

CIENCIAS SOCIALES Y ENSEÑANZA DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS. HISTORIA DE UN DESENCUENTRO

*Gabriel Travé González.
Universidad de Huelva*

La desigual relevancia asignada a las distintas ciencias sociales en el currículum escolar es suficientemente conocida y aún defendida por un sector importante de la comunidad científica, que considera referentes primarios a algunas ciencias -Historia y Geografía- y condena a un papel secundario, cuando no al ostracismo, a otras -Economía, Historia del Arte, Sociología-. La tradición educativa junto a la formación del profesorado y a su significación actual parecen ser, entre otras, las causas esgrimidas para fragmentar el área que todavía se debate entre Ciencias Sociales, Geografía e Historia o viceversa. Sin embargo, la relevancia social adquirida por alguna de ellas, en el caso que nos ocupa, por la Economía, ha permitido que desde los años sesenta adquiriera carta de naturaleza en el currículum obligatorio de diversos países de nuestro entorno cultural.

Paradójicamente, y en relación inversa a su importancia curricular, lo cierto es que en las últimas décadas se ha suscitado en la opinión pública una enorme fascinación por la problemática económica debido, en gran medida, a las repercusiones explícitas o tácitas que provoca una determinada coyuntura económica en las personas o colectivos afectados. Así, detrás de las informaciones referidas a la tasa de desempleo, al impuesto sobre la renta o, a la evolución de los tipos de interés, los trabajadores, ciudadanos o prestatarios esperan, respectivamente, una mejora en el mercado de trabajo, en sus tributos o en sus créditos; si bien debamos matizar que esta necesidad social no sea reco-

nocida a nivel curricular y que por tanto la institución escolar, ajena a este tipo de enseñanzas, condene a los alumnos a la ignorancia económica en la convicción de que existen otras ciencias sociales más representativas del saber escolar. Ante éstas y otras contradicciones manifiestas entre la importancia curricular y el interés social cabe preguntarse por el papel, la finalidad y los contenidos que debe adoptar la enseñanza de la economía a nivel educativo con el objetivo de redefinir su posible integración o secular segregación del currículum obligatorio.

Hacia una finalidad crítica en la enseñanza de la economía

Enseñar economía, como ciencia social que es, adquiere idénticas finalidades al resto de las materias que la componen; finalidad cultural-intelectual, práctica y crítica representan las metas correspondientes al modelo didáctico tradicional, activista investigativo para seleccionar el conocimiento escolar relevante. A diferencia del resto de las ciencias sociales, gran parte de las propuestas para la enseñanza de la economía adoptan, sin embargo, una perspectiva de carácter práctico o funcional que demanda la necesidad de intervención y aplicación más que de transmisión o memorización. Esta visión funcionalista de la enseñanza de la economía responde a una demanda personal, por una parte, y a una exigencia social por otra, íntimamente relacionadas. En

su aspecto individual, Stigier (1970) propone la alfabetización económica de los ciudadano y, González y otros (1995) consideran su importancia y necesidad para la formación básica e integral de las personas; aportaciones en el sentido de constituir conocimientos esenciales para la comprensión de la realidad social del alumno y de su posterior desenvolvimiento en la misma. De igual forma, en su vertiente social, Kourilsky (1989) estima que el principal objetivo de la enseñanza de la economía es permitir a los estudiantes funcionar de manera efectiva en sus vidas, como trabajadores, electores y consumidores facilitando, de esta manera, la propia supervivencia del sistema económico de capitalismo tardío vigente que necesita, al menos en teoría, de ciudadanos instruidos económicamente

La funcionalidad del conocimiento económico representa implícitamente una destacada carga ideológica que se reparte desigualmente entre los distintos paradigmas de referencia -liberal, socialdemócrata o crítico- pues, junto a la construcción de conceptos, procedimientos y técnicas adquiere especial relieve la difusión de valores y contenidos de índole actitudinal. Así, desde una perspectiva crítica, se estima que estas enseñanzas deben propiciar la creación de actitudes de solidaridad, de rechazo de la explotación del hombre por el hombre, de crítica al modelo de desarrollo consumista; en definitiva, de una educación económica que tienda hacia la búsqueda de un modelo social de desarrollo más justo, solidario y sostenible.

Tratamiento de los contenidos económicos

Tradicionalmente dos han sido los enfoques utilizados para seleccionar el conocimiento económico a impartir en el marco escolar: el enfoque conceptual y el basado en la

toma de decisiones; enfoques que, en la actualidad, no deben considerarse incompatibles sino concurrentes. La elección de una serie de conceptos de microeconomía, macroeconomía y de economía internacional constituye el fundamento de la perspectiva conceptual; representado, desde una perspectiva liberal, por la aportación de la National Commission on Social Studies in the Schools (1989) que propone los contenidos conceptuales y procedimentales básico a impartir en estas enseñanzas desde el Jardín de Infancia a la etapa Secundaria distinguiendo, entre:

Conceptos fundamentales: escasez, coste de oportunidad y comercio, productividad, sistemas económicos, instituciones económicas e incentivos y cambio de dinero e interdependencia.

Conceptos de microeconomía: mercado de trabajo, mercado y precios, oferta y demanda, competencia y estructura comercial, fracaso del mercado, papel del gobierno en la economía.

Conceptos de macroeconomía: economía nacional, producto Interior Bruto, oferta agregada, desempleo, inflación y deflación, política monetaria -reserva federal y oferta monetaria, impuestos y gastos del estado.

Conceptos de economía internacional: comercio nacional -proyección internacional y barreras comerciales, balanza de pagos y tipo de cambio, aspectos internacionales de crecimiento y estabilidad económica.

Contenidos procedimentales: tablas estadísticas, mapas y gráficos, porcentajes, valores nominales y distribución y promedios de datos.

El enfoque de la toma de decisiones supone, por otra parte, una alternativa importante a la perspectiva conceptual. Wentworth y Western (1990) critican, en este sentido, el énfasis otorgado a la enseñanza de conceptos concretos que, según todos los indicios, conduce a la atomización y parcelación de los contenidos a impartir. Propone para superar este obstáculo, un cambio copernicano en las orientaciones de los programas que, en todo caso, deberían

estar basados en el desarrollo de capacidades relacionadas con el pensamiento económico. De esta forma, la eficacia se centra en enseñar a decidir, optar y anticiparse a las consecuencias de las elecciones realizadas más que en el aprendizaje de un conjunto de conceptos aislados. Los estudiantes aprenderán dichos conceptos mediante la utilización de información extraída de hechos reales y, con ello, estarán más capacitados para analizar aspectos económicos implícitos en distintas situaciones cotidianas. Ejemplos que explicitan esta segunda tendencia, marcada igualmente por un importante influjo neoliberal, podemos encontrarlos en expresiones como:

"Todos los sistemas económicos están preocupados por la escasez de recursos y las necesidades ilimitadas".

"Las personas eligen entre distintas alternativas: todas las elecciones tienen un precio, no hay elección libre de coste".

"Los productores y consumidores responden de forma predecible a los incentivos".

"Las consecuencias de cada elección se verán en el futuro (...)"

(Wentworth y Western (1990))

El tratamiento de los contenidos basado en un enfoque metadisciplinar permite, desde un punto de vista alternativo, explicar el funcionamiento económico de la sociedad. Se adopta así un análisis didáctico agrupando los conceptos en función de las cuatro variables que definen a todo sistema: los *elementos* que lo forman, las *relaciones* que se producen entre ellos, las formas de *organización* y regulación necesarias para su existencia y, los *cambios* que se generan en dicho sistema; los *procedimientos*, por otra parte, en la elaboración de técnicas y estrategias simple a otras complejas aumentando progresivamente las capacidades y destrezas referidas al procesamiento e intercambio de la información, así

como al planteamiento y tratamiento de problemas; y las actitudes, por último, en secuencias que tiendan a evolucionar desde posturas de dogmatismo homogeneizador e intolerancia hacia el reconocimiento de la diversidad y de la tolerancia, así como de la heteronomía a la autonomía.

Esta estructura sistémica y evolutiva facilita al profesorado una visión holística y totalizadora de la realidad y, por tanto, potencia una selección del conocimiento escolar rigurosa, sin olvidar ni dar supremacía a ninguna de las facetas que compone el modelo económico. No obstante, para su tratamiento escolar debe trabajarse teniendo en cuenta su complejidad en relación con la edad y las concepciones de los alumnos; de ahí que las sucesivas construcciones de las relaciones de intercambio, de producción y el impacto medioambiental que generan puedan considerarse representaciones en evolución que ayudan a formular una hipótesis de progresión del concepto de sistema económico.

Resulta incuestionable, pues, después de analizar la importancia, finalidad y contenidos de la enseñanza económica, proponer la integración de estas enseñanzas en el currículum del área social; hecho que supone cuestionar, al menos, la repercusión que acarrea, así como el cuándo y cómo de dicha integración. Preguntas que inciden fundamentalmente en la determinación de los objetivos de las Ciencias Sociales, y en la selección y organización de los contenidos a impartir.

Conocimiento social integrado o la parcelación del saber social

Diversos han sido los enfoques epistemológicos que han tratado de dar respuesta a la organización del conocimiento económico. Sin embargo, se nos ha hecho creer que la inclusión de unos contenidos u otros en el currículum escolar y su estructuración

representa una tarea técnica y, por supuesto, aséptica; cuando, en realidad, depende del modelo social adoptado y de su traslación escolar. Entre los enfoques aludidos merece la pena destacar la perspectiva disciplinar, transversal y transdisciplinar. El enfoque disciplinar, heredero de la tradición positivista del siglo XIX, se basa en criterios que priman sobremanera la lógica de cada materia adoptando, entre sus objetivos, la enseñanza de los fundamentos de la ciencia correspondiente. Representa la tendencia mayoritaria utilizada en los países que integran las enseñanzas económicas en la educación obligatoria. Su traducción curricular en nuestro país, ha supuesto, por una parte, la diferenciación entre Ciencias Sociales preferentes y dependientes; y, por otra, la creencia en una estructuración del conocimiento, presumiblemente, lógica, natural y comprobada científicamente, que ahonda sus raíces en la tradición y en la propia formación disciplinar de los cuerpos docentes.

El enfoque transversal representa una posición de consenso al entender que junto a las áreas tradicionales existen otras áreas transversales complementarias que han facilitado en gran medida la propuesta organizativa de inclusión de algunos contenidos económicos en el currículum de Ciencias Sociales. Sin embargo, este planteamiento adoptado con éxito por colectivos y movimientos de renovación escolar, está sirviendo, en otros casos, para yuxtaponer dos aspectos de por sí separados: los contenidos tradicionales y otros, supuestamente novedosos considerados, a su vez, añadidos y, por tanto, desechables en un momento determinado.

Y es que tanto la disciplinariedad como la transversalidad simple conciben que las materias constituyen, en definitiva, las bases fundamentantes del currículum, aspecto obviamente cuestionado en la actualidad desde la teoría crítica. Así, Goodson

(1995) al analizar la historia de las disciplinas escolares, concluye afirmando, a pesar de las rutinas adoptadas por la institución educativa, que las disciplinas escolares no conforman referentes únicos sino conjuntos de tradiciones definidas en base a pugnas internas entre las distintas corrientes existente en su seno; que, por otra parte, la construcción de las disciplinas escolares depende de la evolución de la comunidad profesional que la imparte directamente, y que, por último, existe confrontación entre las distintas disciplinas por conseguir estatus, recursos y un espacio en el currículum. Lo que demostraría, en todo caso, que lo que se transmite a lo largo del tiempo a las nuevas generaciones son los principios de las corrientes dominantes y nunca el resultado de un consenso científico, como lo ha puesto de manifiesto Cuesta (1997) en el caso de la historia.

El enfoque transdisciplinar, por último, pretende dar respuestas a los problemas sociales, ambientales y económicos relevantes y, para ello, necesita de las aportaciones científicas y cotidianas otorgando un trato prioritario a una u otra ciencia, en función de la temática objeto de estudio. Mientras la perspectiva disciplinar pone todo su interés en la disposición académica de los contenidos escolares, centrándose, para ello, en el análisis científico de los conocimientos; las alternativas que estamos considerando reconocen y valoran igualmente otros contenidos que, sin provenir directamente del mundo académico, son igualmente necesario para una formación integral y emancipatoria del alumnado.

Esta óptica, al transgredir los estrechos márgenes de las disciplinas científicas para intentar ofrecer vías de solución a los interrogantes, intereses y problemas socioeconómicos permite la aproximación de los alumnos a un pensamiento crítico y a su intervención en la realidad social. Por consiguiente, aporta

una nueva visión integrada de las distintas ciencias y conocimientos con la finalidad de estudiar los problemas socioambientales relevantes (Taba y otros, 1971; Cárdenas y otros 1991; Pozuelos, 1997; Travé 1998).

Desacralizado, de esta forma, el poder omnipresente y absolutista de las disciplinas como organizadores únicos del currículum escolar, creemos por tanto que no tendría sentido la creación de una nueva asignatura de Economía para la Educación obligatoria que, en todo caso, fragmentaría aún más el currículum de Ciencias Sociales ni, por otra parte, debería dejarse al arbitrio de la transversalidad, ya que su consideración académica estaría relegada a contingencias profesionales. Se trata por el contrario de formular propuestas integradoras y transdisciplinares para la enseñanza de las Ciencias Sociales que interrelacionen dichas ciencias.

El tratamiento de la problemática social requiere, como hemos visto, nuevas formas de organizar el conocimiento escolar, de ahí que los problemas socialmente relevantes estén adquiriendo una importancia crucial desde los enfoques críticos para convertirse en los verdaderos núcleos articuladores de un currículum alternativo (Benejam, 1996; Selby, 1996; Hargreaves, 1996; Giroux, 1997). Superar la fragmentación curricular supone adoptar una perspectiva transdisciplinar que puede contribuir a solucionar este cambio estructural, por una parte, asumiendo que la ciencia es un medio para comprender los problemas de la sociedad y nunca un fin en sí mismo y, por otra, que los objetos de estudio no tienen porqué ser los problemas científicos, sino los problemas que la sociedad, los alumnos y los profesores consideren relevantes.

El estudio de problemas socioeconómicos relevantes, entendiendo por problema, una temática determinada que interesa realmente al alumno, que estimula actitudes de curiosidad y búsqueda, y que tiene po-

tencialidad para desencadenar procesos de construcción de nuevos conocimientos (García y García, 1989; García y Merchán, 1997) posee, además, el calificativo de "relevante" lo que supone que las demandas, necesidades, e interrogantes de la sociedad se convierten en eje central que organiza los contenidos de la etapa. En este sentido, los cursos se pueden estructurar siguiendo una progresión que abarque desde propuestas basadas en problemáticas socioeconómicas (Merchán y García, 1994); otras, referidas a problemas disciplinas (Souto, 1997; Pagés, 1997) o, en otros caso, que provengan de enfoques transversales (Yus, 1996), siempre que entre sus objetivos figure la construcción de un currículum social integrado que pueda dar respuesta a los retos que la sociedad actual produce en el campo educativo.

Podemos convenir, a modo de conclusión, que no se trata de priorizar las enseñanzas económicas y olvidar aquellas procedentes de otros campos científicos. El conocimiento social deseable no puede provenir de la marginación de cualquiera de las materias que componen el área social ni de la adopción de criterios que establezcan estructuras de dependencia o subordinación de unas ciencias respecto a otras. La relación entre las disciplinas del área requiere, por el contrario, planteamientos integradores y sistémicos basados en la relación del saber en la consideración de que representan un medio para alcanzar la finalidad educativa prevista; es decir, la comprensión y, en la medida que la escuela pueda, la transformación de la realidad social existente.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEJAM, P. (1996): La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales de siglo XX. La influencia de la postmodernidad. *Iber*, 9, 7-14.

- CÁRDENAS, I. y otros (1991): *Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. Murcia, Universidad de Murcia.
- CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- GARCÍA, J. E y GARCÍA, F. F. (1989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla, Diada.
- GARCÍA, J. E. y MERCHÁN, F. J. (1997): El debate de la interdisciplinariedad en la ESO: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 32, 5,26.
- GIROUX, H.A. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ, I. y otros (1995): La economía en la Ciencias Sociales. *Iber*, 5, 5-6
- GOODSON, I. (1995): *Historia del curriculum*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- KOURILSKY, M. (1989): Economía: programas de enseñanza. En HUSEN, T., NEVILLE, E. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vincens-Vives, MEC.
- MERCHÁN, F. J. y GARCÍA, F. F. (1994): Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la Historia. En AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (comps) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.
- NATIONAL COMMISSION ON SOCIAL STUDIES IN THE SCHOOLS (1989): *Charting a Course: Social Studies for the 21 st Century*. A Report of the Curriculum Task Force of the National Commission on Social Studies in the Schools. Washington, National Commission on Social Studies in the Schools.
- PAGÉS, J. (1997): Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s XV) y el conflicto de Chiapas (1994). En Benejam, P. y Pagés, J. *Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos*. Barcelona, Praxis.
- POZUELOS, F. (1997): Consideraciones sobre la evolución del currículum integrado en Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 31, 41-48.
- SELBY, D. (1996): Educación global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. *Aula de innovación educativa*, 51, 25-30
- SOUTO, X. M. (1997): *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Sevilla, Díada.
- STIGIER, G. J. (1970): The case, if any, for economic education. *Journal of Economic Education*, 1(2), 77-84.
- TABA, H y otros (1971): *A teachers Handbook to Elementary Social Studies*. Massachusetts, California, Addison Wesley. Publishing Company Reading.
- TRAVÉ, G. (1998): *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- WENTWORTH, D. R. y WESTERN, R. D. (1990): High school economics: The new reasoning imperative. *Social Education*, 54, 78-80.
- YUS, R. (1996): Temas transversales y educación global. *Aula de innovación*, 51, 5-12.