

# ¿Están preparados los profesores?

Joan Pagès\*

*Economía, Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, formación del profesorado*

La formación de maestros y maestras generalistas de Educación Infantil y Primaria es, en principio, mucho más compleja que la formación del profesorado especialista de los otros niveles educativos. Y ello es así porque se trata de un profesorado que ha de ser formado tanto en saberes de todas y cada una de las áreas y disciplinas curriculares como en Pedagogía, Sociología, Psicología y didácticas específicas. Es difícil resolver una formación tan heterogénea en el período de tiempo de una diplomatura, y aún más cuando por regla general esta formación se caracteriza por una enorme fragmentación de asignaturas y por una relación teoría-práctica poco acorde con las concepciones más recientes de la formación de profesionales de la enseñanza (por ejemplo, Schön, Lison y Zeichner o Pérez Gómez).

## Nociones económicas en Educación Infantil y Primaria

En principio, no parece que los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria necesiten una formación *ad hoc* en economía. La mayor parte de los contenidos que los educadores de estas dos etapas educativas han de enseñar los han debido estudiar

**¿Está preparado el profesorado para enseñar economía? Para contestar a esta pregunta sería necesario analizar en profundidad: qué se considera que debe aprender el alumnado y para qué y cuál es el conocimiento profesional que poseen los profesores al respecto. En función, pues, de los propósitos que se otorguen a la enseñanza y al aprendizaje de la economía en cada una de las etapas del actual sistema educativo y del conocimiento que tiene el profesorado de esta materia, se deberían articular los programas para su formación inicial y continuada. Sobre el primer aspecto, disponemos de los nuevos currículos; sobre el segundo, no existe apenas investigación al respecto en nuestro país.**

en su formación anterior a los estudios de Magisterio. Sin duda, sería conveniente que en dichos estudios pudieran profundizar en ellos desde un enfoque más epistemológico del conocimiento socio-



MONTSERRAT SENERICH.

económico, lo que les iluminará en la selección y en la enseñanza del conocimiento social escolar. Tampoco estaría de más que en la formación continuada de este profesorado existieran ofertas que planteasen las dificultades y los problemas con los que se encuentra a la hora de seleccionar, secuenciar y enseñar en la actualidad los contenidos sociales a la luz de los problemas y los retos a los que las jóvenes generaciones deben y deberán dar respuesta.

En la relación de asignaturas troncales de los planes de estudio actuales de las titulaciones de maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria no figura ninguna asignatura dedicada explícitamente a la economía. Esto no significa que cada universidad no la pueda ofertar como asignatura obligatoria u optativa para el alumnado de estas carreras —desconozco que se dé este supuesto en alguna universidad española— o que el alumnado no pueda aprenderla desde la opción de libre configuración de la que goza actualmente. La formación más cercana a la enseñanza de las nociones económicas que se brinda en la actualidad en estas dos carreras viene dada en relación a la asignatura de Didáctica del Conocimiento del Medio, en la titulación de maestro de Educación Infantil, y Ciencias Sociales y su Didáctica, en la especialidad de maestro de Educación Primaria. Ambas asignaturas son troncales y, en consecuencia, obligatorias en todos los planes de estudio de Magisterio en España. ¿Son suficientes estos conocimientos para enseñar nociones económicas al alumnado de estas dos etapas? En teoría, sí. Sin embargo, no existen suficientes investigaciones sobre el contenido que se enseña en estas dos asignaturas, ni sobre los resultados relacionados con el aprendizaje de esta materia por parte de los estudiantes. La investigación realizada por Travé (1998) sobre las nociones económicas previas de los estudiantes de Magisterio en la especialidad de Educación Infantil pone en evidencia las enormes carencias al respecto observadas en los alumnos investigados, lo cual —y sin pretensiones de generalización— constituye una seria llamada de alerta para quienes nos dedicamos a la formación inicial de los futuros maestros. El mismo Travé apunta algunas propuestas para superar estos déficits en el futuro profesorado.

Tal vez el problema planteado en el título de este artículo exige una revisión y una transformación en profundidad de la formación inicial y continuada del profesorado de estas dos etapas educativas. En otro lugar (Pagès, 1997b) he reflexionado sobre ello y he propuesto algunas sugerencias, que exigen profundas modificaciones en la formación inicial, un planteamiento más interdisciplinar y transdisciplinar y una vinculación mucho más estrecha entre la formación que reciben los estudiantes de Magisterio en la universidad y los problemas que surgen desde la práctica.

### ■ Economía en la ESO

La economía es una de las disciplinas que constituyen un referente explícito en el currículo de la

Enseñanza Secundaria Obligatoria. En los objetivos generales del área se explicitan las capacidades que el alumnado deberá desarrollar a través de contenidos económicos concretos; como consecuencia de ello, los contenidos económicos tienen un mayor peso en los bloques de contenido que en la etapa anterior. Así, seis de los siete apartados del bloque tres —La actividad económica y el espacio político— están dedicados a contenidos de tipo económico; todos los apartados del bloque ocho —Economía y sociedad en el mundo actual— tienen o pueden tener una lectura fundamentalmente económica. Por otra parte, en los criterios de evaluación se explicita, a su vez, que el alumnado deberá analizar «situaciones concretas que ilustren los problemas más destacados de la agricultura actual y la difícil adaptación y reconversión de la agricultura a las condiciones impuestas por el mercado europeo» (criterio de evaluación nº 4), «las relaciones de intercambio desigual entre los países desarrollados y subdesarrollados» (nº 5), o reconocer «el funcionamiento básico de la economía a través del papel que cumplen los distintos agentes (unidades de producción y consumo, sector público) e instituciones económicas (mercado, dinero, organismos de regulación y control) y [...] analizar algunos de los hechos y problemas económicos que les afectan directamente a ellos o a sus familias, como son la inflación, el coste de la vida, el mercado laboral, el desempleo, el consumo y la publicidad» (nº 23).

Lo mismo que en el caso de los maestros, resulta pertinente afirmar que, en teoría, muchos de los contenidos que se proponen en el currículo de esta etapa ya han sido estudiados por los actuales profesores —o por los que se preparan para serlo en un futuro próximo— con anterioridad a sus estudios universitarios y, por tanto, poseen ya un conocimiento sobre ellos y están capacitados para enseñarlos.

Entonces, ¿en qué consiste el problema? En primer lugar, y en relación con los actuales profesores, no disponemos de las investigaciones suficientes para determinar cuál es el conocimiento profesional que tienen sobre la economía o sobre las nociones económicas. Sabemos que una inmensa mayoría ha estudiado las carreras de Historia, Geografía e Historia del Arte y que, probablemente, dentro de estos estudios algunos han profundizado en el saber económico a través de la Historia o de la Geografía. También sabemos que muchos de ellos han adquirido su formación como profesores en el denostado CAP, y fundamentalmente en la práctica. E intuimos que en el desarrollo del currículo pesa su formación disciplinar como historiadores o geógrafos. Desconocemos que hayan recibido cursos dedicados específicamente a la incorporación de nuevos contenidos —como por ejemplo los económicos— en el currículo. Imaginamos que cada centro, cada departamento y cada profesor o profesora ha buscado las soluciones que según su propio criterio y su saber hacer ha considerado

más oportunas. A pesar de ello, no creemos que se encuentren con demasiadas dificultades para concretar y secuenciar los contenidos económicos prescritos en el currículo y enseñarlos a sus alumnos y alumnas.

Sabemos, y éste es el segundo problema, que ni la formación inicial ni la continuada han preparado a los actuales profesores de la Enseñanza Secundaria Obligatoria para la docencia. Se han hecho profesores en la práctica, son autodidactas.

creciente superespecialización que los futuros profesores reciben en la universidad; esta circunstancia les aleja cada vez más del enfoque más generalista que, como profesores, deben tener, para poder tomar decisiones en todos los campos que constituyen el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y enseñarlos. ¿Qué hacer al respecto? En mi opinión, en el nuevo Curso debería existir una buena epistemología del saber social que permitiera a este futuro profesorado conocer cómo se han construido las distintas ciencias sociales y qué pueden aportar al saber escolar para dar respuesta a los problemas de la ciudadanía. Asimismo, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales deberían plantearse distintos

La práctica, los problemas que en ella se dan y sus soluciones han sido la base fundamental de su formación y de su conocimiento profesional. Parece evidente que esta situación no es la más idónea para hacer frente a las nuevas competencias curriculares y, en consecuencia, urge la adopción de ciertas medidas para cambiar de manera radical la formación inicial del profesorado de Secundaria y Bachillerato. La propuesta de un Curso de Calificación Pedagógica para la formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato abre expectativas interesantes para diseñar una formación inicial más acorde con estas nuevas competencias profesionales. Sin embargo, puede existir la tendencia a pensar que con este curso se van a solucionar todos los problemas, y que la enseñanza de la Economía, por ejemplo, se puede resolver con la introducción de una asignatura de Economía y de su respectiva didáctica. No creo que ésta sea la solución adecuada. La formación inicial del profesorado de Secundaria también tiene sus complejidades, aumentadas por la

enfoques curriculares para enseñar a elaborar proyectos e intervenir en la práctica, desde concepciones que hicieran posible la combinación y la articulación de enfoques disciplinares centrados en problemas sociales relevantes de naturaleza transdisciplinar. Y, por supuesto, debería prevalecer una formación en la que la relación teoría-práctica se basase mucho más en los problemas de aula, en su análisis y valoración y en su intervención, que en una formación exclusivamente teórica.

Si lo que se pretende con la introducción de contenidos económicos en la enseñanza obligatoria es preparar a alumnos y alumnas para situar-



MONTSERRAT SENSERICH.



MONTSERRAT SENSERICH.

se ante los problemas del mundo actual y convertirlos en ciudadanos y trabajadores responsables, consumidores conscientes, miembros activos de una economía cada vez más global y personas con capacidad para tomar decisiones en todos los ámbitos de sus vidas, tal y como propone el National Council on Economic Education en Estados Unidos (McCorkle y Saunders, 1994), tal vez la formación del profesorado de la enseñanza obligatoria resulte suficiente si se adoptan las medidas apuntadas más arriba. La situación, sin embargo, debería ser diferente en la enseñanza postobligatoria.

### ■ Economía en el Bachillerato

La aparición en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales de dos asignaturas de Economía supone un cambio realmente importante en un área de conocimiento en la que hasta ahora el peso fundamental recaía en la Historia y la Geografía. Y ello supone un reto no sólo para el profesorado actual, sino también para la propia Didáctica de las Ciencias Sociales y para quienes nos dedicamos a la formación del profesorado. Y no se trata de un reto nuevo. En otros países de nuestro entorno existen ya propuestas con-

cretas para enseñar Economía en los últimos cursos de la enseñanza preuniversitaria. Así, por ejemplo, en Francia existe el área de Ciencias Económicas y Sociales, claramente diferenciada de la Geografía y la Historia, cuya finalidad es iniciar al alumnado en los conceptos, métodos y maneras de razonar propias de las Ciencias Económicas y Sociales. Esta iniciación se plantea tanto para quienes deseen especializarse en estos campos como para el resto de estudiantes, a fin de que aprendan a analizar la sociedad desde distintos puntos de vista y puedan llegar a tener una mejor comprensión de la misma. En los países anglosajones existen propuestas parecidas o con un carácter más disciplinar.

¿De dónde procede el profesorado que enseña esta asignatura? En el caso francés, una gran mayoría de este profesorado está formada por economistas, aunque también puede proceder de otros ámbitos, como la Sociología, la Política o la misma Historia (Mabilon-Bonfils y Saadoun, 1997). Su formación, por tanto, es la de un especialista y no la de un profesor, aunque para acceder a la función pública deben pasar por unas pruebas en las que se les exige un conocimiento específico del ámbito de la didáctica y la pedagogía, unas prácti-



cas de aula de un curso de duración y, además, formación complementaria. La heterogeneidad de la formación inicial ha sido contrarrestada por la Asociación de Profesores de Ciencias Económicas y Sociales (APSES), que se ha responsabilizado de organizar la formación continuada de este profesorado y que le ha dado entidad como colectivo profesional.

Las medidas tomadas en Francia parece que han fomentado un importante debate sobre la didáctica de estas disciplinas, que en algunos aspectos (la aplicación de la teoría de la transposición didáctica, por ejemplo) es más rico y actual que el debate desarrollado desde la Didáctica de la Geografía o de la Historia (véanse, entre otros, los trabajos coordinados por Combemale, 1995; y los publicados en el número monográfico de la *Revue Française de Pédagogie* en 1995, además del ya clásico de Kokosowski, 1978). Sin embargo, dado el carácter pluridisciplinar de esta asignatura, se han generado nuevos problemas que aún están por solucionar (por ejemplo, la opción entre disciplinariedad o transdisciplinariedad).

No obstante, el ejemplo francés no es, como es sabido, homologable al caso español. El Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato, adopta un modelo disciplinar para el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, con dos asignaturas de economía: Economía y Economía y Organización de Empresas, cuya intencionalidad es claramente propedéutica. Los objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación inducen a pensar en una preparación específica del profesorado responsable de su enseñanza. ¿Han de ser licenciados en Economía o pueden serlo también en Geografía, Historia u otras especialidades? Lo más probable es que, hoy por hoy, sean los mismos profesores de Geografía e Historia quienes se responsabilicen de estas asignaturas, tras pasar por unos cursos de capacitación. Si atendemos a lo que ha ocurrido en otros países, como Estados Unidos (Hallows y Becker, 1994), no parece que esta solución haya dado resultados positivos. Y mucho menos si lo que se pretende es una formación específica en este ámbito del conocimiento.

Parece, pues, fuera de toda duda que para enseñar Economía, como para enseñar Historia, Geografía, Matemáticas o Física, hay que conocer en profundidad aquello (teorías, paradigmas, conceptos y métodos) que constituye la base del saber escolar. En consecuencia, sería deseable que fueran expertos en economía quienes se responsabilizaran de su enseñanza. Pero también sería deseable que éste no fuera un requisito suficiente, y se rompiera con una tradición que durante muchos años ha lastrado la Enseñanza Secundaria: identificar exclusivamente al profesor como un experto en unos saberes determinados. La formación de los economistas, como la del resto del profesorado de Secundaria y Bachillerato, debe completarse con una formación profesio-

sional basada en el desarrollo de una competencia didáctica que les capacite para llevar a cabo su tarea de manera exitosa.

La formación del futuro profesorado para enseñar Economía en Bachillerato, al igual que la del resto de profesores y profesoras de esta etapa educativa, tal vez pueda solucionarse mediante el nuevo Curso de Capacitación, o adoptando una serie de medidas dentro de las propias carreras que contemplen una formación específica como profesores de los futuros licenciados. En cualquier caso, se adopte la solución que se adopte, no parece que la situación del profesorado español de Ciencias Sociales de esta etapa educativa, ni de las demás, sea muy diferente de la del resto de países de nuestro entorno. Habría que cambiar muchas más cosas, además del currículo, si se desea que la economía pueda algún día formar parte de los conocimientos que necesitan los jóvenes para ubicarse en su mundo e intervenir en él. □

#### Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1995):** «Didactique des sciences économiques et sociales», *Revue Française de Pédagogie*, 112.
- Combemale, P. (coord.) (1995):** *Les sciences économiques et sociales*, París: Centre National de Documentation Pédagogique/Hachette.
- Hallows, K., y Becker, W. (1994):** «What works and what doesn't: a practitioner's guide to research findings in economic education», *The International Journal of Social Education* (vol. 8), 3.
- Kokosowski, A. (1978):** *Enseigner les sciences économiques et sociales*, París: PUF.
- Mabilon-Bonfils, B., y Saadoun, L. (1997):** *Didactique des Sciences Économiques et Sociales*, París: Nathan.
- McCorkle, S., y Saunders, P. (1994):** «The case for Economics education: economists' and educators' perspectives», *The International Journal of Social Education* (vol. 8), 3.
- Pagès, J. (1997b):** «La formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio», *Investigación en la Escuela*, 31.
- Travé, G. (1998):** *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*, Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.

### PARA SABER MÁS

- Casas, M.; Janer, O., y Masjuan, J. M. (1979):** *Les Ciències Socials a la primera etapa d'E.G.B.*, Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.
- Pagès, J. (1997a):** «La investigación sobre la formación del profesorado para enseñar Ciencias Sociales», en Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (ed.): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Sevilla: Diada.
- Sensat, R. (1922):** *Cómo se enseña la economía doméstica*, Madrid: Revista de Pedagogía.
- Throop, S. (1978):** *Actividades preescolares. Ciencias Sociales*, Barcelona: Ceac.
- Vázquez, M. I., y Menéndez, E. (1993):** *Proyecto curricular del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Educación Primaria*, Madrid: Escuela Española.

\* Joan Pagès es profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona.