



Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades  
ISSN: 2550-6722  
Universidad Nacional de Chimborazo

Almagro-Lominchar, Juan; Fernández-Larragueta, Susana; Fernández-Sierra, Juan  
ECONOMÍA FINANCIERA EN EL CONTEXTO ESCOLAR EN  
ESPAÑA: MARCANDO IDEOLÓGICAMENTE LA EDUCACIÓN  
Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 11, 2020, pp. 31-42  
Universidad Nacional de Chimborazo

DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.11.02>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571764774003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

**Juan Almagro-Lominchar**

jal232@ual.es

Universidad de Almería, Facultad de  
Ciencias de la Educación, Departamento  
de Educación.  
Almería, España

ORCID:  
<http://orcid.org/0000-0002-5883-4134>

**Susana Fernández-  
Larragueta**

sfernand@ual.es

Universidad de Almería, Facultad de  
Ciencias de la Educación, Departamento  
de Educación.  
Almería, España

ORCID:  
<http://orcid.org/0000-0002-0555-4331>

**Juan Fernández-Sierra**

jfsierra@ual.es

Universidad de Almería, Facultad de  
Ciencias de la Educación, Departamento  
de Educación.  
Almería, España

ORCID:  
<http://orcid.org/0000-0002-5457-4742>

**ECONOMÍA FINANCIERA EN EL  
CONTEXTO ESCOLAR EN ESPAÑA:  
MARCANDO IDEOLÓGICAMENTE LA  
EDUCACIÓN**

*FINANCIAL ECONOMICS IN THE  
SCHOOL CONTEXT IN SPAIN:  
IDEOLOGICALLY MARKING EDUCATION*

**DOI:**

<https://doi.org/10.37135/chk.002.11.02>

**Artículo de Investigación**

**Recibido:**  
(25/06/2019)

**Aceptado:**  
(28/02/2020)



**ECONOMÍA  
FINANCIERA EN  
EL CONTEXTO  
ESCOLAR EN  
ESPAÑA: MARCANDO  
IDEOLOGICAMENTE LA  
EDUCACIÓN**

**FINANCIAL ECONOMICS  
IN THE SCHOOL  
CONTEXT IN SPAIN:  
IDEOLOGICALLY  
MARKING EDUCATION**

## Resumen

Este artículo emerge de una investigación llevada a cabo en un centro escolar en la comunidad autónoma andaluza, en España, que, acogiendo a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), contempla la asignatura de Economía en el ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en cuarto curso. El objetivo esencial de esta investigación ha sido indagar las directrices que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) establece para incorporar la educación financiera a los currículos educativos, y el reflejo de las mismas en el contexto escolar. Para ello, hemos realizado un diseño de corte naturalista basado en un estudio instrumental de caso, llevado a cabo en un instituto de ESO de la comunidad andaluza. En cuanto a los resultados y conclusiones, damos especial relevancia al tándem formado por la LOMCE y los organismos económicos e instituciones financieras en la definición de las políticas educativas que trazan la enseñanza de contenidos de Economía en la escuela, así como la incidencia de las mismas en la construcción de esquemas mentales, referidos a lo económico, por parte del alumnado de esta asignatura.

**Palabras clave:** Sistema educativo, organización internacional, sistema económico, pensiones, finanzas.

## Abstract

*This article is derived from the research carried out in a school in the autonomous community of Andalusia, Spain, which under the Organic Law 8/2013 from December 9th for the Improvement of Educational Quality (LOMCE) contemplates the subject of Economics in the cycle of Compulsory Secondary Education (ESO) in the fourth year. The essential objective of this research has been to investigate the guidelines established by the Organization for Cooperation and Development (OECD) to incorporate financial education into educational curricula, and their reflection in the school context. With this purpose a naturalistic design based on an instrumental case study was carried out at an ESO institute in the Andalusian Community. As for the results and conclusions, special relevance has been given to the tandem formed by the LOMCE and the economic organizations and financial institutions in the definition of the educational policies that outline the teaching of Economics contents in the school, as well as their incidence in the construction of mental schemes referred to the economic on the part of the students of this subject.*

**Keywords:** Educational systems, international organizations, economic systems, pensions, finance.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han multiplicado considerablemente los debates desde los que, con la misma celeridad con la que la crisis ha provocado que se cuestionen las políticas económicas actuales, no han dejado de lanzarse globos sonda que apelan a una mayor presencia de contenidos del ámbito de las finanzas en el espacio educativo, como una herramienta pedagógica desde la que afrontar los retos económicos y financieros a los que se enfrentarán las generaciones futuras.

En el Estado español, este propósito comenzó a tener mayor presencia en el espacio educativo con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), cuando surge el primer Plan de Educación Financiera (2008-2012), que acabó prolongándose con posterioridad (2013-2017 y 2018-2021) con la consolidación de la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

En la elaboración de este documento sobre cómo ha de introducirse la educación económica financiera en los centros educativos, han participado organismos económicos, como la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) y el Banco de España, además de entidades financieras privadas y del ámbito de los seguros; organismos e instituciones que cuentan con el aval del Ministerio de Educación, y, principalmente, con el de la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE), la cual, tal y como sostienen diferentes estudios, viene trazando las coordenadas que han de seguir los diferentes sistemas educativos en lo referido a los contenidos y competencias curriculares, así como en los procesos de evaluación de los mismos (Torres 2017; Hirtt 2001; Fernández 2011; Riádigos 2015).

Si bien es cierto que, desde este tipo de textos se pretende lanzar un mensaje cuyo propósito reside en alfabetizar financieramente a nuestros jóvenes, a priori, para una mayor comprensión del entorno que les rodea, esta serie de directrices se

han orientado más por incidir en el consumo de ciertos productos financieros tales como planes de pensiones o seguros privados.

Esta reorientación de la economía, además del componente mercantilista (Hirtt 2001), alberga tintes significativamente academicistas, ya que la educación financiera se está introduciendo en nuestro sistema educativo de la mano de las pruebas del *Programme for International Student Assessment* (PISA); unas pruebas avaladas por la propia OCDE que establecen las evaluaciones educativas internacionales de las que tenemos conocimiento cada tres años, y que dan lugar al conocido como Informe PISA.

Hasta ahora, estas pruebas se centraban en tres aspectos: literatura, matemáticas y ciencias; sin embargo, en las últimas tres ediciones (2012, 2015 y 2018) se ha incorporado una nueva modalidad que mide la competencia financiera (Torres 2017). Esta estrategia novedosa, a la que España se acoge desde que surge, ha arrojado unos resultados que se encuentran muy alejados de los parámetros establecidos por la propia OCDE (OCDE 2013; OCDE 2016).

Como consecuencia de ello, la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), incorpora en el currículum escolar la mayor cantidad de asignaturas relacionadas con el ámbito de la economía y las finanzas (MECD 2017), cuyos contenidos se encuentran claramente definidos, como hemos explicado y trataremos de evidenciar a continuación, en línea con los postulados establecidos por la OCDE, la CNMV, el Banco de España, instituciones financieras y aseguradoras privadas.

Evidentemente, cuando, por ejemplo, el debate social acerca de la insostenibilidad del sistema público de pensiones ha alcanzado su cénit en los últimos meses, es llamativo que, el propio Estado, avalando este tipo de directrices, contribuya a que el sistema educativo aborde esta temática, únicamente, desde la perspectiva utilitarista y economicista de la OCDE y el resto de instituciones financieras, cuyos intereses, a la postre de las líneas que acabamos de analizar, quedan nítidamente definidos.

## METODOLOGÍA

La investigación se ha desarrollado en un centro concertado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En este centro, nos hemos ubicado en el espacio donde se trabaja la asignatura de Economía -4º curso de ESO-, y la muestra estuvo formada en nuestro caso, por la profesora (1) y los estudiantes (29) de esta materia educativa.

Los objetivos esenciales de la investigación han sido indagar las directrices que diseñan organismos económicos y entidades financieras, en aras de trazar el conocimiento sobre economía y finanzas de los planes de estudio obligatorios en España, así como el reflejo y la dimensión educativa que estas directrices tienen en el contexto escolar, concretamente, en la construcción de esquemas mentales con respecto al pensamiento económico y financiero del alumnado de la asignatura de Economía.

La investigación está enfocada y fundamentada desde la perspectiva epistemológica naturalista, la cual nos ofrece la posibilidad de explorar el conocimiento y aproximarnos a entender la realidad social, educativa y política en el contexto seleccionado, a través de la indagación, la interpretación racional y ética de los datos obtenidos y la elaboración argumentada y teorizada de informes.

En este sentido, la investigación se sitúa dentro del marco de esa perspectiva epistemológica naturalista, y está basada en lo que Stake (2007:17) define como “estudio instrumental de caso”, llevado a cabo en un centro de Educación Secundaria (ESO) de la comunidad andaluza, en el que se imparten los contenidos económico-financieros que establece la actual legislación educativa.

En este sentido, siguiendo a Simons (2011), y de nuevo a Stake (2007), esta investigación mediante estudio de caso, nos ofrece la oportunidad de ir más allá de la comprensión de las situaciones singulares seleccionadas, para poder utilizar dicho caso como un elemento que nos sirva para aproximarnos a comprender cómo se abordan,

desde la escuela, los contenidos referentes a la economía y las finanzas, y las alternativas que se plantean al respecto.

Las técnicas para la recogida de datos han consistido en: observación participante en el aula de Economía y en otros espacios comunes, entrevistas en profundidad, individuales a docente y grupales a estudiantes, y análisis de documentos académicos e institucionales. En el caso de la observación participante, esta se prolongó durante un curso académico, acudiendo al centro los días en los que se impartía la asignatura de Economía.

Mediante este modo de observación, pudimos realizar una recogida directa de informaciones, evitando la interpretación previa y mediatizada por otras personas. Además, este método de indagación nos permitió obtener una visión holística de la realidad objeto de estudio, constituyendo y facilitando la puesta en práctica de otras técnicas de recogida de datos, como describimos a continuación.

Paralelamente a la observación participante, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas y en profundidad a la profesora de la materia, y dos entrevistas, también en profundidad, y grupales, a catorce estudiantes que, previamente, durante los periodos de observación, fueron definidos como informantes clave dentro del grupo-aula.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987), estas entrevistas se sustentan en “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan 1987:101).

En lo referido a la temática de la cual se nutren las entrevistas, hemos partido de un conjunto de ejes centrales, que, a su vez, establecen diferencias en las cuestiones planteadas a la docente de Economía (tres entrevistas) y a los catorce estudiantes de la asignatura (dos entrevistas). Estos ejes centrales se explicitan a continuación mediante la siguiente tabla.

En lo que respecta al análisis de documentos, se hizo uso de textos institucionales y académicos,

**Tabla 1:** Ejes centrales para elaborar el guion de las entrevistas

<b>Docente de la asignatura de Economía</b>	<b>Estudiantes de la asignatura de Economía</b>
Dimensión educativa que otorga a los conceptos de economía y finanzas	Cómo perciben el funcionamiento del mundo económico actual y los problemas que subyacen de él
Valoración que hace de la asignatura de Economía y de la incorporación a la misma de Educación Financiera para la formación de las/os estudiantes	Su grado de valoración en lo referente a la incorporación de contenidos financieros en el marco de la asignatura de Economía
Cómo percibe los discursos elaborados por organismos económicos e instituciones financieras referidos a la educación	Qué importancia otorgan a la formación recibida a través de estos contenidos económico-financieros
Cómo introduce durante su práctica docente conceptos vinculados a Economía y Educación Financiera	Incidencia de estos contenidos en su proceso de formación personal y laboral

Fuente: Elaboración propia

como la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), diferentes informes de la OCDE (2005, 2013, 2016) y del *Programme for International Student Assessment* (PISA), del Ministerio de Educación (2017), además del libro de texto de la asignatura de Economía y otros documentos con los que se trabajan los contenidos referidos a esta asignatura en el ámbito escolar.

En este sentido, atendiendo las orientaciones de Rapley (2014), nos hemos centrado no solo en el análisis de aquellas informaciones explícitas en los textos referidos, sino también en lo tácito de las mismas, con la finalidad, mediante sendas maniobras, de indagar los planteamientos textuales educativos y sociopolíticos, así como los discursos ideológicos que subyacen de los documentos analizados.

La información recogida mediante estos métodos fue reorganizada, segmentada y codificada, dando lugar a un conjunto de categorías y subcategorías que fueron tomadas como referencia para la discusión de los datos y elaboración de los informes de investigación. A su vez, y paralelamente, dicha información se analizó y contrastó a través de un proceso de triangulación de los métodos aludidos, y de triangulación y negociación con los sujetos informantes de la investigación (docente

y estudiantes de la asignatura de Economía del centro).

En lo referido a la triangulación de métodos, la finalidad reside en visualizar y comprender los datos obtenidos de forma holística, lo cual (teniendo en consideración las características de la investigación naturalista) nos conduce, inexorablemente, hacia una interpretación fundamentada de dichos datos. Por otra parte, cuando hablamos de triangular y negociar los datos con las personas informantes de la investigación, consideramos relevante partir de las explicaciones de Elliot, cuando afirma que:

... el proceso de recabar y analizar datos o relatos desde tres puntos de vista distintos -el profesor, los alumnos y el observador participante- (...) es una técnica muy útil en investigación cualitativa, pues permite tener y confirmar tres puntos de vista diferentes. Además, cada vértice del triángulo se asienta en una posición epistemológica particular con respecto a los datos relevantes en una determinada situación de enseñanza. (Elliot 2000:150)

De la misma manera, según sostienen Stake (2007) y Simons (2011), el proceso de interpretación de los datos se ajusta a la forma en que concebimos nuestro estudio (y, principalmente, los resultados



del mismo), mediante unos mecanismos de pensamiento de los cuales emerge una prioritaria y marcada perspectiva ética, vinculada a lo que Guba define como “el valor de la verdad” (1989:50), cuyo principal cometido es el de sustentar la veracidad de los hallazgos de la investigación, de este modo, queda avalada la credibilidad y el rigor del estudio, cuyos resultados exponemos y discutimos a continuación.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Del proceso de codificación y organización de las informaciones recogidas, emergen una serie de categorías y subcategorías, que tomamos como referencia para la estructuración y exposición del trabajo, representando cada una de ellas un elemento con suficiente potencial explicativo para acercarnos a la comprensión de cómo la educación financiera está aterrizando en el ámbito escolar, a saber:

### EL PLAN DE EDUCACIÓN FINANCIERA: TRAZANDO LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA MÁS ALLÁ DE LO PEDAGÓGICO

Desde el año 2005, la OCDE viene incorporando en los diferentes informes que elabora, la necesidad de que la educación financiera tenga una mayor presencia en ámbitos como el contexto escolar. De esta manera, la OCDE considera la alfabetización en finanzas como “el proceso por el que los inversores y consumidores financieros mejorarán su comprensión de los productos financieros, conceptos y riesgos” (OCDE 2005:17).

No cabe duda de que, cuando este organismo supranacional de carácter económico se refiere a inversores y consumidores financieros, vinculando su discurso al escenario escolar, serán los jóvenes

que cursan la educación obligatoria quienes deben adoptar una serie de pautas de comportamiento y construir un esquema mental económico acordes a las directrices que establece la OCDE.

El texto al que nos referimos recoge una serie de estrategias para llevar a cabo un proceso de alfabetización financiera de la población. Destacamos, en este sentido, dos de sus objetivos (CNMV & Banco de España 2013:16): “Crear conciencia de la importancia de la cultura financiera como habilidad fundamental de los ciudadanos e incorporar la educación financiera como objetivo de Gobierno y legisladores”.

Tal y como hemos reflejado anteriormente, el producto de estas directrices es el Plan de Educación Financiera: un texto que, sustentado por el Ministerio de Educación, elaborado por el Banco de España y la CNMV, con la colaboración de otras instituciones financieras y aseguradoras, y siguiendo las orientaciones de la OCDE y la Comisión Europea, incide en la idea de que la educación financiera es un elemento indispensable que los planes de estudio han de contemplar (CNMV & Banco de España 2013).

En este sentido, uno de los principales aspectos a destacar en el documento que analizamos es que los jóvenes son los consumidores del mañana, por lo que se les debe dotar de habilidades y aptitudes financieras para desenvolverse en el futuro. Muchas de estas personas no tienen acceso a una educación financiera, debido entre otras razones a los antecedentes económicos de su entorno familiar, lo que ha provocado que haya un elevado grupo de la población con un bajo nivel de alfabetismo financiero.

Como paliativo a esta situación, el texto explicita que la escuela debe ser el lugar donde todos los jóvenes se familiaricen con los contenidos de índole económica y financiera. Unos contenidos que, por otra parte, inciden, principalmente, en la idea de saber realizar transacciones financieras, en el ahorro, la inversión y los deberes de los consumidores de productos y servicios financieros en el futuro.

En este periodo de crisis es cuando los individuos están más motivados para aprender,

ya que han incrementado la percepción de su riesgo personal y han variado sus expectativas en cuanto al resultado que quieren obtener de sus decisiones con trascendencia financiera. (CNMV & Banco de España 2013:23)

Ese cambio en las actitudes de las personas ha sido propiciado por las consecuencias de la crisis económica y financiera en la que, en un elevadísimo porcentaje, están involucrados los mismos organismos que han elaborado el Plan. Resulta paradójico, en este sentido, que organismos e instituciones con tanta responsabilidad en el periodo económico que actualmente vivimos, sean los encargados de elaborar las directrices para paliar el analfabetismo financiero de la población.

Hemos destacado, también, que el texto recoge la participación en el sistema educativo de empresas privadas del ámbito bancario y de los seguros.

En el caso de las instituciones bancarias, el objetivo es “planificar el futuro en lo referente a planes de pensiones, mientras que, en el caso de las aseguradoras, su labor es la de “contribuir a la mejora de la cultura aseguradora de los ciudadanos y de la percepción social del seguro como algo beneficioso para quien desee llevar a cabo una planificación financiera y familiar adecuada” (CNMV & Banco de España 2013:23). Subyacen aquí varias ideas implícitas en el texto, que desde nuestra perspectiva pedagógica debemos resaltar.

En primer lugar, debemos tener presente que la entrada de empresas privadas en el sistema educativo no es un hecho baladí. Estas empresas utilizan sus estrategias de marketing para convertir el sistema educativo en un mercado en el que comercializar y vender sus productos. En esta línea, como señala Hirtt, las personas,

(...) en el medio escolar constituyen un público selecto, puesto que son un público cautivo (...) Pero también porque son una clientela inmensamente interesante: por su consumo directo, por la enorme influencia que ejercen sobre el consumo de las familias y porque una vez fieles a una marca, hay muchas probabilidades de que lo sigan siendo hasta el fin de sus días. (Hirtt 2001:118)

En segundo lugar, tenemos que detenernos a

analizar la estrategia que estas corporaciones utilizan; enmascaran esa comercialización bajo un discurso orientado a trabajar sobre el tejido de las mentes humanas. Así, estas empresas no venden planes de pensiones o seguros privados, sino “beneficios para planificar un futuro familiar de manera adecuada” (CNMV & Banco de España 2013:23). En definitiva, mediante la alfabetización financiera, estas empresas venden esperanza para el futuro de la población, o como el texto recoge textualmente “estabilidad y bienestar social” (CNMV & Banco de España 2013:23).

En último lugar, pero no por ello menos importante, destacamos el sesgo ideológico que contienen estas directrices orientadas a que la ciudadanía sea previsora para la planificación de su futura pensión. En este sentido, el papel del Estado como principal elemento de amparo para la protección de derechos sociales de la población, queda relegado, bajo estos discursos a un segundo plano:

Las generaciones más jóvenes no sólo se enfrentarán a una mayor complejidad de los productos financieros, servicios y mercados, sino que, además, una vez adultos, posiblemente afrontarán más riesgos financieros que sus padres. En particular, las nuevas generaciones se van a enfrentar a retos importantes a la hora de planificar su ahorro para la jubilación y la cobertura de sus necesidades de salud. (CNMV & Banco de España 2013:17)

Este proceso nos permite establecer una similitud con los métodos que llevan a cabo las escuelas en Estados Unidos. En esta línea se integra el análisis de Riádigos (2015), que hace referencia a esta ofensiva fragmentándola en procesos de comercialización hacia las escuelas, que se refiere a la presencia de productos dentro de ellas; procesos de comercialización en las escuelas, en relación con la presencia de la empresa dentro de la escuela a través de la publicidad (en los espacios del centro), patrocinio (actividades escolares y extraescolares financiadas por marcas) y/o ventas; procesos de comercialización de las escuelas, referida a la privatización empresarial de las propias instituciones escolares.

De esta manera, además de utilizar el contexto escolar como herramienta para la comercialización



de productos y servicios financieros (Molnar 1999; Riádigos 2015), se incide, también, en la búsqueda de un comportamiento racional en los individuos a la hora de tomar decisiones financieras;

... frente a la influencia de otras tendencias o factores como las emociones, el exceso de confianza, la sobrevaloración de los propios conocimientos financieros o el consejo de terceras personas con un nivel de conocimientos inferior o similar, o actúan influenciados por el pasado más inmediato o reciente. (CNMV & Banco de España 2013:23)

Se responsabiliza, así, a la población de la inestabilidad económica y financiera provocada en gran medida por los desajustes del sistema económico. Una cuestión que en sus estudios plantean autores como (Foucault 2007) o (Lazzarato 2013), en relación a la incidencia de las políticas neoliberales, cuyo fin reside en responsabilizar a cada individuo de sus actos, invisibilizando la pérdida de competencias por parte del Estado, en su rol de distribución de los bienes y atención social hacia la ciudadanía. Esto convierte a cada ciudadano en un empresario de sí mismo, que ha de atender sus necesidades de salud, educación o pensiones; es decir, los pilares fundamentales en los que se sustenta el denominado Estado de bienestar (Navarro 2015).

### **EL REFLEJO DE LAS DIRECTRICES FINANCIERAS EN LA ESCUELA: VÍNCULOS QUE SE CONSOLIDAN Y ALTERNATIVAS QUE SE SILENCIAN**

La incorporación de contenidos económico-financieros al currículum que contempla la LOMCE, ha contribuido a que, el escenario escolar -concretamente el espacio en el que se desarrollan las cuestiones económicas-, teja vínculos con entidades financieras privadas, las cuales comercializan sus productos y servicios en las aulas.

De tal forma, durante el proceso de observación participante en el aula de Economía, se constató cómo la profesora elegía a uno de los equipos, que sube a la tarima para realizar su exposición sobre productos y servicios financieros. Hablarán sobre la tarjeta de crédito, presentando una cartulina que han decorado a modo de este producto. En dicha cartulina destaca la palabra Bankia, haciendo referencia a una de las entidades financieras más conocidas. En otras ocasiones, son los estudiantes quienes acuden a estas instituciones en busca de una financiación ficticia.

De esta manera lo sostiene la profesora de Economía, durante una entrevista en profundidad: “Los alumnos hace poco salieron a entidades financieras a pedir préstamos, o incluso a pedir financiación para comprarte una bicicleta de estas que cuestan 10.000 euros” (M. Gómez, 06 de marzo, 2017); una información que, por otro lado, no es explicada con el detenimiento necesario para incorporar a sus construcciones mentales, en torno a la economía, la parte crítica y, fundamentalmente ética, que debe ir vinculada a las mismas.

Con la LOMCE, la educación financiera que ha llegado a los centros escolares se encuentra vinculada a las necesidades e intereses de entidades financieras privadas, lo que inhibe la labor pedagógica del profesorado del Área de Economía, que se limita a reproducir las directrices que estas mismas entidades plasman en el Plan de Educación Financiera y facilitan que los jóvenes construyan su mapa mental económico sin cuestionar qué factores mueven a estas organizaciones económicas a comercializar sus productos en el escenario educativo actual.

Los materiales con que los estudiantes trabajan los asuntos económico-financieros en el escenario escolar, se ajustan a los indicadores que la OCDE traza para medir la competencia financiera a través de PISA y a las directrices de la LOMCE, lo cual incide en la idea de incorporar la educación financiera como un contenido transversal y tácito en la etapa de Educación Primaria (Domínguez 2013) y que, posteriormente, en Educación Secundaria (ESO) se visibilizan de manera explícita estos asuntos financieros, al definirlos como una significativa parte del programa de la

asignatura de Economía.

De esta manera, comprobamos que los materiales con los que trabajan los estudiantes de Economía incorporan contenidos que emergen únicamente desde la perspectiva de la OCDE, de las instituciones que, en el caso del Estado español, elaboran el Plan de Educación Financiera, y de la legislación vigente, cuya obsesión por optimizar la imagen del sistema educativo español en las evaluaciones de PISA con respecto a la competencia financiera, facilita que las programaciones de Economía incorporen directrices con una fuerte carga ideológica, lo que a su vez determina la práctica del profesorado y la construcción de esquemas mentales económicos por parte de los estudiantes.

Así, por ejemplo, los estudiantes trabajan con documentos en los que se insiste en que “es importante empezar a cotizar cuanto antes: quienes hayan empezado tarde a cotizar tendrán que ahorrar más para completar su pensión pública” (CNMV & Banco de España 2013:17), planteando, como única alternativa viable en el escenario educativo en el que se realizó la investigación, la necesidad de contratar un plan de pensiones cuanto antes, según se indica en los materiales curriculares con los que el alumnado trabaja el contenido de la asignatura.

No vamos a cuestionar la necesidad de que asuntos financieros referidos a las pensiones tengan cabida en los currículos educativos, pues se trata de contenidos de actualidad que es necesario que el sistema escolar aborde; por el contrario, la crítica que desde aquí exponemos está centrada en cómo las directrices de organismos económicos y financieros son las que trazan el devenir de estas cuestiones en el escenario educativo. Un hecho que, desde la perspectiva pedagógica que define el análisis de nuestro trabajo, suplanta cualquier debate epistemológico en las aulas de Economía contrario a los criterios que reflejan los textos e informes de estas instituciones.

De esta manera, cuando en las aulas de Economía se trabajan, cada vez en mayor medida, contenidos referidos a las pensiones, no podemos perder de vista la función que cumple el Estado, como aparato político encargado de velar por la legitimidad de las pensiones públicas. No obstante, tal y como han

indicado los estudiantes que fueron entrevistados grupalmente (9 de marzo, 2017), la referencia teórica con la que se trabaja en el aula se orienta a la familiarización y adquisición de planes de pensiones de índole privada, en concordancia con lo que establecen los materiales didácticos y curriculares con los que se trabaja la asignatura.

En este sentido, no solo consideramos la necesidad de evaluar y cuestionar estas prácticas, sino que, además, y primordialmente, entendemos que el sistema escolar ha de favorecer que los estudiantes construyan su mapa mental económico considerando la relevancia (para todos los grupos etarios) que supone la legitimidad del sistema público de pensiones.

O lo que es lo mismo: a partir de la perspectiva político-pedagógica desde la que llevamos a cabo este análisis y la discusión de los datos planteados, concebimos que los contenidos y asuntos económico-financieros de actualidad, como los referidos a las pensiones, no se pueden cosificar, en el ámbito educativo, a la asunción por parte de los estudiantes de que la única opción pasa -siguiendo las directrices que recogen los documentos que sostiene la OCDE y el MECD, y que, a su vez, se plasman en los libros de texto de la asignatura de Economía-, por vincularse a una entidad financiera para adquirir, con la mayor brevedad posible, un plan privado de pensiones, pues, desde esta perspectiva se está inhibiendo la posibilidad de que estos estudiantes, futuros ciudadanos, se aproximen a reflexionar y comprender que existe un modelo económico alejado de las tesis neoliberales, con planteamientos divergentes a los que estas instituciones financieras y organismos económicos plantean (Navarro 2015).

Es así como la escuela está silenciando la existencia de estrategias pedagógicas alternativas, desde las cuales enfocar estos contenidos con la finalidad de que los jóvenes asuman cuál es (o debe ser) su rol en el escenario socio-político-económico, presente y futuro, para contribuir a la legitimidad del sistema público de pensiones y, por consiguiente, al mantenimiento del Estado de Bienestar.

Estos datos, junto a otros asuntos al respecto que incorpora el libro de texto y que siguen la misma

línea de ideas, reflejan una visión de la economía cerrada y determinada (Navarro 2015), sin posibilidad de someter a contraste la información que contemplan estos materiales, pues son los mismos organismos económicos e instituciones financieras privadas los que deciden la economía que debe aparecer en los textos educativos, al elaborar las predicciones y datos que, como hemos apuntado, contienen una evidente carga ideológica, acorde a sus intereses privados (Torres 2017).

Así, cuando el alumnado, durante la entrevista grupal (09 de marzo, 2017) fue preguntado al respecto, sostenía que lo primero que se hizo al comenzar la asignatura fue darle un significado a la economía, sin tener en cuenta la opinión del grupo. Ese significado de economía fue la base de todo y el principio para comenzar a trabajar los contenidos financieros pertinentes. Una definición que, según los propios estudiantes, fue facilitada por la profesora, haciendo uso, para ello, del libro de texto.

De esta manera, la incorporación de cuestiones sobre economía financiera en los materiales con los que los estudiantes trabajan los contenidos de la asignatura, no solo orienta los asuntos económicos y financieros en una línea claramente definida (Navarro & Torres 2012), sino que además merma considerablemente la democracia participativa en las aulas a la hora de facilitar que el alumnado construya, libremente, su mapa mental económico, en divergencia con los postulados del pensamiento hegemónico neoliberal (Travé 2001).

## CONCLUSIONES

En base a los datos que recoge el presente trabajo, concluimos afirmando que, en un momento como el actual, en el que ha emergido con mayor fuerza el debate social, acerca de la sostenibilidad del sistema público de pensiones, encontramos que el propio Estado, siguiendo las directrices de la OCDE, viene incorporando a los centros escolares un concepto de educación y economía financiera,

supeditado a los intereses de aquellas instituciones bancarias y aseguradoras privadas, que colaboran en la elaboración de estas directrices, mediante las cuales los jóvenes no solo asumen la inviabilidad del sistema público de pensiones, sino que, además, comienzan a familiarizarse con productos y servicios financieros, como los planes privados de pensiones, como única alternativa.

Este enfoque de la economía repercute en la formación de esquemas mentales, únicamente a partir de los postulados de organizaciones económicas, que, en los últimos años, parecen haber encontrado en las finanzas la herramienta adecuada para favorecer sus propios intereses; unos intereses que, como hemos podido comprobar, cuentan con el aval del propio Estado y, por consiguiente, son legitimados a través del sistema educativo.

Desde la perspectiva pedagógica de la que parte el análisis de los datos obtenidos y aquí presentados, consideramos que los procesos de enseñanza y aprendizaje de las nociones económicas no deben quedar reducidos a una alfabetización financiera de los jóvenes cuyo principal propósito resida en comercializar dentro el espacio escolar con productos financieros como estrategia para mantener la estabilización de la economía; un hecho que, por otra parte, plantea una serie de interrogantes, subyacentes de recientes investigaciones (Riádigos 2015; Torres 2017), que diseccionan las políticas educativas en aras de conocer la incidencia que en ellas ejerce este tipo de directrices económicas y financieras.

Por el contrario, hoy, quizá más que nunca, debemos recuperar valores de los que subyazcan prácticas financieras y empresariales solidarias y comunales que desestimen la especulación y la explotación laboral; además de plantear modelos alternativos donde tengan cabida conceptos como decrecimiento (Taibo 2011), ecología del consumo o economía democrática; conceptos de los cuales subyacen los retos principales a los que aspira una sociedad más justa y democrática.

Como reflexión final, destacar que los datos que aquí se han descrito, teorizado e interpretado, ejemplifican cómo el sistema educativo del Estado español apuesta por unos planteamientos

pedagógicos que reducen y cosifican los contenidos económicos para que cumplan con los estándares de aprendizaje que determinan organismos internacionales, liderados por la OCDE.

En este sentido, hemos apreciado cómo las asignaturas vinculadas a la economía y las finanzas han ido ganando espacio dentro del marco curricular; un hecho que no debemos considerar como negativo, si no fuera porque el enfoque pedagógico que se está dando a estos contenidos se sitúa en la línea que marca la mencionada OCDE y otros organismos e instituciones financieras, con unos intereses claramente definidos.

Así, la Economía como asignatura sirve de puente sobre el que transitan conceptos y contenidos que buscan formar futuros consumidores que antepongan las necesidades de consumo, el enriquecimiento personal, la lógica positivista o la competitividad extrema, al consumo moderado e intrínsecamente ligado a la sostenibilidad medioambiental, al cuestionamiento razonado de los problemas socialmente relevantes que emergen del sistema económico neoliberal actual y, en definitiva, a la responsabilidad ética, cívica y social para con el mundo en el que viven.

Para revertir esta situación, teniendo en cuenta lo arriesgado de elaborar recetas en el ámbito de lo pedagógico, consideramos que la Economía ha de recuperar la senda de lo social, y ser planteada desde una perspectiva crítica, que ayude a nuestros jóvenes a leer el mundo económico y extraer de él las causas y consecuencias de una creciente desigualdad social que, cada vez en mayor medida, afecta a buena parte de los seres humanos del planeta.

No obstante, los datos, al menos sobre el papel, parecen apuntar en la dirección opuesta, pues aquellos organismos económicos e instituciones financieras que buscan y apuestan por la formación de seres humanos neoliberales, siguen elaborando documentos y estableciendo directrices para que este modelo de economía financiera permanezca y se consolide en el marco curricular de la educación obligatoria.

Lo explicitan perfectamente los recientes informes de la CNMV y del Banco de España (2018), que

coordinados por la OCDE, renuevan el discurso para que siga vigente durante un nuevo periodo (2018-2021), pero, fundamentalmente, para seguir teniendo presencia dentro de las instituciones escolares, cuestionando nuevamente la sostenibilidad de las pensiones públicas y forjando un modelo de enseñanza que familiarice cuanto antes a los jóvenes con los productos y servicios financieros que las instituciones bancarias comercializan. Un escenario que, evidentemente, deja abierta cualquier posibilidad de seguir indagando un terreno, hasta hace muy poco incierto, que ha avanzado en el ámbito educativo (y continúa haciéndolo) con suma celeridad.

## DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CNMV & Banco de España (2013). *Plan de Educación Financiera. Eurosistema*. Recuperado de [http://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion13\\_17.pdf](http://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion13_17.pdf)
- CNMV & Banco de España (2018). *Plan de Educación Financiera. Eurosistema*. Recuperado de [https://www.finanzasparatodos.es/comun/pdf\\_varios/PEF\\_2018-2021\\_VERSION\\_WEB.pdf?referente=/es/secciones/actualidad/SepublicaElPlandeEducacion-Financieraparaelperiodo20182021.html](https://www.finanzasparatodos.es/comun/pdf_varios/PEF_2018-2021_VERSION_WEB.pdf?referente=/es/secciones/actualidad/SepublicaElPlandeEducacion-Financieraparaelperiodo20182021.html)
- Domínguez, J. M. (2013). Educación Financiera en la escuela: las competencias según el PISA. *Revista eXtoikos*, 11, 73-78.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Fernández, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento*. Málaga, España: Aljibe.



- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno & A. Pérez. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- Hirtt, N. (2001). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid, España: Universitaria.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (2006). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 106. España: LOE.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 295. España: LOMCE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Competencia Financiera. Informe Español*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa2015-competencia-financiera-inf-espanol.pdf?documentId=0901e72b825a92bd>
- Molnar, Á. (1999). The Commercial Transformation of American Public Education. *Ohio Valley Philosophy of Education Conference*, Bergamo, Ohio.
- Navarro, V. & Torres, J. (2012). *Los amos del mundo. Las armas del terrorismo financiero*. Barcelona, España: Booket.
- Navarro, V. (2015). *Ataque a la democracia y al bienestar. Crítica al pensamiento económico dominante*. Barcelona, España: Anagrama.
- OCDE. (2005). *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. Recuperado de <http://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>
- OCDE. (2013). *Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2012 Financial Literacy*. Recuperado de <https://www.oecd.org/spain/PISA-2012-results-finlit-spain-esp.pdf>
- OCDE. (2016). *PISA 2015, resultados clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Riádigos, C. (2015). *Justicia social y educación democrática. Un camino compartido*. Madrid, España: Editorial Arco/Libros-La Muralla.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Taibo, C. (2011). *El decrecimiento explicado con sencillez*. Madrid, España: La Catarata.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid, España: Morata.
- Travé, G. (2001). *Didáctica de la economía en el bachillerato*. Madrid, España: Síntesis.