge en el Artículo 11º:

> La Educación Primaria orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas.

El sistema empezará a dar muestras de agotamiento a partir de los años 50. La sociedad ha cambiado y sus ciudadanos demandarán una educación diferente que les permita acceder a un mayor nivel de vida y reduzca las desigualdades sociales. Este nuevo

contexto social exigirá una cierta apertura en el ámbito educativo y ello llevará a la redacción y posterior promulgación de la *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media*. Esta ley distinguirá entre el Bachillerato Elemental y el Bachillerato Superior, el cual a su vez contemplará dos vías alternativas en el Bachillerato, la de Ciencias y la de Letras (Utande, 1982, pp. 78-80).

El 20 de julio de 1955 se promulgará la *Ley de Formación Profesional Industrial* impulsada por un mayor crecimiento económico de nuestro país que vendrá a exigir una vinculación entre la formación académica y la empresa y la industria.

Poco después, en 1959, se publicará la obra *Política Económica* de Fuentes Quintana y Velarde Fuertes, una obra que se constituirá en referente en el ámbito de la enseñanza económica. Con esta obra, los autores demandarán una educación en Economía para todos al considerarla una ciencia cuya dinámica afecta a la vida de todos los ciudadanos (Freire Rubio, 2007).

Durante estos años de apertura paulatina de la economía y la sociedad española al exterior, la necesidad de un sistema educativo adaptado a este entorno cambiante será cada vez más apremiante, exigiendo nuevos proyectos educativos. Estos proyectos deberán:

> (...) incorporar de manera decidida a la realidad española la concepción socioeducativa que vincula el proceso y la inversión educativa con el desarrollo socioeconómico y la capacitación para el empleo (...). La educación forma un capital social que incide en la productividad (...). Conviene hacer un gran esfuerzo en el orden educativo: la educación se veía como un bien de consumo para el individuo y un factor de crecimiento para la sociedad (López Martín, Martí i Ferrándiz, Bascuñan y Agulló, 1999, p. 20).

Ilustrativo de tal necesidad será el documento *The economic development of Spain* elaborado en 1963 por un grupo de trabajo del Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo (International Bank for Reconstruction and Development) para el Banco Mundial a petición del Gobierno de España. El objetivo de este Informe no será otro que ayudar a la Administración española en la redacción de un programa de desarrollo a largo plazo con el fin de modernizar y favorecer el crecimiento de la economía española, de tal forma que ello repercuta en una mejora en el nivel de vida de los españoles, al tiempo que se garantiza la estabilidad financiera del país. El informe, organizado en seis secciones, dedicará la última de ellas a una diversidad de sectores entre los que se encuentra la

educación, concretamente en el capítulo 18. Y es en este capítulo en el que centraremos unas breves líneas de esta investigación:

> (...) considera este equipo de trabajo que, aunque no entrase entre sus cometidos un estudio detallado sobre la inversión en educación, al entender que la conexión entre educación y desarrollo económico es tan importante, este informe estaría incompleto si no hiciésemos una referencia a la misma. (...) consideramos importante que el gobierno invierta en la formación de sus recursos humanos de tal forma que pueda proveer a la economía de trabajadores bien formados que sean garantía de crecimiento económico y estén a la altura de sus competidores europeos. Por lo tanto el sistema educativo deberá estar preparado para poder responder a la demanda de este tipo de trabajadores (International Bank for Reconstruction and Development, 1963, p. 389).

El informe muestra también preocupación por extender la educación obligatoria más allá de los 12 años, así como por el abandono escolar. En relación con la Enseñanza Secundaria y la Educación Técnica, el Informe insiste en la necesidad de planificar estas etapas educativas especialmente en el curso anterior al acceso a la universidad. Y termina el capítulo haciendo referencia a cuestiones tan importantes como el hecho de no olvidar que la educación es una inversión a largo plazo cuyos rendimientos no se aprecian de forma inmediata, la importancia de formar a aquellos adultos que se han quedado obsoletos en su preparación técnica y/o académica y la necesidad de planificar el coste financiero que toda mejora educativa conlleva. En definitiva, este informe pone de manifiesto la estrecha relación existente entre economía y educación, pero aquélla no se puede beneficiar de ésta si quienes son educados no entienden por qué ni para qué lo son, no comprenden el significado económico de su educación porque no saben qué es la Economía.

Dos años más tarde, en 1964 el III Congreso Nacional de Pedagogía pondrá de manifiesto la necesidad de "adecuar el sistema educativo a las nuevas necesidades socioeconómicas" (López Martín, Martí i Ferrándiz, Bascuñan y Agulló, 1999, p. 21). No es difícil observar cómo la economía paulatinamente irá condicionando los programas educativos. En el año 1966 el nuevo ministro del ramo, Manuel Lora Tamayo, llevará a cabo un nuevo cambio en la denominación del Ministerio de Educación que pasará a llamarse Ministerio de Educación y Ciencia, un nombre que no deja de ser significativo (Bolado Somolinos, 2001). A partir de 1968 el Bachillerato superior se abre a tres itinerarios Ciencias, Letras y Técnico. Y en 1969, el Ministerio presentará un texto crítico

con el sistema educativo imperante en cuanto a su desajuste con la realidad social y económica que se va dibujando. Este texto, conocido con el nombre de "Libro Blanco", hará análisis y propuestas. Entre sus análisis destacará la referencia que hará a una demanda educativa cada vez mayor por parte de la sociedad española "como medio de promoción social, cultural y económica" (López Martín, Martí i Ferrándiz, Bascuñan y Agulló, 1999, p. 27).

Llegamos al año 1970 en un entorno político calificado de cierto aperturismo franquista (Egido Gálvez, 1994, p. 77), año señalado en la historia de la legislación educativa en cuanto a que en él se desarrollará una nueva reforma educativa que vendrá impulsada por la promulgación de la Ley 14/1970 de 4 de agosto bajo el título de *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa,* siendo ministro de Educación José Luis Villar Palasí. Esta ley sustituirá a la *Ley Moyano* e intentará dar al sistema educativo una estructura más moderna acorde al momento social que por aquel entonces se vivirá en nuestro país, un sistema educativo que habrá de corresponderse con un nuevo marco social, político y económico. Será una ley que buscará democratizar la educación, una educación que debería llegar a una población cada vez más industrializada y menos agraria.

Esta ley contemplará tres ciclos académicos: Educación Preescolar compuesta de tres cursos, Educación General Básica (EGB) conformada por 8 cursos y Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) compuesto de tres cursos. Se cerrará la etapa escolar con el Curso de Orientación Universitaria (COU). Sin embargo, y a pesar de esos intentos de democratización y actualización académica, la educación económica quedará fuera de la programación escolar correspondiente a Educación Obligatoria al eliminar la única asignatura de contenidos económicos que permanecía en Educación Primaria y que con la Ley de 1945 había pasado a denominarse Utilitarias. Sí tendrá presencia, no con carácter autónomo, pero si formando parte del contenido de otras asignaturas, en la etapa de Bachillerato tal y como lo contempla la ley en el Artículo 24.c de la Sección Tercera, Capítulo II:

> Las materias comunes serán impartidas en las siguientes áreas:
>
> Área Social y Antropológica: Geografía e Historia con preferente atención a España y a los pueblos hispánicos; formación política social y económica.

De la lectura de este artículo observamos que la enseñanza de nociones económicas queda contemplada dentro del temario de la asignatura de Ciencias Sociales. Dicho de otra forma, su peso en el currículo escolar pasa a ser meramente testimonial con esta ley. Sin embargo, sí será una novedad importante en la misma la inclusión de un itinerario alternativo al Bachillerato, la Formación Profesional. En relación con la Formación Profesional (FP) regulada en el Capítulo III de la misma, la rama Administrativa y Comercial ofrecerá por vez primera las asignaturas de Economía y Economía y Organización de Empresas al tiempo que se imparte Contabilidad y Matemáticas Financieras.

En el año 1975 se redactará un nuevo plan de estudios que introducirá breves enseñanzas económicas en el segundo y tercer curso de Bachillerato contenidas en una asignatura que llevará por nombre Formación Política Social y Económica, y que será impartida con una duración de dos horas semanales en cada curso. Este plan de estudios será desarrollado mediante el Decreto 160/1975 de 23 de enero y publicado en BOE N.º 93, 18 de abril de 1975. Las enseñanzas contempladas bajo este epígrafe serán las siguientes: Economía Agraria, Economía Industrial y Geografía del Comercio, Sistemas Económicos y Multinacionales. Crecimiento Económico y cambio social: de la autarquía a la estabilización.

Finalizado el régimen franquista, y durante la década de los años 80, varias leyes modificarán la estructura, los objetivos y otros aspectos del ámbito educativo. En 1980 el Gobierno de Adolfo Suarez redactará la *LOECE, Ley Orgánica 5/180* por la que se regula el Estatuto de los Centros Escolares. Sin embargo, rechazada por el Tribunal Constitucional en diversos puntos, no llegará a entrar en vigor. Sí entrará en vigor la *LODE, Ley Orgánica 8/1985* reguladora del Derecho a la Educación, elaborada por el Partido Socialista Obrero Español y que vendrá a incorporar el sistema de colegios concertados.

En la última década del siglo XX, concretamente en 1990, será aprobada también bajo gobierno socialista, la Ley 1/1990 de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre de 1990), siendo el título completo *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE[23]).*

[23] Para la etapa de Bachillerato y la correspondiente programación, la ley es desarrollada por Real Decreto 1178/1992.

Será esta ley la que ponga fin a la *LGE* y, como gran novedad, trasladará a las Comunidades Autónomas una gran parte de la responsabilidad educativa. Así mismo, tratará de diseñar un sistema educativo capaz de preparar al alumnado para que sepa responder a las exigencias de una sociedad en constante cambio (Egido, 1997, p. 224). Será ésta una de las razones por las que esta ley recuperará la asignatura de Economía con carácter autónomo, aunque lo hará únicamente para uno de los itinerarios de Bachillerato de los cuatro existentes, el itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales, Y lo hará con carácter de materia de modalidad. La creciente demanda de estudios de Economía en las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales también serán un motivo para introducir de nuevo esta asignatura en los planes de Bachillerato. Y lo hará 30 años después de que fuese introducida en los programas escolares de otros países de nuestro entorno como Francia, Alemania o Reino Unido.

La etapa de enseñanza obligatoria continuará sin embargo al margen de la educación en Economía, algo que no deja de ser paradójico cuando se pretende que la ley de respuestas a las necesidades educativas de una sociedad que evoluciona a un mayor ritmo que en épocas anteriores con avances psicopedagógicos y científicos, cambios sociales y económicos, productivos y tecnológicos muy significativos en un entorno cada vez más globalizado a raíz de la entrada de España en la Comunidad Económica Europea. Estos hechos exigirán una mayor participación ciudadana en la sociedad, para lo cual será necesario que esa ciudadanía tenga un nivel educativo óptimo que le permita comprender el entorno socioeconómico y político en el que está inmersa. La solución no podrá venir por otra vía que no sea la educativa, de ahí el diseño de un nuevo marco educativo que tratará de configurarse a través de esta nueva ley. Sin embargo, y a pesar de las buenas intenciones de esta nueva norma, la asignatura de Economía tendrá en ella un peso poco relevante.

No deja de ser contradictorio en este texto legislativo que la asignatura de Economía sea impartida únicamente en la etapa de Bachillerato y, sin embargo, la ley señale entre sus objetivos para la etapa de Educación Secundaria el siguiente fin:

> Desarrollar el sentido crítico; valorar las creencias y actitudes básicas de nuestra tradición y patrimonio cultural así como los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente; adquirir el espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales (...).

> Educación del consumidor debe estar presente en las distintas áreas a lo largo de toda la etapa de la misma forma que en la educación primaria (Art. 19. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre).

Como señalábamos en líneas superiores, la asignatura de Economía será ofertada únicamente en la etapa de Bachillerato en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. En el primer curso de esta etapa figurará bajo el título "Economía" y en segundo de Bachillerato se ofrecerá bajo el título de "Economía y Organización de Empresas" (Foj, 2011, p. 103). En ambos casos la carga horaria de la asignatura será de 4 horas semanales para cada curso.

Con estas asignaturas se buscará formar en conceptos básicos tales como el conocimiento y la comprensión de los sistemas económicos y el conocimiento y la comprensión de la unidad empresarial como sujeto activo de la economía de un país. Un objetivo limitado, puesto que hubiera sido interesante poder profundizar en temas tan importantes como los que la ley señala en su artículo 26: "Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social" y en su artículo 2, apartado 3J en el que establece como uno de los objetivos de esta norma el facilitar al alumno "la relación con el entorno social, económico y cultural". Con motivo de este diseño curricular se redactarán los primeros libros de texto específicos en esta materia en la etapa de Bachillerato.

En el año 1992 se redactará el Real Decreto 1178/1992 de 2 de octubre de 1992 que desarrollará las enseñanzas mínimas en la etapa de Bachillerato. Por su interés para la investigación que nos compete nos detendremos en la Introducción que recoge dicho documento en relación con la asignatura de Economía correspondiente a 1º de Bachillerato y que expresa lo siguiente (p. 37):

> La importancia creciente que tienen los asuntos económicos en los distintos ámbitos de nuestra sociedad y la forma tan directa en que nos afectan individual y colectivamente plantean la necesidad de una formación específica que proporcione a los alumnos las claves necesarias para comprender la economía como aspecto básico de la realidad actual.

A la hora de concretar los contenidos recogidos en la asignatura *Economía* correspondiente al primer curso de Bachillerato, el documento establece entre otros los siguientes criterios (p. 37):

- Seleccionar aquellos contenidos de mayor poder explicativo que son válidos para comprender distintos sistemas económicos y diferentes situaciones dentro de estos sistemas.
- Introducir no sólo aquellos contenidos conceptuales básicos sino también todos aquellos contenidos procedimentales más claramente asociados a la forma de abordar los problemas económicos. (...) recoger la tradición epistemológica que considera la economía más como método que como doctrina, como una estrategia de acercamiento a los problemas y como técnica de exploración de estos.

En su consideración final, este Real Decreto establece como criterio último:

> En un mundo en el que la Economía juega un papel central en la configuración de valores y actitudes, con una clara influencia sobre las acciones de los individuos y los grupos, adquieren especial importancia los contenidos actitudinales relacionados con la solidaridad entre personas, grupos y pueblos; la valoración de relaciones no competitivas; la actitud crítica ante injusticias y desigualdades económicas; la importancia de la conservación del medio natural para la calidad de vida, rechazo ante el consumo innecesario... (p. 37).

Concluye este documento que el objetivo último de estas enseñanzas es favorecer el conocimiento de los fenómenos económicos que acaecen en la sociedad, unos fenómenos económicos de importancia determinante en la calidad de vida de los ciudadanos. Problemas como "la inflación, la productividad y el desempleo, la distribución de la renta, los obstáculos al desarrollo económico o la extensión del hambre en el momento de mayor capacidad productiva de la historia humana (...) (p. 37).

En relación con los contenidos de la asignatura *Economía y Organización de Empresas* correspondiente a 2º de Bachillerato, este Real Decreto establece en la Introducción a la asignatura lo siguiente:

> El objeto de estudio de esta asignatura lo constituye la empresa como realidad fundamental de la estructura socioeconómica. (...) La formación profesional y cultural del factor humano es cada vez mayor y se refleja en cambios de valores, actitudes y necesidades (...) que se traducen en mayores demandas de participación y satisfacción en el trabajo... Por otra parte, la legislación refleja cada vez más la conciencia de que deben ser controlados tanto el uso que se hace de los recursos naturales escasos como los costes que se generan en el medo ambiente. Es por todo ello por lo que esta asignatura integra múltiples aspectos

relacionados con la sociología de las organizaciones, la tecnología, derecho mercantil, economía financiera, y contabilidad ... (p. 39).

De la lectura de este Real Decreto, percibimos un interés por parte del legislador de sensibilizar al alumnado con un entorno social y económico con el que interactuará en un futuro no muy lejano. Sin embargo, no deja de llamar la atención que el mismo legislador busque únicamente la sensibilización de un grupo concreto de estudiantes, los que eligen el itinerario de Ciencias Sociales, en lugar de hacerlo extensivo a todos los estudiantes que cursan esta etapa educativa dado que en dicho contexto económico y social interactuarán todos ellos, independientemente de sus estudios y de su vocación profesional.

Y con esta ley de 1990 entramos en el nuevo siglo, una ley educativa que, como veremos en el Capítulo III de esta investigación, proporciona un nivel de formación y educación económica a nuestros estudiantes muy lejano del de los jóvenes de nuestro entorno europeo.

4. LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN EL SIGLO XXI: DE LA DESHUMANIZACIÓN ECONÓMICA A LA DESHUMANIZACIÓN SOCIAL.

4.1 Perspectiva educativa internacional. Tendencias.

La globalización es hoy un fenómeno que afecta a muchos ámbitos de actividad de una gran mayoría de países, y uno de esos ámbitos es el educativo. El fenómeno de la globalización, de alguna forma, implica una dilución de las competencias nacionales en favor de un ente supranacional que marca líneas de actuación, unifica pautas de acción e intensifica la competencia. Y precisamente esto es lo que está pasando en Europa en el ámbito de estudio de esta investigación, el campo educativo.

Cómo afecta este fenómeno globalizador al proceso enseñanza-aprendizaje queda expuesto de forma ilustrativa en el manual *The Handbook of Global Education Policy* (2016), concretamente en el Capítulo 7 titulado *The Global Educational Reform Movement and its Impact on Schooling* (Sahlberg, 2016). En él, el autor explica cómo los centros escolares están cada vez más presionados para rendir cuentas sobre sus estrategias y sus resultados, lo que los lleva a revisar los niveles de exigencia y las estrategias educativas desarrolladas. Una de las razones que subyacen bajo este panorama educativo

es de carácter económico: la libre circulación de personas que establece la pertenencia a la Unión Europea implica también la libre circulación de capital humano, y las organizaciones tanto públicas como privadas, quieren el capital humano mejor formado, independientemente de su nacionalidad.

Las consecuencias que se derivan de este nuevo enfoque de la educación afectan inevitablemente al modelo de enseñanza, pero también a los protagonistas de la educación, profesores y estudiantes, que son evaluados de forma recurrente, pero con sistemas diferentes a los tradicionales a través de programas internacionales como son PISA[24], TIMSS[25] o PIRLSS[26]. Ambos aspectos están afectando inevitablemente a las políticas educativas, en tanto en cuanto estas evaluaciones de carácter internacional están calificando de forma indirecta la calidad de los diferentes sistemas educativos nacionales.

Como ocurre en otros aspectos de la vida, tal y como señala Sahlberg, este acontecer tiene defensores que apuestan por una mejora de la competitividad utilizando estos sistemas de evaluación, y quienes, por el contrario, defienden una diferenciación en la enseñanza que preserve las peculiaridades de cada nación y fomente un estilo de enseñanza personalizado que busque incentivar la creatividad y la curiosidad de los alumnos en la búsqueda de sus propios intereses.

Particularizando para el caso español en este contexto internacional, debemos situarnos en el ámbito de las políticas educativas que rigen en la actualidad y en el de las exigencias derivadas de las evaluaciones internacionales. Ello nos va a permitir valorar los resultados académicos que, de la aplicación de las mismas, se han derivado durante estos primeros 17 años del siglo XXI en nuestro país. Nos centramos para ello en el examen de los datos proporcionados por los sucesivos informes PISA que se vienen realizando periódicamente desde el año 2002, y en cuyas ediciones España ha participado siempre.

El carácter internacional de este estudio nos ha permitido y permite conocer la posición de nuestros estudiantes de 15 años en competencia lectora, matemática y científica en relación con nuestros pares europeos, de tal forma que, a la vista de los resultados obtenidos, las autoridades competentes vayan adoptando y adaptando medidas

[24] Programme for International Students Assesment.
[25] Trends in International Mathematics and Science Study.
[26] Progress in International Reading Literacy Study.

de política educativa que propicien una mejora en los resultados de la evaluación de estas competencias.

La evaluación de conocimientos de carácter económico no se incluyó en un principio en el informe PISA. Sin embargo, y a raíz de la crisis económica del año 2008, en el año 2012, y por recomendaciones de la OCDE, dicho informe incluyó como innovación la competencia financiera como uno de los ítems objeto de evaluación. Dicha competencia financiera se relacionó con los siguientes contenidos:

- Funciones y valor del dinero;
- Medios de pago;
- Intermediarios financieros;
- Ahorro y Endeudamiento;
- Productos Financieros;
- El tipo de interés;
- Derechos y obligaciones de consumidores e inversores.

El resultado del estudio puso de manifiesto que un 16,5% de los estudiantes españoles de 15 años no alcanzaba el nivel básico de conocimiento y comprensión de los contenidos evaluados, frente al 15,3% de media de los estudiantes de los 18 países participantes en el mencionado estudio (Vaquero, 2015). Cierto es que se evaluaron conocimientos financieros, y no es precisamente ese el objeto de este trabajo de investigación, un trabajo que busca poner en valor el aspecto pedagógico de la enseñanza de conocimientos económicos. Pero cierto es también que no se alejan mucho los unos de los otros, dado que los primeros están contenidos en los segundos. Por ello, los resultados de la evaluación realizada en PISA 2012 puede tomarse como un indicador, entre otros, en relación con el nivel de educación económica de nuestros estudiantes de 15 años.

4.2 Configuración del sistema educativo en España en el siglo XXI.

Superada la *LGE* de 1970, podríamos afirmar que la legislación del sistema educativo español en la actualidad descansa sobre "el edificio conformado por la legislación de los años ochenta y noventa del siglo pasado (LODE, 1985; LOGSE, 1990; LOPEG, 1995)" (Vega Gil, 2005, p. 176). Una legislación que tiene como soporte los principios de carácter ideológico relativos a la libertad de enseñanza, igualdad educativa,

respeto a las conciencias individuales y defensa de la escuela pública, así como principios de carácter pedagógico como son el carácter integral, comprensivo y permanente de la educación, y la calidad de la misma (Ibídem).

La primera ley de educación que será redactada en este nuevo siglo en nuestro país vendrá de la mano del Partido Popular en el año 2002 bajo el título de *Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación, LOCE*, ley que, aun habiendo entrado en vigor, no llegará a ser implantada.

Sin embargo, sí lo hará en el año 2006 la *LOE, Ley Orgánica 2/2006 de Educación* redactada bajo gobierno socialista. En el Preámbulo de la ley, se hace un breve repaso a las distintas leyes que se han promulgado en nuestro país en el ámbito educativo en un intento de ir dando respuestas a los nuevos desafíos y necesidades educativas que plantea la sociedad en cada momento de la historia. Las palabras clave que dicho Preámbulo señalará para el siglo XXI, serán calidad y equidad. Y los principios sobre los que se redactará la ley serán la calidad y mejora de los resultados académicos, compromiso social de todos los actores implicados en la educación, esfuerzo compartido y compromiso con los objetivos planteados por la UE en materia educativa (pp. 6-7). Finamente, entre los fines perseguidos con la educación, este Preámbulo señalará entre otros: "(...) se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable" (p. 10).

En el año 2013 entrará en vigor la *Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa-LOMCE*, ley que rige en la actualidad. Esta ley será una propuesta de reforma de las leyes anteriores, entre ellas, en lo que respecta a la estructura del sistema educativo y el currículo. El calendario de aplicación de la ley contemplará como horizonte el curso 2016/2017 con una implantación paulatina a partir de 2014. El enorme desacuerdo por parte de la oposición respecto a los contenidos de la ley llevará al partido gobernante a negociar con el resto de los partidos políticos la constitución de una Subcomisión educativa en el Congreso de los Diputados que quedará conformada en el mes de noviembre de 2016 entre Partido Popular, PSOE y Ciudadanos.

El objetivo inicial planteado por la *LOMCE* consistía en tratar de aunar calidad y equidad educativa, entendiendo que la equidad no sólo se conseguía atendiendo al

Derecho a la Educación de todos los ciudadanos, sino también a la calidad de la oferta educativa. Sin embargo, la ley suscitó un gran rechazo en buena parte de la comunidad educativa.

Ante este hecho, el entonces Ministro de Educación desde junio de 2015, Íñigo Méndez de Vigo, decidió abrir un proceso de diálogo con el resto de los partidos políticos con el objetivo de alcanzar un acuerdo en materia educativa. Ello supuso desarrollar y aprobar un Real Decreto-ley de medidas urgentes para ampliar el calendario de implantación de la *LOMCE*, dejando sin efecto de forma temporal aquellas medidas de dicha ley que hasta entonces no habían entrado aún en vigor. Nos referimos al Real Decreto-ley 5/2016 de 9 de diciembre.

A partir del texto inicial de la *LOMCE,* Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, recogemos a continuación determinados aspectos relevantes para esta investigación y recogidos en el Preámbulo de la misma. En relación con los objetivos, la ley identifica: reducir la tasa de abandono escolar; elevar la calificación de los resultados académicos; mejorar la empleabilidad de los estudiantes e impulsar su espíritu emprendedor; y formar a los alumnos en el ejercicio de su papel como ciudadanos y como sujetos activos en la vida económica, social y cultural con actitud crítica responsable.

En relación con los principios sobre los que se desarrolló la ley, son los siguientes: mayor autonomía de los centros educativos; refuerzo a la dirección de los centros en el ejercicio de su gestión; rendición de cuentas; oferta educativa racionalizada; flexibilidad en los itinerarios; y transmisión de valores que refuercen la libertad, responsabilidad, ciudadanía democrática, solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto y justicia.

Finalmente, y en relación con las novedades y cambios que ha supuesto la implantación parcial de esta ley, podemos citar: la implantación de las evaluaciones externas al final de cada etapa; cambios administrativos y de gestión relacionados con el diseño curricular, con la asignación de competencias, con la participación en los órganos de gobierno de los centros educativos públicos y privados o con el grado de autonomía de los centros entre otros; clases de refuerzo en asignaturas troncales; programa específico de mejora de la ESO; diseño de pasarelas entre itinerarios para facilitar el cambio en caso de no haber acertado con la elección realizada; incluir contenidos de carácter cívico y constitucional en todos los cursos de Primaria y ESO.

Por último, este texto legislativo contemplaba como áreas de actuación prioritaria la formación en las Tecnologías de la Comunicación e Información-TIC, la formación en el plurilingüismo y la modernización de la Formación Profesional.

4.3 La enseñanza de la Economía en el sistema educativo en España en la actualidad. Legislación referente a la materia de Economía en el siglo XXI.

El sistema educativo español entra en el nuevo siglo con un doble reto: en primer lugar, devolver a la asignatura de Economía el peso y el significado que había tenido en el siglo XIX en la programación escolar de Educación Primaria y Educación Secundaria; en segundo lugar, desprender a la asignatura de su carácter de materia modal y optativa y darle la categoría de asignatura troncal.

Como hemos señalado anteriormente, la primera ley implantada en el sistema educativo español en el siglo XXI será la *LOE*.

Esta ley no sólo respetará la iniciativa de la *LOGSE* en relación con la introducción de la enseñanza de la Economía en la programación escolar correspondiente a la etapa de Bachillerato, sino que la introducirá en la etapa anterior, en Educación Secundaria Obligatoria, al entender la Economía como una ciencia social en constante evolución, y que, como tal, deberá enseñarse diseñando unos contenidos económicos que acerquen al alumnado a la realidad social en la que está inmerso. Por lo tanto, en este sentido, podemos hablar de un avance en relación con las leyes anteriores, y una leve muestra por parte del legislador, del interés por avanzar en el camino de otros sistemas educativos de nuestro entorno. Aun así, lo cierto es que ninguna de las dos leyes, *LOGSE (1990)* y *LOE (2006)*, y como veremos posteriormente, tampoco la *LOMCE* (2013), tratarán esta disciplina con la misma decisión con que lo harán otras legislaciones educativas europeas.

La *LOE* mantendrá la estructura establecida por la *LOGSE* para la agrupación de asignaturas: troncales, de opción y específicas.

En relación con el primer ciclo de ESO, en el Título I, Capítulo III dedicado al *primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (1º, 2º y 3º ESO*), artículo 24.4, la ley dispone lo siguiente:

> Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos; a) Educación Física; b) Religión o Valores éticos

(...); c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una, y máximo de cuatro, de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos: Cultura Clásica; Educación Plástica, Visual y Audiovisual; Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial; Música; Segunda Lengua Extranjera; Tecnología; Religión; Valores Éticos (...).

La *LOE* introduce la asignatura *Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial* con carácter de asignatura específica y cuya oferta en los centros escolares queda subordinada a dos factores: en primer lugar, que la asignatura sea ofertada por la Comunidad Autónoma correspondiente y, en segundo lugar, que una vez ofertada, sea elegida por un número mínimo de alumnos.

En relación con el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, el Artículo 25 establece lo siguiente:

> En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración Educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas deben cursar al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales: Biología y Geología; Economía; Física y Química; Latín.

En este segundo ciclo de la ESO, la asignatura cambia su denominación y pasa a llamarse *Economía*. Así mismo, cambia su posición curricular al dejar de ser asignatura específica pasar a ser materia troncal de opción.

En relación con la etapa de Bachillerato, esta ley reduce a tres las modalidades de éste al eliminar la modalidad de Tecnología que se ofrecía en la *LOGSE* (1990). En el itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales, en el curso de *1º de Bachillerato*, se ofrecería la asignatura *Economía* como *materia troncal de modalidad*, pero con *carácter optativo:*

> En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales: a) Filosofía. b) Lengua Castellana y Literatura I. c) Primera Lengua Extranjera I. d) Para el itinerario de Humanidades, Latín I. Para el itinerario de Ciencias Sociales, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I. e)En función de la regulación y de la programación de la oferta

> educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales, organizadas, en su caso, en bloques que faciliten el tránsito a la educación superior: 1º Economía, 2º Griego I, 3ª Historia del Mundo Contemporáneo, 4º Literatura Universal.

En 2º de Bachillerato, la asignatura cambia su denominación respecto a la que tenía en la LOGSE y pasa a denominarse *Economía de la Empresa*. Al igual que en 1º de Bachillerato, se ofrecerá como *materia troncal de modalidad* con *carácter optativo:*

> En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales: a) Historia de España. b) Lengua Castellana y Literatura II. c) Primera Lengua Extranjera II. d) Para el itinerario de Humanidades, Latín II. Para el itinerario de Ciencias Sociales, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II. e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción de bloque de asignaturas troncales, organizadas, en su caso, en bloques que faciliten el tránsito a la educación superior: 1º Economía de la Empresa; 2º Geografía; 3º Griego II; 4º Historia del Arte; 5 Historia de la Filosofía.

En ambos casos con una carga horaria de 4 horas semanales, y tal y como establecía la ley en sus Artículos 34 bis e) y 34 ter e).

Así mismo, en 2º de Bachillerato, el artículo 34.4 del Capítulo IV establecía para todas las modalidades:

> En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas cursarán un mínimo de dos y máximo de tres materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas: Análisis Musical II; Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente; Dibujo Artístico II; Dibujo Técnico II; Fundamentos de Administración y Gestión; Historia de la Filosofía; Historia de la Música y de la Danza; Imagen y Sonido; Psicología y Religión.

Dicho lo anterior, con la *LOE* se recuperó tímidamente la enseñanza de la Economía en la etapa de Secundaria Obligatoria, y tal y como establecía la *LOGSE (*1990), se

mantuvo en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales con el nombre de *Economía* para 1º de Bachillerato y *Economía de la Empresa* para 2º de Bachillerato, siempre como materia de opción. Así mismo, la ley ofrecía la posibilidad de cursar la asignatura de *Fundamentos de Administración y Gestión* en 2º de Bachillerato con carácter optativo.

No abandonaremos esta Ley sin antes exponer algunos de los objetivos que la misma fijaba tanto para la etapa de 4º curso de la ESO como para la etapa de Bachillerato y que consideramos relevantes de cara al proyecto en curso (Art. 33):

> a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
>
> b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
>
> c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
>
> h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
>
> k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

Es innegable que se trata de objetivos ambiciosos que persiguen metas verdaderamente constructivas para toda la sociedad. Pero cierto es, también, que deberían competer a todos y a cada uno de los ciudadanos. Sin embargo, los contenidos que permitirían alcanzar dichos objetivos quedan en su mayoría recogidos en la asignatura de Economía, una asignatura que, como hemos podido observar en el articulado de la ley, continúa teniendo un carácter absolutamente testimonial en toda la programación, no sólo por su carácter optativo en todos los cursos en los que se ofrece, sino también por mantener su limitación al itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales.

Tras la entrada en vigor de la ley, Teresa Freire escribiría en relación con la enseñanza de la Economía:

> A los alumnos de Bachillerato les da una visión más amplia de la sociedad actual y sus problemas económicos, tales como la inflación y el desempleo, de sus dimensiones productivas, de distribución y administración (...). En definitiva, existe un objetivo claro, que es que el alumno llegue a comprender y evaluar críticamente informaciones sobre hechos relevantes en el ámbito empresarial (2007, pp. 45-46).

Y al mismo tiempo trataba de buscar las razones que justificasen el retroceso en la Educación Económica:

> El carácter técnico y aplicado que se ha dado a sus contenidos y las dificultades detectadas en su aprendizaje junto con su destacado componente ideológico, pueden llegar a explicar junto con otros factores la escasa importancia concedida a los contenidos económicos en el currículo no universitario (Ibídem).

En el año 2011 se da un paso más en el ámbito de la Educación Económica con la aprobación del *Real Decreto 1146/2011 de 29 de Julio*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, y que modifica el Real Decreto 1631/2006. Este Real Decreto del año 2011 vendrá a introducir en la etapa correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en el curso 4º de la ESO, la asignatura *Orientación Profesional e Iniciativa Emprendedora* con carácter optativo. Reproducimos a continuación la referencia a dicha medida recogida en las Disposiciones Generales del mismo:

> Las medidas propuestas persiguen la ampliación y flexibilización de la oferta educativa dirigida a los alumnos de 15 años que se encuentran al final de la escolarización obligatoria, para tratar de favorecer que concluyan con éxito sus estudios obligatorios. Por un lado, se profundiza en el carácter orientador del 4º curso de la ESO, diseñando tres opciones que no condicionan las modalidades de Bachillerato o de ciclos formativos de formación profesional de grado medio que pueda cursarse, e introduciendo tres nuevas materias en el currículo (Alimentación, nutrición y salud, Ciencias aplicadas a la actividad profesional y Orientación profesional e iniciativa emprendedora).

Atendiendo a dicho Real Decreto, recogemos a continuación los aspectos más relevantes que definen esta nueva asignatura, y que se detallan en la tabla 3 del citado documento (p. 86758):

- No condiciona la elección de Bachillerato.
- Es una materia común que podrá ser elegida independientemente de las optativas elegidas:

  > Esta materia está planteada como materia común a todas las opciones previstas en 4º curso de la ESO, garantizando así que, desde la escolarización obligatoria, el alumnado pueda hacer un descubrimiento del mundo laboral y de la realidad de algunas profesiones, evaluar y desarrollar alguna de sus habilidades personales y sociales y tomar decisiones sobre su futuro de formación y/o de empleo desde un mejor conocimiento de la realidad.

- Los centros deberán ofrecer al menos una de las tres materias comunes.
- La Unión Europa justifica la necesidad de estas enseñanzas en base a la complejidad social y económica derivadas de la globalización económica, los cambios demográficos y el desarrollo de las TIC, una complejidad que genera nuevas necesidades de formación:

  > La Unión Europea (...) recomienda la incorporación de las llamadas habilidades para la gestión de la carrera en las políticas de educación y formación.
  >
  > La materia Orientación profesional e iniciativa emprendedora, tiene como finalidad ayudar al alumnado a mejorar su madurez vocacional, preparándole para tomar decisiones sobre el itinerario formativo y profesional propio, y para afrontar un trabajo y unas condiciones laborales en continuo proceso de cambio.

- El contenido curricular está estructurado en torno a tres ejes: Gestión personal y autoconocimiento, Exploración de contextos de formación y trabajo y Toma de decisiones y planificación del proyecto personal y profesional.

  En la siguiente tabla, sintetizamos la información desarrollada en líneas superiores:

Tabla 4 Desarrollo curricular de la asignatura Orientación Profesional e Iniciativa Emprendedora

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
1. Mejorar el conocimiento de sí mismo. 2. Desarrollar habilidades de interactuación. 3. Establecer la relación entre trabajo escolar, formación a lo largo de la vida y desarrollo profesional. 4. Buscar y evaluar información. 5. Comprender la influencia de las demandas sociales y económicas en la naturaleza y la estructura del trabajo. 6. Conocer las características de las distintas profesiones. 7. Analizar la prospectiva del mercado laboral en el entorno socioeconómico local, regional, nacional e internacional. 8. Aproximación a un entorno real de trabajo para conocer distintas ocupaciones y cualificaciones requeridas. 9. Entender conceptos jurídicos, económicos y financieros básicos que permitan moverse en el mercado laboral como asalariado o empresario. 10. Desarrollar habilidades ligadas a la búsqueda, obtención, creación y mantenimiento de un puesto de trabajo. 11. Saber diseñar el propio itinerario formativo y profesional.	Bloque 1: Habilidades para la gestión personal de la trayectoria formativa y profesional: Competencias personales y sociales relacionadas tanto con el entorno como con el espíritu emprendedor. Bloque 2: Exploración de contextos de formación y trabajo: programas de formación, sectores de actividad, descubrimiento del mundo profesional, entorno profesional, entorno socioeconómico, mercado laboral. Bloque 3: Mercado laboral y economía financiera: empleo por cuenta ajena, autoempleo, conceptos básicos de economía, conceptos básicos financieros. Bloque 4: Desarrollo y gestión de un plan de carrera profesional.	1. Reconocer competencias que generan empleabilidad. 2. Identificar competencias personales. 3. Uso adecuado de TIC. 4. Conocimiento de las características de cada sector de actividad y profesiones. 5. Evaluar capacidad de iniciativa, trabajo en equipo e investigación. 6. Evaluar eficiencia, solidaridad y autonomía en el desenvolvimiento del estudiante. 7. Capacidad para evaluar la importancia de la iniciativa emprendedora para la sociedad y el entramado económico, así como el papel del trabajo en la integración social y la importancia de la conciliación laboral. 8. Identificar la influencia de la globalización y la importancia de la innovación. 9. Evaluación de habilidades ligadas a la búsqueda de un trabajo. 10. Conocimiento de productos bancarios. 11. Capacidad para definir una idea de negocio. 12. Capacidad para diseñar el propio proyecto formativo y profesional.

Fuente: Real Decreto *1146/2011*

Abandonamos la LOE para adentrarnos en el texto de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, LOMCEC, texto que constituye una modificación de la *LOE.*

Una de las nuevas medidas adoptadas por esta ley, y que alude al objeto de esta investigación, afecta a la configuración curricular de Educación Primaria, ESO y Bachillerato, al agrupar las asignaturas en tres categorías: troncales, específicas y de libre configuración autonómica, configuración que apreciaremos a continuación, cuando situemos la asignatura de Economía en este nuevo texto legislativo, siendo el Ministerio de Educación el que determine los contenidos y horarios mínimos de las asignaturas troncales: Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias o Lengua Extranjera (Vaquero, 2015, p. 31). Esta nueva estructura curricular otorga mayor autonomía a las autoridades educativas de las CCAA y a los centros escolares favoreciendo la especialización de los mismos.

La segunda de las novedades que introduce la *LOMCE* respecto a la *LOE* la encontramos en el programa curricular correspondiente a la etapa de Educación Primaria al introducir elementos de Enseñanza de la Economía en la asignatura de *Ciencias Sociales*. Además, el Artículo 10.4 del Real Decreto 126/2014 que establece, en el marco de la LOMCE, el currículo básico de Educación Primaria, y referente a Elementos Transversales, dispone:

> Los currículos de Educación Primaria incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor. Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico (Real Decreto 126/2014, p. 19256).

El ANEXO 1 del citado Real Decreto, recoge los contenidos de las asignaturas troncales. La asignatura *Ciencias Sociales* está estructurada en 4 Bloques de conocimientos. El 3º de ellos, "Vivir en Sociedad", hace referencia a:

> (...) iniciar un proceso de comprensión acerca de las formas de reconocer las características de los distintos grupos sociales, respetando y valorando sus diferencias, quiénes son sus integrantes, cómo se distribuyen en el espacio físico, de qué manera se distribuye el trabajo

entre sus miembros, cómo se producen y reparten los bienes de consumo, la vida económica de los ciudadanos, la capacidad emprendedora de los miembros de la sociedad y el estudio de la empresa, que comprenderá la función dinamizadora de la actividad empresarial en la sociedad, la organización social, política y territorial y el conocimiento de las instituciones europeas, la población, los sectores de producción y educación financiera elemental (p. 19372).

Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables correspondientes y relativos a las asignaturas troncales relacionadas con el campo de investigación de este trabajo, quedan recogidos en el ANEXO I de ester trabajo[27].

En relación con el currículo básico correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, nos referimos al currículo establecido por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre que desarrolla lo dispuesto en la *LOMCE* para dichas etapas educativas:

Tabla 5 Organización curricular de la etapa correspondiente a Educación Secundaria Obligatoria

Curso.	Asignaturas Troncales.	Asignaturas Específicas.
1º ESO	Biología y Geología. Geografía e Historia. Lengua Castellana y Literatura. Matemáticas. Primera Lengua Extranjera.	Educación Física. Religión o Valores éticos. En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y un máximo de cuatro de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos: Cultura Clásica; Educación Plástica, Visual y Audiovisual; Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial; Música; Segunda Lengua Extranjera;

[27] Este ANEXO I se corresponde con el ANEXO I Asignaturas Troncales del RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria.

		Tecnología; Religión; Valores Éticos.
2º ESO	Física y Química. Geografía e Historia. Lengua Castellana y Literatura. Matemáticas. Primera Lengua Extranjera.	Educación Física. Religión o Valores éticos. En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y un máximo de cuatro de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos: Cultura Clásica; Educación Plástica, Visual y Audiovisual; Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial; Música; Segunda Lengua Extranjera; Tecnología; Religión; Valores Éticos.
3º ESO	Biología y Geología. Física y Química. Geografía e Historia. Lengua Castellana y Literatura. Primera Lengua Extranjera.	Educación Física. Religión o Valores éticos. En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y un máximo de cuatro de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos: Cultura Clásica; Educación Plástica, Visual y Audiovisual; Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial; Música; Segunda Lengua Extranjera; Tecnología; Religión; Valores Éticos.

4º ESO	Geografía e Historia. Lengua Castellana y Literatura. Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas o Enseñanzas Aplicadas. Primera Lengua Extranjera. En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas deben cursar al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales: Enseñanzas Académicas: Biología y Geología; Economía; Física y Química; Latín. Enseñanzas Aplicadas: Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional; Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial; Tecnología.	Educación Física. Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o en su caso del alumno o alumna. En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y máximo de cuatro materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas: Artes Escénicas y Danza, Cultura Científica, Cultura Clásica, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Filosofía, Música, Segunda Lengua Extranjera, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Religión, Valores Éticos y una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna.

Fuente: Real Decreto 1105/2014 (Art. 13)

La información recogida en la tabla 5, nos anuncia la "posibilidad" ofertada al alumnado, que no de la "obligatoriedad", de cursar estudios de Economía al amparo de la asignatura Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, con carácter optativo dentro de las materias específicas, en los tres primeros cursos de ESO. Esto es una novedad respecto a la LOE. Ahora bien, la asignatura será ofertada o no según lo que dispongan los centros docentes dado que el alumno debe elegir entre un mínimo de una asignatura y un máximo de 4 entre una oferta que contempla 8 asignaturas distintas. La carga horaria estimada está entre 2 y 3 horas semanales. Más aún, esta disposición queda

matizada por lo dispuesto en los correspondientes boletines oficiales de las respectivas comunidades autónomas.

En relación con los objetivos, criterios de evaluación, contenidos y estándares de aprendizaje de la asignatura Iniciación a la *Actividad Emprendedora y Empresarial* ofertada en 1º, 2º y 3º ESO, dado que la asignatura queda en el ámbito de las administraciones locales y los centros escolares, serán éstos los que los determinen.

Como podemos apreciar en 4º curso de la ESO, la asignatura *Economía* sigue siendo materia de opción, pero en este caso entre las asignaturas troncales y con una carga horaria de 3 horas semanales. Ahora bien, no deja de llamar la atención el peso relativo de esta asignatura en la programación escolar de este curso si atendemos a lo dispuesto en el Real Decreto cuando hace mención expresa a la misma. Tal y como veremos a continuación, el texto expresa con rotundidad la necesidad de formar en conocimientos económicos "absolutamente necesarios". Así mismo, manifiesta la importancia de que todo ciudadano conozca las "reglas básicas" de la economía y revela como dicho conocimiento contribuye "a mejorar la calidad de vida, el progreso y el bienestar" (ANEXO I):

> El estudio y la formación en economía se hacen absolutamente necesarios en un contexto muy globalizado, en el que las relaciones económicas son cada vez más complejas. La economía está presente en todos los aspectos de nuestra vida cotidiana, cualquier ciudadano necesita conocer las reglas básicas que explican los acontecimientos económicos y el lenguaje específico que es utilizado por los economistas y los medios de comunicación para analizar esos hechos. La realidad no puede entenderse correctamente sin considerar el comportamiento económico, individual y colectivo de las personas en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades, así como la producción y organización de los bienes y servicios que se necesitan para ello, y la distribución de los recursos escasos.
>
> El estudio de la economía ayuda a percibir y conocer el mundo que nos rodea, y posibilita analizar y profundizar en las relaciones humanas desde aspectos micro y macroeconómicos (...), herramientas para examinar de forma crítica la sociedad en la que nos desenvolvemos (...), el conocimiento de variables como el crecimiento, la pobreza, la educación, la salud, la riqueza, el medio ambiente (...), un sólido sentido de la ética y respeto al ser humano, así como una intensa capacidad de trabajo, tanto individual como de equipo.
>
> Hoy en día cobran más valor, si cabe, los conocimientos económicos por la importancia de contar con ciudadanos solventes e informados y por la relevancia de una buena

> administración de los recursos de un país, lo que muestra la gran trascendencia social de la economía pues su conocimiento contribuye a fomentar la mejora en la calidad de vida, el progreso y el bienestar social. El estudio de la economía proporciona, junto con la formación técnica, una serie de competencias en trabajo en equipo, habilidades de comunicación, iniciativa y liderazgo, así como el estímulo del espíritu emprendedor.

La asignatura de Economía en 4º ESO, se estructura en 6 bloques (Artículo 25, apartado 2 e) de la *LOMCE* y p. 242 del Real Decreto 1105/2014): Ideas económicas básicas. La actividad productiva; Economía y empresa; Economía Personal; Economía y los Ingresos y Gastos del Estado; Economía y tipos de interés, inflación y desempleo; y Economía internacional. Tanto la ley como el Real Decreto establecen para cada bloque los correspondientes contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que recogemos en el ANEXO II de este trabajo[28].

En relación con la etapa de Bachillerato, la LOMCE establece en su Artículo 26 la posibilidad de cursarla en tres modalidades distintas: Artes, Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias.

Por lo que se refiere al curso 1º de Bachillerato, regulado en el Capítulo III de las Disposiciones Generales del Real Decreto, en su Artículo 27, la enseñanza de la Economía se imparte en la asignatura *Economía*, asignatura con una carga estimada de 4 horas semanales, ofertada únicamente en el itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales dentro del bloque de materias troncales, pero con carácter optativo, tal y como también dispone el artículo 34 bis 2 e) de la Ley:

> En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

a. Filosofía,
b. Lengua Castellana y Literatura I.
c. Primera Lengua Extranjera I.
d. Para el itinerario de Humanidades, Latín I. Para el itinerario de Ciencias Sociales, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I.

[28] ANEXO II que se corresponde con el ANEXO I Materias del bloque de Asignaturas Troncales del RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

e. En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales, organizadas, en su caso, en bloques que faciliten el tránsito a la educación superior: 1º Economía; 2º Griego; 3º Historia del Mundo Contemporáneo y 4º Literatura Universal.

El contenido de la asignatura *Economía* en este curso de 1º de Bachillerato, está organizado en 7 bloques temáticos (Real Decreto 1105/2014, pp. 244-246) referidos a la organización de la actividad económica y el papel del Estado; la actividad productiva; el mercado y el sistema de precios; la macroeconomía; los aspectos financieros de la economía; el contexto internacional y los desequilibrios económicos. Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje recogidos para esta asignatura pueden consultarse en el ANEXO II[29].

Finalmente, y en relación con el 2º curso de Bachillerato, el Artículo 28 del Real Decreto dispone:

> En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:
>
> *a.* Historia de España.
> *b.* Lengua Castellana y Literatura II.
> *c.* Primera Lengua Extranjera II.
> *d.* Para el Itinerario de Humanidades Latín II. Para el itinerario de Ciencias Sociales, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II.
> *e.* En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales, organizadas, en su caso, en bloques que faciliten el tránsito a la educación superior: 1º Economía de la Empresa; 2º Geografía; 3º Griego III; 4º Historia del Arte; 5º Historia de la Filosofía.

Observamos que de nuevo se imparte educación económica, pero, en este caso, a través de la asignatura *Economía de la Empresa*, y de forma exclusiva en el itinerario de

[29] ANEXO II que se corresponde con el ANEXO I Materias del bloque de Asignaturas Troncales del RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Humanidades y Ciencias Sociales. La asignatura tiene una carga horaria de 4 horas semanales y se ofrece como materia de opción entre las asignaturas troncales. El contenido de esta asignatura queda recogido en Anexo I del Real Decreto (pp. 246), en el que se expone:

> La Economía de la Empresa estudia y analiza respuestas para los problemas económicos que se plantean en el seno de la empresa (...). El conocimiento sobre la empresa es un paso esencial para alcanzar a entender el funcionamiento del conjunto de la economía (...). En esta asignatura se trabajarán cuestiones como la razón de la existencia de las empresas, sus características, tipos de organización y funcionamiento y factores que influyen en la toma de decisiones. La empresa tiene como función producir bienes y servicios para el mercado (...). El desenvolvimiento de la actividad empresarial debe estar guiado por la ética y la responsabilidad social, que muestran lo trascendental del cómo además del qué de los puros resultados. La empresa es un catalizador clave para el crecimiento económico, la innovación, el empleo y la integración social. Es primordial cultivar y fomentar una cultura y forma de pensar empresarial, donde se ejercite y crezca la creatividad y el espíritu de innovación, se incentive la elaboración de reflexiones personales y la toma de decisiones fundamentadas, así como la visualización error como fuente de progreso y aprendizaje.

Los contenidos de la asignatura se organizan en 7 bloques y versan sobre el desarrollo de la empresa y su organización y dirección, sus funciones productiva, comercial y financiera y la información contable de la empresa.

Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, pueden consultarse en el ANEXO II[30].

Finalmente, queremos añadir que el Artículo 28 del Real Decreto que regula la organización del 2º curso de Bachillerato, en su punto 4 dispone para todas las modalidades del curso lo siguiente:

> En función de la regulación y la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y

[30] ANEXO II que se corresponde con el ANEXO I Materias del bloque de Asignaturas Troncales del RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

alumnas cursarán un mínimo de dos y un máximo de tres materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas: (...); e) Fundamentos de Administración y Gestión (...).

Apreciamos que la ley mantiene como asignatura específica, *Fundamentos de Administración y Gestión*, con una carga horaria estimada de 4 horas semanales, pero debiendo ser elegida de entre 14 asignaturas frente a las 10 asignaturas de opción que ofrecía la LOE. Con ello, no es difícil concluir que el peso de la asignatura de contenido económico Fundamentos de Administración y Gestión, queda diluido.

Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, pueden consultarse en el ANEXO III de este trabajo[31].

5. CONCLUSIÓN

Al hilo de la revisión realizada podríamos afirmar que la enseñanza de la economía no ha sido una cuestión ausente o residual en la programación educativa de nuestro país como así podría pensarse dado el carácter marginal que esta disciplina tiene hoy en día en nuestras leyes educativas.

La introducción de estas enseñanzas en el sistema oficial será paulatino y sutil. El reinado de Carlos III en la segunda mitad del siglo XVIII, marcará el inicio del desarrollo de los primeros programas educativos de contenido económico. Si bien, estos programas se impartirán en las denominadas escuelas de comercio, creadas por la iniciativa privada e instituciones con fines no propiamente educativos. Posteriormente vendrán las Sociedades Económicas y las Cátedras de Comercio. Figuras como El Conde de Campomanes, Jovellanos o Normante, impulsarán iniciativas relacionadas con la enseñanza de esta disciplina.

En 1811, y durante el reinado de José I Bonaparte, éste tratará de que la Economía entre de forma oficial en la programación educativa de Primaria con el Plan General de Instrucción Pública, si bien, éste no llegará a entrar en vigor. En 1813, el Informe Quintana apoyará esta iniciativa. En 1836 entrará en vigor el Plan General de Instrucción Pública, plan que introducirá la enseñanza de la economía en Secundaria.

[31] ANEXO III que se corresponde con el ANEXO II Materias del bloque de Asignaturas Específicas del RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Finalmente, la enseñanza de la Economía quedará institucionalizada y regulada con la *Ley Moyano* en 1957, y así será hasta la promulgación de la *Ley general de Educación de 1970*, ley con la que se procederá a una eliminación gradual de esta materia de la programación escolar.

Y como consecuencia de lo anterior, podríamos concluir que el tiempo pasado fue mejor en lo que atañe a la enseñanza de la economía. Analicemos esta cuestión con más detalle. En el siglo XVI la Escuela Económica de Salamanca tomará el testigo a los postulados de Santo Tomás de Aquino para tratar de dar respuesta a un cambio social, pero fundamentalmente, a un cambio económico con la explosión del mercantilismo. El movimiento ilustrado en el siglo XVIII, especialmente a partir del reinado de Carlos III en 1759, supondrá un impulso definitivo a la enseñanza de la economía en nuestro país: Campomanes y Peñaflorida, Jovellanos y Normante, las Sociedades Económicas y las Escuelas de Comercio, las primeras Cátedras de Economía Civil. La enseñanza de la economía empieza a difundirse sutilmente por todos los estamentos sociales, se reconoce su valor educativo en la mejora económica del país y de la sociedad. El siglo XIX supondrá el reconocimiento oficial de la enseñanza de la Economía, hasta entonces transmitida por instituciones privadas. Un siglo marcado por el *Informe Quintana* y *la Ley Moyano*; ambos textos incluirán en sus páginas las enseñanzas económicas desde la etapa de Educación Primaria. Pero el siglo XX pondrá punto final a esta trayectoria pedagógica de la economía. Desde el fin de la Guerra Civil se irán anulando disposiciones concretas de la *Ley Moyano* y finalmente con la *Ley General de Educación de 1970*, la enseñanza de la Economía desaparecerá de las aulas españolas para no volver hasta el año 1990 con la *LOGSE*, ley que la introducirá tímidamente, y salvo pequeñas modificaciones, así permanece hasta el día de hoy.

Mientras, la economía se vuelve más compleja y sofisticada, los avances tecnológicos están incidiendo con fuerza en el diseño de un nuevo mercado laboral, y la sociedad en general, y los estudiantes en particular, asistimos impasibles a una vorágine económica, social y cultural a la que tratamos de adaptarnos con una formación y educación incompletas que nos sitúan en desventaja frente a otros países y ciudadanos del mundo tal y como revelan estudios de evaluación educativa de carácter internacional.

La situación actual ya la conocemos. Es mejor que la de 1970 pero presenta una programación pobre en relación con la oferta educativa en materia económica en otros países de nuestro entorno europeo.

Desde CONFEDE[32], en octubre de 2014, su presidenta, Silvia Martínez, afirmaba:

> Aunque la LOMCE mejora la situación de la enseñanza de contenidos financieros, todavía queda mucho por hacer. Deberían incluirse en los currículos de la etapa de Primaria y de Secundaria asignaturas obligatorias con contenidos básicos. Y en la etapa de Bachillerato las asignaturas de Economía no deberían quedar relegadas a sólo una de las modalidades. Sólo conseguiremos acabar con el analfabetismo financiero español cuando desde las autoridades educativas decidan hacer efectivas las recomendaciones europeas y tengamos incluidos en los currículos de manera obligatoria contenidos financieros (Rueda, 2014, p. 17).

Deducimos de esta afirmación un apoyo sin fisuras a la enseñanza de la Economía. Y no nos conduzcamos a error con el término "financiero", pues como ya hemos mencionado con anterioridad, existe una cierta tendencia a utilizar dicho término en lugar del término "económico".

Docentes y expertos en la materia como Alberto Vaquero manifiestan, en relación con la inclusión de la enseñanza de la Economía en el diseño curricular de la ley, un cierto optimismo, no sin considerar que no es suficiente. Al respecto, Vaquero señalaba:

> En este marco, las enseñanzas económicas presentan una gran importancia, ya que pueden asegurar la continuidad y la cohesión social, potenciar la capacidad de cuestionamiento de las decisiones y mejorar la participación social (Quintana, 1989). Durante las primeras etapas educativas es el momento adecuado para garantizar a los alumnos unos mínimos conocimientos de naturaleza económica, ya que a partir de este momento los individuos comienzan a tomar sus primeras decisiones económicas (Pagés y González, 2010). En consecuencia, los currículos educativos deben tener materias de contenido económico como respuesta a los importantes y rápidos cambios que se están produciendo en relación a la globalización económica (Vaquero, 2015, p. 25).

[32] Confederación de Asociaciones de Profesores de Economía de Secundaria.

Además de los argumentos expuestos, son múltiples las razones que hoy justifican la presencia de la asignatura de Economía en los programas escolares, siendo la primera de ellas el hecho de que el primer beneficiado en su aprendizaje sea el propio individuo, y cuyo beneficio es compartido por muchos, en tanto en cuanto redunda en la mejora económica de la sociedad en su conjunto. Con la inclusión de la enseñanza de la Economía en el sistema educativo no buscamos "formar expertos en Economía, para eso están los grados y los másteres, lo que busca es garantizar un mínimo de conocimiento económico a toda la población" (Vaquero, 2015, p. 24).

No podemos obviar que la sociedad actual ha experimentado una profunda transformación. Los cambios sociales, económicos y especialmente, tecnológicos, han empujado al individuo a abandonar valores como el ahorro y la austeridad, para sustituirlos por un consumo desenfrenado favorecido, fundamentalmente, por la posibilidad de consumir 24 horas al día a través de Internet. Podríamos afirmar que estamos ante un proceso de deshumanización económica que nos lleva a una deshumanización social. Necesitamos programas de enseñanza de la Economía que permitan crear conciencia en las alumnas y alumnos, al tiempo que se forma en ellos una actitud crítica. No en vano, hablamos de cuestiones de gran importancia en la vida cotidiana de las personas.

En el desarrollo de este trabajo de investigación, se pondrá de manifiesto la debilidad del posicionamiento de las materias económicas en la educación escolar, y de forma concreta, en la Educación Obligatoria. Esta debilidad perjudica a los estudiantes, y por ende, a la sociedad en su conjunto. Para destacar la vulnerabilidad de la materia de Economía en nuestro sistema educativo, recurriremos en el siguiente capítulo, al análisis de los sistemas educativos de tres países europeos, Reino Unido, Francia y Finlandia e investigaremos el posicionamiento de la Educación Económica en los mismos. Como podremos apreciar una vez realizado el estudio comparado, los resultados del análisis llevarán a su máxima expresión la pobreza de la Educación Económica en nuestro país. Será entonces cuando procedamos a formular una propuesta pedagógica de contenido económico para la etapa de Educación Obligatoria, tal y como anunciábamos en los apartados dedicados a Metodología y Estructura.

CAPÍTULO III: Configuración histórica de la enseñanza de la Economía en los sistemas educativos de Inglaterra, Francia y Finlandia.

1. EL SISTEMA EDUCATIVO EN INGLATERRA: HISTORIA, ESTRUCTURA Y ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

INTRODUCCIÓN

La Educación y todo lo que a ella compete ha sido y es habitualmente un motivo de controversia en muchos países, y el Reino Unido no iba a ser una excepción. Así lo refleja el historiador David Rubinstein en su artículo *Origen y desarrollo de la escuela integrada en Inglaterra y Gales (1975)*, un artículo que el autor comienza esbozando la imagen de una sociedad que iniciará su andadura educativa discriminando en función del origen social del alumno, pero que con los años y la legislación pasará a discriminar educativamente en función de la capacidad intelectual del mismo. Esta discriminación, fuente de conflicto social a lo largo de la historia, también se va a dar en otros muchos sistemas educativos europeos que, sin embargo, lograrán acabar con ella una vez finalizada la Primera Guerra Mundial. Pero en Inglaterra tendremos que esperar a la promulgación de la *Education Act de 1944* para abandonar este enfoque. Hasta entonces, los colegios ingleses ofrecerán educación elemental a los hijos de las clases trabajadoras y orientarán su formación hacia el desarrollo de una profesión concreta que les permita desarrollar fundamentalmente trabajos de carácter manual. Por el contrario, a los hijos de las clases medias y altas se les derivará hacia la educación secundaria. Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, tal y como iremos desgranando a continuación, la clase social empezará a dejar de ser un factor de discriminación en la educación inglesa. Pero como acabamos de señalar, un nuevo factor discriminatorio ocupará su lugar: la capacidad intelectual del alumno (Rubinstein, 1975). Y lo paradójico es que en este siglo XXI ambos factores volverán a ser determinantes en el acceso a la educación.

Conocer el proceso de configuración del sistema educativo inglés, los hechos políticos, sociales y económicos que lo han ido esculpiendo hasta su diseño actual, nos va a permitir averiguar si la enseñanza de contenidos económicos ha jugado un papel en dicha configuración, y si lo ha hecho, cómo lo ha hecho y en qué momentos de la historia de este sistema educativo ha estado presente. Así mismo, nos va a informar sobre el lugar que la enseñanza de la Economía ocupa hoy en día en la educación escolar inglesa.

Pero para entender el porqué de su estructura actual, de sus contenidos curriculares y de los objetivos educativos perseguidos por este sistema, empezaremos por ahondar en su historia, una historia plagada de debate ideológico en torno al ámbito educativo y cuyo reflejo más fiel son los múltiples *Reports*[33], *Education Acts*[34] y otros documentos como *White Papers*[35] o *Briefing Papers*[36], elaborados y publicados a lo largo de siglos de historia.

Las razones por las que el Ministerio de Educación británico continúa, hoy en día, desarrollando y publicando estos informes con recomendaciones y propuestas curriculares, así como documentos de consulta, en la gran mayoría de los casos no responden a crisis educativas o contextos críticos o especiales. Esta actividad de investigación, reflexión y estudio forma parte del debate educativo que de manera constante mantienen las autoridades educativas en Inglaterra, como medio para cuestionar lo que hacen y sus resultados con el afán de mejorar.

El informe *¿Qué hace un currículo de calidad?* elaborado por la UNESCO y publicado en el año 2016 dentro del programa *Reflexiones en progreso N.º 2 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*, establece que el currículo ha de ser evaluado de forma sistemática y planificada, periódica y por personas cualificadas y experimentadas (p. 10). Esto es lo que se hace en el sistema educativo inglés, no por motivos de crisis educativas, como acabamos de señalar, sino por razones de calidad (OIE-Oficina Internacional de Educación de la UNESCO).

Al respecto, existe también un elocuente artículo de la *Revista de Educación* del MECD, N.º 252 (1977), titulado *Pluralismo y Educación*, a cuyo autor, Stuart Maclure[37], cito textualmente:

> El debate corriente sobre educación en Inglaterra sugiere que las presiones sociales que se deben al paro y a la recesión económica son un reto a este grado de descentralización y tratan de buscar que se ponga a debate público algunas de las soluciones que se

[33] Reports: informes que contienen recomendaciones.
[34] Education Acts: leyes.
[35] White Paper: documento de consulta.
[36] Briefing Paper: documento informativo.
[37] Editor del Times Educational Supplement, Londres (1977).

profesionalizaron en los años 50 y 60, sobre todo el contenido del plan de estudios y la orientación de las escuelas hacia la industria y el comercio" (p. 9).

1.1. LA CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO INGLÉS

1.1.1. Primera etapa: hasta la configuración del sistema educativo nacional.

Los primeros colegios en Reino Unido nacen durante la ocupación romana, entre los siglos I y V. En el siglo VI, un monje benedictino llamado Agustín y procedente de Roma, llega a Inglaterra, concretamente en el año 597. Para llevar a cabo su actividad educadora y religiosa, fundará colegios e iglesias (Leach, 1915). El primero de estos colegios será fundado en Canterbury en el 598, y a éste le seguirán otros muchos que se fundarán en distintas partes de Inglaterra. Estos colegios se denominarán *Grammar Schools*[38]. Este monje benedictino será posteriormente conocido como San Agustín de Canterbury, primer arzobispo de Canterbury y considerado uno de los padres de la iglesia latina en las islas británicas. El enfoque que San Agustín dará a la educación estará fuertemente influenciado por aquella impartida en las escuelas de retórica de las antiguas civilizaciones griega y romana. Esta educación contemplará las siete disciplinas por excelencia en ciencias y humanidades (Liberal Arts) que vendrán a ser: gramática, retórica, matemáticas, aritmética, geometría, música y astronomía, un cuerpo de disciplinas que sirva de base para una próxima formación en teología, leyes y medicina. A estas disciplinas se añadirán el latín y la literatura (Williams, 1961).

Durante el siglo VII se fundarán numerosos colegios como los de Dorchester, Winchester, Hexham, Malmesbury, Lichfield, Hereford y Worcester. En el siglo VIII destacará la figura del teólogo y religioso inglés Alcuin of York, quien establecerá un nuevo patrón legislativo que regirá las responsabilidades educativas de la iglesia en el campo de la educación escolar. Hablamos de un modelo educativo en el que el currículo contemplará la enseñanza de disciplinas tales como gramática, retórica, leyes, poesía, astronomía, historia natural, aritmética, geometría, música y la lectura de las Sagradas Escrituras (Williams, 1961), un currículo muy completo pero enfocado una vez más al servicio religioso. A finales del siglo VIII, las invasiones vikingas supondrán un paréntesis prolongado en la educación inglesa, paréntesis que se extenderá hasta el siglo

[38] Colegios de origen medieval que ofrecían educación hasta los 14 años. Estaban abiertos a toda la población. En el siglo XX cambiará su estatus viéndose obligados a convertirse en escuelas comprensivas (Comprehensive School) o Independientes (Independent Schools).

XI. El condado de Essex, al frente del cual estará el rey Alfredo, será una excepción al conseguir resistir a esta invasión constituyéndose en un reducto del modelo educativo anterior. El rey Alfredo, a quién se llamará Alfredo el Grande, mostrará una preocupación especial por la educación e iniciará la reconstrucción del sistema educativo (Leach, 1915).

A comienzos del siglo XI, concretamente en el año 1096, empezarán a abrir sus puertas las primeras universidades en la ciudad de Oxford, cuyo origen estará en reuniones estudiantiles. En el siglo XII, podríamos afirmar que la universidad ya tiene vida propia (Gómez García, 1986). Será a partir de este siglo cuando todas las catedrales e iglesias británicas tengan sus propios colegios, si bien, también empezarán a establecerse otros muchos centros escolares al margen de la Iglesia, colegios que serán gestionados bajo principios laicos (Leach, 1915). Estos nuevos centros constituirán los primeros pilares de una educación liberal, una educación basada no ya sólo en el citado currículo de las *Liberal Arts*, buscando el empoderamiento del individuo mediante el conocimiento y el desarrollo de habilidades, sino también basado en la asimilación de unos valores, de una ética y de un compromiso cívico. Al mismo tiempo, la Iglesia experimentará una significativa disminución de su influencia en el ámbito educativo, entre otros motivos, por la incorporación de disciplinas como la filosofía, la medicina y el derecho, cuyos contenidos curriculares serán diseñados al margen de la misma (Williams, 1961).

Durante el siglo XIII nacerán los primeros *Oxford Colleges*, entre ellos University College (1249), Ballioli (1263) y Merton (1264). Un siglo después, Oxford se consagrará como centro universitario por excelencia (University of Oxford) y las universidades buscarán su independencia como centros educativos, siendo los propios centros los que determinen el contenido y las condiciones de las enseñanzas que se impartirán en sus aulas.

Entre los siglos XIV y XV, la red de colegios independientes respecto del poder de la Iglesia se verá ampliada. Muchos de ellos se ubicarán cerca de los campus universitarios, estableciendo de esta forma una fuerte conexión con las universidades y, por consiguiente, influyendo éstas en todo el sistema educativo. Los dos primeros colegios independientes que se fundarán serán Winchester en 1382 e Eton en 1440 (Leach, 1915).

Situados a finales de la Edad Media, la llegada del Renacimiento se traducirá en un resurgimiento de las fuentes clásicas de la educación y de un enfoque humanista de la misma. Este movimiento cultural coincidirá en el tiempo con la Reforma Protestante[39] impulsada en Inglaterra por Enrique VIII, quién mostrará un gran entusiasmo por la enseñanza y un gran interés en promoverla y difundirla, sabedor de sus grandes ventajas. Por ello, no perderá ninguna ocasión para exponer la necesidad de una buena educación en todos los documentos en los que le sea posible expresarlo, provocando cambios importantes en los cimientos del sistema educativo (Leach, 1915). A ello habrá que añadir la demanda por parte de las clases altas de una educación que permita a sus hijos acceder a puestos de trabajo en el ámbito de la Justicia, la Diplomacia, altos cargos del Ejército o dominar las artes del Comercio. Así mismo, empezarán a apreciarse las consecuencias derivadas del Descubrimiento de América: una intensa actividad comercial que dará paso a una corriente económica, el mercantilismo. Unas y otras razones generarán la necesidad de formar en nuevos conocimientos.

1.1.2. Segunda etapa: configuración y evolución del sistema educativo nacional.

A partir del siglo XVII, la educación experimenta importantes avances impulsados por nuevas teorías educativas, lo que se va a traducir en un nuevo diseño curricular que hoy en día podríamos reconocer perfectamente. Una de las primeras novedades será la introducción del concepto de Educación Universal en la literatura educativa. J. A. Comenius será su introductor y lo hará en 1632 con su obra *Didáctica Magna*. Este pedagogo y escritor de origen checo definirá el aprendizaje humano como una progresión de la juventud a la madurez, del conocimiento elemental al conocimiento avanzado. Entenderá la educación como la herramienta más adecuada para hacer un mundo mejor, de ahí la necesidad de su carácter universal, enfatizando la importancia de la educación en los seis primeros años del niño. Este planteamiento pondrá en evidencia el programa curricular vigente hasta entonces en los colegios ingleses, un programa alejado de una sociedad con nuevas demandas educativas.

Este distanciamiento entre educación y sociedad quedará reflejado en la obra de John Locke, *Some thoughts concerning education* (1693), a la que hemos hecho referencia en el Capítulo II, y en la que el autor inglés hará propuestas innovadoras en la

[39] Iniciada por Lutero e impulsada en Inglaterra por Enrique VIII en los primeros años del siglo XVI, este movimiento religioso culminó en este país con la ruptura de la Iglesia de Inglaterra con la Iglesia Católica.

educación de los niños al situar frente al humanismo renacentista un enfoque utilitarista de la educación, enfoque que tendrá gran influencia en las reformas educativas de su tiempo. Locke hará hincapié en la importancia de impartir a los alumnos un amplio entrenamiento intelectual, moral y físico (Spens, 1938, p. 13). Así lo reflejan las palabras del profesor Fernández Enguita recogidas en el prólogo de la traducción española de la obra, palabras con las que hace referencia a los puntos básicos que sustentan la teoría educativa de Locke, entre ellos su rechazo a las disciplinas del *Trivium*[40], considerando mucho más útiles los cuerpos de conocimiento impartidos en el *Quadrivium*[41], y la importancia de la educación física entre otros: "(...) su aversión confesada hacia una enseñanza basada en las lenguas clásicas y en las artes del *trivium*, lógica, gramática y retórica" (Locke, 1986, p. 14)[42].

En esta misma obra, Locke hará una referencia indirecta a la importancia de la educación en economía en los niños, tal y como se desprende del texto que sigue:

> Si pido, pues, que el joven esté obligado a llevar sus cuentas, no es para que el padre pueda por este medio intervenir en sus gastos (...): es para que adquiera desde muy pronto el hábito de hacerlo, para que este uso, que le será tan útil y tan necesario de practicar durante el resto de su vida, se le haga familiar desde su juventud (Locke, 1986, p. 270).

Esta nueva orientación educativa llevará a las autoridades a organizar los llamados *Grammar Schools* de la época en tres categorías:

I. Los nueve mejores colegios mantendrán el currículo clásico y formarán exclusivamente a los hijos de aristócratas y terratenientes.

II. Una gran mayoría de colegios mantendrán el currículo clásico y formarán a los niños de la localidad correspondiente.

III. Finalmente estarán los colegios de las grandes ciudades en los que se escolarizará a los hijos de la clase burguesa compuesta por comerciantes, artesanos y hombres de negocios. Y serán precisamente estos colegios los que traten de modernizar su currículo, y lo harán con éxito, intentando adaptarlo a un nuevo contexto social y económico, un

[40] Trivium: Liberal Arts de la Edad Media: Dialéctica, Gramática y Retórica.
[41] Quadrivium: Liberal Arts de la Edad Media: Aritmética, Astronomía, Geometría y Música.
[42] Traducción de la Lectura y Rafael Lasaleta.

currículo en el que las matemáticas y las ciencias ocuparán un lugar preferencial al buscar el carácter utilitario de la educación.

Durante el siglo XVIII asistiremos a la Revolución Industrial, un proceso transformador de la vida social, política, económica y cultural que se iniciará en tierras británicas para extenderse posteriormente al resto de Europa. Este proceso revolucionario, entre otras muchas consecuencias, traerá un fuerte crecimiento demográfico y también una mayor riqueza. Ambos fenómenos se traducirán en el ámbito educativo en un incremento de la demanda de escolarización, por una parte, y, por otra, en la necesidad de diseñar unos programas escolares capaces de dar la educación necesaria que permita a los ciudadanos saber adaptarse a este nuevo contexto. Ello va a exigir a los gobernantes una actualización del currículo, hasta parecerse al que conocemos hoy en día. Un currículo en el que no faltarán las Matemáticas, la Geografía, las Lenguas Modernas y las Ciencias. En definitiva, la Revolución Industrial supondrá un acicate para que el Gobierno británico diseñe y establezca un sistema educativo a nivel nacional. Podríamos decir que constituye el punto de partida para la configuración del sistema educativo en Inglaterra. (Benn y Chitty, 1996). Este proceso transformador que supondrá la Revolución Industrial, también se va a caracterizar por dos aspectos de carácter tanto social como económico que condicionarán la educación de la sociedad inglesa. Nos referimos a una profunda división de clases y al proceso imparable de la especialización y división del trabajo. Estos fenómenos socioeconómicos empujarán al Estado a una intensa actividad legislativa en el ámbito educativo durante el siglo XIX, como veremos a continuación.

En 1802 el gobierno británico promulgará la *Peel´s Factory Act*, ley que obligará al empleador a dar a sus empleados formación en escritura, lectura y aritmética durante un periodo mínimo de cuatro años, extensible a los siete que durará el proceso de aprendizaje, entre otros motivos, porque muchos de estos empleados serán niños sin recursos. Con esta ley, el gobierno asumirá su responsabilidad como guardián de las condiciones de vida de los más pobres, especialmente de los niños (Benn y Chitty, 1996).

En 1839 se dará el primer paso en el diseño de un sistema educativo que dé cabida por primera vez a una gran masa social y no sólo a determinados estamentos, asumiendo de esta forma la profunda transformación que la sociedad inglesa está experimentando en ese momento. Este primer paso consistirá en la creación de un departamento con responsabilidad exclusiva en educación y que podría considerarse el primer antecesor del

actual *Department for Education*, denominado *Committee of the Privy Council on Education*. Tras identificar éste las necesidades de escolarización, los *Grammar Schools* se especializarán en función del alumnado para atender una demanda educativa creciente y diversa:

- *Sunday schools*: Sólo abrían los domingos e impartirán formación religiosa y conocimientos básicos. Para muchos niños será la única forma de acceder a la educación (Williams, 1961).
- *Schools of Industry*: Darán formación básica en escritura, lectura, geografía, religión y trabajo manual, ésta última diferenciada entre niños y niñas (Hadow, 1926).
- *Monitorial Schools:* Atenderán a los hijos de las familias sin recursos. Contarán con el soporte de la *Brithis and Foreign School Society*, fundada en 1808, y de la *National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church* fundada en 1811 (Hadow, 1931). Su método de enseñanza consistirá en la repetición sistemática de ejercicios de tal forma que la formación pueda ir dirigida a muchos alumnos al mismo tiempo. Este método supondrá la "industrialización" del proceso educativo (Williams, 1961).
- *Infant Schools*: Colegios dirigidos a niños con edades comprendidas entre los 2 y 6 años cuyos padres trabajaban en las fábricas. Finalizada la estancia en estos colegios, el paso siguiente será entrar en los Monitorial Schools (Hadow, 1931).
- *Elementary Schools*: El primero de estos colegios, *The Glasgow Normal School*, será fundado por David Stow. Este colegio será pionero en el desarrollo de una teoría y práctica educativa alternativa que primará la enseñanza oral frente a la escrita. El funcionamiento y la estructura de estos centros los recogerá Stow en su obra *Training System of Education for the Moral and Intellectual Elevation of Youth, specially in large Towns and Manufacturing Villages (1836).* Stow concebirá este tipo de colegios estructurados en dos niveles educativos. El primero de ellos dependerá de un Departamento de Iniciación y atenderá la educación de niños con edades comprendidas entre los 2 y 6 años. El segundo de ellos dependerá de un Departamento de Juventud y atenderá la educación de niños con edades comprendidas entre los 7 y 14 años. En este segundo nivel, además de la enseñanza oral, se realizará trabajo escrito en aritmética, dictado y composición. Este sistema se generalizará a partir de 1856 (Hadow, 1931).

- *Preparatory Schools (Prep-School):* Centros privados a los que acudirán los hijos de las clases sociales más altas, en lugar de asistir a los *Elementary Schools*, y en los que se les impartirá formación inicial.

Si bien la apertura de todos estos centros educativos supondrá un avance en el campo de la educación, la velocidad con que se va transformando la sociedad, la economía y el mercado de trabajo van a exigir mano de obra mejor formada, trabajadores mejor preparados. Por esta razón, el sistema educativo no podrá sustentarse durante mucho tiempo en una estructura social que lo empobrece y en un currículo que se ha quedado anticuado. En palabras del político y diplomático irlandés Thomas Wyse:

> Las aplicaciones de las ciencias químicas y mecánicas en el día a día del ser humano así como el estudio de la historia para conocer el progreso de la civilización y el conocimiento de la economía pública entendida en su sentido más amplio, protegerá a los ciudadanos de los engaños de políticos fanáticos y granujas y les permitirá tener un conocimiento correcto del lugar que ocupan en la sociedad (...) además de ser materias que enriquecen la enseñanza de nuestros Grammar Schools (Spens, 1938, p. 19).

Serán también ilustrativas las palabras del ya citado en estas páginas Raymond Williams, en referencia al contenido curricular:

> Los niños, mientras están en el colegio aprenden contenidos propios de su curriculum así como de la interacción con el entorno escolar, pero nada podemos decir de lo que ocurre cuando salen del colegio y deben poner en relación lo aprendido con la realidad social en la que se ven inmersos (Williams, 1961, p. 139).

Esto llevará a las autoridades educativas a actualizar el currículo escolar, un currículo que se irá enriqueciendo con la incorporación de nuevas disciplinas como las lenguas extranjeras, Francés o Alemán, la Historia de Europa, Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría. Sin embargo, las viejas estructuras seguirán pesando demasiado en la educación británica y el sistema educativo continuará sin estar organizado, ahondando en la diferencia de clases.

En 1856 se dará un paso importante en la asunción de responsabilidades educativas por parte del Estado con la creación del *Education Department*[43]. Ahora bien, a pesar de

[43] Sustituye al Committee of the Privy Council on Education.

ello, las diferencias en el ámbito educativo se harán más profundas, si cabe, con la celebración de tres comisiones educativas de ámbito nacional y los respectivos informes que de ellas saldrán, informes que posteriormente darán lugar a sus respectivas leyes y que detallamos a continuación:

- *Clarendon Report* (1864): este informe examinará las nueve Public Schools más importantes y desembocará en la promulgación de la *Public School Act de 31 de Julio de 1868*, según la cual, los alumnos que asistan a los colegios de Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, St. Paul´s, Merchant Taylors, Harrow, Rugby and Shrewsbury, seguirán un currículo en el que no faltarán la Literatura Clásica, Matemáticas, Lenguas Modernas, Ciencias Naturales. Historia, Geografía, Dibujo y Música.
- *Newcastle Report* (1861): este informe de seis volúmenes dará paso a la redacción de la *Elementary Education Act del 9 de agosto de 1870*[44].
- *Taunton Report* (1868): este informe desembocará en la promulgación de la *Endowed Schools Act del 2 de agosto de 1869.* En este informe se harán recomendaciones para diseñar un sistema nacional de Educación Secundaria. La estructura de este será tal, que reflejará fielmente la división de clases existente en la sociedad inglesa al establecer dicha estructura tres centros educativos diferenciados para este nivel educativo:
  - *First Grade Schools*: centros destinados a la formación de los hijos de las clases sociales altas para preparar su entrada en la universidad. Impartirán una educación liberal que incluirá griego y latín. La edad de finalización de estudios será 18 años.
  - *Second Grade Schools*: centros destinados a la formación de los hijos de las clases sociales medias para su entrada en el ejército, profesiones nuevas y Servicio Civil. El currículo incluirá Lenguas Modernas además del Latín. La edad de finalización de estudios será 16 años.
  - *Third Grade Schools*: centros destinados a la formación de los hijos de las clases sociales bajas. El currículo incluirá Francés y Latín. La edad de finalización de estudios será 14 años.

[44] Establece medidas preventivas con vistas a conseguir la escolarización de todos los niños con edades comprendidas entre los 5 y 13 años en la etapa correspondiente a la Elementary Education.

Si tal y como apuntábamos en líneas superiores, la Revolución Industrial supuso un primer empuje para la construcción de un sistema educativo nacional, con la *1870 Elementary Education Act*, así como con las leyes derivadas de los informes Clarendon y Taunton, como acabamos de señalar, se dará un nuevo paso en el diseño y modernización de dicho sistema, al asumir definitivamente el Gobierno sus competencias en el ámbito educativo a través del *Education Department*. Cierto es que, en esta primera etapa, la enseñanza de la economía en los colegios no será contemplada.

A finales del siglo XIX Inglaterra habrá definido un sistema nacional de educación, aunque para Raymond Williams será un "sistema de mínimos" (Williams, 1961, p. 158). Los avances realizados estarán impulsados fundamentalmente por el crecimiento industrial y una democracia que avanza a buen ritmo, hechos que al mismo tiempo exigirán nuevos avances en la organización del sistema educativo, desde las instituciones que lo sustentan hasta el modo en que se enseña y los objetivos que con él se persiguen. Al respecto, Raymond Williams señala dos de ellos, que, sin embargo, presentarán una difícil convivencia (Williams, 1961, pp. 140-144):

- "Educación para todos": educación que demandará la clase trabajadora y que al mismo tiempo vendrá exigida por el crecimiento económico. Este objetivo será defendido por los grandes industriales en su apoyo a una educación técnica, si bien, una educación que al no incorporar la formación humanística dificultará a los alumnos encontrar la relación entre lo aprendido y la aplicación de ello en su vida cotidiana.

- Definir qué se entiende por "educación liberal", una educación defendida por los viejos humanistas contrarios a la educación de masas al entender que ello constituirá una vulgarización de la educación, pues ésta buscará más la preparación del individuo para el desarrollo de una actividad profesional que la formación integral del mismo. La "educación liberal", aunque se seguirá impartiendo, estará de alguna forma cuestionada por el contexto social.

Podríamos por lo tanto afirmar que los últimos años del siglo XIX supondrán un avance en el proceso de democratización del sistema educativo inglés, un proceso que continuará durante parte del siglo XX, concretamente hasta el año 1944, intentando dar respuesta a una demanda social que pide con insistencia igualdad de oportunidades educativas como camino para conseguir una mayor equidad social. Este proceso, que

coincidirá en el tiempo con el traspaso definitivo del control del sistema educativo por parte de la Iglesia a manos del Estado, tendrá como divisa "la igualdad de oportunidades educativas" (Cowen et al., 2005, p. 66) y se cerrará con el cambio de denominación en 1899 del Ministerio de Educación, que abandonará la denominación *Education Department y* pasará a llamarse *Board of Education.*

Con el inicio del nuevo siglo, iremos viendo una serie de iniciativas legislativas que tratarán de enfatizar esa democratización del sistema educativo en Inglaterra, poniendo de manifiesto que el siglo XX será también un siglo de gran dinamismo legislativo e intelectual en el ámbito educativo. Entre dichas iniciativas se encuentran la redacción y entrada en vigor de una serie de leyes. Nos fijamos en el texto de la *Education Act de 1902*, ley también conocida como *The Balfour Act. V*arios serán los aspectos innovadores de la misma: por un lado, será una ley que vendrá a dar más peso a la educación técnica y científica tratando de educar de tal forma que el país pueda mantener su posición de liderazgo en el comercio mundial; por otro, creará las LEAs[45], instituciones de carácter local con competencias educativas en Elementary Education y que, con el tiempo, verán ampliada su autoridad.

A la promulgación de estas leyes debemos añadir la publicación de una serie de informes redactados por el Comité Asesor del Ministerio de Educación durante el periodo comprendido entre 1900 y 1918, informes cuyos contenidos responderán a recomendaciones y propuestas hechas por dicho Ministerio. Por su interés para esta investigación, hacemos referencia al informe *Questions affecting higher elementary schools-Dyke Report*[46] (1906). Este informe establecerá una nueva tipología de centros escolares y definirá los contenidos curriculares a impartir en cada uno de ellos:

- *Higher Elementary Schools*: Estos colegios acogerán a niños con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años. El currículo destacará la necesidad de impartir una educación que forme en el aspecto humano, genere conocimiento, estimule y entrene la mente y desarrolle el trabajo manual. Las disciplinas estarán agrupadas en tres ramas del conocimiento en los colegios masculinos: humanística, científica y manual, mientras que, en los colegios femeninos, entre otras disciplinas, las niñas serán educadas en el campo del arte y del comercio, así como en

[45] Local Education Authority.
[46] El presidente del Comité Asesor entonces era Sir William Hart Dyke.

"housecraft"[47] (habilidad en la gestión doméstica). Nos encontramos ante la primera referencia a la enseñanza de la economía en el ámbito escolar. El informe recoge las siguientes palabras del autor: "Expresamos nuestro convencimiento en relación con la inclusión de *Housecraft* en el currículo de todos los High Elementary Schools femeninos, siendo al mismo tiempo deseable dar formación comercial en dichos colegios" (Dyke, 1906, p. 18). En dicho informe también se hará referencia a la enseñanza de conocimientos en *House finance* (Dyke, 1906, p. 46).

- *Central Schools*: Estos colegios nacerán para apoyar el trabajo de los Higher Grade Schools ante una demanda creciente de Educación Secundaria, y a ellos acudirán niños con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años. En estos centros se impartirá una educación con un fuerte carácter técnico, bien industrial, bien comercial (Hadow, 1931, p. 17).
- *Day Trade Schools*: Colegios con una educación dirigida a niños que se incorporarán a los mismos una vez finalizada la etapa de Elementary School y en los que se les preparará durante dos o tres años para incorporarse al trabajo en las fábricas.
- *Junior Technical Schools*: Similares a los anteriores, pero en los que también se aceptarán niñas en sus aulas y combinarán la educación técnica con una educación académica.

En el año 1914 estallará la Primera Guerra Mundial, un conflicto que traerá una gran devastación económica y social en el Reino Unido. Durante los años posteriores al fin de la guerra, la educación se convertirá en un elemento clave para la reconstrucción del país. Ello quedará reflejado en la promulgación de una serie de leyes e informes, tal y como veremos a continuación:

- El primer paso se dará con la promulgación de la *Education Act del 8 de agosto de 1918,* una ley también conocida como *The Fisher Act* debido a que su redactor fue el político e historiador, Herbert Fisher. Esta ley vendrá a extender la edad de escolarización obligatoria hasta los 14 años y ampliará las competencias del *Board of Education*, garantizando la educación para todos independientemente de sus medios económicos. Así

[47] Todas aquellas asignaturas de contenido económico mantendrán su denominación en inglés con el propósito de que no pierdan su esencia en la traducción del término al castellano.

mismo, los colegios colaborarán con las LEAs para preparar a todos los niños en su acceso a la educación secundaria.

- A esta ley le sucederá la *Education Act de 1921*, año en que se publicará un interesante informe, el *Newbolt Report* encargado al poeta e historiador y también consejero político, Sir Henry Newbolt, por el *Board of Education* con el objeto de conocer la situación de la enseñanza de la Lengua Inglesa y la Literatura Inglesa en el sistema educativo de Inglaterra. En este informe, titulado *The Teaching of English in England*, se enfatizará la figura del docente y se destacará la importancia de enseñar el arte de la escucha, el arte dramático y la oratoria (communication skills).

Durante la década de los años 20, el Comité Asesor del *Board of Education* redactará seis nuevos informes siendo presidente de dicho órgano W.H. Hadow. Estos informes se traducirán en una revisión profunda de la educación inglesa, y su importancia radicará en que serán tomados como referencia, junto a otros informes posteriores, para definir el sistema educativo nacional que se configurará a partir de la promulgación de la *Education Act de 1944.* Dichos informes son los siguientes:

- *The Differentiation of the Curriculum (1923):* Promueve una flexibilización de los currículos con el objeto de que los alumnos puedan desarrollar con mayor libertad sus capacidades y sus intereses, poniendo el énfasis en asignaturas de carácter cultural.
- *Psychological Test of Educable Capacity (1924):* Establece las normas por las que se debe regir el uso de tests psicológicos, especialmente aquellos que miden la capacidad intelectual, con el objeto de no utilizarlos como instrumentos discriminatorios.
- *The Education of the Adolescent (1926):* Plantea una reestructuración de la Educación Secundaria obligatoria tras haberse elevado la edad de escolarización hasta los 14 años en 1922.
- *Books in Public Elementary Schools (1928):* Resalta la importancia de aumentar el gasto público en libros y en el suministro de éstos a los centros escolares.
- *The Primary School (1931):* Hace referencia a la fractura que se está produciendo entre los objetivos educativos planteados y las necesidades de una sociedad cada vez más industrializada.
- *Infant and Nursery Schools (1933):* Regulación de los centros que imparten estas etapas educativas.

Llegada la década de los años 30, las sociedades occidentales se verán sumidas en una fuerte depresión económica con altas tasas de desempleo, un periodo conocido como la *Gran Depresión* con origen en el crack de la bolsa neoyorkina en 1929. El Comité Asesor encomendará entonces la redacción de un nuevo informe al presidente de este organismo, en aquellas fechas, Will Spens. Este informe, conocido como *Spens Report* y publicado en 1938, será redactado en un escenario en el cual, a pesar de una intensa actividad legislativa a favor de la democratización de la educación, ésta se verá cuestionada al resistirse el sistema no ya sólo a abandonar el factor de discriminación social, inherente al mismo desde sus inicios, sino que incorporará un factor discriminatorio nuevo: la capacidad intelectual del alumno. Y esto será debido al interés puesto por las autoridades educativas en reducir las tasas de abandono escolar a la edad de 16 años. Para conseguirlo propondrán diseñar un currículo diferente para aquellos que no quieran seguir formándose, un currículo menos exigente académicamente y con contenidos de carácter técnico impartidos en *Junior Technical Schools* y reduciendo la entrada en los mismos de los 13 a los 11 años. De esta forma, tanto el factor social como el intelectual determinarán la permanencia del alumnado en el sistema educativo o su incorporación temprana a una educación técnica que le facilite su entrada en el mercado laboral.

En definitiva, nos encontramos ante un escenario educativo en el que tan sólo podrán acceder a los más altos niveles educativos quienes económicamente se lo puedan permitir o bien quienes tengan una alta capacidad intelectual. En pocas palabras, cuando se redacta el *Informe Spens* el sistema educativo en Inglaterra es un sistema que vuelve a estar inmerso en el elitismo. Frente a éste, los sistemas educativos de países como Alemania, Suiza, Francia, incluso Escocia, presentarán altas tasas de escolarización incluso en la etapa correspondiente a la educación superior, entre otros motivos porque en estos países se enfocará y planteará la cuestión educativa desde una óptica igualitaria, mostrando al mismo tiempo un gran respeto hacia el ámbito educativo (Benn y Chitty, 1996, p. 4).

El *Spens Report* llevará por título *Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools.* Este informe recomendará elevar la edad de escolarización obligatoria a los 16 años[48] y establecerá una segregación de la etapa de

[48] Esta medida no se hará efectiva hasta 1973.

Educación Secundaria en tres centros diferenciados: *grammar schools* para la formación académica, *technical schools* para la formación técnica y los *new modern secondary schools* para otras opciones. Como acabamos de señalar, el objetivo prioritario del informe será acabar con el citado elitismo en la educación, pero dicha segregación lo acrecentará. En el caso de los *Grammar Schools*, los alumnos recibirán una asignatura denominada *Domestic Science* cuyo contenido estará relacionado con la gestión doméstica (Spens, Cap. IV). Los *Technical Schools* se clasificarán atendiendo a las enseñanzas impartidas. Dentro de las diferentes tipologías citamos los *Junior Commercial Schools for boys and girls; Home Training Schools for girls* y *Trade Schools* (Cap. VIII).

1.1.3. Tercera etapa: modernización del sistema educativo nacional.

El estallido de la Segunda Guerra Mundial en 1939 tendrá consecuencias devastadoras y la educación no será una excepción. Muchos niños evacuados y muchos meses con colegios cerrados. Sin embargo, ello no será obstáculo para que continúe la actividad educativa en el ámbito político. Tal es así que, en octubre de 1940, y con Winston Churchill como Primer Ministro, se reunirá el *Board of Education* convocado por su entonces presidente, Herwald Ramsbotham, para discutir sobre aquellas medidas que deberían adoptarse para alcanzar el ideal educativo de W. Churchill: diseñar un sistema educativo en el que las ventajas y privilegios disfrutados hasta entones por unos pocos sean compartidos por todos los ciudadanos (Taylor, 1977, p. 158). Las propuestas serán expuestas en un informe titulado *Education after the War*, más conocido como *Green Book*, que, como señalábamos anteriormente, constituirá, junto a los anteriores *Reports*, parte de lo que unos años después será el cuerpo de la *Education Act de 1944*. En este informe, entre otras cosas, se propondrá acabar con la estructura educativa vigente, consistente en diferenciar dos niveles, Elementary y Secondary Education, y establecer un sistema estructurado en tres etapas: Primary, Secondary y Further Education.

También contribuirán al desarrollo posterior de la *1944 Education Act*, los trabajos iniciados en 1941 por el *Board of Education* para diseñar un ambicioso plan de reconstrucción social aplicable una vez que finalizase la guerra. El resultado será un

"white paper"[49] titulado *Educational Reconstruction*, en el que se recomendará garantizar un sistema educativo libre, compartido y universal hasta la edad de 18 años.

Finalizada la guerra, y siendo Primer Ministro Clement Attle, se llevará a cabo la gran tarea de la reconstrucción del país, sentándose las bases del "estado del bienestar". En el ámbito educativo, y con Ellen Wilkinson como ministra de educación, se desarrollará y aplicará la *Education Act de 1944.*

Esta ley, también conocida como *Butler Act*, será una ley de enorme trascendencia en el sistema educativo británico en tanto en cuanto sustituirá a prácticamente toda la legislación educativa vigente hasta dicha fecha, definiendo un nuevo marco legislativo que regulará el sistema educativo en Inglaterra y Gales. Sin embargo, las esperanzas puestas en esta ley para conseguir acabar con el elitismo educativo y poner en práctica una educación integral para todos los alumnos, morirán al mantenerse el sistema tripartito recogido en el citado *Spens Report* de 1938 y que establecía la diferenciación entre los *grammar, technical and secondary modern schools*. El problema se verá acrecentado ante el rechazo de las LEAs a la apertura de nuevos *technical schools* a pesar de una demanda educativa creciente, provocando la concentración de alumnos en los *Grammar y Secondary Modern Schoools*. Los primeros acogerán aproximadamente al 20% de la población escolar mientras que el resto de los alumnos se concentrará en los segundos. El acceso a la universidad únicamente será posible a través de *Grammar Schools*, por ello, la demanda de plazas en estos centros será enorme, pero la entrada en los mismos se hará a través de un duro examen establecido por la *1944 Education Act.* El examen, de carácter oficial, será obligatorio para todos los alumnos de 11 años. Este examen tendrá como objetivo determinar el nivel de inteligencia de los alumnos de tal forma que permita hacer una selección entre ellos, "una aplicación de la teoría jerárquica de la inteligencia": los que aprobasen el examen serían enviados a los *Grammar Schools* para recibir una formación que los preparase para la universidad, y los que no lo pasaran, serían enviados a las *Technical Schools o Modern Schools*. (López Cerezo y Luján López, 1989, p. 163).

En 1951 se introducirá el *General Certificate of Education (GCE)*, examen que se realizará con 16 años (Ordinary Level) y con 18 años (Advanced Level) de tal forma que

[49] White Paper: Libro Blanco. Documento redactado por expertos en la materia y cuyo fin es servir de guía al lector para poder entender una cuestión de cara a la toma de decisiones o resolución de problemas. Este tipo de documentos se utiliza fundamentalmente en el ámbito gubernamental.

el sistema continuará profundizando en el elitismo educativo al que hacíamos referencia. Prueba de ello es la afirmación realizada en el año 1954 por el entonces Ministro de Educación, Sir David Eccles: "debemos elegir entre igualdad y justicia. Los que apoyan los *comprehensive schools*[50] prefieren la igualdad. El actual gobierno de su majestad prefiere la justicia" (Guillard, 2011).

Durante la década de los 60, serán numerosos los sistemas educativos que en muchas partes del mundo irán diseñando y aplicando una "educación para todos". Será el caso de los países escandinavos, Japón, países del este de Europa, Israel, Nueva Zelanda y Canadá. Sin embargo, en Inglaterra se publicará en 1960 el *Beloe Report* bajo el título *Secondary School Examinations other than the GCE.* Este informe vendrá a ajustar, aún más si cabe, el sistema al introducir en él un examen de inferior categoría al GCE y que recibirá el nombre de *Certificate of Secondary Education (CSE).* Este examen entrará en vigor en 1965.

En 1970, la presión social para dirigir el sistema hacia una educación igualitaria a través de los *comprehensive schools,* llevará a la redacción y publicación del *Donnison Report*, informe redactado por parte de la *Public Schools Commission.* Este informe propondrá la conversión de los *grant grammar schools*[51] en *comprehensive schools.* En caso contrario, deberán privatizarse. Como resultado de ello y durante la década de los setenta, un tercio de los *grant grammar schools* se convertirán en *comprehensive* y el resto serán privatizados.

También durante esta década la estructura escolar pasará de dos a tres niveles educativos, abandonando el modelo *primary-secondary school*. Esta estructura se organizará en tres niveles: *lower schools* (5-9 años), *middle schools* (9 -13 años) y *upper schools* (13 -18 años). La aprobación de esta nueva estructura vendrá de la mano de la entrada en vigor de la *Education Act de 1964,* una ley que supondrá un punto de encuentro en el ámbito político de cara a alcanzar un consenso educativo tras el fin del conflicto bélico (Crook, 2008).

[50] Comprehensive Schools: centros educativos de Educación Secundaria fundados en Inglaterra y Gales en 1940 y que se caracterizan, al contrario que los Grammar Schools, por no utilizar ningún criterio de selección para la admisión de alumnos. Podríamos decir que son colegios integradores. Aproximadamente el 90% de la población escolar inglesa asiste a este tipo de centros.
[51] Grant Grammar School: Grammar School subvencionado.

En relación con la etapa de Educación Primaria, en este contexto de elitismo educativo al que nos acabamos de referir, la situación será algo distinta. Diversos serán los factores que influyan en una nueva orientación educativa para esta etapa, una educación más progresista, informal e individualizada: una sociedad más permisiva, una mayor conciencia social de la juventud, la actitud innovadora de las LEAs y la profesionalización de la docencia. Una nueva orientación que quedará reafirmada con la publicación del *Plowden Report* en 1967, *Children and their Primary Schools,* un informe redactado por el *Central Advisory Council for Education (CACE)* y que abogará por una educación de carácter informal, flexible en su organización interna y humanista en su orientación, apostando por la individualización en el proceso enseñanza-aprendizaje (Galton, Simon and Croll, 1980; Rich, 2000).

Entramos en la década de los 70 con un gobierno conservador y con Margaret Thatcher como Secretaria de Estado de Educación. Serán los años 70 una década difícil económicamente hablando. La crisis del petróleo de los primeros años y la consecuente recesión, llevarán al Reino Unido al abandono de los principios keynesianos en el ámbito económico. Una inflación creciente próxima al 25%, la fuerte depreciación de la libra, el elevado desempleo y el déficit comercial, desembocarán en un enorme descontento social, un contexto que será aprovechado por el partido Conservador para retomar el liberalismo económico clásico del siglo XIX en una versión actualizada que impregnará no ya sólo el ámbito financiero y empresarial, sino también a todas aquellas instituciones garantes del Estado del Bienestar construido tras el Crack de 1929, incluido el sistema educativo.

Prueba de ello será la reducción del gasto público destinado a educación, buscando la eficiencia del sistema y orientando la misma en función de las necesidades de formación que determine el mercado de trabajo. En palabras de Cowen, "el individuo se convertirá en consumidor de la educación y la nación se modernizará económicamente" (Cowen, et al., 2005, p. 69). Dicho esto, podríamos afirmar que nos encontramos ante un nuevo punto de inflexión en el enfoque educativo británico: la educación dejará de ser considerada por el gobierno como un instrumento favorecedor de la igualdad y la paz social y pasará a convertirse en una herramienta para hacer frente a los desafíos económicos de los mercados americano y asiático, así como de los europeos. ¿Cómo? Orientándola desde un enfoque de "competencia económica" (Cowen et al., 2005, p. 67).

En palabras de Derek Guillard: "Thatcher´s Conservative government came to power and set out to transform the country´s schools into an education market place" (2018, Chap. XIII)[52]. Y ello a pesar de la opinión mayoritaria de la sociedad, una sociedad que continuará viendo en la educación una utilidad más social que económica.

En 1974 los laboristas acceden al poder. Dos años más tarde, en 1976, el entonces Primer Ministro James Callaghan dará un discurso en el *Ruskin College* de Oxford con el que abrirá el "Gran Debate" sobre educación, discurso con el que hará una llamada a un debate público que permita conocer los puntos de vista de todas las partes implicadas en el ámbito educativo. En este discurso reconocerá la necesidad de actualizar el sistema para poder sobrevivir en un mundo cada vez más competitivo en el que las exigencias académicas de antaño ya no son las de hoy y los colegios han de dar más de lo que dieron entonces (Jones, 2003).

Sin embargo, con la llegada de nuevo de los conservadores al poder en 1979, el neoliberalismo se instalará en la política británica afectando a los distintos ámbitos de la vida del país (Jones, 2003, p. 107). El ámbito educativo no escapará a los principios del mercado. Doble será el objetivo de las políticas educativas de Margaret Thatcher: transformar el sistema escolar nacional, que pasará a regirse por criterios de mercado, y transferir el poder de las autoridades locales al gobierno central. En un principio, la realidad social obligará al partido conservador a replantearse algunas de sus iniciativas. Con la publicación de la *1979 Education Act*, devolverá a las LEAs el derecho a la selección de estudiantes para la educación secundaria, pero siempre con supervisión estatal. Sin embargo, a partir de 1981, y siendo nombrado Keith Joseph Secretario de Estado de Educación, el partido conservador llevará la educación por el camino del liberalismo, un liberalismo que afectará fundamentalmente a tres pilares educativos: el currículo, los docentes, tanto en su hacer como en su formación, y las LEAs. No en vano, Joseph será un conocido abogado defensor del libre mercado, al tiempo que fundador del think-tank *Centre for Policy Studies*, un "laboratorio de ideas" que apostará por colegios autónomos con mínima interferencia estatal.

[52] Dada la fuerza de la expresión en el lenguaje nativo, preferimos dejarla como tal siendo su traducción al español la siguiente: “El partido Conservador de Thatcher llegó al poder con el objetivo de transformar el ámbito escolar en un mercado de centros educativos”.

En relación con el currículo, en el año 1981, el *Department of Education and Science* publicará el documento *The School Curriculum.* Con este documento, el Gobierno buscará orientar a las autoridades educativas de cara a la introducción de mejoras en el contenido curricular, especificando aquellas que considera afectarán a largo plazo a la prosperidad tanto del país como de la sociedad. El documento recogerá con detalle recomendaciones relacionadas con el contenido curricular correspondiente a cada etapa de la escolarización obligatoria (5 a 16 años) y expondrá la necesidad de que todo aquello que sea enseñado en las escuelas no sólo ha de estar adaptado a las capacidades intelectuales de cada alumno, sino que también ha de preparar a éste adecuadamente de tal forma que sea capaz de dar respuesta a las demandas de la vida adulta y de la vida laboral. Según dicho documento, los alumnos deberán ser capaces de entender qué utilidad tendrá fuera del centro escolar la educación que reciben, qué aplicaciones tendrá en su vida diaria. Dicho de otra forma, el documento en cuestión expresará con claridad la necesidad de que una parte del contenido curricular guarde relación con aquello que ocurre fuera de los colegios, incluyendo, por un lado, contenidos experimentales, especialmente en ciencias y matemáticas y, por otro, una base de conocimiento que permita a los alumnos entender la base económica sobre la que está construida la sociedad británica, así como la importancia que tiene para este país el proceso de creación de riqueza (DES, 1981, p. 1).

Hacemos a continuación una síntesis en detalle el citado documento (DES, 1981):

- Objetivos: Podrían sintetizarse en el afán por proporcionar a los alumnos conocimientos relevantes para su vida adulta y su vida laboral, conocimientos que les permitan tener espíritu crítico, entender el mundo en el que viven y tomar conciencia de la interdependencia existente entre individuos e instituciones (p. 6).

- Valores: Los conocimientos que se impartan deberán reflejar los valores de la sociedad británica. En el caso de la educación en economía, ésta, junto con los conocimientos de historia y geografía, deberán servir para dar al alumno una visión de la sociedad en la que está inmerso y su lugar en la misma: “History, geography and economics serve to give pupil an insight into the nature of society (including his own) and man´s place in this environment" (p. 7).

Para conseguirlo, las asignaturas propuestas para este nuevo diseño curricular por el *Schools Council* y recogidas en un documento denominado *The Practical Curriculum 1981*, serán: English; Mathematics; Science; Social Studies (Incluyendo Environmental Studies, Geography, History, Politics and Economics); Foreign Languages; Religious Education; Music; Art&Craft; Design; Technology; Home Economics; Physical Education, and Careers Education. Social Studies y Home Economics se impartirán a partir de los 8 años (Year 4, Key Stage 2) (Schools Council, 1981, p. 38).

Asimismo, el *Schools Council* patrocinará dos proyectos: the *Schools Council Industry Project* y the *Skills for Employment*, un proyecto de colaboración entre escuelas e industria para tratar de poner en relación los conocimientos que se adquieren en la escuela con las distintas habilidades y conocimientos que demanda el mercado de trabajo.

Para dar soporte a las escuelas y a las LEAs en la aplicación del nuevo marco curricular y en el desarrollo del citado documento, así como buscando estimular discusiones profesionales que permitan llegar a acuerdos en el ámbito educativo, especialmente en el diseño del currículo, el cuerpo de inspectores, HMI, del *Department of Education and Science* publicará a lo largo de los años siguientes una serie de "booklets"[53] (Curriculum Matters, HMI Series 1984-1989) a los que haremos referencia posteriormente en este Capítulo.

En el año 1988 entrará en vigor la *1988 Education Reform Act*, también conocida como *The Baker Act* al ser aprobada siendo Secretario de Estado Kenneth Baker. Esta ley otorgará al gobierno central mayor poder de actuación en relación con el contenido curricular hasta tal punto que, desde la entrada en vigor de la misma, los colegios públicos de Inglaterra y Gales seguirán obligatoriamente un currículo básico, el *National Curriculum*. (Egido, 1997, p. 216-217). Asimismo, se creará el *National Curriculum Council (NCC),* organismo cuyo cometido consistirá en revisar todos y cada uno de los aspectos relacionados con el currículo escolar. Las modificaciones curriculares que se llevarán a cabo estarán basadas en el informe redactado por el *National Curriculum Task Group on Assessment and Testing (TGAT)*, grupo de trabajo liderado por el profesor P. J. Black, motivo por el que dicho informe será conocido posteriormente como *Black Report*. Este informe tratará de alertar de los puntos críticos de la ley, concretamente sobre

[53] Booklet: cuadernillo, folleto.

aquellos que proponen exámenes de evaluación selectivos al término de cada Key Stage[54] (Guillard, 2018, chp. 8).

En 1993 entrará en vigor la *1993 Education Act del* 27 de Julio redactada sobre la base del "white paper", *Choice and Diversity: a new framework for schools (1992),* documento que esboza el nuevo contexto en el que ha de construirse el sistema educativo. A partir de este esbozo, la ley llevará a cabo una revisión y reducción del contenido curricular y ofrecerá nuevas disciplinas en los Key Stages 3 (11-14 years) y 4 (14-16 years) entre otros cometidos (Egido, 1997, p. 217). Asimismo, tomará como guía el documento titulado *The Dearing Review-The National Curriculum and its Assessment-Final Report (1994),* un documento de recomendaciones cuya redacción se inicia en 1993, si bien verá la luz en 1994. Este documento, en el caso concreto de Key Stage 4 (14-16 años), considera:

> Historia y geografía son asignaturas interesantes y valiosas. Pero no veo la razón, ni desde un enfoque nacional ni desde un enfoque del alumno, para que estas asignaturas deban tener prioridad en este ciclo educativo sobre otras asignaturas tales como arte, un segundo idioma, home economics, los clásicos, religión, business studies o economía**.** Por lo tanto, recomiendo que sean asignaturas optativas en este ciclo educativo (Dearing, 1994, p. 46).

En el año 1997 el partido laborista encabezado por Tony Blair gana las elecciones. Nos encontraremos ante un laborismo cercano a las posiciones que defienden la libre acción del mercado y la globalización, por lo que su llegada al poder no supondrá ningún cambio en la perspectiva educativa basada en un enfoque de eficiencia en la gestión y en los resultados, así como en una fuerte vinculación entre educación y mercado laboral. Ello será apreciable en sus políticas educativas que no divergirán mucho de las de los conservadores Thatcher y Major. Esas políticas educativas serán recogidas en un "white paper" titulado *Excellence in schools* (1997) y posteriormente incluidas en la *School and Framework Act*, 24 july 1998 (Ley Marco de Estándares Escolares).

En 1999 se publicará el documento *The National Curriculum. Handbook for Primary Teachers in England Key Stages 1 and 2,* bajo la supervisión de David Blunkett, entonces Secretario de Estado de Educación. Este documento introduce por primera vez la asignatura *PSHE* que vendrá a sustituir a la asignatura *Home Economics*, que como se

[54] Key Stage: Ciclo Educativo. The periods in each pupil´s schooling to which de National Curriculum requirement apply. There are four Key Stages relate to the ages of the majority of pupils in a teaching group (Daugherty, 1995, p. 7).

ha señalado anteriormente había sido introducida en 1981, en Key Stage 2, quedando recogido en sus páginas 136-140, el marco para el desarrollo de los contenidos de *PSHE*[55]. Precisamente, será esta asignatura un elemento clave en la enseñanza de la economía en los colegios ingleses en los últimos 19 años, asignatura que, como veremos más adelante, continúa vigente y cuenta con un fuerte respaldo del Ministerio de Educación.

En el año 2002, Estelle Morris, Secretaria de Educación con el Gobierno Laborista, publicará el "green paper" *14-19: extending opportunities, rising standards*, un documento en el que se recogerán sus propuestas para el currículo correspondiente a las edades comprendidas entre los 14 y los 19 años. Entre las mismas, se recomienda como obligatoria a partir de septiembre de 2002, la asignatura *Careers Education* (DfES, 2002, pp. 21 y 23).

En el año 2004 un grupo de trabajo liderado por Mike Tomlinson publicará el informe *14-19 Curriculum and Qualifications Reform*, el cual formará parte del documento *The National Curriculum, Handbook for Secondary Teachers in England, Key Stages 3 and 4. Revised 2004 (DfES, 2004).* Este informe, dirigido a alumnos de Secundaria, pretenderá hacer una revisión de los contenidos curriculares vigentes hasta la fecha, recogiendo una serie de propuestas y recomendaciones relacionadas con la programación escolar, el contenido curricular y la introducción de nuevas disciplinas que contribuyan a mejorar la educación de los alumnos en su última etapa escolar. En relación con el currículo, recomienda el informe que el "core" del mismo en todos los niveles incluya:

- Functional Mathematics
- Functional Literacy and Communication
- Functional ICT
- Extended Project
- Common Knowledge, Skills and Attributes (CKSA)
- Personal Review, Planning and Guidance
- Entitlement to wider activities

[55] PSHE: Personal, Social, Health and Economic Education. Asignatura que vendrá a ocupar el terreno de Home Economics al abandonar ésta el curriculum escolar inglés.

El punto relacionado con CKSA distingue tres categorías de aprendizaje complementarias a la categoría académica: el alumno debe saber realizar un aprendizaje individual y reflexivo, desarrollar su faceta social y aprender a interactuar con la sociedad y el mundo en el que está inmerso. Y para conseguirlo, uno de los instrumentos será la ya citada disciplina PSHE (DfES, 2004, p. 33). Asimismo, el informe sugiere como punto de partida, el diseño de un cuadro de referencia en el que se contemplen los distintos sectores de actividad, y a partir de él, sugiere se diseñe la estructura curricular con asignaturas que permitan el acceso futuro a dichos campos (p. 26).

Sin embargo, las propuestas de Tomlinson serán finalmente rechazadas por el gobierno y se optará por redactar un nuevo "white paper" titulado *14 - 19 Education and Skills* que será publicado en febrero de 2005.

En el año 2008, entrará en vigor la *2008 Education and Skills Act,* ley por la que la asignatura *Careers Education* entra en el curriculum y se impartirá desde los 11 hasta los 16 años (2ª Parte, Art. 81).

También en el año 2008, la Fundación Nuffield publicará el documento *Curriculum: The Humanities 14-19.* Este documento dedicará uno de sus apartados, titulado *Civil Society and the World of Work*, al lugar que debería ocupar la economía en la enseñanza.

En diciembre del mismo año, se publicará el documento *Independent Review of the Primary Curriculum (IRPC)*[56] cuyo autor será Jim Rose[57]. Este trabajo apuesta por la introducción en el currículo de la educación económica a través de la asignatura PSHE en la etapa escolar que comprende las edades entre 11 y 14 años centrando el contenido en el desarrollo de *economic understanding* y *financial capability* (Rose, 2008, pp. 44 y 77). La versión final del *IRPC-Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report,* recoge en el segundo capítulo las propuestas de actualización del currículo a las que hacíamos alusión previamente, y entre ellas se propone un programa para la enseñanza de la Economía (Rose, 2009, pp. 44, y 181-187). Esta propuesta curricular, que

[56] La versión final del IRPC es del mes de abril de 2009. Incluye aportaciones del informe *Towards a New Primary Curriculum,* documento que forma parte del *Cambridge Primary Review*. *The Cambridge Primary Review, publicado en 2006 y* patrocinado por la Esmee Fairbaim Foundation, estuvo dirigido por el profesor Robin Alexander y con un horizonte de desarrollo hasta el año 2013. Supuso la mayor investigación en Educación Primaria desde el *Informe Plowden*.

[57] Sir Jim Rose: former head of the Office for Standards in Education (OFSTED).

debería implantarse en septiembre de 2011, será abandonada tras la victoria electoral de los conservadores en 2010.

El año 2010 el Partido Conservador ganará las elecciones con mayoría simple, por lo que deberá gobernar en coalición con el Partido Liberal durante el periodo 2010-2015.

En el mes de noviembre de dicho año, el gobierno publicará un *white paper* bajo el título *The Importance of Teaching* (DfE, 2010). En el punto 4.30 del mismo, se reforzará de nuevo la posición curricular de la enseñanza de la economía dentro de la asignatura PSHE.

En noviembre de 2011 será aprobada la *Education Act 2011*. Esta ley regulará en su Parte 4ª, Arts. 28 y 29, el contenido relacionado con *Careers Education*, asignatura cuyo ámbito de aplicación había quedado definido con la *2008 Education Act*.

En diciembre de este mismo año se publicará el informe *The Framework for the National Curriculum.* Este informe, redactado para el Gobierno por un panel de expertos denominado "Expert Panel for the National Curriculum Review" con Tim Oates[58] como director del mismo, recogerá una serie de propuestas de reforma curricular relacionadas entre otras, con *Careers Education* y *PSHE* (DfE, 2011, pp. 19 y 56-60).

En Julio de 2013 el DfE publicará un nuevo informe bajo el título *The National Curriculum in England: Framework Document*. Este informe recogerá una serie de recomendaciones que detallamos en el apartado 1.3.1 de este capítulo.

Otros muchos documentos relacionados con la enseñanza de cuestiones económicas serán redactados desde entonces y hasta la actualidad. A ellos haremos referencia en el siguiente apartado dedicado a la actualidad educativa en el sistema inglés, así como a la situación actual de la enseñanza de la economía en dicho sistema.

1.2 EL SISTEMA EDUCATIVO INGLÉS EN LA ACTUALIDAD

1.2.1 Contexto de las políticas educativas.

Como en cualquier otro sistema educativo, la situación actual de la educación inglesa es fruto de su larga historia, experimentando cambios profundos a partir de 1870.

[58] Group Director of Assessment Research and Development at Cambridge Assessment.

Desde entonces, y hasta 1944, se producirá un proceso de democratización que empezará en las primeras etapas educativas para posteriormente extenderse a la educación secundaria. Este proceso será la respuesta a una demanda social: "la igualdad de oportunidades educativas" (Cowen et al., 2005, p. 66). Sin embargo, y con el transcurrir de la historia, veremos cómo esta democratización se irá evaporando, y el elitismo educativo volverá a sobrevolar el sistema inglés.

En el año 1977, Stuart Maclure alertará de la nueva deriva de la educación inglesa en su artículo *Pluralismo y Educación*:

> El debate corriente sobre educación en Inglaterra sugiere que las presiones sociales que se deben al paro y a la recesión económica son un reto a este grado de descentralización y tratan de buscar que se ponga a debate público algunas de las soluciones que se profesionalizaron en los años 50 y 60, sobre todo el contenido del plan de estudios y la orientación de las escuelas hacia la industria y el comercio (Maclure, 1977, p. 9).

La consolidación de este cambio de rumbo en la educación y sobre el que alerta Maclure, llegará con el ascenso de Margaret Thatcher al poder en 1979, un cambio de rumbo que afectará también al ámbito político, económico y social, un proceso o cambio de etiqueta al que Cowen denomina *Thatcherismo* y cuya esencia permanece hoy en día en todos los ámbitos citados, una esencia marcada por el liberalismo económico que determinará el nuevo rumbo del país. El fomento de la competencia y del juego del libre mercado se extenderá a todos los ámbitos de la sociedad civil, desde la empresa y la sanidad hasta los sindicatos y la educación. El objetivo no será otro que posicionarse en Europa y en el mundo para poder competir en los primeros puestos de la economía y, por lo tanto, del poder. Dicho esto, y recurriendo de nuevo a la literalidad de las palabras de Cowen "el principio estratégico consistió en que el Gobierno estableciera las reglas de la competencia no sólo para las instituciones económicas sino también para los servicios de atención" (2005, p. 68) que, como señala más tarde, se regirán por "principios de efectividad y eficiencia". En definitiva, de lo que estamos hablando es de un proceso de mercantilización de la educación, un proceso que tendrá una doble dimensión. Por una parte, la educación quedará vinculada a las necesidades del mercado, necesidades que marcarán la orientación educativa. Por otra, los centros escolares habrán de dar cuenta tanto de la gestión de sus recursos, como de los resultados escolares obtenidos por su alumnado, en respuesta a los criterios de eficiencia y eficacia que se les exigirá desde el

Gobierno. Aquellos centros que no sepan mantenerse en un nivel óptimo de eficiencia, eficacia y resultados, quedarán fuera del sistema. Con todo ello, el alumno se convierte en un consumidor educativo (Cowen et al., 2005, p. 69). En palabras de Cowen: "El cambio histórico y crucial estriba en que el principio político troncal del sistema educativo es ahora la competencia económica, en lugar de la igualdad de oportunidades y la cohesión social" (2005, p. 67).

Durante la campaña electoral previa a las Elecciones de 2015, poco o nada se hablará sobre educación. Las preocupaciones de los gobernantes estarán entonces centradas en su mayoría en una cuestión política: el Brexit. Las elecciones del 7 de mayo de dicho año serán ganadas por los conservadores con mayoría absoluta por lo que no necesitarán renovar la coalición de Gobierno con los liberales. En junio de 2016, el Primer Ministro, David Cameron, celebrará un referéndum sobre la permanencia de Reino Unido en la Unión Europea. El resultado será de un 51,9% de los votos a favor de la salida del Reino Unido. Ello llevará a la dimisión de David Camerón y a la elección de Theresa May como nueva Primera Ministra británica. Y es en este contexto político de negociaciones e incertidumbre, en el que se encuentra hoy el Reino Unido.

1.2.2. La organización del sistema educativo.

Inglaterra, Escocia y Gales, junto a Irlanda del Norte, constituyen el Reino Unido de Gran Bretaña. Su población supera los 65 millones de habitantes con una densidad de población en general alta y una población multirracial con orígenes tan diversos como el Sudeste Asiático, Extremo Oriente, Mediterráneo, Europa Oriental o África Negra, dando lugar a una población escolar multicultural (Oficina de Información Diplomática, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2017, p. 2).

Esta complejidad política, quedará reflejada desde un principio en su complejidad educativa, no en vano cada territorio tendrá su propio sistema educativo. Por este motivo, en este trabajo de investigación nos centraremos únicamente en el sistema educativo inglés.

En este sistema, la responsabilidad en materia educativa es compartida. En la tabla siguiente recogemos las competencias correspondientes a cada nivel de autoridad:

Tabla 6 Estructura y funciones de la Administración Educativa en Reino Unido

Entidad	Representante	Competencias
Ministerio de Educación. Department for Education-DfE	Secretary of State	Define legislación, política educativa y National Curriculum
Autoridades Educativas Locales-Local Education Authorities-LEA´s[59]	Representante del Departamento de Educación Local o Municipal	Aplica las decisiones ministeriales y define el Local Curriculum
Centro Escolar	Director del Centro Escolar	Responsabilidad y competencias en gestión de recursos financieros, personal docente y definición del Basic Curriculum

Fuente: Elaboración propia.

El *National Curriculum* define el marco común de enseñanzas mínimas y los objetivos educativos a alcanzar.

Hablamos de un sistema educativo con un alto grado de descentralización, permitiendo así la participación y el consenso entre los diferentes actores educativos (Rich, 2000). Pero ello también hace necesaria la utilización de diferentes mecanismos de control que permitan realizar un seguimiento cercano a los centros escolares, mecanismos especialmente centrados en hacer un control de calidad educativa mediante la utilización de estándares, el control de la financiación o la obligación de rendir cuentas (Barber y Mourshed, 2007). Se trata de un modelo educativo denominado de "autonomía institucional en cuasi mercado" en el cual la educación se interpreta como un bien de consumo. Podríamos hablar de una mercantilización de la educación donde la competitividad y la búsqueda de la eficiencia en su funcionamiento son sus señas de identidad, una mercantilización de la enseñanza cuyo origen encontraremos en los años 70 con la llegada de Margaret Thatcher al poder (Vega Gil, 2005, p. 171). Al mismo tiempo, esta descentralización va a implicar flexibilidad en el diseño curricular por parte de los centros escolares.

En relación con la tipología de los centros escolares, el detalle es el siguiente:

[59] Las LEAs prestan el servicio municipal en educación, son los departamentos educativos del gobierno local.

➢ State Schools: colegios públicos. A ellos asiste el 90% de los estudiantes. Pueden revestir distintas formas jurídicas:

- Community Schools y Maintained Schools: Centros gestionados exclusivamente por las administraciones locales (LEAs).
- Foundation Schools and Voluntary Schools: Centros gestionados por asociaciones religiosas.
- Academies: Centros gestionados por un consejo de administración independiente de las LEAs.
- Faith Schools: Colegios religiosos con competencia propia sobre la asignatura de religión.
- Free Schools: Son centros abiertos por el gobierno, pero su gestión no está en manos de las LEAs. Se autogestionan y tienen competencia sobre los docentes y el calendario. No pueden exigir examen de acceso.
- City Technology colleges: colegios urbanos de libre acceso, fundados por el gobierno central en los que la enseñanza se centra en ciencia y tecnología.
- State Boarding Schools: internados abiertos por el gobierno y gestionados por las LEAs.

➢ Public Schools o Independent Schools: colegios privados o independientes: 7% del alumnado.

Tanto en unos centros como en otros, encontramos dos alternativas en función del sistema de acceso:

- Grammar Schools: Acceso selectivo. La selección del alumnado se hace en base a sus capacidades académicas y exigen la realización de un examen para su acceso.
- Comprehensive Schools: No existen requisitos de acceso.

1.2.3. La estructura del sistema educativo.

La educación en el sistema inglés es obligatoria desde los 5 hasta los 16 años. Esta educación se organiza en 4 etapas fundamentales o Key Stages, una estructura recogida en la Ley de Educación de 1944 y confirmada en la Ley de Educación de 1996. Posteriormente, la Ley de Educación de 1998 redefinirá dicha estructura de forma más

detallada tal y como la conocemos hoy en día, y tal y como la recogemos a continuación en la siguiente tabla y posterior desarrollo:

Tabla 7 Estructura de las etapas escolares en el sistema educativo inglés

School Year (age)		Key Stage
1 (5/6)	Primary School	KS 1
2 (6/7)		KS 1
3 (7/8)		KS 1
4 (8/9)		KS 2
5 (9/10)		KS 2
6 (10/11)		KS 2
7 (11/12)	Secondary School	KS 3
8 (12/13)		KS 3
9 (13/14)		KS 3
10 (14/15)		KS 4
11 (15/16)		KS 4
12 (16/17)	Sixth Form/College	KS 5
13 (17/18)		KS 6

Fuente: Elaboración propia

La legislación que regula estas etapas educativas está contenida en la *Education Act 1996*, Chp. 56, Part I.

En relación con el contenido curricular, éste queda recogido en el *National Curriculum in England: framework for key stages 1 to 4* (DfE, 2014, pto. 3.5), una estructura de contenidos que establece las asignaturas a impartir en cada etapa de educación obligatoria, así como el contenido de cada asignatura y los estándares a alcanzar por los alumnos en las mismas. El detalle de las asignaturas impartidas en cada etapa lo exponemos a continuación:

Tabla 8 Contenido curricular para cada etapa y ciclo educativos en Reino Unido

Etapa	Ciclo	Core Subjects	Foundation Subjects
Primary.	KS 1	Mathematics; English Language &Literature; Science.	Computing; History Geography; Physical Educ.; Music; Art; Desig&Technology.
	KS 2	Mathematics; English Language &Literature; Science.	Computing; History Geography; Physical Educ.; Music; Art; Desig&Technology; Modern Foreing Languages.
Secondary	KS 3	Mathematics; English Language	Computing; History Geography; Physical Educ.; Music; Art;

		&Literature; Science.	Desig&Technology; Modern Foreing Languages; Citizenship.
	KS4**	Mathematics; English Language &Literature; Science.	Computing; Physical Educ.; Citizenship.

Fuente: Elaboración propia

* En KS 4, la normativa establece que los centros escolares deberán ofrecer, al menos una asignatura relacionada con cada una de las siguientes áreas de conocimiento: Arts (Art&Design; music; dance; drama and media arts), Design&Technology, Humanities (geography, history) and Modern Foreign Languages.
** Al finalizar este curso la gran mayoría de alumnos se presenta al GCSEs[60].

En relación con la etapa *Sixth Form/College* (Bachillerato), el sistema ofrece la posibilidad de cursar los *GCSEs, Advanced Diplomas, Standard Grades* o el *International Baccalauréat* entre otros títulos de reconocido prestigio internacional previos al acceso a la universidad. Son títulos que buscan una formación del alumno tanto académica como emocional más completa y elevada que la que ofrece un Key Stage 5 and 6 básico. Los alumnos que cursan estos estudios tienen la posibilidad de elegir asignaturas complementarias a las tradicionales y habitualmente no ofertadas en estos niveles académicos como son *Business Studies, Economics and Engineering.*

1.3. LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO INGLÉS.

1.3.1. Evolución de la enseñanza de la economía.

La enseñanza de la economía desde un punto de vista "oficial" llega a Gran Bretaña desde USA a principios de los años 70 bajo el epígrafe *Home Economics.* Se trataba de un área de conocimiento de contenidos variados relacionados con la educación económica referida al ámbito familiar y al consumo. En la actualidad, ese contenido se ha visto ampliado y ha ido haciéndose un hueco en el currículo escolar, como iremos viendo a continuación.

En sus inicios, la enseñanza de *Home Economics* vendrá de la mano de un organismo internacional adherido a Naciones Unidas (ONU), la *International Federation for Home Economics,* Organización No Gubernamental (ONG) con presencia internacional y comprometida con la formación de la sociedad en conocimientos relacionados con *Home Economics* y *Consumo (International Federation for Home Economics).* Este organismo nace en 1908 en Fribourg (Suiza) influenciado por

[60] GCSE: General Certificate of Secondary Education.

movimientos a favor de la educación y la emancipación de la mujer. En la actualidad tiene estatus consultivo con agencias de Naciones Unidas como la UNESCO y también con el Consejo Europeo. Entre sus miembros cabe citar no sólo a Estados Unidos, también Canadá y diversos países latinoamericanos. En Europa sus miembros son: Reino Unido; Suiza; Suecia; Noruega; Holanda; Finlandia[61]; Dinamarca; Alemania; Austria; Irlanda y Malta. Estados Unidos fue de los primeros países en adherirse a este movimiento con la fundación, en 1909, de la *American Home Economics Association*. En sus inicios, el término *Home Economics, también Domestic Science, Home Science* o *Domestic Economy*, hará referencia a un área de conocimientos relacionados con la gestión del hogar, entre ellos los relacionados con la gestión económica. Con el tiempo, se irán incluyendo conocimientos económicos externos al hogar e incluso se irá entrando en relación con el mundo de la ecología.

En Inglaterra, y a partir de la investigación histórica realizada sobre su sistema educativo, podríamos afirmar que el origen de esta disciplina realmente se remonta a muchos años antes. Si viajamos en el tiempo a los primeros años del siglo pasado, apreciamos como los contenidos económicos entran en el campo de la educación de la mano del informe *Questions affecting higher elementary schools-Dyke Report*[62], publicado en 1906 por el Ministerio de Educación, informe al que hemos hecho referencia en líneas superiores y que será el primero de otros muchos que se publicarán en años posteriores. Este informe recoge recomendaciones y propuestas curriculares para distintos centros educativos, y entre ellas cita la educación económica para los Higher Elementary Schools: "Expresamos nuestro convencimiento en relación con la inclusión de *Housecraft* en el currículo de todos los High Elementary Schools femeninos, siendo al mismo tiempo deseable dar formación comercial en dichos colegios" (Dyke Report, 1906, p. 18). En dicho informe también se hará referencia a la enseñanza de conocimientos en "House finance" (Dyke, 1906, p. 46).

Si bien, lo cierto es que tendremos que esperar hasta 1943, año en el que se publicará el *Norwood Report*, para que vuelva a plantearse la introducción de la educación económica en los colegios. En el Capítulo XIII de dicho informe titulado *Education for Commerce,* sus autores se harán la siguiente pregunta: "Considerando la totalidad de la

[61] El caso finlandés lo analizaremos en el capítulo III.3.
[62] El presidente del Comité Asesor era Sir William Hart Dyke.

educación recibida por el estudiante una vez finalizada la etapa escolar, ¿ha recibido éste una educación tal que sea compatible y adecuada para su entrada en la vida económica?" (Board of Education, 1943, p. 130). El informe reconoce la dificultad de explicar cuestiones económicas a determinadas edades, pero entiende que pueden ir introduciéndose a través de otras asignaturas como Geografía, Historia o Matemáticas. Muy interesante es el texto que a continuación reproducimos de este Report:

> Many schools have in the past provided a course which included such subjects as Geography, Modern Languages, Economics, History, Public Affairs and Statistics as a preparation for posts in commerce and business of various kinds. Sometimes such courses have led up to University work in Economics and allied subjects, pursued either at the University or externally. We believe that a valuable preparation can be given in this way provided that the course lasts for two years and is in the hands of fully qualified teachers, preferably equipped with some experience of business affairs. Not every secondary Grammar School can provide teaching of this kind, nor would the number of pupils wishing to take such a course justify its provision (1943, p. 132).

Sin embargo, la insistencia y las recomendaciones de este informe no serán suficientes y transcurrirán tres largas décadas hasta que se vuelva a hacer referencia a las cuestiones económicas en el ámbito de la educación escolar coincidiendo en el tiempo con las primeras referencias a *Home Economics.*

Llegada la década de los 70, *Home Economics* entra en la educación inglesa para quedarse. Hoy se denomina *PSHE* y su programa está recogido en el *National Curriculum*. La evolución de esta disciplina, así como su ubicación curricular, la iremos viendo a continuación, así como la incorporación posterior de nuevos contenidos económicos referidos al desarrollo de otras competencias y conocimientos y recogidos bajo distintos epígrafes.

Es el caso de la asignatura *Careers Education*. En 1973 el Ministerio de Educación publicará el estudio *Survey 18 Careers education in Secondary Schools* (HMSO), un documento que agrupa por primera vez los conocimientos económicos referidos al ámbito laboral bajo una asignatura. Este estudio pondrá de relieve la importancia de *Careers Education* en la formación de todos los alumnos hasta tal punto, que el informe recomendará que la misma revista carácter de continuidad. Su objetivo no será otro que el de formar a los alumnos, entre otros muchos contenidos, en el conocimiento del

mercado laboral, con el objeto de desarrollar aquellas competencias que, a futuro y una vez realizada la formación superior, les sean de utilidad para incorporarse al mundo del trabajo. Dicho de otra forma, será un punto de conexión entre el colegio y el mercado de trabajo e irá dirigida a alumnos de 4th and 5th year. Los colegios que decidan ofrecerla lo podrán hacer de diversas formas:

- En una o varias sesiones semanales.
- Como asignatura trimestral.
- Formando parte de un área de conocimientos más amplia denominada Design for Living o Preparation for Adult Life o Combined Studies o General Studies.
- Con carácter ocasional.

Sin embargo, una de las conclusiones a las que llegará este estudio, y no precisamente positiva, será la siguiente:

> El concepto de *Careers Education* como contenido programático relacionado de forma especial con la futura vida laboral y adulta del alumno, es una cuestión que en la actualidad no está generalmente aceptada por muchos centros, incluso muy pocos se plantean impartirla (DES, 1973, p. 230).

En 1979 se publicará un nuevo documento bajo el título *Aspects of Secondary Education in England,* realizado por HM Inspectors of Schools (DES, 1979). Este documento es el resultado de una encuesta realizada en 384 colegios entre los años 1975 y 1978 y centrado en la etapa Key Stage 4 (14-16 años), último ciclo de educación obligatoria. El informe buscará evaluar y revisar el diseño curricular realizado por los distintos centros en relación con el *School Curriculum*[63], especialmente en lo relativo a los contenidos transversales. Este informe revelará la inclusión en dicho currículo, por parte de algunos centros y con carácter optativo, de las asignaturas *Careers Education* y *Home Economics*, unas veces de forma autónoma y otras formando parte de otras asignaturas.

En 1980 el Ministerio de Educación publicará el documento *A Framework for the School Curriculum,* al tiempo que el órgano HM Inspectorate publicará un trabajo de

[63] School Curriculum: The School Curriculum comprises all learning and other experiences that each school plans for its pupils. The National Curriculum is an important element of the School Curriculum (DfEE, 1999, p. 10).

discusión bajo el título, *A View of the Curriculum.* Las propuestas de uno y otro darán lugar a la redacción y publicación en 1981 del paper *The School Curriculum*, cuyo contenido abarcará las etapas correspondientes a la educación obligatoria comprendida entre los 5 y los 16 años (DES, 1981). En él, los ministros de Educación de Inglaterra y Gales expondrán una serie de propuestas en relación con estrategias educativas y contenidos curriculares y animarán a los centros escolares a implantarlas de forma inmediata. El punto 59 del apartado The Secondary Part, en referencia a las Áreas Específicas del Curriculum, recoge textualmente:

> Una de las principales funciones de los colegios, es preparar a los alumnos para la vida adulta en sus diferentes facetas. Los colegios de educación secundaria, partiendo de la base de conocimiento dada en la escuela primaria, necesitan asegurar que las medidas necesarias para alcanzar el objetivo citado están recogidas en el currículo. El Ministro de Educación da especial importancia a tres formas en las que los alumnos podrían ser preparados para alcanzar dicho objetivo:
>
> a) El contenido curricular necesariamente habrá de estar relacionado con aquello que ocurre fuera del colegio. (...) los alumnos necesitan recibir una mayor formación para mejorar su conocimiento de la base económica de nuestra sociedad.
>
> b) Los alumnos necesitan una mejor formación y orientación en trayectorias escolares que a su vez les ayuden a elegir sus trayectorias profesionales. (...).
>
> c) Cada vez, un mayor número de LEAs y colegios reconocen la importancia de establecer un nexo entre educación e industria.

En el punto 23 del mismo documento, se hará referencia diferenciada a dos áreas de conocimientos:

Economics: conocimientos impartidos al alumnado de 14, 15 y 16 años y relacionados con elementos de la sociedad que condicionan su "modus vivendi". Estos contenidos se impartirán a través de la asignatura *Preparation for Adult Life* buscando dar a los estudiantes, a través de conocimientos de historia, geografía y economía, una visión de la sociedad y de su propio entorno social, así como del lugar que el ser humano ocupa en él (p. 18).

Home Economics: conocimientos impartidos al alumnado de 11, 12 y 13 años, con el fin de favorecer el desarrollo de una serie de habilidades en relación con el ámbito de la economía y el consumo.

En relación con el contenido de este documento, es interesante reflejar en estas páginas un breve texto recogido en un artículo de la *Revista de Educación* del MECD[64] del año 1982 haciendo referencia al mismo:

> El currículum no puede ser ajeno a lo que sucede fuera de la escuela ni descuidar la preparación para la vida: se subraya la necesidad de más prácticas y trabajo aplicado, especialmente en ciencias y matemáticas, de más base para acerarse a los fenómenos económicos; de una mejor y más sistemática orientación escolar y vocacional, y de nexos más sólidos entre los servicios educativos y el mundo industrial y laboral en general (Cornella, p. 117).

Para dar soporte a las escuelas y a las LEAs en la aplicación del nuevo marco curricular y en el desarrollo del citado documento, así como buscando estimular discusiones profesionales que permitan llegar a acuerdos en el ámbito educativo, especialmente en el diseño del currículo, el cuerpo de inspectores, HMI, del *Department of Education and Science* publicará a lo largo de los años siguientes una serie de "booklets"(Curriculum Matters, HMI Series 1984-1989) o documentos de debate (discussion documents) con el título general de *Curriculum Matters* que cubrirán la mayor parte de áreas de conocimiento del currículo, entre ellas, *Home Economics y Careers Education*. Así mismo, estos "booklets" servirán para preparar la base documental sobre la que se desarrollará la *1988 Education Reform Act*, una ley que vendrá a imponer el *National Curriculum* en los colegios, como posteriormente veremos. De entre ellos, haremos referencia a tres documentos por su trascendencia para este trabajo:

1º El "booklet" dedicado a *Home Economics*, redactado bajo el título *Home Economics from 5 to 16 (1985-HMI Series: Curriculum Matters Nº 5),* es un documento de debate, abierto a sugerencias y dirigido a todas las etapas educativas de 5 a 16 años. Éste vendrá a establecer el marco dentro del cual los centros escolares deberán desarrollar un programa de *Home Economics* adecuado para sus alumnos. El fin que perseguirá este documento no será otro que explorar aquellos objetivos educativos que podrían

[64] MECD: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

alcanzarse con la enseñanza de *Home Economics,* diferenciando dichos objetivos por edades, y siendo el principal de ellos preparar a los alumnos para que a futuro puedan afrontar determinadas responsabilidades relacionadas con el mundo económico. En la etapa de Primaria la enseñanza de los contenidos de *Home Economics* se imparte formando parte de otras aéreas de conocimiento como curso preparatorio para su enseñanza posterior. Son los centros escolares los que determinan cómo hacerlo (p. 2). El carácter de la asignatura será transversal y el aprendizaje tendrá un carácter secuencial dentro de un programa que se desarrollará durante cursos consecutivos.

En relación con los objetivos que han de guiar la enseñanza de esta asignatura, encontramos:

- Alumnos de 11 años: Conocer las necesidades financieras de la gestión de una economía doméstica.
- Alumnos con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años: Aprender a gestionar dinero y otro tipo de recursos.
- Alumnos de 14 años: Saber comparar precios de bienes de marcas distintas y analizar la relación coste - rentabilidad. Conocer las distintas fuentes de ingresos.
- Alumnos de 15 y 16 años: Saber valorar y diferenciar las operaciones inmobiliarias de alquiler y compra de vivienda. Conocer y comprender los fundamentos de la gestión eficiente de los recursos financieros disponibles.

Con todo ello, lo que se persigue es que a futuro el alumno ejerza como consumidor responsable tanto de cara a su economía doméstica como de cara a su papel social en el ejercicio de sus decisiones de compra, bien por comparativa de precios, bien porque opte por el ahorro en lugar del consumo al saber diferenciar entre lo imprescindible y lo prescindible, así como ser consciente de los peligros del consumo excesivo. El principal objetivo que se persigue con la enseñanza de *Home Economics* en los colegios es preparar a los alumnos para las responsabilidades del día a día (p. 2).

2º El "booklet" T*he Curriculum from 5 to 16 (1985-HMI Series: Curriculum Matters Nº 2),* centrará nuestro interés al apostar, no sólo por una educación formal, entendiendo como tal las áreas de conocimiento normalmente contempladas en un proyecto curricular, sino también por la enseñanza de aquellos conocimientos que son fuente de valor para la relación con los otros o para el compromiso con la igualdad de

oportunidades (HMI, 1985, p. 7). Al tratarse de un documento de discusión, estará abierto a sugerencias y permanentemente actualizado, lo que le permite su vigencia hoy en día. En el punto 29 aconseja la inclusión con carácter transversal en el programa curricular de la asignatura *Careers Education* con el objetivo de servir de ayuda a los alumnos a conocer mejor sus habilidades de cara a elegir con mayor acierto aquellos estudios superiores que les faciliten su entrada en el mercado laboral.

Los puntos 44 y 45 de dicho informe recogen con detalle, en lo que se denomina *Área de conocimientos social y humana*, los contenidos de carácter económico que, a juicio de los HM Inspectors, deben enseñarse en la educación obligatoria haciendo especial referencia al aprendizaje relacionado con el mundo laboral. Será responsabilidad de los colegios el desarrollar en sus alumnos, a lo largo de su vida académica, habilidades y actitudes que puedan favorecer su futura integración laboral, así como su competitividad y compromiso. Para ello, estos alumnos deberán prepararse desde una edad temprana para un mundo laboral en el que realizarán probablemente varios cambios de trabajo y experimentarán periodos de desempleo. Por todo ello, sería conveniente que tomasen conciencia desde la infancia del contexto laboral en el que sus familiares más cercanos probablemente trabajen. La edad de 5 años se considera apropiada para el inicio en estos conocimientos de tal forma que, llegada la etapa de secundaria, los alumnos puedan entender el papel que juega la industria, el comercio y los servicios en el sostenimiento de la economía nacional. Durante los primeros años los niños se familiarizarán con el trabajo de personas con las que tratan en el día a día. En los años siguientes, este abanico de actividades profesionales se aumentará al tiempo que se complementará con el conocimiento de las principales características de la economía nacional. Bajo el nombre *Education in Economic Understanding***,** se recoge un cuerpo de conocimientos cuya enseñanza busca ayudar a los alumnos a entender el sistema económico.

3º El "booklet" *Careers Education and guidance from 5 to 16 (1988-HMI Series: Curriculum Matters Nº 10).* Este documento define el marco a partir del cual los colegios deberán desarrollar el programa de enseñanza y aprendizaje de la asignatura *Careers Education and Guidance*. El documento señala los objetivos de esta asignatura en Secundaria, así como la relación de estos con el trabajo desarrollado en Primaria. Estos objetivos determinarán a su vez los contenidos a enseñar y su organización curricular y servirán para evaluar los progresos de los alumnos.

Al igual que otros *discussion papers* que forman parte de la serie *Curriculum Matters*, este documento pretende impulsar el debate para alcanzar un acuerdo nacional en relación con los objetivos y el contenido del *School Curriculum*.

Hablamos de una asignatura que el *Department of Education and Science* considera fundamental en el currículo, tal y como señaló en el informe *Working Together for a better future*. Una asignatura que entonces se ofrecía a los Years 8, 9 and 10, y que con este *discussion document* pretende extenderse a los Years 3, 4 and 5.

Con el diseño de esta asignatura, el gobierno pretendía adaptar la educación a una sociedad que cambiaba a gran velocidad y generaba retos económicos y sociales incómodos. Los años escolares debían preparar a los alumnos, entre otras cosas, a contribuir de forma eficaz y responsable al bienestar propio y de la sociedad.

Llegados a este punto, podríamos afirmar que es en 1981 con el documento *The School Curriculum,* cuando la enseñanza de la economía entra en el debate y en el discurso, siendo una cuestión importante que considerar tanto en los análisis curriculares como en las reformas propuestas en los numerosos informes que sustentarán las diferentes leyes educativas. Y lo hará revistiendo diversas denominaciones en función de los contenidos: *Home Economics, Careers Education o Business Studies* (como veremos posteriormente).

En el año 1987, el "booklet" *The Curriculum from 5 to 16* -HMI Curriculum Matters Nº 2 (1985) al que acabamos de hacer referencia, se concretará en la publicación de un documento consultivo, *The National Curriculum 5 to 16 (DES)*. Este documento persigue una actualización del currículo de tal forma que sirva para preparar a los alumnos para su vida adulta y el mundo laboral (punto 7). Para el nivel de Educación Secundaria-Compulsory Secondary Schooling, este documento diferenciará entre *Foundation Subjects* y *Additional Subjects.* A las primeras se les dedicará un 85% del tiempo escolar aproximadamente y a las segundas en torno a un 15%. Entre las *Additional Subject*, figurarán las asignaturas *Home Economics y Business Studies*, ésta última incluida en los programas escolares de Year 4 and Year 5, y cuyos contenidos determinarán las LEAs y los Consejos Escolares (DES, 1987, p. 7).

En 1999 se publicará *The National Curriculum. Handbook for Primary Teachers in England Key Stages 1 and 2 b*ajo la supervisión de David Blunkett, entonces Secretario de Estado de Educación. Este manual recogerá el marco regulatorio para el desarrollo del *National Curriculum* de los Key Stages 1 and 2 (alumnos de entre 5 y 11 años). Pero también hará referencia a los dos objetivos educativos recogidos ya en la *1996 Education Act*, objetivos para toda la etapa de escolarización obligatoria (5 to 16), que se plantean en una doble dimensión: crecimiento académico y crecimiento personal del alumno. Y esos objetivos se conseguirán incluyendo en el currículo asignaturas que ayuden a desarrollar ambas dimensiones como son *Home Economics* y *Citizenship*.

Será ésta la primera versión del *National Curriculum* que incluya como Statutory Subject, *Citizenship* en Key Stage 4 and 5, asignatura que empezará a impartirse a partir de septiembre de 2002 con el objetivo de servir como instrumento a los alumnos en el manejo de las dificultades sociales que irán observando y experimentando a lo largo de su vida y de cara a conseguir una sociedad más justa.

Este es también el primer manual que proporciona, por primera vez, un marco para la enseñanza de *Home Economics* con carácter non-statutory (no reglamentario) para los Key Stage 1 y 2 (DfEE, 1999, p. 19). Este documento recoge los contenidos de la asignatura y el marco propuesto para el desarrollo de estos.

El documento propondrá, así mismo, la inclusión en el currículo de otros contenidos relacionados con el desarrollo de nuevas competencias educativas como son (DfEE, 1999, p. 22):

- *Enterprise Education*: la gestión del riesgo y la innovación son facultades que se desarrollan en este campo, por ejemplo, a través de proyectos de miniempresas.
- *Financial Capability:* Su contenido estará relacionado con la gestión monetaria y la toma de decisiones económicas. Presupuesto, gasto, ahorro, préstamo o valor del dinero, son términos que entrarían dentro de estas enseñanzas. Estos conocimientos ayudarán a los alumnos a entender y racionalizar sus necesidades y las de los otros, así como considerar las consecuencias de sus decisiones no ya sólo en sus propias vidas sino también en las de los otros. El desarrollo de *Financial Capability* podrá hacerse a través de asignaturas como Matemáticas, *Home Economics* o *Citizenship*.

En el año 2000, se revisa el National Curriculum y en esta nueva versión *Home Economics* es sustituida por la asignatura PSHE y formando parte de ésta, entra *Financial Education* (APPG[65], 2011, p. 14): "Financial Education has always been part of PSHE and defined in a national framework since the 2000 National Curriculum" (Cambell, 2018, p. 15).

En el año 2001, se publica un interesante trabajo bajo la firma de Peter Davies[66] para la Annual Conference of the German Society for Economics Education, bajo el título *Citizenship and Economic Understanding in England*, documento en el que el autor argumenta a favor de la inclusión de contenidos económicos en la asignatura *Citizenship* que pasará a tener estatus de "statutory requirement" en la programación escolar de Secundaria a partir del año 2002 e indaga en la relación entre educación ciudadana y educación económica al considerar la existencia de una relación de influencia bidireccional entre ambas.

En el mes de febrero de 2002, siendo Secretaria de Educación con el Gobierno Laborista Estelle Morris, el *Department for Education and Skills* publicará el green paper *14-19: extending opportunities, rising standards.* Este documento recogerá sus propuestas para el currículo correspondiente a las edades comprendidas entre los 14 y los 19 años e insistirá sobre la conveniencia de impartir *Careers Education* a partir de Key Stage 3 formando parte de otras asignaturas (DfES, 2002, pp. 18-20), y con carácter obligatorio para Key Stage 4 a partir de septiembre de 2002 (pp. 21-23). El capítulo 6 del manual recoge el contenido de *Careers Education* (Deff, 1999, p. 51). El objetivo que se persigue con esta propuesta es ayudar a los estudiantes a explorar sus competencias y habilidades, así como a desarrollarlas de cara a prepararse para su posible futuro profesional a través de actividades diversas que incluyan entrenamiento en la realización de entrevistas, conocimiento particularizado por sectores de actividad o áreas de interés, habilidades comunicativas y oratoria. Otra de las asignaturas propuestas será *Work related learning* dirigida al conocimiento del mundo laboral, características y funcionamiento.

Este mismo año, un nuevo documento titulado A *review of Enterprise and the Economy in Education* (Davies, 2002), hace un análisis global de la educación en

[65] All Party Parliamentary Group.
[66] Centre for Economics and Business Education Staffordshire University.

contenidos económicos que se imparte en distintos países y continentes. En el caso del Reino Unido, Howard Davies señala que el Ministerio de Comercio e Industria forma a los profesores para que impartan *Enterprise Education* a alumnos con edades comprendidas entre los 11 y 16 años.

Asimismo, en 2002 se publicará un interesante manual bajo el título *PSHCE*[67] *Co-ordinator´s Handbook* con el que los autores tratarán de aprovechar la oportunidad que les brinda la aplicación del nuevo diseño curricular del año 2000, para reforzar la posición curricular de esta asignatura (Noble y Hoffman, 2002).

Un año después, en 2003, el sucesor de Estelle Morris, Charles Clarcke, y su equipo, redactarán y publicarán un nuevo trabajo a partir del documento de Howard Davies[68], bajo el título *14-19: Opportunity and Excellence*, en el que se especificarán los contenidos curriculares para Key Stage 4. En el Anexo 2 de dicho documento y bajo el título, *The 14–19 curriculum and qualifications*, se presenta un plan de acción para que los colegios tengan una guía que les facilite implantar los contenidos del documento del año 2002[69]. El curriculum para Key Stage 4 plantea dos asignaturas de contenido económico (DfES, 2003):

- *Careers Education*: asignatura que busca fomentar el conocimiento y desarrollo de capacidades del alumno mirando a una futura vida laboral (p. 5). Propone impartir estos conocimientos a partir de year 7-Key Stage 3 (Anexo 5, p. 29). *Careers Education* figura con carácter de "statutory requirement[70] para KS 4 (Anexo 2, Pto. 4). Objetivo: conocer sus derechos y obligaciones en dicho ámbito.

- *Enterprise Education*: asignatura encaminada al desarrollo de habilidades para manejar la incertidumbre y responder positivamente a los cambios; desarrollo e implementación de nuevas ideas; gestión del riesgo en la vida personal y profesional (p. 6).

[67] Physical, Social, Health, Citizenship and Economic Education. Es una denominación alternativa de la asignatura.
[68] A review of Enterprise and the Economy in Education.
[69] *14-19: extending opportunities, rising standards*.
[70] Requerimiento legal. El colegio está obligado a ofrecer la asignatura, pero los padres pueden solicitarla o no.

En el año 2005, el Ministerio de Educación redacta un nuevo *white paper* titulado *14-19 Education and Skills*. Este documento contempla una serie de recomendaciones sobre distintas áreas del saber, entre ellas la economía. Hace, además, referencia a una nueva iniciativa educativa como es la *Entrepreneurship Education*-Educación Emprendedora, educación que los alumnos tendrán derecho a recibir a partir de septiembre de ese año 2005 (p. 11): "(...) el derecho a recibir Educación Emprendedora entrará en vigor a partir de septiembre de 2005". En el capítulo *Preparation for Society*, establece lo siguiente:

> Reconocemos la importancia de la financial literacy como instrumento que permite a los jóvenes desarrollar las competencias financieras necesarias para elaborar juicios fundamentados y tomar decisiones eficaces en relación con el uso del dinero. Un abanico de asignaturas como Matemáticas, PSHE, ciudadanía, business studies y careers education ofrecen la oportunidad para mejorar los conocimientos financieros de los estudiantes. La nueva iniciativa, Entrepreneurship Education, promueve el entendimiento y subraya la importancia del conocimiento de las competencias financieras y los negocios (DfES, 2005, p. 40).

Así mismo, como estrategia complementaria, el informe solicitará al *National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics* que evalúe la posibilidad de desarrollar dentro del curriculum de la asignatura de Matemáticas, una parte del temario dedicado a *financial literacy*, tratando de esta forma de responder a la *UK Strategy for Financial Capability* desarrollada en colaboración con la *Financial Services Authority* (p. 40).

En el año 2007, la *Qualifications and Curriculum Agency*, redactará un programa de estudios para una nueva área curricular de carácter "non statutory" dirigida a alumnos con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años denominada *economic-well being and financial capability* (APPG, 2011, p. 14).

La *Education and Skills Act* del año 2008, en su artículo 81, recogerá la normativa que regula la asignatura *Careers Education*, la cual se impartirá desde los 11 hasta los 16 años (DCSF, 2008, p. 47). Esta asignatura ya había sido propuesta en el *Practical Curriculum* elaborado por el *Schools Council* para el desarrollo de la *1979 Education Act*. Sin embargo, su ámbito de aplicación entonces, no había quedado definido. Con esta

nueva ley, y a partir de los diferentes *Discussion Documents* a los que hemos ido haciendo referencia, finalmente se delimita los cursos en los que podrá ser impartida.

Este mismo año, la *Fundación Nuffield*, perteneciente a la Universidad de Oxford, publicará, entre otros muchos informes, el documento *Curriculum: The Humanities 14-19*. Este *paper* dedicará uno de sus apartados titulado *Civil Society and the World of Work* al lugar que ocupa la economía en la enseñanza. Textualmente expone:

> El conocimiento de la Sociedad Civil y del mundo laboral (Civil Society and the World of Work Humanities), ayuda a los estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y los 19 años a desarrollar su capacidad para la toma de decisiones acertadas, informadas y racionales, no sólo dentro de su ámbito privado como economía doméstica sino también como miembro de una sociedad y como trabajador cuyas actividades económicas tienen un impacto en quienes les rodean, el entorno público, en el medioambiente y en las generaciones futuras.
>
> (...)
>
> En relación con el mundo laboral, el futuro trabajador no sólo necesita aprender a desarrollar las habilidades propias de la profesión que quiere desarrollar, también es necesario que tenga un amplio conocimiento del contexto económico, social y cultural en el que va a desarrollar sus ambiciones profesionales tal y como ya se hace en Alemania y en otros países europeos (Nuffield Review, 2008, p. 5).

También en el año 2008, Ofsted publicará el informe *Developing financially capable young people*, documento en el que esta agencia de inspección educativa del Ministerio de Educación británico afirma que la formación en *Financial Education* tiene un impacto significativo en la prosperidad futura de los estudiantes. Sin embargo, también hace referencia a las diferentes formas en que esta educación se imparte en función del centro escolar debido a las presiones del horario escolar sobre el curriculum y la falta de conocimientos y experiencia del profesorado en esta área de conocimiento (House of Commons, 2016, p. 8).

En diciembre de 2008, se publicará la primera versión del documento *Independent Review of the Primary Curriculum (IRPC)*[71] cuyo autor será Jim Rose[72]. Este trabajo plantea una serie de propuestas de actualización del curriculum de la asignatura PSHE (IRPC, 2009, chap. 2, p. 44).

En su versión final de abril de 2009, el *IRPC-Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*, en su segundo capítulo, recoge las propuestas de actualización del curriculum a las que hacíamos alusión previamente, y entre ellas se propone una estructura de la enseñanza de la economía dentro de la programación curricular de la siguiente forma (IRPC, 2009, chap. 2. p. 44, 181-187):

5-11 años: *Understanding physical development, health and wellbeing (economic aspects).* En esta etapa se profundizará en el conocimiento de las distintas profesiones, qué condiciona los diferentes usos del dinero, y se expondrán las razones por las que debemos entrar en el mercado laboral

11-14 años: *Personal, social, health and economic education-PSHE (financial education).* Con esta asignatura se buscará, entre otros fines, explicar a los alumnos que una parte de su bienestar futuro dependerá de sus competencias financieras, así como del conocimiento que tengan del mundo adulto, y más concretamente, del mundo del trabajo de tal forma que ello les permita desarrollar anticipadamente las cualidades necesarias para desarrollar su profesión en un futuro. En esta etapa se explicará la relación entre el aprendizaje de la economía, el mundo laboral y el futuro *well-being, así como* competencias financieras básicas.

Entre los objetivos de estas enseñanzas estará desarrollar en los niños competencias emprendedoras al invitarles desde la infancia a encontrar distintos caminos para resolver las distintas situaciones que se les plantearán en el aula, lo que les hará crecer en confianza en sí mismos, al tiempo que se comprometerán en mejorar lo hecho para lo que requerirán tomar decisiones informadas. Se buscará explicarles que una parte de su bienestar futuro dependerá de sus competencias financieras, así como del conocimiento que tengan del

[71] La versión final del IRPC es del mes de abril de 2009. Incluye aportaciones del informe *Towards a New Primary Curriculum*, documento que forma parte del *Cambridge Primary Review*. *The Cambridge Primary Review, publicado en 2006 y* patrocinado por la Esmee Fairbaim Foundation, estuvo dirigido por el profesor Robin Alexander y con un horizonte de desarrollo hasta el año 2013. Supuso la mayor investigación en Educación Primaria desde el *Informe Plowden*.
[72] Sir Jim Rose: former head of the Office for Standards in Education (OFSTED).

mundo adulto, y más concretamente del mundo del trabajo, de tal forma que ello les permita desarrollar anticipadamente las cualidades necesarias para desarrollar su profesión en un futuro.

Como ya se ha señalado en la primera parte de este capítulo, esta propuesta curricular será abandonada tras la victoria electoral de los conservadores en 2010.

Continuando en el año 2009 se publicará el informe *Towards a New Primary Curriculum*. Este documento forma parte del informe *Cambridge Primary Review* del año 2006, patrocinado por la Universidad de Cambridge y la Esmée Fairbairn Foundation. El documento, estructurado en dos partes, recoge tanto el curriculum vigente en el año 2009 para Educación Primaria, como las necesidades manifiestas que sugieren para adaptar dicho curriculum a una nueva realidad social, cultural, económica y laboral.

En relación con el *National Curriculum* vigente en el año 2009 y recogido en la primera parte del informe, la estructura es la siguiente[73]:

- *Core Subjects*: Inglés, Matemáticas y Ciencias.
- *Foundation Subjects*: Arte; Diseño y Tecnología; Geografía; Historia; Comunicación Tecnológica; Música; Educación Física.
- Asignaturas propuestas, pero no obligatorias en algunos cursos: Ciudadanía, Lengua extranjera; PSHE y Religión (2009, p. 8, fig. 4).

A esta estructura debemos incorporar una serie de contenidos de carácter económico dentro de lo que en el citado informe se denomina "learning across the national curriculum", conocimientos a impartir con carácter transversal: *Financial Capability* y *Enterprise Education* (2009, p. 9, fig. 5).

A todo ello queremos añadir que este mismo año 2009, Sir Aisdalir Macdonald, en un documento titulado *Independent Review of the proposal to make PSHE statutory*, recomendará incluir esta área de conocimiento en el *National Curriculum* tanto en la programación de primaria como en la de secundaria con carácter obligatorio.

[73] Esta estructura tiene su base en la propuesta hecha en 1985 por los HMInspectors en su informe Curriculum from 5 to 16 (DES, 1985a).

Durante los cinco años que durará la coalición de gobierno entre conservadores y liberales (2010-2015), continuará el debate y la discusión en torno a la cuestión económica en el ámbito educativo.

En Julio de 2010, el DfE solicitará a una comisión gubernamental la redacción de un trabajo de investigación publicado bajo el título *Evaluation of Enterprise Education in England (2010)*. De este informe destacaremos dos aspectos: por una parte, la subdivisión realizada por el Ministerio de Educación para *Enterprise Education* en tres áreas diferenciadas:

- *Enterprise Capability*: habilidades emprendedoras.
- *Financial Capability*: comprensión y manejo de conceptos financieros.
- *Economic and Business Understanding*: comprensión del contexto económico.

Por otra, la comparativa realizada entre la asignatura *Enterprise Education* en UK y la impartida en otros países, pone de manifiesto que en el caso británico el enfoque de la misma está dirigido fundamentalmente al desarrollo individual del alumno en el entorno económico y empresarial mientras que en otros países esta asignatura se centra en fomentar la educación emprendedora ante la evidente necesidad de una economía con mayor iniciativa empresarial cuyo motor serán las startups[74] (House of Commons, 2016, p. 13).

También en el mes de Julio de 2010, *Ofsted* publicará el informe *Personal, Social, Health and Economic Education in Schools* en el que reiterará la importancia de la comprensión económica y financiera en Primaria y Secundaria. (House of Commons, 2016, p. 9).

El mes de noviembre de 2010, el nuevo gobierno de coalición publicará un *white paper* bajo el título *The Importance of Teaching*, documento que recogerá su visión y propuestas educativas. En el punto 4.30, el documento reforzará la posición curricular de la enseñanza de la economía dentro de la asignatura PSHE. Textualmente establece:

> Todos los niños deberían beneficiarse de una educación de calidad en PSHE. Una buena educación en esta materia permite al alumno tomar decisiones seguras e informadas. (...).

[74] Startup: Empresa emergente.

> supone un buen apoyo para las decisiones financieras que deban tomar. Llevaremos a cabo una revisión interna con el objeto de determinar cómo podemos ayudar a los colegios para que mejoren la calidad de la enseñanza de PSHE (DfE, 2010, p. 46).

En junio de 2011 se publicará el informe *Economics, business and enterprise education April 2007 to March 2010,* un documento que revisa y evalúa las fortalezas y debilidades de la educación en el área de economía durante los años 2007-2010 en centros escolares de primaria, secundaria y bachillerato (Ofsted, 2011). La impartición de estos conocimientos en dicho periodo era obligatoria únicamente en Key Stage 4. A pesar de ello, la gran mayoría de centros escolares los consideraban conocimientos curriculares fundamentales. Se trata de un informe completo y muy detallado de gran interés informativo pero dada la limitación de espacio en este trabajo, recogeremos por su interés, únicamente las recomendaciones realizadas en el documento (2011, pp. 8-9; House of Commons, 2016, p. 8):

- El *Department for Education* deberá, en sus revisiones del *National Curriculum*, definir el lugar que debe ocupar *Enterprise Education (economic and business understanding, and enterprise and financial capability)* en todos los niveles educativos de tal forma que todos los estudiantes puedan finalizar su etapa escolar como consumidores, empleados y potenciales empresarios bien informados y bien preparados así como ciudadanos que puedan contribuir con sus conocimientos en este complejo y dinámico entorno económico, empresarial y financiero en el que viven. De alguna forma, este documento se hace eco de las recomendaciones realizadas en 2005 por el Ministerio de Educación y recogidas en el citado "white paper" *14-19 Education and Skills*. Entre dichas recomendaciones, ya figuraba la enseñanza de contenidos económicos.
- Los centros escolares de Primaria y Secundaria deberán presentar un programa coherente y consistente para la enseñanza de la economía y la empresa, así como para el desarrollo de la capacidad emprendedora y financiera de todos los alumnos. En los centros de secundaria, el programa deberá ser impartido por profesores licenciados en economía.

En el mes de diciembre de 2011, y tras haber encargado en el mes de enero del mismo año la Secretaria de Estado de Educación una revisión del *National Curriculum,* son publicados los resultados de la misma. En las disposiciones finales del documento,

los contenidos relativos a *Financial Education* pasan a tener estatus de obligatoriedad por primera vez formando parte de la asignatura *Citizenship* dirigida a alumnos de Key Stage 3 and 4 (11-16 años).

Los contenidos para Key Stage 3 (11-4 años) se detallan a continuación:

- Funciones y usos del dinero.
- Importancia y práctica presupuestaria.
- Gestión del riesgo.

En Key Stage 4 (14-16 años), se impartirán los siguientes conocimientos:

- Ingresos y Gastos.
- Crédito y Deuda.
- Seguros, Ahorro y Pensiones.
- Productos y Servicios financieros.
- Ingresos y Gastos Públicos.

Como complemento a la revisión curricular anterior, el mismo mes de diciembre de 2011, se publicará el informe *The Framework for the National Curriculum.* Este informe, redactado por un panel de expertos denominado *Expert Panel for the National Curriculum Review* con Tim Oates como director del mismo, recogerá una serie de propuestas de reforma a aplicar sobre el contenido del curriculum. Entre ellas, plantea dejar en el ámbito del Basic Curriculum (propio de cada centro escolar) las asignaturas *Careers Education y Opportunities for Work Related Learning*, ambas dirigidas a estudiantes de Key Stage 4 (2011, p. 70).

Así mismo, el informe propone en el punto 10.3, *Early Years Foundation Stage*, profundizar en la asignatura *PSHE*, así como en el modo de hacer que estos conocimientos lleguen de una forma progresiva desde esta etapa hasta Key Stage 4 (2011, p. 56). También propone adelantar la asignatura *Careers Education* a Key Stage 3.

También durante este mes de diciembre de 2011, la Comisión parlamentaria sobre *Financial Education for Young People (APPG),* publicará el informe *Financial Education and the Curriculum*. En este informe, la APPG recomienda, coincidiendo con las recomendaciones del Ministerio de Educación, que *Financial Education* adopte el

rango de área de contenidos con carácter obligatorio en el curriculum escolar tanto en Primaria como en Secundaria. En Primaria los profesores deberán utilizar las matemáticas para profundizar en los conceptos básicos relacionados con el dinero, es decir, se enseñará *Financial Education* de forma transversal. Mientras que en Secundaria el informe aconseja la enseñanza de *Financial Education*, también de forma transversal pero no sólo a través de matemáticas, asignatura en la que se explicará el aspecto numérico de *Financial Education,* sino también a través de *PSHE*, asignatura a través de la cual se enseñarán los aspectos subjetivos de la misma. Para ello, *PSHE,* deberá estar claramente definida y subdividida en 4[75] áreas bien diferenciadas, una de las cuales será *Personal Finance* (las 3 restantes serían Health, Social and Physical Education), que será precisamente en la que se centra el interés de esta investigación.

Este informe señala varios aspectos a destacar:

a. El estudio se centra en las etapas escolares Key Stages 1 to 4, dado que los niños toman decisiones de gasto desde que son muy pequeños influenciados por el entorno. Ello sugiere la necesidad de adoptar buenos hábitos financieros desde la infancia.
b. El informe sugiere como estrategia educativa la impartición de *Financial Education* a través de *PSHE,* seguida de cerca por Matemáticas y *Citizenship* (APPG, 2011, p. 14).
c. La tabla 9 muestra el tiempo dedicado a PSHE en el curriculum escolar:

Tabla 9 Carga horaria de la asignatura PSHE en la programación escolar del sistema educativo inglés

Frecuency	% of Schools	% of Schools	% of Schools
	KS1&2	KS3	KS4
Once a Week	5	7	8
Up to once a month	6	7	7
Up to once a term	30	20	22
Once a year or less	59	66	63

Fuente: APPG, 2011, p. 21

[75] En la actualidad, estas 4 áreas se han reducido a tres, tal y como recoge el último documento curricular al respecto publicado por el Gobierno británico y al que haremos referencia al final de este apartado. Este documento está publicado bajo el título *PSHE Education, Programme of Study. KS 1-5 (2017).*

d. La tabla 10 expone un interesante cuadro recogido en el mismo informe que expone un ejemplo del tipo de conocimientos económicos exigidos dentro del marco OCDE-PISA 2012[76] y las asignaturas a través de las que se imparte:

Tabla 10 Contenidos económicos exigidos en el marco OCDE-PISA 2012 y recogidos por el sistema educativo inglés

Desarrollado en matemáticas:	Desarrollado en matemáticas y reforzado en PSHE:	Desarrollado en matemáticas y en PSHE
Dinero y transacciones: Pagos diarios, gastos, valor del dinero, tarjetas de crédito, cheques cuentas bancarias y divisas.	Planificación y gestión financiera: rentabilidad de los ahorros en el medio y largo plazo, políticas relacionadas con ingresos, impuestos y beneficios, presupuesto, capital humano, ahorro y préstamo. Riesgo y rentabilidad: riesgos financieros, productos financieros y riesgo, limitación del riego, el papel de los seguros de riesgo, impagos, tipo de interés, tipo de cambio, volatilidad de mercado.	Panorama financiero: Entender las consecuencias de las decisiones financieras derechos y responsabilidades, asesoramiento, protección al consumidor, influencia de la publicidad y de la presión entre competidores sobre nuestras decisiones financieras.

Fuente: APPG, 2011, p. 34

e. Para Andrew Percy[77], los jóvenes de hoy en día crecen en un entorno financiero cada vez más complejo. Ello les exige la toma de difíciles decisiones financieras de cara al futuro siendo muy jóvenes y sin disponer de la formación necesaria y adecuada. Entiende Percy que el sistema educativo tiene la obligación de educar a los jóvenes de tal forma que sean capaces de adoptar decisiones financieras correctas. Por ello considera que la educación financiera debe tener carácter obligatorio en el curriculum con carácter transversal a través de Matemáticas y *PSHE*. Ello conllevaría plantearse la creación de un Departamento de Educación Financiera con su correspondiente responsable (APPG, 2011, p. 2).

[76] Este cuadro OCDE PISA 2012 fue incorporado en una revisión posterior del informe de la APPG publicado en 2011.
[77] APPG Chairman.

f. La recomendación final del informe es: *Financial Education* debería ser enseñanza obligatoria en el curriculum de todos los centros escolares (APPG, 2011, p. 36).

En Julio de 2013 el DfE publicará un nuevo informe bajo el título *The National Curriculum in England: Framework Document*. Este informe recogerá una serie de normativas y también recomendaciones:

- En el Capítulo 2 del mismo, expresa la obligatoriedad para todos los colegios de destinar parte de sus fondos al diseño de la asignatura *PSHE* (2013, p. 4).
- Recomienda impartir la asignatura denominada *Citizenship* formando parte del *National Curriculum* como *Foundation Subject* en los Key Stages 3 and 4 (2013, p. 6). Entre otros motivos, la recomendación se basa en "la necesidad de preparar a los alumnos para que ocupen un lugar en la sociedad como ciudadanos responsables dotándoles de los recursos y el conocimiento necesarios para saber gestionar su dinero, tomar decisiones financieras sensatas y saber planificar financieramente de cara al futuro" (2013, p. 185).
- Recomienda en Key Stage 3, enseñar conocimientos relacionados con las funciones y usos del dinero, la importancia del presupuesto y la gestión de los riesgos. En Key Stage 4 se enseñarán conocimientos relacionados con el ingreso y el gasto, el crédito y el débito, el ahorro y las pensiones, así como una amplia gama de productos y servicios financieros (2013, p. 186-187).
- Propiciar el desarrollo de *Financial Capability*.
- *PSHE* permanece con carácter "*non statutory"*.

En el mes de septiembre de este mismo año 2013, DfE publica dos documentos relacionados con la educación en Economía:

1º Una guía orientativa para PSHE, *Personal, Social, Health and Economic Education-DfE* (11 de septiembre 2013). Este documento vendrá a describir esta área de conocimiento como una parte muy importante y necesaria en la educación del alumnado con el objetivo de dotarle del conocimiento y las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas y gestionar riesgos. A partir de este manual orientativo, el DfE redactará el marco regulatorio del *National Curriculum*, marco según el cual "*PSHE* es una parte importante y necesaria en la educación de todos los alumnos. Todos los colegios

deberán tomar aquellas medidas que faciliten la enseñanza de *PSHE*" (Department for Education, 2013).

Dicho esto, el Gobierno decidirá entonces subvencionar a la *PSHE Association* de tal forma que trabaje junto con los centros escolares en el desarrollo del programa de *PSHE* y mejore la calidad de su enseñanza. La *PSHE Association* redactará y publicará un programa dirigido a estudiantes de Key Stage 1 to Key Stage 4 una vez analizada la enseñanza de contenidos económicos en los colegios. El objetivo del mismo es reforzar la presencia de estas enseñanzas (House of Commons, 2016, p. 3).

El programa dirigido a los Key Stage 1 and 2 (5-11 años) recoge los contenidos que detallamos a continuación:

- El origen y la gestión del dinero.
- El papel del dinero en la vida de las personas.
- Conocimientos básicos del mundo empresarial.

Para Key Stage 3 and 4 (11-16 años), los contenidos propuestos son los siguientes:

- Cómo realizar elecciones informadas.
- Emprendimiento.
- Contexto económico y empresarial.
- Consecuencias individuales y sociales de las decisiones financieras.
- Derechos y deberes de los consumidores (HoC, 2016, p. 5).

2º *The National Curriculum in England: framework document for teaching 1 September 2014 to 31 August 2015*. Con este documento el DfE buscará reforzar el peso de *PSHE* obligando a los centros escolares a publicar el contenido curricular de PSHE cada año académico y estableciendo la posibilidad de percibir subvenciones de la *PSHE Association* (p. 29), dado que *PSHE* continuará dentro de las competencias básicas y locales de los centros escolares.

Así mismo, en dicha fecha DfE publicará una *statutory guidance* para la asignatura *Citizenship*: *National Curriculum in England: citizenship programmes of study for key stages 3 and 4*. En ella establece contenidos económicos para enseñar en cada KS: Funciones y usos del dinero, presupuesto y gestión de riesgo en KS 3; Ingresos y Gastos,

crédito y débito, ahorro y pensiones, productos y servicios financieros, gestión financiera pública en KS 4.

En el año 2014 se publica el informe *Enterprise for all: The relevance of enterprise in education*, cuyo autor será Lord Young, consejero del Primer Ministro británico. Se trata del tercer informe que el autor realiza relacionado con *Enterprise Education*, disciplina que empezó a promover en los años 80 consiguiendo darle un papel destacado muchos años después, cuando la Qualification and Curriculum Authority promocionó *Work Related Learning* entre los años 2004 y 2010. En diciembre de este mismo año, el Gobierno dará una respuesta positiva a dicho informe, pues no sólo lo aceptará sin que en paralelo creará un departamento denominado Careers and Enterprise Company, que dará apoyo al Gobierno en el desarrollo de un plan educativo que vincule centros escolares y mercado laboral (House of Commons, 2016, p. 10).

En febrero del año 2015, se publica bajo el título *Life Lessons: PSHE and SRE in schools*, un documento cuya autoría corresponde al House of Commons Education Committee (CESC). Este informe argumentará, como otros muchos, a favor de dar carácter obligatorio a la asignatura de *PSHE* en el curriculum, por ello recomendará al DfE que desarrolle un plan de trabajo para la introducción de dicha asignatura como obligatoria en los colegios de primaria y secundaria (p. 4).

En el mes de marzo de 2015, el *Department for Education* del Gobierno Británico publica el informe *Personal, Social, Health and Economic (PSHE) Education: a review of impact and effective practice*, en el que reflejará los resultados obtenidos tras realizar diversas evaluaciones sobre el impacto de la enseñanza de la asignatura PSHE en los estudiantes ingleses. Entre las conclusiones obtenidas en relación con dicho impacto, el informe revelará (DfE, 2015, p. 4-9):

1º Uno de los objetivos de la asignatura *PSHE* consiste en favorecer el bienestar económico de los alumnos. A lograr dicho objetivo contribuyen otras asignaturas y áreas de contenido de carácter económico como son *Careers Education, World Related Learning, Enterprise Education* y *Financial Education.*

2º *Careers Education y Work Related Learning propician en el alumnado una mayor confianza en sus habilidades y* mayor capacidad para la toma de decisiones,

cuestiones ambas que pueden actuar como precursores de beneficios socioeconómicos en el largo plazo. Por otra parte, la Confederation of Brithis Industry (CBI, 2007) sugiere que la experiencia laboral tiene para los alumnos un papel clave a la hora de prepararlos para el mundo adulto al darles una oportunidad para que visualicen los vínculos entre las habilidades que ellos van desarrollando en el colegio y las competencias que van a necesitar en el trabajo.

3º *Enterprise Education*: desarrolla en los alumnos habilidades relacionadas con la empleabilidad y la conciencia de uno mismo como emprendedor, así como con su capacidad de entendimiento y comprensión de cuestiones económicas. Así mismo, the *Office for Standards in Education* (OFSTED, 2011) concluyó que aquellos colegios que estaban trabajando bien estas cuestiones con los alumnos, éstos estaban desarrollando de manera muy positiva habilidades relacionadas con el trabajo en equipo, negociación, cooperación y organización.

4º *Financial Education*: El análisis de los datos obtenidos revela que la actitud hacia el dinero se forma en edades tempranas, por lo que una educación en competencias financieras efectiva en dichas edades puede tener gran influencia en su comportamiento a largo plazo. Pero quizás, y más importante, es que esta educación contribuirá a reducir su vulnerabilidad financiera, y por lo tanto, su vulnerabilidad económica y social de cara a un futuro no muy lejano. La educación financiera, y con ella, la educación económica en edades tempranas, ha sido y es defendida por expertos de distintas nacionalidades y tendencias ideológicas, tal y como hemos recogido en los capítulos anteriores de esta tesis y seguimos recogiendo en los siguientes.

Durante la coalición de Gobierno entre liberales y demócratas, serán muchas las peticiones que reciba ésta relacionadas con el ámbito educativo, y de forma concreta, con la educación económica. En el año 2015 una de esas peticiones planteará dar la categoría de asignatura obligatoria a *GCSE Economics and Politics* en el National Curriculum:

> Todos los estudiantes deberán tener acceso a las herramientas que les permitan tomar decisiones informadas especialmente a medida que se acercan a la mayoría de edad así como poder juzgar las políticas sociales del gobierno. Comercio, presupuesto, empleo y el funcionamiento del sistema político británico así como el de otros países, son aspectos que todo adulto debería conocer (...). Esto es especialmente relevante en un momento en el que

nuestra sociedad está afectada por fenómenos globales y políticas de otros países. (...). Con este motivo solicitamos al Ministerio de Educación que revise el Curriculum e incorpore GCSE Politics and Economics como asignatura de pleno derecho (UK Government and Parliament).

Como respuesta a esta petición, DfE publicará en diciembre de 2015 el documento, *Economics GCSE Subject Content. E*ste documento detalla el contenido de la asignatura *Economics GCSE,* dirigida a alumnos de KS3 y KS4 que se presenten al examen GCSE. En él figuran los fines y objetivos perseguidos con la enseñanza de la economía en los centros escolares. En cuanto a los contenidos, hace referencia al conocimiento y comprensión del marco conceptual básico de la problemática económica, el papel que juegan los mercados, el dinero y los mercados financieros, el gobierno como sujeto económico, el comercio internacional y la globalización económica (DfE, 2015, p. 4 y 5).

En la siguiente tabla, a modo de síntesis, recogemos la relación de los principales informes publicados desde 1906 y hasta la actualidad en relación con la enseñanza de la economía:

Tabla 11 Síntesis de los informes relacionados con la enseñanza de la Economía y publicados desde 1906 hasta la actualidad en Reino Unido

AÑO	INFORME	AUTOR	ASIGNATURAS	ESTATUS	CURSO ESCOLAR
1906	*Questions affecting higher elementary schools* Dike Report	Board of Education	Commercial Instruction Housecraft House Finance	Recomendación	
1943	*Norwood Report*	Committee of the Secondary School Examinations Council	Education for Commerce	Recomendación	
1970		International Federation for Home Economics	Home Economics	Recomendación	
1973	*Survey 18* *Careers education in*	HMSO	Careers Education	Recomendación	4th and 5th year

	Secondary Schools				
1979	*Aspects of Secondary Education in England*	Department of Education and Science	Careers Education y Home Economics introducidas voluntariamente por algunos centros en el School Curriculum	Valoración	KS 4
1980	*A Framework for the School Curriculum*	Department of Education and Science		Propuesta	
1980	*A View of the Curriculum*	HMI		Documento de discusión	
1981	*The School Curriculum*	Department of Education and Science	Home Economics Preparation for Adult Life (Economics)	Propuesta	11-13 años 14-16 años
1985	T*he Curriculum from 5 to 16: Curriculum Matters Nº 2*	HMI	Careers Education	Doc. Discusión	5-16 años
1985	*Home Economics from 5 to 16: Curriculum Matters Nº 5*	HMI	Home Economics dentro de otras asignaturas Home Economics asignatura autónoma	Doc. Discusión	5-11 años 11-16 años
1987	*The National Curriculum 5 to 16*	Department of Education and Science	*Home Economics y Business Studies*	Recomendación	Year 4 and 5
1988	*Careers Education and guidance from 5 to 16: Curriculum Matters Nº 10*	HMI	Careers Education	Doc. Discusión:define marco para desarrollo de la asignatura	5-16 años
1988	*Education Act*	Department of Education and Science		Ley	
1999	*The National Curriculum. Handbook for Primary Teachers in England Key Stages 1 and 2*	Department for Education and Employment	Home Economics Citizenship Financial Capability & Enterprise Education como contenidos transversales	Manual regulatorio del National Curriculum.	KS 1 & 2 (5-11 años) KS 4&5
2000		Department for Education	PSHE sustituye a Home Economics	Revisión National Curriculum	

		and Employment			
2001	*Citizenship and Economic Understanding in England*	Peter Davies	Citizenship	Da carácter de Statutory Requirement a la asignatura	KS 3&4
2002	*14 - 19: extending opportunities, rising standards*	Department for Education and Skills	Careers Education	Green Paper-Propuesta	KS 3&4
2003	*14 - 19: Opportunity and Excellence*	Department for Education and Skills	Careers Education and Enterprise Education	Normativa	KS 4
2005	*14-19 Education and Skills*	Department for Education and Skills	Careers Education, Business Studies, Citizenship, PSHE	White Paper-Recomendación	KS 4
2008	*Education and Skills Act*	Department for Children, Schools and families	Careers Education	Ley	11-16 años
2009	*National Curriculum*	Department for Children, Schools and families	PSHE Citizenship	Normativa	
2010	*Evaluation of Enterprise Education in England*	Department for education	Enterprise Education	Investigación	
2011	*Economics, business and enterprise education April 2007 to March 2010*	Ofsted	Economics Business Education Enterprise Education	Informe Evaluación	KS 4
2011	*National Curriculum*	Department for education	Citizenship y PSHE (a través de estas dos asignaturas se impartiría Financial Educ y Enterprise Educ)	Normativa	KS 3&4
2011	*The Framework for the National Curriculum*	Expert Panel for the National Curriculum	Careers Education Opportunities for Work Related Learning	Normativa	KS 4
2011	*Financial Education and the Curriculum*	All Party Parliamentary Group-APPG	Financial Education a través de PSHE	Recomendación	KS 3-4
2013	*The National Curriculum in England: Framework Document*	Department for education	PSHE Citizenship	Normativa Recomendación	KS 1-4 KS 3&4
2014	*Enterprise for all: The relevance of*	Department for education	Enterprise Education	Normativa	

	enterprise in education				
2015	*Economics GCSE Subject Content*	Department for education	Economics GCSE	Normativa	KS 3&4
2016	*Financial and enterprise education in schools*	House of Commons	Enterprise and Financial Education	Briefing-Informe sobre la situación actual	KS 1-KS 4 y KS 3-KS 4

Fuente: Elaboración propia.

1.3.2. La enseñanza de la economía en la actualidad.

El mes de febrero de 2016 el Gobierno confirmó que *PSHE* continuaría siendo "non statutory" a pesar de los numerosos informes que apoyaban el cambio de estatus de esta asignatura en el currículo (HoC, 2016).

En mayo de ese mismo año, el equipo de parlamentarios que había constituido el *APPG-All Party Parliamentary Group on Financial Education for Young People* y cuya razón de ser estaba en discutir y promover *Financial Education* en los colegios, publicó el informe *Financial Education in Schools: Two Years On-Job Done*? El informe valoraba el desarrollo de *Financial Education* desde que fue introducida con carácter obligatorio en los centros escolares de secundaria en el año 2011 a través de la asignatura *Citizenship*, y concluía que *Financial Education* se impartía de forma desigual, inconsistente y con distintos niveles de efectividad según los centros analizados. Por ello, el equipo hizo las siguientes recomendaciones:

- *Ofsted* debería explicitar qué objetivos de conocimiento financiero deben perseguir los centros escolares para sus alumnos.
- En Secundaria, las asignaturas de Matemáticas y Ciudadanía deberían reforzar el papel de *Financial Education* dentro de su programación para orientar ambas asignaturas a situaciones reales de la vida
- Así mismo, exponía el informe que *Financial Education* debería ser una cuestión fundamental en el plan de acción del DfE. Con ello, el DfE se vería obligado a mejorar el posicionamiento de *PSHE* en el currículo dado que a través de esta asignatura también se enseñaba *Financial Education.*
- El DfE debería integrar *Financial Education* en el nuevo marco de Formación del Profesorado.

- Debería constituirse una comisión de seguimiento para evaluar la efectividad de *Financial Education* en el largo plazo. (p. 10-11)

En el mes de septiembre de 2016, The Money Charity[78] publicó el informe *Financial Education in Schools: how to fix two lost years?* Este informe, basado en un trabajo de investigación y entrevistas realizadas al profesorado, realizó, a partir de los resultados obtenidos, las siguientes recomendaciones:

- A los responsables de las políticas educativas les propuso incentivar *Financial Education* ampliando su presencia en la asignatura de Matemáticas y sometiéndola a la inspección de *Ofsted* y a exámenes como parte integrante de la asignatura *PSHE.*
- A los responsables de los centros escolares les propuso crear un departamento dedicado a *Financial Education* con un titular que lo lidere, así como proporcionar formación adecuada al profesorado.

En el mes de noviembre de 2016, *The House of Commons Library*, un servicio de investigación que suministra periódicamente a los Miembros del Parlamento (MP) un resumen de la acción de Gobierno para que ésta sea examinada por los parlamentarios publicó, con las firmas de Robert Long y David Foster, un *briefing paper* nº 06156 titulado *Financial and Enterprise Education in Schools*. De este documento se desprende la siguiente información:

- 1º *Financial education* forma parte del *National Curriculum* desde el año 2011 integrada en la asignatura *Citizenship Education* impartida en los Key Stages 3 and 4 (11-16 años) con carácter de "statutory subject".
- 2º *Enterprise Education* queda recogida en el *Local Curriculum*.
- 3º Tanto *Financial Education* como *Enterprise Education* pueden enseñarse formando parte de la asignatura no obligatoria, *PSHE* (Personal, Social, Health and Economic Education).

Coincidiendo en el tiempo, también en noviembre de 2016, Ofsted[79] publicó los resultados de un trabajo de investigación, *Getting ready for Work*, relacionado con la

[78] A national financial capability charity providing financial education, information and advice to young people and adults throughout the UK.
[79] Office for Standards in Education, Children´s Services and Skills. Departamento de control de los niveles de educación, servicios y formación de menores cuya función es supervisar la calidad del servicio educativo en representación del DfE.

enseñanza de *enterprise education, work experience, employer engagement, financial capability y promotion of apprenticeships* en los colegios. A partir de los resultados obtenidos, se redactó un informe con una serie de recomendaciones que detallamos a continuación:

- Recomienda al DfE que promueva la importancia de la educación empresarial.
- Recomienda al DfE que promueva la colaboración entre colegios y empresas para impartir una educación económica de calidad.
- Ofsted verificará que los colegios preparan con rigor a sus alumnos en este campo del conocimiento.
- Los colegios deberán garantizar que poseen un programa coherente para desarrollar *enterprise educaction*.
- El profesorado deberá tener la preparación y formación necesarias para dirigir actividades que faciliten la asimilación y comprensión de estos conocimientos. (p. 6-8)

Con todo ello, podemos afirmar que en la actualidad es el Gobierno británico quien, a través de su *Department for Education-DfE*, establece el marco regulatorio para la enseñanza de la economía, tanto en relación con los contenidos de *Financial Education, Enterprise Education* y *Careers Education* como de las asignaturas a través de las cuales se enseñan estos contenidos de forma transversal, *Citizenship y PSHE Education* fundamentalmente.

En relación con PSHE, este marco regulatorio define los objetivos y contenidos que deben guiar la enseñanza de esta asignatura dirigida a niños con edades comprendidas entre los 5 y 16 años. Y si bien se trata de una "non statutory subject", el marco legal establecido por el Ministerio de Educación dentro del *National Curriculum* en su Artículo 2.5 con fecha 2 de diciembre de 2014, establece:

> Todos los colegios deberán enseñar los contenidos educativos relacionados con la economía, el comportamiento social y el cuidado de la salud (PSHE) siempre basados en las buenas prácticas. Los colegios tienen autonomía para incluir otros contenidos y diseñar su propio programa educativo.

En la introducción de dicho documento, el Ministerio de Educación afirma que esta asignatura es una parte importante y necesaria en la educación de los alumnos y por ello

los centros escolares deberán encontrar la fórmula de introducirla en sus programas educativos, formando parte del *Basic Curriculum*. Al no ser una asignatura con carácter obligatorio, su presencia en el currículum escolar vendrá determinada por el consejo escolar y el director del centro. Sin embargo, debemos señalar que el apoyo del colectivo docente a dar carácter de obligatoriedad a la disciplina *PSHE*, con datos del *briefing paper* elaborado y publicado por la *PSHE Association* en octubre de 2015 y citado en el documento *Personal. Social, Health and Economic Education in schools (England)* redactado por Robert Long para *The House of Commons en 2017*, es muy elevado, próximo al 84% (House of Commons, 2017, p. 18).

En la actualidad, la asignatura *PSHE Education* es definida por la *PSHE Association UK*, en el apartado dedicado a Curriculum Guidance, como aquella a través de la cual los alumnos desarrollan conocimientos, habilidades y cualidades que le preparan para su vida tanto personal como laboral en el mundo de hoy. La experiencia demuestra que la impartición de esta asignatura tiene un impacto positivo tanto en los resultados académicos como en los no académicos de los estudiantes, especialmente en los de aquellos más vulnerables, mejorando de esta forma sus oportunidades en la vida.

El contenido curricular de PSHE diseñado por esta asociación para las etapas escolares de Key Stage 1 hasta Key Stage 4 persigue desarrollar habilidades y cualidades tales como la resiliencia, la autoestima, la gestión del riesgo, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico dentro de tres áreas de trabajo, siendo una de ellas "living in the wider world" la cual incluye el bienestar económico (economic well-being), careers education and the world of work.

En el año 2017 la *PSHE Association* actualizó los contenidos de la asignatura PSHE relacionados con materias económicas y recogidos en el documento *PSHE Education Programme of Study* (2017). Este documento presenta también información adicional que facilita la comprensión de la razón de ser de la asignatura *PSHE:*

I. Para ayudar en la definición de los contenidos programáticos, existen una serie de documentos[80] que pueden ayudar en su desarrollo:

- PSHE Education Planning Toolkit for Key Stages 1 and 2 (2017).

[80] Estos documentos pueden consultarse en www.pshe-association.org.uk.

- PSHE Education Planning Toolkit for Key Stages 3 and 4 (2017).
- PSHE Education Programme of Study for Key Stages 1-5 (2017).

II. En relación con los objetivos que este sistema educativo persigue con la inclusión de esta asignatura en los programas escolares, el de mayor peso es el objetivo centrado en ayudar a los alumnos a prepararse para los diferentes aconteceres y responsabilidades del día a día, tomando decisiones informadas, gestionando los recursos económicos de los que disponen y respetando el medio ambiente en sus decisiones de consumo. Es más que evidente que, para los niños de menor edad, estos son objetivos para alcanzar a muy largo plazo, motivo por el cual los contenidos no se imparten con carácter autónomo y son incluidos en otras asignaturas. Son los propios centros escolares los que deciden cómo y dónde se incluyen estos contenidos, haciéndolo de tal forma que se esté proporcionando a los alumnos una base de conocimiento a partir de la cual, en cursos posteriores, construir un cuerpo sólido de enseñanzas económicas.

III. Observamos por lo tanto que los contenidos están relacionados estrechamente con el desarrollo de actitudes y valores, así como con la adquisición de determinados conocimientos y habilidades.

IV. En relación con las habilidades a las que nos acabamos de referir, encontraremos la comunicación, la observación, el estudio, la resolución de problemas, la creatividad y la imaginación.

V. Si abordamos el horizonte temporal que contempla esta disciplina, podríamos afirmar que la enseñanza de la Economía se plantea desde la perspectiva de un aprendizaje progresivo a lo largo de cada etapa educativa. Por ello, es importante que exista una coordinación entre los centros de enseñanza primaria y secundaria de tal forma que el segundo tenga conocimiento de lo aprendido por los alumnos en el primero y de esta forma pueda garantizar una continuidad en el aprendizaje.

VI. Otro aspecto que destacar es la importancia dada a la revisión de métodos y técnicas de enseñanza y a la actualización del conocimiento del profesorado. Es por ello por lo que las autoridades educativas a nivel local mantienen una comunicación fluida con los departamentos de los distintos centros educativos para ayudar a los profesores a identificar las necesidades de formación que tienen en este campo del conocimiento.

VII. En relación con los temas mencionados**,** señalamos tres de ellos considerados fundamentales: el desarrollo de actitudes, el desarrollo de la capacidad para formar

opinión propia y el aprendizaje de principios y valores. Es por lo tanto un área de conocimiento apropiada para todas las etapas educativas. La efectividad de su enseñanza dependerá de la claridad con la que se hayan definido los objetivos a alcanzar, unos objetivos que deberán estar acordes a una serie de factores como la edad de los alumnos, su nivel de desarrollo cognitivo o su contexto social y económico entre otros. Así mismo, esa efectividad se verá favorecida si parte de esa enseñanza se realiza a través de tareas prácticas. A medida que avanzan en etapa educativa, el trabajo en equipo y los debates son técnicas que favorecen la adquisición de conocimientos y la formación de ese criterio propio.

Enumeramos a continuación los temas recogidos por la legislación británica al respecto:

- Desde los 5 a los 7 años exponer a los niños las distintas fórmulas de resolución de situaciones básicas como puede ser el decidir qué hacer cuando tienen dinero en el bolsillo y no saben muy bien si financiar con él un gasto (un capricho) con el problema de que éste exceda su presupuesto, o bien guardarlo.
- Entre los 7 y los 11 años los alumnos deben ser capaces de reconocer los gastos que conlleva el funcionamiento de un hogar como son el gasto energético y los bienes de consumo básicos.
- A partir de los 11 años se tratará de enseñar conocimientos fundamentales en la vida de cualquier ciudadano relacionados con la economía. Durante esta etapa se enseña a los niños a elaborar un presupuesto familiar de tal forma que se vean obligados a priorizar gastos, identificar fuentes de ingresos, prever las consecuencias de sus decisiones de consumo y comparar precios de diferentes marcas.
- Finalmente, para aquellos alumnos que han optado por continuar con esta asignatura los dos últimos cursos de la etapa escolar hasta alcanzar los 16 años, se tratará de hacerles percibir de forma clara la importancia que esta asignatura tendrá en sus vidas. Objetivos: que los alumnos sean capaces de valorar las distintas posibilidades de acceso a una vivienda, bien por alquiler, bien por compra, sepan gestionar un presupuesto familiar y sean capaces de gestionar recursos financieros de forma eficiente.

Tras el estudio realizado hemos observado que el sistema educativo inglés ha sido prolífico en la generación de estudios, informes y normativas en relación con la enseñanza de la economía. La enseñanza de la economía ocupa un lugar destacado en este sistema educativo desde principios del siglo XX con las referencias hechas a la misma en 1906 en el *Dyke Report*. En la década de los 70, estas enseñanzas cobrarán relevancia con la llegada a Inglaterra de la *International Federation for Home Economics.*

Hoy, los contenidos económicos están presentes en el *National Curriculum* a través de distintas asignaturas, unas con carácter obligatorio y otras con categoría de optativas, pero en cualquier caso, el sistema busca que todos los alumnos y alumnas finalicen la educación obligatoria con un nivel de formación económica que les permita conocer el mercado de trabajo y la sociedad en la que van a tener que desarrollar su proyecto profesional y vital, así como disponer de unos conocimientos que les permitan formar criterio y opinión propias en relación con políticas económicas y sociales.

Tras obtener una perspectiva histórica sobre la enseñanza de la economía en el sistema educativo en Inglaterra, la valoración final sobre el modelo de enseñanza de la economía nos lleva a afirmar que:

- La introducción de la enseñanza de la economía en este sistema educativo buscará en un primer momento formar en la gestión de las economías domésticas a través de la asignatura *House Finance* en 1906. Años después, en 1979, recibirá la denominación de Home Economics.
- En la actualidad, la enseñanza de la economía en el sistema educativo inglés es considerada una herramienta que facilita al alumno valorar tanto sus decisiones y conductas como las de los otros, así como las consecuencias derivadas de las mismas en relación con asuntos del día a día.
- Este sistema educativo entiende la enseñanza de la economía como un instrumento que tiende puentes entre la etapa escolar y la inserción en el mundo laboral.
- Las autoridades educativas en Inglaterra entendieron hace muchos años, y el *Dyke Report* de 1906 es una buena muestra de ello, que la enseñanza de conceptos económicos tales como salario, actividad económica, ocupación laboral, respeto a la dignidad de todo trabajador, derechos y deberes de los trabajadores, impuestos, jerarquía social derivada de la jerarquía profesional, educación y formación ayudaba a la configuración de pensamiento crítico en los alumnos en el ámbito de la economía.

Con todo ello, destacamos los esfuerzos de las autoridades educativas por diseñar programas de contenido económico utilizando la investigación y el debate como instrumentos para el diseño curricular de asignaturas y contenidos transversales de carácter económico, así como el respaldo que a estos contenidos otorga el National Curriculum en su normativa. Sin embargo, echamos de menos un barniz de humanización sobre contenidos y enfoques en materia económica. Los legisladores parecen haber puesto la atención únicamente en el aspecto técnico y han priorizado el "lado útil" de estos conocimientos, dejando al margen los límites éticos de esa utilidad, probablemente porque dan por hecho que todo individuo tiene muy presente dichos límites en el ejercicio de su "yo económico".

2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN FRANCIA: HISTORIA, ESTRUCTURA Y ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

INTRODUCCIÓN

Al igual que en el caso del sistema educativo inglés, la revisión que recogemos en las páginas siguientes tiene como finalidad conocer en qué momento de la historia de la educación francesa las autoridades educativas deciden introducir la enseñanza de la economía en la programación escolar. Como iremos apreciando a lo largo de la lectura del capítulo, el enfoque dado a la enseñanza de esta ciencia en el sistema educativo francés divergirá del dado en el sistema educativo anterior. Y mientras que en el primero la enseñanza de la economía irá intrínsecamente ligada a la formación del sujeto económico que es el alumno, como futuro generador de riqueza, en el caso del sistema francés el objetivo primero en la enseñanza de esta ciencia será la formación del individuo es su faceta ciudadana, un ciudadano conocedor de sus derechos y obligaciones que convive en sociedad y que en el ejercicio de su actividad económica tiene conciencia no sólo de su individualidad sino también de las repercusiones sociales de sus actos económicos.

El modelo de educación francesa es un sistema muy alejado del modelo británico que hemos abordado en las páginas precedentes, en tanto en cuanto este sistema huye del enfoque neoliberal del sistema anglosajón y defiende a ultranza la escuela pública. Es además este modelo francés, un sistema con una carga histórica profunda, pues se inspira en los principios de la Revolución Francesa y la República como proyecto político. "Ello explica la importancia de la historia política y la herencia cultural del sistema educativo

en la comprensión de las tentativas de modernización puestas en práctica en el curso de los últimos años" (Derouet, Normand, Pacheco, 2015, p. 725).

El sistema educativo francés, como acabamos de señalar, descansa sobre una serie de principios que encontraron su base en la Revolución Francesa de 1789 y sobre los que desde entonces y hasta la actualidad se ha trabajado a partir de una intensa actividad legislativa y un debate ideológico continuo. Una educación que, tal y como establece la Constitución de 1958, habrá de ser pública, gratuita y laica, constituyendo este texto "la base legal en la que se apoya la Francia política de hoy, base que no es otra que la de la V República" (García Garrido, 2013, p. 234) y que viene a reforzar el carácter presidencialista y centralista de la política francesa, y también de su sistema educativo. En palabras del mismo autor: "Francia ocupa un puesto de primer orden en la historia de la educación occidental, tanto en lo que se refiere al pensamiento pedagógico como a las instituciones" (Ibídem, p. 246).

En relación con la enseñanza de la economía, como veremos en las próximas páginas, las primeras iniciativas nacerán a mediados del siglo XVIII impulsadas por el empuje económico originado a raíz de la Revolución Industrial iniciada en Reino Unido y que no tardará en contagiarse a las regiones del norte de Francia. En estas zonas abrirán los primeros internados para la formación en estudios de comercio. Cierto es que también, zonas concretas del sur del país, acogerán esta iniciativa impulsada por el auge de la actividad comercial en el área mediterránea

Sin embargo, el peso de las enseñanzas clásicas de corte humanista propias del Antiguo Régimen, se hará notar teniendo que esperar a finales de siglo para encontrar un punto de inflexión en la educación francesa, punto que vendrá dado por la publicación del *Rapport* de Nicolas de Condorcet en 1792 y a quien haremos referencia en el siguiente apartado. Este informe recogerá la primera iniciativa oficial de enseñanzas económicas: Conocimientos de Economía en Primaria y Comercio en Secundaria. Desde entonces, se sucederán en el tiempo diversas propuestas, propuestas muy ligadas a la figura del alumno como *citoyen*. Pero a pesar del respaldo intelectual de las mismas, no terminarán de calar en el sistema.

En la primera mitad del siglo XX, concretamente en 1952, se introducirá en la programación el *Baccalauréat Technique et Économique*. Y en 1966 con la 2ª Reforma

Fouchet, se introducirán contenidos de enseñanza económica en la etapa de Secundaria (Chatel, 2016). A partir de entonces, se sucederán las propuestas en relación con la enseñanza de la Economía en esta etapa escolar, siempre centradas en conceptos básicos y de contenido general.

Será a finales del siglo XX cuando se introduzca un módulo de conocimientos denominado *Découverte professionnelle* que posteriormente también se ofrecerá como asignatura. Con esta iniciativa la enseñanza de la economía buscará poner en relación al estudiante con el mundo laboral de cara a las decisiones académicas que habrá de tomar al final de la etapa.

Desde entonces y hasta 2008, se insistirá mucho en el lado pedagógico de la economía desde la perspectiva laboral. Dicho año se dará un impulso a esta materia y a partir de entonces se ampliarán sus contenidos y los cursos a los que va dirigida su enseñanza. La ley que en la actualidad rige al respecto es la *Loi d´orientation et de programmation pour la refondation de l´École de la République du 8 juillet 2013,* ley que desarrollamos al final de este capítulo.

Paralelamente a esta actividad normativa, en el año 2008 la Academia de Ciencias Morales y Políticas tomará la decisión de involucrarse en la enseñanza de la Economía en la etapa de Secundaria. Debates, informes, y propuestas cristalizarán en la configuración de un interesante programa de Economía para Secundaria. Pero los miembros de esta institución no serán complacientes y continuarán sus investigaciones y discusiones. Tal es así, que actualmente se encuentran debatiendo la última de sus propuestas, que reflejaremos al final de este capítulo.

2.1. LA CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS

2.1.1. Primera etapa: hasta la configuración del sistema educativo nacional

El sistema educativo francés, tal y como lo conocemos hoy en día, tiene su origen en el siglo XVIII. Hasta entonces, y especialmente durante el *Ancien Régime*, periodo que comprende desde el siglo XVI hasta el siglo XVIII, la competencia educativa la ostentaba la Iglesia, basándose el funcionamiento del sistema en una estructura clasista en la que tan sólo una minoría acudía a colegios de enseñanza primaria-*ordre primaire* y colegios de enseñanza secundaria-*ordre secondaire* (Choppin, 2000, pp. 19-20), colegios que en

su gran mayoría eran privados y de corte confesional. No en vano, y como señala García Garrido "(...) desde la Edad Media, cultura francesa y religión católica han sido realidades bastante inseparables" (2013, p. 40). En estos centros, los programas escolares que se impartían permanecían cerrados a cualquier tipo de innovación pedagógica o curricular y las humanidades constituían el corazón de la programación escolar (Juliá, 1988, p. 95). Más aún, no habrá gran interés por parte de las autoridades educativas por avanzar en el terreno de la educación, hecho que queda reflejado en estas palabras de Richelieu: "las letras no se deben enseñar a todos indiferentemente" (Ibídem, p. 71).

Será a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, concretamente a partir de 1762, cuando el sistema educativo experimente una serie de hechos que marcarán el punto de partida para la transformación de la educación francesa. Dicho año se publicará un trabajo clave en el diseño de los programas escolares en Francia. Hablamos de la obra *Essai d´Education Nationale ou Plan d´Etudes pour la Jeunesse*, cuyo autor, el parlamentario bretón Louis Réné de La Chalotais, expondrá en ella los conocimientos que considerará fundamentales en la configuración curricular escolar (García Garrido, 2013).

Así mismo, ese mismo año el Parlamento parisino procederá al mapeo del espacio escolar francés con el objetivo de regular el número de escuelas primarias y colegios (centros de secundaria), su estructura, su funcionamiento y definir su relación con las universidades:

> En el mes de septiembre de 1762, el Parlamento de París pidió a las universidades de su jurisdicción que le presentaran reglamentos de estudio y disciplina y precisaran los medios para establecer una "correspondencia" rigurosa entre universidades y colegios, a fin de uniformar la educación en el conjunto de los colegios de la circunscripción (Juliá, 1988, p. 71).

El resultado será la clasificación de los centros escolares en cuatro categorías: Colegios de Pleno Ejercicio, Colegios de Humanidades, Colegio Menor y Regencia Latina. Las disciplinas que se enseñarán serán geografía e historia, lengua nacional, filosofía y retórica, y por supuesto, latín.

Dos años más tarde, en 1764, se procederá a la expulsión de los Jesuitas bajo el reinado de Luis XV. Este hecho supondrá para Francia la pérdida de un pilar que hasta entonces había sido fundamental en su estructura educativa. Al amparo de la Compañía

de Jesús, eran muchas las instituciones educativas que se habían ido creando, desde *collèges* hasta universidades como la Facultad de Teología de la Sorbona, y con su expulsión, la apertura de nuevas instituciones educativas se verá frenada.

La citada regulación del espacio escolar del año 1762 proporcionará a las autoridades educativas información sobre las razones que favorecerán la concentración de colegios en unas u otras zonas del país, razones que no sólo serán de densidad demográfica, sino que también estarán explicadas por las características económicas y geográficas de la zona.

Tal es así, que de la mano de la iniciativa privada nacerán escuelas de hidrografía (p. 76), escuelas militares, fundadas por el conde de Saint Germain en 1776, y escuelas para comerciantes, iniciativa llevada a cabo por San Juan Bautista de La Salle, sacerdote, teólogo y pedagogo francés innovador, que consagrará su vida a formar maestros destinados a la educación de hijos de artesanos y de niños pobres de la época. Fundará la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, instituto religioso católico de carácter laical dedicado a la educación de niños y jóvenes, especialmente de los más pobres, y abrirá centros de internado para hijos de comerciantes. La apertura de estos internados responderá a una actividad comercial intensa en la zona norte del país, una actividad impulsada por la Revolución Industrial que ya se vivía en Reino Unido y que contrastará con el desarrollo industrial lento y escaso de otras zonas del país. Un proceso de industrialización que también se verá ralentizado con el estallido de la Revolución Francesa en 1792 y que se traducirá en años difíciles desde el punto de vista económico y de crecimiento industrial, teniendo que esperar a la segunda década del siglo XIX para asistir al despegue económico e industrial del país.

Atendiendo a lo dicho, la apertura del primero de los citados internados para hijos de comerciantes, tendrá lugar en 1744 en Boulogne-sur-mer, una ciudad situada cerca del Canal de la Mancha en el departamento del Paso de Calais. En este centro se impartirá "un curso para la perfección de la escritura, la aritmética y los libros de contabilidad por partida doble y simple con el cambio extranjero" (Juliá, 1988, p. 87).

En el sur del país también encontraremos algunos de estos centros de internado y formación. Es el caso de los centros ubicados en ciudades como Cahors y Castress, centros en los que se impartirán enseñanzas de carácter técnico y científico que "satisfizo

las aspiraciones educativas de las clases comerciantes dirigentes", una educación muy alejada de las enseñanzas humanistas del *Ancien Régime* (Ibídem, p. 87). La primera, por ser una ciudad con rio navegable, el río Lot, que la convertirá en centro de actividad comercial y financiera de la zona. La segunda, se convertiría en la ciudad industrial más grande de la región Midi Pyrénées, fundamentalmente con industria textil y mecánica. Tal será la calidad de las enseñanzas de estas escuelas para comerciantes y lo acertado de su enfoque educativo, que su éxito llegará fuera de las fronteras francesas:

> Las letras patentes otorgadas en 1757 al internado de Marsella indican que éste estaba destinado a recibir a los hijos de los principales comerciantes para darles una educación conveniente y cristiana y enseñarles lo que es necesario para el comercio. El éxito alcanzado por el centro se refleja en el registro de entradas donde aparecen los patronímicos de las grandes familias de comerciantes marselleses, pero también de niños llegados de todos los lugares del comercio mediterráneo, desde Cádiz a Constantinopla, desde Cartagena a Nápoles y Túnez (Juliá, 1988, p. 88).

Esta diversificación de los caminos educativos con incorporación de nuevas disciplinas determinará a su vez que los centros educativos, indefectiblemente, provoquen una selección clasista del alumnado (Ibídem).

En la década de los 80 de este siglo XVIII, se iniciará un movimiento contestatario alimentado por diversas razones, entre ellas, la difusión de las ideas de la Ilustración, un movimiento que desembocará en 1789 en la Revolución Francesa. A partir de entonces, los bienes de la Iglesia serán secularizados y la Educación pasará a ser responsabilidad del Estado. Si bien los resultados no serán inmediatos, la Revolución Francesa abrirá el camino de la enseñanza moderna.

Con el inicio del siglo XIX, las ideas del movimiento ilustrado comenzarán a impregnar el ámbito educativo, siendo muchos los planes y proyectos de carácter político-pedagógico que se redactarán durante este siglo en un entorno de constante evolución de las ideas educativas. Dicho entorno estará promovido por un ambiente intelectual en el que la unidad ideológica, y por lo tanto política, en relación con la educación será compleja. Reflejo de este contexto serán los numerosos *Rapports* que se redactarán para determinar los fines de la educación y la estructura de la misma. Autores como Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Romme, Daunou, Lakanal, Lepeletier y Bouquier, redactarán informes relativos a la educación que pondrán de manifiesto una vertiginosa actividad

intelectual al tiempo que, como señalábamos en líneas superiores, convertirán la instrucción del ciudadano en una obligación del Estado (Holgado Barroso, 2007).

En 1790 Condorcet escribe la obra *Cinco memorias sobre la instrucción pública*, obra que no verá la luz hasta dos años después, en 1792. En este trabajo el autor sostendrá que la educación habrá de diseñarse de tal forma que instruya al ciudadano en el cumplimiento de sus funciones cívicas, al tiempo que evite las desigualdades sociales. Condorcet entiende la instrucción pública como "un deber de la sociedad para con sus ciudadanos, destinado a evitar la desigualdad en las facultades morales y procurar a cada hombre la formación necesaria para ejercer sus funciones sociales, familiares e individuales y conocer todos sus deberes" (Holgado Barroso, 2007, p. 140). En el análisis que hace el profesor Holgado Barroso de la obra de Condorcet, queda explícita la importancia que el filósofo francés dará a la formación económica:

> En la primera memoria titulada "Naturaleza y objeto de instrucción pública", deja claro la necesidad de distinguir entre la educación, propia del ámbito familiar y personal, y la instrucción como actividad institucional potenciada por el poder público. De ésta última establece tres modalidades de instrucción: en primer lugar una instrucción común destinada a enseñar a cada uno los conocimientos necesarios para la sociedad, asegurar un medio de conocer las disposiciones particulares de cada sujeto e iniciar a los alumnos para su futura profesión; la segunda tendría por objeto los estudios relativos a las diversas ocupaciones de acuerdo con la utilidad personal y las repercusiones sociales y la tercera sería puramente científica, ocupándose de perfeccionar los conocimientos o descubrir los nuevos (Ibídem).

Por lo tanto, y como afirma el profesor Juan Holgado Barroso:

> En este contexto se debe situar la figura de Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet, una personalidad clave para entender el origen del sistema educativo burgués y del pensamiento pedagógico contemporáneo pues intenta dotar a la entonces llamada instrucción pública de una fundamentación filosófica, jurídica y moral con el fin de contribuir al perfeccionamiento de la humanidad y a la consolidación de la república (2007, p. 133).

Para poder conseguir esta instrucción del ciudadano, en cuyo núcleo Condorcet sitúa la moralidad, la formación ha de iniciarse desde los primeros años escolares, concretamente en la escuela primaria en la que los conocimientos a impartir serán "la

lectura, la escritura, la aritmética y los primeros conocimientos morales, naturales y económicos" (Ibídem, p. 139).

Un año antes de la publicación de la obra de Condorcet, se redactará el *Rapport Talleyrand sobre la Instrucción Pública* (1791). Éste definirá las bases de un sistema de enseñanza para todos y gratuito como medio para hacer viable el principio de igualdad "y situar a cada persona en el lugar que le corresponde dentro de la estructura social" (Condorcet, J.A., 2001, p. 13). Sin embargo, el informe no llegará a ver la luz al disolverse la Asamblea Constituyente.

El 3 de septiembre del mismo año se promulgará la primera Constitución en la historia de Francia, siendo el primer texto legal que, en su Título 1º, reconozca el derecho a la educación en este país. Cierto es que durante los 10 años que durará la Revolución no se producirán cambios significativos en el ámbito de la educación francesa, pero sí supondrá el punto de arranque en la configuración de este sistema educativo que iniciará un proceso de construcción y definición de su estructura básica, así como de los principios contemporáneos sobre los que se establecerá, principios que no serán otros que la libertad, la universalidad, la gratuidad y la obligatoriedad, así como "las bases de una enseñanza pública y nacional, convirtiéndose la educación del *citoyen* en un deber del nuevo estado y un derecho del hombre" (Holgado Barroso, 2007, p. 33). Se inicia entonces un traspaso paulatino del control de la educación de manos de la Iglesia a manos del Estado, que será quién supervise los contenidos pedagógicos de manuales y libros de texto (Choppin, 2000, pp. 19-20), un proceso que culminará en el siglo XX.

En este contexto, se presenta en 1792 ante la Asamblea Nacional Legislativa *Le Rapport et Projet de decret sur l´organisation génerale de l´instruction publique*, que no será sino una articulación de las ideas contenidas en la obra de Condorcet, *Cinco Memorias sobre la Instrucción Pública,* publicada unos meses antes, tal y como señalábamos en el apartado 3.1.1. del Capítulo II de esta tesis. Este informe marcará un punto de inflexión en la historia de la educación francesa. En él apreciamos cómo Condorcet tratará de encontrar en la educación el camino para dar respuesta a las reivindicaciones de una sociedad agitada, y para ello intentará dar a esa educación una nueva orientación, al tiempo que defenderá una escuela laica y gratuita. En su *Rapport* sentará las bases de la legislación y de los planes educativos que se redactarán durante el siglo XIX y nos permitirá entender los caracteres diferenciadores de este sistema respecto

de otros, caracteres que son fruto de "una larga herencia histórica del pensamiento educativo" (Peregrino Moreno, 2010, p. 438). En relación con los contenidos curriculares que deben figurar en la etapa de Escuela Primaria y Escuela Secundaria, y que Condorcet recoge en su *Rapport*, encontramos los siguientes (González y Madrid, 1988, p. 92):

Respecto a la primera, indica el informe que se deberán enseñar las siguientes disciplinas: "Leer, escribir, reglas de Aritmética, primeros conocimientos morales, naturales y económicos necesarios a todo ciudadano" (1988, p. 92). Apreciamos aquí una de las primeras alusiones a la enseñanza de la economía.

Por lo que se refiere a la Escuela Secundaria, entre los conocimientos impartidos deberán estar los siguientes: "Nociones gramaticales necesarias para hablar y escribir, historia, geografía de Francia y de los países vecinos; artes mecánicas; dibujo; comercio; matemáticas e historia natural" (1988, p. 92).

Afirma Holgado Barroso que:

> Una de las grandes aportaciones de Condorcet y del pensamiento ilustrado, es el intento de unir una moral pensada (actualmente entendida como Ética) con una moral vivida y asentada sobre un conjunto de normas y conductas a la que llamamos Moral (2007, p. 141).

Como recursos didácticos útiles para la enseñanza, Condorcet sugerirá los libros de texto, los almanaques, las enciclopedias y también los periódicos, pues en estos podemos encontrar "las nuevas leyes, las operaciones administrativas, los descubrimientos científicos, las recientes prácticas artísticas y los aspectos interesantes de la economía rural" (Ibídem). Sin embargo, Condorcet aprecia que la formación del hombre no ha evolucionado de la misma manera según el país al que hagamos alusión, estando las razones de este hecho en las desigualdades generadas por la riqueza, los estados y la educación.

El mes de julio de 1793, Robespierre defenderá un plan de Educación Nacional, redactado por Félix Le Peletier de Saint-Fargeau en el que se afirma que el Estado deberá encargarse de inculcar una moral a los ciudadanos y para ello deberá hacerse cargo de la educación de los alumnos desde los 5 y hasta los 12 años. En diciembre del mismo año se aprueba la *Ley Bouquier*, ley que establece la gratuidad y obligatoriedad de la instrucción para niños entre 6 y 8 años.

En 1795 se publica una nueva obra de Condorcet, *Esquisse d´un tableau historique des progrès de l´esprit humain (1795)*, obra en la que el autor señala que para evitar diferencias educativas que perjudiquen la evolución de la sociedad de un país, es necesario que esa educación contemple:

> (...) todo lo que cada hombre tiene necesidad de saber para la economía doméstica, para la administración de sus asuntos, para el libre desarrollo de su industria y de sus facultades, para conocer sus derechos, para defenderlos y ejercerlos, para instruirse acerca de sus deberes, para poder cumplirlos bien, para juzgar sus actos y los ajenos, según sus propias luces y no ser extraño a ninguno de los sentimientos elevados o delicados que honran a la naturaleza humana, para no depender ciegamente de aquellos a quienes el hombre está obligado a confiar el cuidado de sus asuntos o el ejercicio de sus derechos (Holgado Barroso, 2007, p. 143).

En 1795, con la aprobación de la *Ley Daunou*, queda suspendida la gratuidad educativa. Ello será debido a que, bajo el sistema napoleónico, el estado va a centrar sus esfuerzos en la enseñanza secundaria y superior, quedando la escuela primaria relegada en las competencias estatales y pasando a estar bajo responsabilidad de los *départements régionales*, convirtiéndose en una escuela confesional y de pago. La Enseñanza Primaria (Elementaire) volverá progresivamente al sistema del *Ancien Régime,* y bajo la Restauración, la Iglesia volverá a reforzar su posición en el ámbito educativo (Direction de l´information légale et administrative-DILA, 2005). La razón de ser de esta nueva orientación de la educación, la expone el profesor Herminio Barreiro en la obra traducida de Condorcet, *Cinco Memorias sobre la Instrucción Pública y otros escritos*:

> No es la primaria donde reside la importancia de los cambios, sino en la secundaria y en la superior. La preocupación de la burguesía finisecular, siguiendo los preceptos de los ilustrados que se preocupaban en particular de la educación como cuestión de estado, se centrará en la formación de elites dirigentes cualificadas. Napoleón recoge ese mandato de clase y se propone como objetivo principal la constitución de una importantisima red de Lycées y la reorganización total de las Universidades. La primaria, la educación popular, será la gran batalla del XIX, con Pestalozzi al principio y Férry al final de la centuria (Condorcet, 2001, p 32).

Una vez culminado el movimiento revolucionario en 1799, Napoleón iniciará un proceso de centralización de la educación, la cual pasará a depender directamente del

Estado a través de la *Université Impériale*, fundada en 1806, al considerar aquélla un derecho y un deber que corresponde a éste (García Garrido, 2013). Este proceso de centralización se irá desarrollando paulatinamente:

- En una primera fase, los primeros niveles educativos que pasarán a depender del poder político serán los correspondientes a la educación secundaria. A tal efecto, en 1802, Napoleón creará los institutos o liceos para formar a los funcionarios del estado.
- En una segunda fase, año 1808, se instituirá el *baccalauréat*, un examen a realizar tras la finalización de los estudios de secundaria y que permitirá acceder a los estudios universitarios. El objetivo no será otro que crear a la futura élite funcionarial "que de apoyo político, técnico y administrativo al nuevo régimen" (Ibídem, p. 250).
- En marzo del mismo año, se publica el Decreto Imperial Nº 3179, soporte de la organización de la Universidad.
- Mientras tanto, la escuela elemental permanecerá en manos de órdenes religiosas, una situación que generará un conflicto Iglesia-Estado que desembocará en la *Ley Guizot* de 1833.

Finalmente, señalaremos que será también en los primeros años de este siglo XIX, concretamente en 1804, cuando se publique la obra *Tratado de Economía Política* de Jan Baptiste Say, obra que gozará de una gran difusión gracias a la cual se generalizará la enseñanza de la economía en Francia. El trabajo de Say como coordinador de prensa en el gobierno de Napoleón, favorecerá dicha difusión. Cierto es que, poco tiempo después de la publicación de su obra, Say deberá dimitir. Sin embargo, sus ideas continuarán difundiéndose al ser nombrado profesor de la Cátedra de Economía Industrial del Conservatorio Nacional de Artes y Medidas y ser miembro fundador de la Escuela Especial de Comercio e Industria (en la actualidad ESCP-Europe).

2.1.2. Segunda etapa: configuración y evolución del sistema educativo nacional

El historiador y político Françoise Guizot, ministro de Instrucción Pública entre 1832 y 1837, realizará grandes esfuerzos para avanzar en el ámbito educativo, entre otros motivos, para favorecer el proceso de industrialización iniciado a finales del siglo anterior y que en los años 30 se encontrará en un momento de expansión. Para ello, desarrollará y publicará la *Ley Guizot* de 1833, una ley de la que, entre otras normas, destacan las siguientes:

- Universalización de la educación primaria como camino para conseguir el progreso de toda la sociedad (Ortiz de Solorzano, 1954, p. 182).
- Introducción como materias obligatorias: la lectura, la escritura, elementos de la lengua francesa, cálculo, sistema legal de pesos y medidas y formación moral y religiosa (Macías, 2008, p. 623).

En el año 1850, en el marco de la II República, se aprueba la *Ley Falloux relative a l´enseignement* bajo mandato del entonces ministro de Instrucción Pública, conde Frédéric Alfred Pierre de Falloux. Al amparo de la misma, en 1852 se pondrá en marcha el *Baccalauréat des sciences* (García Garrido, 2013, p. 254).

Con la proclamación de la III República en 1870, el conflicto Iglesia-Estado se acentuará. Las leyes de Jules Ferry de los años 1881 y 1882 declararán la gratuidad y la obligatoriedad de la Educación Elemental (Primaria). Estas leyes, que más que leyes serán un conjunto de disposiciones legales, representarán el primer paso para elaborar una legislación educativa adecuada a un nuevo momento social, político, económico y cultural que se vivirá ya no sólo en Francia, sino también en gran parte de Europa, una legislación que en sus líneas generales está vigente en la actualidad y que descansa desde entonces sobre el carácter laico (1881) gratuito y obligatorio (1882) de la educación (Gauthier et al., 2005). Para elaborar dicha legislación, Ferry tomará dos referentes: las ideas de la Revolución Francesa y las modificaciones curriculares realizadas por el mencionado Guizot, y ello se traducirá en una modernización de los programas escolares favoreciendo disciplinas como la historia y la geografía en detrimento de las lenguas clásicas (Gauthier et al., 2005) debido, entre otras razones, al proceso de industrialización que está experimentando el país, proceso que entre los años 60 y 80 experimentará una cierta ralentización. El mayor peso de estas materias en la educación buscará en el medio plazo favorecer el proceso industrial. También en 1881 se instituye el *Certificat d´etudes Primaires* a obtener con 11 años.

Dicho todo lo anterior, se hace necesario explicar que la Francia de la III República del año 1875 es una Francia fuertemente dividida debido a las posturas contrarias defendidas por los defensores de la Revolución y los contrarios a ella. Ante esta situación, la unidad nacional se hace necesaria y por ello los políticos del momento utilizarán la educación como un instrumento unificador del sentimiento nacionalista: "con este propósito, el nacionalismo fue utilizado como la piedra angular aglutinadora de los

diversos sectores de la sociedad, y la institución escolar se conformó como el medio más adecuado para introducir este sentimiento" (Llorent Bedmar, 1996, p. 341). Este esfuerzo por dar a la educación una nueva orientación, no ya sólo en sus contenidos sino también en su concepto, queda claramente reflejado en las siguientes palabras de Alain Choppin:

> Aunque la dimensión ideológica siga imponiéndose claramente (aunque sólo sea a través de la lucha establecida por la Iglesia y el poder público entre 1882 y 1914 en torno a la cuestión del laicismo de la escuela pública), es en el ámbito pedagógico en el que se producen las transformaciones esenciales. Una nueva concepción pedagógica centrada en una orientación intuitiva que favorece la observación de la realidad y en la que la "lección de las cosas" constituye la manifestación más evidente, sustituye al método tradicional basado en la memorización y la repetición. Esta nueva doctrina transfiere al maestro la función de difusión del saber desempeñada hasta ese momento por el libro (2000, p. 23).

Esta orientación educativa configurada en Francia a lo largo del siglo XIX se va a convertir en un referente para otros sistemas educativos europeos por, entre otros motivos, su alta calidad pedagógica y una organización y administración cuidada hasta el último detalle. En España, esta influencia quedará sin duda reflejada en el *Informe Quintana* y posteriormente en la *Ley Moyano,* hechos a los que ya hacíamos referencia en el apartado 3.2.2.del Capítulo II del presente trabajo. Concretamente, ésta última recogerá los principios franceses en relación a la educación pública, laica e igualitaria, y estará próxima a la anteriormente citada *Ley Guizot* del año 1833 (Gavari, 2005, p. 416).

Durante los primeros años del siglo XX y hasta el inicio de la 1ª Guerra Mundial, varios serán los cambios que experimente el sistema educativo francés. En el año 1902, siendo ministro de Educación Georges Leygues, se llevarán a cabo dos innovaciones educativas:

- Reforma de la etapa de educación secundaria tomando como base los resultados de la *Comisión Ribot*[81]*, y que* supondrá que esta etapa quede dividida en dos ciclos:

  1º Ciclo: *Sixième, Cinquième, Quatrième y Troisième:* enseñanzas humanísticas.

  2º Ciclo: *Seconde, Premiere y Terminal.*

[81] Comisión de la Instrucción Pública de la que fue presidente el político francés, Alexandre Ribot en 1898.

- En el 2º ciclo, entran en la enseñanza las asignaturas denominadas "modernas"[82] (Gauthier et al., 2005, p. 31). Ello supondrá que el ciclo quede abierto a cuatro itinerarios:

    A. Latín-Griego;
    B. Latín-Lenguas;
    C. Latín-Ciencias;
    D. Lengua-Ciencias. Esta última opción, a la que desde 1863 se denominaba secundaria especial por estar dirigida a los niños que pensaban encaminar su futuro profesional por el mundo del comercio y de la industria, pasará a ofrecerse dentro de la enseñanza secundaria normalizada a partir de este año 1902 (García Garrido, 2013, p. 255).

Con la inclusión de este nuevo itinerario en la enseñanza secundaria normalizada, se dará un nuevo paso en la dirección de nuestra investigación.

Continuando bajo el gobierno de la III República, en 1905 se producirá la ruptura definitiva entre la Iglesia y el Estado por la *Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l´Etat*, estableciéndose un estado secular, un estado que dejará de aportar fondos a todo centro escolar gestionado por congregaciones religiosas. Esta situación se mantendrá hasta 1914, una vez finalizada la 1ª Guerra Mundial.

A partir de entonces, las desigualdades sociales se harán más evidentes y la población pedirá avances en la democratización educativa, consiguiendo la declaración de gratuidad de la enseñanza secundaria en 1930 y la obligatoriedad de la escolarización hasta los 14 años a partir de 1936 (Gavari, 2005; García Garrido, 2013). Durante este periodo de entreguerras volverá a primar la educación humanista sobre la formación científica.

En 1945, finalizada la 2ª Guerra Mundial, el contexto político y social resultante ha cambiado. Muchos países europeos asumirán la forma de "Estados democráticos sociales y de derecho", estados garantes de los derechos sociales de los ciudadanos y de los servicios públicos como es el caso de la educación. Por ello, los políticos franceses, y

[82] Contenidos científico-naturales (G. Garrido, 2013, p. 255)

europeos en general, entenderán que el Estado debería asumir un papel determinante en la definición del sistema educativo (Gauthier et al., 2005; Peregrino, 2011).

En Francia este contexto de postguerra se traducirá en la aprobación de un nuevo texto constitucional, la Constitución de 1946, y en la proclamación de la IV República (1946-1958). Este texto recogerá una serie de principios y derechos políticos, sociales y económicos, entre los que figurará el derecho de todo ciudadano a recibir una educación pública, gratuita y laica en todos los niveles. Es destacable el aspecto social de este texto legislativo, especialmente en la defensa del derecho al Trabajo y a la Prevención, tal y como se desprende del Preámbulo de la Constitución. En el aspecto político, será una etapa en la que tendrá mayor incidencia la política exterior que la que se desarrolle dentro de las fronteras francesas, una política exterior marcada por las guerras de Indochina y Argelia. En 1958, se pondrá fin a esta etapa con el nombramiento de Charles De Gaulle como presidente y la proclamación de la V República Francesa.

En el ámbito educativo, señalábamos que la Constitución recogerá el derecho de todo ciudadano a recibir una educación pública, gratuita y laica. Ahora bien, ello no será suficiente. Será necesario definir también una nueva estructura educativa capaz de consolidar el estado democrático, una estructura que sirva como instrumento de lucha contra la desigualdad social y que forme ciudadanos capaces de contribuir a la reconstrucción económica. Para ello, se nombrará al jurista René Capitant presidente de una comisión educativa cuya misión consistirá en desarrollar una reforma del sistema para adecuarlo a un entorno social, político y económico muy distinto. Capitant será sustituido por el físico Paul Langevin, y éste a su vez por el psicólogo Henri Wallon (García Garrido, 2013, p. 259). Estos dos últimos darán nombre a una reforma conocida como *Plan Langevin Wallon.*

*El P*lan *Langevin Wallon*, redactado en 1947, no llegará a entrar en vigor a pesar de ser un plan ambicioso, aunque se convertirá en una referencia para la educación francesa posterior. Este plan contemplaba elevar la edad de escolarización obligatoria hasta los 18 años, así como impartir una enseñanza homogénea entre los 7 y 11 años y diversificada entre los 11 y los 15 años, un plan "inspirado fundamentalmente en el principio de justicia social (...) y con el fin de respetar las aptitudes de cada alumno" (Gavari, 2005, pp. 421-423).

Sin embargo, sí se pondrá en marcha en 1953 como novedad educativa de esta IV República, el *Baccalauréat Technique et Économique*, un itinerario específico para la enseñanza de la economía asociada al derecho y cuyo programa será redactado por supervisores de la enseñanza comercial y en colaboración con profesores de la facultad de derecho. En la presentación de este programa se hará referencia al mismo como un "itinerario de ciencias humanas (sciences humaines)". Este *Bac* tenía la ambición de dar a sus alumnos una formación que les permitiese acceder a los estudios superiores de economía y de esta forma garantizar la formación de los cuadros dirigentes medios y superiores del ministerio de Economía. Se trataba de un itinerario concebido a partir del plan de estudios de la rama de especialización *technique-industrielle* de 1949. Este nuevo itinerario pretendía constituirse en la punta de lanza de una estrategia dirigida a la conquista de la equiparación de los estudios técnicos, reivindicada desde hacía tiempo por los cuadros docentes (Chatel, 2015, p. 35).

Con el inicio de la V República presidida por Charles De Gaulle (1958-1969) y la actitud decidida del presidente de hacer de Francia un Estado fuerte capaz de garantizar la unidad territorial, la estabilidad política y el crecimiento económico, será aprobada la Constitución de 1958. Estos deseos se verán también favorecidos por la pertenencia de Francia a la CEE[83], institución creada a partir de la firma del Tratado de Roma en 1957 con Francia como estado fundador, circunstancia que va a favorecer el desarrollo y crecimiento de la economía francesa, situándola como potencia económica mundial y con un Estado del Bienestar deseado por muchos países vecinos. A su vez, esta riqueza económica repercutirá en mayores inversiones en distintos sectores de actividad, entre ellos la educación. De esta forma, se empezarán a tomar iniciativas que favorezcan la igualdad en el ámbito educativo, tal y como reflejan algunas de las medidas adoptadas al amparo de la *Reforma Berthoin* (Décret du 6 janvier 1959):

- Prolongar la escolarización obligatoria hasta los 16 años.
- Apertura de los CEG-Collèges d´Énseignement General. Los CEG impartirán 5 cursos de enseñanza secundaria: los dos primeros serán de enseñanzas comunes y los tres últimos de enseñanzas específicas.

[83] CEE: Comunidad Económica Europea.

En 1963, bajo mandato de Georges Pompidou, y siendo Ministro de Educación Christian Fouchet, entra en vigor la *1ª Reforma Fouchet* consistente en:

- La educación secundaria se reorganizará en dos ciclos, inferior y superior.
- La educación secundaria inferior se impartirá en los llamados *CES-Collèges d´Énseignement Secondaire.*
- La educación secundaria superior se seguirá impartiendo en los ya existentes, *CEG-Collèges d´Énseignement General* (Gavari, 2005; p. 424).

En 1965, Georges Pompidou anunciará a la Asamblea Nacional una segunda gran reforma educativa al frente de la cual volverá a estar de nuevo el ministro Fouchet. Las medidas más trascendentes de esta *2ª Reforma Fouchet* del año 1966 para este trabajo, las recogemos en el apartado 2.3 de este capítulo.

Con todo lo expuesto, no cabe duda de que durante la primera mitad de este siglo XX serán muchas las medidas adoptadas y encaminadas a llevar a cabo una democratización educativa que permita un acceso a la educación en condiciones de igualdad para todos los estudiantes, independientemente de su estatus económico y social. Sin embargo, y como veremos a continuación, no serán suficientes.

En 1968 los estudiantes protagonizarán un movimiento de protesta que, aunque se iniciará en el ámbito educativo, pasará a adoptar un carácter social con la consiguiente crisis política que desembocará en la dimisión de Charles De Gaulle en 1969. Este movimiento, liderado por universitarios y estudiantes de secundaria, identificará la democratización educativa no tanto con la igualdad, como sí con la calidad de la educación al entender ésta como "un mecanismo de movilidad social" (Gavari, 2005, págs. 245 - 246).

Como respuesta, el gobierno desarrollará la *Loi d´orientation de l´enseignement supérieur* de 12 de noviembre de 1968 bajo la supervisión del entonces ministro Edgar Faure, ley que, aunque dirigida a la educación universitaria, afectará también a los niveles educativos inferiores (García Garrido, 2013, p. 263). Varios serán los objetivos que Edgar Faure persiga con esta nueva ley[84]:

[84] Se presentará a la Asamblea Nacional el 24 de Julio de 1968.

- Una educación práctica rechazando de plano la educación tradicional, una educación que desde la etapa de secundaria contacte al alumno con la realidad que le rodea (Lüth, 1987, p. 333).
- Diversificación de itinerarios en secundaria que reflejen un sistema educativo democrático y una sociedad más libre, una propuesta que al mismo tiempo facilite la orientación laboral del estudiante desde la etapa de educación secundaria, reduciendo sus posibilidades de error una vez acceda a la universidad (Ibídem, p. 335).
- Planteará nuevas disciplinas de estudio obligado para todos los estudiantes como el Derecho o la Economía Política (Ibídem, p. 336).

Durante esta década de los años 60, el progreso económico de Francia será innegable, y las consecuencias sociológicas de este crecimiento económico tendrán un impacto muy importante en la educación. Recurrimos a Gauthier, pues hace una exposición muy clarificadora de la situación al explicar cómo el progreso económico favorecerá entonces la debilitación ideológica de la clase obrera y de la población rural, al tiempo que surgirá un importante colectivo de ciudadanos con formación técnica, especialmente en el campo de la ingeniería, ampliándose de este modo el estrato social de la clase media. Al mismo tiempo, la tercerización de la economía será ya un hecho inevitable que se traducirá en una mayor exigencia a las autoridades educativas por parte de dicha clase media, estrato social que solicitará una educación moderna y eficaz que desembocará en el desarrollo y la aprobación de la *Ley de Orientación de la Enseñanza Técnica* de 1971, bajo cuyo articulado se implantará el *Baccalauréat de Technicien*. Al mismo tiempo se desarrollará un fenómeno paralelo consistente en una mayor necesidad de mano de obra poco cualificada, demanda que será cubierta en gran parte por población inmigrante cuyos hijos se encontrarán inmersos en un sistema educativo al que les resultará difícil adaptarse, al tiempo que el propio sistema se verá incapacitado para gestionar la diversidad cultural procedente de esta población inmigrante (Gauthier, 1999).

Durante la década de los años 70 asistiremos a la crisis del petróleo de la que Francia no podrá escapar, y a su Estado del Bienestar se le empezarán a abrir grietas. En 1975, siendo ministro de educación René Haby (1974-1978), se presentará un proyecto de reforma de la educación para modernizar el sistema educativo, intentando conjugar igualdad con calidad, atención a la diversidad y al potencial intelectual, proyecto que posteriormente se desarrollará como ley: *Ley Haby de 11 de Julio de 1975-Loi Nº 75-620*

relative à l´éducation qui institue le collège unique (Choppin, 2000, p. 26). Esta ley, planteada con un enfoque pedagógico próximo al modelo anglosajón, entrará en vigor en 1977 y de ella surgirá una estructura educativa que constituye la base del esqueleto del actual sistema educativo francés:

- Ciclo Preparatorio (6-7 años);
- Ciclo Elemental (7-9 años);
- Ciclo Medio (9-11 años);
- Collège de Observación (11-13 años);
- Collège de Orientación (13-15 años).

Observamos con todo lo expuesto que, desde la década de los 60 y hasta los años 80, los cambios que se experimentarán en el país galo serán muchos y rápidos, cambios de carácter económico, tecnológico, pedagógico, cultural, político y social, cambios que obligarán al sistema educativo a reaccionar y a adaptarse (Choppin, 2000).

2.1.3 Tercera etapa: modernización del sistema educativo nacional

Entramos en la década de los 80, una década en cuyos inicios se empezarán a sentir las diferencias generadas silenciosamente por el progreso económico de las décadas precedentes. Estas diferencias se manifestarán, en el ámbito educativo, con elevadas tasas de abandono y fracaso escolar, mayoritariamente entre niños procedentes de las clases más bajas, mientras que la casi totalidad de los estudiantes de las clases medias y altas accederán a la educación superior (Gauthier, 1999).

Estas diferencias manifiestas obligarán a los políticos a plantearse la necesidad de llevar a cabo reformas estructurales que puedan aminorar las desigualdades. En el ámbito educativo, el gobierno de François Miterrand (1981) enfocará la reforma estructural del sistema educativo como prioridad y buscará, entre otros objetivos, una discriminación positiva hacia las clases más desfavorecidas, así como dar voz a colectivos de estudiantes y docentes. Alain Savary, Ministro de Educación, desarrollará una política educativa que tomará como referencia el *Projet socialiste pour la France des années 80*, documento que incluía en su redacción en 1978, un *Plan para la Educación Nacional:*

El plan consistía fundamentalmente en:

> (...) adopción de una política compensatoria y de lucha contra el fracaso escolar. (...) promover una escuela desigual para crear las condiciones de una verdadera igualdad. (...). En 1981 y 1982 se adoptaron dos circulares inspiradas en las políticas educativas compensatorias elaboradas en los años sesenta en numerosos países desarrollados (...). Estas políticas descansaban en acciones de discriminación positiva: dar más a los que menos tienen. Las dos circulares del Ministerio de Educación crearon las zonas de educación prioritaria denominadas ZEP-Zones d´Éducation Prioritaire (Zonas de Educación Prioritaria). El principio que inspiraba esta iniciativa era: a condiciones de educación desiguales, medios desigualmente repartidos para compensar desigualdades. La política educativa de las ZEP recogía a su vez otros tres principios: Dar un enfoque global a los problemas escolares; Inclusión de la noción de proyecto que involucraba a los equipos pedagógicos; Dotación de recursos (Gavari, 2005, pp. 428-429).

En los años 82 y 83 se aprobarán leyes de descentralización que afectarán al ámbito de la construcción, conservación y funcionamiento de los centros educativos, mientras que las cuestiones referentes a la pedagogía y al personal docente continuarán en manos del Estado.

En 1987 se introducirá un examen para obtener el *Diplome National du Brevet des Collèges*, diploma que dará acceso al *Lycèe*-Secundaria Superior.

En 1988 Lionel Jospin será nombrado Ministro de Educación (1988-1992), continuando Mitterrand como presidente de la República. Bajo su mandato entrará en vigor la *Loi d'orientation sur l'éducation Nº 89-486 du 10 juillet 1989. Journal Officiel du 14 juillet 1989*. Esta ley supondrá la primera gran reforma educativa desde la *Ley Ferry* de 1881:

- Definirá los pilares de lo que será la política educativa francesa de los años 90.
- Buscará hacer de la educación "la primera prioridad nacional" sentando las bases sobre las que se deberán llevar a cabo las tan necesarias reformas estructurales que remuevan los cimientos del sistema y doten a la educación de nuevas estructuras. Unas reformas estructurales cuya necesidad derivará de las fuertes desigualdades sociales provocadas de forma silenciosa por el fuerte crecimiento económico de los años 60 y principios de los 70 y los rápidos cambios sociales y tecnológicos, pero cuyas consecuencias no se empezarán a apreciar hasta la década de los 80 (Gauthier, 1999, p. 192). En el Art. 1 de la ley de 10 de Julio de 1989 así queda recogido: "La

educación es la primera prioridad de la nación. El servicio público de la educación se planifica y organiza en función de los alumnos y los estudiantes, contribuye a la igualdad de oportunidades" (Gavari, 2005, p. 430).

- La estructura de la etapa correspondiente a la Secundaria Inferior queda como sigue:

  - Ciclo de observación y de adaptación: Sixième (11 años).
  - Ciclo central: Cinquième (12 años).
  - Ciclo de Orientación: Quatrième (13 años) y Troisième (14 años).

- Pondrá su foco en el alumno y en el proyecto educativo personal del mismo. Para ello, en el articulado dedicado al contenido curricular, recoge la constitución de un Consejo Nacional de Programas con capacidad para hacer recomendaciones en relación con los contenidos de los programas educativos.
- En Educación Primaria (6-11 años) autoriza a los centros escolares a elaborar su propio proyecto pedagógico.
- En relación con la Educación Secundaria Inferior (11-14 años), se establece que los centros tendrán la misión de:

> (...) ofrecer a los alumnos un tronco común de conocimientos básicos obligatorios y sus contenidos educativos, dirigidos a alumnos comprendidos entre los once y los quince años, se reparten entre las siguientes materias: Francés, Matemáticas, Lengua extranjera, Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Economía y Educación Cívica), Ciencias Experimentales (Física, Biología, Geología y Tecnología), Educación Artística, Educación manual y técnica y Educación Física y Deportiva.

Observamos cómo los contenidos económicos son incluidos con la categoría de "conocimientos básicos obligatorios" en el primer ciclo de secundaria con la nueva ley de 1989.

Para Egido Gálvez, la ley más que una reforma de la estructura del sistema plantea "una renovación continua y progresiva del mismo" (1997, p. 220), una renovación y no una reforma dado que: 1) introduce novedades en los contenidos curriculares 2) otorga autonomía a los centros para que diseñen su propio proyecto educativo, 3) crea el Consejo Nacional de Programas para que elabore informes con recomendaciones relativas a los programas escolares. Por lo que las reformas estructurales tan necesarias, no llegarán.

Y a pesar de la publicación de la ley de 1989, la crisis económica que se cierne sobre el país va a continuar favoreciendo el cuestionamiento de la educación, al no ser ésta capaz de adaptarse a una sociedad que evoluciona a una gran velocidad, así como de anticiparse a los cambios socio económicos que están por venir. Así mismo, las omnipresentes características del sistema educativo francés, como son su centralización y la solidez de su estructura, dificultarán la puesta en marcha de cualquier cambio en la estructura educativa. incitando de nuevo a la movilización estudiantil.

Reproducimos de nuevo de forma textual unas palabras de Gauthier que reflejan el sentir social de aquellos años, así como la orientación hacia la que se dirigirá la educación en estos años 90: "La demanda escolar, emanente de los cuerpos sociales, no revela ya una ideología reformadora ni revolucionaria, sino que se sitúa en la perspectiva consumista propia de las sociedades del fin de este siglo" (1999, p. 188). Este sentir social así como otras muchas razones, entre ellas unos cambios económicos y tecnológicos que demandan perfiles cada vez más cualificados, una inmigración que tiende a ocupar los puestos de trabajo de menor nivel formativo y, por lo tanto peor remunerados, y un sistema educativo que, con unos exámenes oficiales de elevada exigencia intelectual al finalizar cada ciclo, favorece el abandono escolar entre las clases menos favorecidas, hará del sector estudiantil francés un grupo social en constante movilización (Ibídem).

En 1993, el nuevo Ministro de Educación bajo la presidencia de Miterrand, François Bayrou, propondrá una reforma de la Enseñanza Secundaria Inferior que quedará recogida en la ley *Le nouveau contrat pour l´école: Loi de programmation du 13 juillet 1995.* Entre otras medidas, la ley establece una nueva estructura para esta etapa educativa (Vega Gil, 2005, p. 171):

- Ciclo de Adaptación: *Sixième.*
- Ciclo Central de consolidación y diversificación: *Cinquième y Quatrième*.
- Ciclo de Orientación: *Troisième.*

En el año 2003, el debate educativo lleva al gobierno de Jacques Chirac a convocar una Comisión presidida por Claude Thélot, *c*on el objeto de celebrar *un debate nacional sobre el futuro de la escuela.* Las deliberaciones, conclusiones y propuestas de esta Comisión serán recogidas en dos documentos: *Les Français et leur École* y *Pour la reussite de tous les élèves* (García Garrido, 2013, p. 270). En base a estos trabajos, el

Primer Ministro, Jean Pierre Raffarin, anuncia una *Loi d´orientation et de programmation* que sustituirá a la *Loi d´orientation* de 1989.

En el mes de enero de 2005, el Ministro de Educación François Fillon presentará al Consejo de Ministros la concreción de un proyecto de sustitución de la citada ley bajo el título *Projet du loi d´orientation pour l´avenir de l´école* con el objetivo de instaurar la adquisición de un conjunto de conocimientos y competencias indispensables para todos los alumnos de la educación obligatoria. Una base común de conocimientos que incluya: la lengua francesa, las matemáticas, una lengua viva, ciencias e informática. Este proyecto contempla también la introducción de un área de conocimiento denominada "*découverte professionnelle*" en *troisiéme*, un área en la que se pretende ayudar al alumno a conocer el mercado laboral y el funcionamiento del mundo del trabajo de tal forma que encuentre en esta formación orientación en su vocación profesional y de esta forma facilitar su posterior elección de estudios superiores.

Finalmente, este proyecto se concretará en la *Loi Fillon* ou *Loi d´orientation et de programme pour l´avenir de l´école* cuya promulgación tendrá lugar el 23 de abril de 2005. Esta ley será el resultado de una consulta nacional sobre la escuela encabezada por Claude Thélot, una ley que vendrá a reafirmar el compromiso del estado francés con la educación y con el cumplimento de los objetivos fijados por el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo del año 2000 y recogidos en el Marco Europeo de Competencias Clave. Entre dichos objetivos está alcanzar un nivel de conocimientos que favorezca la inserción laboral de todos los jóvenes, al tiempo que el sistema educativo sea capaz de impartir una educación que forme alumnos con recursos educativos que les permitan afrontar los desafíos del nuevo siglo.

En el mes de agosto de este mismo año 2005, se publicará el documento por el que el *Haut Conseil de l´Education*[85] se encargará de definir el contenido de estos conocimientos y competencias clave establecidos por el Consejo Europeo y denominado "*socle commun de connaissances et de compétences"*, conocimientos y competencias que deberán haber sido adquiridos al término de la escolaridad obligatoria. Este documento

[85] El Haut Conseil de l´Education sustituye al Conseil National des Programmes y al Haut Conseil d´évaluation de l´école.

quedará recogido en el *Décret du 11 juillet 2006 relatif au Socle Commun de Connaissances et de Compétences* (Derouet, Normand y Pacheco, 2015).

La irrupción de la crisis económica mundial o Gran Recesión en el año 2007 no dejará inmune a Francia y el país, al igual que ocurrirá en otros muchos países europeos, llevará a cabo un recorte sustancial en el presupuesto destinado a educación, provocando las consiguientes manifestaciones estudiantiles.

En mayo de 2012, los socialistas de Françoise Hollande ganan las elecciones a la presidencia de Francia. El ministro de educación de este Gobierno, Vincen Peillon, anunciará en el mes de noviembre del mismo año su objetivo en el ámbito educativo: "La *refondation* de la escuela francesa, la añorada *école de la République*" (García Garrido, 2013, p. 272). Se redactará para lograrlo una nueva ley denominada *Loi d´orientation et de programmation pour la refondation de l´École de la République du 8 juillet 2013* y cuya entrada en vigor estará prevista para el curso 2013/2014 (Ibídem). Esta nueva ley establece como objetivos de la refundación elevar el nivel de conocimientos, competencias y cultura de todo el alumnado de Primaria y Secundaria con un calendario de implantación que se da por finalizado en septiembre de 2016. Así mismo, buscará reducir la desigualdad social y el abandono escolar.

2.2 EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS EN LA ACTUALIDAD

2.2.1. Contexto de las Políticas Educativas

Francia es un estado social y democrático, país miembro de la Unión Europea. Está organizado políticamente como república semipresidencialista bajo la denominación de República Francesa, siendo el lema nacional: *Libertad, Igualdad, Fraternidad*. Es país fundador de Naciones Unidas (ONU) y miembro permanente del Consejo de Seguridad de la ONU, así como de la OTAN. En Francia se encuentran las sedes del Consejo de Europa y del Parlamento Europeo, de la OCDE y de la UNESCO. Y es en este país en el que se realizó la primera Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Peregrino Moreno, 2010, pp. 436-437).

Hablamos de un país miembro no ya sólo de la Unión Europea, también de la Zona Euro, Espacio Schengen y G-8. Por todo ello, podemos afirmar que estamos ante un país de elevado desarrollo económico y social, con un papel geopolítico fundamental en el

mapa político mundial y una amplia influencia cultural a nivel global derivada de su antiguo papel de potencia colonial, lo que hace de su lengua oficial, el francés, uno de los idiomas con mayor difusión internacional. Estas últimas afirmaciones garantizan que su sistema educativo mantenga gran influencia en las antiguas colonias y, por lo tanto, siga presente en otros continentes.

En el ámbito económico, Francia es la quinta potencia económica mundial, con una de las rentas per cápita, así como tasas de productividad laboral, más altas del mundo. Si bien sigue un modelo de Economía de mercado, el Estado mantiene su participación en empresas pertenecientes a sectores estratégicos como el de la energía o los transportes. En términos de PIB, Francia se sitúa en octubre de 2018 entre las 10 primeras economías del mundo con 2.2 millones de euros y una variación positiva del 2,2% sobre el año anterior (Expansión, 2018). Hablamos por lo tanto de un país rico, siendo el turismo uno de los sectores económicos que mayor contribución hacen a la economía nacional. No en vano, Francia se sitúa como primer destino turístico a nivel mundial con una cifra próxima a los 87 millones de visitantes en el año 2017 a pesar de que esta cifra se ha visto afectada negativamente por el terrorismo internacional en unos 2 millones menos de visitas anuales (El Economista, 2018). En relación con el dato de desempleo, a septiembre de 2018, la economía francesa presentaba una tasa de paro del 9,3% (Expansión, 2018). En relación con el PIB y con datos del año 2015, el gasto educativo sobre el PIB francés fue de un 5,49% frente al 4,27% en el caso de España (Ministère de l´Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018)

En relación con la población del país, Francia cerró el año 2016 con 67 millones de habitantes, lo que se traduce en una densidad de población relativamente baja con 107 habitantes/km2, una población que se concentra fundamentalmente en las grandes urbes como París, Lyon o Marsella. Esta concentración, con el paso de los años, ha ido dando paso a una sociedad terciarizada, una sociedad de servicios e industria, sectores que ofertan la mayor parte de los puestos de trabajo con el consiguiente crecimiento de la clase media y con un fuerte retroceso en el sector agrario. Desde entonces, el nivel salarial ha evolucionado permitiendo a una gran mayoría de franceses mantener un buen nivel de vida con unas prestaciones públicas que garantizan calidad y bienestar social (García Garrido, 2013). Es también una sociedad donde el peso de la inmigración tiene mucha fuerza, una inmigración que se concentra en la "*banlieue*" de las grandes ciudades, con

una cultura, la mayoría de las veces, muy distinta a la europea. Este hecho dificulta a la población inmigrante la integración en el sistema (Gauthier et al., 2005), sistema no sólo social y político, que también, pero quizás y el más importante, en el sistema escolar.

Con todo ello, debemos señalar que la sociedad francesa es una sociedad orgullosa de sí misma. García Garrido lo expresa claramente: "El nacionalismo francés incluye, en buena dosis, una conciencia de grandeza, de superioridad: *La France ne peut être la France sans la grandeur*" decía el General De Gaulle" (García Garrido, 2013, p. 241). Prueba de ello es la defensa a ultranza hecha de su lengua por los ciudadanos franceses "a la que Voltaire llamaba *la lengua de Europa*" (Ibídem, 2013, p. 242). Una sociedad caracterizada por su talante liberal al mismo tiempo que, se encuentra segura asentada en el conservadurismo, un conservadurismo que se manifiesta en un sistema educativo instalado en la tradición y en el inmovilismo.

En este contexto político, económico y social que acabamos de exponer, se enmarca el sistema educativo francés, un sistema con sus características diferenciadoras, sus virtudes y sus carencias, y que a continuación analizaremos.

2.2.2. La organización del sistema educativo

El Preámbulo de la Constitución Francesa de 1946, establece que "la organización de la enseñanza pública, gratuita y laica a todos los niveles es un deber del Estado". Los principios que inspiran la educación francesa tienen su origen muchos de ellos en la Revolución Francesa de 1789, y han ido siendo completados por una serie de textos legislativos que se han ido desarrollando desde entonces y hasta nuestros días y que hemos ido citando en los apartados anteriores. Estos principios fundamentales son: la gratuidad, la laicidad, la neutralidad, la libertad y la escolarización obligatoria.

La principal característica que define este sistema educativo es la centralización, dado que "según la tradición republicana es deber del Estado asegurar que la educación sea universal, que ofrezca igualdad de oportunidades para todos y sirva al interés nacional" (Vega Gil, 2005, p. 170). Un modelo centralizado que también funciona en Luxemburgo, Italia, Austria, Grecia y Portugal. Es por lo tanto la educación, un servicio público nacional, cuya organización y funcionamiento están garantizados por el Estado a excepción de aquellas competencias atribuidas por ley a las colectividades territoriales en relación con el desarrollo de este servicio público.

En la actualidad, la situación del sistema educativo francés es compleja por diversos motivos. Por una parte, la población escolar está disminuyendo, consecuencia de una sociedad que envejece. Este hecho, unido a una crisis económica mundial de la que Francia no ha escapado, ha llevado a las autoridades a proceder al cierre de colegios persiguiendo la eficiencia económica y provocando el consiguiente conflicto entre aquéllas y distintos grupos sociales. Por otra, las clases medias reivindican una educación en igualdad de oportunidades, un sistema educativo que instruya y forme a sus hijos para participar e influir, en un futuro no muy lejano, en la política del país, una educación, por lo tanto, que les ayude a formar criterio propio. Finalmente, las clases más desfavorecidas viven en un entorno escolar complicado, provocado no sólo por el recorte en gasto educativo al que acabamos de hacer alusión, sino también por las diferencias culturales a las que nos referíamos anteriormente, así como por un reparto desigual de la riqueza.

En relación con la normativa que regula este sistema educativo, muchos son los textos oficiales que articulan el mismo, como ponen de manifiesto las distintas leyes a las que hemos ido haciendo alusión a lo largo del recorrido histórico anterior, textos legislativos a los que debemos añadir *Le Code de l´éducation.* Este documento legislativo, cuya última versión está fechada el 1 de enero de 2018 y publicado el 29 de enero de 2018[86], consiste en un conjunto de disposiciones relativas a los principios generales que rigen el sistema educativo francés, así como a la administración del mismo, a las enseñanzas escolares y superiores y a la gestión de personal (Legifrance).

En cuanto a la estructura administrativa de este sistema educativo, hemos de señalar que regula la actividad de casi 12MM de alumnos (Ministére de l´éducation nationale, 2017). Se trata de una estructura compleja para cuya explicación nos remitimos a la exposición hecha por Peregrino Moreno:

> Francia está dividida en 30 entidades escolares y universitarias denominadas "academias". Todos y cada uno de los centros dependen de una academia. La aplicación de las decisiones ministeriales depende del "Rector", nombrado al frente de cada academia. Cada academia cuenta con un DARIC (Relaciones Internacionales y cooperación). Los IA-IPR (Inspectores) supervisan la pedagogía y califican al personal docente de la enseñanza

[86] 2007-2018 Legifrance.

> secundaria. Así mismo, las 22 regiones construyen y mantienen los institutos, las 96 provincias construyen y mantienen los colegios y los 36.000 municipios construyen y mantienen las escuelas primarias. Las Inspecciones académicas, supervisan a las escuelas primarias, su administración y su pedagogía. Los IEN (Inspectores de la Educación Nacional) califican al personal docente y son ayudados por los Consejeros de Educación (2011, pp. 442-443).

De aquí se desprende una estructura organizada en regiones, departamentos y municipios, entidades que, gracias al proceso de descentralización iniciado con las leyes de los años 80, participan en el funcionamiento del sistema educativo.

El primer nivel administrativo corresponde al Estado a través del Ministère de l´Éducation Nationale, estando bajo sus competencias la definición de la política educativa a nivel nacional, el diseño de la orientación pedagógica y el contenido curricular de los programas escolares, la fijación de objetivos educativos, expedición de diplomas y gestión del profesorado (contratación y remuneración), redacción de los estatutos que regulan el funcionamiento de los centros escolares; y elaboración del calendario escolar (Peregrino, 2011). Bajo su paraguas se gestiona la enseñanza Primaria y Secundaria, la Enseñanza Superior, así como la organización de la investigación pública.

El segundo nivel lo constituyen las academias, circunscripciones administrativas del Ministerio de Educación Nacional, que son las que implementan la política educativa definida por el Estado y cuyo máximo representante es el rector, siendo la coordinación entre las mismas gestionadas por un Delegado Académico de Cooperación y Relaciones Internacionales-DARIC.

El tercer nivel corresponde a los directores de los centros educativos (*lycée, collège y école*), un cuerpo profesional no docente con responsabilidades y competencias administrativas a nivel de región, provincia y municipio. (Ministére de l´Éducation Nationale, 2018).

En la siguiente tabla detallamos la mencionada estructura organizativa:

Tabla 12 Estructura organizativa de la Administración Educativa en el sistema educativo francés

Entidad	Representante	Competencias
Servicios Centrales (Ministerio)	Ministro	Define política educativa y gestiona cuerpo docente
Academia	Rector (representa al ministro a nivel regional)	Aplica las decisiones ministeriales
Región, Departamento Municipio	Chef d´établissement (Proviseur, Principal, Directeur)	Responsabilidad y competencias de carácter administrativo

Fuente: Ministére de l´Éducation Nationale, 2017

El 10 de Octubre de 2013, tal y como estaba recogido en la *Loi d´orientation*, el Ministro de Educación Nacional pondrá en funcionamiento el *Conseil Supérieur des Programmes-CSP*[87], siendo una de sus primeras tareas proponer nuevos contenidos programáticos en la educación obligatoria y en *maternelle.*

Esta estructura organizativa de la educación francesa da cobertura tanto a la educación pública como a la privada, estando esta última supervisada por los poderes del Estado al tiempo que requiere de la aprobación de los exámenes oficiales para tener validez (*Ley Debré*, 1959). En el ámbito de la educación pública, la enseñanza es gratuita en las etapas de Educación Primaria y Secundaria[88]. Una educación que en cualquier caso ha de ser laica[89], y sobre esta laicidad se construye el sistema educativo francés desde el siglo XIX. Y es además obligatoria desde los 6 a los 16 años[90]. Los últimos datos de escolarización del curso 2016/2017 atendiendo a la titularidad de los centros, son los siguientes (Ministére de l´Éducation Nationale, 2018):

- Educación infantil: pública (63,3%); concertada (25,7); privada (10,9%).

[87] El CSP sustituye al Haut Conseil de l´évaluation de l´école instituido por ley en 2005.
[88] Como se indicó en la investigación histórica de este sistema, la gratuidad de la enseñanza la estableció la entrada en vigor de la *Ley de 16 de junio de 1881*, gratuidad que se extendió a la Educación Secundaria con la entrada en vigor de la *Ley de 31 de mayo de 1933*.
[89] Una laicidad que quedó establecida desde el siglo XIX con la Ley de 28 de marzo de 1882 y la Ley de 30 de octubre de 1886, leyes que se vieron refrendadas con la Ley de 9 de diciembre de 1905 que determinaba la laicidad del Estado.
[90] Dicha obligatoriedad quedó establecida por la Ley de 28 de marzo de 1882 bajo mandato de Jules Ferry y se amplió a los 16 años mediante Decreto Nº 5945 de 6 de enero de 1959 aprobado bajo la presidencia de De Gaulle (Peregrino, 2011, pp. 440-442).

- Educación Primaria: pública (67,8%); concertada (28,4%); privada (3,8%).
- ESO: pública (65, 5%); concertada (30,8%); privada (3,7%).

2.2.3. La estructura del sistema educativo

La estructura actual de este sistema, en relación con las etapas educativas que lo conforman, está definida por la *Loi d´orientation et de programmation pour la refondation de l´École de la République du 8 juillet 2013*, y es la que exponemos a continuación:

- *Educación Infantil o École Maternelle**:*** Educación dirigida a niños de entre 2-6 años. No obligatoria. Organizada en tres secciones: Petite (2-4 años); Moyenne (4-5 años); Grande (5-6 años).
- *Educación Primaria o École Élémentaire*: 6-11 años. Obligatoria. Estructurada en dos ciclos:

  - Ciclo de Aprendizaje Fundamental: incluye el último año de Educación Infantil y los dos primeros de Educación Primaria denominados Curso Preparatorio (CP) y Curso Elemental (CE1).
  - Ciclo de Ahondamiento: incluye los tres últimos cursos de Educación Primaria denominados Segundo Curso Elemental (CE2), Primer Curso Medio (CM1) y Segundo Curso Medio (CM2).

- *Educación Secundaria*: Enseñanza impartida durante la etapa comprendida entre los 11-18 años. Estructurada en dos ciclos:

  - Secundaria Inferior-CES-Collège d´enseignement secondaire: 11-15 años. Etapa de enseñanza general. Finaliza con la obtención del *Diplòme National du Brevet des collèges-DNB.* Comprende 4 Niveles:

    - ✓ *Sixiéme o Cycle d´observation et d´adaptation.*
    - ✓ *Cinquième y Quatriéme o Cycle central o de consolidation.*
    - ✓ *Troisiéme o Cycle d´orientation.*

  - Secundaria Superior o Bachillerato-Lycée: 15-18 años. El ciclo lo componen tres cursos:

- ✓ *Seconde o deuxième.*
- ✓ *Première.*
- ✓ *Terminale*.

A partir de *Première,* los alumnos se especializan pudiendo optar por tres modalidades de Bachillerato-*Baccalauréat:*

- ✓ *Première Générale, Technologique o Professionelle.*
- ✓ *Terminale Générale, Technologique o Professionelle.*

En el caso de cursar las modalidades *Générale* o *Technologique,* los alumnos deberán superar un nuevo examen oficial dotado de un amplio reconocimiento social, el *Baccalauréat*, para acceder a la Enseñanza Superior (European Commission, 2018).

2.3. LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS

2.3.1. Evolución de la enseñanza de la economía

En el año 1744, de la mano de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, nacerán los primeros centros de internado para la formación de hijos de comerciantes, considerándose ésta la *primera iniciativa* francesa relacionada con la enseñanza de la economía. Será en Boulogne-sur-mer donde se fundará el primer centro en el que se impartirá "un curso para la perfección de la escritura, la aritmética y los libros de contabilidad por partida doble y simple con el cambio extranjero" (Juliá, 1988, p. 87).

A mediados del siglo XVIII, y tal y como recogíamos en el Capítulo II[91] dedicado a la investigación histórica, un grupo de intelectuales franceses tratarán de dar cuerpo al conjunto de normas, principios y estrategias que, por aquel entonces, regirán la actividad y las relaciones económicas en lo que constituiría una *segunda iniciativa* relacionada con la enseñanza de la economía, primer paso para definir una teoría de la economía y que ésta se constituya como ciencia susceptible de ser transmitida y enseñada. Este grupo de intelectuales se denominarán a sí mismos "fisiócratas" y conformarán la Escuela Fisiocrática, una escuela de pensamiento económico cuyos fundadores serán François

[91] Ver Capítulo II, apartado 3, título 3.1.1.

Quesnay, Anne Robert, Jacques Turgot y Pierre Samuel Dupont de Nemours, a los que ya nos hemos referido en el capítulo anteriormente mencionado.

Años después, el sistema educativo francés iniciará un tránsito desde el enfoque humanista hacia la razón en un intento por sacar al ciudadano de la ignorancia. Éste y otros motivos llevarán a la sociedad francesa a un conflicto social que desembocará en 1789 en la Revolución Francesa, conflicto que acabará no sólo con el poder político, sino también, con el movimiento fisiocrático (Escartín González, 2003).

La *tercera iniciativa* educativa relacionada con la economía vendrá de la mano de Nicolas de Condorcet quien, en su obra *Cinco memorias sobre la instrucción pública* publicada en 1790, propondrá "la lectura, la escritura, la aritmética y los primeros conocimientos morales, naturales y económicos", como conocimientos fundamentales que habrán de impartirse en la escuela primaria (Holgado Barroso, 2007, p. 139). En 1795, insistirá en ello en su obra *Esquisse d´un tableau historique des progrès de l´esprit humain.* Sus palabras las recoge Holgado Barroso en su obra *La moral condorcetiana:*

> (...) todo lo que cada hombre tiene necesidad de saber para la economía doméstica, para la administración de sus asuntos, para el libre desarrollo de su industria y de sus facultades, para conocer sus derechos, para defenderlos y ejercerlos, para instruirse acerca de sus deberes, para poder cumplirlos bien, para juzgar sus actos y los ajenos, según sus propias luces y no ser extraño a ninguno de los sentimientos elevados o delicados que honran a la naturaleza humana, para no depender ciegamente de aquellos a quienes el hombre está obligado a confiar el cuidado de sus asuntos o el ejercicio de sus derechos (2007, p. 143).

En 1804, Jan Baptiste Say publica su obra *Tratado de Economía Política*, trabajo que supone un gran paso en la enseñanza de la economía dado que, con este manual, la enseñanza de esta ciencia se generaliza en la educación superior.

Sin embargo, el siglo XIX en Francia será un siglo vacuo en nuestro campo de investigación y tendremos que esperar hasta 1902 para asistir a una *cuarta iniciativa* relacionada con la introducción de la enseñanza de la economía en los programas escolares, iniciativa que vendrá de la mano del entonces Ministro de Educación, Georges Leygues, quien, a partir de los resultados de la *Comisión Ribot*, llevará a cabo una reforma de la enseñanza Secundaria Superior que, entre otras acciones, introducirá en *Terminal* un cuarto itinerario, Lengua-Ciencias, dirigido a aquellos alumnos que quieran encaminar

su futuro profesional por el mundo del comercio y de la industria (García Garrido, 2013, p. 255).

Será a partir de los años 50 cuando la enseñanza de la economía en la etapa escolar adquiera carácter oficial, siendo muchos los textos y disposiciones que se redacten para favorecer el desarrollo de diferentes formas de sensibilización hacia el mundo económico y profesional. Se buscará con ello poner a los alumnos en contacto con la realidad económica y profesional que les rodea, así como prepararlos para su inserción social y profesional. Estos textos serán redactados en un contexto en el que la escolaridad obligatoria irá ampliando sus plazos de forma progresiva gracias a la *Reforma Berthoin* de 1959 (Conseil Supèrieur des Programmes, 2014, p. 3), textos que iremos analizando en las próximas líneas.

En el curso 1952-1953 se abrirá un itinerario de secundaria específico para la enseñanza de la economía asociada al derecho y denominado *Baccalauréat Technique et Économique*. El programa será redactado por inspectores de la enseñanza comercial y en colaboración con profesores de la facultad de derecho, y en su presentación se hará referencia al mismo como un "itinerario de ciencias humanas (*sciences humaines*)" (Chatel, 2015, p. 35). Este *baccalauréat* ambicionará convertirse en la punta de lanza de la estrategia educativa. Podríamos considerarlo la quinta iniciativa relacionada con la enseñanza de la economía.

En el año 1965, el gobierno de Georges Pompidou anunciará a la Asamblea Nacional una reforma educativa al frente de la cual estará el ministro Fouchet. Las medidas más trascendentes de esta *2ª Reforma Fouchet* del año 1966 para este trabajo, en cuanto a que implican una *sexta iniciativa* relacionada con la enseñanza de la economía, serán las siguientes:

- La enseñanza de la economía entra en las aulas de la secundaria francesa. En una primera fase lo hará de forma experimental en 200 clases de secundaria con un programa de iniciación económica y social dirigido a aquellos estudiantes que vayan a optar por el Bac General. (Chatel, 2015, p. 34). No en vano, para Focuchet, la economía será un área de conocimiento de "cultura general" debido a la trascendencia de su dimensión pedagógica (Ibídem, p. 47).

- Apertura de cinco itinerarios en el Bac General: Letras y Filosofía; Ciencias Económicas y Sociales (SES-Sciences Économiques et Sociales), Matemáticas y Física; Matemáticas y Ciencias Naturales; Ciencias y Técnica. El itinerario SES será una sustitución al tiempo que una continuación del anterior itinerario denominado *Technique et Économique* del año 1952/3. Ahora bien, entonces éste no constituía un itinerario en sí mismo, sino que era una rama de especialización del Bac Técnico. Con la *Reforma Fouchet*, pasa a constituir un itinerario en sí mismo en busca de la especialización en el campo de la economía.

La razón principal aducida por Fouchet para implementar estas medidas educativas de contenido económico, no será otra que la necesidad de adaptar la formación a las necesidades del crecimiento y del progreso económico. Dicha formación deberá responder a las necesidades sociales y evolucionar con el desarrollo del saber (Chatel, 2015, p. 35).

La clave del éxito de sus iniciativas estará en los contenidos programáticos. Y sobre ello, el Gobierno debatirá mucho con profesionales de esta área del conocimiento, especialmente investigadores de reconocido prestigio en el campo de las ciencias sociales, proponiéndoles la presentación de proyectos académicos que versen sobre la materia. Hablamos de investigadores como "Touraine, Bourdieu, Boudon, Lautman, Chapsal, Diverger, Fraisse (...) Barrère, Nicolaï, Babeau o Cazes" (Chatel, 2015, p. 42). De las propuestas realizadas, trasladamos a esta investigación las recogidas en el artículo de la profesora Elisabeth Chatel[92] y que reflejamos en la siguiente tabla:

Tabla 13 Programas propuestos para la enseñanza de la Economía en los cursos Seconde, Première y Terminale

	Charles Morazé	Bernard Noguès	Alain Barrerè
Seconde	- La familia: necesidades, presupuesto familiar, nivel de vida, ciudades y modo de vida -La empresa -Sectores de actividad -Estudio comparado de actividades humanas	-Agentes Económicos -Sectores de actividad económica	-La población -Los recursos económicos -Las necesidades -Las actividades económicas

[92] Maître de conférences honoraire en économie et en sociologie, université d'Evry et ENS Cachan

Première	-Grupos sociales y sociedad -PIB Nacional y su reparto -Intercambio de bienes y servicios -Los organismos colectivos -El Estado	-Factores de actividad económica -Sectores de producción -Instrumentos económicos: moneda, precio y crédito	-Los agentes económicos -La producción -La moneda y los precios -Los mercados -Los ingresos
Terminale	-Análisis de la evolución económica -Cambios sociales -La competencia. -Desarrollo y subdesarrollo -Estudios teóricos: fisiócratas, Adam Smith, Liberalismo clásico, Marxismo, desarrollo reciente del pensamiento teórico	-Contabilidad Nacional -Estructuras económicas: economía de mercado, planificada, economía francesa -Relaciones económicas internacionales -La empresa en la economía de mercado	-Los grandes sistemas económicos -El crecimiento y el desarrollo -La economía internacional -Las instituciones económicas y jurídicas internacionales -Las grandes instituciones jurídicas de la vida social, familia, Estado y organismos judiciales -Fuentes de derecho y obligaciones -Libertades públicas

Fuente: Chatel, 2015, pp. 43-44.

El Programa de Charles Morazé[93] integrará la dimensión social en la enseñanza de la economía. Por el contrario, el Programa de Bernard Noguès, miembro de l´Inspection Générale de Techniques, no contemplará la dimensión social de la economía, tratará únicamente de cuestiones puramente económicas. Finalmente, el programa de Alain Barrère, economista francés e introductor del pensamiento keynesiano en Francia, sí introducirá la dimensión social de la economía al tiempo que pondrá como centro de la misma a la población.

[93] Membre Fondateur de la Maison des Sciences de l´Homme. Président de la CNEI, Commission Nationale pour les Études et les Recherches Interéthniques. Créateur de l´École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Todos los programas serán estudiados y debatidos, siendo el de Morazé el que contará con más apoyos, no sólo por ser el más conciso, sino por integrar la dimensión social de la enseñanza de la economía, tal y como acabamos de señalar, con una visión humanista. El programa de Morazé que acabamos de exponer irá acompañado de un texto en el que el autor sugiere a las autoridades educativas que busquen las vías que conduzcan a los alumnos a un proceso de reflexión a partir de la lectura y el comentario de textos entre otras actividades, aquellas que les permitan desarrollar un espíritu crítico adecuado al nivel de secundaria y prevenirles de actitudes ingenuas en el campo de la economía (Chatel, 2015, p. 44). Este programa será el que definirá los contenidos curriculares para la enseñanza de la Economía en el segundo ciclo de secundaria a partir de la Reforma Fouchet de 1966.

En 1968, entrará en vigor la *Loi d´orientation de l´enseignement supérieur* de 12 de noviembre de 1968 bajo la supervisión del ministro Edgar Faure. Previamente, en su Declaración Gubernamental del 24 de Julio de 1968, Faure sugerirá ofrecer nuevas disciplinas de estudio obligado para todos los estudiantes, como el Derecho o la Economía Política, constituyendo la *séptima iniciativa* relacionada con la enseñanza de la economía (Lüth, 1987, p. 336).

En 1975, siendo ministro de educación René Haby (1974-1978), se presentará un proyecto de reforma de la educación que posteriormente se desarrollará como ley, denominada *Ley Haby de 11 de Julio de 1975.* Esta ley entrará en vigor en 1977 con el objetivo de modernizar el sistema educativo, y de ella surgirá una estructura educativa que constituye la base del esqueleto del actual sistema, al tiempo que se introduce la enseñanza de la economía en el *Collège de Observación*, ciclo equivalente a nuestro 5º y 6º de Primaria y 1º ESO, lo que constituye la *octava iniciativa* relacionada con la enseñanza de la economía:

- Ciclo Preparatorio (6-7 años);
- Ciclo Elemental (7-9 años);
- Ciclo Medio (9-11 años);
- Collège de Observación (11-13 años). Se impartirán las siguientes materias curriculares: "lengua materna, lengua extranjera, matemáticas, ciencias económicas y humanas, ciencias físicas y naturales, educación manual y técnica, educación física y

deportiva y educación y cultura artística" (Seague, J., Quintana, D., De Blas, P. y Gómez, A., 1975, p. 41).

- Collège de Orientación (13-15 años). Se impartirá "una educación común y varias opciones: segunda lengua viva, latín, griego, realización de trabajos de carácter profesional" (Ibídem).

En 1985 el Ministerio de Educación dispondrá que durante el primer ciclo de secundaria se debe ayudar a los alumnos a descubrir los aspectos del mundo laboral y para ello, es necesario que dicha ayuda esté basada en conocimientos del entorno económico, del mundo laboral y de las actividades profesionales a través de 5 disciplinas: lengua francesa, historia-geografía, biología, mecánica y tecnología (Conseil Supérieur des Programmes, 2014, p. 2).

En 1988, Lionel Jospin será nombrado Ministro de Educación (1988 - 1992) con Mitterrand como Presidente de la República. Bajo su mandato entrará en vigor la *Ley de Orientación sobre la Educación de 10 de Julio de 1989.* Entre las medidas contempladas en esta ley, y en relación con la enseñanza de la economía como *novena iniciativa*, establece:

- Los centros de Educación Primaria estarán autorizados a elaborar su propio proyecto pedagógico para este ciclo educativo con programas que se centran en tres grandes áreas del conocimiento: 1.- Francés, Historia y Geografía, y Educación Cívica; 2.- Matemáticas, Ciencias y Tecnología; 3.- Educación Física y Deporte y Educación Artística. Finalizada esta etapa, los objetivos que los alumnos deberían haber alcanzado son de tres tipos: Disciplinares, de Comunicación y Transversales, encontrándose entre estos últimos los relativos a la Educación del Consumidor (Llorent Bedmar, 1996, p. 245).
- Los centros escolares de Educación Secundaria Inferior (11-14 años), tendrán la misión de:

> (...) ofrecer a los alumnos un tronco común de conocimientos básicos obligatorios y sus contenidos educativos, dirigidos a alumnos comprendidos entre los once y los quince años, se reparten entre las siguientes materias: Francés, Matemáticas, Lengua extranjera, Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Economía y Educación Cívica), Ciencias

Experimentales (Física, Biología, Geología y Tecnología), Educación Artística, Educación manual y técnica y Educación Física y Deportiva (INTEF, 2018).

En 1993, el nuevo Ministro de Educación bajo la presidencia de Miterrand, François Bayrou, propondrá una reforma de la Enseñanza Secundaria Inferior que quedará recogida en la ley *Le nouveau contrat pour l´école: Loi de programmation du 13 juillet 1995.* Entre otras medidas, la ley incluye una *décima iniciativa* relacionada con la enseñanza de la economía. Esta iniciativa consistirá en dar al curso correspondiente a *Troisième,* dirigido a estudiantes de 15 años, la categoría de fin de etapa. Ello se va a traducir en que será un curso durante el cual el alumnado deberá decidir el itinerario o módulo de estudios que va a seguir mirando hacia su futura incorporación al mundo laboral. Estas son las opciones: Lenguas y culturas de la antigüedad; Lenguas y culturas del mundo; Artes; Ciencias experimentales; Tecnología; Descubrimiento Profesional (Vega Gil, 2005, p. 171).

En el mes de junio de 2004, François Fillon, entonces Ministro de Educación, presentará ante el Consejo Superior de Educación (CSE) el proyecto de reforma del nivel correspondiente a *Troisiéme,* proyecto que entre otras cuestiones contempla una mayor diversificación en las enseñanzas ofertadas e incluye como tal *Découverte Professionnelle,* con una carga horaria de 3 horas por semana. El módulo se mantiene en el proyecto con una carga horaria de 6 horas por semana.

El 25 de febrero de 2005 se publica en el Boletín Oficial la entrada en vigor de dos decretos que validan la introducción de la opción (con 3 horas semanales) o el módulo (con 6 horas semanales) de *découverte professionnelle* en *Troisiéme.* La elección del módulo implica la orientación del alumno hacia el *lycée* profesional. Estaríamos ante *la décimo primera iniciativa* en educación económica.

El 23 de abril de 2005, siendo Ministro de Educación François Fillon, entrará en vigor la *Ley de Orientación y Programación para el futuro de la Enseñanza.* A partir de la citada ley, se redactará el *Décret Nº 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au Socle Commun de Connaissances et de Compétences,* un documento que viene a definir los 7 pilares que conforman el marco común de Conocimientos y Competencias que deben sostener la educación en la etapa obligatoria (Primaria y Secundaria). Estos siete pilares o áreas sobre las que trabajar son: Lengua Francesa; Lenguas Vivas Extranjeras;

Elementos de Matemáticas y Cultura Científica y Tecnológica; Técnicas de Información y Comunicación; Cultura Humanista; Competencias Sociales y Cívicas; Autonomía e Iniciativa (2006, p. 6). En dicho decreto, el gobierno reconocerá que, hasta el momento, estas dos últimas áreas, no han sido objeto de la atención debida en el seno de la institución escolar (Derouet, Normand, Pacheco, 2015, p. 735). Y precisamente será en ellas en las que centraremos nuestra atención y en las que encontraremos la *duodécima iniciativa* en la enseñanza de la economía:

- *L´autonomie* hace referencia al conocimiento de los derechos del hombre para poder elegir y juzgar por sí mismo. Es una condición del éxito escolar del alumno y condición necesaria para que pueda orientarse correctamente en su vida social y laboral. Entre los conocimientos a adquirir dentro de esta área, el Decreto hace referencia a (p. 46):

    - Conocimiento del entorno económico;
    - Conocimiento de la empresa;
    - Conocimiento sobre las características de cada sector de la economía, capacidades requeridas y recorrido formativo necesario para favorecer su formación.

- *L´esprit d´initiative* hace referencia a la capacidad del alumno, entre otras, para saber actuar en el campo de la economía siendo capaz de poner en marcha proyectos patrimoniales o socioeconómicos (p. 47).

En junio del año 2008, la *Académie des Sciences Morales et Politiques*, publica un informe sobre la enseñanza de la economía en los liceos. Según dicho informe, la enseñanza de esta disciplina es seguida por un 30% del alumnado, ahora bien, el modelo de enseñanza será duramente criticado, fundamentalmente debido a su enfoque parcial y a sus lagunas de contenido, tal y como señalamos a continuación (especialmente en los apartados A y F). Ante este hecho, los miembros de la Academia de Ciencias Morales y Políticas, y de forma concreta, los pertenecientes a la sección de Economía Política, Estadística y Finanzas, tomarán la decisión de constituir un grupo de trabajo con participación de economistas extranjeros para intercambiar opiniones y análisis en torno al contenido de los programas y manuales empleados en la impartición de esta enseñanza. En base a dichos análisis, algunas de las reflexiones, conclusiones y propuestas realizadas,

las transcribimos a continuación. Podríamos considerarlas como la *decimotercera iniciativa* relacionada con la enseñanza de la economía (Albert et al., Académie des Sciences Morales et Politiques, 2008):

A. Como reflexión, llaman la atención sobre el carácter relativista del enfoque de los manuales. Lo reflejan las palabras del profesor Xavier Vives: "En la enseñanza de la economía, es muy importante no imponer conclusiones dogmáticas en el estudio de fenómenos susceptibles de interpretaciones diversas" (p. 16).
B. En relación con los contenidos generales propuestos, el detalle es el siguiente:

    - Microeconomía como base teórica fundamental.
    - Comportamiento de oferta, demanda y precio.
    - Funcionamiento de los mercados o la teoría de juegos como conocimiento para la resolución no ya de muchos problemas económicos sino también sociales (pp. 23-25).
    - Reducción de las desigualdades y la formación del capital humano.
    - Riesgo y Seguridad Social.
    - Incorporar en la enseñanza de la economía una dimensión experimental que lleve a los alumnos al debate y a la negociación bilateral o multilateral.

C. Los contenidos detallados para el programa en la etapa correspondiente a *Seconde*, deberían estar centrados en aquellos conceptos e instrumentos que constituyen la base de la ciencia económica, conocimientos básicos y principios simples que explican en base a qué, las personas toman sus decisiones económicas, la utilidad del intercambio o cómo el nivel de vida de un país depende de su capacidad de producción.
D. En cuanto al modo de enseñar esta disciplina, el informe expone que la ciencia económica no puede enseñarse aisladamente si no es en relación con otras disciplinas como la sociología, la política o el derecho (p. 14).
E. Y diferenciar el doble objetivo de la enseñanza económica y el público al que va dirigido esa enseñanza, sin perder de vista que no son incompatibles:

    1- aquella enseñanza dirigida a un público amplio para darles una enseñanza general que les permita poseer todo el bagaje necesario que todo ciudadano debe poseer.

2- aquella enseñanza más específica con carácter introductorio para aquellos estudiantes que van a cursar estudios universitarios en economía. Todos los estudiantes pueden compartir una base general de conocimientos y aquellos que quieran profundizar, recibir una enseñanza ulterior más precisa y técnica (p. 34).

F. Como conclusión, y tras examinar los manuales de Economía de distintas editoriales empleados en las aulas francesas, la Academia considera que existen grandes lagunas de contenido y una estructura de los programas poco adecuada, por lo que "il est difficile d´écarter l´hypothèse que cet enseignement, inadapté dans ses principes et biaisé dans sa présentation, soit en fait néfaste" (p. 85).

El programa propuesto para el ciclo de Lycée completo, sería el siguiente (p. 35):

- Introducción General: Problemática fundamental de la economía; Recursos económicos-factores de producción; Especialización y división del trabajo; La economía de mercado.
- Parte I: Microeconomía: Empresa, Mercados y Decisiones Económicas.

  A.- Oferta, Demanda y Equilibrio.

  B.- Empresas y Competencia.

  C.- La incertidumbre.

  D.- El Mercado.

- Parte II: Macroeconomía.

  A.- El dinero.

  B.- Indicadores y objetivos de política macroeconómica

  C.- Producción, empleo y precio.

  D.- Instrumentos de Política Económica.

  E.- El crecimiento a largo plazo.

- Parte III: La Economía Global.

  A.- La Economía Internacional

  B.- El Desarrollo.

Finalizado el trabajo de la Academia, se publica la ley *Loi relative à l´orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie du 24 novembre 2009*. Este texto legal expone una visión del mundo laboral caracterizada por la evolución y el cambio constantes, así como por la obligación permanente de innovación en el mismo. Para ello será necesario que todo individuo sea capaz no sólo de anticiparse y participar en esta evolución, sino también, de reorientar su trayectoria profesional si la ocasión así lo requiere (Legifrance, 2009).

En la siguiente tabla recogemos los principales informes publicados desde 1906 y hasta la actualidad en relación con la enseñanza de la economía, así como otros textos destacados en la historia de la educación en Francia:

Tabla 14 Textos legislativos relacionados con la enseñanza de la Economía en la educación Francesa (1792-2018)

AÑO	INFORME	AUTOR	ASIGNATURAS	ESTATUS	CURSO ESCOLAR
1792	Le Rapport et Projet de decret sur l´organisation génerale de l´instruction publique	Nicolas de Condorcet	Conocimientos Económicos Comercio	Informe	Primaria Secundaria
1793	Ley Bouquier	Félix Le Peletier de Saint-Fargeau	Educación Obligatoria y Gratuita	Normativa	6-8 años
1795	Ley Daunou	Ministère de l´Éducation Nationale	No Gratuita	Normativa	Primaria
1833	Ley Guizot	Ministère de l´Éducation Nationale	Universal	Normativa	Primaria
1850	Ley Falloux relative a l´enseignement	Ministère de l´Éducation Nationale	Baccalauréat des sciences	Normativa	Baccalauréat
1881 y 1882	Leyes de Jules Ferry	Ministère de l´Éducation Nationale	Laica, Gratuita y Obligatoria	Normativa	Primaria

1902	Comisión Ribot	Ministère de l´Éducation Nationale	División de la Secundaria en dos ciclos. Introducción itinerario Lengua -Ciencias para quienes se dediquen al estudio del Comercio y la Industria	Normativa	Secundaria Superior
1946	Constitución		Educación pública, gratuita y laica		
1953		Ministère de l´Éducation Nationale	Baccalauréat Technique et Économique	Normativa	Baccalauréat
1959	Reforma Berthoin	Ministre de l´Éducation Nationale	Apertura de los CEG	Normativa	Secundaria
1963	1ª Reforma Fouchet	Christian Fouchet	Apertura de los CES	Normativa	Secundaria
1966	2ª Reforma Fouchet	Christian Fouchet	Iniciación Económica y Social SES - Sciences Économiques et Sociales	Normativa	Secundaria Bac
1968	Loi d´orientation de l´enseignement supérieur	Edgar Faure	Economía Política	Normativa	Secundaria
1975	Ley Haby de 11 de Julio de 1975-Loi Nº 75-620 relative à l´éducation qui institue le collège unique	Réne Haby	Nueva estructura de los niveles escolares. Ciencias económicas y humanas	Normativa	Todas las etapas Collège de Observación (5º, 6º y 1º ESO)
1981	Projet socialiste pour la France des années 80	Alain Savary	Creación ZEP	Normativa	Todas las etapas
1989	Ley de Orientación sobre la Educación de 10 de Julio de 1989	Lionel Jospin	Economía	Normativa	Secundaria
1995	Le nouveau contrat pour l´école: Loi de programmation du 13 juillet	François Bayrou	Découverte professionnelle como módulo	Normativa	Troisième
2003	Loi d´orientation et de programmation	Ministère de l´Éducation Nationale		Normativa	

2005	Loi d´orientation et de programme pour l´avenir de l´école nº 2005-380	Ministère de l´Éducation Nationale	Découverte professionnelle como módulo o asignatura	Normativa	Troisième
2006	Décret du 11 juillet 2006 relatif au Socle Commun de Connaissances et de Compétences	François Fillon	Autonomía e Iniciativa	Normativa	Primaria y Secundaria
2008	Rapport sur l´enseignement de l´économie dans les lycées	Académie des Sciences Morales et Politiques	Microeconomía Macroeconomía Economía Global	Informe-Propuesta	Secundaria
2013	Loi d´orientation et de programmation pour la refondation de l´École de la République du 8 juillet 2013	Vincen Peillon	Le parcours individuel d´information, d´orientation et de découverte du monde économique et professionel	Normativa	Secundaria
2015	Decreto Nº 372 (BOEN nº 17 du 23-avril-2015) Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture	Ministère de l´Éducation Nationale	Les représentations du monde et l´activité humaine: Projet de référentiel pour le parcours individuel d´information, d´orientation et de découverte du monde économique et professionnel	Normativa	Primaria y Secundaria
2015	Bulletin Officiel nº11 du 26 novembre 2015 consacré aux programmes d´enseignements de l´ècole élémentaire et du collège	Ministère de l´Éducation Nationale	Les représentations du monde et l´activité humaine: Projet de référentiel pour le parcours individuel d´information, d´orientation et de découverte du monde économique et professionnel	Normativa (actualización)	Primaria Secundaria
2017	L'enseignement des sciences économiques et sociales dans les lycées	Académie de Sciences Morales et Politiques	Microeconomía Macroeconomía Economía Global	Reflexiones y Propuestas	Secundaria

2018	Code de l´éducation		Microeconomía Macroeconomía Economía Global	Normativa	Secundaria

Fuente: Elaboración propia, 2018.

2.3.2. La enseñanza de la economía en la actualidad

En el año 2012, siendo presidente de la República, Françoise Hollande y Ministro de Educación Vincen Paillon, éste anunciará "la *refondation* de la escuela francesa, la añorada *école de la République*" (García Garrido 2013, p. 272). Con el término "refondation" se hará alusión, entre otras cuestiones, a la necesidad de dotar al alumnado de los conocimientos y competencias necesarios que le permitan comprender el entorno socioeconómico próximo, y en un futuro no muy lejano, convertirse en actor del mismo. Con este fin se redacta la ley Loi *d´orientation et de programmation pour la refondation de l´École de la République du 8 juillet 2013,* cuyo texto contemplará la inclusión de un programa de estudios en educación obligatoria denominado *Le parcours individuel d´information, d´orientation et de découverte du monde économique et professionel.* Nos encontramos ante la decimocuarta iniciativa relacionada con la enseñanza de la Economía. La entrada en vigor de esta ley se previó para el curso 2014/2015 (Legifrance, 2018).

El *Conseil Supérieur des Programmes,* reunido en la celebración de la sesión nº 11 del mes de diciembre de 2014, procederá a la definición del borrador de este nuevo programa contemplado en la citada ley, borrador denominado *Projet de référentiel pour le parcours individuel d´information, d´orientation et de découverte du monde économique et professionnel.* Con el fin de garantizar la coherencia del texto, este proyecto será susceptible de ajustes y modificaciones. Así mismo, el Consejo subrayará que la efectividad de la puesta en marcha de este proyecto estará condicionada por la formación inicial y los pasos pedagógicos que se den con anterioridad (Conseil Supérieur des Programmes, 2014, p. 2). La pregunta que quedará en el aire será ¿En qué parte de la programación escolar ubicamos este proyecto?

La respuesta vendrá dada en marzo de 2015 con la publicación del *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015,* decreto que recoge el texto definitorio

del marco común de conocimientos en educación obligatoria denominado *Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture*, y cuyo objetivo será el proporcionar a los estudiantes unos conocimientos y competencias que favorezcan su formación y socialización, permitiéndoles entre otras cosas, participar como ciudadanos y vivir en sociedad. Esta base común de conocimientos deberá constituir para los docentes un punto de referencia. Para ello se trabajará en 5 dominios:

a) El lenguaje como medio para pensar y comunicarse.
b) Los métodos y los instrumentos para aprender.
c) La formación de la persona y del ciudadano.
d) Los sistemas naturales y los sistemas técnicos.
e) Las representaciones del mundo y la actividad humana.

Este último dominio, denominado *Les représentations du monde et l´activité humaine*, será el que centre nuestro interés al recoger la decimoquinta iniciativa relacionada con la enseñanza de la economía:

- Objetivo: Ayudar al alumno a comprender el mundo que le rodea a partir de conocimientos relacionados con la geografía, la historia y las características de la organización y el funcionamiento de las sociedades, llevar al alumno a una reflexión sobre sí mismo y sobre los otros, desarrollar su empatía y contribuir a la construcción de la ciudadanía.
- Herramientas: Enseñanza de conocimientos relacionados con las distintas formas de concebir la producción económica, los intercambios económicos y el reparto de la producción, así como las reglas y el derecho de la economía social y familiar, del trabajo, de la salud y de la protección social.

Y será precisamente dentro de este último domino del *Socle Common*, en el que se inscribirá el citado *Projet de référentiel pour le parcours individuel d´information, d´orientation et de découverte du monde économique et professionnel*[94], y cuyo contenido

[94] El contenido queda recogido en el siguiente enlace http://www.education.gouv.fr/cid86729/projet-de-referentiel-pour-le-parcours-individuel-d-information-d-orientation-et-de-decouverte-du-monde-

se publicará en el *Bulletin Officiel Nº 28 du 9 Juillet 2015*. Este programa de estudios perseguirá favorecer en el alumnado de los niveles comprendidos entre *Sixième* y *Terminale*, el desarrollo de forma progresiva *y* a lo largo de los estudios de secundaria, de su capacidad para orientarse y el gusto por el emprendimiento y la innovación en un constante contacto con los agentes económicos. Todo el alumnado, independientemente del itinerario elegido, podrá beneficiarse de esta formación.

En el mes de noviembre de 2015, los contenidos del *Projet* serán actualizados y publicados en el *Bulletin Officiel nº11 du 26 novembre 2015 consacré aux programmes d´enseignements de l´école élémentaire et du collège.* El detalle de dichos contenidos se incorporará al Anexo de la *Loi d´orientation et de programmation pour la refondation de l´École de la République du 8 juillet 2013* a partir de septiembre de 2016. Quedan expuestos a continuación los referidos a la etapa *du Collège* (no hay contenidos económicos en los programas del *Projet* dirigidos a *L´École Élémentaire):*

Para la etapa du *Collège*, el *Projet* ofrece un tronco común de conocimientos básicos obligatorios comprendidos en las siguientes asignaturas: Francés, Matemáticas, Lengua extranjera I, Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Economía y Educación Cívica), ciencias experimentales (Física, Biología, Geología y Tecnología), Educación Artística, Educación manual y técnica, y Educación física y deportiva.

El primer ciclo de *Collège*, como señalábamos en el apartado 2.2.3, comprende cuatro niveles educativos: *Sixième, Cinquième, Quatriéme y Troisiéme*. La enseñanza de la economía se inicia en *Cinquième*, y se extiende a lo largo de toda la etapa. En la siguiente tabla, recogemos las asignaturas de contenido o carácter económico:

Tabla 15 Enseñanza de la Economía Ciclo de Collège

Cinquième:	Quatriéme	Troisiéme.
Enseignements pratiques interdisciplinaires: Salud, Cultura, Medioambiente, Ciudadanía, Lenguas Clásicas,	Enseignements pratiques interdisciplinaires: Salud, Cultura, Medioambiente, Ciudadanía, Lenguas Clásicas,	Enseignements pratiques interdisciplinaires: Salud, Cultura, Medioambiente, Ciudadanía, Lenguas Clásicas,

economique-et-professionnel.html Diciembre 2014. Conseil Supérieur des Programmes - Ministère de l´éducation Nationale.- education.gouv.fr)

Lengua Regional o Extranjera, Tecnología o Economía y Entorno Profesional* Carga lectiva: 4 horas semana	Lengua Regional o Extranjera, Tecnología o Economía y Entorno Profesional* Carga lectiva: 4 horas semana	Lengua Regional o Extranjera, Tecnología o Economía y Entorno Profesional* Carga lectiva: 4 horas semana
	Géographie: enseñanza de la Economía estructurada en tres bloques: 1º: problemas demográficos y desarrollo desigual, reparto de la riqueza y la pobreza en el mundo, 2º: naturaleza limitada de los recursos naturales; 3º se exploran los riesgos de la industrialización y la tecnificación global Carga lectiva 3 horas semanales	Découverte professionnel** Carga lectiva 3 horas semanales

* Elección de una de las asignaturas.

** Dirigida a aquellos alumnos que deseen ponerse en acción para construir su proyecto personal de estudios en las distintas ramas de formación (García Garrido, 2013, p. 281).

Fuente: Ministère de l´Éducation Nationale et de la Jeunesse (2018).

Cuando el alumno llega a la etapa de Lycée, integrada por tres cursos, *Seconde o deuxième, Première et Terminale*, deberá elegir uno de los tres itinerarios propuestos: baccalauréat general, baccalauréat technologique, baccalauréat professionnel. Dentro del Bac. Général se incluyen tres modalidades: ES (économique et social), L (littéraire), S (scientifique).

El Baccalauréat Économique et Social (ES), objeto de nuestra investigación, está centrado en la enseñanza de conceptos, métodos y problemáticas relacionados con tres ciencias sociales, la economía, la sociología y la política, con atención especial al entorno socioeconómico y a la actualidad económica así como a la Geografía, la Historia y las Matemáticas. En la siguiente tabla, recogemos las asignaturas de contenido o carácter económico impartidas en esta etapa educativa:

Tabla 16 Enseñanza de la Economía en la etapa Lycée-Baccalauréat Général ES

Second ou Deuxième	Première	Terminale
Enseignements Commons: La Economía forma parte del programa de la asignatura Éducation Civique, Juridique et Sociale	Asignatura específica*** Sciences économiques et sociales Carga lectiva: 4 horas semanales	Asignatura específica**** Sciences économiques et sociales Carga lectiva: 6 horas semanales
Enseignements d´Exploration. La Economía es de obligada elección. El alumno deberá elegir dos asignaturas siendo obligatoriamente una de ellas de contenido económico:1) Principes Fondamentaux de l´Économie et de la Gestion*: nociones económicas fundamentales. Observación y estudio de estructuras concretas y próximas a los alumnos 2) Sciences Économiques et Sociales**: saberes y métodos específicos de la ciencia económica y de la sociología a partir de determinadas problemáticas contemporáneas Carga lectiva: 5 horas semanales		Asignaturas de especialización: Sciences sociales et politiques***** Economie approfondie******

* Debido a la extensión del documento, para el detalle de contenidos y objetivos de la asignatura, nos remitimos al siguiente enlace: http://www.education.gouv.fr/cid51329/mene1007269a.html

**Debido a la extensión del documento, para el detalle de contenidos y objetivos de la asignatura, nos remitimos al siguiente enlace: http://www.education.gouv.fr/cid51332/mene1007270a.html

*** Debido a la extensión del documento, para el detalle de contenidos y objetivos de la asignatura, nos remitimos a los siguientes enlaces: http://www.education.gouv.fr/cid53321/mene1019767a.html y http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71834

**** Debido a la extensión del documento, para el detalle de contenidos y objetivos de la asignatura, nos remitimos a los siguientes enlaces: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=25847 y http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71834

***** Debido a la extensión del documento, para el detalle de contenidos y objetivos de la asignatura, nos remitimos al siguiente enlace: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=25847.

****** Debido a la extensión del documento, para el detalle de contenidos y objetivos de la asignatura, nos remitimos a los siguientes enlaces:

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=25847 y
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71834

Fuente: Ministère de l´Éducation Nationale et de la Jeunesse Éduscol 2018

En las modalidades L (littéraire) y S (scientifique), la asignatura de Economía se ofrece de forma optativa con una carga horaria de 1,5 horas semanales a elegir, como en el caso anterior, entre Fondamentaux de l´Économie et de la Gestion: y Sciences Économiques et Sociales (Martínez Méndez, 2012, p. 18; Sala Grau y Batlle García, 2010, p. 26).

De la información recogida en las tablas anteriores se desprende que en la etapa de *Collège* y *Lycée* para el curso escolar 2017/2018, la programación escolar vendrá definida por la *Loi d´orientation et de programmation pour la refondation de l´École de la République du 8 juillet 2013,* el *Décret nº 2015-372 du 31 mars 2015 relative au Socle Commun de connaissances, compétences et de culture* y el *Bulletin Officiel spécial du 26 novembre 2015: Programmes d´enseignement de l´école élémentaire et du collège*[95]*,* en el que está contenido el *Projet de référentiel pour le parcours individuel d´information, d´orientation et de découverte du monde économique et professionnel (*Ministère de l´Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018).

El citado *Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture* relativo a las enseñanzas básicas comunes constituidas por los cinco dominios señalados, siendo el quinto *Les représentations du monde et l´activité humaine*, en el que se integra la enseñanza de la economía, está también recogido en la última versión del *Code de l´éducation* fechada el 2 de noviembre de 2018[96]. Concretamente, encontramos esta información en la Parte Reglamentaria del Código, Libro Primero, relativo a los Principios Generales de la Educación, Título II: Objetivos y misión del servicio público de la enseñanza[97]. Y entre los conocimientos que se imparten en este área se encuentran los relativos a (Legifrane, 2018):

- Las principales maneras de concebir la producción económica, su reparto y los intercambios asociados a la misma.

[95] https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/3/31/MENE1506516D/jo/texte
[96] Copyright (C) 2007-2018 Legifrance.
[97] Partie réglamentaire. Livre 1er: Principes généraux de l'éducation. Titre II: Objectifs et missions du service public de l´enseignement Chapitre 1er: Dispositions générales.

- Las reglas y el derecho de la economía social y familiar, del trabajo, de la salud y de la protección social.

Con toda la documentación recabada y estudiada, concluimos que la enseñanza de la Economía ocupa un lugar importante en la educación francesa, si bien, y como ocurre en nuestro sistema educativo, adolece del carácter obligatorio en los itinerarios no económicos de la etapa de Bachillerato. Otro aspecto que caracteriza los contenidos de las distintas asignaturas que imparten Economía, es su aproximación constante a la dimensión política y sociológica de la misma, sin duda, fruto de la propia esencia francesa y de su cultura en torno a la figura del *citoyen.*

El 15 de marzo de 2017, la *Académie de Sciences Morales et Politiques (ASMP)* publica un último documento con reflexiones y propuestas de la Sección de Economía Política, Estadística y Finanzas sobre *L´enseignement des sciences économiques et sociales dans les lycées*. En la parte introductoria del documento, la Academia expone: "en toda sociedad democrática, la libertad y la responsabilidad del ciudadano no se puede ejercer de forma real en ausencia de una comprensión clara de la realidad económica y social" (ASMP, 2017, p. 3). Ello, ha llevado una vez más a la institución a reflexionar sobre el papel de la enseñanza de la economía en la etapa de secundaria e introducir una serie de propuestas de reforma con vistas a reforzar dicho papel en los programas educativos, tal y como exponen las propuestas que recogemos a continuación:

- Reafirmar que la ciencia económica contemporánea descansa sobre una base común de conocimientos conceptuales y empíricos que constituyen un auténtico saber. La enseñanza de la economía debe permitir a los alumnos adquirir familiaridad con dichos conocimientos (p. 35).
- Reconocer la ambición enciclopédica desmesurada y, por lo tanto, nefasta de los contenidos actuales de los manuales de economía. Frente a ello se necesita enseñar más conocimiento de base que permita a los alumnos razonar como economistas (p. 35).
- Favorecer la innovación pedagógica en la enseñanza de la economía (p. 36).
- Armonización con otras disciplinas como la historia, la filosofía o las matemáticas (p. 36).

Para el curso 2018/2019 permanece en vigor la ley de 2013. Mientras, los políticos están a la espera de las propuestas de la Academia.

Tras este recorrido por la Historia de la Educación francesa, es apreciable la siempre positiva presencia del debate, la reflexión y la autocrítica con el afán permanente de mejora en los contenidos educativos. Una actividad legislativa intensa acompañará a los distintos gobiernos, y más que la propia ideología, será el principio de "égalité" el que condicione contenidos y nivel de exigencia académica. La inmigración es desde hace años un factor de peso a tener en cuenta en los diseños curriculares franceses, no en vano, un elevado porcentaje de la población inmigrante presenta bajos niveles de formación académica. Y como hemos reiterado en estas páginas, la educación es condición indispensable para la inserción laboral, y ésta, a su vez, para la inserción social. De ahí la integración en la programación escolar de contenidos económicos ligados al descubrimiento profesional en los primeros años de andadura de esta materia.

Es cierto que la incorporación de la enseñanza de la economía a la programación escolar con carácter oficial en este sistema educativo fue tardía, al menos si miramos a los países anglosajones. Pero también es cierto que desde el momento en que la materia se empieza a abordar, se decide no abandonarla.

Hoy son varios los prismas desde los que se enfoca esta disciplina y sus contenidos se han visto enriquecidos con otras muchas cuestiones de carácter tanto general, dirigidas al primer ciclo de educación secundaria, como específicas dirigidas a alumnos de Bachillerato.

En cualquier caso, hoy, y desde 1975, los programas escolares franceses, contemplan la enseñanza de la economía como elemento indispensable en la formación del alumnado, no sólo para facilitar su orientación profesional, sino también como sujeto activo de una sociedad cuyo funcionamiento debe conocer y saber valorar con criterio propio y opinión crítica. Podríamos afirmar que la programación económica dentro de la programación escolar, refleja de alguna forma el modo en que el estado y la sociedad francesa entienden la economía, no tanto como una ciencia al servicio del individuo, sino como una disciplina al servicio de la sociedad en tanto en cuanto Francia practica una economía de mercado en el que la libre competencia es un elemento esencial, pero convive con la participación y el control estatal en sectores económicamente estratégicos,

a lo que debemos añadir el ya mencionado centralismo de la educación francesa. Un paralelismo que no deberíamos perder de vista si queremos entender el porqué y el cómo de la enseñanza de la economía en este sistema educativo.

3. EL SISTEMA EDUCATIVO EN FINLANDIA: HISTORIA, ESTRUCTURA Y ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

INTRODUCCIÓN

Las palabras clave que definen la Política Educativa en Finlandia serían, sin duda alguna, la equidad, la igualdad y la eficiencia. Una política educativa construida sobre los principios de gratuidad y aprendizaje durante toda la vida (*life long learning*), así como sobre los valores de confianza y honestidad como base de todo ello (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006, p. 133). La Educación en Finlandia, como derecho fundamental de todo ciudadano, está recogida en el Artículo 16 de la Constitución Finlandesa del 1 de marzo de 2000, siendo considerada la llave para el bienestar social y la competitividad de la sociedad (Finnish National Agency for Education[98]). Así lo reflejan las palabras del profesor Paul Robert, para quien el sistema educativo finlandés es un sistema en el que se "valora el crecimiento intelectual de sus miembros, no sólo como virtud, sino también como necesidad" (Robert, 2006, p. 23).

Este sistema tiene como prioridad la maximización del potencial de cada alumno en su individualidad, de ahí que la *orientación* en el estudio sea una herramienta educativa fundamental que acompañará al niño desde el inicio de su vida escolar hasta finalizada la misma (Ministry of Education and Culture, 2013, p. 7).

Otro aspecto importante de este sistema educativo es la evaluación académica. En ella, la observación del comportamiento y del saber hacer del alumno juegan un papel fundamental, no como instrumento punitivo, sino como herramienta para la mejora académica del mismo y del sistema en el cumplimiento de sus estándares educativos. Se realizan evaluaciones anuales nacionales de los resultados de aprendizaje en lengua y matemáticas, así como otras diseñadas por el Ministerio sobre asignaturas o contenidos transversales o interdisciplinarios (Ministry of Education and Culture, 2013, pp. 12-14).

[98] Se puede consultar en la página web de este organismo www.oph.fi

En relación con la legislación educativa, ésta se caracteriza por estar marcada por el consenso político. Se trata de una legislación estable en el tiempo, con reformas puntuales que tratan de responder a la evolución lógica de la sociedad y de sus necesidades. La confianza de todos los actores en el sistema educativo es plena.

Así define Javier Melgarejo, uno de los mayores expertos en el Sistema Educativo Finlandés, la esencia del país finés:

> Finlandia es un país que busca la eficiencia a toda costa con el objetivo estratégico de ser líder mundial en el desarrollo de una sociedad del conocimiento (...) sin renunciar a una sociedad del bienestar, con características de una muy alta equidad social (Melgarejo, 2008, p. 31).

Un país que busca de forma constante el equilibrio entre la innovación y el bienestar de toda la sociedad. Y en esta búsqueda, la educación se convierte en un instrumento determinante.

Podríamos sintetizar el espíritu de este sistema a partir de los principios que lo sustentan, lo que ha venido a denominarse, *The Ethos of the Finnish Education System* (Kauppinen, 2016):

- Cultura lectora.
- Confianza en el sistema.
- Altos estándares para todo el alumnado.
- Docentes altamente cualificados, con reconocimiento y autoridad.
- Orientación temprana, relación individual con el alumno, buena relación estudiantes-profesor, feedback motivador.
- Interacción y cooperación horizontal y vertical.

La estructura legal del sistema garantiza la calidad del mismo. Esta base legal viene dada por los estándares educativos nacionales que establecen leyes, decretos y, fundamentalmente, el *National Core Curriculum.* Al mismo tiempo, las disposiciones legales se ven reforzadas por la profesionalidad del profesorado, las evaluaciones internas con carácter orientativo y un sólido soporte financiero, instrumentos que favorecen y estimulan dicha calidad (Kauppinen, 2016).

El año 2001 marcará un antes y un después en la historia educativa de Finlandia. Dicho año se publicarán los resultados del primer informe PISA 2000, informe en el que Finlandia será país participante. Los resultados de este situarán a Finlandia en la primera posición en competencia lectora, matemática y científica en alumnos de 15 años, superando a países tradicionalmente potentes en el ámbito educativo como Alemania, USA, Suecia o Japón. Y mantendrá su posición en los primeros puestos del ranking en las ediciones de 2003, 2006 y 2009, con una ligera caída en PISA 2012 que remontará en PISA 2015.

Hace muchos años que los políticos finlandeses entienden que sólo una sociedad bien educada podrá triunfar en un mercado cada vez más globalizado. Quizás el hecho de que algunos investigadores hayan señalado al sistema educativo finés como factor explicativo del 25% del crecimiento de la economía finlandesa, esté detrás de dicha afirmación (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006).

3.1. LA CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS

3.1.1. Primera etapa: hasta la configuración del sistema educativo nacional

La historia educativa en Finlandia, a diferencia de los sistemas educativos investigados en los apartados anteriores de este capítulo, no es precisamente larga, pues tampoco lo es su historia como nación. Finlandia pasa a formar parte de Suecia desde la llegada, a principios del siglo XII, aproximadamente en torno al año 1150, de los primeros misioneros suecos a tierras finlandesas, hasta 1809, año en el que el territorio fue invadido por Rusia, convirtiéndose Finlandia en un Gran Ducado hasta 1917 (García Ruiz, 2010; Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006). El 6 de diciembre de 1917, el Senado finlandés declarará de forma unilateral la independencia del país, una independencia que posteriormente quedará reconocida por Rusia en el *Tratado de Brest-Litovsk* firmado en 1918 (Gómez Marín, 2008). Tras su declaración de independencia, Finlandia entra en una sangrienta Guerra Civil que durará dos años (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006). Finalizada ésta, el país definirá sus estructuras como nación independiente.

El 17 de Julio de 1919, tiene lugar la promulgación de la *Ley Orgánica del Gobierno*, ley que dotará al país de una Constitución con la que quedarán reconocidos los derechos básicos democráticos de los ciudadanos finlandeses, entre ellos, el derecho a

una Enseñanza Básica obligatoria y gratuita, y una Enseñanza Secundaria Superior, Universitaria y de Formación Profesional, subvencionadas por el Estado (Muñoz, 2013).

Hasta entonces, la educación había estado en manos de la Iglesia, siendo la religión luterana el Credo dominante entre la población finesa. Y es en esta religión en la que encontramos los orígenes de la educación en Finlandia. La *Ley de la Iglesia Luterana* del año 1686 obligaba a los pastores luteranos a verificar la competencia lectora de niños y adultos sobre la Biblia en su lengua materna, como requisito previo para recibir el sacramento de la Confirmación, sin el cual no era posible contraer matrimonio. La exigencia del aprendizaje de la lectura se convertiría de esta forma en un factor determinante en el proceso de alfabetización de la población finesa, pues no sólo implicaría un proceso lector, sino que conllevaría un proceso de reflexión sobre la lectura realizada.

En 1866, se darán los primeros pasos para construir un sistema educativo nacional con la apertura de las primeras escuelas públicas de educación primaria, que, si bien será una educación gratuita, no será obligatoria hasta el año 1922. Esta primera etapa, que comprende el periodo entre 1866 y 1943, recibirá el nombre de *Old Primary School* (Simola, 2002, p. 224) y su precursor será el *Reverendo Mr Uno Cygnaeus*. *L*a base educativa sobre la que se construirán estas primeras escuelas de educación primaria vendrá determinada por la religión y el modelo de vida agraria: "el trabajo y la fe eran los conceptos centrales del currículum siendo el hogar y la patria las bases del sistema" (Simola, 2002, p 209). Hablamos de una educación dirigida fundamentalmente a la población rural, una educación de masas basada en una estructura paralela según la cual, alcanzados los 10 años, los alumnos eran divididos en función de sus calificaciones entre aquellos que continuaban con una enseñanza media para pasar a una educación superior y aquellos que, tras una educación elemental, eran derivados a una formación profesional que les permitiese incorporarse al mundo laboral con prontitud.

Cygnaeus será un pionero al establecer un examen al finalizar cada curso escolar con el objetivo de evaluar los conocimientos de los alumnos, evaluar las competencias de los profesores y mostrar los avances realizados como fórmula para convencer de las bondades de la educación a quienes no estaban persuadidos de su utilidad. Al finalizar la escuela Primaria, se obtenía el *Primary School Graduation Diploma* (Simola, 2002, pp.

211-212). Este diploma era el instrumento utilizado para realizar la selección de alumnos a la que hacíamos referencia.

También durante esta primera etapa, concretamente en 1869, se creó el primer Consejo Supervisor del Sistema Educativo-*Supervisory Board of Education*-, con el objetivo de supervisar, dirigir y gobernar el sistema educativo finlandés (Finnish National Agency for Education, 2018).

3.1.2. Segunda etapa: configuración y evolución del sistema educativo nacional

Ya en el siglo XX y transcurrida la primera mitad del mismo, Finlandia pondrá su foco en la educación como motor de cambio, especialmente económico, de una sociedad eminentemente agraria y muy atrasada respecto a sus pares europeos. De esta forma, veremos cómo el país evoluciona desde una economía basada en la industria de la madera, hacia una sociedad moderna, una economía que experimentará un rápido proceso de industrialización, industria que estará basada en el metal, y cuya punta de lanza será el conocimiento. La educación inicia una etapa conocida como *New Primary School*, etapa que abarcará desde 1942 hasta 1970 (Simola, 2002, p. 224). Y el currículum escolar, basado hasta entonces en un código religioso, pasará a estar basado en un código cívico.

En 1945, el Gobierno creará el *Primary School Curriculum Committee.* Este organismo redactará y publicará un primer *Primary School Curriculum* que sentará las bases del currículum actual y cuyo memorándum final será publicado en 1952 *(*Simola, 2002, pp. 214-215). En 1946 se creará un segundo comité denominado *Education System Committee* cuyo cometido será elaborar la legislación relativa a la educación obligatoria y diseñar un marco común que establezca los principios que deberán regir las relaciones entre todos los participantes en el sistema educativo.

Los años 60 serán en Finlandia años de reformas de marcado carácter estructural a nivel económico, con fuertes migraciones ciudadanas del campo a la ciudad buscando una mejor calidad de vida (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006, p. 26). En el ámbito educativo, en esta década de los 60, el país inicia un proceso de reforma de la educación, diseñando un modelo de las etapas Primaria y Secundaria que sentará las bases del modelo de escuela comprensiva actual, un modelo en busca de la equidad social y el crecimiento económico favorecidos a partir de una educación igualitaria, gratuita y de calidad para todos (García Ruiz, 2010, p. 56). No en vano, el cambio social y económico que está

experimentando el país en este periodo se traducirá en un aumento de la demanda de ciudadanos mejor preparados. Por lo tanto, este proceso de reforma se hará necesario, entre otras razones, no ya sólo para acabar con el sistema educativo paralelo anteriormente mencionado, que ubicaba a los alumnos en distintos itinerarios educativos a una edad temprana, una división que tenía una fuerte conexión con la situación socioeconómica del niño dando lugar a una situación de desigualdad en cuanto a las oportunidades de aprendizaje y logros alanzados, sino también, para mejorar la calidad educativa de la ciudadanía (Vittikka, Krokfors y Hurmerinta, 2012).

En 1961, Finlandia entrará a formar parte de la *EFTA-European Free Trade Association*, lo que se traducirá en la apertura a nuevos mercados, pero también supondrá abrir la puerta a nuevos rivales. Ello va a exigir competitividad, y esta, a su vez, exigirá inversión en educación e investigación (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006).

Concretamente, será a partir de 1963 cuando se inicien las deliberaciones para proceder a una reforma educativa, así como a una profunda revisión curricular que primen la inculcación en los estudiantes de "los valores de la democracia, la equidad y la libertad de elección"(Ibídem, p. 43) Como consecuencia de estas deliberaciones y continuo debate se desarrollará la *Finnish School System Act,* la primera ley educativa, cuya promulgación tendrá lugar en 1968, y a partir de la cual todos los niños deberán recibir la misma educación durante los 9 primeros cursos educativos. Se inaugura así la *Basic Education*, etapa de educación obligatoria y gratuita vigente a día de hoy y que comprende 9 niveles escolares.

En 1966 el Ministerio de Educación creará el Consejo Nacional de Educación Profesional con el objetivo de fomentar la formación profesional de la sociedad finlandesa, una institución que también participará en la elaboración de algunas de las bases de la Ley de 1968.

Este mismo año se creará el *Comprehensive School Curriculum Committee*, órgano integrado por docentes y autoridades educativas que trabajarán de forma conjunta para definir contenidos educativos *y* cuyos trabajos se extenderán hasta 1970, año en que se publicará el primer *Basic School National Curriculum Framework* (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006). Este *Committe* nacerá a raíz de la presión social, especialmente por parte de los jóvenes, acerca de un cambio en el enfoque educativo. La sociedad demandará una

educación más democrática e igualitaria y esto planteará a los docentes y a la totalidad del sistema educativo un dilema en relación con los valores que la nueva escuela debe abrazar. Para ello, se desarrollarán 25 programas piloto en centros de otros tantos municipios con la participación, apoyo y compromiso de los respectivos docentes. Éstos, no sólo se involucrarán en la puesta en marcha del programa, sino que también participarán en el desarrollo de un nuevo curriculum, mandando con ello un importante mensaje al resto de sus colegas: la experiencia de los docentes es necesaria para definir las bases de la reforma. Y esa participación docente se compatibilizará con una dirección política y administrativa de la reforma fuertemente centralizada. Como consecuencia de esta acertada experiencia, se creará el mencionado *Comprehensive School Curriculum Committee* integrado por docentes de diferentes materias con el objetivo de definir el nuevo marco curricular (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006, p. 37-38).

En 1970 se presentará la versión definitiva de la *Act on Basic Education Reform 467/1968*, iniciándose la implantación de la reforma a nivel nacional en el norte del país en 1972 y alcanzando la totalidad del territorio finés en 1976 (García Ruiz, 2010, p 57; Vittikka; Krokfors y Hurmerinta, 2012, p. 2).

Podríamos, por lo tanto, afirmar que 1968 supondrá el punto de partida de una profunda y exitosa reforma educativa, una reforma que, a día de hoy, no se considera finalizada, muy al contrario, continúa. Durante los años siguientes, serán varias las iniciativas educativas llevadas a cabo dentro del marco de la nueva ley:

- La abolición de la *Old parallel school system* (Simola, 2002; Kauppinen, 2016): se elimina la selección temprana de alumnos atendiendo a sus capacidades académicas, lo que repercutirá en una mejora del rendimiento, que tenderá a igualarse en las distintas zonas del país.
- El impulso que se dará a la equidad, entendida no sólo en términos de igualdad de oportunidades para todos sino también en términos de una educación de alta calidad independientemente del origen del alumno o de su estatus socioeconómico.
- Se cerrará la etapa educativa conocida como *New Primary School*, y asistiremos a un nuevo concepto de escuela, la *Early Comprehensive School.* Estamos ante un modelo escolar que incluirá a los alumnos con necesidades educativas especiales desde una edad temprana, implicando en los centros escolares a psicólogos que colaborarán estrechamente con los profesores. Empezará a funcionar la "escuela comprensiva"

pero con métodos educativos "tradicionales" y docentes "conservadores" (García Ruiz, 2010, p. 42).

En relación con el aspecto puramente formal de la nueva normativa, la *Act on Basic Education Reform 467/1968* presentará una estructura organizada en 9 cursos de Educación Fundamental Obligatoria dirigida a alumnos entre 7 y 16 años, y una Educación Secundaria Superior de 3 años de duración dirigida a alumnos con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años (Robert, 2007).

Desde finales de los años 70 y durante los 80, se desarrollará e introducirá en el sistema educativo un doble itinerario al finalizar la *Basic Education*: *Flexible, non-graded, general, upper secondary education y high quality vocational education (formación profesional)* (Kauppinen, 2016). También durante los años 80, se iniciará un proceso de descentralización, dando entrada en los procesos de reforma educativa a expertos y profesionales del campo educativo que irán sustituyendo a los políticos como arquitectos de dichos procesos. Ahora bien, los asuntos fundamentales y básicos del sistema educativo continuarán en manos del Gobierno y del Parlamento (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006).

Finalmente, se publicará otro de los textos curriculares más importantes en la historia de la educación en Finlandia, el *1985 Framework Curriculum,* documento que sustituirá al *National Curriculum* de 1970, y que impulsará el camino de la descentralización al dar mayor poder a las municipalidades en la toma de decisiones. Este nuevo marco curricular dotará al profesorado de mayor autonomía, se elevarán los estándares educativos para todos los alumnos y el sistema educativo centrará su atención en las necesidades individuales de cada uno de ellos (Vittikka, Krokfors y Hurmerinta, 2012, p. 2).

Durante estos años, la prosperidad económica del país será un hecho, pudiéndose intuir una cierta interacción entre la misma y las reformas educativas llevadas a cabo (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006, p. 25). Sin embargo, y a pesar de todo lo dicho y hecho, con el paso de los años, una grieta se abrirá en el sistema: la obsesión por la igualdad dejará de lado la atención individualizada del alumno. Así lo reflejan las palabras del Primer Ministro, Harri Holkeri, en 1987:

> When believing that anyone can learn everything, the goals of the comprehensive school are set too high. When trying to educate the whole population to the unattainable comprehensive school level, the financial and mental resources of a small nation are being wasted on a hopeless task. These same educational resources would be badly needed to educate those who have proven to be talented in different areas to international high standards. Only that way can we maintain Finland's position in the hard international competition in science and the economy (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006, p. 62)[99].

Durante los años 90 la economía finesa entrará en una crisis profunda, viéndose el gobierno obligado a reducir de forma significativa el gasto en educación, relajar el foco en la calidad del sistema y centrarlo en la eficiencia del mismo, así como en preparar a los estudiantes frente a un mercado laboral duro (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006). Las pobres expectativas laborales de los jóvenes ante la crisis económica empujarán a un buen número de estudiantes a continuar sus estudios de *Upper Secondary Education* para acceder a la Universidad y mejorar sus perspectivas de trabajo.

Ante esta situación, el Gobierno procederá a un replanteamiento del sistema productivo que le llevará a la conclusión de la necesidad de abrirse a nuevos sectores de la economía. Esta incursión en nuevos campos de actividad requerirá inversiones en innovación, investigación y desarrollo, siendo especialmente significativo que la inversión en I+D se mantuviese durante estos años de crisis (Sahlberg, 2006, p. 8). El objetivo no será otro que buscar la excelencia educativa para que, en un futuro cercano, el país dispusiera de excelentes profesionales capaces de impulsar los nuevos sectores de producción. Y como respuesta al impulso de la actividad en investigación e innovación, durante estos años se abrirán las primeras universidades politécnicas (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006). Los gobernantes fineses se darán cuenta de que la inversión más

[99] Dada la fuerza del texto en lengua anglosajona, preferimos dejar el original y aportar en esta nota la traducción: "Cuando temenos la creencia en que toda persona puede aprender de todo, los objetivos de la escuela inclusiva se sitúan en nivles excesivamente elevados. Tratar de educar a toda la población en altos niveles educativos, conduce a que los recursos financieros e intelectuales de un pequeño país se pierdan en un esfuerzo desesperado. Estos recursos son empleados de forma poco provechosa en personas que tienen otras capacidades y talentos distintos a los que exigen los éstandares internacionales. Solo tomando conciencia de este hecho, podremos mantener la posición de Finlandia en las áreas de Ciencia y Economía, dentro del duro ranking internacional".

importante que pude hacer una sociedad es la inversión en capital humano, convirtiendo de esta forma la educación en el primer motor de la economía (Del Bono, 2004) con el objetivo de desarrollar habilidades y conocimientos nuevos que la sociedad y la economía empezaban a demandar.

En el ámbito educativo, y durante estos años 90, se empezará a asentar la cultura de la confianza, continuando con una progresiva descentralización de las estructuras educativas y un aumento de la autonomía de los docentes, procesos que sólo son posibles en un entorno político de buen gobierno y cero corrupción (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006).

En 1991 se fusionarán la Junta Nacional de Educación General y el Consejo Nacional de Educación Profesional, dando lugar a un nuevo ente denominado *National Board of Education* en sus siglas en inglés. Se trata de un organismo integrado por expertos cuya función es definir el contenido del documento *National core curriculum and qualifications*, dirigir el desarrollo de los programas educativos, realizar un seguimiento de las evaluaciones sobre el funcionamiento del sistema educativo y los colegios y suministrar servicios de apoyo (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006).

En 1994 entrará en vigor un nuevo *National Framework Curriculum*, una nueva normativa curricular que recogerá las siguientes acciones:

- Aumentará la autonomía de las Municipalidades y otorgará una mayor flexibilidad, libertad y margen a los centros escolares en la toma de decisiones, centros que dispondrán de un 10% del horario escolar para decidir cómo utilizarlo, al tiempo que verán incrementada su capacidad de gestión financiera (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006).
- Definirá las directrices para la selección de contenidos y métodos de enseñanza.
- Empujará a los centros a definir su perfil pedagógico mediante la especialización en determinadas materias.

Ahora bien, este nuevo documento curricular permitirá percibir un cierto giro hacia una concepción un tanto neoliberal de la escuela, una concepción en la que se refuerza el enfoque individualizado del alumno, pero también se emplea la evaluación del alumno con carácter selectivo (Simola, 2002; Vittikka, Krokfors y Hurmerinta, 2012).

El resumen de estas décadas en la historia de la economía y la educación finlandesas, unas décadas de transición de un modelo económico agrario e industrial a otro basado en el conocimiento, clave para el país, para su sociedad y para su economía, pero también, para su modelo educativo, lo expone con gran claridad Pasi Sahlberg[100]:

> Finlandia atravesó una transformación económica y cultural fundamental durante las últimas tres décadas del siglo 20. (...). Desde los años 50, el desarrollo industrial y económico en Finlandia estaba basado en una economía impulsada por (...) las industrias de maquinaria, ingeniería y forestal. El final de los años 80 marco el principio de la especialización de producción, comercio e investigación y desarrollo en la economía finlandesa. (...). La transición a la economía basada en conocimientos ha incrementado significativamente la generación de conocimiento doméstico (2006, p. 8).

Fundamental será, a partir de esta década, el *Development Plan for Education and Research* del Gobierno finés, un plan que se constituirá en herramienta fundamental para el desarrollo a largo plazo del sistema educativo. Este documento se revisará cada 5 años y servirá de puente entre las políticas educativas de los gobiernos entrantes y salientes cuya legislatura tendrá la duración de 4 años en un contexto de estabilidad política (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006).

En la tabla 17 recogemos una síntesis de las reformas educativas desarrollas durante el siglo XX en el sistema educativo finés.

Tabla 17 Relación de reformas educativas en Finlandia durante el siglo XX

1968	*Finnish School System Act*	Inagura la Basic Education	Educación obligatoria y gratuita durante los 9 cursos que la integran
1970	National Framework Curriculum	Primer *Basic School National Curriculum Framework*	Presenta contenidos educativos a una sociedad que demanda democratización educativa
1985	National Framework Curriculum	Sustituye al anterior	Marca inicio de la descentralización. Eleva estándares educativos.

[100]Pasi Sahlberg: Senior Education Specialist en el Banco Mundial. Profesor adjunto en la Facultad de Ciencias del Comportamiento en la Universidad de Helsinki. Miembro del National Board of Education en Finlandia. Director del Centre for School Development en la University of Helsinki. Sus intereses de investigación comprenden las políticas educativas internacionales, el cambio educativo, mejora escolar y educación matemática.

			Mayor autonomía del profesorado
1994	*National Framework Curriculum*	Sustituye al anterior	Aumenta autonomía de Municipalidades. Marca contenidos

Fuente: elaboración propia.

3.1.3. Tercera etapa: modernización del sistema educativo nacional

En 1998 se llevará a cabo una nueva reforma de la legislación educativa que culminará en la promulgación de la *Basic Education Act 628/1998*, produciéndose su entrada en vigor en 1999. Esta nueva legislación afectará a todos los niveles educativos, incluyendo la educación universitaria, y entre otras acciones, contemplará las siguientes (EURYDICE, 2003):

- Pondrá el énfasis en los derechos y obligaciones de los alumnos, así como en las evaluaciones, con el objetivo de conocer los resultados del sistema educativo a nivel nacional.
- Ampliará el ámbito de autonomía de las municipalidades y centros escolares.
- Determinará objetivos y contenidos.
- Establecerá niveles educativos, derechos y responsabilidades de los alumnos.

A partir del año 2001, la *Pre-Primary Education o Preschool Education* a los 6 años, se convertirá en un derecho del niño (Kauppinen, 2016).

En el año 2004 se procederá a realizar una nueva reforma del *National Core Curriculum*. Este nuevo documento pondrá el énfasis en la toma de decisiones a nivel nacional e introducirá, por primera vez, criterios para la evaluación de alumnos en dicho ámbito (Vittikka, Krokfors y Hurmerinta, 2012).

Así mismo, en este documento se recogerá el Plan de Estudios para la etapa de *Basic Education*, plan que define la operativa y la programación escolar de estos años escolares. Esta programación contemplará un conjunto de asignaturas que componen el tronco común del *National Core Curriculum*, así como una serie de conocimientos de carácter transversal que deben ser integrados en las asignaturas curriculares. Estos conocimientos transversales estarán relacionados con 7 áreas del conocimiento (Robert, 2007, p. 18):

- Llegar a ser persona.
- Identidad cultural y dimensión internacional.

- Medios y comunicación.
- Ciudadanía participativa y el mundo de la empresa.
- Responsabilidad frente al entorno, bienestar, desarrollo sostenible.
- Seguridad vial.
- Tecnología e individuo.

En el año 2004 el *National Board of Education* ratificará el diseño del currículo nacional expuesto. Las asignaturas que el mismo comprende son las siguientes: Lengua materna y Literatura; Segunda Lengua Nacional; Lengua Extranjera; Estudios Medioambientales; Educación para la Salud; Religión o Ética; Historia, Estudios Sociales; Matemáticas, Física; Química; Biología; Geografía; Educación Física; Música; Arte; Diseño; Economía Doméstica y Orientación (García Ruiz, 2010, p. 58).

Estos primeros años del siglo XXI serán testigo de un crecimiento económico excepcional para el país finés, tras la severa crisis económica de los años 90. Finlandia no sólo tuvo que hacer frente a una crisis de la economía real, sino también a una profunda crisis bancaria. La tasa de desempleo alanzó el 18% y la deuda llegó a suponer el 60% del PIB. La recuperación económica se basó fundamentalmente en la diversificación de las exportaciones y en la innovación empresarial. Ahora bien, estas estrategias que favorecieron la recuperación económica del país surgieron como consecuencia de la generación de nuevo conocimiento industrial, así como de la educación económica en que se embarcó a toda la sociedad (adoption of knowledge-economy concepts). Y sin duda también, de una sociedad muy crítica con la corrupción, tal y como atestiguaba entonces la posición del país en el ranking de Transparencia Internacional como el país menos corrupto del mundo (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006). La última publicación del Índice de Percepción de la Corrupción 2017 de Transparency International (IPC)[101], sitúa a Finlandia en el puesto 3º de 180 países evaluados en el ranking internacional, con una puntuación de 85 puntos (Transparency International, 2018).

[101] La puntuación del IPC correspondiente a un país o territorio indica el grado de corrupción en el sector público según la percepción de empresarios y analistas de país. La puntuación se sitúa entre 100 (percepción de ausencia de corrupción) y o (percepción de mucha corrupción).

3.2 EL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS EN LA ACTUALIDAD

3.2.1 Contexto de las políticas educativas

Finlandia es un país que reviste como forma de gobierno una República Democrática Parlamentaria. Es un país de pequeñas dimensiones, con una población de 5,5 millones de habitantes aproximadamente. Su índice de desarrollo humano (0,947) es considerado alto al igual que el ingreso per cápita (10,726$), mientras que, en términos de desigualdad es, junto con Noruega y Suecia, uno de los países más igualitarios (índice Gini 0,25-0,30) con una tasa de pobreza en torno al 2% (Muñoz, 2013, p. 31).

La sociedad finesa se caracteriza por su homogeneidad étnica y lingüística con tan sólo un 2,5% de población extranjera (frente al 15% p. ej. de la Comunidad de Madrid con un volumen de población similar). Dos son las lenguas oficiales, finlandés (92%) y sueco (6%), mientras que el 2% de la población restante habla el sami (García Ruiz, 2010, p. 40). Un 84% de la población practica la religión luterana, mientras que el 1% son ortodoxos.

En el ámbito de la economía, hasta la II Guerra Mundial Finlandia basará su actividad económica, fundamentalmente, en la explotación forestal, siendo dos empresas punteras en este sector, Nokia y Ahlstrom. Poco a poco, éstas y otras virarán su actividad hacia la producción tecnológica. En 1955 Finlandia entrará a formar parte de la ONU. El ingreso del país en la EFTA[102] en 1960 ya había favorecido su expansión económica internacional. Y desde el 1 de enero de 1995, es país miembro de la Unión Europea.

Todo ello se traducirá en un importante crecimiento económico que el Gobierno finlandés utilizará para el diseño y puesta en marcha de un Estado del Bienestar que se mantiene hasta nuestros días. Ese Estado del Bienestar contempla desde sus inicios un modelo de protección social fortalecido que abarca, entre otros, un sistema educativo caracterizado por una elevada calidad que busca dotar a sus ciudadanos de altos niveles de competitividad.

Durante los años 90, se estudiará y desarrollará una reforma constitucional que dará lugar a la *Constitución Política del Estado de Finlandia del año 2000,* texto que entrará en vigor en marzo del mismo año. Esta Constitución dedica a la educación el Artículo 16

[102] Asociación Europea de Libre Comercio.

en el que hace referencia a los derechos educativos de los ciudadanos, y el Artículo 123 en el que hace referencia a la educación universitarias (Muñoz, 2013, p. 29).

Si miramos el sistema educativo finés en perspectiva, podríamos afirmar que una de sus principales características ha sido su estabilidad en el tiempo, frente a los conflictos de intereses por reformas educativas e ideologías políticas en otros países europeos. Un sistema que ha ido evolucionando en el tiempo de forma gradual, siempre con una visión largo-placista de la educación. Y, en cualquier caso, no podemos obviar su historia, su religión luterana, su ubicación geopolítica, su madurez en el consenso social y la alta formación de sus docentes satisfechos en el ejercicio de su profesión, como factores determinantes de la elevada calidad de este sistema educativo.

Hoy en día, el objetivo fundamental del sistema educativo finés es ayudar a sus alumnos a crecer como ciudadanos y, por lo tanto, como miembros de la sociedad a la que pertenecen, con categoría humana y éticamente responsables, dándoles el conocimiento y las habilidades necesarias para la vida adulta (Finnish National Agency for Education, s/f). Un 74,6% de la población con edades comprendidas entre los 25 y los 64 años ha terminado la educación secundaria superior, mientras que un 33,2% tiene estudios universitarios. El 86% de las mujeres con edades comprendidas entre los 25 y los 64 años trabajan fuera de casa.

Así mismo, este sistema se caracteriza en la actualidad, no ya solo por las tan mencionadas características de igualad y calidad, sino también por la plena integración en el mismo de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como por haber sabido mantenerse al margen de las reformas educativas de corte neoliberal que predominan en Europa y que están convirtiendo la educación en un producto de consumo para dejar de ser un derecho del alumno (Sahlberg, 2015).

Entrando en el terreno legislativo, dos han sido las reformas educativas clave de este sistema: las de los años 1968 y 1998 (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006, pp. 117-118). La última de ellas derivará en la Ley de educación que rige actualmente, la *Basic Education Act 628/1998,* texto que entró en vigor en enero de 1999. Esta ley gira en torno a tres pilares básicos: el alumno, el docente y el proceso evaluador. Para el escritor y activista en Derechos Humanos Vernor Muñoz, quizás sea revelador el hecho de que esta ley "fija como objetivos de la educación apoyar el crecimiento ético y humano de las y

los alumnos como miembros responsables de la sociedad y proporcionarles conocimientos y habilidades necesarios para la vida" (2013, p. 37).

En la actualidad, el eje vertebrador de este texto legal de 1998 es el *National Core Curriculum 2004*, documento al que haremos referencia en el siguiente apartado. Pero ya en el año 2000 conseguirá su primer hito al situar a Finlandia como punta de lanza de la educación europea en el primer informe PISA[103]. En el informe correspondiente al año 2003, el país continuará mejorando su posición en el ranking (Muñoz, 2013).

Ello nos lleva a preguntarnos qué alcance ha tenido PISA en la educación finlandesa. Este informe, elaborado por la OCDE cada tres años y cuya primera edición data del año 2000, tiene como objetivo evaluar, por un lado, la calidad de los sistemas educativos de los países participantes, y por otro, "la capacidad de los jóvenes para usar su conocimiento y habilidades para afrontar retos de la vida real" lo que, de alguna forma, está incidiendo en el diseño y en el contenido curricular de los distintos sistemas educativos (Gripenberg y Lizarte, 2012, p. 20), así como en la evolución de los resultados de Finlandia y demás países en las distintas ediciones. Ello nos va a permitir visualizar en su globalidad el sistema finés con sus fortalezas y debilidades.

Atendiendo al trabajo de Gripenberg y Lizarte, los argumentos dados por el gobierno finés para alcanzar el éxito en las pruebas PISA serían (p. 21):

- Igualdad de oportunidades educativas.
- Exhaustividad de la educación.
- Competencia del profesorado.
- Orientación escolar y apoyo a la educación especial.
- Evaluaciones.
- Importancia dada a la educación por la población finesa.
- Sistema flexible basado en el empoderamiento de las autoridades educativas.
- Cooperación entre los distintos sujetos activos del sistema educativo.
- Concepción del aprendizaje activo y orientado a los estudiantes.

[103] Programme for International Student Assessment desarrollado por la OCDE.

Para Hannu Simola, las razones que sustentan el éxito de Finlandia en PISA serían (2013, p. 163):

- Tradición cultural colectiva y autoritaria.
- Confianza social y aprecio al profesorado.
- Tendencia al conservadurismo político y pedagógico por parte de los docentes.
- Profesores satisfechos y comprometidos con su enseñanza.

Para Simola, el "secreto" finlandés para ocupar las primeras posiciones en los rankings mundiales sobre educación, y de forma concreta en PISA, habría estado en "la curiosa contingencia de tendencias tradicionales y postradicionales en el contexto del moderno estado del bienestar y su enseñanza integral" (Ibídem, p. 164).

Finlandia ha participado en todos los informes PISA realizados hasta la fecha: años 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015. Respecto a los datos ofrecidos por el informe OCDE 2001 sobre PISA 2000, cabe señalar que:

- Finlandia fue el país con mejores resultados en comprensión lectora con una puntuación media de 546 puntos[104].
- En competencia matemática, Finlandia ocupó la 5ª posición con 536 puntos frente a Japón que ocupó la primera posición con 557 puntos.
- En competencia científica, Finlandia ocupó la 3ª posición con 538 puntos frente al primer puesto ocupado por Corea del Sur con 552 puntos.

Estos resultados excelentes se mantendrán en las ediciones PISA de los años 2003 y 2006. Sin embargo, en la edición del año 2009, y aunque manteniendo resultados muy positivos con la 3º posición en comprensión lectora y la 2ª en competencia científica, en competencia matemática Finlandia retrocederá a la 6ª posición en relación con todos los países participantes, aunque mantendrá la 2ª posición en relación con países OCDE. En la edición del informe PISA 2012, se apreciará un nuevo descenso en todas las competencias. Esta edición también incluirá la competencia financiera como nueva competencia evaluable, sin embargo, Finlandia no participará en esta prueba. En la edición del año 2015, los resultados se mantendrán en comprensión lectora mientras que

[104] La puntuación máxima en cada competencia es de 625 puntos y la mínima 335 puntos. Esta información se puede consultar en: www.pisa.oecd.org

en competencia matemática y científica sufrirán una fuerte caída (OCDE, 2016). La última edición corresponde al año 2018 cuyos resultados no han sido publicados de momento.

Los datos expuestos, a pesar del descenso en la puntuación, han permitido a Finlandia mantener el carácter continuista y estable de sus políticas educativas, evitando así la presión reformadora que, sin embargo, ha obligado a otros países a emprender reformas globales.

Finalizaremos haciendo referencia a una reflexión de Gabriel Heller Sahlgren[105], extraída de una entrevista concedida en el mes de abril del presente año (2018[106]) tras la publicación de su trabajo *Real Finnish Lessons*. En esta entrevista, Heller trata de desmitificar el modelo finlandés actual y esgrime como base de su éxito en la primera década del siglo XXI elementos inherentes a su cultura educativa, como son la formación del profesorado y la utilización de una metodología educativa conservadora, acompañados ambos de un periodo de importante crecimiento económico. Al mismo tiempo, Heller trata de despojar a PISA de su aspecto fiscalizador y mostrar la utilidad educativa de sus evaluaciones:

> La educación no puede medirse de un único modo, pero PISA tiene una fuerte correlación con otras matrices de rendimiento. No deberías centrarte únicamente en los resultados de las pruebas, pero es importante recordar que la evidencia sugiere que un rendimiento mayor es clave para el crecimiento económico. Los resultados ya no sólo miden los conocimientos, sino otras habilidades como la conciencia social, la capacidad para trabajar duro, etc., que también son muy importantes para el futuro de los niños en el mercado laboral (Heller, 2018).

Este experto en educación considera que los éxitos de Finlandia en los primeros informes PISA estuvieron basados fundamentalmente en el citado carácter tradicional de su metodología y la posición del docente en la sociedad, y entiende que la caída de resultados en los últimos años se debe fundamentalmente a las innovaciones educativas que hoy exigen la sociedad y el entorno tecnológico, con el consiguiente abandono paulatino de aquella metodología que llevó a este país al éxito educativo.

[105] Director de investigación del Centre for Education Economics-London
[106] www.elconfidencial.es

3.2.2. La organización del sistema educativo

El *Finnish Ministry of Education and Culture*, es el responsable superior de la Educación en Finlandia y sus principales competencias giran en torno a legislación, políticas, objetivos, currículo nacional, metodología, evaluación y gestión del presupuesto. Las políticas educativas y el sistema educativo en general se sostienen sobre la base que representa la *Basic Education Act 628/1998*, así como sobre los diferentes *Education and Research Development Plan* y decretos aprobados. El Ministerio desarrolla sus competencias en colaboración con la Junta Nacional de Educación-*Nacional Board of Education.*

El *National Board of Education (NBE)*, es un organismo formado por expertos y dependiente del *Ministry of Education* con competencias sobre el diseño del *National Core Curriculum*, dirección en el desarrollo de programas, evaluaciones de la gestión educativa de los centros escolares y suministro de servicios de apoyo. Si bien sus antecedentes se remontan a 1869, esta Agencia gubernamental fue fundada en 1991 y colabora con el Ministerio en la definición de los objetivos educativos, contenidos y métodos del *National Core Curriculum*, así como en el desarrollo y la implementación de las políticas educativas no universitarias (Kauppinen, 2016; Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006). Desde el año 2017, ha cambiado su denominación por *Finnish National Agency for Education-EDUFI (EURYDICE 2018).*

Dentro del Ministerio distinguimos dos niveles administrativos:

- La Administración de la Educación Básica y Educación Secundaria Superior. Está acompañada en su desempeño por:

    a. El *Consejo de Evaluación para la Educación y Capacitación*: Fundado en 2003 con el objeto de apoyar al Ministerio en su función evaluadora. Bajo este Consejo está la responsabilidad de planificar, coordinar, gestionar y desarrollar las evaluaciones tanto de la Educación Básica como de la Educación Secundaria Superior (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007, p. 5).
    b. La Comisión de Titulación del Bachillerato: Diseña y evalúa el examen de reválida.

c. Centro de Movilidad Internacional: Gestiona intercambios de estudiantes y becas, así como los programas educativos de la Unión Europea.

- La Administración de la Educación Superior y de Investigación.

En un segundo nivel de esta estructura en el ámbito educativo, están los Departamentos de Educación y Cultura de cada una de las seis provincias en las que se organiza el país.

Finalmente, y en un tercer nivel, tenemos los *Educations Providers*, que no son otros que las Administraciones Educativas Locales o Municipales, titulares de los centros escolares y suministradores de servicios educativos, y que tienen reconocida la facultad para decidir sobre la distribución de los recursos, la contratación de docentes y el desarrollo de los planes de estudio a nivel local. Los docentes disfrutan de un elevado nivel de autonomía pedagógica en relación con métodos y materiales educativos. Estos entes son los encargados de redactar el *Local Curriculum* a través de sus Departamentos de Educación y Cultura junto con el FNBE y dentro del marco normativo que establece el *National Core Curriculum* (Kauppinen, 2016).

En la siguiente tabla de síntesis de la administración educativa, recogemos los distintos niveles de la misma, así como las competencias correspondientes a cada nivel:

Tabla 18 La estructura organizativa de la Administración Educativa en Finlandia

Institución	Funciones	Características.
Ministry of Education and Culture	Legislación, políticas, objetivos, currículo nacional, metodología, evaluación y gestión del presupuesto	Dos niveles administrativos: 1. Administración de Educación Básica y Educación Secundaria Superior 2. Administración de la Educación Superior y de Investigación
Finnish National Agency for Education-EDUFI	Colabora en el diseño del *National Core Curriculum*, dirección en el desarrollo de programas, evaluaciones de la gestión educativa de los centros escolares y suministro de servicios de apoyo	
Provincial Education Department-Departamento regional de Educación y Cultura	Responsabilidad en cuestiones educativas y culturales. Tienen	Su trabajo está supervisado por el Ministerio

	función de colaboración con el Ministerio	
Education Providers: Administración Municipal y Centros escolares	Suministran servicio educativo	• Distribución de recursos • Contratación de profesorado • Desarrollo de planes de estudio

Fuente: Elaboración propia a partir de www.eacea.ec.europa.eu.

El *National Core Curriculum* es el documento vertebrador de la *Basic Education Act 628/1998.* Se trata de un texto de reciente creación, pues tan sólo lleva en vigor 40 años, si bien ha sido objeto de sucesivas reformas, la última de las cuales data del año 2014 y su implantación aún está en trámite (Kauppinen, 2016; Vittikka, Krokfors y Hurmerinta, 2012). Tal y como afirma Kauppinen, el curriculum "es más un proceso que un producto. Es un documento estratégico que refleja nuestra forma de entender al ser humano, a la sociedad y al proceso de aprendizaje; así mismo conecta el trabajo de cada centro escolar con las estrategias municipales y nacionales (...)" (2016).

En el siguiente cuadro detallamos las reformas de las que ha sido objeto el citado documento:

Tabla 19 Relación de reformas del National Curriculum en Finlandia

1970	First National Curriculum	Srtongly centralize
1985	Curriculum Reform	Towards descentralization
1994	Curriculum Reform	Descentralization-School based decision making
2004	Curriculum Reform	National steering more rigorous
2014	Curriculum Reform	Pedagogical Guidelines

Fuente: Erja Vitikka (NBE, 2015)

La última iniciativa reformista se inicia en el año 2012, año en el que se abre un periodo de consultas y propuestas para trabajar sobre un borrador, el *Core Curriculum Draft*, que desembocará en el año 2014 en la última reforma del *Core National Curriculum*. El borrador será cerrado en noviembre de 2014 (Halinen, 2016), estando prevista la entrada en vigor del nuevo *National Core Curriculum* en el mes de agosto de 2016 para los niveles 1 a 6 de *Basic Education* y *Pre Primary Education,* y agosto de

2019 para los niveles 7 a 9 de la etapa Lower Secondary Education. Dado el intervalo de tiempo en el que se realiza esta investigación (2014-2018), nos vemos obligados a trabajar con el contenido de la versión del *National Core Curriculum* de 2004 (FNBE- Vitikka, 2015).

Esta reforma, entre otras muchas acciones, planteó una revisión de los *National Goals for Basic Education,* así como de las competencias transversales a tratar dados los nuevos desafíos que desde el inicio del siglo XXI se presentaban a una sociedad globalizada, teniendo como fin ayudar al alumno a desarrollarse como persona y como ciudadano. Los responsables en política educativa consideraron necesaria una nueva reforma del curriculum ante la evolución del contexto nacional y mundial en el que los niños estaban y están creciendo, un entorno cambiante propiciado por cambios rápidos en tecnología, economía, ecología, mundo laboral o diversidad social y cultural. Estos cambios provocaron que las autoridades educativas finesas viesen la necesidad de dar un paso más en la mejora de la educación y del sistema escolar.

El objetivo de la reforma se centró en propiciar el sentido de coherencia en el alumnado, una coherencia alcanzada a partir del entendimiento del mundo que nos rodea, del conocimiento y de la conciencia de uno mismo, así como el saber gestionar los aconteceres de la vida diaria (Halinen, 2016). Para ello la reforma estableció 7 competencias que serían evaluadas en el marco de cada una de las asignaturas. Se trata, en definitiva, de reorientar el proceso enseñanza-aprendizaje sobre la base de una combinación de asignaturas y competencias. Dichas competencias son las siguientes (Kauppinen, 2016; Finnish National Agency for Education):

- C1-Pensando y aprendiendo a aprender.
- C2-Competencia cultural, interacción y expresión.
- C3-Cuidar de uno mismo y de los otros, saber manejarse en el día a día, seguridad.
- C4-Alfabetización múltiple.
- C5-Tecnologías de la Comunicación.
- C6-Competencias para el mundo laboral y el emprendimiento.
- C7-Participación e influencia, construyendo un futuro sostenible.

En la actualidad, el debate en torno al *National Core Curriculum* se centra en sus metas educativas y en sus elementos pedagógicos. El reto del curriculum hoy es ser capaz

de estar a la altura de la evolución del concepto "conocimiento y aprendizaje", ser un instrumento capaz de servir de base al proceso de aprendizaje de los alumnos del siglo XXI mediante la implantación tanto de una pedagogía interdisciplinar como de talento y destrezas (Vittikka, Krokfors, y Hurmerinta, 2012, p. 2).

Por lo tanto, y dado lo expuesto, el *National Core Curriculum* aplicable a día de hoy para la etapa de *Basic Education*, es la versión del año 2014 para los 6 primeros cursos, y la versión del año 2004 para los 3 últimos cursos, en ambos casos bajo el paraguas regulatorio de la *Basic Education Act 628/1998* y el *Government Decree Nº 422/2012 on the National Objectives for Education Referred to in the Basic Education Act and in the Distribution of Lesson Hours*, textos legislativos que establecen los contenidos y objetivos educativos a nivel nacional así como la distribución horaria de las distintas materias (Kauppinen, 2016).

Centrándonos en la versión del año 2004 del *National Core Curriculum for Basic Education*, el tronco común de las asignaturas que lo componen es el siguiente: Lengua Materna y Literatura; segunda Lengua Nacional; Lengua Extranjera; Matemáticas; Ciencias Naturales; Biología; Física; Química; Geografía; Historia; Ciencias Sociales; Música; Artes Plásticas; Religión; Ética; Deporte; Educación de la Salud y Economía Doméstica o Home Economics y Orientación Educativa (Robert, 2007, p. 18).

En relación con la carga horaria de cada una de las asignaturas mencionadas, ésta queda recogida en la siguiente tabla:

Tabla 20 Carga horaria semanal por asignatura y curso en la etapa Basic Education del sistema educativo finlandés

Asignaturas/Cursos	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**	**9º**	**Total**
Lengua materna y literatura	7	7	5	5	4	4	4	3	3	42
Lengua cooficial			1	2	2	3	3	3	2	16
Lengua extranjera							2	2	2	6
Matemáticas	3	3	4	4	4	4	4	3	3	32
CC. Naturales	1	1								2
Biología y Geografía			1	1	1	2	2	2	3	12

Física y Química				1	1	1	2	2	3	10
Higiene y salud	1	1	1	1			1	1	1	7
Religión/Ética	1	1	1	1	2	1	1	1	2	11
Historia y CC. Sociales					1	2	2	2	3	10
Música	1	1	1	1	1	1	1	2		9
Plástica	1	1	2	2	1	1	2	2		12
Manualidades	2	2	2	2	2	2	2	2	1	17
Educación física	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Economía doméstica							1	1	1	3
Orientación educativa y profesional									2	2
Optativas			2	2	3	1	1	2	2	13
Número de horas	**19**	**19**	**22**	**24**	**24**	**24**	**30**	**30**	**30**	**222**

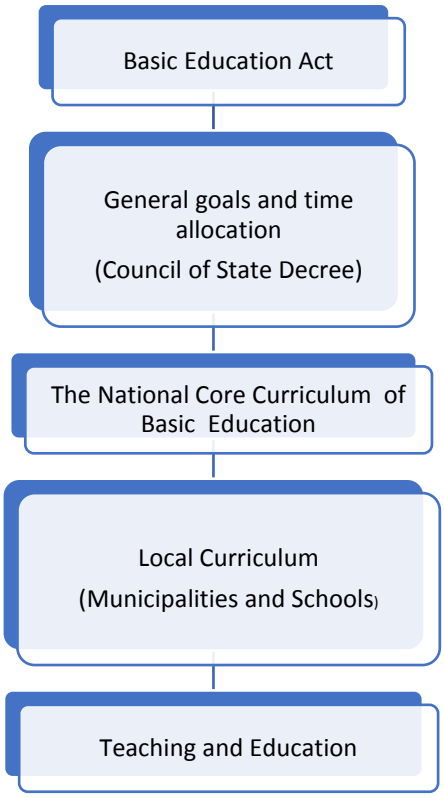
Fuente: Government Decree 28.6.2012

Siempre dentro del marco del *National Core Curriculum*, cada centro podrá realizar los ajustes en la distribución horaria que considere más convenientes[107]. No en vano, tal y como señalábamos en líneas superiores, el curriculum finlandés se define a través de los dos niveles mencionados: *National Core Curriculum y Local Curriculum.* Este último se redactará teniendo en cuenta las peculiaridades del entorno social, económico y geográfico de la municipalidad, de tal forma que en el colegio se desarrollen las habilidades y competencias necesarias en dicho entorno particular y conforme a lo dispuesto en la *Basic Education Act 628/1998* como documento vinculante e instrumento regulador de la programación de la etapa *Basic Education* (FNBE, 2016, p. 2).

En cuanto a la jerarquía de la normativa curricular, en el siguiente diagrama podemos observar la estructura de la misma:

[107] www.minedu.fi

Gráfico 1: Jerarquía legislativa curricular.



Fuente: Vittikka, Krokfors y Hurmerinta, 2012, p. 3

Tal y como acabamos de señalar, la Educación Básica en Finlandia está regulada por la *Basic Education Act 628/1998* a partir de su entrada en vigor el 1 de enero de 1999. La mayor parte de los centros que ofrecen Educación Básica son públicos; menos del 3% de los alumnos correspondientes a esta etapa acuden a centros privados (Finnish National Agency for Education, 2007, p. 6). El *Finnish National Board of Education* ha sido, hasta el año 2017 en que es sustituido por la Junta Nacional de Educación, el encargado de elaborar el plan de estudios a nivel nacional de esta etapa educativa. Dicho plan de estudios debía y debe contener, entre otras cuestiones, objetivos y contenidos de cada asignatura (Ministry Education and Culture, 2013).

Por lo que se refiere a la Educación Secundaria Superior, ésta está dirigida a alumnos con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años. Una vez finalizados estos tres cursos, y aprobado con éxito el *National Matriculation Exam*, los alumnos podrán acceder a la Educación Superior.

Dado el entorno globalizado e interconectado en el que hoy vivimos, quizás sea importante destacar un aspecto verdaderamente diferenciador del sistema educativo finlandés. Y para ello recurrimos a las palabras de la profesora María José García Ruiz:

> Finlandia no ha seguido de forma automática ni incondicional el movimiento anglosajón de rendimiento de cuentas en educación. Ni la clase política parece dispuesta a abandonar el Estado de Bienestar que tantos beneficios reporta a la sociedad finlandesa, ni los académicos en su conjunto apoyan las tendencias educativas que acompañan a la economía neoliberal (vid. Rasanen, R., 2006, y Aho e al, 2006). Esto constituye una lanza a favor de conservar las tradiciones y las prácticas que se han revelado exitosas y de resistir los embates de la globalización y de las entidades supranacionales cuando estas presentan alternativas contrarias a lo que en un país está dando buen fruto (2010, p. 123).

La visión "largoplacista" de sus políticas educativas, el contexto de consenso político en torno a la educación, compromiso y fe con y en el sistema educativo por parte de todos los actores implicados, alumnos, docentes, autoridades y padres, así como una defensa firme de la igualdad y la equidad educativa, son otros rasgos que definen a este sistema educativo (García Ruiz, 2010, p. 124).

Este sistema, junto a otros como el sistema sueco o el danés, responden al siguiente modelo:

> (...) un modelo educativo "denominado de *localización* (o también modelo *nórdico*) que se caracteriza por el control local y un alto nivel de autonomía escolar, regulación central relativamente ligera, combinada con fuertes papeles administrativos por parte de la autoridad local y un cierto grado de autonomía escolar y de elección de centro" (Vega Gil, 2005, p. 170).

3.2.3. La estructura del sistema educativo

La estructura de los niveles educativos que componen las distintas etapas escolares en Finlandia desde el año 1998 son las siguientes (Kauppinen, 2016):

- *Childhood Education and Care*. No Obligatoria. 0-5 años.
- *Early Pre-Primary Education*-Educación Preescolar: 6 años. No Obligatoria y gratuita. Obligación de las autoridades locales de proveerla y provisionarla.

- *Basic Education*. 7-16 años. Obligatoria y gratuita. Regulada por Decreto 628/1998 y con entrada en vigor desde enero de 1999. Los 6 primeros cursos conforman la *Primary Basic Education* y los 3 siguientes la *Lower Secondary Education*. En esta etapa diferenciamos los *class teachers*, profesores polivalentes, denominados profesores de aula para los alumnos de entre 7 y 12 años, y los profesores especializados por materia para alumnos con edades comprendidas entre los 13 y 16 años (Robert. 2007, p. 17).
- *General Non-Compulsory Upper Secondary Education* (3 años) o *Upper Secondary Vocational Education and Training*. 17-19 años. No Obligatoria. Al termino de estos ciclos se realiza el *Matriculation Examination* (Ministry Education and Culture, 2013, p. 18).

En la tabla siguiente, recogemos la estructura educativa por etapas:

Tabla 21 Estructura del sistema educativo finlandés por etapas educativas

<table>
<tr><th>Etapas</th><th colspan="2">Ciclos</th><th>Edad</th><th>Obligatoria</th><th>Gratuita</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Educación superior</td><td colspan="2">Doctorado</td><td rowspan="4">+19</td><td rowspan="5">No</td><td rowspan="4">Sí</td></tr>
<tr><td colspan="2">Licenciatura</td></tr>
<tr><td>Máster universitario (*)</td><td>Máster politécnico (*)</td></tr>
<tr><td>Grado universitario</td><td>Grado politécnico</td></tr>
<tr><td>Upper Secondary Education</td><td>General Non-Compulsory Upper Secondary Education</td><td>Upper Secondary Vocational Education and Training</td><td>17–19</td><td rowspan="3">Sí</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Basic Education Comprehensive Schools</td><td colspan="2">Lower Secondary Education</td><td>13–16</td><td rowspan="2">Sí</td></tr>
<tr><td colspan="2">Primary Basic Education</td><td>7–12</td></tr>
<tr><td>Educación Infantil</td><td colspan="2">Early Pre-Primary Education</td><td>6</td><td>No</td><td>No</td></tr>
</table>

Etapas	Ciclos	Edad	Obligatoria	Gratuita
	Childhood Education and Care	0–5		

Fuente: Kauppinen, 2016.

La etapa *Secondary Education* la constituyen los niveles *Lower y Upper Secondary*. Como observamos, el primero se incluye dentro de *Basic Education* y tiene carácter obligatorio, mientras que el segundo constituye un ciclo de 3 años y no es obligatorio.

En relación con el *Matriculation Exam*, éste fue introducido en Finlandia en el año 1852 como un requisito previo para la entrada en la Universidad de Helsinki y bajo la responsabilidad del *Matriculation Examination Committee*, siendo el dominio del Latín uno de sus contenidos principales. En 1874 el examen se reestructuró al delegar la Universidad su diseño en los centros de *Upper Secondary School*. El examen evaluaba a los alumnos en las siguientes áreas de conocimiento: Lengua Finesa; Sueco; otra lengua extranjera (Latín, Alemán, Francés o Ruso) y Matemáticas. En 1901 se introdujo la posibilidad de examinarse en niveles de matemáticas de diferente dificultad. Cuando estas pruebas, que se realizaban por escrito, eran aprobadas, se pasaba al examen oral, diseñado en esta ocasión por la Universidad.

En 1921 se crea el *Matriculation Examination Board,* comité que sustituirá al *Matriculation Examination Committee*. Para entonces, el examen constará de 5 pruebas: lengua materna; segunda lengua materna; lengua extranjera, Matemáticas y humanidades-ciencias (physics, chemistry, biology, geography, history and religion) y se realizará en dos convocatorias, primavera y otoño.

Desde el año 2005, el *Matriculation Exam* ha cambiado su estructura, una estructura homogénea aplicable en todo el país. El examen consta de 4 pruebas obligatorias una de las cuales ha de ser necesariamente la lengua materna, y siendo las tres restantes elegidas entre las citadas con anterioridad. En 2006, *Humanities y Natural Science* pasó a ofrecerse como examen en cada una de las asignaturas que componían estas áreas de conocimiento (Ylioppilastutkintolautakunta Studentexamensnämnden, s/f).

3.3. LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS

3.3.1. Evolución de la enseñanza de la economía

Al igual que ocurrirá en Gran Bretaña, la enseñanza de la economía se introduce en la sociedad finlandesa en 1971 de la mano de la organización finesa sin ánimo de lucro, *The Martha Organization*[108], fundada en 1899 por Lucina Hagman. Esta entidad se definía como una organización ciudadana cuyo cometido era el asesoramiento en *Home Economics* con el objetivo de mejorar el bienestar doméstico y familiar.

El origen de esta organización, al igual que en el caso de la *International Federation for Home Economics*, estará en la necesidad de mejorar las duras condiciones de vida a las que la población se veía sometida bajo la dominación del imperio ruso, especialmente las mujeres. De nuevo, el empoderamiento femenino impulsará una iniciativa educativa en el campo de la economía (The Martha Organization, s/f).

Actualmente, esta organización es miembro de la *Nordic Women´s Association* y de la *International Federation for Home Economics (IFHE*[109]*)*, organismo internacional adherido a Naciones Unidas (ONU). Desarrollan proyectos en colaboración con la ONG, *African Women* como es el caso de los trabajos que están desarrollando en Camerún, Etiopía o Malawi juntamente con expertos en *Home Economics*, trabajos que se centran fundamentalmente en enseñar a las mujeres a desarrollar habilidades emprendedoras y facilitares financiación para que desarrollen sus negocios (Ibídem).

Home Economics entra en la educación finlandesa de la mano de esta organización en 1971, con un programa piloto de carácter experimental denominado *Plan your household* y cuyo objetivo era fundamentalmente aumentar el conocimiento económico de las familias y enseñar habilidades en gestión financiera, educar hábitos de consumo, cálculo de costes y presupuesto familiar. Como en el caso británico, *Home Economics* incluirá contenidos variados relacionados con la educación económica como los ya citados, contenidos que se irán ampliando con la inclusión de cuestiones relacionadas con los ingresos, los planes de inversión y la toma de decisiones (UNESCO, 1979, pp. 28-29).

[108] Para ampliar información, consultar: www.martat.fi
[109] Se puede ampliar información en: www. ifhe.org.uk

En la actualidad, *Home Economics* trabaja distintas áreas del campo de la Economía, ocupando un lugar relevante en el curriculum escolar, como iremos viendo a continuación.

Dado que el primer *National Framework Curriculum* en Finlandia se diseña en 1970, y que los primeros pasos en la enseñanza de la economía llegan de la mano de *Martha Organization* en 1971, lógicamente, los contenidos de enseñanza económica no figurarán en él. Sin embargo, sí lo harán en el *National Framework Curriculum* de 1994. En dicho marco curricular se definirán los objetivos del *National Core Curriculum* en conocimientos y competencias para la etapa de *Basic Education*, objetivos relacionados con el aprendizaje académico en los siguientes campos: la toma de conciencia de los sentimientos y necesidades humanas, las religiones y filosofía de vida, historia, cultura, literatura, naturaleza y salud, economía y tecnología. La cooperación social, la capacitación profesional y la aplicación de lo aprendido a la vida diaria, se convirtieron en aprendizajes fundamentales en este texto curricular (EURYDICE, 2003, p. 137-139).

Las materias o asignaturas obligatorias recogidas en dicho marco curricular del año 1994, y que ayudarían a la consecución de dichos objetivos, eran (EURYDICE, 2003, p. 140):

- Lengua Materna,
- Lengua extranjera y segunda lengua nacional;
- Matemáticas;
- Biología, física, química y geografía;
- Religión/ética;
- Historia y Estudios Sociales;
- Música y Arte;
- Economía Doméstica (Responsabilidad de la salud y de las finanzas, conciencia ecológica, creatividad, resolución de problemas);
- Educación física;
- Orientación a los estudiantes.

Así mismo, el currículo también abordaba cuestiones transversales como la educación para el consumo y el espíritu empresarial, así como la educación vial. Y

citamos ésta última, educación vial, porque curiosamente es en esta competencia en la que se enseñaba sobre economía y empleo:

> El espíritu empresarial es otra competencia transversal objeto de atención durante toda la escolaridad. Está incluida en los currículos municipales y del centro y tiene como objetivo desarrollar una actividad empresarial flexible, con iniciativa, creatividad, que asuma riesgos y que conozca los negocios (EURYDICE, 2003, p. 141).

En el año 2001 se abrirá un debate educativo para proceder a la reforma del *1994 National Core Curriculum* mediante Decreto 1435/2001, debate que desembocará en el texto del *National Core Curriculum* del año 2004 (EURYDICE, 2003).

Con la reforma y posterior promulgación y entrada en vigor del *2004 National Core Curriculum*, la enseñanza de la economía va cogiendo peso en la programación escolar a través de las asignaturas en que se imparte: *Social Studies* y *Home Economics*.

La asignatura *Social Studies* queda recogida en la parte IV, Capítulo 7.14 (pp. 226-227) del *2004 National Core Curriculum*. En dicho apartado se especifican los contenidos de la asignatura, una asignatura que se imparte en los grados 5, 6, 7, 8 y 9. La carga horaria es de 1 hora en el primer caso, 2 horas en los tres siguientes cursos, y 3 horas en el último curso (FNBE, 2004).

Como objetivo de la misma, el curriculum establece el ayudar al alumno a desarrollarse y convertirse en un sujeto social y económico activo y responsable. Para conseguirlo, es necesario que el alumno:

- Aprenda a obtener información social y económica y a utilizarla de forma crítica.
- Aprenda a apreciar el valor del trabajo.
- Aprenda cuestiones básicas relacionadas con el emprendimiento y comprendan su importancia como fuente de bienestar social.
- Aprenda a examinar su papel como consumidor y a actuar de forma responsable.
- Conozca las consecuencias legales de sus actos.

La asignatura se trabaja en los citados cursos tanto en el ámbito de la sociedad y la economía finlandesa, como en el ámbito de la Unión Europea. El contenido del temario a impartir durante estos grados de *Basic Education* es el que exponemos a continuación:

- El individuo como miembro de una comunidad.
- El Estado del Bienestar: sus dimensiones, la igualdad, el desarrollo sostenible y los caminos para favorecer el mantenimiento del estado del bienestar.
- La toma de decisiones.
- La seguridad del ciudadano.
- Gastón financiera privada-Managing one´s finance: principios de la gestión financiera privada, trabajo y emprendimiento.
- Economics: el individuo como consumidor y actor económicos. La importancia del intercambio comercial y la globalización de la economía.
- Políticas económicas-Economic Policy: fluctuaciones del ciclo económico, desempleo, inflación y su efecto en las economías domésticas. Impuestos y finanzas públicas.

Al finalizar el temario y la etapa *Basic Education*, el fin de la asignatura es conseguir que los alumnos:

- α Tomen conciencia del lado ético de la actividad social y económica.
- α Tomen conciencia de las distintas alternativas existentes para la toma de decisiones de carácter económico, así como de las soluciones propuestas en este ámbito de la vida.
- α Sean capaces de comparar las distintas opciones disponibles a la hora de tomar decisiones tanto de carácter social como económico, así como las consecuencias de las mismas.

Esta asignatura también está regulada en la Sección 11, Capítulo 4 (p. 4) de la *Basic Education Act 628/1998 Amendments up to 1136/2010*[110].

En relación con la asignatura *Home Economics* recogida en el Capítulo 7.19, de la parte IV del *2004 National Core Curriculum* (pp. 250-252), es importante precisar que ésta abarca distintos campos del conocimiento como la salud o la alimentación. Pero también tiene un área dedicada a la educación económica. El propósito perseguido con esta asignatura en el campo de la economía es ayudar al alumno a desarrollar una actitud

[110] Se puede consultar en: www.finlex.fi/1998

cooperativa, a aprender a adquirir información y enseñarle a adoptar una actitud responsable en relación con el dinero.

Los objetivos en el área económica de la asignatura *Home Economics* son:

- Que el alumno aprenda a actuar como consumidor responsable y esté informado de los problemas que causa un consumo irresponsable.
- Saber gestionar un presupuesto familiar.

El temario de la asignatura dedicada a la economía recoge los contenidos siguientes:

- Saber planificar la utilización del dinero.
- La responsabilidad del consumidor.
- La obtención y el uso de bienes y servicios.
- Impacto medioambiental del consumo.

Esta asignatura, que forma parte del tronco común de asignaturas obligatorias, se imparte en los grados 7, 8 y 9 con una carga horaria de 1 hora semanal en el *National Core Curriculum 2004* (EACEA-Eurydice, 2015).

3.3.2. La enseñanza de la economía en la actualidad

En el año 2012 se abrirá un nuevo debate educativo en torno a la reforma del curriculum en esa permanente ambición de adaptar la enseñanza a los cambios sociales, económicos, políticos y culturales. Este debate abierto dará lugar al inicio de una reforma curricular que habrá de culminar en el mes de noviembre del año 2014 con la aprobación del *2014 National Core Curriculum* (FNBE, 2016), estando prevista su entrada en vigor en el mes de agosto de 2016 para los grados 1 a 6 de *Basic Education*, y Agosto de 2019 para los grados 7 a 9 de la misma etapa educativa. Las asignaturas cuya impartición se contempla para los distintos cursos que comprenden la etapa de *Basic Education* son las siguientes: Lengua Materna (Finlandés y Sueco) y Literatura; Segundo idioma nacional; Lenguas extranjeras; Estudios Medioambientales; Educación para la Salud; Ética o Religión; Historia; Estudios Sociales (Social Studies); Matemáticas; Física; Química; Biología; Geografía; Educación Física; Música; Artes Visuales; Manualidades; Economía Doméstica o familiar (Home Economics). De todas ellas, Social Studies y Home Economics centrarán nuestra atención.

En relación con la asignatura *Social Studies*, y atendiendo a lo establecido por este nuevo documento curricular, ésta debe proporcionar a los alumnos una formación que les permita convertirse en ciudadanos cualificados y eficientes, especialmente ante un fenómeno globalizador como el que estamos viviendo. No en vano, estos futuros ciudadanos que son los alumnos podrán ser también el día de mañana futuros gobernantes en cuyas manos estará el futuro de la sociedad. La asignatura *Social Studies*, tal y como está diseñada en el curriculum finlandés, es hoy referencia para otros muchos modelos educativos. Esta asignatura incluye cuatro materias fundamentales: Geografía, Historia, Política y Economía.

Esta asignatura, en los años correspondientes a *Primary Education* (5 y 6), ha visto aumentada no sólo su carga horaria a dos horas semanales, sino que también se ha empezado a impartir en el grado 4.

En los años correspondientes a la *Lower Secondary Education*, *Social Studies*, a día de hoy, continúa con la misma carga horaria y el mismo contenido curricular en los cursos 7, 8 y 9 que los establecidos por el marco curricular del año 2004, dado que hasta agosto del año 2019 no entrará en vigor la versión del *2014 National Core Curriculum*, versión que tiene previsto aumentar la carga lectiva a 3 horas semanales en los tres cursos y no solo en el grado 9.

Finalmente, en *Upper Secondary Education* la economía se imparte formando parte de la asignatura *Social Studies* con carácter obligatorio en los tres cursos de todos los itinerarios con una carga horaria de dos horas semanales (Martínez Méndez, 2012; Sala Grau y Batlle, 2010)

Centrándonos en los cursos 7, 8 y 9 correspondientes a la etapa *Lower Secondary Education*, el objetivo de la asignatura *Social Studies* es formar a los alumnos como ciudadanos responsables a través de la formación en información y habilidades necesarias para la vida en sociedad. Los contenidos se diseñan para tres contextos diferentes, pero al mismo tiempo, próximos: *Finland Society, Economic Life, European Union.* Así mismo, con esta asignatura se busca ayudar a los alumnos a tomar consciencia de su papel en la sociedad, como ciudadanos y trabajadores, un papel activo y basado en la responsabilidad con una influencia positiva en su entorno. Otros objetivos perseguidos con la enseñanza de esta materia son (Kop, 2017):

- Defender sus principios frente a las modas sociales.
- Interpretar la información desde una perspectiva crítica.
- Ser capaz de generar alternativas o soluciones a cuestiones económicas y sociales.
- Entender el lado ético de las actividades económicas y sociales. Valores tales como justicia, igualdad, responsabilidad social, respeto a los derechos humanos, significado del trabajo y del emprendimiento.

El contenido de la asignatura es multidisciplinar: por una parte, contiene campos de conocimiento obligatorio como *Politics and Society o Economics*; por otra, campos de conocimiento de especialización como *Citizens and law; Europeanism and European Union* (Ibídem, pp. 19-21).

Dentro del área de conocimientos dedicados propiamente a la economía, el programa de la asignatura se centra en:

- Principios de la actividad económica.
- Micro y macroeconomía desde la perspectiva del consumidor, el estado y el empresario.

Los objetivos de carácter económico perseguidos son:

- Ayudar al alumno a familiarizarse con la situación actual de la economía finlandesa y del mundo.
- Familiarizarse con las distintas teorías económicas y conceptos.
- Adquirir las habilidades que les permitan tomar decisiones económicas del día a día, así como tener un comportamiento económico ético.
- Entender el valor del trabajo y del emprendimiento para la economía nacional.

La programación se organiza en 7 temas o unidades didácticas (Ibídem, p. 20):

- Recursos Naturales del país-Sector Primario-Tecnología e Industrialización-Sector Servicios.
- Actividad económica y empresarial-Conceptos económicos básicos-Oferta, Demanda y el Equilibrio en la Economía de mercado-Competencia-Actividad Empresarial y Consumidores.
- Fluctuaciones económicas y turbulencias-Crecimiento económico-Keynesianismo y monetarismo como soluciones alternativas a las turbulencias del mercado.

- Política Monetaria y Mercados Financieros-Legislación de los Mercados Financieros-Estructura de los Mercados Financieros-Política Monetaria e interés.
- Economía Pública y Política Económica-Tributación y Política Fiscal-Políticas y fuerzas de Mercado-Política Tributaria.
- Finlandia en el Comercio Internacional-La internacionalización de la economía y el papel de Finlandia-Efectos de la Globalización.
- Perspectivas futuras de la economía finesa-Factores de riesgo, oportunidades y límites de crecimiento.

En relación con la asignatura *Home Economics, s*iguiendo el informe realizado en octubre de 2012 por CEAPES[111] en colaboración con CONFEDE[112], en Finlandia dicha asignatura es obligatoria en los cursos 7, 8 y 9 con una carga horaria de 1 hora semanal, tal y como establecía el 2004 *National Core Curriculum* (Martínez Méndez, 2012; Sala Grau y Batlle, 2010; Finnish National Agency for Education[113]). Con la entrada en vigor del *2014 National Core Curriculum* en agosto de 2019, para los grados 7 y 8 esta asignatura se impartirá con una carga horaria de 3 horas semanales, pasando a tener carácter optativo en grado 9, al igual que en *Upper Secondary Education,* etapa en la que también esta asignatura pasa a ser optativa (Finnish National Agency for Education).

Finalmente, y atendiendo a los expuesto en el apartado 3.2.2. de este capítulo, la reforma del *National Core Curriculum* del año 2014, entre otras cuestiones, planteó una revisión de las competencias transversales ante los nuevos desafíos que viene planteando el nuevo siglo XXI. Siete fueron las competencias básicas definidas en la reforma para trabajar en distintas asignaturas, asignaturas dentro de las cuales serían evaluadas las competencias, formando parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Entre dichas competencias, dado nuestro interés investigador, nos fijamos en la competencia C6-Competencia para el mundo laboral y el emprendimiento (Kauppinen, 2016; Finnish National Agency for Education, 2018).

La definición de esta competencia, de carácter transversal y complementario a los contenidos a los que hemos hecho referencia con anterioridad, responde también a las directrices marcadas por la Comisión Europea en los últimos años. No en vano, ya en el

[111] Confederación de Asociaciones de Profesores de Economía de Secundaria.
[112] Conferencia Española de Decanos de Economía y Empresa.
[113] Se puede consultar en: www.oph.fi

año 2009 Finlandia puso en marcha el desarrollo de programas piloto con actividades relacionadas con el Emprendimiento o *Entrepreneurship,* bajo la estrategia denominada *Guidelines for Entrepreneurship Education*. El objetivo perseguido no era otro que establecer la base de una cultura más emprendedora, de una ciudadanía más activa y del negocio de las *start-up* (European Commission, 2016, p. 40).

La ley de educación en este país define *entrepreneurship* como "aquellas cualidades útiles en el día a día de la educación, el trabajo, el ocio y otras actividades de la vida social" (European Commission, 2016, p. 23). Un 39% de los alumnos encuestados para este informe de la Comisión Europea, respondió afirmativamente a la pregunta de si había participado en clases y actividades relacionadas con el emprendimiento, lo que representa el mayor porcentaje de todos los países participantes en el estudio de investigación. Una vez más, Finlandia se sitúa a la cabeza en materia educativa, en este caso en el ámbito de la educación emprendedora, entre los países de su entorno.

La historia reciente de Finlandia, tanto en el ámbito político como en el económico, se caracteriza por una relación estrecha entre gobierno, empresarios y trabajadores, una relación basada en la comunicación y la coordinación. Esta relación tripartita vincula desde hace mucho tiempo educación e intereses de trabajadores y empresarios. Y por ello, desde la década de los 60, han trabajado y trabajan estrechamente en reformas y definición de políticas educativas para garantizar una excelente educación a todos los ciudadanos.

Otro hecho determinante a la hora de entender el valor que a la educación en economía se da en este sistema educativo es que, hoy en día, la formación del profesorado en el campo de la economía es una prioridad en el sistema educativo finlandés. Dicha formación es impartida por el *Department of Home Economics and Craft Science de la Facultad de Educación de la Universidad de Helsinki*, área en la que el país es pionero en Europa. La Facultad de Educación establece como contenidos de esta área de conocimiento, entre otros estudios, los relacionados con el consumo, la responsabilidad social, el desarrollo sostenible o la gestión de los recursos, todos ellos temas relacionados con cuestiones que afectan al desarrollo del día a día del ciudadano (International Federation for Home Economics, 2018).

A ello debemos añadir que la estructura y los contenidos curriculares que constituyen el programa de formación de profesores de Educación Secundaria contempla "una primera especialización (con al menos 120 c réditos ECTS), más una tesina sobre su

propia disciplina académica" (Niemi y Jukku-Sihvomen, 2009, p. 181). Entre las disciplinas académicas más demandas están, entre otras, *Social Studies,* incluyendo Historia y Economía y *Home Economics (*Niemi y Jukku-Sihvomen, 2009, p. 182).

Cabe destacar, que este sistema educativo busca la alta calidad del conocimiento tanto académico como pedagógico de sus docentes, entre otras razones porque son éstos quienes deben fomentar el entendimiento cultural. Por ello, estos docentes deben estar al tanto de las innovaciones en pedagogía y en distintas áreas de aprendizaje (Niemi y Jukku-Sihvomen, 2009). Así mismo, "son representantes de una profesión ética", siendo el papel que ejercen fundamental a la hora de preparar a los estudiantes para enfrentarse a un mundo globalizado y caracterizado por la interdependencia, así como a los continuos cambios económicos, políticos y tecnológicos que se suceden, y que exigirán en los docentes formación suficiente para dotar a sus alumnos de las herramientas necesarias para saber gestionar estos cambios (Niemi y Jukku-Sihvomen, 2009, p. 197).

Citamos así mismo otro aspecto definitorio del sistema educativo finlandés como es el hecho de que a pesar de los cambios políticos y de gobierno que han tenido lugar desde sus inicios, los principios de la política educativa finlandesa han permanecido estables en el tiempo y la educación nunca ha sido moneda de cambio para pactar programas políticos. Más aún, el consenso ha sido especialmente amplio en relación con el aumento de horas en la educación tecnológica, medioambiental y emprendedora en los colegios, tres ámbitos del conocimiento que, sin duda, parecen favorecer de forma significativa el desarrollo y el crecimiento económico del país (Aho, Pitkänen y Sahlberg, 2006).

Es así mismo importante poner de relevancia que en este sistema educativo se valora la capacidad de desarrollar y gestionar proyectos. De ahí que la colaboración con el mundo empresarial sea intensa. La empresa se implica en un intento por ayudar a los alumnos a tener "una visión amplia de sus estudios en relación con su proyecto profesional futuro", dándoles información que les permita elegir acertadamente las materias curriculares optativas en la etapa de *Basic Education* (Robert, 2007, p. 19).

Pasi Sahlberg, en un trabajo realizado sobre Educación Secundaria, exponía:

> La emergente sociedad del conocimiento, con sus requisitos más sofisticados para el trabajo, inestabilidad inherente y necesidad para habilidades meta-cognitivas e

> interpersonales más amplias, requiere un profundo aprendizaje durante la educación formal por parte de los ciudadanos. Muchos creen que la enseñanza básica que dura nueve años no es suficiente para construir estas competencias para la sociedad del conocimiento y que más de lo mismo no es la respuesta (2006, p. 2).

Así mismo, este experto, señalaba:

> Muchos esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza secundaria están fracasando porque los niveles de conocimientos y habilidades de los alumnos que están entrando en la Educación Secundaria Superior (en otros países), no son compatibles con los requeridos. Como resultado muchos países han tenido que mantener sistemas de Educación Secundaria Superior elitistas y selectivos, donde los alumnos están agrupados según cómo eran sus colegios de primaria y de secundaria básica y no según sus talentos e intereses (Ibídem, p. 4).

Con todo ello, podríamos afirmar que nos encontramos ante un sistema educativo joven, con una trayectoria histórica breve pero dotado de un gran dinamismo y sin ninguna aversión a la innovación. Un sistema educativo con personalidad propia que ha sabido mantenerse al margen de modas y tendencias, y especialmente de ese enfoque neoliberal que tergiversa de alguna forma la razón de ser más íntima de cualquier sistema educativo. La sociedad finesa supo encontrar en la educación la herramienta que enderezaría el rumbo del país económica y socialmente, una educación de calidad y una educación para todos sin el contrapeso de toda ideología política. La consecuencia de este enfoque de la educación, podríamos decir, tan maduro, se traduciría pronto en unos resultados excelentes en diversas pruebas de carácter internacional. El reto, a día de hoy, se centra en saber avanzar conforme lo hace la sociedad, la economía y la tecnología, pero sin perder de vista la esencia en torno a la que se configuró el sistema, para lo que recurrimos a una de las frases con las que abríamos este capítulo: "valora el crecimiento intelectual de sus miembros, no sólo como virtud, sino también como necesidad" (Robert, 2007, p. 23).

Tras el análisis realizado, podemos afirmar que en este sistema educativo, la enseñanza de la economía ha estado presente desde sus inicios. En 1971 será la organización sin ánimo de lucro *The Martha Organization* la que traiga la educación económica con la formación en *Home Economics.* Se aprecia en las autoridades educativas finesas inquietud por formar al alumnado en la materia económica así como

el afán por adaptar dichos contenidos a la evolución económica y social del país y del mundo.

Con el National Core Curriculum de 1994, la economía entrará en la programación escolar de la mano de *Home Economics* con un programa centrado en la gestión económica familiar. Posteriormente se ampliará el número de asignaturas que imparten la enseñanza de la economía como es el caso de la asignatura *Social Studies*. Sus contenidos irán ganando peso en las sucesivas reformas del *National Core Curriculum* e incluirán temas relacionados con las políticas económicas, las finanzas y la microeconomía. Finalmente, la última versión del *National Core Curriculum* (2014) recogerá la Competencia C-6 relacionada con *Entrepreneurship Education*, en línea con las propuestas realizadas por diversos organismos internacionales y que ha sido acogida con gran entusiasmo por muchos países. En este aspecto, sería interesante que Finlandia no pierda su "esencia".

Las asignaturas que imparten Economía, tienen carácter obligatorio a excepción hecha de Home Economics en el nivel 9 correspondiente a la etapa de Educación Obligatoria. Esta obligatoriedad se traduce en que todos los alumnos finalizan esta etapa con un nivel de educación económica que favorece su conocimiento de la sociedad en la que están inmersos y en la que desarrollarán su proyecto de vida, un proyecto de vida sin duda, condicionada por su proyecto profesional, proyecto para cuyo diseño podrán apoyarse en la educación económica recibida. Así mismo, esta formación les facilitará posicionarse en relación con las líneas políticas de contenido económico y social propuestas por los dirigentes políticos del país.

Una vez esbozado el enfoque histórico dado a la materia de Economía en este sistema educativo, lo sintetizamos en sus puntos destacados:

1.- La llegada de la formación económica a la sociedad finesa tendrá lugar en 1971 de la mano de la organización *The Martha Organization* con el objetivo de mejorar el bienestar económico y familiar de las familias.

2.- La introducción de la educación económica bajo la denominación *Home Economics* en este sistema educativo acontecerá en 1994 con la entrada en vigor del *1994 National Core Curriculum.*

3.- En la actualidad, el profesorado recibe una formación económica específica en reconocimiento dado al contenido de la materia económica y a la trascendencia de esta educación en la formación académica y humana del alumnado.

4.- El consenso político y la colaboración entre el ámbito educativo y el ámbito empresarial, favorecen una educación económica limpia de toda ideología política, una educación cuya meta es la formación en la esencia y los principios de esta ciencia con la persona como eje vertebrador del conocimiento.

5.- Y finalmente, y como aspecto definitorio de este sistema, destacamos la prioridad dada a la formación de los alumnos en su faceta de ciudadanos responsables, ayudándoles a tomar consciencia de su papel en la sociedad como ciudadanos y trabajadores. Para ello se perseguirá formar ciudadanos con opinión crítica, no manipulables por la publicidad y las modas y para los que la ética de la actividad económica manifestada en los valores de justicia, igualdad, responsabilidad social y respeto a los derechos humanos, ocupará un lugar significativo.

En definitiva, un sistema educativo fortalecido por el consenso y el diálogo político, un sistema convencido del papel fundamental que, el sistema educativo, juega en el devenir económico del país, y por tanto, de sus ciudadanos. Estamos ante un sistema educativo joven, enérgico e innovador, que frente al miedo a equivocarse, prefiere arriesgarse a fallar, para sin retroceder, aprender de los errores en un afán continuo por tener alumnos-ciudadanos con una excelente formación, académica y humana.

CONCLUSIÓN-SÍNTESIS COMPARATIVA

Una vez investigados los tres sistemas educativos objeto de nuestro análisis, sus respectivas trayectorias históricas en lo que a la enseñanza de la Economía se refiere nos sugieren no pocas cuestiones de trascendencia educativa:

En Inglaterra, la tradición educativa ha estado marcada desde el siglo XVIII por debates intensos y continuos en torno a todo lo concerniente a la educación. Y la Economía no ha sido una excepción. Si bien es cierto que no será hasta principios del siglo XX, con la publicación del Dyke Report en 1906, cuando se haga una alusión concreta a una asignatura de contenido económico: *Housecraft* y *House Finance*.

En Francia se sitúa el origen de la disciplina económica como ciencia a mediados del siglo XVIII de la mano de un grupo de intelectuales denominado fisiócratas. Sin embargo, la entrada de esta materia en el currículo escolar no tendrá lugar hasta el año 1902 de la mano del entonces Ministro de Educación, Georges Leygues quién dispondrá introducir en *Terminal (2º Bachillerato)* un itinerario Lengua-Ciencias para todos aquellos alumnos que quieran dedicarse posteriormente a estudios de Industria y Comercio.

En la década de los 70 irrumpirán en el panorama educativo inglés dos asignaturas de contenido económico: *Home Economics* y *Careers Education*. El mundo laboral empieza a convertirse en una preocupación política para los gobernantes ingleses que encontrarán en la educación un instrumento útil para gestionar un mercado laboral cada vez más complejo y que requiere de personas con amplia variedad de cualificaciones. Conectar el mundo del trabajo con el ámbito escolar se convertirá en una herramienta que se ha manifestado muy útil.

También será durante la década de los 70 cuando la Economía entre como materia en la Educación Obligatoria francesa. Y lo hará de la mano de la *Ley Haby de 11 de Julio de 1975*, texto que introducirá la materia de ciencias económicas y humanas en el ciclo correspondiente al *Collège de Observación (5º Primaria, 6ºPrimaria y 1º ESO).* Este texto legislativo buscará la modernización del sistema educativo francés, y tomará como modelo de referencia el modelo anglosajón. Cambios de carácter económico, tecnológico, pedagógico cultural, político y social obligarán al sistema educativo a reaccionar y adaptarse (Chopin, 2000). Pero no será hasta la entrada en vigor de la *Ley de Orientación y Programación para el futuro de la Enseñanza de* 23 de abril de 2005, redactada y aprobada siendo Ministro de Educación François Fillon, y desarrollada a partir del *Décret du 11 juillet 2006 relatif au Socle Commun de Connaissances et de Compétences,* cuando se definan los siete pilares o áreas que sustentarán la Educación Obligatoria, y entre las cuales se encuentran *L´autonomie* y *L´esprit d´initiative.* Ambas áreas estarán dotadas de contenido de carácter económico: la primera hará referencia a la Economía propiamente dicha y la segunda estará referida al proyecto empresarial.

En Finlandia, sin embargo, no podemos dar testimonio de dicha tradición dado que la configuración de su sistema educativo es relativamente reciente. Tendremos que esperar a la redacción y aprobación del *National Framework Curriculum* de 1994 para encontrar la materia de economía en la programación escolar obligatoria: como materia

de contenido en la asignatura *Social Studies* y como asignatura autónoma con *Home Economics*. Desde entonces, ambas han ido cogiendo peso significativo en las revisiones curriculares posteriores, tal y como se muestra en la tabla 21. Las razones por las que la economía entra con tal fuerza en este sistema las podemos encontrar en los fines educativos que marcan los criterios educativos que definen el marco curricular finlandés como son la cooperación social, la capacitación profesional y la aplicación de lo aprendido a la vida diaria (EURYDICE, 2003).

Las respectivas trayectorias de la materia de Economía en las tradiciones educativas inglesa, francesa y finlandesa nos sugieren que las tres, en un momento dado de su historia, coinciden en dar a la Economía el reconocimiento pedagógico que merece. Dicho reconocimiento se tradujo en un peso cada vez mayor de esta materia en la programación escolar de los cursos correspondientes a la Educación Obligatoria. Pero sin duda, no podemos dejar de llamar la atención sobre un hecho relevante: siendo Finlandia el país cuyo sistema educativo cuenta con una historia más breve, es precisamente el que otorga a la Economía un papel más destacado en la educación escolar.

Situándonos en el momento presente, recogemos a continuación una tabla con las diferentes asignaturas de contenido económico, los contenidos de las mismas, los objetivos y los cursos en los que se imparten en los sistemas educativos investigados:

Tabla 22 La enseñanza de la Economía en Inglaterra, Francia y Finlandia en la actualidad

ASIGNATURA / PAÍS	ASIGNATURA	CONTENIDOS	OBJETIVOS	CURSO
INGLATERRA	PSHE- Enterprise and Entrepreneurship Education	Origen y gestión del dinero Papel del dinero en la vida de las personas Conocimientos básicos del mundo empresarial Cómo realizar elecciones informadas Emprendimiento	Ayudar a los alumnos a prepararse para los diferentes aconteceres y responsabilidades del día a día tomando decisiones informadas, gestionando los recursos económicos de los que disponen y respetando el medio ambiente en sus decisiones de consumo	Primary-Optativa Lower Secondary-Optativa Upper Secondary-Optativa

		Contexto económico y empresarial Consecuencias individuales y sociales de las decisiones financieras Derechos y deberes de los consumidores (HoC, 2016, p. 5) Habilidades relacionadas con la empleabilidad y la conciencia de uno mismo como emprendedor, así como con su capacidad de entendimiento y comprensión de cuestiones económicas		
	Careers Education	Confianza en sus capacidades, así como una mayor capacidad para la toma de decisiones	Prepararlos para el mundo adulto al darles una oportunidad para que visualicen los vínculos entre sus habilidades y las competencias necesarias en el trabajo	Lower Secondary-Optativa Upper Secondary-Obligatoria
	Citizenship-Financial Literacy	Funciones y usos del dinero Presupuesto y gestión de riesgo Ingresos y Gastos, crédito y débito, ahorro y pensiones, productos y servicios financieros, gestión financiera pública	Preparar a los alumnos para que ocupen un lugar en la sociedad como ciudadanos responsables dotándoles de los recursos y el conocimiento necesarios para saber gestionar su dinero, tomar decisiones financieras sensatas y saber planificar financieramente de cara al futuro	Lower Secondary-Obligatoria Upper Secondary-Obligatoria

FRANCIA	Enseignements paratiques interdisciplinaires: Monde économique et professionnel	Riqueza y Pobreza en el mundo. Limitación de los recursos naturales. Industrialización y Tecnificación. Riesgos. Descubrimiento Profesional. Producción económica, los intercambios económicos y el reparto de la producción	Racionalidad en la enseñanza de la Economía. Capacidad del alumno, para saber actuar en el campo de la economía siendo capaz de poner en marcha proyectos patrimoniales o socioeconómicos	Lower Secondary-Optativa
	Éducation Civique, Juridique et Sociale	Reglas y el derecho de la economía social y familiar, del trabajo, de la salud y de la protección social	Educación del alumno en su faceta ciudadana: participar como ciudadanos y vivir en sociedad	Upper Secondary-Obligatoria
	Principes Fondamentaux de l´Économie et de la Gestion	Conocimientos básicos y principios simples que explican en base a qué, las personas toman sus decisiones económicas, la utilidad del intercambio o cómo el nivel de vida de un país depende de su capacidad de producción	Fin social de la Economía como garante del Estado del Bienestar	Upper Secondary-Obligatoria
	Sciences Économiques et Sociales	Introducción General: Problemática fundamental de la economía; Recursos económicos-factores de producción; Especialización y división del trabajo; La economía de mercado Microeconomía: Empresa, Mercados y Decisiones Económicas Macroeconomía	Entender la ciencia económica y la sociología a partir de determinadas problemáticas contemporáneas	Upper Secondary-Obligatoria

		Economía Global		
FINLANDIA	Home Economics	Planificación uso del dinero Responsabilidad del consumidor Obtención y uso de bienes y servicios Impacto medioambiental del consumo	Empoderamiento del alumno como sujeto económico. Ejercicio ético y social de la actividad económica Que el alumno aprenda a actuar como consumidor responsable y esté informado de los problemas que causa un consumo irresponsable Saber gestionar un presupuesto familiar	Primary-Obligatoria Lower Secondary-Obligatoria Upper Secondary-Optativa
	Social Studies	El individuo como miembro de una comunidad El Estado del Bienestar: sus dimensiones, la igualdad, el desarrollo sostenible y los caminos para favorecer el mantenimiento del Estado del Bienestar La toma de decisiones Gastón financiera privada-Managing one´s finance: principios de la gestión financiera privada, trabajo y emprendimiento Economics: el individuo como consumidor y actor económicos. La importancia del intercambio	Aprenda a obtener información social y económica y a utilizarla de forma crítica Aprenda a apreciar el valor del trabajo Aprenda cuestiones básicas relacionadas con el emprendimiento y comprendan su importancia como fuente de bienestar social Aprenda a examinar su papel como consumidor y a actuar de forma responsable Conozca las consecuencias legales de sus actos Tomen conciencia del lado ético de la	Primary-Obligatoria Lower Secondary-Obligatoria Upper Secondary-Obligatoria

		comercial y la globalización de la economía Políticas económicas-Economic Policy: fluctuaciones del ciclo económico, desempleo, inflación y su efecto en las economías domésticas. Impuestos y finanzas públicas Politics and Society Citizens and law. Europeanism and European Union (Kop, 2017, pp. 19-21)	actividad social y económica Tomen conciencia de las distintas alternativas existentes para la toma de decisiones de carácter económico y social, así como de las consecuencias de las mismas Defender sus principios frente a las modas sociales. Interpretar la información desde una perspectiva crítica. Ser capaz de generar alternativas o soluciones a cuestiones económicas y sociales Valores tales como justicia, igualdad, responsabilidad social, respeto a los derechos humanos, significado del trabajo y del emprendimiento (Kop, 2017, p. 19)	

Fuente: elaboración propia.

A partir de los datos recogidos en la Tabla 21, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Mientras que el sistema educativo francés contempla una gran variedad de asignaturas específicas de Economía con contenidos diferenciados en materia económica, el sistema educativo finlandés presenta una gran simplificación al agrupar los contenidos económicos en dos asignaturas distintas y con fines educativos diferentes: *Home Economics* enfocada a la formación del alumno en su papel de sujeto económico consumidor y *Social Studies* orientada a la formación del sujeto económico en su papel de ciudadano, trabajador y empresario.

- Si bien los tres sistemas recogen en las programaciones de las diferentes asignaturas de Economía o asignaturas con contenido económico temarios comunes, en cada uno de ellos prevalece un determinado enfoque:
  - En el sistema ingles prevalecen los enfoques de carácter financiero y empresarial.
  - En el sistema francés los contenidos orientan al estudiante hacia el lado cívico y social de la ciencia económica.
  - Por su parte, el sistema educativo finlandés, plantea los contenidos desde una perspectiva ética y social de la economía. El Estado del Bienestar y el respeto al Medioambiente son cuestiones centrales en torno a las que gira la educación económica en este sistema.
- Estos contenidos dejan traslucir de alguna forma, la esencia del modelo económico que subyace a cada país y, por lo tanto, a cada sistema educativo. Hablamos de países con modelos económicos muy marcados, y de alguna forma, podríamos decir que están hechos a medida, y a esa medida se han adaptado los contenidos educativos en materia económica. Escapar a la propia idiosincrasia no es fácil, pero probablemente ninguno lo haya perseguido. Muy al contrario, quieren mantener su modelo económico enseñando su funcionamiento y las bondades del mismo. Y no por vanidad, sino por el mero hecho de que los resultados de su funcionamiento son buenos. Los respectivos datos económicos lo corroboran.

- Finalmente llamamos la atención sobre la obligatoriedad de las respectivas asignaturas de contenido económico, y observamos que mientras que en Finlandia y Francia el grado de obligatoriedad es elevado, en Inglaterra esa obligatoriedad se da únicamente en los cursos correspondientes a la etapa de secundaria superior y de forma concreta para contenidos de carácter financiero, aunque desde el año 2009 se viene insistiendo desde distintos ámbitos educativos en la necesidad de hacer obligatoria la asignatura *Home Economics* tanto en Primaria como en Secundaria.

CAPÍTULO IV: Prospectiva de la enseñanza de la economía en el sistema educativo español.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación ha buscado definir los fundamentos que respaldan la incorporación de la educación económica en la programación curricular de la educación obligatoria con carácter *no optativo* en el sistema educativo español. El objetivo de dicha incorporación no es otro que favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que conduzcan a los alumnos al fomento de hábitos económicos saludables desde la infancia para, en un futuro, ser adultos económicamente responsables e independientes, ciudadanos capaces de llevar a cabo una eficiente administración tanto de sus recursos privados como de los recursos públicos y personas competentes para actuar éticamente en las distintas manifestaciones de su faceta como sujetos económicamente activos. No en vano, enseñar economía conlleva necesariamente enseñar una ética que presida la racionalidad económica del individuo de tal forma que consiga superar el egoísmo y el propio interés inherente a la condición humana.

Al hilo de esta reflexión, nos hacemos eco de una pregunta que planteaba el filósofo y escritor Borja Vilaseca: "¿Estamos educando a las nuevas generaciones para vivir en un mundo que ya no existe? (...) empleo fijo ...salario estable" (2014, p. 1). Pregunta que nos ha llevado a nosotros a formular una nueva cuestión ¿Qué medidas educativas ha adoptado el sistema educativo español para adaptarse al nuevo escenario que ha dejado la crisis con cuya descripción abríamos este trabajo?

Antes de responder a este interrogante, hemos optado por investigar qué tratamiento académico han dado países de nuestro entorno europeo a la enseñanza de la Economía a lo largo de la historia y qué están haciendo en este ámbito en la actualidad. ¿Educan hoy, como señala Vilaseca, para un mundo que ya no existe o, por el contrario, han revisado sus sistemas para educar en un mundo en permanente cambio y evolución, con la consiguiente complejidad que ello conlleva tanto desde el punto de vista del conocimiento como desde las relaciones humanas? Y hemos centrado dicha investigación de forma particular en la enseñanza de la ciencia económica.

A partir de los datos obtenidos en la citada investigación, hemos procedido a realizar una comparación metódica de los programas curriculares de Primaria y Secundaria en España, Inglaterra, Francia y Finlandia en relación con la enseñanza de la

economía. Pero el análisis no estaría completo si no nos preguntásemos por las razones que han llevado a las autoridades de los citados países, a excepción de España, a introducir esta materia con carácter obligatorio en el currículo escolar, lo cual se ha traducido en un trabajo de investigación histórica de los respectivos sistemas educativos. Esta investigación histórica ha constatado un compromiso claro con la introducción de la enseñanza de la Economía en los distintos programas curriculares a partir de los años 60 del siglo XX en Inglaterra, Francia y Finlandia. Sin embargo, ese compromiso no tuvo su reflejo en la educación española. El análisis de la legislación educativa de dichos años en nuestro país en lo que a la enseñanza de la Economía se refiere, nos lleva a pensar que quizás de lo que se trataba era de generar un pensamiento débil en esta área de conocimiento, en lugar de buscar una educación que hiciese hombres y mujeres libres y responsables que, formando su criterio propio, buscasen la justicia social.

Hoy en día, vivimos una realidad económica y social muy distinta a la existente a finales del siglo XX. Ello hace de la revisión curricular de nuestra programación escolar un acto conveniente e incluso necesario, siendo apropiado que esta revisión contemple la inclusión de contenidos económicos en el curriculum con carácter obligatorio. Y en este sentido, los países citados nos sacan una ventaja de más de 50 años.

La Historia nos demuestra que se trata de una petición no ya lógica, sino incluso responsable, tal y como ponen de manifiesto las respectivas publicaciones del *Rapport de Condorcet* y el *Informe Quintana* a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. El objetivo final de ambos trabajos en aquel entonces era el mismo: el diseño de una Instrucción Pública y la elaboración de un proyecto pedagógico adaptados a un nuevo momento económico y social, partiendo de escenarios políticos y sociales muy diferentes y dirigidos a una sociedad también distinta, factores que condicionarían inevitablemente el contenido de ambos textos (González y Madrid, 1988). Dos siglos después, y tras diez años de situación económica crítica que han incidido de forma notable en el mercado laboral, desde su legislación hasta su estructura, así como en la arquitectura social, los nuevos contenidos curriculares deberían estar necesariamente adaptados a esta nueva realidad económica y social. Y si bien es cierto que dicha adaptación se ha hecho en determinadas disciplinas, no ha ocurrido lo mismo con la asignatura de Economía, la cual, aunque tiene una presencia testimonial en la etapa de Bachillerato y en tercero y cuarto curso de la ESO, sigue sin tener carácter obligatorio y permanece ausente en la etapa de educación primaria como disciplina autónoma, ausencia que se produce, como ya hemos

señalado en el Capítulo II, a partir de la derogación de la Ley Moyano y su sustitución por la Ley General de Educación de 1970.

Esta nueva realidad social, económica y también laboral, exige un nuevo tratamiento de la economía como disciplina y fuente de conocimiento, así como el reconocimiento de nuevas necesidades educativas en la formación del alumnado. Si, tal y como decíamos al principio de este apartado, no facilitamos al alumnado el aprendizaje de nuevas habilidades, hábitos, conocimientos y conceptos relacionados con la Economía que favorezcan en ellos actitudes y decisiones económicas fundamentadas, responsables y solidarias, difícilmente reduciremos las desigualdades económicas. Ello, a su vez, hará más difícil acabar con las bolsas de pobreza y marginación social de nuestra sociedad, el crecimiento económico de la sociedad en su conjunto será menor y, por lo tanto, el bienestar social se verá resentido. En definitiva, será difícil alcanzar el objetivo de una sociedad más justa.

Este contexto nos obligaría a replantearnos la relación entre la escuela y la sociedad, una escuela donde también se transmitan conocimientos académicos de carácter económico que impulsen el compromiso del alumnado para mejorar la sociedad en la que conviven. La asunción por parte de la escuela de este compromiso supondría, de alguna forma, hacer partícipe al ámbito escolar de la hoy tan apelada Responsabilidad Social Corporativa (compromiso social asumido por numerosas entidades y organismos de todo sector y actividad), lo que a su vez exigiría una educación más completa e integral del alumnado, de tal forma que esta educación les permita entender la realidad social y asumir un compromiso social. Ahora bien, sin conocimientos de Economía, si bien el compromiso es posible, la formación para llevarlo a cabo no será suficiente, puesto que no se trata sólo de una cuestión de actitud -"quiero"-, sino también de una cuestión de conocimiento-"puedo"-, en tanto en cuanto al alumnado y a la escuela se les presenta la posibilidad de poner su saber al servicio de la sociedad. Se trataría, de alguna forma, de un planteamiento un tanto rupturista por pretender que la institución escolar asuma una competencia que, en apariencia, no le corresponde. Incluso podría generar rechazo por parte de determinados sectores educativos. Sin embargo, no ya sólo la escuela, son muchas las instituciones de todo tipo, incluso a nivel supranacional, que están replanteándose sus límites de involucración social ante un mundo que es cada vez más desigual y está más globalizado. Es el caso del Fondo Monetario Internacional, FMI, nacido hace 70 años en la conferencia de Bretton Woods. Esta institución, con sede en

Washington, no tenía entre sus objetivos la gestión de la desigualdad económica y social. Sin embargo, hoy es una cuestión que preocupa y mucho en la institución, de tal forma que desigualdad y distribución de la renta son cuestiones clave en el informe anual del FMI correspondiente al año 2016. En el Fondo han entendido que la desigualdad es un obstáculo para el crecimiento económico y el desarrollo social (Mars, 2016). ¿Es posible que con ciudadanos bien educados en el ámbito de la Economía los efectos de la desigualdad en nuestro país hubiesen sido menos intensos? ¿Es posible la humanización de la economía?

2. ANÁLISIS COMPARADO DE LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE INGLATERRA, FRANCIA Y FINLANDIA EN RELACIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Tras realizar el estudio histórico sobre la enseñanza de la Economía en los sistemas educativos de España, Inglaterra, Francia y Finlandia, procedemos a realizar el análisis comparado en relación con la enseñanza de la misma en dichos sistemas educativos. Quizás llame la atención la selección realizada, dado que Inglaterra, Francia y Finlandia poseen tradiciones educativas absolutamente distintas, así como sistemas económicos de corte muy diferenciado; sin embargo, como señalamos al inicio de este trabajo, esta diversidad acrecienta el interés por analizar la evolución de la enseñanza de la Economía en ellos, dadas las diferencias tanto desde el punto de vista de la gobernanza política como desde el marco económico imperante en cada uno de ellos. El elemento común entre los sistemas educativos seleccionados es que en todos se aprecia una apuesta decidida por la introducción de la enseñanza de la Economía en sus programas escolares a partir de la segunda mitad del siglo XX. Desde entonces, el peso de estas enseñanzas en su programación curricular irá en aumento, no sólo en relación con la carga lectiva otorgada, sino también en lo referente a los cursos escolares en los que se ofertará esta materia.

Con el estudio de la enseñanza de la economía en estos sistemas educativos no buscamos replicar lo que en ellos se hace y trasladarlo al sistema educativo de nuestro país. Lo que pretendemos al remitirnos a estos sistemas es analizar el modo que tienen de enseñar Economía, de tal forma que inspire el diseño de la enseñanza de esta ciencia en nuestro sistema educativo. Al analizar dicho modo de enseñanza hacemos referencia a:

- Analizar cómo organizan esta enseñanza, ya sea en una sola asignatura o en distintas asignaturas a partir de la diferenciación de contenidos.

- Estudiar tanto los contenidos de la o las asignaturas, así como en qué medida dichos contenidos están condicionados por el modelo económico del país correspondiente.
- Conocer las etapas y cursos escolares en los que se imparte, así como el carácter obligatorio u optativo de la asignatura.

El hecho de haber elegido tres sistemas con una tradición educativa tan distinta y un marco económico tan diferente se debe a que no hemos querido limitarnos a un sólo modelo de enseñanza de la Economía. Creemos que la diversidad en contenidos, denominaciones de la asignatura y posicionamiento de esta en el horario escolar, nos ofrece un campo de trabajo mucho más rico y diverso tanto a la hora de confirmar o descartar hipótesis, así como de cara a la redacción de una propuesta pedagógica.

Iniciamos el estudio comparado remitiéndonos a lo que en sus inicios fueron propuestas de enseñanza de la Economía con John Locke en Inglaterra en el siglo XVII y Nicolás de Caritat, marqués de Condorcet, en Francia en el siglo XVIII, propuestas sin duda impulsadas por la revolución económica, política y social que supondrán el movimiento ilustrado y la Revolución Francesa. Estas propuestas se van a traducir a partir de los primeros años del siglo XX en iniciativas más concretas que exponemos a continuación de forma sintetizada[114]:

- En Inglaterra, el *Board of Education*, en su informe *Questions affecting higher elementary schools-Dike Report*, (1906) recomendaba *Commercial Instruction and House Finance*.
- En Francia, la *Comisión Ribot (1902)*, introducía en Bachillerato el itinerario Lengua-Ciencias para quienes quisiesen realizar estudios de Comercio.

En un segundo escenario, nos situamos a mediados de siglo, finalizada la II Guerra Mundial, y con un proyecto de reconstrucción europea en ciernes. En este escenario, estas iniciativas educativas irán tomando cuerpo:

- En Inglaterra, el *Board of Education* primero, y posteriormente el *Ministry of Education*, realizarán sendos informes, *Norwood Report en 1943 y Survey 18 Careers education in Secondary Schools* en 1973 (HMI), recomendando respectivamente la introducción de las asignaturas *Education for Commerce y Careers Education.*

[114] No hacemos aquí referencia al país nórdico debido a que su constitución como país independiente no tendrá lugar hasta 1917.

- En Francia, el Ministerio de Educación introducirá en 1953 el *Baccalauréat Technique et Économique.*
- En Finlandia, el marco curricular definido por el *1994 National Core Curriculum*, establecía para la etapa de *Basic Education* las siguientes áreas de conocimiento: la toma de conciencia de los sentimientos y necesidades humanas, las religiones y filosofía de vida, historia, cultura, literatura, naturaleza y salud, economía y tecnología (EURYDICE, 2003, p. 137-139).

Hoy, en lo que sería un tercer y último escenario, lo que entonces constituyeron innovaciones en el campo de la educación, se concretan en asignaturas relativas a la enseñanza de la Economía en cada uno de los sistemas educativos estudiados.

En el caso del sistema educativo inglés, tal y como muestra la tabla 23, existen cuatro asignaturas que abordan contenidos de Economía:

Tabla 23 Asignaturas de contenido económico en el sistema educativo inglés en los cursos correspondientes a la educación obligatoria

Asignatura	Curso-Edad	Categoría
PSHE Enterprise and Entrepreneurship Education Área de contenidos dentro de PSHE (QAA, 2018) Careers Education (DfES, 2003)	KS 1-4 (5-16 años) KS 3-4 (11-16 años)	Optativa KS 3 Optativa y KS 4 Obligatoria
Citizenship- Financial Literacy Education Área de contenidos de Citizenship (HOC, 2016, p. 3)	KS 3-4 (11-16 años)	Obligatoria

Fuente: Elaboración propia.

Existe también un Bachillerato económico específico: *GCSE Economics.*

La programación didáctica de *Enterprise and Entrepreneurship Education*, la desarrolla la *Quality Assurance Agency* (QAA, 2018) en colaboración con *Enterprise Educators UK* (EEUK).

En el sistema educativo francés, los contenidos económicos se integran dentro del *Projet de référentiel pour le parcours individuel d´information, d´orientation et de découverte du monde économique et professionnel*, proyecto integrado en el 5º dominio *del Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture*, denominado *Les représentations du monde et l´activité humaine* (ONISEP, 2017, pp. 5-6). (*Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015*). Estos contenidos económicos se organizan como se indica en la tabla 24.

Tabla 24 Asignaturas de contenido económico en el sistema educativo francés en los cursos correspondientes a la educación obligatoria

Asignatura	Curso	Categoría
Enseignements paratiques interdisciplinaires	Cinquième, Quatrième y Troisième	Optativa.
Géographie: enseñanza de la Economía estructurada en tres bloques	Quatrième	Obligatoria
Découverte professionnel	Troisième	Optativa
Enseignements Commons: Éducation Civique, Juridique et Sociale	Second Générale et Technologique	Obligatoria
Enseignements d´Exploration dans le domaine économique: 1. Les sciences économiques et sociales (S.E.S) 2. Les principles fondamentaux de l´economie et de la gestion	Second Générale et Technologique	Obligatorias
Les sciences économiques et sociales (S.E.S)	Première y Terminale- Itinerario SES-Sciences économiques et sociales	Obligatoria

Sciences sociales et politiques Economie approfondie	Terminale- Itinerario SES- Sciences économiques et sociales	Optativa
Les sciences économiques et sociales (S.E.S) Les principles fondamentaux de l´economie et de la gestion	Première y Terminale- Itinerario Literario y Tecnológico	Optativa Optativa

Fuente: Elaboración propia.

- En los cursos *Cinquième, Quatrième y Troisième* se imparten *Enseignements paratiques interdisciplinaires.* Se trata de contenidos temáticos relacionados con la Salud, la Cultura, el Medioambiente, la Ciudadanía, las Lenguas Clásicas, Lengua Regional o Extranjera, la Tecnología y la Economía y el Entorno Profesional (*Monde économique et professionnel).* Estos contenidos temáticos se imparten formando parte de diferentes asignaturas. La carga lectiva es de 4 horas semanales (Ministère de l´Éducation et de la Jeunesse, 2018).
- *En Quatrième* la temática relacionada con la Economía y el Entorno Profesional está contenida en la asignatura de Geografía. La carga lectiva es de 3 horas. Esta temática está estructurada en tres bloques:
  - Bloque 1º reparto de la riqueza y la pobreza en el mundo;
  - Bloque 2º naturaleza limitada de los recursos naturales;
  - Bloque 3º se exploran los riesgos de la industrialización y la tecnificación global (Ministére de l´Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018).
- En *Troisiéme* los contenidos económicos se imparten en *la* asignatura *Descubrimiento Profesional* (MEN-Ministére de l´Éducation Nationale et de la Jeunesse-éduscol, 2018; García Garrido, 2013, p. 281).
- *Second Générale et Technologique:* La enseñanza de la economía se realiza a través de dos bloques de contenidos educativos:

  - *Enseignements Commons: Éducation Civique, Juridique et Sociale.* Obligatorias.

- *Enseignements d´Exploration dans le domaine économique:* Estos contenidos se organizan en dos asignaturas siendo obligada la elección de una de ellas con una carga horaria 5 horas semanales (Ministére de l´Éducation Nationale et de la Jeunesse-éduscol, 2018; ONISEP, 2017, pp. 5-6):

  - *Principes fondamentaux de l´economie et de la gestion (P.F.E.G)* (ONISEP, 2017, pp. 5-6).
  - *Sciences Économiques et Sociales.*

α *Première y Terminale*:

- En el Itinerario *SES-Sciences économiques et sociales:* Asignatura de Economía obligatoria. Carga horaria de 4 horas semanales en *Première* y 6 horas semanales en *Terminale. En Terminale* existe la opción de elegir asignaturas de especialización: *Sciences sociales et politiques* y *Economie approfondie.*

- En el Itinerario *Literario y Tecnológico:* Asignatura de Economía Optativa. Carga horaria de 1,5 horas semanales. Elección entre:

  - *Sciences économiques et sociales (S.E.S)*
  - *Principes fondamentaux de l´economie et de la gestion (P.F.E.G) (*ONISEP, 2017, pp. 5-6).

En el caso del sistema educativo finlandés, la programación escolar la define el marco del 2*014 National Core Curriculum* y los contenidos económicos se organizan como se indica en la tabla 25.

Tabla 25 Asignaturas de contenido económico en el sistema educativo finlandés en los cursos correspondientes a la educación obligatoria

Asignatura	Curso	Categoría
Home Economics	Primary Education 4-5-6	Obligatoria
	Second Lower Education 7-8	Obligatoria
	Second Lower Education 9	Optativa
	Upper Secondary Education	Optativa

Social Studies	Primary Education 4-5-6	Obligatoria
	Second Lower Education 7-8-9	Obligatoria
	Upper Secondary Education	Obligatoria

Fuente: Elaboración propia.

- *Primary Education* cursos 4, 5 y 6.
  - *Home Economics*
  - *Social Studies*: Geografía, Historia, Política y Economía. Carga lectiva 2 horas semanales.
- *Second Lower Education: Cursos 7,8 y 9.*
  - *Home Economics: Carga horaria 3 horas semanales. Obligatoria en los cursos citados y Optativa en curso 9 (Martínez Méndez, 2012, p. 18; Sala Grau y Batlle, 2010, p. 24; Finnish National Agency for Education).*
  - *Social Studies: Finland Society, Economic Life, European Union. Carga lectiva 3 horas semanales (Kop, 2017, p. 22).*
- *Upper Secondary Education:*
  - *Home Economics: optativa (Martínez Méndez, 2012, p. 18; Sala Grau y Batlle, 2010, p. 24 y Finnish National Agency for Education e informes EURYDICE, CEAPES, CONFEDE).*
  - *Social Studies: obligatoria en todos los cursos e itinerarios. Carga lectiva 3 horas semanales (Martínez Méndez, 2012, p. 18; Sala Grau y Batlle, 2010, p. 24 y EURYDICE, 2018).*
  - *Competencias Transversales: C6-Competencia para el mundo laboral y el emprendimiento (Kauppinen, 2016, pp. 15-20; Finnish National Agency for Education):*

A partir de la siguiente tabla, procedemos a una comparativa de la enseñanza de la Economía en los sistemas educativos objeto de análisis:

Tabla 26 Tabla comparada de la enseñanza de la Economía en los sitemas educativos español, inglés, francés y finlandés en las etapas correspondientes a la Educación Obligatoria-Primaria y Secundaria (Primary and Lower Secondary Education) y Bachillerato (Upper Secondary Education)

País / Etapa	España	Inglaterra	Francia	Finlandia

Primary	Ciencias Sociales-Geografía-Vivir en Sociedad-OBLIGATORIA	PSHE- Enterprise and Entrepreneurship Education-OPTATIVA		Home Economics-OBLIGATORIA Social Studies-OBLIGATORIA
Lower Secondary	Actividad Emprendedora y Empresarial-OPTATIVA	PSHE- Enterprise and Entrepreneurship Education-OPTATIVA Citizenship-Financial Literacy-OBLIGATORIA	Enseignements paratiques interdisciplinaires: Monde économique et professionnel-OPTATIVA	Home Economics-OBLIGATORIA Social Studies-OBLIGATORIA
Upper Secondary	Economía-OPTATIVA	PSHE- Enterprise and Entrepreneurship Education-OPTATIVA Citizenship-Financial Literacy-OBLIGATORIA	Éducation Civique, Juridique et Sociale-OBLIGATORIA Principes Fondamentaux de l´Économie et de la Gestion-OBLIGATORIA Sciences Économiques et Sociales-OBLIGATORIA. Sciences sociales et politiques y Economie approfondie-OPTATIVAS	Home Economics-OPTATIVA Social Studies-OBLIGATORIA

Fuente: Elaboración propia.

Tras un detallado análisis de las distintas programaciones escolares en relación con aquellas asignaturas de carácter económico o en las que se enseñan contenidos económicos, podemos apreciar a simple vista las siguientes cuestiones significativas que diferencian nuestro sistema educativo de los sistemas educativos de Inglaterra, Francia y Finlandia:

- Asignaturas: En dos de los tres sistemas europeos investigados, inglés y finlandés, la enseñanza de la Economía se realiza a través de diferentes asignaturas que tratan aspectos distintos del ámbito económico: *PSHE* y *Citizenship* en el caso inglés, y *Home Economics* y *Social Studies* en el caso finés. Finlandia e Inglaterra presentan una programación más completa y diversa en todas las etapas enseñando Economía a través de dos asignaturas distintas. Francia y España, por el contrario, ofrecen una programación monotemática en los primeros cursos de Educación Secundaria,

centrada en el mundo del emprendimiento y la vocación profesional, mientras que, en el último curso de Educación Secundaria, Francia refuerza el peso de la enseñanza de la Economía y diversifica los contenidos en tres asignaturas diferentes *Éducation Civique, Juridique et Sociale; Principes Fondamentaux de l´Économie et de la Gestion y Sciences Économiques et Sociales*. En España continúa impartiéndose únicamente a través de una sola asignatura, en este caso dedicada a la Economía propiamente dicha.

- Contenidos: En el diseño de los contenidos, observamos una variedad de temario en los tres sistemas investigados que proporciona una visión bastante completa del mundo de la Economía. Pero también es cierto que podemos apreciar cómo se deja translucir de forma sutil el modelo económico imperante en los distintos países objeto de análisis. Con ello, podríamos intuir una cierta pretensión de orientar la actitud económica del alumno. Los fines y contenidos recogidos en los capítulos dedicados a cada sistema, son una buena prueba de ello. Exponemos aquí una breve síntesis:
  - Inglaterra: El sistema económico de corte neoliberal que rige en el país anglosajón, queda reflejado ya no sólo en el diseño de su sistema educativo, tal y como hemos recogido en el capítulo correspondiente, sino en el contenido de las asignaturas relacionadas con la economía, contenidos de carácter empresarial, por un lado, y de educación financiera por otro.
  - Francia: A partir de un modelo económico de corte centralista en el que el gobierno se reserva el control de ciertos sectores estratégicos, diseña un programa para la enseñanza de la Economía de carácter conservador en colaboración con la *Académie de Sciences Morales et Politiques.* En él prima la educación del alumno en su faceta de ciudadano, la racionalidad en la enseñanza de la Economía, la armonización de ésta con disciplinas como la Filosofía y la Historia y el fin social de la Economía como garante del Estado del Bienestar. Al igual que Finlandia, están introduciendo desde el año 2015 contenidos relacionados con el Emprendimiento y el mercado laboral.
  - Finlandia: Con un modelo económico de corte social, busca, a través de las distintas asignaturas de enseñanza de la Economía, el empoderamiento del alumno y de la alumna como sujetos económicos de cara a un ejercicio ético y social de su actividad económica. La educación se entiende como motor de la Economía. En la última revisión curricular del año 2014, han introducido contenidos relacionados con el emprendimiento.

- Etapas: En Educación Primaria, la enseñanza de la Economía se realiza mediante una asignatura propia únicamente en los sistemas educativos inglés y finlandés, con *PSHE* en el primer caso y *Home Economics* en el segundo. En la etapa de Secundaria, todos los sistemas imparten Economía. La diferencia clave está en la obligatoriedad o no de la asignatura.
- Obligatoriedad: Las asignaturas de contenido económico tienen carácter obligatorio en todas o en alguna de las etapas de educación obligatoria en los sistemas inglés, francés y finlandés, mientras que, en el caso español, la asignatura siempre tiene carácter optativo:
    a. El sistema inglés: Bachillerato económico específico: *GCSE Economics*; en relación con la asignatura PSHE, el Gobierno británico confía en que todos los colegios formalicen su obligatoriedad para el curso 2018 en todas las etapas educativas Key Stages 1 to 5 (House of Commons, 2017, p. 3). *Financial Literacy* obligatoria en KS 3 y 4.
    b. El sistema educativo francés: *Économie* en *Second Générale et Technologique* y con la asignatura *Économie* en el itinerario *SES-Sciences Economiques et Sociales*,
    c. El sistema educativo finlandés con la asignatura *Home Economics* en todas las etapas y *Social Studies* en *Primary* y *Second Lower Education* (cursos 7 y 8).
    d. El sistema español: todas las asignaturas de corte económico tienen carácter optativo.

El análisis comparado realizado nos lleva a concluir que el posicionamiento de la enseñanza de la Economía en nuestro sistema educativo y en relación a los pares europeos considerados, es decididamente débil. El lugar que ocupa la Economía en la programación escolar de nuestro sistema denota claramente la falta de una apuesta decidida por esta disciplina por parte del legislador. Frente a esta situación, contrasta el tratamiento favorable dado a esta materia en los sistemas educativos investigados. Cada uno de ellos, dentro de su singularidad, apuesta con determinación por la educación económica del alumnado. El intercambio de ideas y las discusiones frecuentes en relación con los contenidos económicos tanto por parte de organismos públicos como de instituciones privadas enriquecen el debate e inspiran los programas económicos escolares en la búsqueda de un alumnado mejor preparado para afrontar los retos de un entorno cada vez más complejo y de un mundo singular.

A partir de dicho análisis comparado, procederemos a la fundamentación que subyace a la demanda de una Educación Económica obligatoria en nuestro sistema educativo, una Educación Económica enfocada a una enseñanza de la Economía desde una perspectiva ética y cívica, y cuyos contenidos buscan humanizar esta ciencia, para muchos, polémica.

3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

En el presente apartado procedemos a formular las razones que van a fundamentar la necesidad de elaborar una propuesta pedagógica de contenido económico, propuesta que recoja enseñanzas categorizadas como *no optativas* para el alumnado de 4º, 5º y 6º curso de Primaria y el alumnado de la ESO. Una propuesta pedagógica que, de alguna forma, tratará de recuperar el consenso en torno a la obligatoriedad que hubo respecto al tratamiento de la disciplina económica en el currículo escolar en la historia pasada de nuestro sistema educativo, concretamente en los siglos XVIII y XIX. Este hecho lo hemos podido constatar tras la lectura del Capítulo II de este trabajo de investigación, capítulo en el que apreciamos cómo en este periodo de la historia de nuestra educación, la enseñanza de la Economía era una cuestión relevante para quienes dirigían la educación y para quienes tenían una influencia destacada en ella. Por ello, recurriremos a argumentos de carácter histórico en nuestra fundamentación.

Pero también expondremos prácticas de corte internacional y reflexiones de índole pedagógica que contribuirán a definir dichas razones. En relación con estas últimas, haremos alusión a autores del ámbito educativo y económico que, con la publicación de diferentes trabajos, han abogado por la enseñanza de la Economía en la educación obligatoria en nuestro país. Hablamos de expertos en educación y en economía que desde sus respectivas perspectivas (filosóficas, microeconómicas, fiscales, cívicas, etc.), vienen ocupándose de esta cuestión desde hace tiempo en sus distintas dimensiones; sus trabajos y planteamientos reforzarán y darán soporte a nuestra argumentación.

Una vez formuladas dichas razones, trataremos de fundamentar una propuesta pedagógica en Educación Económica dirigida al alumnado de 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria y Educación Secundaria.

Pero determinar esas razones requiere previamente tomar conciencia del entorno social, político, económico y educativo en el que nos encontramos en estas primeras décadas del XXI. Asistimos en la actualidad a un fenómeno globalizador que no afecta

únicamente al ámbito económico y social. El campo de la educación también se está viendo influenciado por el cruce de corrientes pedagógicas de unos y otros sistemas educativos, de tal forma que muchos de ellos incorporan estrategias formativas implantadas en otros países. Si centramos nuestra mirada en el ámbito europeo, observamos que los sistemas educativos de una gran mayoría de países están abandonando progresivamente su idiosincrasia para evolucionar hacia modelos educativos homogéneos de cara a una Europa más cohesionada. Estos sistemas educativos se definen cada vez más a partir de evaluaciones internacionales y menos a partir de políticas educativas nacionales. España no es un país ajeno a este proceso globalizador. Sin embargo, en el caso del sistema educativo español, su incorporación a las innovaciones educativas que van marcando los diferentes organismos internacionales, y en especial el Informe PISA, ha sido tardía, a lo que debemos añadir cierta impermeabilidad a la implantación de nuevas estrategias educativas procedentes de otros países.

Así mismo, se requiere dirigir nuestra mirada a la estructura reglada de la asignatura de Economía que recoge en la actualidad nuestro sistema educativo. De esta estructura, a primera vista, se desprende el carácter residual de la misma, apreciación basada en la ausencia de su obligatoriedad en todos los cursos en los que se ofrece. Esto podría llevarnos a concluir que los legisladores educativos, desde el año 1990, no consideraron que estuviésemos hablando de una disciplina fundamental en la configuración de la formación integral del alumno. No en vano, con la programación diseñada entonces y la vigente en la actualidad para la asignatura de Economía, existe la posibilidad de que gran parte del alumnado, incluso la totalidad del mismo, finalice el bachillerato sin haber tenido contacto alguno con la disciplina económica. Y razones para su obligatoriedad no deberían faltar.

Dicho lo anterior y a partir de este momento, nos disponemos a formular dichas razones, razones de naturaleza diversa pero todas ellas dotadas de consistencia y solidez. Hacemos referencia a razones de carácter cognitivo y cultural, razones de carácter cívico, compromiso social y bienestar, razones de ética económica y razones de ética empresarial.

En primer lugar, haremos referencia a razones de carácter cognitivo y cultural dado que la enseñanza de la Economía, propiamente dicha, tal y como la enfocamos en esta

investigación, contempla la enseñanza de contenidos económicos tanto con carácter pedagógico como de cultura general con implicaciones en la vida diaria de los individuos. Dichos contenidos económicos contemplan:

- Conceptos económicos básicos tales como Oferta y Demanda, Ingresos y Gastos, Costes y Beneficios, Precio y Producto, Bienes y Servicios, PIB, IPC y Balanza de Pagos, Coste de Oportunidad. Agentes Económicos.
- Ley de la Oferta y la Demanda, Ley de los Rendimientos Decrecientes, ...
- Producción y Distribución.
- Teorías sobre dirección empresarial.
- Políticas Macroeconómicas.
- El mercado.
- Mercado Único Europeo y Tratado de la Unión Europea.
- El sistema financiero.
- Globalización y comercio internacional.
- Desequilibrios económicos, desigualdad y pobreza.
- Entidades supranacionales: FMI, OCDE, OMC, Banco Mundial.
- Ética Empresarial.

Desde un marco histórico, un viaje en el tiempo al siglo XVIII nos permite apreciar cómo las figuras de Bernardo Ward y André Morellet nos van anticipando la importancia de impartir conocimientos económicos al conjunto de la ciudadanía como condición necesaria para el desarrollo económico de una sociedad. Con el reinado de Carlos III, las ideas de estos ilustrados se encauzarán a través de instituciones como las sociedades económicas y las juntas de comercio. Las figuras del Conde de Campomanes, el Conde de Peñaflorida y Lorenzo Normante serán determinantes a la hora de asentar los cimientos de la Educación Económica. Este último alude al carácter universal de la enseñanza de conocimientos económicos y a la necesidad de que con ellos se familiaricen todos: Tenemos "la común obligación de ilustrarnos en el estudio de la Economía Civil" (2008, p. 48) e insistirá en la necesidad de que su estudio sea "seguido, profundo y encadenado". Y Melchor de Jovellanos defenderá el carácter utilitarista de estos conocimientos y, por lo tanto, de la Educación Económica como condición necesaria para conseguir el desarrollo de cada individuo.

Ya en el siglo XIX, la economía entrará en las universidades, y con la redacción del Informe Quintana se recomendará su introducción en las escuelas a partir de Educación Primaria. La figura de Eudaldo Jaumeandreu será determinante en su difusión, así como la de Álvaro Flórez Estrada que definía los conocimientos de corte económico como el camino para "hacer salir a los ciudadanos de un estado habitual de ignorancia, miseria y descontento" (1835, p. 1). En 1857, la entrada en vigor de la Ley Moyano regulará e institucionalizará la enseñanza de la Economía en la etapa escolar. Esta ley pondrá el broche final a los esfuerzos realizados por muchos durante casi dos siglos, para enfatizar la importancia de los conocimientos económicos en la formación del educando y futuro ciudadano desde la Primera Enseñanza.

A esta perspectiva histórica incorporamos el enfoque que, en el marco internacional actual, se da a la asignatura de Economía. Un enfoque derivado de un debate permanente entre gobiernos de numerosos países, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y diversas entidades financieras en torno a la importancia y conveniencia de introducir la educación económica con carácter de *no optativa* en la Educación Obligatoria. Si bien no es fácil llegar a un acuerdo sobre un contenido común, el objetivo perseguido por todos está claro: enseñar a los alumnos conocimientos de contenido económico para desarrollar en ellos competencias que les permitan afrontar un mundo cada vez más complejo tanto desde el punto de vista humano como técnico, así como un futuro económico incierto. A partir de ahí, las propuestas son diversas. En el caso de los tres sistemas educativos analizados en este trabajo, ya no hablamos de propuestas, sino de materia curricular, dado que la Economía está reconocida como asignatura con estatus propio. Sin embargo, son muchos los países en los que, de momento, la disciplina económica continúa al margen de la educación oficial, siendo la iniciativa privada quien lleva la batuta en esta cuestión.

A continuación, detallamos algunas de estas propuestas internacionales con categoría de programas piloto. Observará el lector que a la hora de hablar de Educación Económica el término utilizado no es tal, sino que se emplea la denominación Educación Financiera. Ello es debido a que en el panorama internacional la Economía se asocia permanentemente y en todo su contenido al término "finanzas". Ello no nos debe llevar a confusión, y, por lo tanto, no debemos perder de vista el fin último de este trabajo: la Educación Económica o enseñanza de la Economía. Estas propuestas pedagógicas internacionales centradas en la disciplina económica son las siguientes:

- En el informe realizado por el Banco Mundial, *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education* (2005), la entidad señalaba que cada vez más disciplinas estaban adquiriendo relevancia económica y social y buscaban ocupar un lugar destacado en el currículum. Hablamos de asignaturas como *Citizenship Education, Technology o Environmental Education. Political Science y Economics,* asignaturas que integran el campo de las Ciencias Sociales y que van ganando terreno en la programación escolar, al igual que otras lo van perdiendo, como es el caso de las Lenguas Clásicas. Hoy es difícil encontrar un sistema educativo que se abstenga de enseñar Economía en Educación Secundaria (2005, p. 87). Y con este propósito nace la Child *and Youth Finance International Foundation (CYFI)* en el año 2012: promover a nivel mundial el diseño del contenido de un currículo que incluya principios de educación económica para niños y jóvenes dentro de un marco reconocido a nivel mundial y gracias a una red internacional de donantes, entidades financieras y organismos políticos.
- Por su parte, el Informe PISA 2012 (OCDE, 2014), como ya ha sido expuesto en esta investigación, evaluó por primera vez la competencia financiera de los alumnos a partir de una recomendación de la OCDE. Este organismo pretendía conocer el grado de alfabetización financiera del alumnado de 15 años en 65 economías del mundo. Los resultados de la evaluación realizada pusieron de manifiesto lo siguiente:
  - Los estudiantes de Shanghái y Singapur presentan los mayores niveles de alfabetización económica.
  - Les siguen Australia, Bélgica, Nueva Zelanda y República Checa. Los estudiantes de estos países no sólo presentan un mayor conocimiento y comprensión de los conceptos, sino que ello los lleva a mostrar una mayor capacidad en la resolución de problemas del día a día.
  - El nivel socioeconómico de cada país es un condicionante importante en los resultados.
  - El nivel de matemáticas y de comprensión lectora es determinante en la asimilación de conceptos económicos y facilitan la mejora de los resultados.

También existen experiencias recientes relacionadas con la Educación Económica en países latinoamericanos como son Méjico y Brasil, países en los que la iniciativa privada ha puesto en marcha programas relacionados con la enseñanza de la Economía en los colegios.

- En el Foro Internacional de Inclusión Financiera celebrada en México en junio de 2014 y al que asistieron personalidades del ámbito público internacional como el presidente de México, Enrique Peña Nieto, o la directora gerente del Fondo Monetario Internacional (FMI), Christine Lagarde, se puso de manifiesto, una vez más, la necesidad de implantar en el ámbito educativo programas de educación económica. A raíz de ello, y unos meses después, en enero de 2015, se publica el libro *1,2,3 Educación Financiera para niños y jóvenes* coordinado por el área de Responsabilidad Social Corporativa de Bank of América Merrill Lynch en colaboración con la Cátedra en Comunicación y Valores de la Universidad de Anáhuac (Méjico). Este libro documenta el trabajo de quince instituciones, tanto públicas como privadas, interesadas en desarrollar las competencias económicas y financieras desde edades tempranas en un intento por poner de relevancia la necesidad de incluir la educación económica en la Educación Obligatoria. La argumentación dada en la obra para justificar la necesidad de una educación económica, a la que en este escrito se alude como educación financiera, es la siguiente:

  > Los más jóvenes (...) al recibir una formación desde la niñez se les dará una oportunidad para construir un camino más sólido para llegar a ser usuarios críticos, responsables y bien informados en el renglón de la educación financiera.
  >
  > Existe una enorme necesidad de innovar en el ámbito de la educación financiera con el fin de ayudar a la niñez y a la juventud a desarrollar estas competencias desde edades tempranas formándolos para enfrentar un mundo complejo y fortalecer así su futuro financiero (Güémez y Lambert, 2015, pp. 14-18).

El origen de este impulso dado a la Educación "financiera" en Méjico y en otros muchos países lo encontramos primero en las recomendaciones dadas por la OCDE en el año 2005 y posteriormente en las razones argumentadas por el mismo organismo en el año 2010 durante la reunión de los líderes del G-20 en Rusia, una vez había estallado la Gran Recesión. En esta reunión, el Secretario General de la OCDE, Ángel Gurría, aprovechó su intervención para recordar que dicha recesión había tenido su origen en una "crisis crediticia e hipotecaria" alimentada, entre otros factores, por el desconocimiento, por parte de una gran mayoría de ciudadanos, de cuestiones y conceptos del ámbito económico (Güémez y Lambert, 2015).

- Lo cierto es que corría el año 2008 cuando la Secretaría de Educación Pública de este país elaboró el *Programa de Formación Económica y Financiera para Educación*

Primaria basado en cuatro puntos: ahorro y trabajo; manejo de recursos; Ingreso y Gasto; Consumo Inteligente. La razón de ser de este Programa era dar un primer paso antes de diseñar los contenidos de una asignatura de Economía con autonomía propia para incluirla en el curriculum de Primaria. Hoy esos conceptos están incluidos de forma transversal en los libros de texto de Primaria en las asignaturas de Matemáticas; Formación Cívica y Ética; Español; Ciencias Naturales; Historia o Geografía como muestra del compromiso del Gobierno mejicano por introducir la Economía en el currículo escolar.

- En el año 2011 el gobierno encargó el diseño de una Estrategia Nacional para la Educación Financiera a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.
- En el año 2012, la Asociación Mexicana de Afores (AMAFORE - Administradoras de Fondos para el Retiro), llevó a cabo la siguiente encuesta: *Ahorro y Futuro ¿Cómo piensan los estudiantes universitarios?* La conclusión a la que llegó esta organización a partir de los resultados obtenidos fue que la enseñanza de la economía debía entrar en los planes de estudio escolares, tal y como se puede deducir del siguiente párrafo subrayado por AMAFORE:

> En los planes de estudio de Educación Básica, y particularmente de los de Educación Media Superior y Superior, se incorporen contenidos enfocados a proveer de información para el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan a las personas tomar mejores decisiones de carácter económico en su vida cotidiana y utilizar servicios financieros que mejoren su calidad de vida bajo condiciones de certeza y seguridad (Güémez y Lambert, 2015, p. 17).

En el año 2014, en el marco de la inauguración de la Semana Nacional de Educación Financiera, el secretario de Educación Pública del Gobierno de Méjico puso de manifiesto la necesidad urgente de introducir en el currículo escolar la educación financiera en los niveles básico y medio superior dentro de una revisión del modelo educativo nacional (G. Güémez y Lambert, 2015, p. 16).

Otros programas desarrollados o en fase de desarrollo impulsados por distintos organismos e instituciones y dirigidos a niños de Primaria son los siguientes:

- *El día del Ahorro infantil* de la Asociación de Bancos de México dirigido a niños de 5º de Primaria, al ser considerada la edad de once años la edad recomendada por los pedagogos que asesoran a la Secretaría de Educación Pública para que los conceptos económicos sean entendidos y asimilados por los alumnos. Este programa tiene sus

antecedentes, por un lado, en el *Día Mundial del Ahorro,* día que se celebra desde el 31 de octubre de 1924 la iniciativa del First International Savings Bank Congress. El primero de ellos se celebró en Milán por la World Society of Savings Banks. Y por otro, el programa *Teach Children to Save Day* desarrollado por la Fundación Educativa de la American Bankers Association en 1997, fecha desde la que se mantiene vigente.

- *Saber Cuenta* del Banco Nacional de México en el marco del proyecto Educación Financiera Banamex.
- *Hábitos Financieros Saludables y Tu futuro Financiero* de Bank of America Merrill Lynch dirigidos a los cursos superiores de la etapa de Primaria. El segundo de los programas no sólo está relacionado con la enseñanza de aspectos económicos y monetarios, sino que también trata cuestiones relacionadas con el mercado laboral. Está dirigido a tres niveles educativos, Primaria, Secundaria y Superior. El programa del nivel de Primaria está dirigido a niños de 4º a 6º de esta etapa, niños con edades comprendidas entre los nueve y los doce años a los que se les enseñan conceptos relacionados con un consumo responsable, la toma de decisiones o la utilización de los recursos disponibles, los derechos económicos, las obligaciones tributarias, la solidaridad, el beneficio, el gasto, el ahorro y el entorno económico. Los resultados del programa fueron evaluados por la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Anáhuac y la conclusión fue que los conocimientos de los niños en el ámbito económico mejoraron en un 86%.
- *Más allá del dinero* de HSBC dirigido a niños de quinto y sexto de Educación Primaria.
- Programa *KidZania*, que, entre otras cosas, trata de concienciar a los niños sobre el impacto social del sistema tributario (G. Güémez y Lambert, 2015, pp. 22-30).
- Finalmente, la Fundación Cultural Finanzas para niños[115], nace el año 2008 como Asociación Civil cuyo objeto es, entre otros, "promover la educación financiera a temprana edad". La Fundación se define como una asociación independiente de cualquier entidad del sector público o privado. En el desarrollo de su actividad, la Fundación elabora material educativo y promociona la Educación Financiera.

[115] Para ampliar información sobre esta fundación, se puede consultar: www.finanzasparaninos.org.mx

Actualmente realiza talleres educativos en dos escuelas de educación primaria públicas en el Distrito Federal.

Otro país latinoamericano que parece haber asumido un compromiso con la educación económica es Brasil. Se trata de uno de los pocos países del mundo que ha diseñado una Estrategia Nacional de Educación Financiera:

- La estrategia educativa llevada a cabo por el Gobierno brasileño en el año 2010, denominada Estrategia Nacional de Educación Financiera (ENEF), se diseñó con categoría de política de Estado y, por lo tanto, de permanencia en el tiempo. Fue aprobada por Decreto Ley nº7.397 del 22 de diciembre de 2010 y sus patrocinadores son ocho instituciones gubernamentales y cuatro organizaciones de la Sociedad Civil. Todos estos organismos conforman el Comité Nacional de Educación Financiera - CONEF. Dos aspectos importantes que destacar en esta estrategia son su carácter gratuito y su "imparcialidad comercial". Esta estrategia educativa fue diseñada para ser introducida en las escuelas públicas brasileñas con carácter transversal tanto en la etapa correspondiente a la educación Fundamental, como en la correspondiente a educación Media.
- En el año 2015 el Gobierno brasileño diseñó un programa piloto dentro del marco de la Estrategia Nacional de Educación Financiera (ENEF)[116] que sería implantado por la denominada Asociación para la Educación Financiera-AEF. El programa, desarrollado a partir del documento *Orientaciones para la Educación Financiera en la Escuela*, contemplaba tres niveles de actuación. Para nuestra investigación, analizamos el dirigido a estudiantes de Educación Fundamental, *Educación Financiera en las Escuelas de Enseñanza Primaria*, programa que se llevó a cabo en 900 colegios públicos con el objetivo de llegar a los 200.000 (2013, p. 18). El programa se desarrolló en los estados de Manaos y Joinville y estuvo dirigido a niños de los cursos 3º (nueve años), 5º (once años), 7º (trece años) y 9º (quince años). Las cuestiones tratadas estuvieron fundamentalmente relacionadas con el dinero, el ahorro y las decisiones de compra. Los resultados de la evaluación realizada con posterioridad a la implantación del programa quedaron recogidos en el documento *El impacto de la educación financiera en la Enseñanza Media-evidencia experimental de Brasil*, en cuya elaboración participó el Banco Mundial. Dichos resultados

[116] La Estrategia se puede consultar en: www.vidaedinheiro.gov.br

mostraron que los alumnos pertenecientes a 5º curso fueron los que consideraron más interesantes el proyecto educativo (90%) frente al 80% de los alumnos del 9º curso. La alfabetización económica de los alumnos de 7º y 9º curso mejoró significativamente y los de 5º curso mejoraron sus conocimientos.

Paralelamente al desarrollo de este programa piloto, el documento *Orientaciones para la Educación Financiera en la Escuela,* sirvió de guía para la redacción del material didáctico a utilizar por los docentes, un material que recoge contextos y conceptos económicos familiares para el alumno en el desarrollo de su vida cotidiana. El objetivo no es otro que conseguir que "los estudiantes transformen lo conocimientos en comportamientos financieros saludables" (ENEF, 2013). Los contenidos del material didáctico están contenidos en la *Plataforma abierta de acceso a los libros de educación financiera.* Estos contenidos están relacionados con las decisiones de consumo, el deseo y la necesidad, la responsabilidad medioambiental en el consumo, el mercado de trabajo, el ahorro, el riesgo, el emprendimiento o los impuestos.

Esta iniciativa educativa de la ENEF obtuvo en 2014 el premio Country Award concedido por la Child and Youth Finance International (CYFI)[117], como reconocimiento a los resultados obtenidos en la aplicación de esta estrategia educativa cuyo objetivo no es otro que el "transmitir a los estudiantes unos conocimientos que les permitan afrontar los desafíos sociales y económicos de la sociedad y puedan ejercer debidamente su ciudadanía" (ENEF, 2013).

Con todo lo expuesto, podemos afirmar que tanto en los siglos XVIII y XIX como en el actual siglo XXI, la preocupación por la formación y educación económica en la infancia y en la adolescencia ha estado y está presente. Su fundamento no ha sido ni es otro que proporcionar unos conocimientos que favorezcan el desarrollo de un proyecto vital del alumnado y la formación de criterio propio en el ámbito de la economía, bajo el prisma de la ética económica de cara al desarrollo de una Economía humanizada y sostenible. Un fundamento concluyente del que, sin embargo, nuestro sistema educativo se ha mantenido al margen. Tanto la Historia como las estrategias educativas llevadas a cabo en el ámbito de la Educación Económica en los países investigados para este trabajo, han dado testimonio de la utilidad de formar en la ciencia económica al alumnado desde

[117] Entidad sin ánimo de lucro constituida en un movimiento global cuya área de trabajo es el Desarrollo Social y Económico, la Sostenibilidad, la Educación y la Inclusión Financiera de los menores y el Empleo.

cursos tempranos. Ello refrenda una de las primeras hipótesis de partida de este trabajo: el valor pedagógico de la enseñanza de la Economía en las etapas correspondiente a Educación Obligatoria.

Pero no queremos concluir este primer bloque de razones de fundamentación sin hacer alusión al filósofo Jose Antonio Marina, figura destacada en la defensa de la Educación Económica y del valor pedagógico de la misma, y quien con sus trabajos y testimonio viene a refrendar nuestra postura. Ya desde la década de los 90, este filósofo, ensayista y pedagogo se posicionó en relación con la enseñanza de la economía en los colegios, adoptando una postura claramente favorable a la introducción de la misma en la programación escolar. Prueba de ello fue la concesión del premio Giner de los Ríos a la Innovación Educativa en el año 1994 por un proyecto educativo que incluía "nociones básicas de economía en la asignatura de Filosofía" en la ESO. Así mismo, participó y colaboró en programas de educación emprendedora promovidos por Caja Navarra y la Fundación Príncipe de Girona. Su formación en Filosofía ha sido determinante a la hora de poner en valor la Educación Económica en los colegios. Formación filosófica reunida por otras figuras citadas a lo largo de este trabajo, desde Aristóteles a Marx, pasando por John Locke. No en vano, tal y como explica José María Domínguez Martínez en su intento por poner de relieve la utilidad de la Filosofía para la enseñanza económica:

> (...) el pensamiento filosófico a lo largo de la historia es fuente inagotable de elementos para: abordar la resolución de los problemas que constituyen el campo objetivo de la Economía, validar los enfoques metodológicos, proponer criterios sociales y de comportamiento individual, así como sustentar distintas aproximaciones e interpretaciones de la justicia. La Filosofía proporciona, en definitiva, una extensa gama de "inputs" imprescindibles para el conocimiento económico (2014, p. 43).

Marina ha escrito varios artículos en relación con la enseñanza de la Economía en los colegios, defendiendo su inclusión en la programación escolar y rechazando la pretensión de distintos organismos y entidades de incluir la Educación Financiera en dicha programación. En estos artículos, recogidos bajo el título *No a la Educación Financiera en la escuela*, ha apostado por la introducción de la Educación Económica en los colegios destacando la relevancia pedagógica de la misma y ha insistido en la necesidad de diferenciar esta Educación Económica de la llamada Educación Financiera (diferenciación a la que ya hacíamos referencia en el Capítulo Introducción de esta tesis).

A grandes rasgos, su pedagogía económica viene definida por los siguientes aspectos:

- Considerar como objetivo de la enseñanza de la Economía la formación de pensamiento crítico en los alumnos. Para ello deben conocer contenidos básicos de economía como "los factores productivos, las leyes de la oferta y la demanda, la creación de dinero, el papel del Estado en la economía" (24 de marzo de 2015).
- Enfatizar la importancia de enseñar la diferencia entre educación económica y educación financiera, así como el papel necesario del mercado como institución, pero "sometida a un marco ético" (24 de marzo de 2015).
- Considerar trascendentes las decisiones económicas del individuo como sujeto activo de la economía tanto en la gestión de su presupuesto familiar como en "cada acto de compra" (4 de julio de 2017).
- Ese papel activo del ciudadano en la economía provoca lo que José Antonio Marina denomina "economía ascendente", esa economía que se origina a partir de las decisiones que el ciudadano toma en relación con el ahorro, el consumo o la iniciativa emprendedora y empresarial (4 de julio de 2017).

El 30 de noviembre de 2017, José Antonio Marina escribía un nuevo artículo bajo el título *Invitación a la Economía*. En él afirmaba: "Estamos informados pero no comprendemos lo que leemos, sobre todo en lo relacionado con la economía". En este artículo, Marina hace referencia a la enorme trascendencia que el componente económico tiene en la vida de los ciudadanos, pero éste se le presenta "en un lenguaje oscuro que le resulta incomprensible". Ello, de alguna forma, puede conducir a una cierta manipulación del pensamiento. Por ejemplo, como ocurre con un tema tan delicado como es la desigualdad: "el tema de la desigualdad está lleno de implicaciones éticas, ¿Qué es lo injusto, la desigualdad o la pobreza? ¿Cómo se relacionan ambas realidades? (...) -renta básica universal- ¿es viable o es una argucia demagógica?".

En su artículo del día 5 de diciembre de 2017 para la revista Tiempo, titulado *Comprender la Economía*, Marina hacía referencia a la recomendación realizada por la Unión Europa en relación con la "Educación Financiera a todos los niveles" pues ésta "favorecerá un consumo inteligente de productos financieros (...)". Para el profesor Marina "Esto es necesario, pero absolutamente insuficiente (...). Resulta imprescindible conocer cómo funciona la economía, conocer el vocabulario básico, comprender las relaciones más importantes para entender las noticias económicas o los programas de los

partidos". Pero Marina va más allá de la necesidad de formar en esta ciencia, y hace referencia a su "accesibilidad". Precisamente, y como ya señalábamos en el Capítulo I de este trabajo, la aparente complejidad de la ciencia económica ha sido esgrimida como uno de los argumentos para mantener esta disciplina fuera de la programación escolar. Marina desmonta esta complejidad al afirmar que "podemos comprenderla sin necesidad de aparato matemático". Y refrenda esta afirmación con la concesión del Premio Nobel de Economía 2002 al psicólogo Daniel Kahneman y en 2017 "a Richard Thaler, defensor de la -economía conductal-".

Todo ello nos permite refrendar una de nuestras hipótesis de partida: la necesidad de una Educación Económica para todos desde la etapa escolar. El estudio de la Economía no es condición suficiente para garantizar el desarrollo de un proyecto vital exitoso, pero si es condición necesaria para que ese proyecto sea posible desde la mesura y la reflexión que proporciona el conocimiento económico.

Así lo hicieron en los siglos XVIII y XIX nuestros dirigentes políticos, y así lo recomienda hoy el profesor Marina y numerosas entidades de ámbito supranacional. Unos y otros insistieron entonces e insisten hoy, en la utilidad de estos conocimientos tanto para el desarrollo individual del educando como para su comprensión de la realidad económica, social y política en la que está inmerso.

En segundo lugar, aludimos a razones de carácter cívico, compromiso social y bienestar futuro de todos, lo que plantea la necesidad de formar a los alumnos para el desarrollo de una actividad económica humanizada. La búsqueda de esa humanización económica nos lleva a afirmar, sin lugar a dudas, que la Economía es una ciencia intrínsecamente ligada al comportamiento social del hombre, una ciencia que, constituida en materia dentro del currículo escolar, es capaz de transformar la realidad, una realidad en la que los desequilibrios entre distintos sectores de población son cada vez mayores. Así, la ciencia económica se vincula de forma estrecha con otros ámbitos de conocimiento del comportamiento humano:

1. La Economía es una disciplina en torno a la cual organizamos nuestra vida, lo que nos lleva a ponerla en íntima relación con otra disciplina, la sociología, desde el momento en el que hablamos en economía de propiedad privada o contratación laboral, hechos sociales ligados al comportamiento humano. En palabras de Schumpeter (2012, p. 57), estaríamos hablando de "sociología económica". La relación entre ambas

disciplinas queda reflejada en esta frase que Schumpeter toma prestada[118]: "el análisis económico estudia las cuestiones de cómo se comporta la gente en cualquier momento dado y cuáles son los efectos económicos que producen al comportarse así; la sociología económica trata la cuestión de cómo es que la gente se comporta como lo hace" (2012, p. 57). Un análisis detenido de esta frase nos lleva a plantearnos dos cuestiones: ¿Cuál es el comportamiento económico más idóneo de los ciudadanos de tal forma que los efectos económicos derivados de dicho comportamiento sean beneficiosos tanto para el individuo como para la sociedad en su conjunto? ¿Es posible que la falta de educación económica lleve a la gente a tomar decisiones económicas erróneas? Conectamos de esta forma tres ciencias muy importantes en la historia del hombre como son la economía, la educación y la sociología. Si atendemos a nuestro papel como consumidores podemos plantearnos numerosas cuestiones: ¿Para qué compro esto? ¿Lo necesito realmente? ¿Existen otras alternativas para cubrir esta necesidad? ¿Qué bienestar me aporta? ¿De dónde vienen estos productos? ¿En qué condiciones laborales son fabricados? ¿Quiénes son los propietarios? ¿Son favorables al comercio justo, la ecología, los derechos humanos? Nuestro comportamiento como consumidores tiende a estar condicionado por la publicidad, las modas o el deseo de exhibicionismo, pero también por nuestra falta de información y formación. Todo ello hace de nosotros consumidores NO libres. Y necesitamos no ya sólo ser libres en la toma de nuestras decisiones económicas, sino ejercer esa libertad de actuación económica desde el compromiso social.

Esta perspectiva cívica de la enseñanza de la Economía la encontramos en el documento de trabajo que, bajo el título *Medidas Fiscales para combatir el fraude fiscal en España,* redactó la socióloga María Goenaga Ruiz de Zuazu[119]. El documento, publicado en 2014 por la Fundación Alternativas[120], manifestaba una posición de defensa de la educación fiscal como compromiso social.

[118] Schumpeter escribe que la frase cree que pertenece a Gerhard Colm.

[119] Miembro de la red de expertos en Educación Fiscal del Proyecto Euro Social I de la Comisión Europea. experta en Investigación Social Aplicada y consultora internacional en políticas públicas y fiscalidad,

[120] Entidad nacida en 1997 como "lugar de encuentro, de discusión, y elaboración de ideas y propuestas (...) dirigiéndose al encuentro de los ciudadanos y del conjunto de la sociedad".

La referencia a este trabajo la hacemos en base a la consideración que, como aspecto esencial de la Economía, tienen aquellos contenidos relacionados con los impuestos como fuente de financiación y sostenimiento del Estado del Bienestar, base fundamental sobre la que se asienta nuestra sociedad. Se trata de una serie de contenidos que constituyen un "subsistema" de la educación Económica y que no es otro que la educación Fiscal. En este trabajo, la autora apuesta por un "rearme moral" de la ciudadanía, a través, entre otras herramientas, de medidas educativas para niños y jóvenes, medidas que permitan "formar futuros contribuyentes informados en sus responsabilidades tributarias y lograr así mayores niveles de cumplimiento fiscal a medio-largo plazo". Para Goenaga, dicho cumplimiento ha de llegar a ser voluntario porque el ciudadano formado e informado asume su responsabilidad tributaria y lo hace "con actitudes de total rechazo hacia el fraude fiscal" (2014, p. 3). En este sentido, considera Goenaga que el papel de la Agencia Estatal de Administración Tributaria (AEAT) es esencial como entidad educadora. De hecho, tal y como recoge la autora en su trabajo, la AEAT ya había elaborado en el año 2003 "un programa de educación cívico-tributaria a nivel estatal", programa que quedó "paralizado por la falta de apoyo institucional y de recursos". Lo cierto es que uno de los mayores retos a los que debe hacer frente todo estado, y de forma concreta, su correspondiente administración tributaria, es la lucha contra el fraude fiscal. Y tal y como señala la autora:

> (...) un factor determinante es la moral tributaria, entendida como la motivación intrínseca para pagar impuestos (Torgler, 2011). Es decir, cómo inciden los valores sociales, normativos o éticos de las personas en la decisión de pagar o evadir los tributos que le corresponden. (2014, p. 5)

La educación en este campo de la Economía tiene tal trascendencia debido a que, entre otras consecuencias, "altera significativamente e injustificadamente la distribución de la renta y la riqueza" y "determina un exceso de carga impositiva sobre los ciudadanos que cumplen con sus obligaciones tributarias" (Ibídem, p. 6). Y el problema de la sociedad española, tal y como señala Goenaga, es que tiene "baja conciencia fiscal, desconocimiento generalizado acerca del sentido de los impuestos (por qué y para qué), así como de una visión meramente utilitarista de sus responsabilidades fiscales" (p. 7). Y esa conciencia fiscal es fundamental para que el ciudadano ejerza la identificación del deber fiscal con el deber cívico (p. 25). ¿Y cómo se forma esta conciencia fiscal? A través de la educación. "La educación en valores sobre la responsabilidad tributaria y el respeto

por lo público es clave para interiorizar los valores éticos de justicia, solidaridad y cooperación como parte de su entramado de valores ciudadanos" (Ibídem).

Tras la lectura del trabajo de Goenaga, nos reafirmamos en nuestra posición y concluimos que la educación y formación en este campo de la Economía se hacen imprescindibles para formar conciencia ciudadana en relación con nuestras obligaciones contributivas al bienestar social. No en vano, y como ya hemos señalado en esta investigación, el ciudadano es un sujeto activo de la economía desde temprana edad, aunque no tenga conciencia de ello, y, por lo tanto, también es sujeto activo del hecho fiscal; genera ingresos fiscales cuando ejerce la actividad del consumo y se beneficia del gasto público como consumidor de servicios tales como la educación y la sanidad, gasto público que favorece la igualdad de oportunidades. "Sin esta solidaridad, que se genera gracias al esfuerzo tributario de todos los ciudadanos (...), la vida cotidiana y las perspectivas de futuro de los jóvenes serían muy distintas" (p. 26). Por ello, considera Goenaga que, durante la etapa escolar, urge incorporar las normas fiscales a la formación social de los niños y niñas en la que se les informa "sobre las principales normas sociales por las que se rige la sociedad" (Ibídem). Y es aquí donde nace la necesidad de que "los jóvenes sean educados en estas cuestiones de derechos y obligaciones democráticas, así como en las consecuencias y perjuicios del fraude fiscal como conducta asocial que es" (Ibídem). E insiste en apostar por "educar a nuestros niños y jóvenes en los valores tributarios de respeto por lo público, responsabilidad tributaria y consciencia del valor económico de los servicios públicos y prestaciones sociales" (p. 37). Estas reflexiones llevan a la autora a concluir que una formación fiscal adecuada en edades tempranas favorecería una conducta fiscal positiva al tomar conciencia los niños y niñas del lado solidario del hecho fiscal al tratarse de "uno de los pilares básicos del modo de organizar su convivencia social" (Ibídem).

Dicho lo anterior, la propuesta educativa de la autora se centra en la introducción en la programación escolar y bajo la denominación de educación Fiscal, de contenidos relacionados con "valores y actitudes favorables a la responsabilidad fiscal y contrarias al fraude", una educación que trate de informar de las obligaciones futuras como contribuyentes y formar en el fin último de la política fiscal que no es otro que "cumplir los objetivos comunes de desarrollo económico y progreso social" (p. 27). La propuesta de Goenaga es la que sigue:

La educación Fiscal debe tener, como principales objetivos, el que los niños y jóvenes sean capaces de:

- α Identificar bienes y servicios públicos, su valor económico y repercusión social.
- α Reconocer las fuentes de financiación de bienes y servicios.
- α Conocer derechos y obligaciones como contribuyentes.
- α Asimilar actitudes y valores de responsabilidad fiscal y de respeto de lo público.
- α Comprender que el pago de impuestos es una obligación democrática (art. 31.1 de la Constitución española) y un acto de solidaridad (p. 27).

En cuanto al papel de las autoridades administrativas, propone la autora que:

- α El Programa de Educación Cívico Tributaria-PECT (al que haremos referencia a continuación) e iniciativas similares, se constituyan en "políticas de Estado" y no de gobierno, manteniéndose al margen de los cambios en el poder gubernamental.
- α Colaboración permanente y formal entre la Administración Tributaria y la Administración Educativa.
- α Definir la educación fiscal como competencia básica de Primaria y Secundaria Obligatoria.
- α Formación del profesorado (p. 38).

Goenaga concluye que la Educación Económica en su parcela fiscal "no se trata de una materia técnica en la que se forme a expertos tributarios, sino más bien a ciudadanos mejor y más informados en sus responsabilidades tributarias, y en donde se forjen actitudes positivas hacia el pago de impuestos como obligación de una convivencia democrática y base del Estado de Bienestar" (p. 27). Con ello, esta socióloga incide en la importancia de una Educación Fiscal como componente determinante en una Educación Económica completa en tanto en cuanto el sostenimiento del Estado del Bienestar en nuestro país viene en gran parte determinado por una adecuada Política Fiscal, entendiendo como tal aquella que genere una redistribución justa de la renta y favorezca la reducción de las desigualdades. Por ello la Educación Económica, y con ella la Educación Fiscal, debe contemplar el compromiso social y el criterio cívico. Este criterio cívico ha constituido el núcleo de otra de nuestras hipótesis de partida, hipótesis que refrenda el pensamiento de la autora citada. Un criterio clave en torno al que gira la programación de las materias de Economía en el sistema educativo francés.

Ahora bien, esta propuesta de Goenaga no será la primera en el ámbito de la educación fiscal. Los antecedentes de ésta los encontramos en los años 80 de la mano del

Ministerio de Hacienda con publicaciones como el libro *La Hacienda* de César Albiñana o *El puente* de Juan Martínez Ruígomez y visitas a la Delegación Especial de Madrid. Sin embargo, estas iniciativas carecían de apoyo institucional (p. 28).

En los años 90 se creó un grupo de trabajo formado por personal de la Administración Tributaria y la Administración Educativa, grupo que desarrolló un programa educativo que constituyó la base del actual PECT "tanto en la definición de la educación fiscal como en las sinergias con el ámbito educativo español". Pero este programa no se tradujo en hechos (Ibídem).

Será en el año 2003 cuando se ponga en marcha el Programa de Educación Cívico-Tributaria (PECT) de la AEAT (p. 24), programa dirigido a alumnos desde 5º de Primaria y hasta 4º ESO (cuyo contenido es accesible en la página web de la AEAT).1

Y en el año 2006 se incorporarán contenidos de educación fiscal en el curriculum escolar de Primaria y Secundaria Obligatoria a través de la asignatura *Educación para la Ciudadanía* que desarrollará la LOE. Recordemos que fue precisamente con esta ley con la que se introdujo la enseñanza de la Economía en la etapa de Secundaria Obligatoria, si bien siempre tuvo carácter optativo (Capítulo II de esta tesis).

En la actualidad, la Agencia Tributaria desarrolla su actividad educativa a través de jornadas de puertas abiertas y formación en línea[121].

En cualquier caso, y desde nuestro punto de vista, no deja de llamar la atención que se señale a la AEAT como responsable futura de dicha educación y formación cuando deberían ser las autoridades educativas quienes asumiesen dicha responsabilidad. En ese sentido no compartimos el pensamiento de la autora cuando señala:

> (...) la AET, en vistas a la necesidad de atajar el fraude fiscal, debe promover el desarrollo de nuevos procedimientos (...). Entre sus nuevas funciones se encuentran las relaciones públicas y la educación fiscal, con la introducción de la hacienda pública en ámbitos nuevos, como la comunicación institucional y el sistema educativo (p. 24).

Y al igual que ocurrió con la asignatura *Home Economics*, esta parte de la educación económica que es la educación fiscal también tendrá su origen en Estados Unidos en la

[121] La oferta formativa en línea puede consultarse en: http://www.agenciatributaria.es/AEAT.educación/HomeEducación_es_ES.html

década de los años 50-60 con la redacción del programa *Understanding Taxes* desarrollado por el *Internal Revenue Service Data* en 1954. En Europa, los países nórdicos, una vez más, serán pioneros en estas cuestiones (p. 29).

Pero no será Goenaga la única que apueste por la Educación Económica en su parcela fiscal. En la misma línea de pensamiento situamos al economista y experto en Economía Pública al que hacíamos referencia en el Capítulo II de esta tesis, Alberto Vaquero. Éste defenderá la necesidad de introducir la enseñanza de la Economía, y de forma concreta, la Economía Pública, en la enseñanza no universitaria en un artículo también citado en dicho Capítulo II bajo el título *Los contenidos de Economía Pública en las enseñanzas no universitarias* (2015). Dado que ya hemos hecho referencia a este trabajo en el Capítulo señalado, recogemos en estas líneas los presupuestos a partir de los cuales el autor defiende la enseñanza de la Economía, presupuestos que refrendan las hipótesis de partida de este trabajo de investigación.

Por una parte, Alberto Vaquero pone de manifiesto la falta de formación económica de gran parte de la sociedad, evidencia que se hace más notable si miramos a nuestros pares europeos en esta cuestión. Y ello no deja de ser un lastre para el desarrollo económico de la sociedad en su conjunto dado que tal y como entiende Vaquero:

> Las mejoras de tener una mayor cultura económica son conocidas por todos: comportamientos más racionales, menor incertidumbre en la toma de decisiones, comprensión de las políticas económicas, etc. De esta forma, las enseñanzas económicas permiten que los estudiantes no universitarios, que ya están actuando como agentes económicos, tengan en cuenta la actuación del sector público, tanto desde la perspectiva del gasto como de los ingresos (p. 43).

Una vez interiorizada esta cuestión, Vaquero defiende "reforzar los conocimientos económicos, en general, y de economía pública en particular" en la educación obligatoria, con el mismo fin que lo propone Goenaga: "formar conciencia fiscal en los ciudadanos". Infiere el autor que de esta forma se pondrían las bases para evitar, entre otras cuestiones, conductas de indiferencia hacia el fraude y la necesaria financiación del gasto público (2015, p. 24).

Finalmente, el autor considera que, dado que la iniciativa emprendedora es considerada por la Unión Europea una *Key Competence* (competencia básica) tal y como lo recoge en el documento *Entrepreneurship Education at School in Europe (*Eurydice,

2012b), ello debería implicar que los conocimientos económicos básicos deberían garantizarse en la educación obligatoria.

Una tercera voz que sostiene nuestra línea de defensa es la del profesor Felipe Foj Candel[122], experto en didáctica de la Economía y que aborda la enseñanza de esta ciencia tanto desde su perspectiva microeconómica como en relación con su componente social. Por esta razón, Foj Candel considera que la inclusión de la Educación Económica, en la programación didáctica de la Educación Obligatoria, proporciona al alumno la capacidad para comprender y transformar su propia realidad, así como la realidad de la sociedad en la que está inmerso.

Desde su posición de experto en didáctica económica, Foj Candel sostiene que:

> Superando concepciones erróneas, es unánime la relevancia que los investigadores sociales otorgan a la economía para comprender el funcionamiento de las sociedades pasadas y presentes y atisbar su previsible futuro. Además, se constata cómo las relaciones del individuo con su entorno vital están cada vez más impregnadas de contenidos económicos, de tal forma que el común desenvolvimiento de la persona exige un conocimiento adecuado del marco conceptual y relacional que rige sus intercambios mercantiles (Foj, 2009, p. 1).

Foj hace a su vez referencia a otros expertos en estas cuestiones como Jesús Estepa o Gabriel Travé. En relación con el primero, Foj asume su visión vertebral en relación con el papel que la economía desempeña en la sociedad, "de ahí la eficacia que poseen los contenidos económicos en la formación obligatoria. (...) la importancia del aprendizaje de nociones económicas es fundamental en el desarrollo del pensamiento social de los alumnos" (Ibídem).

Por lo que se refiere a Gabriel Travé, Foj toma en consideración la constatación que aquél hace en relación con el componente ideológico que conllevan todas "las grandes corrientes del pensamiento económico y político" así como los distintos obstáculos propios de la enseñanza Económica. Por esta razón Foj incide en la importancia de diseñar contenidos económicos curriculares plurales que favorezcan la comprensión del entorno económico y social formando al alumno para "el ejercicio de una ciudadanía responsable" (p. 2) y que faciliten a éste la construcción de conocimiento económico.

[122] Profesor de Economía del IES “El Palo” de Málaga

Las posturas y argumentos de unos y otros vienen a ratificar el núcleo de esta investigación: la necesidad evidente y urgente de una pedagogía económica en Educación Obligatoria con carácter no optativo que busque la formación en Economía del alumnado desde un prisma ético de cara al ejercicio de una Economía cívica y de compromiso social. Una formación que favorezca la formación de criterio propio en relación con políticas de contenido económico, un criterio alejado de toda tendenciosidad ideológica.

2. En segundo lugar, la relación de la Economía con el bienestar social ciudadano nos lleva necesariamente a "observar" el comportamiento de los gobernantes de un país en su faceta pública y en relación con asuntos de carácter económico, puesto que un fallo o un acierto en las decisiones que se deriven de dicho comportamiento económico beneficiará o perjudicará a una gran mayoría social. De este hecho se deriva, a su vez, la también íntima relación que se da entre la ciencia económica y la ciencia política.

Esta posición defendida en este trabajo de investigación se ve avalada por la apuesta realizada por Alberto Vaquero en relación con la formación de los estudiantes en Economía, y de forma más concreta en Economía Pública o Fiscal, como medio que "les va a permitir comprender la incidencia que tienen sobre sus vidas las actuaciones públicas" (p. 44). Así mismo, insistirá en la importancia de iniciar a los alumnos en esta materia desde edades tempranas, dado que durante estos primeros años es cuando se adquieren conocimientos determinantes que sentarán las bases de su futura educación. Finalmente, Vaquero apuesta porque estos conocimientos básicos se vayan haciendo más complejos conforme avanzan de curso, de tal forma que sean capaces de entender "la intervención pública en la economía, evitando la indiferencia sobre estas cuestiones" (Ibídem).

3. Finalmente, es necesario poner de manifiesto que el conocimiento de la Historia de la Economía es así mismo determinante en la configuración de la Economía actual. Tal y como señala Schumpeter, conocer la historia de los hechos económicos y las decisiones adoptadas en cada momento en función del marco histórico y político que las acompañaba nos permite valorar si fueron erróneas o acertadas. Así mismo, dicho conocimiento permite tanto a ciudadanos como a políticos tomar decisiones cuando problemas similares o parecidos vuelven a plantearse, pues es bien sabido que la economía tiene un carácter cíclico.

En tercer lugar, encontramos razones de ética económica en relación con conceptos como son la riqueza, el dinero y el consumo, así como con los derechos humanos. La suma de estos tres primeros conceptos se traduce en determinadas ocasiones en ostentación y exhibicionismo, hechos muy presentes en la sociedad del siglo XXI. Sobre estas cuestiones hemos tratado en el Capítulo II de esta investigación cuando hemos mirado al pasado y hemos observado la importancia y el peso del pensamiento de los filósofos de la Grecia Clásica en relación con la Economía. En el planteamiento de estos pensadores, se enfocará el comportamiento económico del hombre en estrecha relación con su comportamiento ético, denostando en todo momento la acumulación de riqueza. Esto nos lleva a afirmar que el enfoque filosófico que los clásicos daban a la Economía se hace más necesario hoy en día ante el protagonismo que van adquiriendo la riqueza, el dinero, el consumo y la ostentación. Recordamos aquí las palabras que recogemos en el Capítulo II de Álvaro D´Ors cuando sintetiza el enfoque dado en la actualidad a la Economía:

> (...) es el arte de adquirir, razón de ser del capitalismo moderno para el que el dinero se ha convertido en patrón y medida de valor de todas las cosas así como en estímulo y fin de toda la actividad humana. (...) el hombre ha dejado de ser considerado por sus "virtudes" para serlo por la rentabilidad de sus "valores". Consecuentemente, la "filosofía de los valores" debe ser entendida como la propia del capitalismo". Tremenda distorsión del término "valores" (2000, p. 383).

Esta estrecha relación entre el comportamiento económico del hombre y la eticidad del mismo se constata en el hecho de que hasta que la Economía fue reconocida como asignatura autónoma e independiente, los conocimientos económicos, recogidos bajo el nombre de Economía Política durante los siglos XVIII y XIX, formaban parte de los programas de estudio de las cátedras de Filosofía Moral. También en este siglo XIX, el economista británico Adam Smith con su obra de contenido ético, *La Teoría de los Sentimientos Morales,* tratará de reconducir la racionalidad de la actividad económica y su enfoque utilitarista, muy defendido en general por autores alemanes y británicos, hacia una economía dirigida desde la ética del comportamiento humano.

En la actualidad, la ética en la actividad económica, actividad que todos practicamos, se hace imprescindible. Para que dicha eticidad económica sea posible se necesita no sólo la enseñanza de conocimientos económicos, sino que dicha enseñanza vaya enmarcada en unos principios éticos. Y es aquí donde la Economía es tangencial con

los Derechos Humanos. Nicolás de Condorcet defenderá en su obra no sólo el derecho a la educación, sino que considerará imprescindible en el marco filosófico imperante en la época, la educación en derechos humanos, de tal forma que todo ciudadano como conocedor de sus derechos pueda por lo tanto exigirlos buscando de esta forma el bien propio, pero indirectamente, también el bien común en tanto en cuanto el individuo como miembro de una sociedad, repercute su beneficio en el entorno social inmediato. Se trata, en definitiva, de formar alumnos solidarios, y en un futuro no muy lejano, ciudadanos socialmente comprometidos.

La creencia de este trabajo de investigación en la necesidad de la eticidad en la práctica económica y los buenos resultados alcanzados por quienes la practican se ve reafirmada con la postura que en este sentido defienden el filósofo Joan Pagés Blanch, experto en Educación, y la historiadora Neus González[123]. Ambos autores escribieron en el año 2010 el artículo *¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis?* En él exponían las razones que, a su juicio, fundamentan la necesidad de enseñar ya no sólo economía en los colegios, sino también explicar a los alumnos la gran crisis económica iniciada en el año 2008. Estos autores trabajan su artículo desde la perspectiva ética de la Economía y sus implicaciones en la convivencia social y en el desarrollo de un proyecto de vida personal.

Pagés y González recurren a Antoni Santiesteban[124] (2008) para afirmar que "los conocimientos matemáticos o económicos comportan una dimensión ética que no puede ser ignorada" (p. 53). Para estos autores entender la economía es necesario para entender el mundo, pero también señalan que ese entendimiento conseguido a partir del conocimiento debe estar acompañado de valores actitudinales. Mientras de Travé González[125] (1999) asumirán el papel vertebrador que otorga éste a la enseñanza de la Economía al entender que "el saber escolar no debe permanecer ajeno a los problemas económicos, ya que eso condena a los alumnos a la ignorancia económica, lo que es problemático para el desarrollo de su vida cotidiana" (p. 54).

Entienden Pagés y González, coincidiendo con la opinión de otros muchos expertos en esta cuestión, que la realidad económica y social es cada vez más compleja y su comprensión crece en dificultad y abstracción, al tiempo que la percepción que los niños

[123] Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.
[124] Profesor Titular Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.
[125] Profesor Titular Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva.

tienen de la realidad económica en su vida, es cada vez mayor. Esto hace, si cabe, más necesario abordar esta situación de desinformación y ausencia de proyecto educativo para lo cual, los autores hacen una propuesta pedagógica de contenidos que exponemos a continuación (p. 54):

- El Modelo económico; el Neoliberalismo; la iniciativa privada; la intervención del estado; la Globalización; el Comercio Internacional; el crecimiento económico y el desarrollo humano; la redistribución de la renta; los costes medioambientales; la Organización Mundial del Comercio y los bloques regionales de Libre-Comercio (UE, MERCOSUR, Foro Económico Asia Pacífico).
- La Crisis financiera y la economía real; operaciones financieras especulativas; Activos de alto Riesgo; Mercados financieros; las crisis financieras, alimentarias y energéticas; las multinacionales; la deslocalización y el fin del boom inmobiliario.
- Desigualdades Sociales (cuarto mundo y pobreza); paro y precariedad laboral; Confianza del consumidor; interrelación de la economía a nivel mundial; crisis ecológica; recesión económica; impuestos y deuda pública; intervención estatal de mercados financieros (rescate de entidades bancarias).

Si con este trabajo de investigación estamos buscando la fundamentación de la necesidad de una pedagogía económica, es porque ésta beneficia a todo ser humano. Y decimos a todo ser humano porque nuestra propuesta sitúa a la persona como centro de la economía desplazando de dicho centro al dinero y la riqueza, entendida ésta como acumulación del primero. Las reflexiones de los autores que acabamos de recoger y citar corroboran esa necesidad de humanización económica, viniendo a respaldar otra de nuestras hipótesis de partida.

Y, en cuarto lugar, y derivado de esta última afirmación en relación con la educación en derechos humanos, encontramos razones de ética empresarial, razones con las que aludimos a quienes ejercen como empleadores y empresarios y a quienes ven en el tan apelado "emprendimiento" una posible vía de desarrollo profesional. La falta de ética empresarial, especialmente en aquellas decisiones relacionadas con el área de Recursos Humanos de las empresas, puede tener consecuencias muy negativas en la vida de sus trabajadores. La ausencia de ética empresarial en la actualidad es un hecho muy presente en nuestra sociedad, pero permanece silenciado. Derivado de ello, son muchos los pensadores y expertos en temas económicos, sociales y culturales que a lo largo del

último siglo han puesto de manifiesto sus dudas en relación con el trabajo educativo de los centros escolares. Hablamos del sociólogo norteamericano Paul Goodman, del pensador austriaco Ivan Illich y de los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Christian Baudelot, quienes, entre otros, apuestan por una educación desde el humanismo, frente a un sistema que genera "consumidores dóciles y usuarios resignados" (Illich, 1985, p. 10). A lo que quizás deberíamos también añadir empleados temerosos ante los abusos de poder de directivos y empresarios, empleados que guardan silencio por temor a perder sus puestos de trabajo mientras asisten incrédulos a una práctica reiterada de la endogamia y el nepotismo, la discriminación y la amenaza. Hoy no podemos hablar de emprendimiento si el mismo no va de la mano de la ética.

¿Hasta qué punto es hoy en día relevante enseñar al alumnado escolar la realidad social y económica con la que, sin haber tomado aún conciencia, interactúan? La respuesta la podemos encontrar a partir de una serie de textos escritos por Alfonso Capitán Díaz, y recogidos en la *Revista Galega do Ensino* (2004). En ellos, Capitán Díaz hace referencia a Martin Carnoy, profesor de Educación y Economía en la Universidad de Stanford desde 1969 y presidente de la Comparative and International Education Society. De este economista Capitán Díaz recoge unas palabras con las que Carnoy hace referencia a uno de los pilares sobre los que descansa la importancia de la escuela, y que no es otro que el ser un "vínculo entre la estructura económica y social y la mente de los niños, futura fuerza de trabajo y participantes políticos" (2004, p. 29). Carnoy ha escrito numerosos artículos sobre la relación entre la educación y el desarrollo económico. En Mayo de 2002 publicó el libro titulado *Sustaining the New Economy: Work, Family and Community in the Information Age*, obra en la que el autor refleja las tensiones crecientes que se están generando a consecuencia de una relación no equilibrada entre las exigencias del mercado laboral y la educación recibida por los escolares y jóvenes, y que se hace especialmente evidente en el momento en que tratan de incorporarse al mercado laboral, un mercado que si bien es cada vez más flexible, como señala el autor, también es cada vez más complejo.

Para este experto en Educación y autor de numerosos libros sobre educación y desarrollo económico, hasta ahora se ha tratado de presentar a las instituciones escolares como el instrumento adecuado para la liberación individual y de la sociedad, especialmente en aquellas sociedades injustas, poco equitativas y estancadas desde el punto de vista económico. Sin embargo, no sólo no se ha resuelto el problema de la

desigualdad económica, sino que, en muchas ocasiones, la educación impartida orienta al alumno a la dominación de los pueblos industrializados sobre los menos civilizados. La solución a esta situación ha de venir tanto del ámbito educativo como del económico y el político.

En esencia, la acción educativa es un intento siempre inacabado de integrar los aspectos biológicos, psíquicos, sociales, éticos y económicos del ser humano. Para Capitán Díaz, la escuela de finales del siglo XX funcionaba en base a las exigencias económicas de una sociedad tecnocratizada. Entonces y hoy, se trata de una escuela que deshumaniza al hombre en nombre del progreso industrial de la sociedad de la tecnología. Se limita a transmitir conocimientos y a enseñar destrezas cognitivas. Es por ello, por lo que la libertad que se busca con la labor educativa se torna en mito.

Finalmente, y en relación con la línea puramente académica que recogíamos en la formulación de la primera razón de fundamentación de nuestra propuesta, línea con la que nos referimos a la transmisión estricta de conocimiento, haremos referencia a entidades y organismos nacionales e internacionales que apoyan y refrendan la Enseñanza de la Economía en la Educación Obligatoria. Cada uno de ellos lo ha hecho desde su propia perspectiva: unos pedagógica, otros financiera, otros ideológica, incluso alguno con el fin de unificar marcos curriculares. Ahora bien, un fin último es común a todos ellos: poner fin a un analfabetismo económico generalizado de la sociedad.

Entre las entidades españolas citamos

1. La Confederación Estatal de Asociaciones de Profesorado de Economía (CEAPES), organismo que apoya la presencia de materias de contenido económico en ESO y Bachillerato, insiste en dar a la enseñanza de la economía un enfoque socioeconómico y demanda una revisión de la ponderación de las asignaturas de contenido económico en el acceso a la Universidad (CEAPES, 2018);
2. La Confederación Estatal de Decanos de Economía y Empresa (CONFEDE), para quienes es necesario:

   > Garantizar una presencia adecuada de la formación económico empresarial y del fomento del espíritu emprendedor en los diseños curriculares, en línea con su importancia en la sociedad actual, como se reconoce desde las más variadas instancias tanto en el plano internacional (Recomendación del Parlamento Europeo de diciembre de 2006), como en el nacional (Programa Nacional de Reformas de España) (CONFEDE, 2008, p. 2).

3. La Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) en colaboración con el Banco de España (BdE), considera que la creciente complejidad de los mercados financieros, así como de las relaciones económicas y productos financieros, hacen cada vez más necesaria, una "educación financiera de los ciudadanos". Este punto de vista lo refuerzan con la posición adoptada al respecto por entidades internacionales como el FMI, el Banco Mundial o la OCDE. Por todo ello, en el año 2008 acuerdan el diseño de un "proyecto de educación financiera con vocación generalista en nuestro país". El proyecto denominado *Plan de Educación Financiera 2013-2017*, tendrá como objetivo "mejorar la cultura financiera de la población, a fin de que los ciudadanos estén en condiciones de afrontar el nuevo contexto financiero con suficiente confianza" (CNMV, 2013, p. 7). En una reciente entrevista al presidente de este organismo, Sebastián Albella, se le preguntaba ¿Sería partidario de incluir la educación financiera en el curriculum escolar? Y la respuesta era clara: "Por supuesto. (…) y nos gustaría que su implantación fuera generalizada (El País, 2018).

Entre los organismos internacionales, desde el Banco Mundial (WB) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), hasta la Organización de Naciones Unidas (ONU), han hecho un llamamiento a la comunidad educativa y a la clase política para que apuesten por una alfabetización económica de la ciudadanía, cuya carencia lastra el desarrollo económico de muchos países.

Pero quizás sea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE (OCDE, 2017, pp. 81-102), la entidad que más tiempo lleva incidiendo en la necesidad de introducir una Educación Económica en las escuelas. En el año 2005, *The 2005 OCDE Recommendation*, aconsejaba "iniciar *Financial Education* en los colegios. Las personas deben recibir educación sobre cuestiones financieras tan pronto como sea posible" (p. 86). Y argüía dos razones: formarles en estos conocimientos antes de que se conviertan en consumidores y como estrategia preventiva en la infancia que evite problemas en la edad adulta.

A partir de entonces, este organismo de cooperación internacional comenzó a profundizar en la pedagogía económica más apropiada para el alumnado de educación obligatoria. Y lo primero que hizo fue dar una definición de lo que la organización entendía por *Financial Literacy:*

> *Financial Literacy* es el conocimiento y comprensión de conceptos y riesgos financieros, habilidades y confianza en la aplicación de estos conocimientos en la toma de decisiones

> en un contexto financiero, todo ello con el objetivo de mejorar el bienestar financiero de los individuos y de la sociedad y favorecer la participación de estos en la vida económica (OCDE, 2017, p. 87).

Apreciamos de nuevo esa controvertida referencia a la Educación Financiera como término para hacer alusión a la alfabetización económica en la que este trabajo insiste y defiende, y a cuya explicación ya hemos hecho referencia en distintos momentos a lo largo de este trabajo de investigación. En este caso, el fin perseguido por esta institución es favorecer la mencionada participación económica de la ciudadanía desde una posición constructiva, pero también crítica (p. 88). A partir de aquí, este trabajo de la OCDE desarrolla un detallado diseño de áreas de conocimiento que habrían de ser trabajadas, la relación de la Educación Financiera con las matemáticas y el diseño de un modelo de evaluación que sería incluido en el Informe PISA con el objeto de conocer el nivel de formación financiera de alumnos de 15 años[126].

Observe el lector que cada una de las entidades citadas apuesta por diferentes perspectivas desde las que abordar la enseñanza de la Economía. Incluso en la mayoría de los casos no constituye su principal eje de actuación, sino que la cuestión se aborda de forma lateral. Ahora bien, todos ellos coinciden en el objetivo de su demanda de una educación económica obligatoria en los planes de estudio: una alfabetización económica de la ciudadanía que favorezca un mayor desarrollo económico. Es un hecho que estamos ante una pedagogía dirigida fundamentalmente a países con economías liberales. Por ello, nuestro trabajo aporta un punto que le diferencia de estas propuestas: el aspecto humano y ético de los conocimientos económicos, aspecto que estas entidades relegan a un segundo plano, incluso llega a ser omitido.

Expuestas nuestras líneas de defensa en relación con distintas parcelas de la Educación Económica, apreciamos como todas ellas confluyen en un mismo fin: enseñanza de la Economía para favorecer una educación integral del alumnado que favorezca su compromiso social, la formación de juicio propio y criterio cívico, la responsabilidad ciudadana y una perspectiva ética que impregne su actitud como sujeto económico activo en una sociedad cada vez más compleja y tecnocratizada, y por lo tanto, una sociedad cada vez más deshumanizada.

Así mismo, estudiada la historia educativa en lo que a la enseñanza de la Economía se refiere, así como los sistemas educativos posicionados a la vanguardia de la Educación

[126] El informe en su integridad puede consultarse en http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en

Económica, la generación de conocimiento nuevo no deja lugar a dudas, un conocimiento que no hace sino reafirmar nuestras hipótesis de partida: valor pedagógico de la enseñanza de la Economía en su dimensión cognitiva, social, cívica y ética.

Llegados a este punto del presente trabajo de investigación, podemos afirmar que hemos encontrado las razones y argumentos que hoy subyacen a la necesidad de una asignatura de Economía con carácter obligatorio en la etapa de Educación Secundaria y la enseñanza obligatoria de determinados contenidos económicos en 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria. Así mismo, esas razones nos van a permitir, a continuación, definir un cuerpo curricular cuyas líneas de contenido evidencien la relevancia pedagógica de esta asignatura en la programación escolar de las etapas educativas mencionadas, así como el papel determinante que la Educación Económica tiene en la configuración del autoconcepto del educando.

En las líneas siguientes esbozaremos una propuesta pedagógica basada, en primer lugar, en la perspectiva crítica que la enseñanza de la Economía puede aportar al alumnado en relación con su comportamiento como sujetos económicos, las consecuencias derivadas del mismo y sus implicaciones sociales; el mercado laboral y todos los aspectos que a él conciernen; la globalización, los desequilibrios económicos, la desigualdad, la pobreza y la solidaridad; entidades supranacionales y mercados internacionales; y finalmente, el mundo empresarial. Ahora bien, con la enseñanza de la Economía no tratamos únicamente de transmitir al alumnado unos conocimientos determinados; tratamos de que los integren en su proyecto de vida futuro, pues el fin último de este trabajo va mucho más allá de la educación económica. Esta investigación busca la humanización de la economía como paso previo para la humanización social. Ilustrativas de este fin último son las líneas que extraemos del artículo *La educación en Derechos Humanos en el sistema educativo* (Gil Cantero, 2004), líneas que expresan la que debería ser la esencia de toda propuesta educativa y que, si bien Gil Cantero las emplea con gran acierto para demandar una educación en Derechos Humanos, idea ésta absolutamente compartida, se las tomamos prestadas como forma de elevar la voz en demanda de una educación en Economía:

> Inculcar el sentido del humanismo es una de las aspiraciones permanentes de todo proyecto realmente educativo. Tal vez pueda afirmarse sin error que uno de los criterios bajo el cual valoramos el progreso o retroceso moral de nuestras sociedades sea, precisamente, la

> sensibilidad que mostramos ante la presencia o ausencia, respectivamente, de ese humanismo (p. 44).

Así mismo, la investigación realizada nos ha permitido apreciar el gran vacío que existe en nuestro curriculum escolar en relación con el tratamiento dado a la programación de la disciplina económica. De esta forma, nos encontramos con asignaturas con carácter optativo diseñadas con programaciones de contenido diverso: fiscal, macroeconómico, financiero, comercial, europeo. Estos contenidos adolecen en su mayoría de profundización, por una parte, y de sistematización, por otra. No se aprecia en las programaciones una correlación de contenidos que ganen en amplitud y profundidad a medida que se avanza de curso. Tal es así que, con el diseño actual de los contenidos de esta materia, el alumnado de 2º curso de Bachillerato puede incorporarse a esta asignatura sin haberla estudiado en cursos precedentes.

Finalmente, ha quedado constatado que el nivel de Educación Económica de los ciudadanos de un país y la incidencia de esta formación en el desarrollo del mismo se ha manifestado como un factor de eficiencia que, junto a otros, ha contribuido a un mejor ritmo de recuperación económica en los países investigados frente a la dilatación de la misma en nuestro país tras la Gran Recesión. Es un hecho que los ciclos económicos, tal y como se estudia en la asignatura de Economía, se repiten. Por lo que volveremos a encontrarnos con una situación desfavorable económicamente hablando, antes o después. ¿Volverá a cogernos desprevenidos desde el punto de vista de la Educación Económica de la ciudadanía? El objetivo de esta propuesta pedagógica es que no vuelva a ocurrir.

4. FINES Y PRINCIPIOS QUE DEFINEN ESTA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Procederemos a continuación a definir los fines y principios que enmarcan nuestra propuesta pedagógica, una definición sostenida en la investigación realizada que nos ha conducido a la construcción de unos criterios claros y argumentados que culminan en la redacción de una proposición educativa para el contexto en cuestión.

Partiendo del texto legislativo educativo actualmente en vigor, la *LOMCE*, de su lectura se desprende que éste no recoge entre los Objetivos relativos a los logros que el estudiante de Educación Primaria debe alcanzar como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, ninguna referencia a fines de contenido económico (Real Decreto 126/2014, Art. 7). Sí lo hace en la exposición de Objetivos relativos a los logros que debe alcanzar el alumnado de Educación Secundaria (Real Decreto 1105/2014, Art 11), tal y

como recoge el punto g) del artículo de referencia y que aquí reproducimos: "Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades". A todas luces, esta exposición nos parece deficiente e incompleta en tanto únicamente contempla una de las muchas áreas del saber que integran la enseñanza de la Economía. Más aún, nos atreveríamos a afirmar que la ley prescinde de los conocimientos previos necesarios para una educación en el emprendimiento.

Tras la lectura y el estudio del citado texto legislativo, la propuesta pedagógica que en este trabajo presentamos trata de alcanzar, como mínimo, un objetivo claro e inequívoco: fomentar en el alumnado una conciencia cívica y un liderazgo comprometido con una Economía ejercida desde la responsabilidad social y la ética, una Economía involucrada en hacer de este mundo, un mundo mejor en el que no se persiga tanto la acumulación de riqueza como la generación de valor que contribuya a la construcción de una sociedad más justa, de tal forma que el alumnado, en un futuro no muy lejano, busque desarrollar proyectos personales, económicos y sociales caracterizados por su humanidad. En definitiva, nuestra propuesta pedagógica persigue generar inquietud en el alumnado, enseñándoles la realidad económica en la que conviven, el carácter cambiante de la misma y las posibilidades existentes de transformarla desde el conocimiento.

Siendo éste el fin último de nuestra propuesta pedagógica, es necesario previamente, responder a dos cuestiones: ¿Qué objetivos específicos perseguimos con la enseñanza de la Economía? ¿Qué principios deben presidir la persecución de dichos fines específicos? No se trata de fines en abstracto, se trata de objetivos concretos, algunos de los cuales afectan directamente a la vida diaria de niños y adultos. Exponemos dichos fines, así como los principios que los presiden, en la siguiente relación:

- Acercar a los educandos conceptos económicos básicos: conceptos relacionados con el dinero, la generación de ingresos, el beneficio, los precios, el ahorro, el gasto y el crédito, conceptos enmarcados bajo los principios de la rigurosidad técnica que acompañan determinados aspectos de la ciencia económica.
- Enseñarles el valor del dinero: el esfuerzo de ganarlo y la responsabilidad en su utilización, actos presididos por principios de honradez y objetividad.
- Ayudarles a tomar conciencia de la necesidad de interiorizar determinados problemas sociales, cuestiones fundamentales para la convivencia como son la solidaridad, la

cohesión social, el desarrollo sostenible y los derechos humanos, cuestiones enmarcadas por principios de carácter cívico.

- Favorecer en el alumnado el desarrollo de la capacidad para interpretar textos económicos y financieros de artículos de prensa, ensayos y otros trabajos de contenido económico. En esa interpretación es fundamental enseñarles a no perder de vista el componente ético, así como la formación progresiva de pensamiento crítico que les permita valorar con objetividad la información económica que reciben.
- Ese mismo componente ético debería acompañar la toma de decisiones de carácter económico, la valoración de riesgos y oportunidades, así como el papel "social" del dinero. En este caso, se hacen indispensables los principios de solidaridad y convivencia social.
- Otro fin que no podemos perder de vista es la importancia que tiene para el alumnado un amplio conocimiento del mercado de trabajo. Y este conocimiento no sólo es válido antes de su incorporación al mercado laboral, sino también en años posteriores en los que, por razones personales o coyunturales del mercado, se vea obligado a realizar un cambio de trabajo dentro del mismo. El valor del esfuerzo, del trabajo bien hecho, los principios de honestidad y honradez y el valor de la meritocracia, cobran una importancia destacada en la consecución de este objetivo.
- El conocimiento del mercado laboral llevaría aparejado un elemento crucial: la autopercepción, el conocimiento que el niño o niña tiene de sí mismo, sus capacidades e intereses, de tal forma que sea capaz de elegir con acierto su formación futura de tal forma que el proceso de entrada en el mercado laboral lo haga con una mayor seguridad en sí mismo. Los principios señalados en el punto anterior son también aplicables para la consecución de este fin.
- Ahora bien, no podemos sustraernos a la existencia de otras alternativas al trabajo asalariado. Y citamos de forma concreta una de ellas: el emprendimiento. Hacemos referencia con ello a la decisión de parte del alumnado encaminada a iniciar un proyecto empresarial personal. El emprendimiento también va a requerir de la formación económica del alumnado: riesgos, presupuesto, capacidad negociadora, innovación, conocimiento del mercado tanto nacional como extranjero, ética empresarial tanto en la forma de ganar dinero como de invertirlo, así como en la gestión de los recursos humanos que constituyen su empresa. Volvemos en este caso

a incidir, si cabe con más fuerza. en los principios señalados con anterioridad: honradez, honestidad, esfuerzo, trabajo, y también, compromiso social.

Con la exposición de fines y principios realizada, queda definido el marco conceptual a partir del cual procederemos a redactar nuestra propuesta pedagógica en el ámbito de la enseñanza de la Economía. Un marco que ha puesto de manifiesto que excluir al alumnado de educación obligatoria de la educación en Economía, implica mantenerle al margen de la realidad económica, social y política en la que convive y, por lo tanto, abocarle a un mundo, una vez finalizada la etapa escolar, que no conoce pero que cree conocer. Dicha exposición nos permite ir un poco más allá al evidenciar que, excluirle de una educación económica desde una perspectiva ética y humanizada, conllevaría una limitación al desarrollo económico y social de todo estado. Por el contrario, enseñar economía, y hacerlo desde una perspectiva ética y humanizada, humaniza al alumno y, por lo tanto, humaniza el desarrollo social. En definitiva, humaniza a la sociedad en sí misma favoreciendo el desarrollo económico y social.

5. ENFOQUE Y CONTENIDOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Con este telón de fondo, vamos a proceder a trazar las líneas de desarrollo de los fines perseguidos a partir de la exposición de los contenidos que consideramos debería incorporar la enseñanza de la Economía. Así mismo, ello implica el diseño de una estructura de asignaturas a través de las cuales se impartirían dichos contenidos, respetando los principios que enmarcan la consecución de los objetivos que, con la enseñanza de la Economía, perseguimos. Para ello, tomaremos como referencia la información obtenida a partir de la investigación realizada tanto en el marco histórico como en el comparado, así como de las publicaciones realizadas por los distintos autores citados a lo largo de este trabajo. Y con este punto de partida, redactaremos nuestra propuesta pedagógica para la enseñanza económica en Educación Obligatoria, una propuesta que nos conduzca a alcanzar los objetivos expuestos. Pero también una propuesta abierta a sugerencias y aportaciones.

En relación con la investigación histórica, podemos afirmar que ésta nos ha llevado a poner sobre el tablero un hecho sugerente y a su vez, trascendente para este trabajo de investigación: la enseñanza de la Economía no es una novedad en la historia educativa de nuestro país. Tal y como hemos ido relatando, ya en 1811 la redacción del *Plan General*

de Instrucción Pública proponía la entrada de la Economía en el sistema educativo de forma oficial con las asignaturas Economía y Nociones de Comercio en la Escuela Primaria. Y en 1814 el Informe Quintana incluía como asignaturas en su redacción, la Economía Política y la Estadística en Segunda Enseñanza. En 1845 sería el *Plan Pidal* el que de nuevo propondría la introducción de estos conocimientos en la programación curricular con la asignatura de Economía Política en Segunda Enseñanza. Y con la ley Moyano, se haría una apuesta decidida por la enseñanza de la Economía al incluir la enseñanza reglada de esta disciplina tanto en estudios superiores como no superiores: en 1ª Enseñanza: Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio; en 2ª Enseñanza: Aritmética Mercantil y Conocimientos de Industria y Comercio. Este testimonio evidencia la importancia que los legisladores del siglo XIX darían a la enseñanza de la Economía.

Si nos remitimos a la investigación comparada, ésta nos sugiere asignaturas y contenidos variados y complementarios, que adquieren mayor relevancia en el caso del sistema educativo inglés debido a su larga tradición histórica en la enseñanza de esta ciencia. Como recogíamos en el Capítulo III de este documento, en el año 1906, el informe *Questions affecting higher elementary schools-Dyke Report* recogería la primera propuesta para introducir la Economía en la educación escolar inglesa. Ahora bien, no sería hasta la década de los 70 cuando la Economía entraría de forma oficial en la programación curricular con la asignatura *Home Economics,* hoy denominada PSHE. El sistema educativo francés, por su parte, tendría en el movimiento fisiocrático de mediados del siglo XVIII su principal aliado en lo que a la enseñanza de la Economía se refiere. Pero habría que esperar hasta mediados del siglo XX, concretamente a 1952, para que la enseñanza de la Economía entrase en el sistema de forma oficial. Y lo haría con la apertura de un itinerario de secundaria específico para la enseñanza de la Economía asociada al Derecho y denominado *Baccalauréat Technique et Économique* (Chatel, 2015, p. 35). Le seguiría la entrada en vigor de la *Loi d´orientation de l´enseignement supérieur* de 12 de noviembre de 1968 bajo la supervisión del ministro Edgar Faure que incluiría la asignatura de Economía Política de estudio obligado para todos los estudiantes (Lüth, 1987, p. 336). Y finalmente, en 1977 entraría en vigor la *Ley Haby de 11 de Julio de 1975* que introduciría la enseñanza de la Economía en el *Collège de Observación* (5º y 6º de Primaria y 1º ESO). Por lo que se refiere al sistema educativo finlandés, y a pesar de contar con una historia reciente, éste contemplaría la enseñanza de la Economía desde

1971 bajo el nombre de *Home Economics* y sin rango de disciplina curricular pues el *National Framework Curriculum* había sido aprobado un año antes, en 1970. Habría que esperar a la entrada en vigor del *National Framework Curriculum* de 1994, para que la asignatura *Home Economics* figurase como integrante del *Core Curriculum* para los cursos correspondientes a *Basic Education.* El 2004 *National Framework Curriculum*, daría un paso más al establecer la impartición de la disciplina económica a través de dos asignaturas: *Home Economics* (12-14 años) y *Social Studies* (10-14 años). A día de hoy, esta última asignatura, *Social Estudies,* es un referente para otros sistemas europeos e incluye en el temario cuestiones relacionadas con la ética de la economía, la política y el orden cívico.

A partir de los datos aportados por la investigación histórica y sus voces de entonces, las voces presentes y la información que nos aporta la investigación comparada, procedemos a la elaboración de nuestra propuesta pedagógica, intentando no perder nuestra idiosincrasia y procurando escapar de la tendenciosidad que puede implicar el modelo económico de país. Pero antes de proceder a ello, hacemos referencia al informe *Curriculum Revision and Research* (UNESCO, 1958). Este informe señalaba entonces, y hoy nosotros compartimos ese enfoque, que la redacción de una propuesta pedagógica en el ámbito de la Economía requiere previamente realizar un diagnóstico de los problemas y las necesidades sociales y económicas del país a partir de un estudio del potencial económico del mismo, de los objetivos sociales de sus ciudadanos y de los problemas que afrontan éstos en su día a día. Y a ello añadiríamos aspectos de la sociedad actual como son el rápido desarrollo tecnológico, la globalización, el aumento de la desigualdad y la brecha entre sistema educativo y mercado de trabajo. Este informe ya hacía referencia entonces a una asignatura denominada *Commercial Education* como asignatura integrante de la educación general (p. 30), y en un informe posterior publicado bajo el título *The Primary School Curriculum* (UNESCO, 1962), propondría la inclusión de una asignatura denominada *Domestic Economy* en el diseño curricular correspondiente a educación primaria de países como Canadá, República Federal Alemana, Irlanda, Israel o Haití (p. 92).

En el presente trabajo no vamos a proceder a realizar el mencionado diagnóstico puesto que no es el cometido de esta investigación, sin embargo, sí esbozaremos brevemente qué aspectos debería contemplar el mismo:

- La enseñanza de la Economía debería plantearse desde un enfoque holístico que abarque conocimientos, aptitudes, actitudes y comportamientos. Todo ello implica que la educación económica vaya de la mano de la educación social y de la educación emocional, aplicándolas con una metodología participativa y experimental que permita promover en el alumnado el sentido de la solidaridad y una actitud proactiva a favor de los derechos y las responsabilidades de los niños. También se pueden introducir procesos democráticos en la toma de decisiones que les ayuden a ver la importancia de que sus voces sean escuchadas y con ello aumentar la confianza en sí mismos.
- Los conocimientos económicos deben favorecer en el alumnado la distinción entre necesidades y deseos, entender los conceptos de ahorro, rentabilidad y precio, conocer y descubrir para qué sirven los bancos y los productos financieros, y enseñar una ética del dinero.
- Así mismo, estos conocimientos tienen que ayudar al alumnado a entender la función reguladora del Estado y su imprescindible papel en la redistribución de la renta (Foj, 2009).
- La Educación Económica contribuye a reconocer las medidas de política económica adoptadas por el gobierno, favorece la capacidad para valorarlas y para expresar una opinión razonada sobre ellas (Ibídem).
- A partir del conocimiento adquirido y de la reflexión económica, el alumnado debe mostrar aptitud para establecer relaciones de interdependencia entre hechos económicos significativos y el contexto social, político y cultural en el que se desarrollan. Esa misma reflexión económica y esos conocimientos habrán de ser aplicados a problemas y situaciones cotidianas (Ibídem).
- Al mismo tiempo, deberá conocer y ser capaz de entender los rasgos estructurales y coyunturales de la economía española, así como sus perspectivas de futuro (Ibídem).
- La Enseñanza de la Economía ha de provocar en el alumnado una actitud analítica y de valoración crítica de las externalidades derivadas del crecimiento económico, así como su impacto en el medio ambiente y la calidad de vida de las personas (Ibídem).
- El conocimiento de las externalidades económicas debería despertar en el alumnado interés por conocer el origen y la razón de ser de los grandes problemas económicos de la actualidad, tal y como son la desigualdad económica, los desequilibrios demográficos, el desempleo, la sobreexplotación de los recursos naturales y el daño

al medio ambiente. Ese interés debería conducir al alumnado a analizar dichos problemas desde un punto de vista crítico y solidario (Ibídem).

- Finalmente, no debemos obviar que es un principio pedagógico fundamental considerar que han de ser las actividades cotidianas cercanas al alumnado las que deben indicar la secuenciación conceptual de los contenidos que se ofrecen. Sólo partiendo del conocimiento de nuestra realidad más inmediata podremos contribuir al cambio de la sociedad que nos rodea. En este sentido, Pagés y González señalan que:

> (...) las secuencias didácticas que se planteen para la Educación Primaria, deberían enfocarse a partir del análisis de la vida cotidiana y del contexto más próximo del alumnado: estudio de los cambios en la situación laboral de familiares (...), estudio de los cambios en los hábitos de consumo (...), análisis de la presencia de noticias económicas en las portadas de los diarios o en los inicios de los telediarios, o identificación de las noticias relacionadas con la crisis (...) (2010, p. 55).

Dichas actividades han de ir acompañadas de la reflexión económica constituyéndose unas y otra en elementos esenciales de la Educación Económica:

> En este sentido, Travé y otros concluyen que la construcción del pensamiento económico avanza en secuencias cada vez más sistemáticas y flexibles. Si en épocas infantiles el niño fija su atención en un aspecto determinado de la realidad (...), con la madurez irá comprendiendo la multirrelación y causalidad de los fenómenos y los situará en un espacio y un tiempo determinados (Foj, 2009, p. 6).

- Los conocimientos, la reflexión económica y la experimentación, deberán orientar al alumnado hacia un consumo responsable, consumidores capaces de ejercer el acto de consumo desde el criterio propio y no desde la manipulación mediática (Ibídem).

A partir de esta exposición de temas, en la tabla 27 presentamos nuestra propuesta pedagógica, una propuesta que organiza los conocimientos, competencias y actividades experimentales de corte económico en 4 bloques de contenidos conceptuales susceptibles de formar parte de asignaturas constitutivas de la programación de los cursos 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, así como de constituirse en asignaturas autónomas de Economía para 1º, 2º, 3º y 4º ESO.

Los contenidos de estos bloques parten de una base inicial adaptada a la madurez supuesta según edad. A partir de entonces, se profundiza en los contenidos y se avanza en el conocimiento a impartir.

Tabla 27 Propuesta pedagógica de bloques de contenidos económicos conceptuales y de las asignaturas en las que se incluirían en Primaria y en Secundaria

CONTENIDOS / CURSO	Bloque 1: Macroeconomía, Microeconomía y Economía Pública.	Bloque 2: Mercado Laboral, Orientación Educativa y Vocación Profesional	Bloque 3: Empresa, Economía y Pensamiento Social	Bloque 4: Comercio y Negocios
4º-5º-6-Primaria	Contenido formando parte de asignatura Ciencias Sociales	Contenido formando parte de asignatura Ciencias Sociales		
1º-2º-3º-ESO	Contenido recogido en la asignatura Economía I, Economía II y Economía III (correspondiendo cada una de ellas a un curso ESO) y sustituyendo a la asignatura específica Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	Contenido recogido en la asignatura Economía I, Economía II y Economía III (correspondiendo cada una de ellas a un curso ESO) y sustituyendo a la asignatura específica Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	Contenido recogido en la asignatura Economía I, Economía II y Economía III (correspondiendo cada una de ellas a un curso ESO) y sustituyendo a la asignatura específica Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	
4º ESO	Contenido recogido en la asignatura Economía IV. Sustituye a las asignaturas troncales de opción Economía e Iniciación a la Actividad Empresarial y Emprendedora	Contenido recogido en la asignatura Economía IV. Sustituye a las asignaturas troncales de opción Economía e Iniciación a la Actividad Empresarial y Emprendedora.	Contenido recogido en la asignatura Economía IV. Sustituye a las asignaturas troncales de opción Economía e Iniciación a la Actividad Empresarial y Emprendedora.	Contenido recogido en la asignatura Economía IV. Sustituye a las asignaturas troncales de opción Economía e Iniciación a la Actividad Empresarial y Emprendedora.

Fuente: Elaboración propia.

Procedemos a continuación a la explicación de la tabla expuesta:

En relación con los cursos correspondientes a Educación Primaria, observamos que nuestra propuesta consiste en incluir los contenidos económicos relacionados en el Bloque 1 Macroeconomía, Microeconomía y Economía Pública, así como los integrados en el Bloque 2 Mercado Laboral, Orientación Educativa y Vocación Profesional, en la asignatura troncal de Ciencias Sociales. Podría optarse por incluir los mencionados contenidos en la asignatura específica de opción, Valores Sociales y Cívicos. Pero esta asignatura está categorizada como optativa, por lo que parte del alumnado quedaría al margen de la Educación Económica. La razón fundamental por la que no se diseña una asignatura autónoma de Economía para esta etapa escolar, estriba en la dificultad de ubicarla en un horario al que le falta oxígeno. Su inclusión como tal implicaría necesariamente la exclusión de otras asignaturas, opción controvertida para una comunidad escolar reticente, hoy por hoy, hacia la disciplina económica.

Sin embargo, en el caso de los cursos 1º, 2º y 3º de ESO, nuestra propuesta recoge la sustitución de la asignatura *Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial* por una asignatura denominada *Economía I, Economía II* y *Economía III* correspondiéndose cada una de ellas con 1º, 2º y 3º ESO. Esta asignatura recoge los contenidos relacionados con los 3 primeros bloques propuestos. Su carga lectiva y secuencia temporal sería la misma que la establecida para la asignatura a la que sustituyen. Ahora bien, la despojaríamos de su carácter específico para darle la condición de asignatura troncal. No puede ser de otra forma; es necesario dar un paso en el ámbito de la enseñanza de la Economía. Los fundamentos ya han quedado expuestos.

Finalmente, y para 4º ESO, la propuesta se desarrolla en los mismos términos sustituyéndose las asignaturas troncales de opción, *Economía e Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial*, por una asignatura denominada *Economía IV* que integraría los 4 bloques de contenidos recogidos en la tabla y con una carga horaria y secuencia temporal similar a la establecida hasta ahora para las asignaturas a las que sustituye. Y al igual que en el caso anterior, adoptaría la categoría de asignatura troncal.

A primera vista, apreciamos que el problema gravita en torno a la obligatoriedad de la asignatura. Construir una asignatura de Economía propia e introducirla en el currículo de Secundaria como asignatura troncal, en principio, implicaría necesariamente quitar tiempo a otras disciplinas. Lo cierto es que nos encontramos en un nivel de conocimientos

que exige de una asignatura de Economía autónoma. He aquí el fondo de la cuestión. Planteamos una necesidad educativa que, en principio, parece imposible llevar a cabo. Somos conscientes de esta dificultad, por lo que entendemos que es un tema que quedaría abierto a debate. Y es un tema abierto a debate porque, como resultado de esta investigación, se pone de manifiesto la necesidad de que la disciplina económica tenga una asignatura o asignaturas propias en el currículo escolar.

Damos a continuación un paso más en la concreción de nuestra propuesta con el desarrollo de las siguientes líneas de contenido para cada bloque y curso, líneas que habrían de considerarse una base mínima de conocimiento. Con ellas, intentamos adaptarnos a la edad del alumnado en cada etapa escolar, así como a los intereses probablemente suscitados en muchos de ellos durante estos cursos. El trasfondo cívico, ético y social subyace a cada bloque de contenidos, unas veces de forma expresa; otras, de manera tácita:

A. Líneas de contenido del Bloque 1: Macroeconomía, Microeconomía y Economía Pública:

- 4º-5º-6º Primaria.
    - Fundamentos Económicos. Necesidades y deseos; recursos limitados; bienes y servicios; actividades económicas; el intercambio; el dinero.
    - Consumo y medioambiente. La población de España y su distribución.
    - Economía Fiscal: los impuestos y los servicios públicos.
    - La Unión Europea. España en la UE.
- 1º-2º-3º ESO.
    - Fundamentos Económicos. Leyes Económicas; Rentabilidad y beneficio; el ahorro; Entidades y productos financieros; Mecanismos en la formación de precios.
    - Consumo responsable y medioambiente.
    - Economía Fiscal: Derechos y obligaciones fiscales; ética fiscal.
- 4º ESO.
    - Fundamentos Económicos. Banco de España; Banco Central Europeo; Política Monetaria, Presupuestos; Estado del Bienestar.
    - Economía Fiscal. Reflexión ética sobre el hecho fiscal.
    - Entidades Económicas Supranacionales.
    - El Estado y la redistribución de la renta; políticas económicas.

B. Líneas de contenido del Bloque 2: Mercado Laboral, Orientación Educativa y Vocación Profesional:

- 4º-5º-6º Primaria.
    - Introducción al Mercado Laboral.
    - Autoconocimiento, confianza en si mismo.
- 1º-2º-3º ESO.
    - Funcionamiento Mercado laboral. Derechos y deberes laborales. Principios y valores en el mundo del trabajo.
- 4º ESO.
    - Elección de estudios, oportunidades de trabajo, derechos y deberes laborales.
    - Proceso democrático en la toma de decisiones.

C. Líneas de contenido del Bloque 3: Empresa, Economía y Pensamiento Social:

- 1º-2º-3º ESO.
    - La economía española.
    - Economía Cívica. La reflexión económica. La solidaridad. Origen de los grandes problemas económicos: distribución de la riqueza; desigualdad, desempleo, limitaciones de recursos y desequilibrios demográficos.
    - La empresa. Modelos de competencia.
- 4º ESO.
    - Iniciativa emprendedora.
    - Gestión Empresarial.
    - Inversión económica-Inversión financiera.

D. Líneas de contenido del Bloque 4: Comercio y Negocios:

- 4º ESO. Empresa y Comercio Internacional. Economía Financiera. Mercado de Valores. Mercados Financieros.

Las competencias clave trabajadas con la impartición de estos 4 bloques de contenidos económicos durante los cursos señalados y de forma secuencial en el tiempo, aumentando en profundidad, rigor y complejidad, y acorde al marco normativo español y la Recomendación 2006/962/EC del parlamento Europeo y del Consejo, serían:

❖ Competencia social y cívica,

- Competencia matemática,
- Competencia en iniciativa y espíritu emprendedor,
- Autoconocimiento y la competencia relacionada con la interacción con el medio ambiente,
- Aprender a aprender,
- Comunicación lingüística.

Estas líneas de contenido seleccionadas tratan de dar una formación amplia en la disciplina económica. Buscan proporcionar al alumnado una visión completa de aquellas áreas del conocimiento económico que de una u otra forma van a incidir en el desarrollo de su proyecto de vida, tanto personal como profesional. Con esta propuesta de contenidos, tratamos de integrar en ella aquellos que definen un proyecto de educación económica sólido, coherente, organizado y atento a la madurez presupuesta del educando en cada curso escolar. Hablamos de un proyecto amplio y diverso en sus contenidos, pero concreto en cuanto a ideas y conceptos. Un proyecto que huye de ideologías y afiliaciones pero que apuesta por la formación económica de todo individuo desde una perspectiva humanizada. Así mismo, buscamos que la enseñanza de la Economía se realice desde sus distintas dimensiones: microeconómica, macroeconómica y técnica; laboral; empresarial y cívica y financiera. Pero todas estas dimensiones habrán de contemplarse desde un marco común: la pedagogía ética de la Economía. Y con un mismo fin: generar en el alumnado pensamiento económico y social que favorezcan su comprensión de la realidad económica y social en la que está inmerso con el fin de transformarla desde la humanización económica.

Ya nos lo decían las voces del pasado, pero también del presente, aludidas con anterioridad, marcándonos de alguna forma el camino a seguir. Así, María Goenaga Ruiz de Zuazu[127] hablaba de "rearme moral de los futuros contribuyentes"; "educación en valores sobre la responsabilidad tributaria y el respeto por lo público"; y "consciencia del valor económico de los servicios públicos y prestaciones sociales". Por su parte, Alberto Vaquero hacía referencia a la necesidad de "formar conciencia fiscal en los ciudadanos" y evitar la indiferencia en estas cuestiones, mientras que Felipe Foj Candel incidía en la importancia de diseñar contenidos económicos curriculares plurales que favorezcan la comprensión del entorno económico y social, formando al alumnado para "el ejercicio de

[127] Miembro de la red de expertos en Educación Fiscal del Proyecto Euro Social I de la Comisión Europea.

una ciudadanía responsable". Y finalmente, Pagés y González recurrían a Santisteban cuando éste afirmaba que "los conocimientos matemáticos o económicos comportan una dimensión ética".

Expuestas las líneas de desarrollo de contenidos para cada curso académico, y considerando que no tratamos de diseñar una estructura curricular cerrada, en las tablas que recogemos a continuación exponemos puntos de anclaje para explicar las líneas de desarrollo de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje correspondientes tanto a Primaria como a Secundaria:

Tabla 28 Líneas de desarrollo de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para los contenidos económicos recogidos en la asignatura Cincias Sociales de 4º, 5º y 6º Primaria

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Explicar los conceptos económicos básicos: PIB, IPC, salarios, desempleo, Oferta, Demanda, precio y medios de pago.	1.1 Identifica todos los conceptos macroeconómicos y microeconómicos. 1.2 Describe la relación entre los distintos conceptos.
2. Identificar los distintos elementos que intervienen en la actividad de consumo con especial atención a la publicidad consumista y tomar conciencia de sus repercusiones en el medioambiente.	2.1 Define los distintos elementos que intervienen en la relación de consumo. 2.2 Identifica los distintos tipos de publicidad. 2.3 Explica las repercusiones que tiene el consumo en el medioambiente.
3. Describir la figura impositiva y la utilidad de los impuestos.	3.1 Explica la figura del impuesto y la razón de su existencia. 3.2 Entiende la utilidad del servicio público y su función social.
4. Explicar el mercado laboral y las profesiones existentes.	4.1 Explica el concepto de mercado laboral. 4.2 Describe ordenadamente los distintos tipos de actividad y asocia a cada una de ellas las diferentes profesiones.

5. Tomar conciencia de las habilidades y preferencias de cada uno.	5.1 Identifica tus capacidades y aplícalas en el desarrollo de un breve relato relacionado con alguno de los conceptos expuestos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 29 Líneas de desarrollo de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para las asignaturas Economía I, Economía II, Economía III y Economía IV impartidas respectivamente en 1º, 2º, 3º y 4º ESO

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Explicar conceptos económicos fundamentales. Dominio de cuestiones micro y macroeconómicas.	i. Entiende las principales magnitudes macroeconómicas y la relación entre las mismas. ii. Identifica los problemas económicos y los conceptos. iii. Explica el carácter limitado de los recursos y el carácter ilimitado de las necesidades, relaciona ambos conceptos y explica el papel de la ciencia económica en dicha relación. iv. Explica e interpreta los datos económicos. v. Explica el impacto de las decisiones económicas en la vida de la ciudadanía vi. Reconoce la necesidad de tomar decisiones, evaluarlas y considerar el coste de oportunidad de las mismas.
2. Entender y manejar modelos y teorías económicos fundamentales.	i. Describe principales teorías, leyes y modelos económicos. ii. Interpreta las teorías económicas y las aplica a casos sencillos.
3. Identificar pautas de consumo racional, externalidades positivas y negativas derivadas del consumo y reconocer el impacto medioambiental derivado del mismo.	i. Valora las posibilidades de consumo. ii. Interiorizar el carácter limitado de los recursos y el carácter ilimitado de las necesidades humanas como primer paso para un consumo responsable. iii. Identifica la racionalidad de la actividad de consumo.

	iv. Entiende el concepto de externalidad y diferencia externalidades positivas y negativas. v. Analiza el impacto del consumo en el medioambiente, y derivado de ello, en la sociedad y en la economía.
4. Conoce y entiende la fiscalidad y los Impuestos. Papel redistributivo de las políticas fiscales y el Estado de Bienestar.	i. Explica el concepto de impuesto, su finalidad y su razón de ser. ii. Entiende el concepto de impuestos, conoce los distintos tipos existentes y explica su finalidad social. iii. Define la política fiscal y conoce la relación entre ésta y la financiación del Estado del Bienestar. iv. Valora e interpreta el papel redistributivo de la renta por parte de la Política Fiscal. v. Valora el fin social de los servicios públicos y entiende su financiación. vi. Entiende el fin social de las políticas impositivas y toma conciencia de su utilidad social. vii. Tomar conciencia moral de la necesidad del pago de impuestos. viii. Explica el concepto de economía sumergida y el coste económico para el estado y la sociedad. ix. Analiza el coste económico y social de las conductas corruptas.
5. Reconocer las fuentes de ingresos y gastos del Estado.	i. Identifica el origen de ingresos y gastos del estado. ii. Explica las funciones del Estado en relación con la Economía: fiscales, estabilizadoras, redistributivas, reguladoras y proveedoras de bienes y servicios públicos.

6. Entender los conceptos de déficit y superávit públicos y deuda pública. Distribución de la renta.	i. Interpreta datos relacionados con contabilidad nacional. PIB, déficit y superávit fiscal. ii. Identifica los instrumentos de redistribución de la renta.
7. Explicar la Unión Europea, las instituciones que la conforman y sus funciones.	i. Reconoce y explica las ventajas de nuestra pertenencia a la Unión Europea desde el punto de vista económico y monetario.
8. Conocer y explicar las entidades supranacionales de corte económico: BCE, OCDE, FMI, WB.	i. Conoce las distintas entidades supranacionales, su papel en la economía mundial y su funcionamiento. Sus fines y objetivos.
9. Conocer la estructura del mercado de trabajo y su evolución en los últimos 10 años. Reconocer derechos y deberes laborales. Identificar oportunidades de empleo así como la relación entre educación y empleabilidad.	i. Entiende la estructura del mercado laboral, su dinámica y exigencias. ii. Explica datos económicos relacionados con el mercado de trabajo. iii. Identifica e interpreta datos y causas de desempleo y sus consecuencias económicas y sociales. iv. Identifica oportunidades y tendencias del empleo y su relación con la educación, la formación y el salario. v. Identifica las profesiones más demandadas, perfiles profesionales requeridos y formación necesaria. vi. Explica políticas de lucha contra el desempleo. vii. Reconoce la importancia del autoconocimiento: identifica habilidades y destrezas y su relación con las distintas profesiones. viii. Identifica sus habilidades y destrezas, así como su relación con distintas profesiones. ix. Conoce los derechos y las obligaciones laborales propios y de los otros.

	x. Describe la figura del sindicato, su papel en la economía y en el ámbito laboral xi. Conoce los principios y valores que acompañan una actitud ética en el marco laboral. xii. Reconoce el papel fundamental de un comportamiento ético en el trabajo y la influencia de este en un entorno laboral sano y productivo.
10. Describir y entender la empresa en toda tanto en su dimensión económica como unidad de producción, como en su dimensión cívica como sujeto activo de la economía.	i. Entiende e interpreta el concepto de empresa y su papel fundamental como sujeto activo de la Economía. ii. Distingue las formas jurídicas de empresa. Tipos de empresa y estilos directivos. iii. Diferencia las Pymes y las grandes empresas, así como la capacidad de internacionalización de unas y otras. iv. Identifica los distintos sectores de la economía, las actividades productivas que integran, su aportación al PIB y la idiosincrasia de cada uno. v. Identifica los elementos que constituyen el balance de una empresa, define los conceptos de Activo y Pasivo y construye y explica la cuenta de Pérdidas y Ganancias de una empresa. vi. Describe la economía desde una dimensión cívica, valora la aplicación de principios cívicos al acto de consumo y reconoce la trascendencia del enfoque cívico del acto económico de personas, empresas y estado. vii. Entiende los principios y valores que deben presidir la ética profesional en todos los niveles de la pirámide directiva.

11. Riesgos empresariales y responsabilidad empresarial. Recursos y estrategias. Costes y beneficio.	i. Analiza las repercusiones de la actividad empresarial. ii. Explica las fuentes de financiación de las empresas. Calcula el beneficio empresarial e interpreta resultados. iii. Entiende la estructura de costes de una empresa y la gestión del inventario. iv. Sabe manejar los distintos tipos de costes: fijos, variables y marginal, costes totales y costes medios.
12. Explicar la globalización económica, así como sus consecuencias en el comercio internacional y en el medioambiente.	i. Entiende la interacción entre las distintas economías del mundo. Los flujos comerciales ii. Explica la necesidad del intercambio económico a nivel internacional y fenómenos como la globalización económica. Cooperación e integración económica. Repercusiones en la economía española. iii. Valora las consecuencias en el medioambiente y, por lo tanto, en la economía, del fenómeno globalizador.
13. Entender el concepto de Economía Financiera y explicar los tipos de Políticas Monetarias.	i. Identifica los medios de pago y entiende la operativa bancaria. ii. Valora desde una perspectiva crítica las distintas políticas monetarias aplicables y evalúa sus consecuencias económicas y sociales.
14. Conocer y comprender el sistema financiero: su funcionamiento y elementos que lo componen (productos, mercado e inversores).	i. Explica el funcionamiento del dinero y del sistema financiero en una Economía. ii. Identifica el papel del mercado financiero y reconoce sus riesgos, su funcionamiento, participantes y productos. iii. Explica los conceptos de ahorro e inversión.

	iv. Conoce las entidades supervisoras y entiende su funcionamiento. v. Evalúa riesgos sencillos.

Fuente: Elaboración propia.

En esta propuesta pedagógica hemos tratado de incorporar un amplio abanico de enfoques didácticos de la Economía, pero todos ellos incorporan una dimensión común, una dimensión fundamental en este proyecto: la dimensión ética del individuo y, también, de la Economía. Los contenidos expuestos buscan informar y formar al alumnado de tal forma que la realidad social, económica y política en la que están inmersos, esta última entendida en términos económicos, no les sea ajena. Estos contenidos ambicionan despertar en el alumnado interés y curiosidad por una realidad y unos hechos que les afectan desde la infancia y condicionarán el desarrollo futuro de su proyecto vital, personal y profesional a lo largo de toda una vida. El conocimiento, el entendimiento y la comprensión son facultades que favorecen la toma de conciencia. He aquí el punto de partida para poder participar en dicha realidad, y en caso de que sea necesario, transformarla y mejorarla.

CAPÍTULO V: Conclusiones y limitaciones. Líneas futuras de Investigación

1. CONCLUSIONES

En la actualidad, la situación de la ley educativa vigente *LOMCE* (BOE 295 de 10 de diciembre de 2013), es delicada. Debemos recordar que, tras la formación de Gobierno del año 2016, la ley quedó suspendida en aquellos cursos y aspectos en los que, por cumplimiento del calendario establecido, no había entrado en vigor. Dicha suspensión respondía al acuerdo al que habían llegado los distintos grupos políticos en el Congreso para debatir en una Subcomisión de la Cámara un Pacto de Estado por la Educación. A fecha de hoy, no sólo dicho Pacto no se ha alcanzado, sino que todos los grupos parlamentarios abandonaron la mesa negociadora a excepción de Partido Popular y Ciudadanos. La situación se complicó tras el cambio de Gobierno ocurrido el pasado de 1 de junio de 2018 tras prosperar la Moción de Censura presentada por el Partido Socialista y que desembocaría en la formación de un nuevo Gobierno. Durante los nueve meses de mandato del Gobierno Socialista, se redactó el anteproyecto de ley orgánica por el que se modificaba la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Si bien, la convocatoria de nuevas elecciones generales previstas para el próximo 28 de abril de 2019, deja en suspenso dicho borrador. Qué ocurrirá a partir de ahora, es una incógnita. Pero sí podemos afirmar que, durante cierto tiempo, la enseñanza de la Economía en nuestro país continuará figurando en el currículo como una asignatura residual a la espera de una nueva Ley de Educación. No en vano, hoy, el posicionamiento de las materias de contenido económico es débil y los grandes perjudicados son los estudiantes y, por ende, la sociedad en su conjunto. Otra opción es que, tal y como hemos visto en líneas superiores, hagamos en nuestro país lo mismo que hacen países latinoamericanos como Méjico y Brasil, en los que la iniciativa privada es quien asume esta responsabilidad, asunción que en la mayoría de nuestros pares europeos realiza el Estado al entender dicha formación como una responsabilidad y una obligación, tal y como recogen sus respectivos textos legislativos. Y así lo entendemos nosotros.

Mirando atrás en el tiempo, podríamos concluir que el tiempo pasado fue mejor en lo que atañe a la enseñanza de la economía en nuestro país. Sobre economía escribía y enseñaba Santo Tomás de Aquino en el siglo XIII. En el siglo XVI la Escuela Económica de Salamanca tomaba el testigo a los postulados del Aquinate para tratar de dar respuesta a un cambio social, pero fundamentalmente, a un cambio económico con la explosión del

mercantilismo. El movimiento ilustrado en el siglo XVIII, especialmente a partir del reinado de Carlos III en 1759, suponía un impulso definitivo a la enseñanza de la economía: Campomanes y Peñaflorida, Jovellanos y Normante, las Sociedades Económicas y las Escuelas de Comercio y las primeras Cátedras de Economía Civil, daban buena fe de ello. La enseñanza de la economía empezaba a difundirse sutilmente por todos los estamentos sociales y se reconocía su valor educativo en la mejora económica del país y de la sociedad. El siglo XIX escenificaba el reconocimiento oficial de la enseñanza de la Economía, hasta entonces transmitida por instituciones privadas. Un siglo marcado por el Informe Quintana y la Ley Moyano, textos que incluían en sus páginas la enseñanza de la Economía desde la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, y contrariamente a lo que debería haber sido una evolución lógica en la cual la enseñanza de la Economía en la programación escolar se hubiese ido afianzando y hubiese ido ganando peso de forma análoga a como lo haría en los países investigados, el siglo XX pondrá punto final a esta trayectoria pedagógica de la economía en nuestro sistema educativo. A partir de 1939, y finalizada la Guerra Civil, se irían anulando disposiciones y artículos concretos de la Ley Moyano, entre otros, aquellos que hacían referencia a asignaturas de contenido económico. Con la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970, la enseñanza de la Economía desaparecía de las aulas españolas sin dejar rastro para no volver hasta el año 1990 con la LOGSE, ley que la introduciría tímidamente, y salvo pequeñas modificaciones, así permanece hasta el día de hoy con la actual ley de educación, la LOMCE.

Mientras, la economía se vuelve más compleja y sofisticada, los avances tecnológicos están incidiendo con fuerza en el diseño de un nuevo mercado laboral, y la sociedad en general, y los estudiantes en particular, asistimos impasibles a una vorágine económica, social y cultural a la que tratamos de adaptarnos con una formación y educación incompletas que nos sitúan en desventaja frente a otros países y ciudadanos del mundo, tal y como revelan estudios de evaluación educativa de carácter internacional. Por todo ello, y atendiendo a los resultados obtenidos al amparo de la investigación realizada tanto en el ámbito de la Historia de la Educación como en el ámbito de la Educación Comparada, así como tomando en consideración las voces de los clásicos y los ilustrados, pero también las citadas voces actuales expertas en el campo de la Educación y la Economía, la Sociología y la Filosofía, la Historia y la Pedagogía, llegamos a las siguientes conclusiones:

I. Apuesta firme por la educación económica en Inglaterra, Francia y Finlandia: No resulta difícil distinguir una actitud decidida a favor de la enseñanza de la Economía en los tres sistemas europeos investigados, actitud que contrasta con el citado carácter residual dado a esta disciplina en los programas escolares de nuestro sistema educativo en los diferentes textos legislativos.

II. Evolución humanista en los enfoques de la didáctica económica en Inglaterra, Francia y Finlandia: La investigación realizada sobre los citados sistemas educativos pone de manifiesto que la enseñanza de la economía hoy, en los países seleccionados para hacer el análisis comparado, busca no sólo la formación técnica del alumno, sino también la humanización en el hacer económico del hombre. Los contenidos de las asignaturas de carácter económico tratan de no perder de vista el impacto social del comportamiento económico del individuo, incidiendo sobre las consecuencias derivadas de las distintas decisiones de carácter económico que el alumno podría ir adoptando desde su infancia. Decisiones de consumo, de dirección de personal, de inversión, de emprendimiento, de formación y de carácter laboral. Ninguna de ellas queda exenta de su dimensión humana, aunque ésta tenga más peso en unas que en otras.

III. Desequilibrio escuela-mercado laboral a nivel global: Resulta cuando menos curioso que quienes legislan en el ámbito educativo no perciban que uno de los pilares sobre los que descansa la importancia de la escuela es el ser un "vínculo entre la estructura económica y social y la mente de los niños, futura fuerza de trabajo y participantes políticos" (Carnoy, 2004, p. 29).

Existen actualmente tensiones crecientes derivadas de una relación no equilibrada entre las exigencias del mercado laboral y la educación recibida por los escolares y jóvenes. Estas tensiones se manifiestan con mayor evidencia en el momento en que el estudiante trata de incorporarse al mercado de trabajo, un mercado que, si bien es cada vez más flexible, también es cada vez más complejo (Ibídem). Para que el estudiante trate de incorporarse con unas probabilidades de éxito elevadas al mercado de trabajo, previamente debe conocer ese mercado. Pero el conocimiento de ese mercado no se debería adquirir en la etapa universitaria. Durante esta etapa, debería consolidarse el conocimiento de aquella rama del mercado de trabajo por la que se ha optado. Es precisamente en la etapa escolar durante la cual se debería ir formando al alumno sobre el concepto de mercado de trabajo, su estructura, su dinámica y funcionamiento, su evolución histórica, los ciclos del mismo, los distintos caminos que tendrá para

introducirse en él, las posibilidades de cambio de sector, las habilidades y cualidades requeridas en cada uno de los segmentos que forman ese mercado de trabajo. Y por lo tanto, sobre el autoconcepto. Todo ello requiere de varios cursos escolares para ser enseñado y transmitido con profundidad, con claridad, con detalle de tal forma que a medida que el estudiante se va haciendo adulto, cuando llega a la etapa preuniversitaria tendrá una visión amplia y clara a la hora de decidir el camino a elegir. Y muy probablemente sus posibilidades de éxito en el proceso de inserción laboral aumentarán.

IV. Abandono progresivo del humanismo económico en España: Son muchas las voces que, desde finales del siglo XX, empezaron a llamar la atención sobre la desvirtuación de la esencia humana de la ciencia económica. Entre ellas, la voz de Alfonso Capitán Díaz. En la *Revista Galega do Ensino*, Vicente Peña Saavedra, en un homenaje póstumo a Capitán Díaz, hace una selección de textos ilustrativos relacionados con el ámbito educativo escritos por este último. En referencia a la educación impartida a partir de 1960 resultan muy ilustrativas las siguientes palabras de Capitán Díaz recogidas en la citada revista:

> ¿Es adecuada la educación que se imparte en la escuela al hombre actual y sirve para hacer una sociedad más justa, igual, libre, humana ..., o por el contrario, ejerce de agente eficaz para reproducir las desigualdades sociales y culturales que caracterizan a la sociedad industrial y de consumo, más preocupada por alcanzar un alto índice de productividad que un grado aceptable de convivencia? (2004, p. 226).

Ya en el año 1984, Alfonso Capitán Díaz, y en línea con lo anterior, afirmaría en los textos recogidos para su homenaje que "la escuela de nuestro tiempo orienta sus intereses y objetivos a las exigencias de producción de una sociedad tecnocratizada que está destruyendo los lazos sociales y deshumanizando al hombre" (2004, p 227). Pero Capitán Díaz no se queda ahí y llega más lejos al afirmar que "la manipulación pedagógica que se hace sin límite en nombre del progreso industrial de la sociedad tecnológica descalifica la autoridad educadora de la institución escolar" (2004, p. 227). En el mismo documento, recoge Capitán Díaz unas palabras de Iván Illich, pensador austriaco del siglo XX, quién hace referencia a los sistemas educativos actuales "muchos de los cuales son tan sumamente poderosos y eficaces, que producirán en serie una mano de obra especializada, consumidores dóciles, usuarios

resignados"(2004, p. 228). Y efectivamente, así ha sido. Y es precisamente en el anhelo por huir de esta deshumanización de la Economía, donde encontramos uno de los motivos que hacen tan necesaria la enseñanza de la Economía dentro de un prisma ético.

V. Carencias/debilidades de la enseñanza de la Economía en el sistema educativo español en la actualidad: A la luz de los datos obtenidos a partir de la investigación realizada sobre la historia de la enseñanza de la Economía en nuestro país, podríamos afirmar que a día de hoy la enseñanza de esta materia presenta errores y prejuicios. Veamos:

   a. La enseñanza de esta ciencia en nuestro sistema educativo se ha centrado siempre en su aspecto técnico y no tanto en su aspecto humano y social, lo cual hace de ella una materia un tanto árida. Y así continúa, generando un importante rechazo entre la comunidad educativa.
   b. Se trata de una disciplina en la que los estudiantes se inician a una elevada edad en unos cursos muy intensos, y estos estudiantes se ven obligados a incorporar en su aprendizaje mucha materia en un breve periodo de tiempo dificultando su asimilación.
   c. Es innegable que la Economía como ciencia, siempre ha llevado incorporado un cierto componente ideológico. Y es precisamente ese componente el que tanto ha condicionado a políticos y docentes. Pues frente a la pedagogía seguida en los países investigados en la que se expone a debate continuo el contenido de la materia con la intervención de expertos y amparados en amplios acuerdos sobre educación, podríamos afirmar que la enseñanza de la Economía en nuestro país nunca ha intentado desnudarse de ideología y vestirse de humanismo y ciencia.
   d. La visión negativa que sobre el comerciante se tenía en la antigua Grecia, también la encontramos hoy en día trasladada a la figura del empresario. Esta visión negativa hacia este sujeto activo y necesario de la economía como generador de empleo y riqueza, pero también en ocasiones, carente de toda ética empresarial, quizás sugiera una falta de formación hacia el mismo.

VI. Vacío educativo en España: Como escribirá Basáñez "no se trata de hacer o no hacer, se trata de hacer de determinada manera" (1994, p. 141). Todos estos factores son piedras en el camino que han dificultado y dificultan la incorporación de un programa

educativo en Economía en el currículo escolar desde etapas tempranas. Sin embargo, la evolución social, política y económica, sugiere una apremiante necesidad de educar a los ciudadanos en esta materia. Y la sociedad lo demanda. Un rápido vistazo a prensa escrita y digital, programas de televisión, volumen de ventas de libros relacionados con la economía y lo que es más evidente, el aumento progresivo del número de estudiantes en licenciaturas relacionadas con la Economía, hacen cada vez más necesaria la incorporación de estas enseñanzas en la etapa escolar.

No podemos obviar que la sociedad actual ha experimentado una profunda transformación. Los cambios sociales, económicos y especialmente, tecnológicos, han empujado al individuo a abandonar valores como el ahorro y la austeridad, para sustituirlos por un consumo desenfrenado favorecido, fundamentalmente, por la posibilidad de consumir 24 horas al día a través de Internet, la exposición mediática a través de las redes sociales y el juego de la publicidad. La pobreza, la desigualdad y los desequilibrios sociales quedan arrinconados ante la falta de estrategias que permitan afrontarlos. El mercado de trabajo se transforma rápidamente tanto en su aspecto productivo como legislativo. El individuo desconoce sus derechos, pero también sus deberes. La adquisición de una vivienda o el consumo de bienes a plazo se convierte en ocasiones en trampas en las que el ciudadano queda atrapado. El beneficio económico y la rentabilidad se convierten en faro de la deriva empresarial. Podríamos afirmar que estamos ante un proceso de deshumanización económica que nos lleva a una deshumanización social. Necesitamos programas de enseñanza de la economía que permitan crear conciencia en los educandos, al tiempo que se forma en ellos una actitud crítica y decidida a hacer de este mundo, un mundo mejor, más humano y socialmente justo. No en vano, hablamos de cuestiones de gran importancia en la vida cotidiana de las personas.

2. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Iniciábamos el capítulo introductorio de esta investigación haciendo referencia a la crisis económica iniciada en el año 2008 tanto en nuestro país como en el resto de los países que conforman la Unión Europea, y con origen en 2007 en Estados Unidos. Hacíamos también referencia a las consecuencias derivadas de la misma y dibujábamos el escenario social, económico y laboral resultante de la Gran Recesión. Y entendíamos que educar para esta nueva realidad se convertía en un reto necesario, y hoy me atrevería

a decir, urgente, a la luz de los informes de Cáritas y la *Poor´s People Campaign*[128], cuyos datos han sido dados a conocer recientemente.

El miércoles 26 de septiembre de 2018 se publicaban parte de los resultados de la investigación llevada a cabo por la Fundación FOESSA para Cáritas, y cuyo informe final será publicado en 2019. Estos resultados avanzan una situación cuanto menos preocupante: 6 millones de personas en España en situación de vulnerabilidad social y 4 millones de personas en situación de exclusión social. Estos datos revelan que la cifra de personas que viven en la pobreza o al borde de ella ha aumentado en un 40% respecto a los datos de hace 10 años, cuando estalló la crisis financiera y posteriormente económica a la que nos acabamos de referir.

A este informe debemos añadir los datos aportados horas después con la publicación del estudio realizado por la *Poor´s People Campaign*, y según el cual 140 millones de personas viven hoy, en Estados Unidos, en el umbral de pobreza, lo que supone un 43% de la población estadounidense.

Necesitamos no sólo evitar que las cifras aumenten, sino transformar esta realidad. Y la transformación se hace desde el conocimiento. Y en especial desde el conocimiento de la ciencia económica. No en vano, y como señalábamos en los inicios de esta investigación, la crisis financiera iniciada en 2007 en Estados Unidos, y posteriormente económica que alcanzaría a muchos países europeos, destapó de forma dramática la falta de alfabetización económica de gran parte de la sociedad, y en concreto, de la sociedad española.

Esto nos ha llevado a plantearnos la necesidad de una posible revisión de los contenidos curriculares de nuestro sistema educativo de tal forma que se puedan incorporar a la programación escolar aquellos contenidos de carácter económico que permitan a los educandos entender la sociedad en la que están inmersos, saber interpretar el entorno social y económico en el que crecen, discernir las propuestas económicas de las diferentes fuerzas políticas. Paralelamente a la comprensión de esta realidad social y económica, la educación en Economía favorecería en el alumnado el descubrimiento de sus habilidades, fortalezas y aptitudes individuales para desenvolverse en dicho entorno social y económico posibilitándoles de esta forma, el diseño de un proyecto de vida

[128] Asociación creada en 1967 por Martin Luther King en Estados Unidos con el fin de defender la dignidad y los derechos humanos de los más desfavorecidos. La primera manifestación pública de esta organización tuvo lugar meses después del asesinato de Luther King en 1968.

profesional que, sin duda, incidirá en su proyecto personal. La Educación Económica empuja el desarrollo de un espíritu crítico que posibilita al alumnado la formación de opinión propia. Así mismo, potencia en el alumnado la capacidad para resolver problemas de forma autónoma, descubriendo su propio valor y dándoles la oportunidad, de esta forma, de aportar lo mejor de sí mismos a la sociedad. Al mismo tiempo, el autoconocimiento que les proporcionaría la educación económica les permitiría a muchos de ellos en la adolescencia orientar sus acciones y decisiones al bien común tanto en la forma de consumir, como en el modo de generar y ganar dinero en la edad adulta. Por ello se hace necesario, en el marco de esta nueva realidad social y económica, la enseñanza de contenidos económicos, una enseñanza que se presenta como una necesidad básica en la infancia.

Ahora bien, en nuestra sociedad en general, y en el ámbito político y educativo en particular, hemos encontrado hasta el momento una serie de escollos importantes, siendo uno de ellos la ya citada existencia de una actitud de cierto rechazo desde distintos ámbitos educativos e institucionales hacia la enseñanza de la Economía en los colegios. De alguna forma, en estos entornos, se entiende que la educación económica en lugar de buscar la generación de conocimiento que favorezca en los educandos la formación de criterio propio en cuestiones fundamentales que atañen a la vida de las personas, busca imponer dogmas de comportamiento, y en lugar de provocar el crecimiento personal y humano del alumnado como fin supremo de todo proyecto educativo, pretende marcar pautas y parámetros de conocimiento y por lo tanto, de comportamiento social y económico futuro.

Este obstáculo que acabamos de exponer, la percepción negativa y el rechazo que la enseñanza de la Economía suscita, está determinado en parte por un aspecto crucial: la relación entre el modelo de enseñanza de la Economía y el modelo económico del país. Es una cuestión a la que hemos hecho referencia en líneas anteriores cuando realizábamos la comparativa entre los sistemas que hemos investigado en Europa, Inglaterra, Francia y Finlandia. Y de dicha comparativa inferíamos un enfoque particular de la educación económica en consonancia con el sistema económico imperante. En este contexto, Inglaterra, país pionero en la enseñanza de la Economía, era el máximo exponente del Neoliberalismo, algo innegable que se deja traslucir en determinados contenidos de las asignaturas económicas que recogía su *National Curriculum*, en concreto en la asignatura

Financial Literacy, obligatoria en toda la etapa de Secundaria y cuyos contenidos están centrados en la educación financiera.

Sin embargo, tal y como apuntábamos en nuestra propuesta pedagógica, no hemos tratado de replicar en nuestro sistema lo que hacen los países investigados en este trabajo. Al contrario, hemos tratado de analizar aquellas asignaturas y contenidos que encajan en nuestro análisis pedagógico, con el fin despojar de ideología y condicionantes a la educación económica y vestirla de objetividad y humanidad. Por eso, identificar educación económica con educación financiera es un argumento pobre para denostar estos contenidos educativos tan necesarios en la vida de cualquier individuo.

Ante esta realidad, es necesario tratar de hacer virar este enfoque negativo que acompaña a la enseñanza de la Economía. Tal y como señala Felipe Foj:

> Los contenidos curriculares de las materias económicas han de formar parte de un currículo social integrado que, abordando problemáticas relevantes y, mediante planteamientos rigurosos y sistemáticos, permita a los ciudadanos dar respuesta crítica a los desequilibrios que está creando la globalización de las relaciones económicas, de la cultura y de la información (2009, p. 6).

En cualquier caso, es esta diferenciación tan necesaria entre la educación económica y la educación financiera, una línea de investigación que dejamos abierta debido a la limitación temporal en el curso de la investigación actual. Es fundamental diferenciar ambos conceptos y categorizarlos dentro de su estrecha relación, marcar la prioridad de la educación económica sobre la educación financiera y distinguir los fines que cada una de ellas persigue.

También dejamos abierta una vía de investigación relacionada con el tan aclamado Emprendimiento ¿Oportunidad o engaño? ¿Estamos todos los ciudadanos preparados para ejercer una Actividad Emprendedora? ¿Reunimos las habilidades y competencias que se requieren para ejercer el Emprendimiento? ¿Es una fórmula diseñada para reducir ficticiamente las listas del desempleo?

Tanto la Educación Financiera como el Emprendimiento requieren de una Educación Económica previa, extensa, profunda y reflexionada. Sin ella, tanto la actividad financiera como la actividad emprendedora estarán marcadas desde su inicio por una elevada probabilidad de fracaso. El desconocimiento de la Economía implica en

el inicio de una actividad financiera o de una actividad emprendedora, tirarse al vacío sin paracaídas. Y esto ha de transmitirse al alumnado.

Finalmente, y como no puede ser de otra forma, es necesario profundizar en el camino a seguir para despolitizar los contenidos de la disciplina económica, al menos en lo que se refiere al currículo escolar. En este sentido, se hace imprescindible subrayar la complejidad de aunar una postura entre los distintos partidos políticos en lo que concierne a los contenidos, a los criterios de evaluación y a los estándares de aprendizaje, así como al enfoque dado a los mismos en una asignatura de Economía y al modelo de enseñanza de la misma, enfoque sin duda, muy diferente para unos y otros. Sin embargo, y a pesar de esa complejidad, urge tomar una postura educativa argumentada y consensuada sobre ello.

Esta última cuestión planteada nos lleva a preguntarnos: ¿tienen ideología cuestiones como el ahorro, los salarios o las pensiones? Es cierto que los sistemas educativos analizados corresponden a países con economías de corte liberal a cuya ciudadanía se dirige la pedagogía tratada. Pero ¿Son estos conocimientos necesarios en un país comunista? El sistema educativo en China también incluye la Educación Económica en sus programas educativos escolares. Quizás sea una reflexión para un próximo proyecto de investigación.

En el diseño de este marco de actuación, resulta fundamental tomar en consideración la reflexión de Antoni Santiesteban extraída de la obra de Pagés y González: "sería muy interesante plantear los futuros posibles, probables y deseables, a partir de estudios empíricos, pero también desde la reflexión sobre los valores subyacentes en las alternativas" (2008), reflexión con la que se reafirma la idea de que el presente es consecuencia del pasado y por lo tanto el futuro será producto de lo que hagamos en el presente, y de forma trascendental en el ámbito educativo, y dentro de este, en la didáctica de la economía (Pagés y González, 2010, p. 56).

A las citadas líneas futuras de investigación, añadimos otras derivadas de la investigación comparada y del análisis curricular de los programas escolares de los cuatro países investigados. Hacemos referencia a líneas de investigación relacionadas con las diferencias programáticas que presenta nuestro sistema educativo respecto a la enseñanza de la Economía en los citados sistemas investigados, así como aquellas que tratan de

buscar los fundamentos y las razones que subyacen a dichas diferencias. Estas futuras líneas de investigación tratarían de ahondar sobre las siguientes cuestiones:

I. Las razones que explican el atraso en la incorporación de la Educación Económica en la legislación educativa española, así como la naturaleza de las mismas: económicas, técnicas o ideológicas.
II. La percepción que tienen políticos y comunidad educativa en relación a la trascendencia que en la formación del ser humano tiene esta ciencia.
III. Los motivos esgrimidos para haber rechazado durante tantos años la incorporación de esta disciplina en las leyes educativas de nuestro país, así como la relación de los mismos con la formación de los docentes, la ausencia de interés por parte de la comunidad educativa y cuestiones de ideario político o económico.
IV. La relación entre la Educación Económica en los países estudiados y el comportamiento económico de los educandos.
V. Plantear diferentes metodologías para la didáctica de esta disciplina y seleccionar las más adecuadas.

Tras esta relación de posibles futuras líneas de investigación, cuyo acometimiento contribuirá, sin duda, a perfilar y pulir el valor pedagógico y ético de la disciplina económica en educación obligatoria, y tras el análisis de la situación educativa de la disciplina económica en el marco del presente trabajo, podemos afirmar que se ha confirmado la debilidad del posicionamiento de esta en el sistema educativo español. Y al mismo tiempo, se ha fundamentado la incidencia y trascendencia de la Educación Económica en el comportamiento económico del ciudadano y, por ende, en el desarrollo económico de toda sociedad. Así mismo, podemos sostener que con esta investigación ha quedado manifiesta la profunda trascendencia que la Educación Económica tiene en la formación integral del educando, tanto en su dimensión académica como en su dimensión personal y humana. La Educación Económica trasciende el plano puramente académico para adentrarse en el plano ético que articula el comportamiento del ser humano no ya sólo en su perspectiva económica, sino también en la social. La persona está orientada desde su nacimiento para la convivencia. Vivir con los otros implica que la actuación personal trasciende y afecta al entorno. Cuando esa actuación personal conlleva una dimensión económica, el impacto en los otros es más que probable. Y hemos de tratar que es impacto sea en positivo. Hoy en día el mundo gira en torno a una Economía cada vez más compleja al tiempo que especulativa, por ello se hace tan necesario estar formado,

educado e instruido en la Ciencia Económica. Hasta tal punto es relevante esta formación económica del individuo que, de no ser así, nos atreveríamos a afirmar que entraríamos en el perímetro de la irresponsabilidad por cuanto las decisiones económicas erróneas no sólo afectan a quien las toma, sino que arrastran tras de sí a familias, empleados, ciudadanos, en definitiva, a seres humanos.

El mundo está cambiando a una velocidad tal que resulta difícil para los sistemas educativos adaptarse al mismo ritmo. Pero el mundo no espera. Y las respuestas urgen. Y entre ellas urge una Educación Económica completa, profunda y rigurosa que deje poso en el alumnado independientemente de cuál sea su formación superior en el futuro, un poso que favorezca en las nuevas generaciones el deseo por contribuir a un desarrollo económico sostenido, que reduzca desigualdades y bolsas de pobreza, un desarrollo económico que no sea excluyente y que promueva la construcción de un mundo más humano.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Estatal de Administración Tributaria-AEAT. www.agenciatributaria.es/AEAT.educación/HomeEducacion_es_ES.

Albert, M., Atkinson, T., Bauchet, P., Berthélemy, J.C., Boiteux, M., Boirgeous, B. ... Vives, X. (2008). *Rapport sur l´enseignement de l´économie dans les lycées.* Section Économie politique, statistique et finances et avec le concours d'économistes étrangers. Académie Des Sciences Morales et Politiques. Paris

Académie Des Sciences Morales et Politiques-ASMP. (2017). *L´enseignement des sciences économiques et sociales dans les lycées.* Propositions de la Section Économie Politique, Statistique et Finances. Paris.

Aho, E., Pitkänen, K., Sahlberg, P. (2006). *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. Education Working Papers Series Nº 2. World Bank

Álvarez-Valdés, M. (2012). *Jovellanos: vida y pensamiento*. Ediciones Nobel. Oviedo.

APPG-All Party Parliamentary Group (2011). *Financial Education & The Curriculum.* Financial Education for Young People.

APPG-All Party Parliamentary Group (2016). *Financial Education in Schools: Two Years On-Job Done*?

Anes, R. (2011). Jovellanos y la Economía Civil o Política. *e-Legal History Review,* 11, pp. 1-16.

Araque, N. (2009). La Educación en la Constitución de 1812: antecedentes y consecuencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas de Elche,* Volumen 1. Nº Especial, pp. 1-21

Aristóteles. (1934). *La Política*. Traducción de Pedro Simón Abril. Ediciones Nuestra Raza. Madrid. Edición digital perteneciente al fondo bibliográfico de la Universidad de Sevilla. Biblioteca de la Facultad de Derecho. Servicio de Información Bibliográfica

Aristóteles. (2005). *Proyecto Filosofía en Español*. Obras Filosóficas de Aristóteles. Traducción de Patricio de Azcárate. (1873). Tomo 3. Proyecto Filosofía en español. Consultado el 22/10/18. Recuperado de: http://www.filosofía.org

Aristóteles. (2014). *La Política: Aristóteles*. Traducido por Patricio de Azcárate (1873). FV Éditions.

Arvon, H. (1966): *El Marxismo*. Editorial ZYX. Madrid.

Astigarraga, J. (2010). André Morellet y la enseñanza de la economía en la Ilustración española. La Memoria sobre la utilidad del establecimiento de una escuela de Comercio. *Cuadernos de Historia Moderna,* vol. 35, pp. 143-173.

Astigarraga, J. y Usoz, J. (2008). El pensamiento político y económico ilustrado y las cátedras de la Sociedad Económica Aragonesa. *Anuario de Historia del Derecho Español.* 78-79, pp. 423-446.

Astigarraga, J y Zabalza, J. (2009). "Economía Política" y "Comercio" en los diccionarios y la literatura enciclopédica española del siglo XVIII. *Bulletin Hispanique,* 111-2, pp. 387-427. Presses Universitaires de Bordeaux.

Ávila. F, A. (1989-1990). La Enseñanza Primaria a través de los Planes y Programas escolares en la Legislación Española durante el Siglo XIX (desde el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 a la Ley de Instrucción Primaria de 1868). *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación,* 6-7, 215-230.

Barber, M y Mourshed, M. (2007). *How the world´s best performing school systems come out on top.* McKinsey and Company. Washington, DC.

Barreiro, H. (1998). Ideas para una reforma constitucional de la Educación Pública: Lorenzo Luzuriaga 1931. *Revista Sarmiento: Anuario galego de Historia de la Educación*, 2, pp. 229-236.

Basáñez, F. (1994). El Lugar Epistemológico de "lo Económico" en Aristóteles. La Filosofía de la Economía de Aristóteles. *THÉMATA: Revista de Filosofía, 12,* pp. 133-170. Universidad de Sevilla.

Benavent, J. (1968). Los métodos de la educación comparada (I*). Revista de educación-Estudios,* 198, pp. 7-11. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.

Benn, C. y Chitty, C. (1996). *Thirty years on: is comprehensive education alive and well or struggling to survive?* David Fulton Publishers.

Blanco Canales, R. (1976). La Enseñanza de la Economía en España en la primera mitad del Siglo XIX. *Revista de Economía Política, 74, pp. 77-94.*

Blanco y Sánchez, R. (1910). Quintana y sus ideas pedagógicas, su política y su significación pedagógica. *Revista de Archivos*. Madrid.

Bolado Somolinos, J.M. (2001). Del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a la cartera de Educación, Cultura y Deporte: Cien ministros para un centenario. *Revista de Educación,* 324, pp. 113-142.

Cambell, J. (2018). Consultado el 07/07/18. Recuperado de: http://www.pshe-association.org.uk

Capitán Díaz, A. (2004). Escolma de Textos. *Revista Galega do Ensino,* 44, PP. 219-257. Consejería de Educación de la Xunta de Galicia.

Cáritas. (2018). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* (avance). Consultado el 26/09/18. Recuperado de http//www.caritas.es

Carreras y González, Mariano. (1865). *Filosofía del interés personal: Tratado Didáctico de Economía Política*. Imprenta y Librería de M. Guijarro, editor. Madrid.

Casado Marcos de León, A. (2011). Filosofía y Educación en España: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía II Época, 6, pp. 53-62.* Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico

CEAPES. (2018). Consultado el 20/09/18. Recuperado de http://ceapes.org

Chatel, E. (2015). Genèse d´un enseignement de l´économie intégrée aux sciences sociales dans l´enseignement secondaire français entre 1964 et 1966. *Education et sociétés,* 35. pp. 33-49.

Chatel, E. (2016). Histoire. Il y a 50 ans, naissait la filière ES. *Alternatives Economiques, 360.* Paris. Recuperado de https://www.alternatives-economiques.fr. Consultado el 02/02/18.

Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy. El ejemplo de Francia. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria,* 19 pp. 13-37.

Condorcet. N. (2001). *Cinco Memorias sobre la Instrucción Pública y otros escritos*. Traducción de Tomás del Amo. Ediciones Morata. Madrid

CONFEDE-Conferencia Española de Decanos de Economía y Empresa. (2012). *La materia de economía en el curriculum de Bachillerato*. 3ª Sesión de trabajo.

Consejo General del Colegio de Economistas de España. (2013). Enseñanza de la Economía, un pilar fundamental del sistema educativo no universitario. *Informe sobre enseñanza de la Economía*. Madrid.

Cornella, A. (1982). Líneas de evolución y políticas europeas de reforma de las enseñanzas medias. *Revista de Educación*, 271, pp. 113-129. MECD.

Cortina, A. (2000): *Ética sin Moral*. Edit. Tecnos.

Coutel, CH. (2004): *Condorcet., Instituir al ciudadano*. Traducción de María Elena Ladd. Ediciones del signo. Buenos Aires.

Cowen, R., Prats, J., Raventós, F., Gas, E., Creemers, B., Gauthier, P. L., ... Standaert, R. (2005). Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación? *Colección Estudios Sociales*, 18, pp. 66-87. Obra Social Fundación La Caixa.

Crook, D. (2008). The middle school cometh ... and goeth: Alec Clegg and the rise and fall of the english middle school. *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36, pp. 117-125. Official Publication of the Association for the Study of Primary Education (ASPE). DOI: 10.1080/03004270801994806

D´Ors, A. (2000): La Crematística. *Verbo: Revista de formación cívica y acción cultural, según el derecho natural y cristiano,* 385-386, pp. 383-386. Editorial Fundación Speiro. Madrid.

Davies, H. (2002). *A review of Enterprise and the Economy in Education.* HM Treasury.

Davies, P. (2001). *Citizenship and Economic Understanding in England*. Centre for Economics and Business Education-Staffordshire University, UK.

Dearing, R. (1994). *The Dearing Review*. The National Curriculum and its Assesment: Final Report. School Curriculum and Assessment Authority. London.

Del Bono, T. (2004). *El modelo finlandés*. La Nación. Argentina

Delval, J. y Echeita, G. (1991). La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development,* 54, pp. 71-100. Editores: Fundación Infancia y Aprendizaje. España.

Derouet, J.L., Normand, R. y Pacheco, R. (2015). La modernización del sistema educativo en Francia. La nueva gestión Pública entre la afirmación del estado y la gobernanza descentralizada. *Educação & Sociedad,36.* pp. 723-741. Centro de Estudios Educação e Sociedade. Campinas. Brasil.

Díaz Alcaraz, F. y Moratalla, S. (2008). La Segunda Enseñanza hasta la Dictadura de Primo de Rivera. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* 23, pp. 255-282.

Díaz Sánchez, J.M. (1987). Nicolás Salmerón, fundador del Colegio "El Internacional". Modelo y ensayo para la Institución Libre de Enseñanza. *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses,* 7, pp. 49-56.

Díez Martínez, E. (2009). La alfabetización socioeconómica y financiera y la educación para el consumo sostenible en México: algunas reflexiones desde la psicología y la educación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8, 1-15. Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz, México.

Domínguez Lázaro, M. (1989). La educación durante la Ilustración española. *Norba. Revista de Historia, 10,* pp. 173-186. Cáceres.

Domínguez Martínez, J.M. (2014). El papel de la Filosofía en la enseñanza de la Economía. *Revista e-Xtoikos-Revista Digital para la difusión del conocimiento económico,* 13, pp. 43-47.

Domínguez Ortiz, A. (1976): *Sociedad y Estado en el siglo XVIII español*. Editorial Ariel. Barcelona.

Dyke, A. (1906). *Dyke Report. Questions affecting Higher Elementary Schools*. Report of the Board of Education´s Consultative Committee.

EACEA-EURYDICE-European Commission. (2003). *Finlandia: Competencias Clave. Studio 5.* Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de http://www.cimm.ucr.ac.cr/ciaem/articulos/universitario/conocimiento/Competencias%20clave.*EURYDICE*EURYDICE,%20Competencias%20clave-Finlandia.pdf. Consultado el: 01/06/18

EACEA-EURYDICE-European Commission. (2012b). *Entrepreneurship Education al School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes.* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. P9 EURYDICE Policy Support. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice. Consultado el: 25/04/18

EACEA-EURYDICE-European Commission. (2015). *Teaching and Learning in Single Structure Education.* Consultado el 25/05/18. Recuperado de eacea.ec.europa.eu/fpfis/mvikis/eurydice(index-php/Finland Teaching_and_Learning_in_Single_Structure_Education).

European Commission-EACEA/EURYDICE. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg. Publications Office of the European Union. Recuperado de: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/entrepreneurship-education-school-europe_en. Consultado el: 12/05/18

EACEA-EURYDICE-European Commission. (2018). *Enseignement secondaire et post-secondaire non supérieur*. France Overview. National Education Systems. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en. Consultado el 14/02/18

Egido Gálvez, I. (1994). La evolución de la enseñanza primaria en España: organización de la etapa y programas de estudio. *Tendencias Pedagógicas*, 1, pp. 75-86.

Egido Gálvez, I. (1997). Tres reformas educativas europeas: Reino Unido, Francia y España. Aspectos Comparativos. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, pp. 215-245.

Escartín González, E. (2003). *Estudio y traducción de la obra: Reflexiones sobre la formación y la distribución de las riquezas de J.R. Turgot*. Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.

Escolano Benito, A. (1983). Notas sobre la enseñanza de la Economía Política en el primer tercio del siglo XIX. *Historia de la Educación*. *Revista Universitaria, 2, pp*. 27-38.

Escolano Benito, A. (1988). Economía y Educación Técnica en la Ilustración española. La Educación en la Ilustración Española. *Revista de Educación.* Número Extraordinario, pp. 373-391.

European Commission. (2018). *France Overview. Informes EURYDICE: La estructura de los sistemas educativos europeos y la Educación Obligatoria en Europa 2017-2018. Recuperado de* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en. Consultado el 20/09/18.

European Commission. (2018). *Finland Overview. Informes EURYDICE: La estructura de los sistemas educativos europeos y la Educación Obligatoria en Europa 2017-2018.* Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en Consultado el 20/09/18.

EURYDICE (1990). *Economics as an area of study in General Education in the Members States of the European Community*. German EURYDICE Unit of the Länder.

Expansión (2018). Recuperado de http://datosmacro.expansion.com/. Consultado el 10/09/18.

Fernández Enguita, M. (1995). *El marxismo y la educación, un balance*. AA.VV. Sevilla www.academia.edu

Finnish National Agency for Education. (2007). *Sistema Educativo en Finlandia.* Dirección Nacional Finlandesa de Educación-DNFE. Consultado el 16/7/18. Recuperado de: http://www.oph.fi

Finnish National Agency for Education. (2018). *Curricula and Qualifications*. Consultado el 16/7/18. Recuperado de: https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education

Finnish National Agency for Education-www.oph.fi

Flórez Estrada, A. (1835). *Curso de Economía Política*. Tomo 1. New York Public Library.

Foj Candel, J.F. (2009). *La enseñanza de la economía en Educación Secundaria.* I Encuentro Internacional de Economía y Sociedad. Universidad de Málaga.

Foj Candel, J.F. (2011). Iniciar a los escolares en Economía no es una opción. *Revista e-Xtoikos-Revista Digital para la difusión del conocimiento económico,* 3, pp. 103-105.

Freire Rubio, Teresa. (2007). Estado de la cuestión: Economía para bachilleres. *Libros de Economía y Empresa,* 4, Año II, pp. 43-46. Fundación Caja Duero. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

Fuentes, J.F. (1988). Luces y sombras de la educación española. La Educación en la Ilustración Española. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, pp. 9-28

Galbraith, J.K. (1998): *Historia de la Economía*. Editorial Ariel. Barcelona.

Galton, M; Simon, B and Croll, P. (1980). *Inside de Primary Classroom (The Oracle Report).* London: Routledge and Kegan Paul.

García de Güémez, I. y Lembert, M. (2015). *1,2,3 Educación Financiera para niños y jóvenes.* Biblioteca Cátedra Bank of America-Merrill Lynch. Universidad Anáhuac. LID Editorial Mexicana.

García Garrido, J.L. (2013). *Sistemas educativos de hoy.* 5ª Edición. UNED-Ediciones Académicas. Madrid.

García Ruiz, M.J. (2010). *Estudio comparativo de la educación: Finlandia y Comunidad de Madrid. Análisis y Recomendaciones*. Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Gauthier, P. L. (1999). Evolución de la educación en Francia. Diez años de reformas: 1999-2010. *Revista española de Educación Comparada, 5*, pp. 185-207. Editorial UNED.

Gauthier, P. L., Cowen, R., Prats, J., Raventós, F., Gas, E., Creemers, B., ... Standaert, R. (2005). Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación? El sistema educativo francés. *Colección Estudios Sociales*, 18, pp. 29-65. Obra Social Fundación La Caixa.

Gavari, E. (2005). Evolución de la política educativa francesa: de la igualdad a la diversidad. *Revista Complutense de Educación,* Vol. 16, 2, pp. 415-438. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid.

Genovesi, A. (1804). *Lecciones de Comercio o bien de Economía Civil*. Traducción de don Victorian de Villava. Universidad de Granada.

Gil Cantero, F. (2004). La educación en Derechos Humanos en el Sistema Educativo. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación,* 35, pp. 43-56. Universidad Autónoma de Madrid.

Gil Novales, A. (1986). El primer Ateneo 1820 - 1823. *Ateneo de Madrid,* 1, pp. 1-14.

Goenaga, M. (2014). *Medidas sociales para combatir el fraude fiscal en España*. Documento de trabajo 184. Laboratorio de Alternativas. Fundación Alternativas. Madrid. Recuperado de: www.fundaciónalternativas.org/presentación/recuperar-la-educacion-fiscal-en-el-curriculo-escolar-medida-clave-para-combatir-el-fraude-fiscal. Consultado el 12/08/18

Gómez García, M.N. (1986). Las primeras universidades europeas: anotaciones sobre sus características diferenciadoras. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de ciencias de la educación,* 3, pp. 11-22. Universidad de Sevilla.

Gómez Marín, J.A. (2008). Finlandia. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Avances en Supervisión Educativa*, *8,* pp. 1-6. Recuperado de https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/311. Consultado el 10/01/18

González Medina, A. (2011). La enseñanza de la economía como respuesta a una necesidad social. *Revista e-Xtoikos-Revista Digital para la difusión del conocimiento económico,* 1, pp. 94-98.

González, A. y Madrid, J.M. (1988). El Rapport de Condorcet y el Informe Quintana: Estudio básico para un análisis comparativo. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 7, pp. 75-106. Ediciones Universidad de Salamanca.

Gripenberg, M y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo de Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers,* Vol. 3, pp. 14-24. Universidad de Granada.

Guillard, D. (2018): *Education in England: a history.* Consultado el 10/09/18. Recuperado de: http://www.educationengland. org. uk/history

Gutiérrez Rodríguez, G. (1998). *Ética y Economía en Adam Smith y Friedrich Hayeck.* México: Universidad Iberoamericana de Filosofía.

Hadow, W. H. (1923). *The Hadow Report. The Differentiation of the Curriculum*. Report of the Consultative Committee London.

Hadow, W. H. (1924). *The Hadow Report. Psychological Tests of Educable Capacity*. Report of the Consultative Committee London.

Hadow, W. H. (1926). *The Hadow Report. The Education of the Adolescent.* Report of the Consultative Committee London.

Hadow, W. H. (1928). *The Hadow Report. Books in Public Elementary Schools.* Report of the Consultative Committee London.

Hadow, W. H. (1931). *The Hadow Report. The Primary School*. Report of the Consultative Committee London.

Hadow, W. H. (1933). *The Hadow Report. Infant and Nursery Schools.* Report of the Consultative Committee London.

Halinen, I. (2016). *General Aspects of basic Education. Curriculum Reform 2016*. Finnish National Board of Education.

Heller Sahlgren, G. (2018). *El hombre que ha desmontado la educación finlandesa: "Es un peligro imitarla".* Recuperado de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-04-04/educacion-finlandia-mito-gabriel-heller-sahlgren_1544856/.
Consultado el 17/0518

Holgado Barroso, J. (2007). La educación moral condorcetiana. *Revista Fuentes, Vol. 7, pp. 132-145.* GIPES. Universidad de Sevilla.

Illich, I. (1985). *La convivencialidad*. J. Moritz/Ed. Planeta.

Instituto Nacional de Estadística-INE. (2019). Recuperado de http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t00/ICV/dim1/l0/. Consultado el 29/01/19

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado-INTEF. (2018). Sistema Educativo francés-Segundo Grado. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: http://educalab.es/intef/formacion/formacion-presencial/estancias-profesionales/francia/sistema-educativo/segundo-grado. Consultado el 10/07/2018.

International Bank for Reconstruction and Development. (1963). *The economic development of Spain*. Mission Organized by the International Bank for Reconstruction and Development at the Request of the Government of Spain. The Johns Hopkins Press, Oxford University Press, London

International Federation for Home Economics. (2018). Recuperado de www. ifhe.org. Consultado el 10/06/16

Jaumeandreu, E. (1816). *Rudimentos de Economía Política*. Oficina de Don Antonio Brusí, impresor de cámara de S.M. Barcelona.

Jones, K. (2003). *Education in Britain: 1944 to the present*. Polity Press. Cambridge. UK

Juliá, D. (1988). Educación e Ilustración en Francia: los cambios del sistema educativo en Francia en el siglo XVIII. *Revista de Educación, Nº Extraordinario, pp. 70-97*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.

Kauppinen, J. (2016). *Curriculum in Finland*. Finnish National Board of Education.

Kop, Y. (2017): One of the countries that Turkey models: Finland Secondary Education Social Studies Curriculum. *International Education Studies,* Vol. 10, *2*, pp. 15-25. Canadian Center of Science and Education.

Leach, A.F. (1915). *The Schools of Medieval England*. Mathuen and Co. Ltd. The Antiquary´s Books. General Editor: J. Charles Co, LLD F.S.A. London.

Leary, M.K. (2015). *Pobreza: Panorama General*. Informe realizado para el Banco Mundial. Washington D.C.

Lefevbre, H. (1966). *Le Marxisme*. Presses Universitaires de France

Llorent Bedmar, V. (1996). Una aproximación a la educación primaria en Francia: análisis comparado con la situación española. *Cuestiones Pedagógicas,* 12, pp. 341-354. Ed. Universidad de Sevilla.

Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación.* Traducción de La Lectura y Rafael Lasaleta. Ediciones Akal. Madrid

López, A. (2014). Economía para todos. Un reto aún pendiente. La Economía en la Enseñanza Secundaria. *Economistas,*141, pp. 6-12. Colegio de Economistas de Madrid.

López Castellano, F. (2008). La obra de Jean Baptiste Say como modelo en la primera etapa de la institucionalización de la enseñanza de la economía en España (1807-1856). *Investigaciones de Economía de la Educación,* 3, pp. 479-487. Universidad de Granada.

López Cerezo, J.A. y Luján López, J.L. (1989). *El artefacto de la inteligencia. Una reflexión crítica sobre el determinismo biológico de la inteligencia.* Editorial Anthropos en coedición con Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

López Martín, R., Martí i Ferrándiz, J.J., Bascuñán Cortés, J. y Agulló Díaz, C. (1999). *Estudios sobre la Política Educativa durante el franquismo*. Universitat de Valencia.

Lorenzo Vicente, J.A. (2003). *La Enseñanza Media en la España franquista (1936-1975).* Editorial Complutense. Madrid.

Lüth, C. (1987). El bachillerato en Francia: las reformas de Fouchet y de Fure. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria,* 6, pp. 325-340. Ediciones Universidad de Salamanca.

Luzuriaga, L. (1980). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Editorial Losada. S.A. Buenos Aires.

Macías, M. (2008): La legislación reguladora del principio de laicidad en la escuela francesa. *Anales de Derecho, 26, pp. 621-631*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de: https://revistas.um.es/analesderecho/article/view/113781. Consultado el 11/12/17.

Maclure, S. (1977). Pluralismo y Educación. *Revista de Educación,* 252, pp. 5-13. MECD-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Mankiw, G. (2012). *Principios de Economía*. México: Cengage Learnings.

Marina, J.A. (2015). No a la Educación Financiera en la Escuela. *El Confidencial*. Consultado el 15/07/16. Recuperado de http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2015-03-24/no-a-la-educacion-financiera-en-la-escuela_733287

Marina, J.A. (2017). No a la Educación Financiera en la Escuela. *El Confidencial*. Consultado el 15/07/17. Recuperado de http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2017-07-04/no-a-la-educacion-financiera-en-la-escuela_1409017.

Marina, J.A. (2017). *Comprender la Economía*. Recuperado de: www.tiempodehoy.com. Consultado el: 30/06/18

Mars, A. (2016). *El FMI asume que la riqueza no se reparte sola. Recuperado de* www.elpais.es. Consultado el 20/08/18.

Martín Aceña, P. (2002). Economistas e Intelectuales en la España del primer tercio del siglo XX. Intelectuales y Política en la España Contemporánea. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales, 8, 197-228.*

Martín Rodríguez, M. (2011). Los estudios de Economía en España: la Cátedra de Economía Política de la Universidad de Sevilla. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 30, pp. 145-165.

Martínez Méndez, S. (2012). *La materia de Economía en el Curriculum de Bachillerato.* Confederación Estatal de Asociaciones de Profesorado de Economía en Secundaria-CEAPES. Santander.

Mayordomo, A y Lázaro, L.M. (1988). *Carlos III y La Ilustración. Escritos Pedagógicos de la Ilustración,* Vol. I. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (2017). Ficha país: Reino Unido. Oficina de Información Diplomática. Recuperado de: http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/REINOUNIDO_FICHA%20PAIS.pdf. Consultado el 02/05/16.

Melgarejo, J. (2008). La clave del éxito en Finlandia. Cuadernos de Pedagogía, 381, pp. 30-33. Universidad Complutense. Ed. Ciss Praxis. Madrid.

Ministère de l´Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consultado el 19/06/18. Recuperado de: www.eduscol.education.fr

Ministère de l´Éducation Nationale et de la Jeunesse (2018). *La educación escolar en Francia. Datos clave 2017. L'éducation nationale en chiffres 2017***.** Recuperado de http://eduscol.education.fr/cid67102/datos-claves-2017.html. Consultado el 10/09/18.

Ministère de l´Éducation Nationale et de la jeunesse (2018). *Les chiffres clés du système éducatif*. Recuperado de www.education.gouv.fr/cid195/les-chiffres-cles.html. Consultado el 08/08/18.

Ministère de l´Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2018). *La educación primaria y secundaria en Francia. Informes de educación escolar en Francia.* Dirección general de la educación escolar. Oficina de relaciones internacionales. ÉDUSCOL. Consultado el 08/08/18. Recuperado de: http://eduscol.education.fr/dossiers

Ministère de l´Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2018). *Programmes du cycle terminal de la voie générale.* Contenus et pratiques d'enseignement. ÉDUSCOL. Consultado el 08/08/18. Recuperado de: http://eduscol.education.fr/pid23202-cid46522/programmes-du-cycle-terminal-de-la-voie-generale.html#lien2

Ministry of Education and Culture. (2013). *La Educación Finlandesa en síntesis. Educación en Finlandia*. Consultado el 05/08/18. Recuperado de http://www.oph.fi

Ministry of Education and Culture. (2018). Recuperado de: https://minedu.fi/

Montesino, P. (1836). *Ligeros apuntes y observaciones sobre la Instrucción Secundaria o Media y la Superior o de Universidad*. Librería de Sojo. Madrid.

Muñoz, V. (2013). *El Derecho a la Educación: una mirada comparativa Argentina, Chile, Uruguay y Finlandia*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Santiago de Chile.

Naharro Mora, J.M. (1951). La economía europea de postguerra. *Revista de Economía Política,* 7, pp. 90-143. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Negrín Fajardo, O. (2012). Educación y Economía en Gaspar Melchor de Jovellanos. *Revista Asturiana de Economía, 45,* pp. 33-58.

Niemi, H y Jukku-Sihvomen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Curriculum of Secondary School teachers training. *Revista de Educación,* 350, pp. 173-202. Departamento de Educación Universidad de Helsinki. Finlandia

Noble, C y Hofmann, G (2001). *The PSHCE Co-ordinator´s Handbook*. Routledge Falmer. London.

OCDE. (2005). *Improving Financial Literacy*. Analysis of Issues and Policies. OECD. Paris.

OCDE. (2014). *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*.

OCDE. (2016). PISA 2015 *Resultados clave.* Consultado el 02/05/18. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf

OCDE. (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving. R*evised edition. PISA, OECD Publishing, Paris. Consultado el 22/08/18. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en

Olascoaga, R. (1896). Estado actual de los estudios económicos en España. Euskal-Erria: Revista Bascongada, 587, pp. 289-389. Biblioteca de Koldo Mitxelena Kulturunea. Diputación Foral de Guipúzcoa.

ONISEP-Office National d´information sur les enseignements et les professions. (2017). *Du collège au lycée, les liens avec le monde économique et professionnel*. Lettre Infos-Équipes Éducatives.

Ortiz de Solorzano, J.M. (1954). Las Escuelas Normales en Francia. *Revista de Educación,* 26, Vol. IX, pp. 182-184. MECD. Madrid.

Pagés Blanch, J. (2005). La educación económica de la ciudadanía. *Kikiriki. Cooperación educativa, 77,* 43-47.

Pagés Blanch, J y González Monfort, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía,* 405, 52-60.

Pastor, L.M. (1863). *Discurso de Recepción del Excmo. Sr. D. Luis María Pastor y de Contestación del Excmo. Sr. D. Antonio Benavides*. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. MECD.

Peiró, A. (2008). *Proposiciones de Economía Civil y Comercio y otros escritos por Lorenzo Normante y Carcavilla*. Biblioteca Ernest Lluch de Economistas Aragoneses. Zaragoza.

Peregrino Moreno, I. (2010). El Sistema Educativo en Francia. *TRANCES: Revista de Transmisión del conocimiento Educativo y de la Salud, 3,* pp. 435-466. Sevilla.

PSHE Association. (2017). *PSHE Education Programme of Study.* Consultado el 11/10/17. Recuperado de: www.pshe-association.org.uk.

QAA-Quality Assurance Agency. (2018). *Enterprise and Entrepreneurship Education.* Guidance for UK Higher Education Providers.

RAE-Real Academia Española (2018). Consultado el 17/09/18. Recuperado de: http://www.rae.es

Rich, J. (2000) Los modelos anglosajones y la organización en Francia del proyecto de escuela. *Revisita de Educación,* 323, pp. 123-136. MECD-Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Robert, P. (2006). *La Educación en Finlandia: Los secretos de un éxito asombroso*. Traducción: Manuel Valdivia Rodríguez. Centro Virtual de Noticias. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/cvn. Consultado el: 20/05/18

Robles Carcedo, L. (1970). Bernardo de Puigcercós, O.P. Economía y moral en la Edad Media. *Ligarzas, 2*, pp. 109-126.

Robles Carcedo, L. (1992). *Tomás de Aquino*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Rodríguez Campomanes, P (1775). *Discurso sobre la Educación Popular de los Artesanos y su fomento*. A partir de la Edición de Imprenta de Antonio Sacha. Madrid.

Rodríguez Fuentes, C. J. (2012). *Carta de la Conferencia Española de Decanos de Economía y Empresa*. CONFEDE.

Rose, J. (2008). *Independent Review of the Primary Curriculum-IRPC*. Office for Standards in Education (OFSTED).

Rose, J. (2009). *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report-IRPC*. Office for Standards in Education (OFSTED).

Rubinstein, D. (1975). Origen y desarrollo de la escuela integrada en Inglaterra y Gales. *Revista de Educación*, 238, pp. 58-72. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Rueda, L. (2014). Enseñar Educación Financiera no implica vender las virtudes de pedir un préstamo. *El Magisterio Español,* 12.036, pp. 15-18.

Ruiz Bamba, A. (1786). *La Economía y los medios de aumentar las rentas públicas de Athenas, dos tratados de Xenofonte*. Imprenta de Benito Cano. Madrid.

S&P. (2014). *Financial Literacy around the World*: *Insights from the Standard & Poor´s Rating Services*. Global Financial Literacy Survey. Consultado el 05/04/18. Recuperado de: http://www.FinLit.MHFI.com

Sagra, de la. R. (1840). Lecciones de Economía Social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 88/89, pp. 273-294.

Sahlberg, P. (2006). Subiendo el Listón: ¿Cómo responde Finlandia al doble reto de la Educación Secundaria? *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Vol. 10, 1, pp. 1-30. Universidad de Granada.

Sahlberg, P. (2015). Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,* 52, pp. 136-145. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Sahlberg, P. (2016): *The Global Education Reform Movement and its Impact on Schooling. The Handbook of Global Education Policy*. Edited by Karen Mundy, Andy Green, Bob Lingard and Antoni Verger. Published by John Wiley&Sons, Ltd.

Sala Grau, J y Batlle García, C. (2010). *Estudio de la situación de los estudios económicos en los diferentes curriculum educativos de los países europeos*. Estudio sobre Sistemas Educativos en la UE. Associació d'ensenyants d'economia i empresa. Consultado el 17/09/18. Recuperado de http://www.aeee.cat

Samaniego, M. (1977). *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*. CSIC Escuela de Historia Moderna. Madrid

Santisteban, A. (2008): La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 58,* pp. 16-25.

Santo Tomás de Aquino. (1990). *Suma de Teología*. Tomo III. Edición dirigida por los Regentes de Estudios de las Provincias Dominicanas de España. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid.

Santos del Cerro, J. (2000). Moral y Economía en la Escuela de Salamanca: el pensamiento de Bartolomé de Medina. *7º Congreso de Economía Regional de Castilla y León,* Vol. 3, Comunicaciones 3, pp. 1862-1871.

Schumpeter, J. A. (2012). *Historia del Análisis Económico*. Trad. de Manuel Sacristán. (Edición obra original 1954). Editorial Ariel Economía. Barcelona.

Seage, J., Quintana, D., De Blas, P. y Gómez, A. (1975). La educación secundaria en Europa Occidental. (República Federal de Alemania, Francia, Italia y Suecia). *Revista de Educación,* 238, pp. 27-57. Servicio de Publicaciones del MECD. Madrid

Sen, A. (2000). La moral en la economía de mercado. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo,* 3, pp. 77-80. Universidad de Valencia.

Simola, H. (2002). From exclusion to self-selection: examination of behaviour in Finnish primary and comprehensive schooling from the 1860s to the 1990s. *History of Education*. Vol. 31, 3, p. 207-226. Universidad de Helsinki.

Simola, H. (2013). El milagro finlandés de PISA: observaciones históricas y sociológicas sobre la enseñanza y la formación del profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado,* Vol. 17, 2, pp. 153-169. Universidad de Granada.

Smith, A. (2004). *La Teoría sobre los sentimientos morales*. Edición Carlos Rodríguez Braún. Alianza Editorial.

Smith, A. (2011). *La Riqueza de las Naciones.* Libro I. VOL II. Traducción de Carlos Rodríguez Braun. PlanetaLibro.net

Solana Dueso, J. (2008). Los filósofos griegos y sus escuelas. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura,* Vol. 184, N. 731, pp. 413-422. CSIC. Madrid

Spens, W. (1938). *The Spens Report. Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools.* Board of Education. Report of The Consultative Committee on Secondary Education. London.

Taylor, T. (1977). *The Taylor Report: A New Partnership for Our Schools*. Department of Education and Science. London: Her Majesty´s Stationery Office.

The Martha Organization (2018). Recuperado de www.martat.fi. Consultado el 10/06/18.

The Money Charity. (2016). *Financial Education in Schools: how to fix two lost years? Consultado el 20/02/17. Recuperado de: https://themoneycharity.org.uk/financial_education_schools/*

The World Bank. (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People A New Agenda for Secondary Education*. Washington, D.C.

Torres Castillo, A. (2007). El décimo aniversario de la muerte de Paulo Freire. Paulo Freire y la educación popular. *Revista EAD*, 69. Recuperado de https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/. Consultado el 08/08/18.

Transparency International. (2018). Recuperado de www.transparencia.org.es. Consultado el 29/12/18.

Travé, G. (1999). *La Economía y su didáctica en la educación obligatoria*. Sevilla: Diada.

Ugarte, J. (1996): *Discurso Historia Informática. La palabra economía en los textos económicos españoles del siglo XVIII*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

UNESCO (1958). *Curriculum Revision and Research*. Educational Studies and Documents. Paris.

UNESCO-Robert Dottrens. (1962). *The Primary School Curriculum*. Monographs on Education. Paris.

UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1979): *New Trends in Home Economics Education*. *The Teaching of Basic Sciences*. Paris

UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016). *¿Qué hace un currículo de calidad? Reflexiones en progreso Nº 2 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje.* OIE-Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño. 20 de noviembre de 1989*. Consultado el 17/08/18. Recuperado de http://www.un.org

University of Cambridge Faculty of Education. (2009). *Towards a New Primary Curriculum.* Cambridge Primary Review. Esmée Fairbairn Foundation

Utande, M. (1975). Treinta años de Enseñanza Media (1938-1968). *Revista de Educación*, 240, pp. 73-86. Madrid.

Vaquero, A. (2015): Los contenidos de Economía Pública en las enseñanzas no universitarias. *e-Pública. Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública, 17*, pp. 23-48. Universidad de Vigo, Ourense.

Vega Gil, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, pp. 169-187.

Vilaseca, B. (2014). *La educación exige emociones*. Recuperado de: www.elpais.es. Consultado el 20/08/18.

Villoslada, R. (1938). *La Universidad de Paris durante los estudios de Francisco de Vitoria.* O. P. 1507-1522 Analecta Gregoriana Cura Pontificiae Universitatis Gregoriane Edita. Vol. XIV. Series Facultatis Hist. Ecclesiasticae Sectio B (N. 2). Roma

Vitikka, E. (2015). *Curriculum Reform and Development in Finland*. Finnish National Board of Education.

Vitikka, E. Krokfors, L y Hurmerinta, E. (2012). *The Finnish National Curriculum: Structure and Development. Miracle of Education*. University of Helsinki.

Ward, B. (1762). *Proyecto Económico*. J. Ibarra, Impresor de Cámara de Su Majestad.

Williams, R. (1961). *The Long Revolution.* Encore Editions from Broadview Press. Canadá.

worldwide inflation data. Consultado el 23/08/18. Recuperado de http:// www.inflation.eu

Ylioppilastutkintolautakunta Studentexamensnämnden. (2018). *The Matriculation Examination.* Recuperado de: https://www.ylioppilastutkinto.fi/en/. Consultado el 10/06/18

Zorroza, I. (2013). Hacia una delimitación de la Escuela de Salamanca. *Revista Empresa y Humanismo.* Vol. XVI, 1, pp. 53-72. Universidad de Navarra.

LEGISLACIÓN

Basic Education Reform Act 467/1968. Finlandia.

Basic Education Act 628/1998. Finlandia. www.finlex.fi/1998

Board of Education-Committee of the Secondary School Examinations Council. (1943). *The Norwood Report*. *Curriculum and Examinations in Secondary Schools*.

Bulletin Officiel Nº 28 du 9 juillet 2015 consacré au *Projet de référentiel pour le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel*

Bulletin Officiel spécial du 26 novembre 2015 consacré aux *programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.*

Code de l´éducation. Version consolidée au 2 novembre 2018. ttps://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191

Conseil Supérieur des Programmes. (2014). *Le Parcours individuel d´information, d´orientation et de découverte du monde économique et professionnel.* Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Decret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant reforme de l'enseignement public (Reforma Berthoin)

Décret Nº 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au Socle Commun de Connaissances et de Compétences. Journal Officiel du 12 juillet 2006. https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2006/7/11/2006-830/jo/texte.

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015.

Decreto 160/1975 de 23 de enero. BOE Nº 93, 18 de abril de 1975.

DES-Department of Education and Science. (1973). *Survey 18 Careers education in Secondary Schools.* HM Inspectors of Schools. London

DES-Department of Education and Science. (1979). *Aspects of secondary education in England*. HM Inspectors of Schools. London

DES-Department of Education and Science. (1981). *The School Curriculum*. HM Inspectors of Schools. London

DES-Department of Education and Science. (1985). *The Curriculum from 5 to 16: Curriculum Matters Nº 2.* HM Inspectors of Schools. London

DES-Department of Education and Science. (1985). *Home Economics from 5 to 16: Curriculum Matters Nº 5*. HM Inspectors of Schools. London

DES-Department of Education and Science. (1987). *The National Curriculum 5 to 16* HM Inspectors of Schools. London

DES-Department of Education and Science. (1988). *Careers Education and guidance from 5 to 16*: *Curriculum Matters Nº 10*. HM Inspectors of Schools. London

DfEE-Department for Education and Employment (1999). *The National Curriculum Handbook for primary teachers in England Key stages 1 and 2.* Qualifications and Curriculum Authority. London

DfES-Department for Education and Skills. (2002). *14-19: extending opportunities, rising standards*. Secretary of *State.* London.

DfES-Department for Education and Skills. (2003). *14-19 Opportunity and Excellence*. Secretary of State. London.

DfES-Department for Education and Skills. (2004). *14-19 Curriculum and Qualifications Reform. The National Curriculum, Handbook for Secondary Teachers in England, Key Stages 3 and 4.* Final Report of the Working Group on 14-19 Reform. Secretary of State for Education and Skills. London.

DfES-Department for Education and Skills. (2005). *14-19 Education and Skills*. Secretary of State. London.

DfE-Department for Education. (2010). *The Importance of Teaching*. London.

DfE-Department for Education *(2010). Evaluation of Enterprise Education in England*. London

DfE-Department for Education. (2011). *The Framework for the National Curriculum. A report by the Expert Panel for the National Curriculum review* London.

DfE-Department for Education. (2013). *The National Curriculum in England: Framework Document*. London.

DfE-Department for Education. (2013). *Guidance: Personal, social, health and economic (PSHE) education.* London.

DfE-Department for Education. (2013). *The National Curriculum in England: framework document for teaching 1 September 2014 to 31 August 2015*. London.

DfE-Department for Education. (2014). *National Curriculum in England: framework for key stages 1 to 4.* London

DfE-Department for Education. (2015). *Personal, Social, Health and Economic (PSHE) Education: a review of impact and effective practice*. London.

DfE-Department for Education. (2015). *Economics GCSE Subject Content.* London.

DILA-Direction de L´information Légale et administrative. *L'enseignement du premier degré (1989-2005). Dossier de La Documentation française*. Consultado el 07/08/18. Recuperado de: http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignementprimaire/index/.

Education Act de 1902-The Balfour Act.

Education Act de 1907.

Education Act de 1944

Education Act de 1979

Education Reform Act de 1988-Baker Act.

Education Act 1996

Education and Skills Act de 2008.

Education Act de 2011

FNBE-Finnish National Board of Education. (2004). *2004 National Core Curriculum for Basic Education*.

FNBE-National Board of Education. (2016). *New National Core Curriculum 2014 for Basic Education focus on School culture and integrative approach*.

Government Decree on the National Objectives for Education Referred to in the Basic Education Act and in the Distribution of Lesson Hours Nº 422/2012. Finlandia

House of Commons. (2016). *Developing financially capable young people. Financial and Enterprise Education in the Schools.* Briefing Paper Nº 06156.

House of Commons-HOC. (2017). *Personal, social, health and Economic Education in schools (England)*. Briefing Paper Nº 07303. House of Commons Library.

House of Commons Education Committee-CESC. (2015). *Life Lessons: PSHE and SRE in schools*. London.

Legifrance. (2018). *Textes législatifs et réglementaires*. Recuperado de https://www.legifrance.gouv.fr/. Consultado el 09/09/18

Legifrance. (2018). *Les codes en vigeur*. Recuperado de https://www.legifrance.gouv.fr/. Consultado el 20/09/18

Ley de 29 de Julio de 1943 de Ordenación de la Universidad.

Ley sobre Educación Primaria, de 17 de Julio de 1945. BOE 199, de 18 de julio de 1945.

Ley Moyano. Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Consultado el 10/10/16. Recuperado de: http://www.personal.us.es

Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970, de 4 de agosto de 1970. BOE 187, 12525-12546, de 6 de agosto de 1970. https://www.boe.es/boe/días/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo-LOGSE 1/1990, de 3 de octubre de 1990 BOE 238, 28927-28942, de 4 de octubre de 1990 http://www.educacion.gob.es/mecd/oposicione s/files/logse.pdf

Ley Orgánica de Educación-LOE 2/2006, de 3 de mayo de 2006. BOE, 106, 17158-17207, de 4 de mayo de 2006. http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa-LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre de 2013. BOE, 295, 169-546, de 10 del 12 de 2013. http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Loi Ferry 1881-Loi sur l´établissement de la gratuité absolue de l´énseignement preparé dans les écoles publiques du 16 juin 1881. Journal Officiel du 17 juin 1881.

Loi Ferry 1882-Loi qui rend l´Enseignement primaire oligatoire Nº 11.696 du 28 mars 1882. Journal Officiel du 29 mars 1882.

Loi Debré-Loi sur les rapports entre l´Etat et les établissements d´enseignement privés Nº 59-1557 du 31 décembre 1959. Journal Officiel du 3 janvier 1960.

Loi Haby relative à l´éducation qui institue le collège unique Nº 75-620 du 11 juillet 1975. Journal Officiel du 12 juillet 1975.

Loi d'orientation sur l'éducation Nº 89-486 du 10 juillet 1989. Journal Officiel du 14 juillet 1989.

Loi de programmation du nouveau contrat pour l'école Nº 95-836 du 13 juillet 1995.

Loi Fillon-loi d´orientation et de programme pour l´avenir de l´école Nº 2005-380 du 23 avril 2005. Journal Officiel du 24 avril 2005.

Loi relative à l´orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie Nº 2009-1437 du 24 novembre 2009. Journal Officiel du 25 novembre 2009.

Loi d´orientation et de programmation pour la refondation de l´École de la République Nº 2013-595 du 8 juillet 2013. Journal Officiel du 9 juillet 2013.

OFSTED. (2011). *Economics, business and enterprise education April 2007 to March 2010.* UK.

OFSTED. (2016). *Getting ready for Work*. UK

Plan General de Instrucción Pública de 1836.

Plan Pidal de 1845.

Real Decreto 1178/1992 de 2 de octubre de 1992. BOE 253 de 21 de octubre de 1992. pp. 35585-35588.

Real Decreto 1146/2011 de 29 de julio de 2011. BOE 182 de 30 de julio de 2011. pp. 86736-86765.

Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero de 2014. BOE 52 de 1 de marzo de 2014. pp. 19349-19420, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre de 2014. BOE 3 de 3 de enero de 2015. pp. 169-546.

Real Decreto-ley 5/2016 de 9 de diciembre de 2016. BOE 298 de 10 de diciembre de 2016. pp. 86168-86174.

Reglamento general de Instrucción Pública de 1821

The Schools Council. (1981). *The practical curriculum.* Working Paper nº 70. Ed. Methuen Educational. London.

UK Government and Parliament. (2015). *Petitions.* Consultado el 11/01/17. Recuperado de https://petition.parliament.uk/

UNIÓN EUROPEA. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18/12/2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*. Consultado el 18/09/18. Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/

UNIÓN EUROPEA. (2018). Recomendación del Consejo de 22/05/18 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Consultado el 28/01/19. Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/

ANEXOS

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

REAL DECRETO
126-2014 CURRICULU

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

REAL DECRETO
1105-2015 CURRICULI