

EDUCACIÓN FINANCIERA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

ANÁLISIS CURRICULAR DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CHILE

*FINANCIAL EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT
Curricular analysis of a secondary education program in Chile*

*EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
Análise curricular de um programa de educação secundária no Chile*

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda
(Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile)
halvarez@ucsc.cl

Recibido: 31/03/2023
Aprobado: 03/10/2023

RESUMEN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible sostiene que la educación financiera requiere promover conocimientos y habilidades que permitan a los estudiantes comprender y utilizar de mejor forma los productos financieros con el fin de mejorar su bienestar individual y social. En este artículo se indaga en las rationalidades curriculares presentes en los objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación pertenecientes a la “Unidad 4: Componentes y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable” del Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º medio, elaborado por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). Esta investigación se realizó desde un paradigma fenomenológico interpretativo y utilizó el análisis de contenido para revisar sistemáticamente el apartado del documento curricular consignado, en función de los tres tipos de rationalidades curriculares existentes: técnica, praxeológica y crítica. Estas perspectivas permiten analizar los intereses hegemónicos sobre la importancia de la educación financiera en el alumnado, ya que ayudan a comprender la naturaleza de los aprendizajes asociados a la formación económica y la prevalencia de diversos fines educativos del área. Los resultados muestran el predominio de la rationalidad curricular técnica y praxeológica, pues se evidencia que los objetivos e indicadores de evaluación de la unidad temática examinada intencionan conjuntamente el desarrollo de aprendizajes financieros desde criterios predeterminados y procedimientos vinculados a la ejemplificación de situaciones cotidianas de consumo responsable y sostenible.

Palabras clave: rationalidades curriculares. desarrollo sostenible. educación financiera. programa de estudio.

RESUMO

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável argumenta que a educação financeira requer a promoção de conhecimentos e habilidades que permitam aos alunos

compreenderem e usar melhor os produtos financeiros a fim de melhorar seu bem-estar individual e social. Este artigo investiga os fundamentos curriculares presentes nos objetivos de aprendizagem e nos indicadores de avaliação pertencentes à “Unidade 4: Componentes e dinâmica do sistema econômico e financeiro: a cidadania como agente de consumo responsável” do Programa de Estudos de História, Geografia e Ciências Sociais para o primeiro ano do ensino médio, desenvolvido pelo Ministério da Educação do Chile (Mineduc). Esta pesquisa foi realizada a partir de um paradigma fenomenológico interpretativo e utilizou a análise de conteúdo para revisar sistematicamente a seção do documento curricular em termos dos três tipos de rationalidades curriculares existentes: técnica, praxeológica e crítica. Essas perspectivas permitem analisar os interesses hegemônicos em relação à importância da educação financeira para os alunos, pois ajudam a entender a natureza da aprendizagem associada à educação econômica e a prevalência de diferentes propósitos educacionais na área. Os resultados mostram o predomínio da rationalidade curricular técnica e praxeológica, pois fica evidente que os objetivos e os indicadores de avaliação da unidade temática examinada em conjunto pretendem desenvolver a aprendizagem financeira com base em critérios predeterminados e procedimentos vinculados à exemplificação de situações cotidianas de consumo responsável e sustentável.

Palavras-chave: rationalidades curriculares. desenvolvimento sustentável. educação financeira. programa de estudo.

ABSTRACT

The 2030 Agenda for Sustainable Development states that financial education requires promoting knowledge and skills that allow students to better understand and use financial products in order to improve their individual and social wellbeing. This article investigates the curricular rationalities present in the learning objectives and evaluation indicators belonging to “Unit 4: Components and dynamics of the economic and financial system: citizenship as an agent of responsible consumption” of the History, Geography and Social Sciences Program of Study for first year of high school, developed by the Ministry of Education of Chile (Mineduc). This research was conducted from an interpretative phenomenological paradigm and used content analysis to systematically review the section of the curriculum document, according to the three types of existing curricular rationalities: technical, praxeological and critical. These perspectives make it possible to analyze the hegemonic interests on the importance of financial education in students, since they help to understand the nature of learning associated with economic education and the prevalence of different educational purposes of the area. The results show the predominance of technical and praxeological curricular rationality, since it is evident that the objectives and evaluation indicators of the thematic unit examined jointly intend the development of financial learning based on predetermined criteria and procedures linked to the exemplification of daily situations of responsible and sustainable consumption.

Keywords: curricular rationales. sustainable development. financial education. study program.

Introducción

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad social, económica y ambiental. Uno de los objetivos de esta agenda es promover el desarrollo económico inclusivo y sostenible en todo el planeta, y la educación financiera es una herramienta clave para lograr este cometido (Del Brío et al., 2015; De Beckker et al., 2019). Este tópico alude al conjunto de

conocimientos, habilidades y actitudes que requieren las personas para gestionar mejor su dinero, planificar el futuro y hacer inversiones sabias. Además, la educación financiera puede ayudar a los ciudadanos a evitar estafas y a desarrollar competencias de manejo responsable de créditos de consumo, hipotecas y otros productos afines. Por este motivo, según la OCDE (2017), el área tiene un impacto positivo en el comportamiento financiero de los usuarios.

La Agenda 2030 destaca la importancia de la educación financiera en la formación de individuos capaces de adoptar determinaciones sostenibles en materia de finanzas personales y de desarrollo económico. Del mismo modo, como indican Jorgensen y Savla (2010), la temática puede mejorar la capacidad de los jóvenes para planificar su futuro y mejorar su bienestar a largo plazo. En el contexto previsto, las Naciones Unidas ha instado a los sistemas educativos a proveer competencias financieras a los estudiantes desde edades tempranas.

El área desempeña un papel crucial en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Al empoderar a las personas con habilidades financieras, contribuye directamente a la erradicación de la pobreza (ODS 1), promueve la igualdad de género (ODS 5), fomenta el crecimiento económico (ODS 8) y reduce las desigualdades (ODS 10). Asimismo, incentiva el consumo responsable y la inversión inteligente (ODS 12) y alienta el desarrollo de alianzas estratégicas entre diversos actores (ODS 17), pues la temática se convierte en un habilitador esencial para avanzar hacia un mundo más sustentable y equitativo. En consonancia con esta idea, Marambio (2021) argumenta que la educación financiera ha cobrado una creciente importancia a nivel mundial en vista de la ampliación de los mercados y el surgimiento de diferentes opciones de servicios financieros.

En Chile, el tópico ha experimentado un desarrollo significativo gracias al mayor acceso de las personas a los productos disponibles en el mercado. Sin embargo, hay un desbalance entre el avance en ese acceso y los niveles de alfabetización financiera, por lo que se requiere que las personas manejen conceptos básicos y complejos afines para adoptar estrategias que mejoren su situación económica presente y futura (Villada et al., 2017; Ferrada et al., 2020).

Bajo este escenario, en Chile se modificó la Ley General de Educación (LGE, 2009) a través de la Ley 21.092/mayo 2018 para incorporar contenidos financieros en la enseñanza media. Así, desde un punto de vista temático, el currículum chileno aborda diversos tópicos asociados a esta área en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Matemática y Educación Ciudadana; no obstante, para efectos de esta investigación, solamente se considera la primera materia escolar. Al respecto, es importante notar que, en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se evidencia la “Unidad 4: Componentes y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable” de 1º medio como el tópico exclusivo de educación financiera; por esta razón, resulta ser un área escasamente abordada dentro del itinerario formativo que cursa el estudiante en esta asignatura desde 1º básico hasta 2º medio.

Dicha temática, al ser única dentro de la materia escolar y por considerarse relevante para la formación ciudadana del alumnado, resulta esencial para comprender, a partir de las rationalidades curriculares técnica, praxeológica y crítica, la naturaleza de los aprendizajes asociados a la formación económica y el predominio de diversos fines educativos del área. Desde una vertiente filosófica, este andamiaje permite develar el tipo de ciudadano que se pretende formar en materia financiera, en función de las perspectivas subyacentes en el marco curricular chileno que hoy está vigente.

Para desarrollar este propósito, en este artículo se indaga en las lógicas curriculares presentes en los objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación pertenecientes a la “Unidad 4: Componentes y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable” del Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º medio, insumo curricular elaborado por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc).

Tipos de rationalidades curriculares en el área de educación financiera

Dentro de Chile, la educación financiera se encuadra fundamentalmente en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esta normativa está vigente desde 2012 en el marco de la Ley General de Educación (2009) y se encuentra conformada por las Bases Curriculares, los Planes de Estudio y los Programas de Estudio.

Las Bases Curriculares constituyen el principal itinerario del currículum nacional, ya que plantean los aprendizajes mínimos esperados que deben lograr los alumnos y alumnas en cada asignatura y nivel educativo. Respecto a la educación financiera, este insumo curricular, para el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, precisa que se “incluye una reflexión sobre las formas en que los seres humanos, en distintos tiempos y lugares, se han organizado social, política y económicamente. Esto permitirá que los y las estudiantes adquieran aprendizajes ligados a las perspectivas disciplinares de la ciencia política y la economía” (Bases curriculares de 7º básico a 2º medio, 2016, p. 176).

Los Planes de Estudio delimitan la organización del tiempo escolar para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares, los cuales aparecen detallados en horas mínimas de docencia para cada nivel y materia escolar. Al respecto, cabe notar que el Plan de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales señala que esta asignatura aspira “al desarrollo de habilidades socioemocionales y al desarrollo integral de las y los estudiantes, ya que se busca que comprendan la complejidad de la realidad social desde una perspectiva multidisciplinaria y se involucren en ella en el marco de la valoración y compromiso con la sustentabilidad, los Derechos Humanos y la Democracia” (Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes: Educación básica y media por asignatura, 2022, p. 84).

Por su parte, los Programas de Estudio son una propuesta pedagógica que apoya el proceso de gestión curricular de los establecimientos educacionales y fomenta el desarrollo de experiencias de aprendizajes significativos y actualizados para los estudiantes. En cuanto a la educación financiera, el Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º medio argumenta que:

“Está presente de manera transversal en los aprendizajes del ciclo, ya que se abordan las distintas formas de organización económica de las sociedades humanas en el tiempo como un aspecto fundamental de estas. Junto con esto, se desarrolló un organizador temático enfocado a la educación económica y financiera, con el fin de formar una ciudadanía informada respecto del funcionamiento del mercado y responsable frente al consumo” (Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º medio, 2018, p. 40).

Desde una perspectiva discursiva, según Valdés y Turra (2017), el currículum se concibe como rationalidades de actuación que comprenden modelos de interpretación del conocimiento y sus propósitos educativos. En este contexto, se distinguen tres rationalidades curriculares: técnica, praxeológica y crítica. Esta clasificación, que se explica en las líneas siguientes, vincula los intereses del conocimiento científico con los fundamentos de la práctica curricular.

Racionalidad curricular técnica

Esta perspectiva curricular busca formar al estudiantado a partir de objetivos y estrategias previamente planificadas, pues su énfasis está puesto en el interés técnico que produce un saber instrumental en forma de explicaciones científicas aparentemente desinteresadas, cuyo fin último es el control de la naturaleza y el aprovechamiento de las ventajas materiales del sistema productivo. Bajo esta lógica, los procesos educativos se conciben como aprendizajes programados y descontextualizados que deben ser asociados por el estudiantado para desarrollar su intelecto (Valdés y Turra, 2017; Gutiérrez, 2019; Ramírez y Pagès, 2022).

Desde la vereda de la educación financiera, el currículum técnico se traduce en una imposición de contenidos descriptivos que tiene la finalidad de formar a las personas como buenos consumidores, a partir de la memorización de saberes asociados al funcionamiento del mercado a nivel macro, pero sin

considerar la importancia de tomar decisiones informadas y responsables en la vida cotidiana. Por este motivo, los estudiantes educados bajo la racionalidad curricular técnica son individuos que suelen dominar ciertas habilidades rudimentarias en el manejo de las finanzas personales, aunque, en la mayoría de los casos, estas son insuficientes para comprender las dinámicas de la economía y conocer las distintas alternativas de ahorro e inversión. Asimismo, como sostiene Herrera et al., (2011), se forman como consumidores poco reflexivos, pues, una vez que viven la adultez, suelen gastar más de su capacidad adquisitiva real, lo cual aumenta su autopercepción de vivir siempre en una situación financiera compleja.

Racionalidad curricular praxeológica

Esta racionalidad parte de una dimensión cualitativa que promueve las habilidades de explicación, comprensión y diálogo de los educandos a través de la ejecución de actividades de aprendizaje. En esta línea, la lógica praxeológica tiene por objeto facilitar los mecanismos que permitan a los estudiantes interpretar el significado de acciones concretas que derivan de diversos procesos de interacción suscitados en el contexto del quehacer docente (Valdés y Turra, 2017; Rebolledo y Turra, 2022). De tal modo, el currículum praxeológico está orientado hacia la praxis, pues su objetivo principal es promover en el alumnado una comprensión crítica de la realidad y el compromiso con el cambio social, dado que, según Pineda y Orozco (2015), concibe la educación como un vehículo capaz de propiciar el pensamiento crítico y la responsabilidad del sujeto con su medio externo.

Debido a que el currículum técnico no permite desarrollar eficazmente las habilidades de alfabetización financiera, la racionalidad praxeológica constituye una importante alternativa para cuestionar los objetivos educativos de la perspectiva técnica asociados a la legitimación de la sociedad de consumo. En este contexto, cobra especial sentido el desarrollo de situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes aprender a elaborar estrategias de ahorro, preparar presupuestos, simular conflictos de riesgo financiero y conocer instrumentos básicos de inversión. Así, el currículum praxeológico se traduce en la clase de educación financiera mediante la implementación de diversas actividades, como juegos de mesa, dinámicas de roles, diseño de presupuestos familiares, compra ficticia de una vivienda, simulación de situaciones de deuda, entre otras.

Racionalidad curricular crítica

Esta perspectiva aspira a la mejora social a partir de la construcción colaborativa del conocimiento humano. Por esta razón, busca enfrentar a estudiantes y profesores con los conflictos de la realidad objetiva en la que viven; por ende, la base elemental para la selección de los contenidos es la propia realidad social que está en estrecha relación con la comunidad educativa (Gazmuri, 2017; Guzmán, 2018; Santizo, 2022).

Dentro del currículum crítico, se erige el interés emancipatorio que busca la liberación de todas las ataduras de la realidad y fundamenta la necesidad de la acción docente de configurarse de manera libre y horizontal para el logro de aprendizajes fundados en la reflexión consciente de las personas respecto de sus condiciones sociohistóricas concretas. La práctica formativa del profesorado, desde esta vertiente teórica, se sostiene en una relación permanente entre teoría y práctica.

Lo anterior, permite asociar la racionalidad curricular crítica con la praxeológica porque, al considerar al docente como el único investigador válido de su propia práctica, surge la investigación-acción como planteamiento alternativo en la mejora del proceso educativo (Elliot, 1990; Cebrián, 2020). Esta premisa, dentro de la educación financiera, pretende la transformación de la sociedad a través de la adquisición de competencias que favorezcan el entendimiento del mercado. De tal modo, la temática busca desarrollar habilidades para balancear ingresos y gastos, mantener una cuenta corriente saludable, preparar y administrar un presupuesto, liderar estrategias de ahorro y manejar en forma eficiente el uso del crédito. Así, para Montaña y Ferrada (2021), el área es un elemento clave para optimizar la inclusión

financiera, ya que, además de facilitar el acceso a los servicios bancarios, puede ayudar a las personas a ejercer sus derechos y deberes como consumidores.

Metodología

Este estudio se fundamentó en un paradigma fenomenológico interpretativo (Sanguino, 2020; Mejía, 2022) y en un diseño de investigación documental que tiene por objeto indagar en las rationalidades curriculares subyacentes en los objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación de la “Unidad 4: Componentes y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable” del Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º medio, diseñado por el Mineduc. Al respecto, cabe destacar que los objetivos representan las metas de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes en su proceso educativo y suponen, a su vez, la base para establecer los indicadores de evaluación, los cuales precisan un desempeño observable del alumno en relación al objetivo asociado.

La sistematización e interpretación de los datos del apartado curricular consignado se realizó a través de un análisis de contenido ejecutado en Atlas.ti, siguiendo los tres tipos de rationalidades curriculares examinados previamente (técnica, praxeológica y crítica). Estas perspectivas permiten analizar la naturaleza de los aprendizajes asociados a la educación financiera y el predominio de las finalidades formativas de esta área en los alumnos y alumnas.

El procesamiento de la información se fundamentó en los siguientes pasos: en primer lugar, se llevó a cabo una primera lectura del Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º medio para establecer una aproximación preliminar con el objeto de estudio; en un segundo momento, se extrajeron y organizaron en el programa Atlas.ti los objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación de la “Unidad 4: Componentes y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable”; finalmente, se realizó el análisis de contenido, siguiendo el método comparativo constante de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2016; Bonilla y López, 2016; Estrada et al., 2020), para analizar las perspectivas curriculares presentes en los objetivos e indicadores de evaluación de la unidad temática mencionada. Para asegurar la calidad del proceso, se tuvieron en cuenta los criterios de confirmabilidad, dependencia, credibilidad y transferibilidad sugeridos por Erazo (2011).

Resultados y discusión

En la siguiente tabla se evidencian los objetivos de aprendizaje y los respectivos indicadores de evaluación correspondientes a la “Unidad 4: Componentes y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable” del Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º medio.

Tabla 1. Matriz de objetivos e indicadores de la Unidad 4 del Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º medio

Objetivos de aprendizaje	Indicadores de evaluación
OA1. Explicar el problema económico de la escasez y las necesidades ilimitadas con ejemplos de la vida cotidiana, y de las relaciones económicas (por ejemplo, compra y venta de bienes y servicios, pago de remuneraciones y de impuestos, importaciones-exportaciones) que se dan entre los distintos agentes (personas, familias, empresas, Estado y el resto del mundo).	<ol style="list-style-type: none">1. Dan ejemplos de las necesidades de las personas en la vida cotidiana y de las limitaciones que tienen para cumplirlas, evaluando el carácter limitado o ilimitado de las necesidades.2. Reconocen que las personas y las sociedades deben tomar decisiones sobre cómo acceder a recursos y sobre cómo distribuirlos, exemplificando con situaciones del pasado o de su vida cotidiana.3. Distinguen las relaciones económicas que se dan en la actualidad entre familia, empresas y Estado, evaluando críticamente el papel que desempeña cada uno en el sistema económico.4. Ilustran cómo el comercio exterior (exportaciones-importaciones) influye en las relaciones entre los agentes económicos (por ejemplo, su impacto en el trabajo, en los bienes y servicios disponibles, en el valor de la moneda nacional, en la generación de necesidades), comunicando una opinión reflexiva y fundada al respecto.

	<p>5. Problematizan el rol del trabajo remunerado y del pago de impuestos para la satisfacción de necesidades personales, familiares y sociales desde una perspectiva de derechos, considerando derechos humanos, económicos y laborales.</p>
OA2. Explicar el funcionamiento del mercado (cómo se determinan los precios y la relación entre oferta y demanda) y los factores que pueden alterarlo: por ejemplo, el monopolio, la colusión, la inflación y la deflación, la fijación de precios y de aranceles, entre otros.	<p>1. Reconocen conceptos económicos fundamentales como oferta, demanda, precio y mercado, ejemplificando la relación entre ellos en situaciones de su entorno local, nacional y global.</p> <p>2. Explican el impacto sobre el mercado y sobre las personas de situaciones como el monopolio, la colusión, la fijación de precios y aranceles, la inestabilidad de los ciclos económicos o las externalidades ambientales, tomando una postura reflexiva, crítica y fundada sobre ellas.</p> <p>3. Problematizar, a partir del análisis de casos, el rol del mercado en la toma de decisiones cotidianas de las personas, estableciendo un juicio crítico sobre la realidad actual.</p> <p>4. Evalúan el rol del Estado en la economía y su relación con el mercado en el Chile actual, reconociendo que históricamente han existido diferentes sistemas económicos en los que han interactuado Estado y mercado.</p>
OA3. Caracterizar algunos instrumentos financieros de inversión y ahorro como préstamos, líneas y tarjetas de crédito, libretas de ahorro, cajas vecinas, acciones en la bolsa, previsión, entre otros; y evaluar los riesgos y beneficios que se derivan de su uso.	<p>1. Reconocen los distintos tipos de dinero, los servicios y productos financieros existentes en la actualidad (como préstamos, líneas y tarjetas de crédito, libretas de ahorro, cajas vecinas, acciones en la bolsa, entre otros) y los intereses que se generan de su uso, valorando la importancia de que exista información y regulación en materia financiera.</p> <p>2. Problematizan el actual sistema de pensiones chileno, a partir de ejemplos de la vida cotidiana, reconociendo el rol que cumple el Estado, los privados y las personas en dicho sistema.</p> <p>3. Explican que el ahorro y la inversión son opciones de uso del dinero, ejemplificando sus ventajas y las limitaciones que pueden encontrar las personas para ahorrar e invertir.</p> <p>4. Ejemplifican cómo impactan en el ámbito personal y familiar las decisiones que adoptan los sujetos sobre el uso del dinero y de los instrumentos financieros, reconociendo la importancia de ejercer una ciudadanía responsable e informada en materia financiera.</p> <p>5. Evalúan riesgos y beneficios del uso de instrumentos financieros y comunican una posición fundada con sus puntos de vista.</p> <p>6. Reconocen la importancia de la planificación del presupuesto familiar y personal a partir de la ejercitación práctica, valorando su uso para la vida económica de las personas.</p>
OA4. Evaluar situaciones de consumo informado y responsable, considerando los derechos del consumidor, los compromisos financieros, el sentido del ahorro y del endeudamiento, entre otros.	<p>1. Discuten el rol del Estado en la regulación del sistema económico, considerando la función del Banco Central, del Servicio de Impuestos Internos, de las superintendencias, de la normativa del consumidor, entre otros, comunicando sus conclusiones de forma argumentada.</p> <p>2. Ejemplifican, a partir de situaciones de consumo cotidianas, los derechos y deberes de los consumidores y el papel de las instituciones a cargo de velar y resguardar dichos derechos, reconociendo su importancia para la vida de las personas.</p> <p>3. Formulan propuestas sobre compromisos personales que pueden adoptarse para el desarrollo de un estilo de vida económicamente sustentable.</p> <p>4. Problematizan, a partir de ejemplos de la vida cotidiana, situaciones de endeudamiento y sobreendeudamiento, considerando la planificación financiera como una estrategia pertinente para prevenir situaciones de consumo innecesarias.</p> <p>5. Reconocen diversos impactos asociados a una cultura de consumo activa y empoderada, como por ejemplo mejorías en la calidad de vida, cuidado del medioambiente, uso sustentable de los recursos, sociedades más justas y equitativas, personas preparadas ante crisis financieras, entre otros, demostrando una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad.</p>

Fuente: Elaboración propia, a partir del Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º medio (2016).

En la matriz anterior se constata que los objetivos e indicadores de evaluación están sustentados en la racionalidad curricular técnica y praxeológica, ya que buscan intencionar, de forma articulada, el desarrollo de aprendizajes financieros desde criterios predeterminados y procedimientos vinculados a la exemplificación de situaciones cotidianas de consumo responsable y sustentable.

Concretamente, en cuanto al OA1, cabe destacar que se evidencia la perspectiva técnica porque busca desarrollar una enseñanza de la educación financiera basada en preceptos preestablecidos asociados a habilidades financieras elementales, ya que, según los indicadores de evaluación 2 y 3, su objetivo es que los alumnos y alumnas reconozcan la importancia de la toma de decisiones sobre el acceso y distribución de los recursos, y distingan las relaciones económicas que se suscitan entre las familias, las empresas y el Estado. De este modo, el currículum técnico tiene como objeto formar consumidores con habilidades rudimentarias en el manejo de las finanzas personales, ya que, como sostiene Herrera et al.,

(2011), estas no suelen ser suficientes para educar a ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo económico sostenible.

De acuerdo con lo anterior, según Kaiser y Menkhoff (2020), la educación financiera no debería limitarse a enseñar habilidades técnicas, sino que también debería incluir aspectos relacionados con la responsabilidad social y la ética, dado que esta área igualmente compromete el desarrollo de ciudadanos forjadores de una sociedad más justa y sustentable. Por esta razón, es importante que la formación económica esté integrada en el currículum de manera transversal para promover su estudio desde diferentes perspectivas.

Del mismo modo, resulta relevante notar que el OA1 también se fundamenta en el currículum praxeológico, pues el indicador de evaluación 1 intenciona la exemplificación de las necesidades de las personas en la vida cotidiana y de las limitaciones que tienen para cumplirlas; sin embargo, no sugieren, más allá de la exemplificación, ningún mecanismo o metodología de trabajo definida, como el análisis de caso, la elaboración de un presupuesto y la implementación de juegos de roles relativos a problemáticas económicas, para alcanzar dicho indicador.

Respecto al OA2, a diferencia del OA1, se evidencia mayoritariamente la racionalidad curricular praxeológica, ya que los indicadores de evaluación 2, 3 y 4 invitan al estudiante a explicar el impacto social de los problemas económicos, a debatir el rol del mercado en la toma de decisiones y a evaluar el rol del Estado en la economía, a través del análisis de casos y la adopción de un juicio crítico sobre la actualidad; empero, siguiendo a Portilla et al., (2018), sin sugerir estrategias de trabajo adicionales como la simulación de situaciones atingentes o la investigación de temáticas financieras. En menor medida, el OA2 también se sustenta en la perspectiva técnica porque aspira a enseñar una educación financiera basada en criterios previamente concebidos desde una mirada tradicional y elemental, puesto que, según el indicador de evaluación 1, los estudiantes deben ser capaces de reconocer conceptos económicos fundamentales como oferta, demanda, precio y mercado.

Sobre el OA3, cabe destacar que se releva la racionalidad curricular técnica porque busca forjar una enseñanza de la educación financiera que parte de criterios previamente establecidos desde conocimientos y habilidades básicas de alfabetización financiera, dado que su propósito es que los estudiantes aprendan a caracterizar los instrumentos de inversión y ahorro para que se conviertan en ciudadanos que conozcan mínimamente el funcionamiento del mercado y sus eventuales riesgos y beneficios. De acuerdo con los indicadores de evaluación 1 y 6, el OA3 pretende que los alumnos y alumnas reconozcan los distintos tipos de productos financieros y la importancia de la planificación en el presupuesto familiar. Estos aprendizajes, seguiendo a Kiyosaki (2012), constituyen un piso mínimo para aprender a administrar el dinero, pero son exiguos para fomentar la frugalidad y el consumo sostenible.

A partir de lo anterior, se puede argumentar que el currículum técnico actúa como un medio para imponer ciertos contenidos que buscan formar consumidores poco reflexivos y con un conocimiento financiero limitado. Esta formación se dirige a promover el consumismo, el cual considera que el consumo de bienes y servicios es un fin en sí mismo y en la que el bienestar se mide a través de la acumulación progresiva de riqueza. Para Holm (2023), este problema puede agravar la sobreproducción, el agotamiento de los recursos naturales, la generación de residuos y la desigualdad social.

Adicionalmente, es importante hacer constar que el OA3 también se fundamenta en el currículum praxeológico, pues los indicadores de evaluación 2, 3 y 4 intencionan la problematización del sistema chileno de pensiones y la explicación del ahorro e inversión a través de ejemplos de la vida cotidiana; sin embargo, no sugieren, más allá de la exemplificación, ningún mecanismo o metodología específica de trabajo, como la elaboración de un presupuesto, el análisis de caso y el desarrollo de juegos de roles relativos a riesgos financieros, para lograr dichos saberes.

Por último, en cuanto al OA4, se destaca que prevalece, en un mayor grado, la perspectiva praxeológica, puesto que, a la luz de los indicadores 2, 3 y 4, busca que los alumnos y alumnas conozcan los derechos

y deberes de los consumidores y problematizan situaciones de endeudamiento a través de ejemplos cotidianos de consumo y la formulación de propuestas para enfrentar compromisos financieros. De la misma forma, está presente la racionalidad técnica, ya que, a partir de criterios ya establecidos en los indicadores 1 y 5, motiva al estudiante a discutir el rol del Estado en la regulación del sistema económico y a reconocer las diversas repercusiones asociadas a la cultura de consumo.

Conclusión

Como resultado de esta investigación, se concluye que los objetivos de aprendizaje y sus respectivos indicadores tributan a la racionalidad técnica y praxeológica, motivo por el cual no se observa la presencia de criterios que aporten al currículum crítico.

En términos concretos, los indicadores de evaluación de los OA1 y OA3 asociados a la Unidad 4 del Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º medio se fundamentan principalmente en una perspectiva curricular técnica, ya que buscan que los estudiantes reconozcan los componentes y dinámicas del mercado a través del desarrollo de habilidades básicas de alfabetización financiera. Del mismo modo, cabe destacar que los indicadores de evaluación de los OA1 y OA3 se sustentan, en menor medida, en el currículum praxeológico porque intencionan la comprensión práctica de estos elementos por medio de ejemplos de situaciones cotidianas; empero, no plantean ninguna estrategia concreta o método específico de trabajo, como el análisis de casos, la elaboración de presupuestos o la utilización de juegos de rol para abordar temas económicos. Este itinerario de la educación financiera tiene como fin educativo formar consumidores poco reflexivos acerca de sus decisiones económicas y sus eventuales repercusiones en la vida personal y familiar.

A pesar de lo anterior, resulta crucial señalar que, aunque los objetivos de aprendizaje se centran en el currículum técnico, los OA2 y OA4 se basan mayoritariamente en la racionalidad praxeológica, dado que promueve, a partir del desarrollo de ejemplos prácticos, el análisis de casos y la formulación de propuestas, el estudio de los componentes y dinámicas propias del sistema financiero. Para intencionar este aprendizaje en el aula, es fundamental que los profesores incluyan la utilización de metodologías activas que permitan conectar los conceptos aprendidos con la vida cotidiana de los estudiantes.

En vista de tales hallazgos, se requiere un mayor esfuerzo de parte del Mineduc para incorporar nuevas unidades de educación financiera en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y avanzar hacia un itinerario formativo más integral que ponga mayor énfasis en la racionalidad curricular praxeológica y crítica para intencionar el aprendizaje y evaluación de saberes significativos y actualizados sobre esta materia. En este escenario, la educación financiera puede desempeñar un papel clave en la promoción de prácticas sostenibles, pues las personas que están educadas financieramente tienen más probabilidades de tomar decisiones informadas sobre cómo gastar e invertir su dinero. Además, el área también puede ayudar a las personas a entender el impacto de sus decisiones financieras en el medio ambiente y la sociedad.

Finalmente, cabe resaltar que la educación financiera también es fundamental para el desarrollo económico y la reducción de la pobreza. Las personas educadas financieramente son más propensas a ahorrar y a invertir en su futuro, pues suelen priorizar la estabilidad en el largo plazo. Esta premisa cobra especial relevancia en los jóvenes que viven en comunidades vulnerables, donde la falta de contenidos financieros constituye un obstáculo importante para la movilidad social.

Referencias

Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes: Educación básica y media por asignatura (2022). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Bases curriculares de 7º básico a 2º medio (2016). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Bonilla, M. y López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>

Cebrián, G. (2020). La educación para el desarrollo sostenible en el currículum universitario: Una investigación-acción cooperativa con profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 99-114. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.590>

De Beckker, K., Compen, B., De Bock, D. & Schelfhout, W. (2019). The capabilities of secondary school teachers to provide financial education. *Citizenship, Social and Economics Education*, 18(2), 66-81. <https://doi.org/10.1177/2047173419850>

Del Brío, E., Esteban, C. y Talaván, C. (2015). Educación financiera en la infancia: Propuesta didáctica en Educación Infantil. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 99-122. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.785>

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Editorial Morata.

Erazo, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (42), 107-136.

Estrada, R., Mora, C. y Arzuaga, M. (2020). Aproximación al análisis de datos cualitativos en teoría fundamentada desde la perspectiva clásica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (20), 19-37.

Ferrada, C., Levicoy, D., Puraivan, E. y Díaz, F. (2020). Análisis bibliométrico sobre educación financiera en educación primaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 225-242. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34124>

Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 157-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>

Gutiérrez, J. (2019). Racionalidades, creencias y prácticas pedagógicas en la implementación del currículo escolar. *Educación*, 25(1), 99-106.

Guzmán, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212.

Herrera, M., Estrada, C. y Denegri, M. (2011). La alfabetización económica, hábitos de consumo, actitud hacia el endeudamiento y su relación con el bienestar psicológico en funcionarios públicos de la ciudad de Punta Arenas. *Magallania*, 39(1), 83-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442011000100005>

Holm, N. (2023). *Advertising and consumer society: A critical introduction*. New York: Taylor & Francis.

Jorgensen, L. & Savla, J. (2010). Financial literacy of young adults: The importance of parental socialization. *Family Relations*, 59(4), 465-478.

Kaiser, T. & Menkhoff, L. (2020). Financial education in schools: A meta-analysis of experimental studies. *Economics of Education Review*, 78, 101930. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.101930>

Kiyosaki, R. (2017). *Padre rico, padre pobre*. México: Penguin Random House.

Marambio, A. (2021). Educados para ser endeudados: La inclusión “social-financiera” en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(2), 389-417.

Mejía, J. (2022). Los paradigmas en la investigación científica. *Revista Ciencia Agraria*, 1(3), 7-14. <https://doi.org/10.35622/j.rca.2022.03.001>

Montaña, V. y Ferrada, L. (2021). Alfabetización financiera: Un desafío pendiente en la educación técnica superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 126-148. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.008>

Ley General de Educación (LGE, 2009) N° 20.370. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.

OCDE (2017). *PISA 2015 Results (Volumen IV): Students' financial literacy*. Paris: OCDE Publishing.

Pineda, E. y Orozco, P. (2016). El currículo praxeológico como interés de conocimiento emancipatorio. *Praxis Pedagógica*, 16(18), 11-25. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.18.2016.11-25>

Portilla, B., Duarte, E. y Morales, F. (2018). Desarrollo de un ambiente de aprendizaje mediado con TIC para la enseñanza de la educación económica financiera. *Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada*, 1(31), 160-167.

Programa de Estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º medio (2016). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ramírez, J. y Pagès, J. (2022). Prácticas docentes en la formación inicial para la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en Costa Rica. *Revista Colombiana de Educación*, (84), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11395>

Rebolledo, R. y Turra, O. (2022). Significados docentes en la construcción de conocimiento en investigación para la formación inicial de profesores de historia y geografía. Emergencia de la co-construcción. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 101-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11758>.

Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: Preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (20), 7-18.

Santizo, M. (2022). Papel que juega el currículum crítico en las tesis de Licenciatura en Historia de 2015 a 2020. *Revista Docencia Universitaria*, 3(2), 36-45. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v3i2.50>

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Valdés, M. y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, (53), 23-32. [http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023](https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023)

Villada, F., López, J. y Muñoz, N. (2017). El papel de la educación financiera en la formación de profesionales de la ingeniería. *Formación Universitaria*, 10(2), 13-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000200003>