

# VEINTE AÑOS DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA. BALANCE, SITUACIÓN ACTUAL Y FUTURO PREVISIBLE BAJO LA LOMCE<sup>1</sup>

## *TWENTY YEARS OF TEACHING ECONOMICS IN SPANISH HIGH SCHOOLS. BALANCE, CURRENT SITUATION AND FORESEEABLE FUTURE UNDER LOMCE*

Javier Murillo<sup>2</sup>

Profesor de enseñanza secundaria de Economía en la Comunidad de Madrid, Doctor en Economía por la Universidad Complutense de Madrid y miembro del Instituto Marxista de Economía

Mario del Rosal<sup>3</sup>

Profesor de enseñanza secundaria de Economía en la Comunidad de Madrid, Doctor en Economía por la Universidad Complutense de Madrid y miembro del Instituto Marxista de Economía

### **Resumen**

Desde su primera implantación en 1996 como especialidad en la enseñanza secundaria, la economía ha ocupado un lugar peculiar en el sistema educativo español preuniversitario. Así, a las materias originalmente impartidas, pensadas para dotar de una formación más amplia y rigurosa en la esfera económica y empresarial a los alumnos del Bachillerato de ciencias sociales, se han unido varias optativas con diversas orientaciones, desde la preparación para la entrada en el mercado laboral hasta la profundización en la gestión empresarial. La nueva ley educativa impuesta en 2013, sobre la base de un marcado carácter mercantilista y economicista y una manifiesta obsesión apologética por la figura del "emprendedor", parece apostar por una ampliación de la presencia de la economía en la ESO. A partir del análisis de la LOMCE y sobre la base de una amplia experiencia docente en la educación pública, este artículo desarrolla una crítica tanto del nuevo enfoque normativo como del sesgo profundamente ortodoxo que la enseñanza de la economía ha sufrido a lo largo de sus veinte años de presencia en los institutos.

**Palabras clave:** *economía, enseñanza, ESO, Bachillerato, LOMCE*

<sup>1</sup> Este texto es una versión revisada de la ponencia presentada en el taller sobre la enseñanza de la Economía de las XV Jornadas de Economía Crítica, celebradas en Madrid entre los días 10 y 12 de marzo de 2016.

<sup>2</sup> javifax@hotmail.com

<sup>3</sup> mariodelrosalcrespo@gmail.com

## LA INCUESTIONABLE NECESIDAD DE ESTUDIAR ECONOMÍA EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

"El propósito de estudiar economía deber ser evitar ser engañados por los economistas". Joan Robinson.

Hace ya casi medio siglo, José Luis Sampedro mostraba su asombro e indignación ante el hecho de que nuestro sistema educativo instruyera a los alumnos de enseñanzas medias y preuniversitarias en las propiedades de la calcopirita, que muy probablemente nunca después iban a necesitar, y, sin embargo, no les permitiera adquirir ni las más elementales nociones sobre el funcionamiento de un banco, con el que tendrían que vérselas a lo largo de toda su vida<sup>4</sup>. Esta observación resulta especialmente poderosa por una razón bien sencilla que responde únicamente al sentido común: la economía no es una simple ciencia o una rama del conocimiento académico, sino un medio en el que todos los ciudadanos deben desenvolverse a lo largo de toda su vida en sociedad, un escenario en el que representarán distintos papeles que determinarán nada menos que su situación material y la de su familia, su presente y su futuro, su capacidad para lograr sus objetivos vitales y para llevar, a fin de cuentas, una existencia satisfactoria.

Por lo tanto, parece obvio que, en una democracia verdadera, si la economía afecta a todos los ciudadanos, entonces la comprensión de sus mecanismos o, al menos, el estudio sistemático de sus fundamentos más básicos debería estar al alcance de todos los ciudadanos<sup>5</sup>. Porque, si no es así, si la economía se convierte en un coto de conocimientos abstrusos y aparentemente inalcanzables para el común de los mortales, entonces los ciudadanos se exponen a ser objeto permanente de abusos por parte de quienes se apropian ilícitamente del acceso a esa supuesta sabiduría oculta. Y, sobre todo, por aquellas clases dominantes que mantienen a sueldo a estos expertos mercenarios, cuya tarea esencial no consiste en desvelar y explicar los mecanismos que explican los fenómenos económicos y sus consecuencias, sino exactamente en lo contrario.

Para ser más concretos, debemos darnos cuenta de que todos los ciudadanos tomamos decisiones y actuamos constantemente en el ámbito de la economía. En primer lugar, como trabajadores, ya seamos asalariados, autónomos o directivos, puesto que es justamente esa faceta la que determinará nuestra capacidad de consumo y ahorro y, sobre todo, nuestra clase social, con las enormes implicaciones que esto tiene. En segundo lugar, como consumidores, dado que será la actividad con la que materialicemos las posibilidades reales o pretendidas de bienestar material y posición social y, claro está, la que, de forma indirecta, decreta la supervivencia de los distintos capitales y, por lo tanto, la estructura del capital en su conjunto. En tercer lugar, como contribuyentes, puesto que, como afirma la cita habitualmente atribuida a Benjamin Franklin<sup>6</sup>, "En este mundo no hay nada seguro, salvo la muerte y los impuestos". En cuarto lugar, claro, como usuarios de banca, actividad que se ha universalizado en las sociedades capitalistas avanzadas desde la expansión hipertrofiada del crédito y la generalización de los medios electrónicos de pago, y que no por ello ha dejado de ser tan peligrosa y expuesta al fraude institucionalizado como antiguamente, sino más bien lo contrario. Por último, aunque no menos importante, no debemos olvidar en ningún momento la función política del ciudadano en tanto votante y también como participante en la construcción de la llamada opinión pública. No parece especialmente necesario justificar la creciente necesidad de adquirir, cuando menos, unos conocimientos económicos básicos para poder participar, aunque sea mínimamente, en la política, evitando así convertirnos en "idiotas", en el sentido que los griegos clásicos daban a esta palabra.

<sup>4</sup> La cita aparece en una nota preliminar escrita por Sampedro para presentar la versión española de Curso de Economía Moderna, clásico manual del Nobel Paul A. Samuelson.

<sup>5</sup> "Cualquier intento de entender nuestro mundo actual exige saber algo de economía." (Travé, Estepa y Paz, 2001: 20).

<sup>6</sup> Esta cita aparece literalmente en una carta de Franklin a Jean-Baptiste Leroy fechada en 1789, aunque se puede encontrar una variante similar en "The Political History of the Devil", obra escrita por Daniel Defoe y publicada en 1726.

Afortunadamente para las nuevas generaciones –y sin desmedro de la importancia de la calcopirita, por supuesto– todo esto ha cambiado gracias a la introducción de la economía como área específica de conocimiento en los institutos, primero en el bachillerato y, después, aunque lenta y parcialmente, también en la educación secundaria de carácter obligatorio. Pero, ¿de verdad han cambiado las cosas? ¿Es cierto que los conocimientos económicos que se ofrecen a los alumnos adolescentes son adecuados y suficientes? Y, sobre todo, ¿están contribuyendo estas medidas educativas a que surjan generaciones de jóvenes más conscientes de los mecanismos y el poder de la economía, más críticas con sus contradicciones, más exigentes con sus promesas?

En nuestra opinión, esta introducción y expansión de los contenidos económicos en las enseñanzas medias, que cumple en 2016 su vigésimo aniversario desde que los profesores de la especialidad de Economía dieran clase por primera vez en los institutos en el curso 1996/97, adolece de múltiples problemas y carencias que dificultan notablemente una adecuada puesta en valor de su enorme utilidad potencial para el desarrollo personal y social del estudiante. En este texto, proponemos una crítica del modo en que la economía se ha incorporado a la vida académica del alumnado en estos niveles educativos<sup>7</sup>, si bien con un talante distinto a lo que suele ser habitual en estos casos. Normalmente, este tipo de críticas –sobre todo cuando son elaboradas por docentes de la materia, como es el caso– suelen centrarse en destacar la necesidad de ampliar y profundizar los contenidos económicos en la educación obligatoria y en el bachillerato. Aunque en términos generales podemos compartir esta sensibilidad, nuestra intención no es explicar las omisiones o insuficiencias debidas a la escasez de asignaturas específicas en ciertos niveles o modalidades, sino exponer las contradicciones y los problemas que se dan en las materias ya vigentes. Y es que estas materias, como enseguida explicaremos, no ayudan a la gestación de una necesaria actitud crítica entre el profesorado y el alumnado ante la catastrófica economía realmente existente. Al contrario: optan por un perfil supuestamente técnico y neutral cuya pretensión no es procurar un conocimiento pleno y razonado del funcionamiento real de la economía capitalista y de su papel en la sociedad, sino alcanzar metas utilitaristas y no poco discutibles, como las de mejorar la empleabilidad o potenciar el espíritu emprendedor.

## **LA LENTA INCORPORACIÓN DE LA ECONOMÍA EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS**

La economía como rama del conocimiento ha sido históricamente ninguneada, no sólo en la secundaria, sino incluso en nuestro sistema educativo universitario. De hecho, no fue hasta los años cuarenta del siglo pasado cuando se implantó una titulación específica de Economía, ya que, con anterioridad, los únicos contenidos relacionados se impartían en la carrera de Derecho, en materias como Economía Política o Hacienda Pública, en las facultades de Historia, bajo el influjo materialista de la escuela marxista, y en las aulas de Geografía, con tempranos estudios relacionados con la geografía económica y el análisis espacial de los recursos naturales. Evidentemente, esto ayuda en gran medida a entender la falta de interés por los contenidos económicos en los niveles medios y preuniversitarios, que, como veremos a continuación, ha caracterizado a los sucesivos sistemas educativos en España (Travé, Estepa y Paz, 2001: 12).

En este epígrafe, pasamos a explicar la situación del área de conocimiento de la economía en tres etapas legislativas distintas de la historia de la educación en nuestro país: primero, antes de la implantación de la LOGSE; segundo, durante la vigencia de la LOGSE, la LOCE y la LOE; y tercero, según los preceptos de la LOMCE, que actualmente se encuentra en proceso de implantación en los institutos. Nuestra intención en este apartado es fundamentalmente descriptiva, de modo que dejamos para el epígrafe 3 el desarrollo

<sup>7</sup> Las materias de contenidos económicos y su evolución dentro del marco de la Formación Profesional quedan al margen de nuestro análisis por dos razones: en primer lugar, porque exigiría más espacio del que disponemos en este texto; y, en segundo lugar, porque la crítica que aquí ofrecemos tiene como uno de sus principales cimientos nuestra propia experiencia docente, que está circunscrita al ámbito de la ESO y el Bachillerato.

crítico de los contenidos de las materias en cuestión.

### **Antes de la LOGSE**

La evidente necesidad de ofrecer a la ciudadanía al menos unos conocimientos básicos de la economía en la educación formal desde los primeros compases del liberalismo hizo que en España, aun con bastante retraso respecto a otros países europeos, se planteara su inclusión en distintas legislaciones educativas de enseñanzas medias desde mediados del siglo XIX.

A partir de la llamada Ley Moyano, sancionada en 1857, y a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX, los conceptos económicos se fueron introduciendo de manera irregular y parcial en distintos niveles educativos medios y primarios accesibles sólo a las clases dominantes. Su fin era básicamente instrumental, de modo que prestaba atención a cuestiones relativas al comercio, la industria, la agricultura o el Derecho con el fin de colaborar en la formación de futuros técnicos, contables, administrativos o ingenieros. Asimismo, a principios del siglo XX se introducen diversas materias de economía doméstica de fuerte carácter sexista destinadas a instruir a las amas de casa en la adecuada gestión del presupuesto familiar. Más interesantes son algunos contenidos de análisis de la economía capitalista que empiezan a aparecer en los años treinta, sobre todo, de la mano de la legislación emanada de la Segunda República. La victoria del bando golpista y la subsiguiente dictadura erradicaron de raíz este tipo de iniciativas durante décadas, salvo la economía doméstica para las mujeres, de modo que no sería hasta los años setenta cuando se volvería a considerar el estudio científico de la economía como una cuestión a tener en cuenta en el ámbito educativo preuniversitario (Travé, Estepa y Paz, 2001: 13-17; Nieto, 2014: 25-26).

Con la LGE<sup>8</sup> de 1970, que reestructura en gran medida las enseñanzas medias, se reintroducen algunos de los contenidos económicos abandonados tras la caída de la República, especialmente con la materia de Geografía Humana y Económica de 2º de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), aunque también en algunos tramos del currículo de Ciencias Sociales en la Educación General Básica (EGB). Y, sobre todo, se abre un nuevo espacio de comprensión y análisis de la economía como área de conocimiento de importancia esencial a partir del auge de las escuelas estructuralistas y materialistas en la Universidad, algo que, si bien no se refleja directamente en los currículos de las enseñanzas medias, sí influye en la formación y el paradigma didáctico de las nuevas generaciones de docentes y en los marcos de referencia de las editoriales más progresistas, así como en iniciativas de cierto calado como los Movimientos de Renovación Pedagógica (Travé, Estepa y Paz, 2001: 18-20).

### **LOGSE (1990), LOCE (2002) y LOE (2006)**

La economía como área de conocimiento propia con materias específicas dentro del currículo educativo surge en el marco de la LOGSE<sup>9</sup>, aprobada en 1990 y, concretamente, en el Real Decreto 1700/1991. Esta normativa reconfigura por completo los estudios medios postobligatorios, sustituyendo las antiguas etapas del BUP y el Curso de Orientación Universitaria (COU) de la LGE por un sistema en el que, junto a una Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de cuatro años, aparece un nuevo Bachillerato de dos cursos en el que se introducen dos materias de modalidad completamente nuevas con cuatro horas lectivas semanales cada una: Economía, en primero, y la que en su momento se llamó Economía y Organización de Empresas<sup>10</sup>, en segundo.

<sup>8</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

<sup>9</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

<sup>10</sup> Tras la aplicación de la LOE, esta materia pasaría a llamarse Economía de la empresa.

No obstante, lo cierto es que estas dos materias estuvieron a cargo de los especialistas del área de Geografía e Historia (y, en menos ocasiones, de Matemáticas) hasta la creación del cuerpo de profesores especialistas de Economía en la disposición octava del Real Decreto 1635/1995<sup>11</sup>. Sin embargo, y a pesar de los más de veinte años que han transcurrido desde entonces, la verdad es que sigue habiendo hoy en día un número nada desdeñable de centros donde las materias propias de esta especialidad, reducidas únicamente a la oferta estrictamente obligatoria establecida por la ley, son impartidas por docentes de otros departamentos, lo que supone un doble perjuicio. Por un lado, para los alumnos, puesto que estas materias son impartidas por profesores que, aun siendo excelentes profesionales, no son especialistas en este tipo de contenidos. Y, por otro, para los propios profesores de Economía, claro, puesto que se precariza su situación laboral, ya que se ven privados de acceder al puesto que legítimamente les corresponde en esos centros y, en consecuencia, se ven obligados en muchas ocasiones a aceptar jornadas parciales, a impartir asignaturas ajenas a su especialidad o a compartir su horario entre distintos institutos, con las consecuencias que ello tiene para la calidad de su labor educativa.

Tras la LOGSE, la efímera LOCE<sup>12</sup>, promulgada en 2002, no llegó a ser aplicada en ningún aspecto que afectara a las materias del área de Economía. La normativa que la sustituyó en 2006, la LOE<sup>13</sup>, aunque no modificó sustancialmente la estructura del sistema educativo, sí permitió la inclusión de varias materias optativas a partir del correspondiente desarrollo normativo autonómico<sup>14</sup>. En primer lugar, Fundamentos de administración y gestión, optativa de 2º de Bachillerato con cuatro horas a la semana; en segundo, Iniciativa emprendedora, optativa de 4º de ESO con dos horas lectivas semanales; y, por último, Iniciación a la vida laboral, también con dos horas y que, aunque en rigor —y bajo un criterio ciertamente incomprensible— se adscribía al departamento de Tecnología, es obvio que formaba parte del ámbito de conocimientos del área de economía.

### **LOMCE (2013)**

A pesar de la enorme polémica que ha suscitado desde sus orígenes y de la promesa de diversos partidos de intentar su inmediata paralización tras las elecciones de 2015 y 2016, lo cierto es que la LOMCE<sup>15</sup>, sancionada en 2013, se encuentra actualmente en pleno proceso de implantación.

Del análisis del preámbulo de esta ley se desprende el profundo cambio de paradigma en el sistema educativo que propone y que, sin duda alguna, afecta en gran medida a la concepción y el papel del área de conocimiento de la economía. En este texto, la educación deja de ser entendida como un derecho de las personas y pasa a ser una vía para adaptar la cualificación de los trabajadores a las necesidades de las empresas. El principio que impregna toda la norma es que el sistema educativo debe contribuir a la formación para el mundo laboral más que a la formación de las personas. De ahí que pueda considerarse que esta ley, que apuesta por un modelo muy concreto de educación, la degrada, al mantener una visión muy estrecha acerca de cuáles deben ser sus objetivos.

El preámbulo justifica la reforma educativa que encarna la ley en la necesidad "de dar respuestas a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre [...] para la competitividad del país" (LOMCE, 2013: 97862). Es decir, la reforma educativa se estructura en torno a la mejora de la *competitividad*; sólo si se valora el verdadero significado de este término es posible comprender la

<sup>11</sup> La creación de esta plaza funcional de profesor especialista en economía no ha dado lugar, sin embargo, al establecimiento de un departamento didáctico propio de economía en todas las Comunidades Autónomas.

<sup>12</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

<sup>13</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<sup>14</sup> Por ejemplo, en el caso de la Comunidad de Madrid, la materia de Fundamentos de administración y gestión se regulaba en la Resolución de 16 de abril de 2009 de la CAM a partir de las indicaciones de la Resolución de 25 de agosto de 2008 de ámbito estatal. Por su parte, tanto el currículo de Iniciativa emprendedora como el de Iniciación a la vida laboral quedaban establecidos en la Resolución de 27 de junio de 2007 de la CAM.

<sup>15</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

trascendencia que supone este cambio de modelo. Al fin y al cabo, tras la pretensión de la mejora de la competitividad subyace la necesidad por parte del capital de mejorar las condiciones de rentabilidad en una economía. Por lo tanto, se pone así de relieve que la reforma educativa que propone la LOMCE responde a profundos intereses de clase, debiendo quedar la educación subordinada a la lógica de la *rentabilidad*.

Esta norma encuentra un claro sustento teórico en la teoría del capital humano de Gary Becker<sup>16</sup>. Entre los principales objetivos que se pretenden alcanzar con la reforma destaca el de "mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes" (LOMCE, 2013: 97862). Aquí aparece otro de los ejes en torno a los que se vertebra, junto a la competitividad, la reforma educativa: la *empleabilidad*. Según esta visión, los desequilibrios del mercado laboral, especialmente el desempleo, no son el resultado de la dinámica de acumulación capitalista, sino que se corresponden con las carencias de los trabajadores, de tal manera que es responsabilidad del sistema educativo suplirlas. De este modo, frente a las estrategias de aprendizaje cooperativo y colaborativo, se potencia el *individualismo* y la *competencia* entre los estudiantes. Como sigue diciendo el preámbulo: "El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor". (LOMCE, 2013: 97858).

Pero la competencia no se fomenta únicamente entre el alumnado, sino también entre los propios centros educativos. Bajo el discurso de la autonomía de los centros se propone vincular la concesión de recursos a aquellos que mejor los gestionen, lo que se pretende valorar mediante la obtención de resultados. Para ello, se publicarán clasificaciones de los centros según los resultados obtenidos. Además, se establecen los resultados en las pruebas PISA como referente exclusivo de cara a valorar la mejora de la calidad de la enseñanza. Este procedimiento agudizará aún más las diferencias entre centros al obviar las diferentes situaciones de partida, que pueden ser sustancialmente dispares.

Por lo tanto, se podría afirmar que la ley mantiene un marcado carácter *economicista* al entender únicamente la educación, incluso en sus etapas más básicas<sup>17</sup>, como un sistema de preparación de trabajadores para el mercado laboral. Sin embargo, no es solo eso: mantiene una vocación claramente apologética del sistema capitalista que contribuye a la reproducción ideológica del capital, a cuyos intereses objetivos pretende dar respuesta esta reforma educativa. Podemos comprobar esto en un detalle aparentemente sin importancia que, sin embargo, refleja claramente las intenciones del legislador: el número de veces que aparecen determinadas palabras en el texto de la ley. Curiosamente, mientras que la palabra "empleabilidad" aparece cinco veces en el texto y la palabra "competitividad" lo hace en tres ocasiones, sólo encontramos el adjetivo "crítico" o "crítica" en cuatro expresiones, mientras que, sorprendentemente, el vocablo "capitalismo" ni siquiera se menciona.

Este marcado carácter economicista y la obsesión del legislador por la competitividad y la empleabilidad como elementos clave en la educación, no ya del alumno, sino más bien del buen empleado y del mejor emprendedor, se reflejan en un cambio cuantitativo de cierta relevancia para las materias del área de economía, si bien con un evidente contenido utilitarista, acrítico y laudatorio del statu quo. El resultado es un aumento de horas lectivas y, sobre todo, la aparición de nuevas asignaturas en varios niveles de la ESO.

<sup>16</sup> Los autores responsables de la expansión de este concepto en el corpus teórico del *mainstream* fueron dos de los más importantes miembros de la Escuela de Chicago: Jacob Mincer y, sobre todo, Gary Becker, en cuya obra *Human Capital* (Becker, 1964) se guardan las esencias fundamentales de esta teoría. No obstante, T. W. Schultz fue el precursor de estas ideas ya a finales de la década de los cincuenta. Todos los manuales canónicos actuales, como el de Samuelson (1985 [2006]: 245-246) asumen plenamente este paradigma y, además, hay autores subjetivamente situados a notable distancia de estos planteamientos que, sin embargo, asumen en cierto modo sus premisas, aun sin aceptarlas explícitamente. Se puede encontrar una crítica completa en Bowles y Gintis (1975).

<sup>17</sup> Tanto es así que en el artículo 17 de la norma se incluye como uno de los objetivos de la educación primaria el desarrollo del propio espíritu emprendedor.

Según el Real Decreto 1105/2014, tendríamos la siguiente situación:

- En Bachillerato se mantienen las materias establecidas en la legislación anterior (Economía, Economía de la empresa y Fundamentos de administración y gestión), aunque las dos primeras, que antes eran de modalidad, ahora pasan a ser materias de opción del bloque de asignaturas troncales dentro del itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales, mientras que la tercera pasa a ser materia del bloque de asignaturas específicas y, como consecuencia, a contar sólo con dos horas semanales<sup>18</sup>.
- En la ESO, se replantean totalmente las asignaturas del área de economía, ya que desaparecen todas las optativas anteriormente existentes y se incorporan al currículo otras completamente nuevas. Por un lado, Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial, que sustituye a Iniciativa emprendedora y que, en realidad, corresponde a varias asignaturas distintas: una materia o posible conjunto de materias del bloque de asignaturas específicas en todos los cursos del primer ciclo de la ESO<sup>19</sup>; y otra materia de opción del bloque de asignaturas troncales dentro de la opción de enseñanzas aplicadas de 4º de ESO. Y, por otro lado, **Economía**, que se constituye como materia de opción del bloque de asignaturas troncales en la opción de enseñanzas académicas de 4º de ESO<sup>20</sup>.

La categoría en la que la legislación sitúa las materias del área de conocimiento de la economía significa que todas y cada una de ellas serán optativas, aunque con un mecanismo distinto de selección por parte del alumnado. A saber:

- En 1º de Bachillerato, los alumnos de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales deberán cursar al menos dos materias troncales optativas de un total de cuatro a elegir, entre las cuales se encuentra Economía<sup>21</sup>.
- En 2º de Bachillerato, los estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales elegirán al menos dos asignaturas troncales optativas de un total de cinco entre las que optar, dentro de las cuales se halla Economía de la empresa<sup>22</sup>.
- También en 2º de Bachillerato, los alumnos, sea cual sea su modalidad de estudios, se matricularán en dos o tres asignaturas específicas optativas de un total de hasta quince opciones distintas, entre las que figura Fundamentos de administración y gestión.
- En cada uno de los cursos del primer ciclo de la ESO, es decir, en 1º, 2º y 3º, los estudiantes elegirán entre una y cuatro materias específicas optativas de un total de ocho, entre las que aparece Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial<sup>23</sup>.
- En la modalidad de enseñanzas académicas de 4º de ESO, los alumnos deberán cursar al menos dos materias optativas troncales de un total de cuatro posibles, entre las que se encuentra Economía<sup>24</sup>.

<sup>18</sup> La diferencia entre las asignaturas troncales y las específicas (y de libre configuración autonómica) estriba en que los contenidos y los horarios de las primeras son establecidos íntegramente por el Estado central, mientras que en las segundas (y las terceras), las Comunidades Autónomas tienen potestad para decidir sobre ambas cuestiones (Nieto, 2014: 29-30).

<sup>19</sup> Desde la LOGSE hasta la LOMCE, el primer ciclo de la ESO correspondía a 1º y 2º mientras que el segundo ciclo se cursaba en 3º y 4º. La nueva legislación, por el contrario, engloba en el primer ciclo los tres primeros cursos de la ESO y solamente considera dentro del segundo ciclo el nivel de 4º.

<sup>20</sup> La LOMCE establece dos itinerarios distintos en 4º de ESO: la "opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato" y la "opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional". Como indicamos en el texto principal, cada vía incorpora una materia distinta del ámbito de la economía.

<sup>21</sup> En concreto, esas cuatro asignaturas son: Economía, Griego I, Historia del mundo contemporáneo y Literatura universal.

<sup>22</sup> Las cinco materias aludidas son: Economía de la empresa, Geografía, Griego II, Historia del arte e Historia de la filosofía.

<sup>23</sup> Según indica la legislación estatal, en teoría, esta materia podría ofrecerse en uno, en dos o en los tres cursos del primer ciclo de la ESO, según lo que determine la autoridad educativa autonómica competente. Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid se ha optado por ofrecerla solamente en 3º (Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la ESO).

<sup>24</sup> Las cuatro materias en cuestión son Biología y geología, Economía, Física y química y Latín.

- Y, por último, en el itinerario de enseñanzas aplicadas de 4º de ESO, los estudiantes elegirán al menos dos materias optativas troncales de una lista de tres, entre las que aparece Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial<sup>25</sup>. Así, el máximo número de materias que podrían quedar al cargo de los profesores de Economía serían las que se recogen en la siguiente tabla, donde indicamos la legislación estatal establecida por la LOMCE.

CURSO	MATERIA
1º ESO	Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial
2º ESO	Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial
3º ESO	Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial
4º ESO	Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial
	Economía
1º BACH	Economía
2º BACH	Economía de la empresa
	Fundamentos de administración y gestión

Es evidente que, sobre el papel, hay un aumento notable del número de materias y, por consiguiente, de horas lectivas a cargo del departamento de Economía. Sin embargo, también es obvio que la invariable optatividad a la que son condenadas todas ellas en todos los niveles puede hacer que su presencia en los centros no sólo no aumente, sino que, según en qué casos, ni siquiera logre mantenerse<sup>26</sup>. Todo dependerá tanto de las preferencias del alumnado como, previamente, del desarrollo legislativo autonómico y de la política que cada centro decida implantar acerca de la oferta de optativas. Esta política dependerá en gran medida del poder de decisión que tengan los profesores de economía dentro de los órganos ejecutivos de los institutos, como la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) o el Claustro de profesores<sup>27</sup>.

## CARENCIAS Y DEFICIENCIAS DE LA ECONOMÍA EN LOS INSTITUTOS

"La Economía, pese a su mundana y placentera apariencia, es una verdadera ciencia moral, la más moral de las ciencias." (Marx, 1844: 159).

En este epígrafe nos proponemos esbozar una crítica razonada de la manera en que la economía ha sido introducida como área de conocimiento en los institutos. Para ello, repasaremos la situación concreta de cada una de las materias a cargo de los profesores de economía, teniendo en cuenta que todas ellas, a excepción de la Iniciación a la vida laboral, como veremos, o bien mantienen la suficiente continuidad desde la LOGSE hasta la LOMCE como para situarse en un marco estable que permite el análisis único de cada una de ellas, o bien aparecen como novedad en esta última normativa.

Para este estudio que proponemos, atenderemos fundamentalmente a los currículos de cada materia establecidos por el Ministerio de Educación, puesto que, si bien las autoridades educativas de las distintas Comunidades Autónomas tienen competencias para modificar parcialmente estos contenidos, lo cierto es que los cambios suelen ser menores o inexistentes.

Finalmente, a partir de este repaso, se pretende aportar una serie de reflexiones al debate en torno a la situación de la docencia de la economía en la etapa secundaria.

<sup>25</sup> Las tres asignaturas son Ciencias aplicadas a la actividad profesional, Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial y Tecnología.

<sup>26</sup> Recordemos que antes de la LOMCE, tanto la Economía de 1º de Bachillerato como la Economía de la empresa de 2º, que siempre han formado el grueso del horario de los docentes de esta especialidad, eran asignaturas obligatorias en la modalidad de Ciencias Sociales.

<sup>27</sup> El poder de decisión de los profesores de Economía en los centros suele ser reducido, sobre todo en lo tocante a los niveles de la ESO, tanto por el número de docentes de esta especialidad como por la relativamente reciente incorporación de estas materias en los institutos. Así, "determinadas inercias que se arrastran por parte de grupos mejor representados en los órganos de decisión de estas etapas, con mayor presencia histórica que los economistas en los centros de educación secundaria, pueden imponerse en la fase de debate autonómico y en los propios centros —donde la presencia de los profesores de Economía es escasa—. (Nieto, 2014: 32).

## Las materias de Economía general

### Economía (1º de Bachillerato)

Como hemos visto, desde la entrada en vigor de la LOGSE, el sistema educativo español ha ofrecido a los alumnos de Bachillerato la posibilidad de acercarse al estudio de la actividad económica. La inclusión de una materia como Economía se considera necesaria para el análisis de la realidad social al permitir al alumnado comprender el conflicto básico en torno al que se erigen las relaciones sociales. El estudio desde una perspectiva científica acerca de cómo se organizan las sociedades para resolver el problema fundamental de la satisfacción de sus necesidades conforma una dimensión clave para las ciencias sociales. Sin duda, este cambio se justifica en una serie de transformaciones sociales que requerían a los estudiantes de Bachillerato una mayor formación específica en este ámbito.

Sin embargo, la propuesta educativa ofrecida en el ámbito de esta materia no está cumpliendo plenamente con la función de ofrecer una serie de rudimentos básicos que permitan al alumnado comprender con solvencia los problemas económicos actuales. El propio diseño de los currículos de la materia de Economía presenta una serie de importantes limitaciones que, entre otros factores, explican esta situación.

En primer lugar, el conjunto de contenidos establecidos por el Ministerio de Educación, que no varían sustancialmente entre la LOE y la LOMCE<sup>28</sup>, se corresponde con el enfoque teórico convencional, cuestión que, por supuesto, no se explicita al obviar cualquier referencia a perspectivas de estudio alternativas. Por una parte, el programa queda constreñido por la concepción excesivamente estrecha sobre el objeto de estudio económico del paradigma ortodoxo, de la que se deriva un enfoque basado en el individualismo metodológico, que excluye del análisis el estudio de las clases sociales así como el conflicto entre ellas en torno al excedente. Su pretensión de universalidad propone una visión ahistórica de las relaciones económicas que contrasta con la realidad. Asimismo, este enfoque favorece una explicación unívoca de la realidad social completamente opuesta a la complejidad que caracteriza a las ciencias sociales y a la propia sociedad.

Por otra parte, de este enfoque se desprende una lectura superficial de muchos de los fenómenos económicos básicos. Un ejemplo puede ser la determinación de precios: se soslaya el debate en torno a las diferentes teorías del valor y se ofrece una respuesta claramente insatisfactoria a la fijación de precios en una economía capitalista. Además, se elude el carácter conflictivo y contradictorio del capitalismo, reservando un único bloque de contenidos para tratar algunos "problemas" como el desempleo y la pobreza, cuando estos fenómenos deberían ser comprendidos como el resultado ordinario de la dinámica de acumulación capitalista. Asimismo, el conjunto de contenidos se presenta de manera deslavazada: no responden a una estructura ordenada, lo que dificulta su aprendizaje significativo.

A todo esto hay que unir la falta de un hilo conductor en el estudio de la materia, que únicamente se imparte en un curso y sin la continuidad que da poder contar con antecedentes en niveles educativos anteriores, como ocurre en las demás materias de Bachillerato. Esto impide un tratamiento más profundo en el análisis de los fenómenos económicos. Asimismo, según queda configurado el Bachillerato, los alumnos de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales tampoco están obligados a cursarla al definir la modalidad eligiendo dos materias de un total de cuatro materias, entre las que se encuentra Economía.

<sup>28</sup> El desarrollo en el marco de la LOE se encuentra en el Real Decreto 1467/2007, mientras que el correspondiente a la LOMCE está recogido en el Real Decreto 1105/2014.

Por todo ello, las restricciones en la enseñanza de Economía son severas, al quedar sustentado el plan educativo en un enfoque cuya capacidad explicativa sobre los fenómenos económicos es tan limitada. Esto puede agravarse, además, con la aplicación de la LOMCE, ya que existe un riesgo derivado del hecho de esta materia puede ser objeto de examen en la prueba final para la obtención del título de Bachillerato (la conocida coloquialmente como "Reválida"). Aunque no hay nada regulado en relación al carácter de esta prueba, si reproduce las muchas limitaciones de la PAU, todos los inconvenientes que presenta actualmente este examen para la docencia de Economía de la empresa podrían hacerse extensibles a la materia de Economía. Por lo tanto, se estrecharía el escaso margen disponible actualmente para abordar los contenidos de la de asignatura con una mayor solvencia, que garantice al alumnado la comprensión de los fenómenos económicos con cierto grado de rigor.

Por supuesto, todas las limitaciones mencionadas no son exclusivas, ni mucho menos, de la docencia de **Economía** en el Bachillerato, sino que son extensibles a los niveles educativos superiores. No obstante, consideramos que es primordial intentar subsanarlas en esta fase. Para una parte de los alumnos es esta la única materia en la que adquieren los conocimientos básicos sobre el funcionamiento de la actividad económica que les permitirá afrontar sus posteriores estudios superiores vinculados a las ciencias sociales. Para el resto, conforma el único contacto con esta disciplina a lo largo de su etapa formativa.

### **Economía (4º de ESO)**

A primera vista, podría parecer que la LOMCE ofrecería una solución a la falta de continuidad en el estudio de la Economía a lo largo de la etapa secundaria, ya que aparece como una de las materias de 4º de ESO a la vez que se mantiene en el Bachillerato. No obstante, un análisis más detallado permite ver que esta aparente solución presenta muchas limitaciones.

En primer lugar, por el propio carácter segregador de la norma. La materia de **Economía** en 4º de ESO se ofrece únicamente a aquellos alumnos que cursan el itinerario de enseñanzas académicas, orientado hacia el Bachillerato. Además, no a todos, ya que, como comentábamos más arriba, los alumnos deben elegir dos materias de un total de cuatro, entre las que se encuentra **Economía**.

No obstante, las restricciones en cuanto a los alumnos que pueden cursarla, no representan el principal problema que presenta el diseño de la materia en 4º de ESO<sup>29</sup>. La selección de contenidos genera como resultado un programa inconexo, sin una rigurosa vocación pedagógica. Más bien, es un conjunto abigarrado de elementos sin ningún tipo de cohesión interna: combina aspectos metodológicos básicos del estudio económico con elementos de educación financiera orientada a las familias, conceptos básicos de gestión empresarial y elementos de economía internacional. Como se puede comprobar no es más que un agrupamiento de elementos sin concierto alguno.

Por lo tanto, no se puede ofrecer una valoración positiva de la decisión de extender el análisis económico a la etapa obligatoria de la formación secundaria, ya que los alumnos que no estén interesados en continuar con los estudios de Bachillerato quedan excluidos de su estudio, contribuyendo así al carácter segregador de la norma. Además, el diseño del programa no se atiene a un plan pedagógico coherente que pueda garantizar el aprendizaje significativo.

<sup>29</sup> Su currículo se desarrolla en el Real Decreto 1105/ 2014.

## Las materias vinculadas a la organización empresarial

### Economía de la empresa (2º de Bachillerato)

La materia de Economía de la empresa pretende contribuir a la comprensión del funcionamiento de las empresas, tanto en su ámbito interno como en su interrelación con el entorno social, así como a la lógica bajo la que toman decisiones. Por lo tanto, se considera que podría ser un complemento oportuno a la materia de Economía de primero, en el caso de que se priorizara un enfoque del análisis de las empresas entendidas como unidades básicas de producción en la economía capitalista insertas en un entramado de relaciones competitivas y de explotación.

No obstante, el análisis del programa curricular de la materia<sup>30</sup> pone de relieve que su diseño queda más orientado a garantizar al alumnado la adquisición y el control de ciertos rudimentos de gestión empresarial más que a la comprensión del papel que las empresas juegan en la economía capitalista actual. En general, sus objetivos se definen bajo el prisma de la adquisición de contenidos para manejar la administración empresarial, llegando a ofrecer una visión interesadamente parcial y dulcificada de la actuación de las empresas cuando se establece como segundo objetivo de la materia según la LOE el de "apreciar el papel de las empresas en la satisfacción de las necesidades de los consumidores y en el aumento de la calidad de vida y bienestar de la sociedad".

Si bien uno de los objetivos del currículo de la materia, el quinto, es el de "valorar críticamente las posibles consecuencias sociales y medioambientales de la actividad empresarial", la estructura de contenidos y el conjunto de criterios de evaluación no se corresponden con este planteamiento. De hecho, en el conjunto de contenidos solo se encuentra cobertura explícita a este objetivo en el bloque relativo a la función de producción de la empresa, y, además, se hace en términos de externalidades del proceso productivo. Por lo tanto, su inclusión es poco más que anecdótica. En el caso de los criterios de evaluación, únicamente se establece que el alumno debe saber "diferenciar las implicaciones, tanto positivas como negativas, que suponen las decisiones empresariales en los ámbitos social y medioambiental".

En general, como decimos, tanto los contenidos como los criterios de evaluación priorizan el análisis desde una perspectiva técnica de las áreas funcionales que definen la actividad empresarial. La selección de contenidos mantiene un mayor grado de coherencia interna que la de la materia de Economía, aunque responde más al objetivo de transmitir procedimientos de gestión empresarial que al de comprender el papel de las empresas en el marco competitivo derivado de la acumulación capitalista.

También es reseñable el hecho de que establezca como uno de los objetivos el de "diseñar y elaborar proyectos sencillos de empresa", dedicándose uno de los ocho bloques de contenidos a este aspecto y estableciéndose como criterio de evaluación el diseño y la planificación de un proyecto empresarial, "con actitud emprendedora y creatividad".

A pesar de todo lo mencionado, el programa de la materia es susceptible de ser interpretado desde una perspectiva social, que permita comprender la lógica de funcionamiento de las empresas capitalistas. Aunque se echan en falta ciertos contenidos que favorecerían la aprehensión de su papel en la dinámica capitalista<sup>31</sup>, el currículo puede ser concebido de manera que se trascienda el mero objetivo de la adquisición de herramientas para la gestión de una empresa y alcanzar metas más

<sup>30</sup> Su desarrollo bajo la LOE y bajo la LOMCE se encuentran, como en el caso de la materia de Economía de 1º de Bachillerato, en el Real Decreto 1467/2007 y en el Real Decreto 1105/2014, respectivamente.

<sup>31</sup> Elementos como la negociación colectiva, el conflicto colectivo o el Derecho laboral, las características de la competencia capitalista o la fiscalidad de la empresa y del capital, especialmente en lo relativo a la comprensión de las vías de elusión y evasión impositivas, son sistemáticamente ignorados en el currículo de esta materia.

acordes a los objetivos generales de la etapa. Concretamente, este enfoque permitía abordar, entre otros, los objetivos a, b, c y h, recogidos en el artículo 3 del Real Decreto 1467/2007 de la LOE.

No obstante, la inclusión de la materia en las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) ha limitado de manera determinante el enfoque a través del que se han podido impartir sus contenidos, al menos, hasta la teórica supresión de la Selectividad en el marco de la LOMCE. Es decir, de manera efectiva, la práctica docente ha quedado constreñida por la preparación de esta prueba, lo que ha repercutido de manera negativa al proceso de enseñanza y aprendizaje si se considera el particular carácter de este examen. Su estructura y diseño potencian el aprendizaje memorístico de los contenidos y la práctica de ciertas técnicas de gestión empresarial (elaboración de documentos contables, herramientas de selección de inversiones, operaciones de ampliación de capital, etc.), en desmedro de otro tipo de habilidades y capacidades vinculadas a la valoración reflexiva sobre el papel de las empresas en el capitalismo. De ahí que la enseñanza de esta materia quede tan limitada.

Esta materia no ha sufrido cambios importantes bajo la LOMCE, a excepción de la eliminación del bloque relativo al proyecto empresarial, que, con buen sentido, se reserva para la materia de Fundamentos de administración y gestión. En cuanto a la limitación que suponía la inclusión de esta asignatura entre las participantes en las PAU, lo cierto es que tanto la aparición del examen final (o "Reválida") para la obtención del título de Bachillerato como la posibilidad que la ley ofrece a las Universidades de imponer pruebas de acceso propias reproducen las mismas restricciones que existen actualmente.

### **Fundamentos de administración y gestión (2º de Bachillerato)**

Con carácter general, esta asignatura se concibe como un apéndice de la materia de Economía de la empresa, aunque con un carácter más aplicado, como enseguida veremos.

Las autoridades educativas justifican su inclusión entre las materias optativas del Bachillerato sobre la base de la séptima competencia que recoge la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea del 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/950/EC): "sentido de la iniciativa y espíritu de empresa". De hecho, desde el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 se mantiene la intención de desarrollar el espíritu emprendedor a través del sistema educativo. Mediante esta materia se busca desarrollar precisamente esta competencia, con el objetivo de favorecer la creación de empresas. Para ello, se ofrece una visión práctica sobre su administración.

El plan de estudios para esta materia ofrece un conjunto de contenidos, objetivos y criterios de evaluación que presentan un elevado grado de coherencia interna. El objetivo básico consiste en conocer y manejar las técnicas de administración y gestión utilizadas en las diferentes áreas funcionales de la empresa. A diferencia de lo que ocurre en la materia de Economía de la empresa, en el caso de Fundamentos de administración y gestión, el proyecto empresarial pretende globalizar los contenidos de la materia. La propia normativa establece que el alumno debe simular la creación, administración y gestión de una compañía.

Concretamente, en el caso de la Comunidad de Madrid, el currículo<sup>32</sup> establece que esta materia pretende "evitar que el desconocimiento sea una barrera en la creación de empresas". Además, se determina que "(l)a sociedad del conocimiento y una economía como la nuestra, basada en los servicios, ofrecen a las personas nuevas oportunidades de crear su propia empresa". Es destacable que el primer objetivo definido sea el de "asumir la creación de empresas como una alternativa para

<sup>32</sup> Recogido, como ya comentamos más arriba, en la Resolución de 16 de abril de 2009.

el desarrollo de sus inquietudes y necesidades profesionales y laborales". Se pretende estimular la creación de empresas como una alternativa viable de desarrollo profesional.

Lo mismo establece la nueva normativa bajo el marco de la LOMCE<sup>33</sup>. De hecho, los cambios en el currículo son meramente cosméticos; si acaso, se refuerza la orientación de la materia hacia la gestión de empresas. La materia se propone como un "estudio profundo de las variables para la puesta en marcha de un negocio y su viabilidad futura" y reconoce que "(e)l desarrollo del espíritu emprendedor se debe fomentar desde la juventud en los centros docentes". Desde el punto de vista metodológico deja claro que "los estudiantes pondrán en juego competencias específicas que les permitirán ser capaces de elaborar un plan de negocio; comprender los procesos y los procedimientos asociados a la creación y el mantenimiento de una empresa".

Como se puede comprobar, estos planteamientos responden a una visión sesgada e interesada del funcionamiento de la actividad económica. Hay una abrumadora lejanía entre la realidad y los postulados de los legisladores. En primer lugar, se obvia la principal barrera con la que se puede encontrar un joven con intención de iniciar una actividad empresarial: la económica. La mayor parte de las formas jurídicas en el ámbito español requieren el desembolso de una aportación de capital inabordable para la mayoría. Y, sobre todo, las propias necesidades financieras de los proyectos, aunque son variables según su naturaleza, resultan inalcanzables para la mayoría del alumnado.

La única figura legal que no requiere un aporte inicial mínimo es la del autónomo. Sin embargo, esta alternativa de desarrollo profesional ha perdido importancia relativa en las últimas décadas a favor del trabajo asalariado. Es decir, los trabajadores autónomos representan un porcentaje decreciente de la población activa como consecuencia de la extensión del trabajo asalariado<sup>34</sup>. Las unidades de producción independientes que personifican estos trabajadores presentan una sustancial debilidad competitiva respecto al capital, frente a cuya competencia acaban sucumbiendo, transformándose así en trabajadores asalariados.

Esta tendencia se ha visto frenada en los últimos años como consecuencia de todos los cambios legislativos orientados a promover el empleo autónomo. Entre todos ellos, destaca el Estatuto del Trabajador Autónomo, de 2007, que ofrece cobertura jurídica al uso fraudulento de esta forma jurídica. Mediante la creación de la figura del "autónomo dependiente" (sic) se enmascaran verdaderas relaciones de dependencia pseudosalarial: los ingresos de estos trabajadores proceden, al menos en un 75%, de un único pagador. Por lo tanto, a pesar de ser formalmente autónomos al establecer una relación contractual de carácter mercantil con la empresa de la que dependen, bajo este tipo de situaciones subyace una relación salarial degradada y sin derechos sociales. En efecto, este tipo de contratación es funcional para el capital ya que le permite evitar el pago de las cotizaciones sociales vinculadas a la contratación bajo el Derecho laboral. Además, de este modo, evita que las condiciones del trabajador queden cubiertas por la negociación colectiva, pudiendo cesar la relación mercantil cuando considere oportuno y eludiendo el pago de una indemnización por despido.

Por todo ello, se considera que los objetivos de esta materia quedan alejados de las principales necesidades del alumnado.

<sup>33</sup> Como vimos antes, los objetivos y la orientación general de esta materia quedan establecidos en el Real Decreto 1105/2014.

<sup>34</sup> Concretamente, y según los datos ofrecidos por AMECO, el porcentaje que los autónomos representan sobre la población activa total en España ha pasado del 26% en 1980 al 15% en 2015.

## Las materias vinculadas al emprendimiento y a la creación de empresas en la ESO

### De la Iniciativa emprendedora a la Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial

La introducción de **Iniciativa emprendedora** en el plan de estudios de la ESO supuso un verdadero hito en esta etapa educativa. La Comunidad de Madrid permitió cursar esta materia, de carácter optativo, a todos los alumnos de 4º de ESO<sup>35</sup> y fundamentó su implementación en la necesidad social de "creación de empleo, en la mejora de la competitividad y en el crecimiento económico". Es decir, por primera vez, una de las materias de la etapa secundaria obligatoria se planteaba como objetivo reforzar la competitividad, concepto que, según se ha explicado más arriba, responde a unos intereses muy determinados. De nuevo, se enmarcaba en el desarrollo del espíritu emprendedor que establece el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000, compromiso adquirido en la propia LOE.

Los contenidos de esta materia se articulaban en torno a dos grandes bloques. El primero de ellos pretendía desarrollar una serie de habilidades y cualidades presumiblemente atribuibles a los emprendedores. Aunque buena parte de las cualidades a tratar (iniciativa, perseverancia, responsabilidad...) podrían potenciar el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva del alumnado, su alcance quedaba muy limitado al trabajarlas en el marco de la gestión empresarial. El segundo se estructuraba en torno al desarrollo de un proyecto empresarial, aunque menos ambicioso que en el caso de Fundamentos de administración y gestión en 2º de Bachillerato.

Por la correspondencia entre los planes educativos de ambas materias, todo lo mencionado anteriormente para la materia de Fundamentos de administración y gestión puede ser aplicado también a Iniciativa emprendedora. Con el agravante de que, en este caso, las consecuencias eran mucho más severas al tratarse de una etapa de carácter obligatorio y considerando, además, la menor edad del alumnado. Es decir, la creación de empresas como alternativa de desarrollo profesional quedaba, en este caso, aún más alejada de la realidad que en el caso de la mencionada optativa de Bachillerato. Los alumnos que decidieran incorporarse al mercado laboral tras la finalización de esta etapa, con un bajo grado de cualificación, acumulaban demasiadas dificultades como para valorar el autoempleo como una estrategia viable para ellos. Los datos de mortalidad empresarial que ofrece el INE reflejan la fuerte presión competitiva a la que quedan sometidas las empresas, por lo que es una quimera considerar que jóvenes recién titulados en la ESO y sin experiencia profesional pudieran emprender con éxito la gestión de una actividad empresarial. Además, algunos de los contenidos que contemplaba el currículo no se correspondían con el grado de madurez del alumnado. De ahí que, en su conjunto, fuera una materia que no permitía potenciar el aprendizaje funcional.

La aplicación de la LOMCE hace desaparecer esta materia de la ESO y la sustituye por un conjunto de asignaturas a impartir en distintos niveles bajo la denominación común de Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial<sup>36</sup>. En relación a este conjunto de materias homónimas, cabe "agradecer" la utilización de un nombre mucho más clarificador, en el que se explicita su orientación empresarial. De hecho, como indica su desarrollo normativo<sup>37</sup>, su currículo plantea que debe incidir en aspectos "relacionados con la posibilidad de creación de un negocio propio".

En general, se detecta un estrecho vínculo entre estas materias y la antigua Iniciativa emprendedora, por lo que el análisis efectuado más arriba del plan educativo de esta última es aplicable también a este caso. No obstante, existen diversas peculiaridades que conviene mencionar.

<sup>35</sup> Su currículo queda establecido en la Resolución de 27 de junio de 2007.

<sup>36</sup> Ver los comentarios sobre los niveles de impartición de esta materia y sus características organizativas en el epígrafe 2.3.

<sup>37</sup> Como ya comentamos, el Real Decreto 1105/2014.

En el caso del primer ciclo, los contenidos se estructuran en tres bloques claramente diferenciados y ciertamente dispares entre sí. En el primero, llamado "Autonomía personal, liderazgo e innovación" se explica una serie de contenidos vinculados a las supuestas cualidades personales, sociales y psicológicas propias del emprendedor. El segundo bloque, denominado "Proyecto empresarial" se centra en el desarrollo de un plan de negocio simplificado. Y el tercero, titulado "Finanzas", propone una suerte de economía doméstica, así como algunos conceptos muy simplificados sobre productos bancarios, financiación en inversión<sup>38</sup>.

En el caso de la materia en 4º de ESO, el análisis de los contenidos genera bastante perplejidad. De nuevo, se estructuran en tres bloques que, además, e incomprensiblemente, mantienen el mismo nombre que en el primer ciclo. El primero, se dedica, fundamentalmente, al desarrollo de la normativa laboral básica, la negociación colectiva, el funcionamiento de la Seguridad Social y la prevención de riesgos laborales. El segundo bloque se dedica a la elaboración de un proyecto empresarial en términos muy similares a la materia del primer ciclo, aunque con una complejidad algo mayor. Y, por fin, el tercer y último bloque trabaja las finanzas orientadas a la gestión empresarial. Sin duda alguna, lo que más llama la atención es el conjunto de contenidos del primer bloque, que, si bien recupera parte de los contenidos de la materia optativa desaparecida de Iniciación a la vida laboral, lo cual no deja de ser positivo, es obvio que desentona sorprendentemente tanto con el resto de contenidos de la materia como con el propio título del bloque en el que se encuadra.

A tenor de lo explicado hasta aquí, podemos inferir que todas las limitaciones mencionadas más arriba para la materia de Iniciativa emprendedora son aplicables a las asignaturas de Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial, aunque con el agravante que supone la menor edad de los alumnos y, por lo tanto, su menor grado de madurez.

A la luz del análisis efectuado se puede concluir que la inclusión de estas materias, lejos de sustentarse en criterios pedagógicos que sirvan para potenciar el desarrollo formativo de los alumnos, tiene como pretensión, por un lado, ensalzar de manera apologética la figura del empresario y, en particular, la del autónomo, y, por otro, incluir la gestión empresarial en el currículo de la secundaria obligatoria.

De hecho, la inclusión de estas materias representa un paso más en la estrategia desplegada desde hace unos años dirigida a promover el autoempleo y enaltecer la figura del emprendedor. Junto a estas medidas, se han instaurado bonificaciones fiscales, reducciones en las cotizaciones sociales y la flexibilización en el uso de la prestación por desempleo. Y se ha construido un discurso con el objetivo de encumbrar la figura del emprendedor.

Por una parte, el fomento de estas figuras jurídicas responde a la estrategia global de perseguir el abaratamiento de la mano de obra mediante la desregulación del mercado laboral. En el caso de los autónomos dependientes de los que hablábamos más arriba, las condiciones laborales se degradan de tal manera que la financiación del seguro social depende exclusivamente del trabajador. Esto supone un ahorro considerable al capital y un mayor grado de precariedad de la mano de obra.

Por otra, cumple un papel trascendental en cuanto a la reproducción ideológica del capitalismo. En este contexto, se pretenden explicar los desequilibrios en el mercado laboral desde las decisiones individuales y no desde el marco social. En base a ello, se responsabiliza a los trabajadores desempleados

<sup>38</sup> Estos nuevos contenidos de esta materia de 3º, al igual que ocurre con la de 4º, ha supuesto una oportunidad inmejorable que los bancos y organismos oficiales con competencias en el ámbito de las finanzas están tratando de aprovechar para difundir su concepción de las cuestiones monetarias, financieras y bancarias entre los alumnos de estos niveles educativos. Así, al igual que, por ejemplo, el BCE hizo en su momento en la materia de Economía de 1º de Bachillerato en relación a su idea de la inflación con el famoso vídeo y manual titulado "La estabilidad de precios: ¿por qué es importante para ti?", los bancos comerciales, la CNMV y, por supuesto, el Banco de España están distribuyendo a marchas forzadas todo tipo de materiales en los centros y, lo que es más grave, usurpando las tareas de los propios profesores de Economía al proponer todo tipo de "talleres" para impartirlos directamente a los estudiantes de estos cursos.

de su situación, instándoles a salir de su zona de confort y a aprovechar las oportunidades ofrecidas por la situación recesiva. Asimismo, permite que se diluya entre los trabajadores el sentimiento de pertenencia a la clase asalariada, lo que es funcional para el capital de cara a debilitar la defensa organizada de los intereses de los trabajadores.

### **La materia vinculada al trabajo asalariado y al Derecho Laboral**

Como ya comentamos, la LOE permitió la introducción de una materia optativa en 4º de ESO dedicada al análisis del trabajo asalariado: **Iniciación a la vida laboral**<sup>39</sup>. Su objetivo era ofrecer a los alumnos que estaban a punto de acabar su educación formal obligatoria una formación básica sobre el mundo del trabajo, algo que, desde luego, resultaba sumamente pertinente y oportuno, dado el punto de inflexión al que estaban a punto de llegar en su vida escolar y, sobre todo, la falta de perspectivas amplias que sobre su futuro académico y profesional suelen tener los estudiantes a estas edades. La materia se estructuraba en tres bloques bien diferenciados. El primero se llamaba "El mundo del trabajo" y era, de largo, el más interesante. Presentaba las bases de funcionamiento de la economía capitalista, el papel de la empresa y el asalariado en su seno, los rudimentos básicos del Derecho laboral y la Seguridad Social, las características del autónomo y algunas claves esenciales sobre creación y organización de empresas. El segundo, titulado "Trabajo y salud" consistía básicamente en un breve curso sobre prevención de riesgos laborales, incluyendo algunas pautas sobre la normativa de salud laboral. Y, por último, el tercero, denominado "La construcción del itinerario formativo y profesional", solía ser visto como el más útil por parte de los alumnos. Su intención era ofrecer a los estudiantes algunos elementos clave para la toma de decisiones respecto a su futuro académico en función de la estructura del sistema educativo y las características del mercado laboral. Además, les enseñaba cuestiones tan esenciales como la elaboración de un currículum vitae (CV) o la mejor manera de afrontar los procesos de selección de personal.

Como vemos, se trataba de una materia ciertamente interesante y útil para el alumnado que, lamentablemente, ha desaparecido del currículo de la ESO con la implantación de la LOMCE. Como ya comentamos en el punto anterior, el único remanente que queda de estos contenidos es el primer bloque temático de Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial en 4º de ESO, lo que resulta claramente insuficiente. En nuestra opinión, los contenidos ofrecidos por la materia desaparecida no sólo tendrían que haber sido mantenidos con la nueva legislación, sino que deberían haberse convertido en obligatorios para todos los alumnos de 4º de ESO. De este modo, se les podría garantizar una formación mínima sobre algo tan sumamente esencial en sus vidas futuras como la búsqueda de empleo, las condiciones laborales y los derechos y obligaciones de los trabajadores. Esta eliminación creemos que supone una grave dejación de las obligaciones esenciales de formación integral que debe buscar la educación formal obligatoria.

### **CONCLUSIONES**

La economía no es un conjunto cualquiera de contenidos. Su naturaleza como ciencia social, práctica y polémica, cargada de connotaciones ideológicas, políticas e históricas, hace que su enseñanza pueda ser cualquier cosa menos una cuestión técnica y neutral. En cuanto ciencia, la economía debe estudiar en profundidad el funcionamiento y las contradicciones del sistema económico en el que nos encontramos, que no es otro que el capitalismo. Y, sin embargo, resulta curioso que justamente esa palabra, capitalismo, brille por su ausencia en todos y cada uno de los currículos de las materias del área de economía.

<sup>39</sup> Como en el caso de Iniciativa emprendedora, su currículo queda establecido en la Resolución de 27 de junio de 2007.

Esta omisión no es casual. El capitalismo se considera como un hecho consumado, como el sistema económico definitivo, como el "fin de la historia". Por lo tanto, sus problemas son considerados fallos subsanables, no contradicciones intrínsecas. Unos opinan que se pueden arreglar dejando actuar al mercado sin restricción alguna, mientras que otros creen que es mejor un cierto grado de intervención estatal. Sin embargo, en ningún caso se consideran las posturas que analizan y explican en profundidad las causas de los grandes problemas del capitalismo, como el paro, las crisis, la explotación laboral, las desigualdades crecientes o la degradación del medio ambiente. Las escuelas críticas y heterodoxas, como el marxismo, son objeto de mención puntual, pero no en Economía, sino en Historia o en Filosofía, donde siempre se tratan como escuelas de pensamiento históricas, no como alternativas al paradigma dominante. Así, los alumnos suelen acabar su Bachillerato de Ciencias Sociales con la impresión inducida de que el capitalismo no es una forma social e históricamente determinada, sino una realidad inamovible, un medio ambiente natural que, al igual que la ley de la gravedad no se puede cuestionar o cambiar, sino simplemente aceptar y optimizar.

Además, la excesiva especialización que impregna toda la etapa secundaria dificulta que los alumnos que orientan sus estudios a las ramas de Humanidades o Ciencias puedan cursar alguna de las materias que les permite comprender los mecanismos mediante los que la sociedad se organiza para resolver su reproducción material.

Asimismo, el entrenamiento técnico se impone al análisis crítico de la sociedad. Como hemos visto anteriormente, la mayor parte de las materias a cargo de los profesores de economía no tratan el mecanismo de producción y reproducción social, sino las técnicas de funcionamiento de las empresas. Si bien no afirmamos que resulte inconveniente el estudio de este tipo de contenidos entre los alumnos, sí creemos que existe un claro desequilibrio entre la importancia que se les da en comparación con la atención que reciben las materias de economía general. La descompensación resulta evidente y, desde luego, no es casual, sino que refleja fielmente el tipo de conocimientos que el legislador considera preferible inculcar en los alumnos en estos niveles educativos<sup>40</sup>.

El problema de esta descompensación no es únicamente de contenidos, claro, sino, sobre todo, de perspectiva. Las materias de gestión empresarial no cuestionan en ningún caso el sistema capitalista ni los efectos sociales derivados de sus contradicciones, sino que se limitan a entrenar a los alumnos en las técnicas de administración empresarial. Pretenden enseñarles a idear y gestionar proyectos de explotación competitiva en la búsqueda de la mayor rentabilidad posible a partir de una concepción individualista y utilitarista del trabajo humano, sin perder el tiempo en filosóficas disquisiciones sobre la conveniencia de este tipo de bases sociales para la convivencia en común o, incluso, para la simple supervivencia del ser humano sobre el planeta.

A la luz de lo explicado hasta aquí, podemos afirmar que la experiencia que los más de diez años que cada uno de nosotros lleva impartiendo clases de economía en institutos públicos nos ha enseñado algo fundamental para comprender las posibilidades de progreso de las futuras generaciones. Algo que, además, debería ser comprendido y considerado de una vez por todas por quienes tienen la enorme responsabilidad de imponer las normas que rigen la educación. Se trata de que los jóvenes, tanto preadolescentes como adolescentes, a pesar de llevar muchos años ya en un sistema educativo no siempre tan abierto y estimulante como querríamos, aún no han perdido su capacidad para hacerse preguntas, para criticar la realidad, para imaginar otras formas de vivir. Su mente, plástica y curiosa por naturaleza, todavía no ha

<sup>40</sup> En la Comunidad de Madrid, por ejemplo, el número máximo de horas dedicadas a materias relacionadas con la gestión empresarial es de 11, mientras que solamente 7 se dedican a la economía general. Las materias de gestión empresarial serían Iniciación a la actividad emprendedora de 3º (2 horas) y de 4º (3 horas), Economía de la empresa de 2º de Bachillerato (4 horas) y Fundamentos de administración y gestión en el mismo curso (2 horas). Por su parte, las asignaturas de economía general serían solamente Economía de 4º de ESO (3 horas) y Economía de 1º de Bachillerato (4 horas).

sido atrofiada por la pegajosa red de prejuicios que nos afecta a los adultos y, gracias a ello, es capaz de observar su entorno social con una envidiable capacidad para cuestionárselo todo, para criticarlo todo, para partir siempre de cero sin asumir nada por descontado.

Ese potencial crítico es un tesoro de incalculable valor que la educación formal no sólo no debe aplastar, como suele hacer en tantas ocasiones, sino que ha de estimular para lograr su máximo desarrollo. Y todos debemos luchar para ello, tanto profesores y alumnos como madres, padres y ciudadanos en general, porque la sociedad tiene muchísimo que aprender de ese aparente candor que, en el fondo, no es otra cosa que sentido común. Y más aún la ciencia económica, cuyas ortodoxas, inflexibles y anquilosadas estructuras académicas y de pensamiento, tan servilmente sometidas a los dictados del poder, agonizan lentamente sin darse cuenta de la inutilidad inicua de sus postulados.

"Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica." (Freire, 1984: 71).

## **BIBLIOGRAFÍA**

Becker, Gary (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.

Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1975): "The Problem with Human Capital Theory, A Marxian Critique", *The American Economic Review*, 65 (2), pp. 74-82.

Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D.F.: Siglo XXI.

Marx, Karl (1844). *Manuscritos económicos y filosóficos*. Madrid: Alianza, 1968.

Samuelson, Paul A. (1968). *Curso de Economía Moderna*. Madrid: Editorial Aguilar.

Travé, Gabriel (ed.); Estepa, Jesús; Paz, Manuela A. de (2001). *Didáctica de la economía en el bachillerato*. Madrid: Síntesis Educación.

Nieto, Enrique (2014). "Encuadre normativo de los estudios de Economía en secundaria: análisis aplicado a la Comunidad de Madrid", *Economistas*, 141, pp. 25-34.