

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

**Estudio de la relación entre el comportamiento fiscal ciudadano y la
enseñanza económica en las etapas preuniversitarias.**

TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE

MASTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN

EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS.

POR

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ BARREIRO

DIRIGIDO POR

JOSÉ MANUEL CORDERO FERREIRA

BADAJOS, JULIO DE 2013

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto analizar la situación actual de la enseñanza en economía en las etapas preuniversitarias mediante un análisis comparado, a través del cual podemos comprobar el estado en el que se encuentra nuestro país con relación al resto de los países de la Unión Europea. Este estudio se complementa con el análisis de los niveles de economía sumergida registrados en estos países, tratando de aproximar un patrón que permita conectar ambos aspectos.

El estudio planteado constituye la base teórica para la realización de un proyecto más ambicioso en el que se analicen estas cuestiones mediante datos empíricos, toda vez que la reciente prueba PISA 2012, cuyos datos todavía no están disponibles, evalúa los conocimientos financieros de los alumnos de 15 años a escala internacional.

Palabras clave: Economía, enseñanza económica, sistema educativo, economía sumergida, competencia financiera.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the current situation of teaching the economics subject in schools through a comparative study between Spain and the remaining European Union counterparts. In addition to this analysis, we examine the levels of shadow economy in the same countries in an attempt to find a link between both aspects.

This study represents the theoretical basis for the development of a further research project in which those issues are analyzed using empirical data, since the recent PISA 2012 survey assess the financial knowledge of fifteen year old students in an international framework.

Keywords: Economics, economic education, educational system, shadow economy, financial literacy.

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN.	1
2. ENSEÑANZAS ECONÓMICAS PREUNIVERSITARIAS EN ESPAÑA.	6
2.1. ANÁLISIS HISTÓRICO.	9
2.2. PRESENTE	12
2.3. FUTURO	15
3. ENSEÑANZAS ECONÓMICAS EN LAS ETAPAS PREUNIVERSITARIAS EN EL CONTEXTO EUROPEO E INTERNACIONAL.	16
3.1. ANÁLISIS INTERNACIONAL	17
3.2. ANÁLISIS COMPARADO DE LA SITUACIÓN EN EUROPA	22
3.3. INICIATIVAS DESARROLLADAS EN EUROPA	25
4. LA ECONOMÍA SUMERGIDA	30
4.1. DEFINICIÓN Y FACTORES DETERMINANTES.	32
4.2. MEDICIÓN	34
4.3. PANORÁMICA EUROPEA	37
5. PRINCIPIO DE ESTUDIO COMPARATIVO-DESCRIPTIVO. LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.	39
6. CONCLUSIONES.	43
BIBLIOGRAFÍA.	45
ANEXOS.	50

1. INTRODUCCIÓN.

En toda Europa la profunda crisis económica actual está produciendo un agravamiento de los Estados del Bienestar¹, resultando los mismos *recortados* en todas sus vertientes y surgiendo voces críticas por doquier que reclaman un cambio en las políticas. En este contexto el fraude fiscal es un tema recurrente, al que muchos achacan la causa de nuestros males y probablemente, al acabar con él, una de las posibles vías de solución.

Paralelamente desde el ámbito educativo se ha vivido con intranquilidad como los cambios legislativos, lejos de avanzar en la impartición de una enseñanza económica de calidad a todos los jóvenes españoles, han estado próximos a borrar la enseñanza de la Economía en la educación secundaria. Este trabajo indaga en la búsqueda de beneficios para la sociedad derivados de las enseñanzas económicas en secundaria, en este caso se investiga si existe una relación entre éstas y el comportamiento fiscal ciudadano. Siendo este un trabajo preliminar, en él se plantea un análisis descriptivo comparando los niveles de educación económica que aparecen en los currículos educativos de distintos países europeos con los niveles de economía sumergida que se estiman para cada uno de ellos, tratando de encontrar una posible correlación inversa entre ambos.

Hemos elegido este parámetro de control debido a que es un tema de gran actualidad al que la sociedad, dada la coyuntura de crisis, presta mucha atención; así por ejemplo en una reciente publicación de la Fundación de Estudios Financieros (FEF 2013) se afirma que, si se lograra reducir la economía sumergida en España a niveles europeos, se recaudarían entre 18.000 y 20.000 millones adicionales, dinero que bien es sabido hoy más que nunca resultaría esencial para los presupuestos de educación o sanidad.

Es de suponer, siguiendo la teoría clásica del *homo economicus*, que una ciudadanía mejor formada en cuestiones económicas sabrá reconocer la importancia del mantenimiento de las economías del bienestar, y por lo tanto tomará la decisión más racional, que sería contribuir a las mismas de modo fiscalmente responsable. Parafraseando a Stuart Mill “la educación es la cultura que cada generación da a la que debe sucederle, para hacerla capaz de conservar los resultados de los adelantos que han sido hechos y, si se puede, llevarlos más allá”. Así las enseñanzas

¹ La noción de "Estado del Bienestar" tiene su origen en el año 1945, como consecuencia de la experiencia traumática de la crisis generalizada producto de la Gran Depresión, que, generalmente, se considera que culminó en la Segunda Guerra Mundial. Marshall define al *Estado del Bienestar* como una combinación especial de democracia, bienestar social y capitalismo. En la actualidad se entiende como una propuesta política o modelo de Estado y de organización social, según la cual el Estado provee ciertos servicios o garantías sociales a la totalidad de los habitantes de un país tales como sanidad, educación, pensiones, seguro de desempleo o dependencia.

económicas deberían jugar un papel fundamental como fuente de conocimientos que proporcione las políticas económicas más acertadas para la salida de la crisis, pero también como instructora de una sociedad que si dispusiera de mayor capacidad crítica empujaría a todos los estamentos a, al menos en teoría, tomar mejores decisiones y conservar, incluso mejorar, lo logrado.

Es en este contexto en el que las enseñanzas económicas adquieren total relevancia, Quintana (1989) cita entre otras las siguientes funciones sociales del proceso educativo, como asegurar la continuidad y cohesión social, fomentar la capacidad crítica de las nuevas generaciones propiciando la aparición de cambios sociales o cultivar el sentido cívico de los individuos para su capacitación y participación social. Éstas coinciden plenamente con algunas de las funciones que tienen las enseñanzas económicas, y justifican su inclusión en cualquier currículo educativo.

La enseñanza secundaria es el momento adecuado para instruir a los alumnos en los conocimientos económicos. Ciertamente analizar y comprender la realidad económica es un proceso abstracto y complejo, y en un periodo de crisis como el actual aún más. Pero no hay que olvidar que los alumnos viven en un contexto que quieren comprender, y para ello hay que facilitarles los instrumentos básicos para analizarlo (Pages y González 2010). Los contenidos curriculares de las materias económicas han de formar parte de un currículo social integrado que, abordando problemáticas relevantes y, mediante planteamientos rigurosos y sistemáticos, permita a los ciudadanos dar una respuesta crítica a los desequilibrios que está creando la globalización de las relaciones económicas Foj (2009).

Sin embargo, a pesar de que la Economía preside gran parte de nuestras vidas, las noticias económicas protagonizan los medios de comunicación, incluso teniendo en cuenta que la mayoría de las decisiones políticas se justifican con fundamentos económicos, las enseñanzas económicas tienen un papel residual en el sistema educativo, a diferencia de lo que ocurre en el ámbito político y social donde sí tienen un gran protagonismo, convirtiéndose este hecho en un factor anacrónico que urge solucionar.

Al margen de las recomendaciones realizadas por determinados organismos en materia de educación financiera, la evaluación de la competencia financiera por parte de PISA 2012 ha sido el primer gran reconocimiento de la importancia de la economía y las finanzas en la etapa obligatoria de los sistemas educativos. Ésta se ha materializado en diversas acciones y es la mayor fuente de literatura científica que se ha encontrado al respecto.

En el documento de la OCDE (2012): *PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework* se reconoce la necesidad de una educación financiera; “en los últimos años, los países desarrollados y emergentes, están cada vez más preocupados por el nivel de educación financiera de sus ciudadanos. Esto se debe, en particular, a la reducción de los sistemas de apoyo públicos y privados, los cambios en los perfiles demográficos como el envejecimiento de la población, y la evolución y el gran alcance del mercado financiero. Dicha preocupación se ha acentuado por la crisis financiera, con el reconocimiento de que la falta de educación financiera fue uno de los factores que contribuyeron a la errónea toma de decisiones financieras, y que estas decisiones contribuyeron a magnificar la crisis (INFE / OCDE 2009; OCDE 2009; Gerardi et al., 2010). Como resultado, la educación financiera es reconocida a nivel mundial como un elemento importante de la estabilidad y el desarrollo económico y financiero (INFE 2009)”.

Pero el análisis que queremos realizar va mucho más allá de la educación financiera o emprendedora cuyas iniciativas también veremos en el trabajo más adelante, éstas serían tan sólo una parte de la educación económica, y por lo tanto podemos deducir que las ventajas que éstas conllevan se derivarán de igual modo de una apropiada educación económica. Sin embargo aún no existen estudios llevados a cabo sobre tal materia y de ahí nuestro interés en realizarlo. Podemos intuir que una adecuada educación económica en secundaria puede conllevar:

- Una mejor orientación laboral lo que contribuiría a combatir la gran lacra social que actualmente tenemos en nuestra sociedad: el desempleo.
- El fomento de las capacidades emprendedoras, reforzando las iniciativas empresariales e impulsando con ello el crecimiento económico.
- Una mejor comprensión de los hechos sociales y económicos, lo que conllevaría una mayor participación ciudadana, tanto política como fiscalmente (educación ciudadana).
- Decisiones de consumo más formadas; aumento de la competencia, y eficiencia de los mercados.
- Mejores decisiones de ahorro e inversión, lo que llevaría a un funcionamiento de los mercados de capitales más eficientes.
- Decisiones económicas en general más racionales al estar mejor formados para tomarlas, lo que podría suponer un mayor crecimiento económico.
- El entendimiento de las grandes ventajas que los Estados del Bienestar nos proporcionan llevaría a que estos jóvenes contribuyan y peleen por el mantenimiento de los mismos.

Es en esta última teórica ventaja en la que centramos nuestro estudio. El principal objetivo de este trabajo es contrastar la siguiente hipótesis: una población más formada económicamente sabrá valorar las muchas ventajas que tienen las economías del bienestar de las que disfrutamos, y sabrá del mismo modo la importancia de su contribución personal vía impositiva al mantenimiento de las mismas. Un decisor racional que tenga todas estas cuestiones en cuenta, ante la decisión de eludir el pago de impuestos o no, tomará aquella decisión que mayor bienestar futuro le reportará, que en este caso será contribuir al mantenimiento del Estado del Bienestar.

De este modo la cuestión que pretendemos estudiar es detectar si existe algún vínculo entre la educación económica y la moral fiscal ciudadana, esto es, si la población está más formada a través de una educación económica tomará decisiones racionales relacionadas con este ámbito. Dichas decisiones abarcarían un amplio rango; políticas, laborales, de ahorro, inversión, etc. Pero ante la imposibilidad de que nuestra investigación abarque todos estos campos, hemos decidido centrarnos en la posible relación entre educación económica y economía sumergida.

Lo ideal sería poder contar con un estudio longitudinal en el tiempo de los conocimientos económicos de los europeos y ver si los distintos indicadores macroeconómicos cambian de acuerdo a los conocimientos de la población. Sin embargo, al no existir fuentes de datos que permitan conectar los conocimientos económicos de los alumnos con su comportamiento económico futuro, nuestro objetivo tiene que ser menos ambicioso y adaptarse a los datos disponibles. Afortunadamente, en los últimos años se han desarrollado multitud de iniciativas que abordan esta cuestión y que serán objeto de análisis en el presente estudio.

Del mismo modo se afirma, y esto es algo que hemos tenido en cuenta, pero que evidentemente no hemos podido darle solución, que no todos los diseños de evaluación pueden probar una relación causal entre un programa de educación financiera (sería igual para la económica) y los cambios en el comportamiento observados (Lusardi 2011). Así la forma más rigurosa de inferir una relación causal es llevar a cabo un estudio paralelo con un grupo de personas que no participaron en el programa (un grupo de control o de comparación). Si los participantes en el programa muestran cambios que no se han dado en el estudio paralelo, entonces sería razonable atribuir los cambios al programa.

Un estudio cualitativo bien diseñado puede dar información valiosa sobre los factores que pueden explicar los cambios observados. Esto podría incluir entrevistas en profundidad, estudios de casos o grupos de debate. Con el fin de atribuir mejoras en los niveles de conocimiento o habilidad al programa, la evaluación debería incluir una medida de conocimiento o habilidad antes y después

de la participación. Los estudios deberían ser longitudinales con un seguimiento de los participantes del programa a lo largo del tiempo con el fin de identificar cuando se producen los cambios y en qué medida tales cambios son de larga duración. Evidentemente, esto sería lo ideal, y de hecho así son los programas que se están llevando a cabo en EEUU, pero ni nuestros recursos, ni nuestra disposición temporal permiten llevar a cabo un estudio de estas características.

Todas estas dificultades las hemos tenido en cuenta, adaptando los objetivos de nuestro trabajo, así reconocemos como especialmente importantes la falta de un marco teórico, y de ahí el trabajo de compilación de la literatura que hemos llevado a cabo, los altos costos materiales que implicarían llevar a cabo un programa adecuado, y por eso nuestro objetivo no es demostrar nada, sino empezar un trabajo al que se le puede dar continuidad en el futuro. Otros problemas serían las dificultades de medición de los datos que queremos comparar y en este campo hemos hecho una importante labor de investigación en cuanto a la economía sumergida y a las enseñanzas económicas que se imparten en Europa, no obstante reconocemos que existen grandes diferencias entre los distintos currículos educativos europeos, que dificultan mucho su comparación, problema que se solucionará cuando los resultados de PISA 2012 estén a nuestra disposición.

Reconociendo nuestras restricciones temporales y materiales, nos centraremos en hacer una aproximación a través del análisis comparado de las enseñanzas económicas en Europa, y tratando de buscar una posible correlación inversa de las mismas con el tamaño de la economía sumergida, tomando ésta como indicador del mal comportamiento fiscal ciudadano. Nuestro trabajo se centrará sobre todo en la recopilación de la literatura existente y el análisis de la panorámica internacional de los campos que queremos investigar.

El trabajo se organiza en tres grandes bloques. El primero de ellos se concentra en examinar la situación de las enseñanzas económicas preuniversitarias en nuestro país, mediante un análisis de su evolución desde su nacimiento hasta la actualidad, llegando incluso a describir el porvenir que de las mismas se puede esperar según la regulación establecida en la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), actualmente en trámites de aprobación en el Congreso. El segundo bloque analiza las distintas iniciativas que hay puestas en marcha tanto a nivel europeo como internacional con respecto a la introducción de los conocimientos económicos en las etapas preuniversitarias. En el tercer bloque estudiamos los determinantes, el cálculo y la dimensión de la Economía Sumergida en los países europeos buscando una asociación con lo anterior.

2. ENSEÑANZAS ECONÓMICAS PREUNIVERSITARIAS EN ESPAÑA.

Los términos económicos inundan los medios de comunicación y el entorno presente y futuro de nuestros jóvenes, en su ámbito laboral, en su relación con los bancos y cajas de ahorro, en su posicionamiento político o en la interpretación que realicen de las noticias diarias. Sin embargo, nuestro sistema educativo está lanzando al mercado laboral a una juventud que en su gran mayoría carece de una formación económica y financiera básica con la que poder interpretar y afrontar la realidad más cercana que le rodea. Esto supone el incumplimiento de uno de los objetivos básicos de todo sistema educativo, y es el de su carácter propedéutico, es decir, el de preparar a sus educados para “sobrevivir” a un mundo cada vez más complejo en el que incluso los más expertos son desbordados por la aparición de conceptos económicos nuevos a diario.

Este hecho deriva en la aparición de una brecha social que cada día se hace más grande, porque la mayoría de ciudadanos siguen sin recibir una adecuada formación económica, con lo que nos encontramos que mientras que la sociedad del siglo XXI avanza a ritmo de continuas innovaciones de la economía en general y del sistema financiero en particular, nuestro sistema educativo permanece anclado al pasado, lo que sitúa a los individuos, cada vez más, en una situación de mayor vulnerabilidad.

Lo anterior ha llevado a organismos internacionales como la OCDE, el FMI o el BM a encender todas las alarmas. Conscientes de ese «analfabetismo económico», estas instituciones están impulsando diversos programas de educación económico-financiera por todo el mundo, tal y como se pone de manifiesto en la sección siguiente.

Así lo reconoce el Banco de España, que afirma que la educación financiera permite a los individuos mejorar la comprensión de conceptos y productos financieros, prevenir el fraude, tomar decisiones adecuadas a sus circunstancias y necesidades, y evitar situaciones indeseables derivadas de un endeudamiento excesivo o de posiciones de riesgo inadecuadas. Sin embargo, numerosos estudios internacionales muestran que los consumidores tienen una cultura financiera insuficiente Banco de España y CNMV (2008).

También el Parlamento Europeo se ha pronunciado al respecto, resaltando la necesidad de solucionar esta carencia que es la fuente de un grave problema social. Incluso la asociación que agrupa a las grandes patronales de los países miembros de la Unión Europea

(BUSINESSEUROPE)² ha afirmado en este mismo sentido que el sistema educativo debe responder en todos los niveles a las nuevas necesidades de las empresas y de la sociedad del conocimiento, de manera que se trabaje, desde edades tempranas, la habilidad para mantener relaciones sociales, la capacidad de aprendizaje o el fomento del espíritu empresarial.

A pesar de todo lo dicho anteriormente, en España siguen sin atenderse debidamente estas recomendaciones. Hasta el momento, la implantación de asignaturas de contenido económico que formen a todos nuestros estudiantes parece ser un continuo querer y no poder, sucediéndose distintas reformas educativas que siguen sin dar una correcta solución al problema y que al final suelen relegar las enseñanzas económicas a la optatividad o a la transversalidad³.

Las razones que podemos argumentar para la inclusión de las enseñanzas económicas en el currículo obligatorio de secundaria son varias; primero, porque facilitan el desempeño social de los ciudadanos al permitir romper con la aparente hostilidad del lenguaje económico, convirtiendo a nuestros jóvenes en futuros ciudadanos con una capacidad crítica de la que adolece la sociedad actual, y que puedan hacer de este mundo un sitio mejor en el que vivir.

Utilizando una terminología pedagógica, los conocimientos económicos en nuestra sociedad resultan instrumentales ya que sirven para aprender otras materias, y ayuda a vivir y a situarse en actividades cotidianas. En este sentido, es de presuponer que un ciudadano mejor formado en contenidos económicos podrá tomar decisiones más racionales que contribuirán a esa mejor construcción del país.

En segundo lugar, porque fomentan el espíritu emprendedor entre los jóvenes, que en un entorno de crisis como el actual, es algo esencial, contribuyendo al autoempleo y siendo un arma contra el mayor problema que tiene España ahora mismo, el paro.

Y por último, porque estas asignaturas contribuyen a la formación de buenos profesionales en esta materia y, por ende, a la creación de grandes facultades de Economía. Señalaba J. M. Keynes en la Residencia de Estudiantes cuando visitó España en 1930: «Nada es más importante para el desarrollo de un país que una buena escuela de economía (...) En el momento actual lo económico

² Es una organización patronal europea creada por organizaciones patronales nacionales en marzo de 1958. Actualmente representa a 41 organizaciones de 35 países, entre los que figura la CEOE española.

³ Los contenidos transversales pueden definirse como «un conjunto de contenidos que responden a problemas y conflictos de gran trascendencia, que no aparecen asociados a ninguna asignatura o área concreta sino a todas, y que son a la vez, contenidos relativos a valores y actitudes» (González, 1994).

tiene una supremacía inevitable, y ha de ser resuelto en primer lugar. Una fuerte escuela de economía es absolutamente necesaria en una nación».

Todos los motivos anteriormente expuestos resumen por qué la enseñanza de la Economía es la respuesta a una necesidad social (González Medina, 2011). Sin embargo, cada vez que llega el momento de realizar una nueva reforma educativa se despiertan importantes debates en torno a qué materias incluir dentro del currículo o no. En estas batallas las enseñanzas económicas no han salido victoriosas y ese es un reto pendiente de solucionar que tiene nuestro sistema educativo. Como decía Alfred Marshall, la Economía, por definición, es «la ciencia que se encarga de estudiar la humanidad en los asuntos cotidianos de la vida», y no debería ocurrir que ésta siga siendo la única gran área del conocimiento que no se enseñe a todos los alumnos españoles.

¿Y cuál es la causa de esta marginación? Parece que la rigidez de un sistema tradicional basado en disciplinas está cerrando el paso a «nuevas necesidades educativas». Esto provoca que, aparentemente, la única manera para introducirlas sea mediante la transversalidad porque el «espacio» de esos nuevos conocimientos está siendo ya ocupado por otras disciplinas «tradicionales» (González Medina, 2011).

El reconocimiento otorgado a nivel internacional que ha supuesto que las pruebas PISA 2012 evalúen de modo independiente la competencia financiera de los alumnos, ha obligado a las autoridades educativas a tomar medidas, pues los alumnos de nuestro país no estaban preparados, al no contar con ninguna formación al respecto, para afrontar dicha prueba. La respuesta dada ha venido porque se forme de modo transversal a los alumnos en esta competencia, teniendo que hacerlo por ejemplo desde el área de las matemáticas.

Pero el enseñar estos contenidos fundamentales para el futuro del alumno de modo transversal, no es la respuesta más adecuada, pues plantea distintos problemas; por un lado nos encontramos que en la práctica educativa, desgraciadamente, los ejes transversales se aborden únicamente desde una perspectiva moral, única perspectiva desde la que se puede abordar pues el mismo profesorado no especialista en Economía carece de la formación que pretende transmitir y ello incide directamente en el desinterés y fomenta el analfabetismo económico del alumnado (Travé y Pozuelos, 2008). Y segundo, porque no sirve a los objetivos pedagógicos de las enseñanzas transversales, que son el darle homogeneidad a un currículo disperso, integrando las enseñanzas más importantes de una materia en las demás, para que el alumno perciba el concepto holístico de al menos, las enseñanzas más importantes que se desean transmitir.

Abordar todo lo económico, que es necesario en la escuela, como moral (bueno o malo) resulta insuficiente desde el punto de vista del alumnado, por la importancia de estos conocimientos en el desempeño social de sus vidas y porque no todos esos contenidos económico-financieros se prestan a un trato transversal, ya que, epistemológicamente, no cumplen con los rasgos que en la práctica caracterizan a lo transversal en nuestro sistema educativo.

De facto, esta decisión tomada habitualmente por nuestros legisladores supone relegar la enseñanza económico-financiera a un segundo plano, provocando que el alumnado no integre ni los conocimientos, ni los valores económicos que nuestra sociedad necesita. Y esta es una de las principales motivaciones que sustenta esta investigación.

A continuación haremos una revisión histórica de las enseñanzas económicas en nuestro país, para analizar seguidamente cuál es la situación presente y las leyes educativas que están en vigor, y finalmente dedicaremos un último apartado al futuro que dichas enseñanzas pueden tener en la futura regulación educativa establecida por la (LOMCE), que en la actualidad se encuentra en trámite parlamentario.

2.1. ANÁLISIS HISTÓRICO.

Las deficiencias en cuanto a formación económica que hemos señalado anteriormente no son una novedad, y ya señalaba el recientemente difunto profesor José Luis Sampedro en 1968⁴ “Es un hecho que el bachiller o el alumno de enseñanza media o preuniversitaria sale de las aulas conociendo, por ejemplo, lo que es la Calcopirita, pero sin haber recibido la menor información sobre lo que es un banco. A pesar de que indudablemente (sin la menor intención de menospreciar a la calcopirita) es casi seguro que el flamante bachiller habrá de recurrir a algún banco durante su vida, siendo, en cambio, poco probable que le afecte algo relacionado con la calcopirita. Y hasta me atrevo a añadir que, de afectarle, puede que sea únicamente por motivos económicos en la mayoría de los casos”.

Este preámbulo de este gran economista nos va a servir para iniciar un repaso histórico de los contenidos económicos que se han enseñado en nuestro país a través de las distintas leyes educativas y poder constatar de ese modo el olvido sufrido por estas materias a la hora de ingresar en el currículo escolar y que ha sido denunciado por numerosos autores.

⁴ Nota preliminar aparecida en el manual de Paul Samuelson que fue prologado en España por José Luis Sampedro, editorial Aguilar, Madrid 1968.

Históricamente, en nuestro país, han sido diversos los intentos para la inclusión de la Economía en el sistema educativo no universitario. Como nos recuerda el profesor Fuentes Quintana (2002), el primer intento relevante lo realizó Giner de los Ríos al crear “en el valor de los conocimientos económicos para crear una opinión pública solvente e informada entre la población y para facilitar la buena administración de los recursos de un país”, y la introdujo en 1876 en el plan de estudio de su Institución Libre de Enseñanza (ILE), pero como es bien sabido esta institución sólo actuaba en una reducida red de centros privados.

Es realmente en 1934 cuando por primera vez se instaura en la educación pública las enseñanzas económicas, influidos por los seguidores de la ILE. Se hace en el bachillerato, en sus cursos sexto y séptimo, enseñanza que duró hasta el año 1938 y cuya materia se denominó *Principios de técnica agrícola e industrial y económica*. Después desaparece casi por completo del panorama educativo español como materia curricular independiente, se la considera más bien una materia ligada a determinadas enseñanzas profesionales y no tanto a un bachillerato que por aquel entonces tenía un carácter predominantemente humanista. De este modo las enseñanzas económicas quedan relegadas de nuevo y se limitan al Bachillerato Laboral Superior (1956); *Contabilidad y nociones de organización de empresas*, o a la denominada *Economía Doméstica* que se impartió en el Bachillerato femenino de los años de posguerra, que si bien etimológicamente⁵ cumple perfectamente su función, no eran sino una muestra de la concepción machista del momento histórico. Por otro lado tampoco daremos más importancia de la debida a algunas materias que utilizaron el bando nacional o el republicano para refrendar las bondades del movimiento, o al hecho de que en algunos momentos se introdujeran algunas descripciones de geografía económica que se incluyeron en el currículo.

Hasta finales de la década de los años 80 no se produjo un resurgimiento del interés por las enseñanzas económicas en la etapa preuniversitaria. A medida que se va produciendo la modernización de la sociedad española y un incremento en su nivel de desarrollo, se producen una serie de movimientos en la sociedad entre los que destacan:

1) La importancia creciente de las cuestiones económicas como marcadores de la preocupación social de la población por el desempleo, la inflación, la apertura comercial, la globalización, la Política Agraria Común, etcétera.

⁵ Etimológicamente la palabra Economía proviene de los términos griegos “oikos”, que significa casa, y “nomos”, ley. En su sentido original se referían al “manejo del hogar”.

- 2) La entrada de España en la entonces Comunidad Económica Europea, que supone la progresiva coordinación de los países miembros en todo tipo de áreas y políticas, incluidas las educativas.
- 3) La emergencia de un paradigma novedoso en la Historiografía y la Geografía españolas, que plantean modelos con una estructura explicativa de base económica.
- 4) Los movimientos de renovación pedagógica que finalmente se materializan en la LOGSE y que abogaban por una docencia progresista de la enseñanza, identificando esta orientación política innovadora con una impartición de las Ciencias Sociales desde el análisis económico.
- 5) La influencia de otros estados próximos cuyos sistemas otorgaban un peso específico a la Economía y materias afines, supuso un modelo del que no se podía renunciar.
- 6) El propio entendimiento de nuestra realidad cotidiana.

En este contexto de debate sobre la reforma de las enseñanzas medias tenemos que recordar la intervención de profesor Ramón Trías Fargas en el Senado, en el año 1988: “En estos días se ha podido decir que los protagonistas del año 2000 llevarán a cabo infinidad de actos económicos complejos y difíciles de entender y que, por lo tanto, si no hay un mínimo de conocimientos teóricos, serán intelectualmente inasequibles para la mayoría de los ciudadanos, y estos señores también llevarán a cabo en la sociedad del año 2000 esas actividades económicas que la caracterizan sin los conocimientos mínimos para ello. (...). Todos los ciudadanos deben saber un mínimo de reglas económicas (después, los que tengan vocación de investigadores o los que quieran dedicarse a las enseñanzas, etcétera, ya seguirán su curso), y tendrán interlocutores a todos los niveles sociales con un mínimo de conocimientos económicos”.

Todos estos factores desembocaron en la controvertida Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) del año noventa. Bien conocidas son sus principales propuestas con el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años y la reducción de cuatro a dos cursos del Bachillerato; así como la modernización de la Formación Profesional.

Tras la LOGSE, en España se empezaron a impartir enseñanzas económicas en el Bachillerato, únicamente en la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales, dónde en primer curso se imparte Economía y en segundo Economía y Organización de Empresas. Ambas tienen una docencia de cuatro horas semanales y prácticamente en todas las autonomías se complementan (para la misma rama del Bachillerato) con la optativa de Fundamentos de Administración y Gestión.

Asimismo, casi siempre es posible (la legislación así lo recoge) la elección por parte del alumnado de asignaturas optativas correspondientes a otras especialidades de bachillerato, así cuando estudien segundo curso, en teoría podrían elegir la asignatura de Economía propia de primero, aunque en la mayoría de los centros no permiten esa posibilidad por cuestiones organizativas.

La actual irrupción parcial de las materias de Economía en nuestros planes de estudio no universitarios se realiza con un considerable retraso con respecto a nuestro entorno cultural más cercano, ya que Inglaterra, EEUU o Francia cuentan con su presencia en el sistema obligatorio de enseñanza desde los años sesenta del pasado siglo XX. Sin embargo, en España, aún no existe ninguna materia en la educación secundaria obligatoria de contenido económico-financiero. Tan sólo aparece transversalmente, de una manera superficial y fragmentada, en los itinerarios tecnológico y social, mientras que en el Bachillerato sólo está presente en una de las tres modalidades existentes, la de humanidades y ciencias sociales, y, dentro de ésta, únicamente en el itinerario de ciencias sociales.

2.2. PRESENTE

La ley educativa que actualmente está en vigor es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que realiza un reordenación del currículo académico bajo los principios de calidad de la educación para todo el alumnado, equidad que garantice la igualdad de oportunidades, transmisión y efectividad de valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto y la justicia, etc.

En cuanto a los contenidos económicos que los alumnos reciben en Bachillerato, no existe ningún cambio sustancial con su precedente LOGSE, salvo el hecho de que cambia la denominación de la asignatura de segundo pasándose a llamar Economía de la Empresa sin que se realicen modificaciones significativas en su currículo.

En cambio sí que se producen cambios significativos en la ESO, puesto que esta ley organiza los contenidos de algunas asignaturas para que parte de ellos se den sólo en 1º y 3º, o sólo en 2º y 4º, para de ese modo integrar otras asignaturas en su lugar.

Este hecho y la integración del trabajo “Currículo y Competencias Básicas” (2006) elaborado por el Ministerio de Educación, en el que se identificaban las competencias básicas para el caso español siguiendo las propuestas realizadas por la Unión Europea (Recomendación 2006/962/CE) dan lugar a la aparición generalizada en todas las Comunidades Autónomas de una asignatura

relacionada con el emprendimiento, que es una de esas competencias que todo alumno debe adquirir y que por norma general en todas las comunidades se imparte en 3º de la ESO.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo se recogió en los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre, y 1613/2006, de 29 de diciembre, por los que se establecen las Enseñanzas Mínimas en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. En este contexto, las competencias básicas son aquellas que un joven debe haber desarrollado al finalizar la etapa obligatoria del sistema educativo para poder realizarse personalmente, ejercer una ciudadanía activa, incorporarse satisfactoriamente a la vida adulta y ser capaz de aprender permanentemente a lo largo de toda la vida.

En dicho documento se establecían las siguientes ocho competencias básicas:

- ✓ Competencia en comunicación lingüística.
- ✓ Competencia matemática.
- ✓ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- ✓ Tratamiento de la información y competencia digital.
- ✓ Competencia social y ciudadana.
- ✓ Competencia cultural y artística.
- ✓ Competencia para aprender a aprender.
- ✓ Autonomía e iniciativa personal.

Desde la transferencia de las competencias educativas, cada Comunidad Autónoma tiene libertad para la concreción de una gran parte de sus currículos, de manera que cada una establece distintas optativas para la consecución de las Competencias Básicas. En dicho contexto, la mayoría de las Comunidades desarrolla el currículo de alguna optativa para ofrecer en 3º de la ESO relacionada con la iniciativa emprendedora y que trata de favorecer esa octava competencia.

De este modo, diremos que en el caso particular de Extremadura, por ser la comunidad autónoma desde la que realizamos el proyecto de investigación, se desarrolló el Decreto 83/2007, de 24 de abril, que establece que en los centros de educación secundaria obligatoriamente se ofrecerá una optativa relacionada con la iniciativa emprendedora pudiéndose impartir en cada centro una de los tres currículos alternativos que se desarrollaron para esta materia; Empresa Joven Europea, Imagina y Emprende, e Iniciativa Emprendedora.

Entre los conocimientos económicos que un alumno puede adquirir en las enseñanzas preuniversitarias en España en la actualidad cabe destacar los siguientes:

- *Educación primaria.* No existe en esta etapa ninguna asignatura específica sobre cuestiones económicas. No obstante, ciertas Comunidades Autónomas han optado por efectuar una primera aproximación del alumnado al valor del dinero a través de la asignatura de Matemáticas en los seis cursos académicos que la comprenden.

- *Educación secundaria.* En este nivel conviene distinguir entre la etapa de carácter obligatorio (ESO) y postobligatorio (Bachillerato, Ciclos Formativos). En relación con la primera, el diseño curricular incorpora como competencia básica la identificación, a diferentes escalas, de las interacciones que las distintas sociedades establecen con su medio en la ocupación del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias económicas, sociales, políticas y ambientales. La adquisición de los conocimientos y las actitudes necesarias para su concreción se pretenden plasmar mediante el estudio dentro de la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la evolución económica de las sociedades preindustriales (2º curso) y de la actividad económica y el espacio geográfico (3º curso). Del mismo modo, en la mayoría de los casos se ofrece una optativa relacionada con la iniciativa empresarial. En lo que respecta a la segunda la enseñanza específica de Economía en el Bachillerato queda circunscrita a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, que en la actualidad la eligen algo más de la mitad del alumnado que cursa Bachillerato.

- *Formación Profesional de grado medio.* Se organiza en módulos formativos de contenido teórico-práctico agrupados en 26 familias adecuadas a los diversos campos profesionales. La Economía es el fundamento sobre el que se apoya el desarrollo de los de la rama de Administración y Gestión, estando presente de forma transversal en la mayoría de las restantes a través sobre todo de la asignatura de Iniciativa emprendedora, limitando al igual que ocurre en la ESO, las enseñanzas económicas al emprendimiento.

2.3. FUTURO

En la actualidad se encuentra en trámite parlamentario la LOMCE. Dado lo avanzado de su proceso de tramitación, vamos a analizar los cambios que seguramente supongan en las enseñanzas económicas en las etapas preuniversitarias. Antes de llegar al Congreso se desarrollaron dos borradores por parte de la Administración y lejos de recuperar el camino perdido en los últimos años, en el primer borrador las enseñanzas económicas quedaban relegadas a un segundo plano, más aún que en la LOE, condenándolas a una mera optatividad. Fruto de la presión ejercida en medios de comunicación y la celebración de múltiples reuniones promovidas por diversos grupos de presión⁶, esta situación cambió y las modificaciones introducidas por el actual Anteproyecto de Ley no han sido tan significativas como en un primer lugar se preveían.

En el texto que ahora mismo está en el Congreso, y que es de esperar que se apruebe dada la mayoría absoluta del gobierno, se incluyen las siguientes modificaciones⁷:

3º ESO: Optativa de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.

4º ESO: Asignatura troncal de Economía (Itinerario de iniciación al Bachillerato de Ciencias Sociales), y la asignatura troncal de Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial (Itinerario de iniciación a la Formación Profesional).

1º BACHILLERATO: Economía I troncal para los alumnos de Ciencias Sociales y optativa para los alumnos de Humanidades.

2º BACHILLERATO: Economía de la Empresa troncal para los alumnos de Ciencias Sociales y la asignatura de Fundamentos de Administración y Gestión como optativa que se ofrecerá dependiendo de la organización de los centros educativos.

Como podemos observar los cambios que el Anteproyecto de Ley introduce no son relevantes en cuanto a la eterna demanda de la necesidad de generalización de las enseñanzas económicas se refiere, si bien se producen avances significativos en lo relativo al fomento del emprendimiento en línea con lo requerido por Europa.

⁶ Destacar aquí las actuaciones de la Confederación Estatal de Asociaciones de Profesorado de Economía (CEAPES), del Colegio de Economistas, de la Confederación Española de Decanos de Economía y Empresa, y de otras muchas instituciones y organismos defensores de necesidad de las enseñanzas económicas en Secundaria.

⁷ Todo teniendo en cuenta que la ley no es definitiva y que además existe un importante margen de maniobra por parte de las Autonomías y los centros educativos para su concreción, sobre todo en lo que a optatividad se refiere.

3. ENSEÑANZAS ECONÓMICAS EN LAS ETAPAS PREUNIVERSITARIAS EN EL CONTEXTO EUROPEO E INTERNACIONAL.

Numerosos organismos internacionales como la OCDE, el FMI o el BM han hecho públicos su preocupación por la situación de *analfabetismo financiero* de la población, estas instituciones están impulsando diversos programas de educación económico-financiera por todo el mundo y la inclusión de la competencia financiera en PISA 2012 que se evaluará junto a la competencia matemática ha supuesto la mayor demostración de esta preocupación.

Centrándonos en el caso europeo, podemos decir que la Unión Europea (UE) desde su misma fundación es ante todo una unión económica, las decisiones políticas que se toman en su seno, son por lo general fundamentalmente consecuencia de los avatares económicos que acaecen. Este hecho debería ser justificación suficiente para dotar a la población en su conjunto, si queremos una población participativa en la integración política, de unos conocimientos que les hagan entendedores de las políticas que se lleven a cabo, y por lo tanto la educación económica debería jugar un papel fundamental en el proceso de formación de la ciudadanía europea.

Las políticas europeas en general y las de carácter educativo en particular van lastradas de este modo por cuestiones económicas, sin que exista aún una política educativa común. Cada país de modo independiente toma las decisiones acerca de su currículo educativo, cosa que dificulta mucho el análisis que vamos a realizar, pues al no existir un proyecto común, indagar y comparar los distintos planes educativos es tarea compleja. Existen eso sí, directivas comunes acerca de ciertas cuestiones educativas, y en base a esas iniciativas y proyectos comunes, trataremos de realizar un análisis lo más exhaustivo posible.

En esta sección se presenta un análisis de la literatura existente a nivel internacional sobre la influencia que las enseñanzas económicas ejercen en el comportamiento futuro de sus receptores, viendo las recomendaciones de la OCDE y los estudios llevados a cabo sobre todo en EEUU, que es el país que más tiempo lleva analizando las consecuencias de educar financieramente a sus alumnos. El enfoque académico se ha centrado hasta el momento en el análisis de la necesidad y las consecuencias de una alfabetización financiera de la población, siendo numerosos los autores y estudios que así lo reconocen (Lusardi 2011, PISA 2012). Por otro lado, distintas iniciativas defienden la enseñanza del emprendimiento, o incluso la educación del inversor, sin que hasta el momento hayamos hallado en nuestra investigación sobre la literatura existente ningún estudio sobre las repercusiones de educar económicamente a la población.

De este modo dividiremos este apartado en otros tres; un primer apartado dedicado al estudio de las iniciativas y estudios llevados a cabo a nivel internacional, un segundo bloque centrado en un análisis comparado de la situación en el contexto europeo y, por último, nos centraremos en los programas que se han llevado a cabo en la UE.

3.1. ANÁLISIS INTERNACIONAL

Durante los últimos treinta años, las personas se han visto obligadas a ser cada vez más responsables de su propio bienestar financiero. La incertidumbre que generan los sistemas de previsión social ha hecho que los trabajadores de hoy tengan que decidir cuánto necesitan ahorrar para la jubilación y cómo distribuir su riqueza para asegurar sus pensiones. Por otra parte, los instrumentos financieros se han vuelto cada vez más complejos y las personas tienen que discernir entre nuevos y cada vez más sofisticados productos financieros.

El acceso al crédito es más fácil que nunca, y las oportunidades para invertir son abundantes. ¿Pero son personas bien preparadas para tomar decisiones financieras? Desafortunadamente, muchos estudios han documentado que la mayoría de las personas carecen de los conocimientos de los conceptos financieros básicos como el interés compuesto, la inflación, o la diversificación de riesgos. Conceptos que forman la base de toma de decisiones financieras. Por otra parte, y no menos importante, la falta de conocimientos financieros se ha asociado con falta de previsión para la jubilación, con una menor acumulación de riqueza, o con problemas de excesivo endeudamiento (Lusardi 2008, 2009).

El analfabetismo financiero se considera un grave obstáculo para el ahorro, así se han promovido programas de educación financiera. Pero los efectos de los programas de educación financiera aún no se han evaluado con precisión. Existen distintos estudios que brindan cierta evidencia acerca de un efecto positivo general de la educación financiera en la toma de decisiones de los individuos, entre los que destacan Lusardi y Mitchell (2007), Fox and Bartholomae (2008), Lusardi (2008), O'Connell (2009), Cakebread (2009), Collins y O'Rourke (2009), y Crossan (2009).

No obstante, el impacto de los programas específicos y métodos de enseñanza todavía no está claro. La literatura existente es escasa y no llega a ser concluyente, existiendo una necesidad global de mejorarla para mejorar el diseño de estos programas y poder así ayudar a los gobiernos e instituciones en la toma de decisiones sobre estos aspectos (Lusardi 2011).

En el año 2003 la OCDE puso en marcha un proyecto integral y de alto nivel sobre el impacto adverso de los deficientes niveles de educación financiera. Este proyecto se desarrolló bajo el

patrocinio de dos Comités de la OCDE (el Comité de Mercados Financieros y el Comité de Seguros y Pensiones Privadas) para abarcar un espectro amplio de temas relacionados.

En junio de 2006, los Ministros de Finanzas del G8 reconocieron el trabajo de la OCDE y sus actividades en el ámbito de la educación financiera. En particular, "reconocieron la importancia de contar con una mejor educación financiera y más conocimientos sobre el tema para mejorar la capacidad de las personas para utilizar servicios financieros y tomar decisiones eficaces con respecto a su bienestar presente y futuro. Así, recibieron con beneplácito el trabajo de la OCDE en torno al Proyecto de Educación Financiera y solicitaron un mayor desarrollo de los alineamientos relacionados con los conocimientos financieros con base en las mejores prácticas".

Una de las secuelas de la crisis financiera ha sido que los temas relacionados con los conocimientos en finanzas y la educación en este ámbito han ganado impulso. Los diseñadores de políticas en todo el mundo reconocen cada vez más la importancia de la Educación Financiera, tanto en su calidad de aptitud para la vida, como en términos de ser un componente clave de la estabilidad financiera, económica y del desarrollo. En base a ello, la OCDE amplió su proyecto, con la creación en 2008 de la Red Internacional de Educación Financiera y del Portal Internacional para la Educación Financiera (*International Network on Financial Education* e *International Gateway for Financial Education*, respectivamente).

Uno de los primeros hitos del proyecto de educación financiera fue la adopción de la "Recomendación relativa a los Principios y Buenas Prácticas para la Educación y el Conocimiento Financiero" por el Consejo de la OCDE (OCDE, 2005a). Junto a estas recomendaciones, la publicación del documento titulado "Mejora de la Competencia Financiera: Análisis de Problemas y Políticas", en el que se detallan las razones para centrarse en la educación financiera, proporciona una primera visión internacional del trabajo en educación financiera que se está llevando a cabo en varios países (OCDE, 2005b).

Se complementa con un centro mundial para la educación financiera, el Portal Internacional de la OCDE para la Educación Financiera (<http://www.financial-education.org/home.html>), que recoge los datos, recursos, investigaciones y noticias sobre temas de educación financiera y sobre programas de todo el mundo.

En 2008, la OCDE creó la Red Internacional de Educación Financiera (INFE). Actualmente, más de 220 instituciones públicas de más de 100 países se han unido a esta red. Los miembros se reúnen dos veces al año para discutir los últimos acontecimientos en su país, elaborar estudios

analíticos y comparativos, metodologías, buenas prácticas, instrumentos de política y orientaciones prácticas sobre las áreas prioritarias clave.

La competencia financiera se considera, cada vez más, como una habilidad esencial en la vida, y ya en 2005, la Recomendación de la OCDE advirtió que "la educación financiera debería comenzar en la escuela. Las personas deben ser educadas acerca de los asuntos financieros lo antes posible en sus vidas" (OCDE, 2005a). La OCDE y la INFE también han elaborado directrices para la educación financiera en las escuelas y orientación sobre los marcos de educación financiera que han recibido el apoyo de los Ministros de Finanzas del Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC) en agosto de 2012.

La OCDE ha dirigido recientemente un cuestionario diseñado para obtener los niveles de la competencia financiera entre los adultos a nivel internacional (Atkinson y Sucias, 2012; OCDE INFE, 2011). Sin embargo, hasta el momento no existe para el público ninguna recopilación de datos sobre los niveles de competencia financiera entre los jóvenes menores de 18 años, y ello dificulta que se puedan llevar a cabo comparaciones entre países.

Una medida robusta de la competencia financiera entre los jóvenes proporcionaría información a nivel nacional que puede indicar si el enfoque actual de la educación financiera es eficaz. En particular, puede ayudar a identificar los problemas que es preciso abordar a través de las escuelas, de actividades extracurriculares, u otros programas que permiten a los jóvenes estar adecuada y equitativamente preparados para tomar decisiones financieras en la edad adulta.

En este sentido, la inclusión de la Competencia Financiera en PISA 2012⁸ ha supuesto un gran hito en el reconocimiento de la necesidad de una enseñanza económica en secundaria a nivel mundial. Este hecho tuvo lugar a partir de la redacción del Marco de Educación Financiera, después de que se reunieran el grupo inicial de Expertos en Educación Financiera (FEG) en Boston del 17 a 19 junio de 2010. En esa reunión, se presentó el documento a partir del cual podría construirse el marco de trabajo educación financiera, llevado a cabo a partir de diversas publicaciones nacionales sobre educación financiera y en los documentos encargados por la Red Internacional de la OCDE sobre Educación Financiera (INFE).

La definición de la competencia financiera que recoge PISA 2012 es "el conocimiento y la comprensión de los conceptos y los riesgos financieros, y de las habilidades, la motivación y la

⁸ Los contenidos y los objetivos de la evaluación de la Competencia Financiera en PISA 2012 aparecen descritos en el Anexo 1.

confianza para aplicar dicho conocimiento y comprensión con el fin de tomar decisiones eficaces en una variedad de contextos financieros, para mejorar el bienestar económico de los individuos y la sociedad, y para permitir la participación en la vida económica”.

En el documento de la OCDE (2012): *PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework* se reconoce como esencial focalizar las acciones de educación financiera en los jóvenes y en las escuelas por los siguientes motivos:

- Las generaciones más jóvenes tendrán que hacer frente a una complejidad cada vez mayor de los productos financieros. En particular, es probable que tengan que asumir una mayor responsabilidad en la planificación de sus propios ahorros para la jubilación y la cobertura sanitaria dado el contexto crisis económica y la de los Estados del Bienestar. Los trabajadores no son conscientes de los riesgos a los que ahora tienen que hacer frente, y no cuentan con los conocimientos suficientes para gestionar dichos riesgos adecuadamente (OCDE, 2008).
- Es importante ofrecer una educación financiera temprana para establecer las bases que de otro modo les será muy difícil adquirir una vez sean. Para estos jóvenes la experiencia de sus padres es poco probable que les sea de utilidad pues se están produciendo cambios muy rápidos.
- La educación financiera en las escuelas también puede ayudar a hacer frente a los problemas financieros inmediatos a los que se enfrentan los jóvenes; cuentas con acceso a servicios de pago *online*, uso de tarjetas de pago, la utilización de teléfonos móviles, etc.
- En esta edad los jóvenes tendrán que enfrentarse con decisiones relativas a la continuidad o no de sus estudios postobligatorios, en especial los universitarios cuyos costes se han incrementado en gran cuantía. La toma de decisiones mal formadas puede contribuir a incrementar la brecha social entre las clases con distinto poder adquisitivo.
- Es importante que nuestros jóvenes tengan una cultura financiera antes de que se vean envueltos en asuntos más complicados; operaciones financieras o la firma de contratos. Los programas de educación financiera para jóvenes pueden ser esenciales en la consolidación de los conocimientos financieros desde una edad temprana, que puedan aprovechar en los siguientes años (Consejo de Ministros de Educación para el Desarrollo de la Primera Infancia y la Juventud, 2011).

Aunque quizás, de todas las justificaciones expuestas, la más relevante es que las investigaciones sugieren que existe una relación entre la alfabetización financiera y antecedentes económicos y educativos familiares, es decir, los alumnos que cuentan con una mayor cultura financiera

proviene en su mayoría de familias con estudios superiores (Lusardi et al, 2010). Con el fin de ofrecer igualdad de oportunidades y crear una sociedad más equitativa, es importante ofrecer una educación financiera a todos aquellos que de otra manera no tienen acceso a ella, siendo las escuelas el sitio idóneo para ello, lo que ayudará a romper el ciclo del analfabetismo financiero generacional.

Algunas de las bondades de la Educación Financiera que identificaron este grupo de expertos son las siguientes:

1. La evidencia empírica existente muestra que los adultos, tanto en economías desarrolladas como en las emergentes, que han recibido educación financiera son posteriormente más propensos que otros a ahorrar y planificar para la jubilación (Lusardi, 2009; Cole et al. 2010). Esta evidencia sugiere una relación de causalidad directa entre la educación financiera y de los resultados, sino que indica que la mejora de los niveles de la educación financiera puede llevar a un cambio de comportamiento positivo.
2. Otra investigación llevada a cabo principalmente en Estados Unidos, indica una serie de posibles beneficios de tener una cultura financiera. Las personas con mayor educación financiera son más capaces de manejar su dinero, participar en el mercado de valores y obtener mejores resultados en la elección de su cartera, y son más propensos a elegir fondos de inversión con tarifas más bajas (Lusardi y Mitchell, 2008; Stango y Zinman, 2009; Lusardi y Mitchell, 2011; van Rooij et al. 2011; Yoong, 2011). Por otra parte, los que tienen mayor conocimiento financiero son más propensos a acumular una mayor riqueza (Lusardi y Mitchell, 2011).
3. Se ha encontrado que los niveles más altos de educación financiera están relacionados, no sólo con la creación de activos, sino también con el endeudamiento y su gestión. Los individuos con más cultura financiera eligen hipotecas más baratas y evitan el pago de altos intereses y cargos adicionales (Gerardi, et al., 2010; Lusardi y Tufano, 2009a, 2009b).
4. Además de los beneficios identificados para los individuos, la educación financiera es importante para la estabilidad económica y financiera de un país por un amplio número de razones. Los consumidores con conocimientos financieros puedan tomar decisiones más informadas y exigir servicios de mayor calidad, que fomenten la competencia y la innovación en el mercado. También son menos propensos a reaccionar a las condiciones del mercado en forma impredecible, menos propensos a presentar denuncias sin fundamento, y más propensos a tomar las medidas adecuadas para controlar los riesgos que se les transfieren. Todos estos factores darán

lugar a que el sector de los servicios financieros sea más eficiente y de ese modo la regulación y supervisión financiera podría ser menos costosa. También pueden ayudar en última instancia, en la reducción de las ayudas del gobierno (y por ende de los impuestos) destinado a ayudar a aquellos que han tomado decisiones económicas imprudentes.

Quizás de todas las iniciativas internacionales, la llevada a cabo por la *International Organization Of Securities Commissions* (IOSCO, Organización Internacional de Comisiones De Valores) es la menos relevante para nuestro estudio, pero vamos a hacer una pequeña reseña dado que su trabajo comienza en 2005 colaborando con el *International Forum for Investor Education* (IFIE, Foro Internacional para la Educación del Inversor) y recientemente han publicado un interesante artículo sobre las iniciativas de educación al inversor.

Destacar de este estudio algunos de los beneficios que enumera: la educación financiera mejora la capacidad financiera de la población en general, proporcionando la información esencial, las herramientas y la motivación que los inversores necesitan para tomar decisiones financieras formadas y gestionar sus ahorros sabiamente. Las autoridades de supervisión con estos planes también buscan reducir el fraude financiero y evitar que los inversionistas sean víctimas de los mismos. Así mismo algunos miembros señalaron que los bancos centrales son capaces de poner en práctica la política monetaria más eficaz si el público en general tiene un conocimiento suficiente de los principios económicos básicos. Otros consideraron que la educación del inversor ayuda a prevenir la inestabilidad financiera, al promover decisiones financieras mejor formadas.

3.2. ANÁLISIS COMPARADO DE LA SITUACIÓN EN EUROPA

Analizar los sistemas educativos de cada uno de los países europeos constituye una tarea ardua y compleja, puesto que cada país tiene su propio sistema educativo independiente, existiendo incluso en algunos países diferentes currículos educativos, como por ejemplo Alemania, donde cada uno de sus estados federados tiene independencia para ofrecer distintos itinerarios educativos, o el Reino Unido con cuatro sistemas educativos distintos: inglés, escocés, galés e irlandés. En otros países como Bélgica o Hungría dejan libertad a los centros educativos para diseñar los currículos educativos que mejor se adapten a las demandas y necesidades de su población. En todos los sistemas educativos existe en general un amplio margen de optatividad, que por ejemplo en España es diferente dependiendo de la Comunidad Autónoma y del centro educativo. Todas estas observaciones dificultan en gran medida el análisis que pretendemos llevar a cabo.

No obstante, basándonos en los estudios sobre las enseñanzas económicas en los distintos países de la UE realizado por Sala y Battle (2010) y en la información disponibles en EURYDICE⁹, cuyos datos guardan el formato del sistema de Clasificación Normalizada de Educación (CINE)¹⁰, trataremos de realizar un análisis lo más objetivo posible.

Para no extendernos demasiado en este apartado, hemos elaborado el Anexo 2, un cuadro informativo dónde aparecen las enseñanzas económicas que se imparte en cada uno de los países de la UE de los que tenemos información disponible, en el que también incluimos los niveles de economía sumergida de cada uno de estos países, aspecto tratado en la sección cuarta con el fin de facilitar el estudio comparativo que queremos realizar en este trabajo. De ese modo podremos realizar una aproximación a la situación relativa en la que se encuentran las enseñanzas económicas y el nivel de fraude fiscal de cada país por separado. En este cuadro hemos hecho ya una pequeña escala que clasifica a los países en cuatro niveles atendiendo por un lado a su nivel de economía sumergida y por otro lado al nivel de enseñanzas económicas presentes en sus currículos educativos.

Destacar que, desde el punto de vista del análisis comparativo educativo internacional, merece una especial atención el caso Noruega. Este país cuenta, año tras año, según indica la UNESCO en su «Informe Mundial sobre la educación», con uno de los mejores sistemas educativos del mundo. Noruega también encabeza el ranking de países con mejor Índice de Desarrollo Humano (IDH)¹¹ y por lo tanto puede considerarse como un ejemplo a imitar, sobre todo en cuestiones como ésta, dónde su éxito es innegable.

Analizando su plan de estudios, llama la atención que los noruegos dispongan ya desde el primer ciclo de primaria de una asignatura llamada «Economía doméstica», también presente en el segundo ciclo de primaria. En la educación secundaria obligatoria se mantiene esta materia. Para hacernos una idea de la importancia que se le da a las enseñanzas económicas en este país, la carga lectiva de la materia en esta última etapa es la misma que la de música o educación física.

⁹ Eurydice es una red institucional encargada de la recopilación, análisis y difusión de información fiable y fácilmente comparable acerca de los sistemas y políticas educativas de toda Europa.

¹⁰ La Clasificación Normalizada de la Educación (CINE) fue aprobada por la Conferencia Internacional de Educación en su XXXV Reunión - Ginebra, 1975. La Conferencia General de la UNESCO aprobó la Recomendación Revisada sobre la Normalización Internacional de las Estadísticas relativas a la Educación –Paris, 1978. La CINE tiene por objeto servir de instrumento adecuado para acopiar, compilar y presentar indicadores y estadísticas de educación comparables tanto dentro de un país como a nivel internacional.

¹¹ IDH (Índice de Desarrollo Humano): es un indicador del grado de desarrollo de un país, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Se basa en un indicador social estadístico compuesto por tres parámetros: Sanidad, Educación y Renta. Noruega encabeza el ranking según el último informe de 2012.

Respecto al Bachillerato, puede estudiarse en tres cursos (uno básico y dos avanzados) o bien en cuatro cursos (donde el tercero se sustituye por dos años de prácticas en empresas). El primer curso es de carácter general. En los cursos avanzados, los alumnos eligen el itinerario que más les conviene para el acceso a la universidad. El más solicitado es el «General y de empresa». En este bachillerato son obligatorias las materias de derecho, economía y empresa. Además, para los que eligen específicamente el itinerario empresarial hay todo un abanico de materias especializadas (gestión comercial, contabilidad, organización empresarial, recepción y turismo...).

Aunque consideramos que indagar más sobre cada uno de los currículos educativos podría resultar de interés, requeriría la realización de una investigación más exhaustiva sobre los contenidos y el grado de adquisición de conocimientos por parte del alumnado en cada una de las asignaturas que hemos identificado como de enseñanza económica, para poder realizar una clasificación comparable.

Todo este trabajo nos lo facilitará mucho el poder analizar los resultados de PISA 2012. Como se ha comentado previamente, en dicha evaluación se dedica un apartado independiente al análisis de la competencia financiera de los alumnos, pero lamentablemente no podremos contar con sus resultados hasta verano del 2014, cuando serán liberados. Sólo entonces tendremos una fuente de datos fiable y comparable que nos permitirá realizar análisis comparado con mayor rigor.

No obstante, podemos prever que los resultados no serán muy halagüeños, según se deriva de un estudio publicado por ING Investment Management en diciembre de 2012, en el que se pone de manifiesto el bajo nivel de formación financiera entre los europeos¹². Los investigadores que encuestaron a 5.500 personas en 11 países europeos determinaron que sólo el 14% de los europeos tiene una “buena” o “excelente” formación financiera. En este estudio España queda en penúltima posición, sólo delante de Turquía. Ivar Roeleven, director de este estudio concluye que: “Hay una clara necesidad de un mayor asesoramiento financiero profesional para ayudar a las personas a mejorar su formación financiera y para ayudarles a tomar buenas decisiones cuando se trate de gestionar su dinero”.

¹² Véase Webgrafía.

3.3. INICIATIVAS DESARROLLADAS EN EUROPA

A diferencia de lo que ha ocurrido en las etapas de educación universitarias con el Proceso de Bolonia¹³, en secundaria no se ha llevado a cabo ningún proceso de convergencia que facilite la integración de los distintos sistemas educativos europeos y la educación sigue siendo un tema en el que tiene competencia exclusiva cada uno de los países miembros.

Hemos identificado dos iniciativas europeas que de algún modo refuerzan iniciativas de fomento de la enseñanza económica. Por un lado el programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (2005) de la Comisión Europea que lleva a la mayoría de los países europeos a trabajar sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente, entre las que identificamos al menos dos de las ocho muy relacionadas con las enseñanzas económicas. Y por otro lado la Comunicación de la Comisión de 18 de diciembre de 2007 titulada «La educación financiera» COM 808 (2007).

En este comunicado, la Comisión considera que la educación financiera es fundamental para la creación del mercado único, y por ello desea animar a los ciudadanos europeos a que adquieran los conocimientos básicos en finanzas personales. Tiene por objeto definir los principios básicos para la elaboración de planes nacionales de educación financiera de calidad y presentar las iniciativas que la Unión Europea lleva a cabo en este ámbito.

Esta Comunicación forma parte de las medidas sobre los servicios financieros al por menor contempladas en el Informe de la Comisión «*Un mercado único para la Europa del siglo XXI*» y tiene por objetivo ayudar a las partes interesadas en la preparación de planes de educación financiera a través de:

- La sensibilización respecto de la necesidad de afrontar el problema de la escasa cultura financiera;
- Una educación financiera de alta calidad dentro de la Unión Europea;
- Un intercambio de buenas prácticas;
- El desarrollo de herramientas de ayuda prácticas para facilitar una mejor enseñanza de la educación financiera en las escuelas.

¹³ El Proceso de Bolonia es una declaración conjunta firmada en la ciudad italiana de Bolonia en 1999 por los ministros de educación de la UE, Rusia y Turquía, que dio inicio a un *proceso de convergencia* que tenía como objetivo facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante cuantificado a través de los créditos ECTS. Dicho proceso, pese a no ser un tratado vinculante, condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Entre las acciones llevadas a cabo, la Comisión ha creado un instrumento de educación en línea, denominado Dolceta¹⁴, que ofrece a los adultos una formación en materia de consumo, y la «Agenda Europa», un folleto informativo distribuido a los estudiantes de secundaria.

El Libro Verde de mayo de 2007 sobre los servicios financieros al por menor hace hincapié en que es posible hacer más para fomentar la educación financiera. Esa afirmación se ve respaldada por las respuestas dirigidas al Libro Verde, en particular en lo que respecta a la difusión por la Comisión de buenas prácticas y la adopción de normas comunitarias no vinculantes para ayudar a los prestadores de servicios de educación financiera.

Entre los principios básicos que enumera la Comisión para que los planes de educación financiera sean de calidad cabe destacar dos de ellos. El primero es que los consumidores deben recibir educación sobre asuntos financieros y económicos lo antes posible, empezando en la escuela y, preferentemente, dicha educación debería estar incluida en los planes generales de las escuelas. El segundo principio es que los formadores en este campo han de contar con la formación y los recursos adecuados para el correcto desarrollo de sus actividades.

Según un estudio de EVERS JUNG (2007) acerca de los planes de educación financiera a lo largo de los 27 estados miembros las iniciativas en este campo variaban mucho a lo largo de la UE. La mayoría de los planes se localizaron en el Reino Unido (32%), Alemania (22%) y Austria (10%). El país más potente en este campo en Europa del Este era Polonia (6%)¹⁵. Este estudio también señala que una parte relevante de los programas son llevados a cabo por proveedores financieros privados (15%) dirigido tanto a los clientes, como a los no clientes. Cabe señalar que, aunque los proveedores de servicios financieros tienen intereses propios, su modo de tratar de la educación financiera suele ser imparcial.

Respecto a España, este estudio destaca que no dispone de planes de educación financiera identificados en su investigación. Esto es debido a que en nuestro país el primer Plan de Educación Financiera fue llevado a cabo por la CNMV y el Banco de España, y no se puso en marcha hasta el año 2008. Esto contrasta con el caso del Reino Unido, donde este estudio

¹⁴ Dolceta es el acrónimo de *Development of Online Consumer Education Tools for Adults* (Desarrollo de Herramientas Online para la Educación de Adultos sobre el Consumo), está financiado por la Comisión Europea (*DG Health and Consumer Protection*, DG SANCO), liderado por EUCEN (Red Europea de la Universidad de Educación Continua), y cuenta con el apoyo de la AEEA (la Asociación Europea de Educación de Adultos). Cada uno de los Estados miembros participa en su desarrollo a través de organizaciones de consumidores, universidades y asociaciones de educación de adultos.

¹⁵ Tiene que ser tenido en cuenta que en este estudio el análisis de la participación de Francia y Holanda está sesgada debido a bajas tasas de respuesta a las encuestas que enviaron.

identificó más de 500 proyectos en marcha, 50 de los cuales los consideró relevantes, siendo considerado como el país más avanzado en el campo de la educación financiera dentro de la UE.

Refiriéndonos al segundo de los grandes proyectos europeos; el programa de trabajo “Educación y Formación 2010” de la Comisión Europea (2005) llevó a que el Parlamento y el Consejo Europeos formularán una recomendación en materia de competencias clave (Recomendación 2006/962/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente). En esta recomendación se aconseja a los Estados Miembros de la Unión Europea desarrollar la oferta de competencias clave en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente, y en la actualidad dichas recomendaciones han sido integradas en los sistemas educativos de los distintos países de la UE.

En el programa de trabajo “Educación y Formación 2010” se habían definido las competencias clave como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, necesarias para la realización y desarrollo de toda persona, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Comisión Europea, 2005). Las ocho competencias clave son:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

De entre ellas destacamos dos para el estudio que estamos realizando por ser tratadas de modo especial desde la docencia de la Economía:

6. Competencias sociales y cívicas; que recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

Así serán conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia y

que se imparten en las enseñanzas económicas los relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y a la solidaridad en nuestra sociedad. Asimismo, se reconoce como esencial comprender la dimensión socioeconómica de las sociedades europeas.

Dentro de la competencia cívica se entiende como fundamental el conocimiento de los conceptos socioeconómicos en los que se basa nuestra unión. Dichos conocimientos conllevarán la reflexión crítica y creativa, y la participación constructiva y democrática en la toma de decisiones a todos los niveles; local, nacional o europeo, en particular mediante el ejercicio del voto. También permitirá mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible.

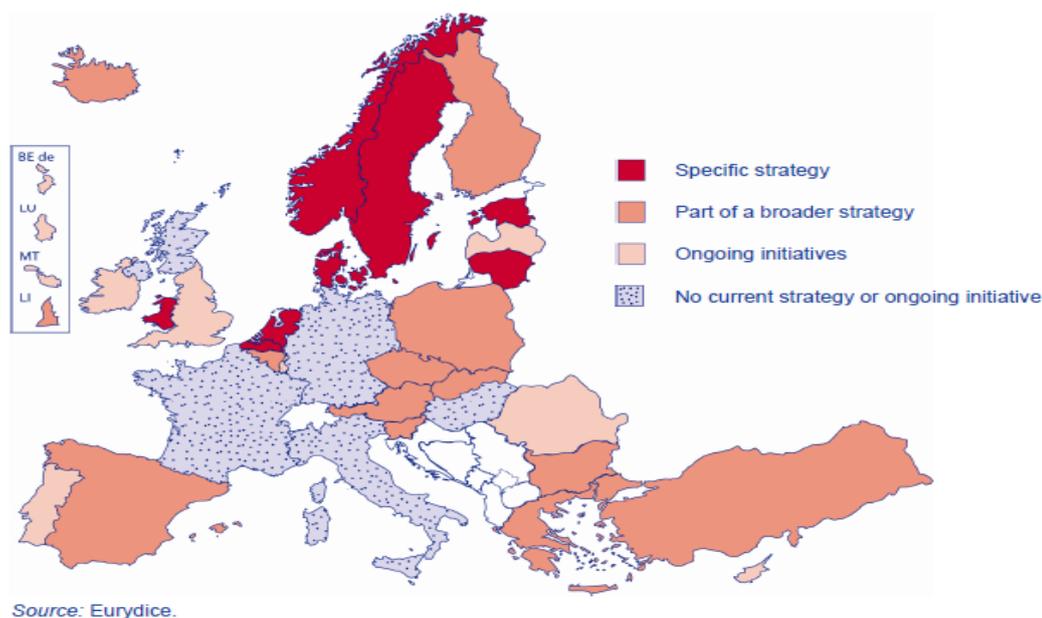
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. Por ella se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas, no sólo en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad, sino también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades, y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan las personas que establecen o contribuyen a una actividad social o comercial. Ello debe incluir una concienciación sobre los valores éticos y promover la buena gobernanza.

Entre los conocimientos necesarios para alcanzar esta competencia se incluye la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales, incluidos aspectos de mayor amplitud que proporcionan el contexto en el que las personas viven y trabajan, tales como la comprensión en líneas generales del funcionamiento de la economía, y las oportunidades y los desafíos que afronta todo empresario u organización. Las personas deben ser conscientes también de la postura ética de las empresas y de cómo éstas pueden ser un impulso positivo, por ejemplo, mediante el comercio justo y las empresas sociales.

La actitud empresarial se caracteriza por la iniciativa, la proactividad, la independencia y la innovación tanto en la vida privada y social como en la profesional. También está relacionada con la motivación y la determinación a la hora de cumplir los objetivos. La misma entraña capacidades como la planificación, la organización, la gestión, el liderazgo y la delegación. Es esencial la capacidad de evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado.

De este modo la promoción de la educación para el emprendimiento registra un gran avance en la mayor parte de los países europeos, según un nuevo informe publicado por la Comisión Europea en marzo del 2012 *Entrepreneurship Education at School in Europe* (Educación para el emprendimiento en los centros de enseñanza europeos). Ocho países (Bélgica [Comunidad Flamenca], Dinamarca, Estonia, Lituania, Países Bajos, Suecia, Reino Unido [Gales] y Noruega) han puesto en marcha estrategias específicas a fin de promover la educación para el emprendimiento, mientras que otros trece (Bulgaria, República Checa, Grecia, España, Hungría, Austria, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Islandia, Liechtenstein y Turquía) la incluyen como parte de sus estrategias nacionales de aprendizaje permanente, de juventud o de crecimiento. La mitad de los países europeos se ha embarcado en un proceso de reformas educativas en las que se incluye la mejora de la educación para el emprendimiento. El siguiente mapa extraído de este informe muestra el estado de dichas iniciativas en los distintos países.

◆◆◆ **Figure 1.2: National/regional strategies and initiatives to the implementation of entrepreneurship education into general education (ISCED 1-3), 2011/12**



◆◆◆

4. LA ECONOMÍA SUMERGIDA

La elección de la economía sumergida como parámetro de comparación no es casual. Numerosos estudios y economistas destacan la magnitud de este problema para España (Libro Marrón de la OCDE 2010, Sindicato de Técnicos de Hacienda (GESTHA), Schneider, Cantarero y Blázquez 2013), y la sociedad en general clama enfervorecida ante la aparición diaria en los medios de comunicación de nuevos casos de fraude y corrupción, siendo cada vez más conscientes del daño que se está causando, pues la percepción ciudadana del problema, dado el contexto de crisis y los altos costes sociales vía recortes del estado del bienestar, es cada vez mayor.

Una de los instrumentos de solución de este problema propuesto por los autores citados anteriormente son las medidas de educación ciudadana al respecto, y es aquí, donde adquiere completo sentido la enseñanza económica. El enseñar a nuestros jóvenes la contribución que realizan a la sociedad vía impuestos y cotizaciones sociales, así como el a qué se dedica el gasto público, debería contribuir a que éstos se conviertan en el futuro en ciudadanos responsables, conscientes de dicha contribución.

Según un estudio de GESTHA, se estimaba que en el año 2009 el volumen de la economía sumergida en España equivalía a un 23,3% de su Producto Interior Bruto, lo que viene a significar unos 244.000 millones de euros anuales. Es decir, un porcentaje muy superior a la media europea, donde el fraude equivale aproximadamente al 15,1% del PIB o al 18,3% del PIB que es la media de los 39 países más desarrollados del mundo (Schneider, 2012).

La importancia de luchar contra este problema y tratar de reducir el fraude fiscal viene contrastado por hipótesis como las siguientes: si consiguiéramos un nivel de cumplimiento fiscal parecido al francés, por hablar de un país suficientemente parecido a España, afloraría un 10% adicional de PIB. Así que teniendo en cuenta que los impuestos son aproximadamente un tercio del PIB, este afloramiento recaudaría algo más de tres puntos de PIB, una magnitud cercana al exceso de déficit estructural para nuestros socios de la zona euro, lo que permitiría paliar muchos de los recortes en servicios sociales que hemos tenido que acometer en las últimas fechas.

En la misma línea, la Fundación de Estudios Financieros (FEF), presentó recientemente un estudio (FEF, 2013) en el que se refleja que la economía sumergida en España se ha estabilizado desde el 2010 en el entorno del 20% del PIB y realizan la siguiente hipótesis: si nos aproximáramos a la media de los países más grandes de Europa la recaudación adicional sería entre 18.000 y 20.000 millones de euros al año.

Si bien es cierto, como señala Schneider (2013), que la economía sumergida no es la causante directa de los “recortes” del Estado del Bienestar y a la hora de proponer soluciones, habría que tener en cuenta que acabar con la economía sumergida puede suponer también acabar con una serie de actividades económicas que suponen una importante fuente de ingresos para muchas personas y que podría tener graves consecuencias en el caso español.

El problema de la economía sumergida debe abordarse desde la perspectiva de que supone un injusto reparto de la riqueza entre los que declaran todas sus actividades económicas y los que no lo hacen. Educar a nuestros jóvenes en ello es fundamental para el futuro de nuestro país.

Así, llaman poderosamente la atención noticias aparecidas en los medios de comunicación como que, 9 de cada 10 empresas del IBEX estaban en paraísos fiscales denunciadas por el Observatorio sobre la Responsabilidad Social, o la denuncia de GESTHA de que cada español tributa de media casi 2.000 euros más de lo que debería (cada extremeño 1.113) debido al fraude fiscal.

Las razones que llevan a los economistas a investigar y preocuparse por la economía sumergida son fundamentalmente tres:

- 1) Un aumento del tamaño de la economía sumergida se debe fundamentalmente a un incremento de la presión fiscal y de la cuantía de los pagos a la seguridad social; esto conduce a una erosión de la base y, en última instancia, a una reducción de los ingresos fiscales y, por lo tanto, a un agravamiento del déficit fiscal o a nuevos incrementos de los tipos impositivos directos y/o indirectos, con la consecuencia de un aumento adicional de la economía sumergida, etc.
- 2) Bajo una economía sumergida en crecimiento, la política (económica) se basa en indicadores "oficiales" erróneos (como la tasa de desempleo, la fuerza laboral oficial, la renta, el consumo), de los que, como mínimo, se puede decir que no resultan exactos en cuanto a su magnitud. En una situación como ésta, la expansión de la economía sumergida puede provocar serias dificultades a los políticos puesto que, al "proporcionar" indicadores oficiales poco fiables, la orientación de las medidas políticas planeadas podría ser discutible.
- 3) El aumento de la economía sumergida puede interpretarse como una reacción de los ciudadanos ante una sobrecarga de las actividades estatales (como unos impuestos elevados o un creciente número de normativas reguladoras). Una economía sumergida en expansión puede tener efectos incentivos considerables para atraer trabajadores (nacionales y extranjeros) hacia la economía sumergida y trabajar menos (eficientemente) en la economía oficial.

Este apartado lo vamos a dedicar primeramente a definir qué es la economía sumergida y ver cuáles son los factores que influyen en que ésta aumente o disminuya, para luego hacer una aproximación a los métodos que se utilizan para su medición y finalmente analizar el panorama europeo, viendo el cálculo que se ha hecho para los distintos países y tratando de realizar un análisis preliminar de en qué países se da un mayor porcentaje de economía sumergida.

4.1. DEFINICIÓN Y FACTORES DETERMINANTES.

La OCDE define a la economía sumergida como la realización de actividades en principio legales, pero que se esconden a las autoridades para evitar el pago de impuestos, cotizaciones sociales o para evitar determinadas regulaciones o trámites administrativos.

Según esta definición algunos de los motivos que fundamentarían la aparición de la economía sumergida son:

- Para evitar el pago de impuestos (IVA, IRPF, Sociedades)
- Para evitar el pago de las contribuciones a la Seguridad Social.
- Para evitar el tener que respetar la normativa laboral; salario mínimo, horarios de trabajo permitidos, normativas de seguridad laboral, etc.
- Para evitar el tener que lidiar con normativas administrativas demasiado complejas y que a veces ralentizan en exceso la dinámica empresarial.

Esta definición excluye del concepto de economía sumergida hechos tales como las actividades típicamente ilegales (narcotráfico, robos, etc.), ya que se circunscribe a aquellas actividades que sí son ilegales por no declaradas, pero que lo son por el mero hecho de eludir impuestos y normativas, y al trabajo doméstico y demás labores relacionadas con el autoabastecimiento.

La literatura sobre el tema muestra como la economía sumergida en España aumentó rápidamente con la crisis de principios de los 90, disminuyó apreciablemente en la expansión y ha vuelto a aumentar en estos tiempos. En cuanto a las causas de estas diferencias, Dell'Anno y Alañón (2007) identifican justamente el desempleo, la carga fiscal, y el auto-empleo como las causas principales de nuestro negativo desempeño en el ámbito de la economía sumergida versus la economía oficial o real.

Utilizando la lógica económica, a priori, suponemos que existe una relación positiva entre el incremento de impuestos y el porcentaje de economía sumergida, mientras que esta relación sería inversa para el caso del ciclo económico (por ejemplo, suponemos que la economía sumergida crece al mismo ritmo que decae la actividad de las PYMES). El caso es que con un mercado

laboral en un contexto de recesión como el actual, el emprendimiento es clave para activar el empleo. Por eso, dichos emprendedores han de hacer un gran esfuerzo para poder regularizar su situación fiscal, pagar sus impuestos, seguridad social e IVA y ello hace que algunos puedan rechazar darse de alta como autónomos y lo que hacen es procurar afianzar su actividad antes de regularizar todas sus actividades por completo.

Podemos concluir de este modo que la economía sumergida sería mayor en épocas de crisis y recesión como la actual. Si esto se cumple, el argumento recaudatorio de las subidas de impuestos no tendría cabida en este escenario. De hecho, se estaría cumpliendo el fenómeno de la curva de Laffer¹⁶.

Varias pueden ser las razones para que el volumen de economía sumergida sea tan alto en España, si bien es cierto que el hecho de que defraudar a Hacienda no está “mal visto” (una clara cuestión de falta de ética fiscal) es un argumento de peso. De hecho, eludir las obligaciones fiscales y hacerlo sin penalización y sin ser descubierto es admirado en ciertos ámbitos y hasta fechas no tan lejanas en el tiempo. Por eso pensamos que tanto campañas de educación y concienciación tributaria, como de vigilancia, debieran establecerse tanto en el ámbito nacional, como a nivel autonómico en nuestro país.

En este sentido y siguiendo a Schneider (2012)¹⁷ existen varios factores determinantes de la economía sumergida: la elevada presión fiscal (aumentos de IVA, IRPF, cotizaciones sociales, etc.), el alto desempleo, la baja tasa de autoempleo, la inactividad económica real y la “cultura o falta de ética fiscal así como de excesiva regulación económica y en el mercado de trabajo” como elemento residual.

De acuerdo con Schneider (2013) las principales causas que motivan a los agentes económicos de una sociedad a operar en la economía sumergida son:

- La imposición directa e indirecta, tanto real como percibida: un aumento de la carga impositiva ofrece un fuerte incentivo para trabajar en la economía sumergida, explicando este factor entre 35 y el 38% de la variable.

¹⁶ La curva de Laffer representa la relación existente entre los ingresos tributarios y los tipos impositivos, mostrando cómo varía la recaudación fiscal al modificar los tipos y cómo a partir de un determinado umbral de sobreimposición, la subida de tipos no reporta mayores ingresos.

¹⁷ Estudio realizado por Friedrich Scheneider, Jefe del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Johannes Kepler de Linz (Austria) e Investigador del Instituto de Estudios Laborales (IZA) de Alemania. Sus estudios acerca de la economía sumergida son numerosos y es considerado referente mundial en este campo.

- La moral tributaria (actitud de los ciudadanos hacia el Estado), que describe la disposición de los individuos para dejar sus ocupaciones en la economía oficial y pasar a la economía sumergida: una reducción de la moralidad tributaria tiende a elevar el tamaño de la economía sumergida este factor explica entre el 22 y el 25%.
- La calidad de las instituciones estatales; entendiéndose esta como la efectividad de instituciones como la inspección tributaria o laboral que explican entre el 10 y 12%.
- La carga de la regulación es un factor que reduce la libertad de elección para los agentes que se encuentran en la economía oficial: un aumento de la carga normativa ofrece un importante incentivo para entrar en la economía sumergida explicando este factor entre el 7 y el 9%.

Por lo tanto la imposición fiscal y laboral, seguida de la moral tributaria y la intensidad de las regulaciones estatales son las principales fuerzas motoras de la economía sumergida. Pero cabe señalar que todos estos factores pueden interactuar y reforzarse mutuamente; el aumento de la economía sumergida puede reducir los ingresos fiscales y la calidad de los servicios públicos e instituciones del Estado, lo que puede dar lugar a un aumento de los impuestos y a que finalmente la moral tributaria también menor.

4.2. MEDICIÓN

Medir la economía sumergida en un país, es decir, tratar de medir lo que no se ve o lo que trata de estar oculto, es por su propia definición una tarea compleja. Asimismo, hacer comparaciones homogéneas entre la economía sumergida de diferentes países es algo todavía más complicado.

Para analizar esta problemática y tener una idea de cómo afrontarla, lo primero que habría que hacer es tratar de acercarnos a su medición. El trabajo pionero corresponde a Alingham y Sandmo (1972), posteriormente Brindusa y Vazquez (2010) han hecho un interesante resumen de la literatura existente (de la que Schneider que lleva investigando sobre el tema los últimos 20 años es probablemente el mayor experto a nivel mundial). Todo esto aparece recogido en un Libro Marrón para el Círculo de Empresarios que destacó este tema.

Según la OCDE existen distintos tipos de estimación de la magnitud de economía sumergida que se utilizan comúnmente:

- a) El primer tipo de métodos, conocidos como métodos directos, consiste simplemente en preguntar directamente a la gente para saber si están implicados en actividades de este tipo. A los

problemas habituales de esas encuestas (coste monetario y de tiempo; búsqueda de una muestra representativa; subjetividad, imprecisión o errores en las respuestas) se le añade en este caso que estamos preguntando por algo ilegal. Por eso, aunque los encuestadores hagan el máximo esfuerzo por asegurar el anonimato, no es difícil imaginar un "sesgo" considerable en las respuestas.

b) El segundo tipo de métodos, conocidos como métodos indirectos, consiste en medir la actividad sumergida indirectamente a partir de una o varias actividades "visibles". Todos estos métodos requieren algún tipo de supuesto discutible y probablemente tendrán también errores de sesgo. Pero si dichos errores no son sistemáticamente diferentes en los distintos países, o no varían de modo sistemático en el tiempo, pueden servir para hacernos una idea de la magnitud de la economía sumergida y para nuestro análisis.

Dos métodos muy utilizados son la diferencia entre renta y gasto nacional y la diferencia entre población activa real y registrada. Ninguno sería muy útil por motivos que tienen que ver con la forma cómo se calculan estas magnitudes. Potencialmente más interesante es un método que supone que hay una relación relativamente estable entre volumen de transacciones y PIB real.

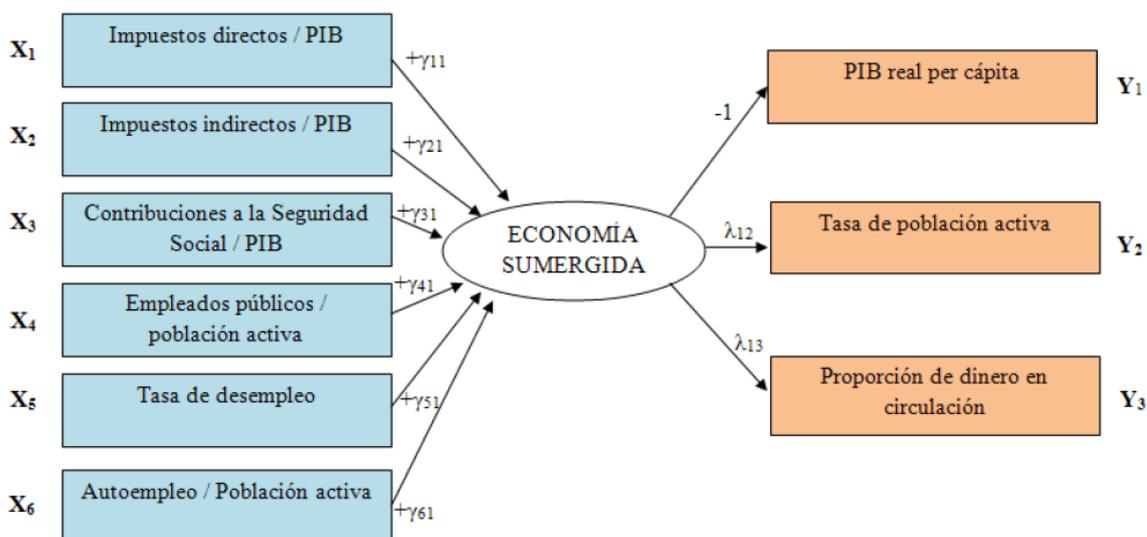
Por tanto, si las transacciones se pudieran medir bien, la diferencia entre el PIB calculado por transacciones y el oficial nos proporcionaría una magnitud aproximada de la economía sumergida. El problema fundamental es que no tenemos una estimación fiable del volumen de transacciones y la relación de éstas con el PIB real.

Hay otros dos métodos muy utilizados en los estudios empíricos. En primer lugar la demanda de efectivo en relación con los depósitos bancarios. La idea es que el supuesto de que las actividades no declaradas utilizan primordialmente el dinero en efectivo, y por lo tanto un aumento de la demanda relativa de efectivo será una clara evidencia de un aumento de la actividad sumergida. El inconveniente principal de este método es que supone que la causa fundamental del uso de efectivo es la evasión fiscal y puede haber otras razones para ello.

Por todo lo dicho anteriormente, en la actualidad la comunidad científica acepta el MIMIC (Multiple Indicators, Multiple Causes), método empleado y desarrollado por Schneider y que es una versión más sofisticada del método anterior que calcula la economía sumergida a partir de la demanda de efectivo. Así el MIMIC tiene en cuenta que la economía sumergida tiene causas múltiples y su identificación precisa de indicadores múltiples y una metodología econométrica adecuada. Igualmente, este último método no está exento de problemas pues en última instancia una estimación econométrica es tan buena como los datos y especificaciones que se usen.

El método MIMIC considera que la economía sumergida es una variable no observable (latente) que se determina por un conjunto de variables exógenas observables (“causas”), y a su vez, dicha economía sumergida, incide sobre otras variables (“indicadores”). Una vez se ha establecido la relación entre las distintas variables, se estima el modelo a partir de las variables (“causa” e “indicadores”) y se aproxima la economía sumergida a partir de un amplio conjunto de variables, que de forma general, reflejan la presión fiscal.

Fig. 1: Representación del método MIMIC. (Fuente Cantarero y Blázquez 2013 a partir de los estudios de Schneider)



Según Schneider (2012) los individuos son racionales y ponderan el peso (costes y beneficios) que un estatus legal conlleva. Así, su decisión de participar total o parcialmente en la economía sumergida es una elección en condiciones de incertidumbre que implica un intercambio entre las ganancias (si sus actividades no son descubiertas) y las pérdidas (si se es descubierto y por tanto penalizado).

$$SE = SE \left[p \left(A, F \right); f; B \left(T, W \right) \right]$$

Consecuentemente, las actividades económicas sumergidas dependerán negativamente de la probabilidad de ser “detectado” (p) y potencialmente multado (f), y de forma positiva de los costes de oportunidad de no ser descubierto (B). Estos costes de oportunidad a su vez, dependen de manera positiva de la carga impositiva (T) y de los altos costes laborales debidos a las regulaciones del mercado de trabajo (W)¹⁸.

¹⁸ El ingreso individual generado en la economía informal se clasifica como renta del trabajo en lugar del capital.
José Antonio Rodríguez Barreiro

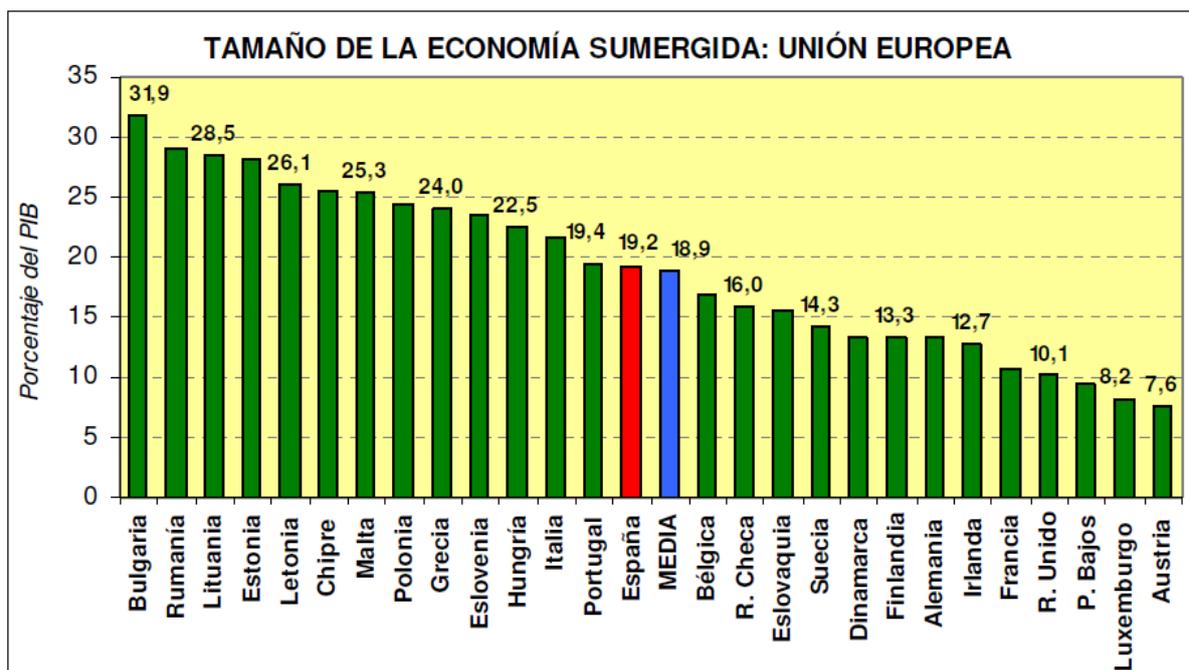
Es decir, cuanto mayor sean la presión fiscal y los costes laborales, los individuos tendrán más incentivos para evitar esos costes mediante el trabajo en la economía sumergida. Igualmente, la probabilidad de detección (p) depende de las medidas de ejecución (A) adoptadas por la autoridad tributaria y de la facilitación de las actividades (F) realizadas por los individuos para reducir la detección de actividades económicas “en la sombra”. Todo esto podría recogerse en la siguiente ecuación estructural que vendría explicada a su vez por la definición de economía sumergida previamente enunciada.

4.3. PANORÁMICA EUROPEA

Las últimas estimaciones realizadas por el Profesor Schneider, consideran que la economía sumergida en España se sitúa en un 19,2% del PIB, ligeramente por encima de la media de la Unión Europea que alcanza el 18,9% del PIB.

El siguiente gráfico muestra las estimaciones de Schneider para el año 2012:

Gráfico 1: Dimensión de la economía sumergida en la UE.



Fuente: “Size and development of shadow economy of 31 European countries from 2003 to 2012”. Friedrich Schneider

Se puede observar una disparidad entre los diferentes países de la Unión Europea. En un extremo se encuentran los países más pobres y recientemente incorporados a la Unión Europea, donde destacan los dos últimos (Bulgaria y Rumanía), así como los países bálticos, cuya economía

sumergida supera el 25% del PIB. En cambio, los países con una menor presencia de la economía sumergida son los países centroeuropeos de rentas más elevadas, es decir Austria, Luxemburgo y Países Bajos, en los que la economía sumergida es inferior al 10% del PIB.

Según estos datos podemos observar dos desarrollos distintos con respecto al tamaño de la economía sumergida dentro de la Unión Europea:

(1) Los países del Este o los nuevos miembros de la Unión Europea; como Bulgaria, Chipre, la República Checa, Letonia, Lituania, o Polonia, que tienen un volumen de economía sumergida mayor que los países de la Unión Europea "viejos", como Austria, Bélgica, Alemania, o Italia, por lo que podemos decir que se observa un aumento del tamaño de la economía sumergida, de oeste a este.

(2) También se observa un aumento del tamaño y el desarrollo de la economía sumergida de norte a sur. En promedio, los países del sur de Europa tienen considerablemente una mayor dimensión de economía en la sombra que los de Europa central y occidental.

Todo esto lo podremos observar con mayor claridad en el siguiente apartado, donde hemos construido un mapa de Europa agrupando a los países en relación al tamaño de su economía sumergida con respecto a la media europea.

Por lo tanto, y a modo de conclusión de este apartado, podemos decir que los estudios de Schneider, y de modo similar otros estudios, muestran como los países de la "vieja" Unión Europea de mayor economía sumergida en los últimos años son Grecia, Italia, España y Portugal, que son precisamente aquellos que hemos identificado en nuestro trabajo como aquellos que presentan un menor nivel de educación económica en sus currículos oficiales.

5. PRINCIPIO DE ESTUDIO COMPARATIVO-DESCRIPTIVO. LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.

Reconocidas nuestras restricciones temporales y materiales, hemos centrado nuestro trabajo en el análisis de la literatura existente y en la realización de un análisis comparado de la panorámica europea en cuanto a educación económica y a niveles de economía sumergida. Hemos dejado para más adelante la posibilidad de realizar un análisis empírico más exhaustivo, pues para ello necesitaremos contar con los datos de la evaluación financiera de PISA 2012, y eso no será posible hasta el verano del 2014 fecha en la que está previsto que sean liberados.

Sin estos datos no podemos contar con una medida robusta y comparable del nivel de educación económica de los ciudadanos europeos, e incluso con ellos, sólo podríamos inferir que son niveles de la educación financiera, que no económica, de los jóvenes de 15 años de los países que han participado en dicha evaluación. No obstante, consideramos que no es descabellado suponer que los mismos pueden ser un buen indicador del nivel de educación financiera de la población en su conjunto, pues no sólo recogerán lo aprendido en la escuela, sino que en su nivel de competencia financiera influyen también los conocimientos que tengan sus padres (Lusardi et al. 2010).

La posibilidad de realizar un análisis cualitativo a través de encuestas y entrevistas personales, realizando un estudio comparativo con un grupo de la población de igual características pero que no haya recibido educación económica es otra posibilidad. Sin embargo, a pesar de que la literatura existente reconoce que esta es la mejor vía para realizar una contrastación empírica, la sensación es que su realización en España no revelaría resultados demasiado positivos por dos motivos principalmente. En primer lugar, porque la educación económica es algo reciente relativamente (desde la aprobación de la LOGSE en 1998) y por lo tanto el estudio no podría contar con datos longitudinales suficientes. Y en segundo lugar, porque el objeto de comparación de nuestro análisis, la economía sumergida, es decir lo no declarado por los contribuyentes, no es algo que la población se preste a divulgar con facilidad.

Siendo por lo tanto esta parte de nuestro trabajo la que está menos desarrollada, hemos tratado de realizar un principio de estudio comparativo. Para ello hemos construido una tabla (mostrada en el Anexo 2) en la que hemos recogido las enseñanzas económicas que aparecen en los currículos de los países europeos, tratando de asignar un nivel de educación económica que se ha basado en la cantidad de materias económicas que hemos identificado en sus currículos nacionales. Asimismo, hemos indicado la estimación de economía sumergida, clasificando a los países en niveles en función de su distancia a la media europea. Para facilitar el análisis visual hemos construido dos mapas que recogen de manera sintética toda esta información:



Gráfico 2: NIVELES DE EDUCACIÓN ECONOMICA UE 2010.

Fuente: elaboración propia

Gráfico 3. NIVELES DE ECONOMÍA SUMERGIDA UE 2012.



Fuente: elaboración propia

Quizás el siguiente cuadro que relaciona niveles de educación económica y economía sumergida pueda resultarnos más visualmente entendible:

Tabla 1: RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN ECONOMICA Y ECONOMÍA SUMERGIDA.

	NIVEL DE ECONOMÍA SUMERGIDA				
		MUY BAJO	BAJO	ALTO	MUY ALTO
NIVEL EDUCACIÓN ECONÓMICA	ALTO	AUSTRIA DINAMARCA FINLANDIA	REPUBLICA CHECA		CHIPRE LETONIA LITUANIA
	MEDIO-ALTO	FRANCIA HOLANDA REINO UNIDO SUECIA	NORUEGA		BULGARIA POLONIA
	MEDIO-BAJO	ALEMANIA	BELGICA ESLOVAQUIA ESLOVENIA	HUNGRIA	RUMANIA
	BAJO			ESPAÑA ITALIA PORTUGAL	ESTONIA GRECIA TURQUÍA

Fuente: Elaboración propia.

Las celdas de azul mostrarían una correlación positiva elevada (8 países de 26, un 30%), en cambio las naranjas (6 países de 26, un 23%) mostrarían el signo contrario. Cuando buscamos una explicación plausible a estas desviaciones encontramos dos explicaciones:

1) Para analizar el nivel de las enseñanzas económicas de cada país sólo hemos atendido al número de asignaturas económicas que aparece en su currículo educativo, siendo este indicador poco fiable, y pudiéndose alejar mucho del nivel de conocimientos económicos adquiridos que es lo que nos gustaría medir. Esto explica por ejemplo el caso alemán, donde cada estado federado tiene un sistema educativo distinto, y la ley nacional sólo obliga a impartir asignaturas económicas en los itinerarios de ciencias sociales de Bachillerato y una de introducción al mundo laboral en secundaria. Los datos de PISA 2012 ayudarán a resolver este problema.

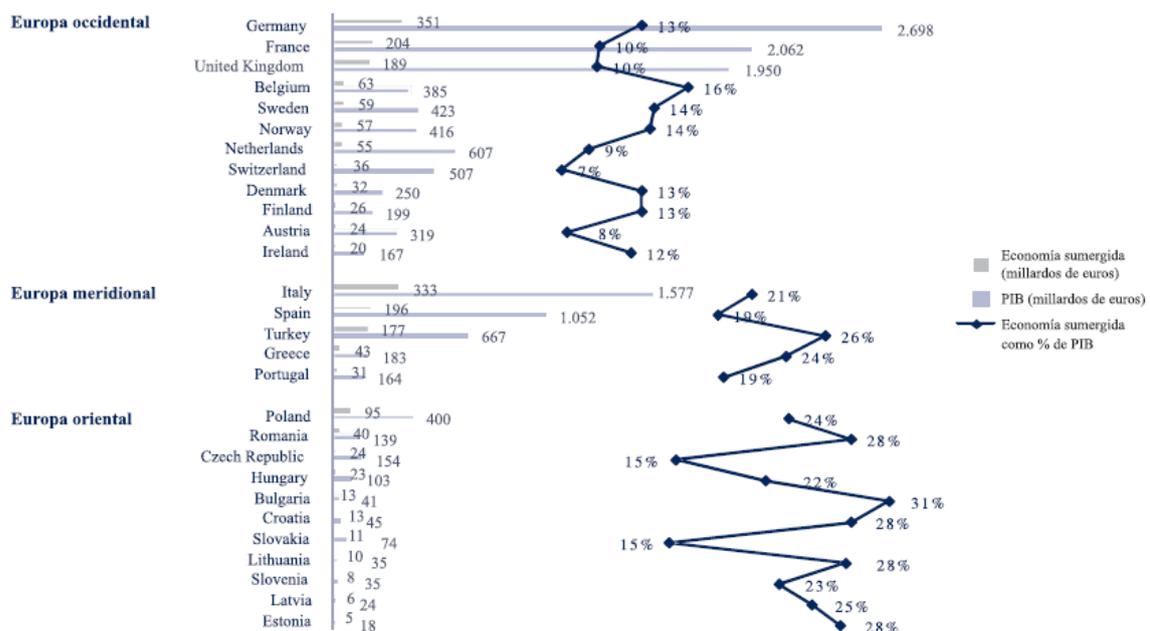
2) Está claro que la educación económica no es el único factor determinante del comportamiento fiscal ciudadano y existen otros muchos factores que influyen en niveles de economía sumergida. Así de entre los más influyentes Schneider (2013) destaca; la presión fiscal (35-38%), la moral tributaria (22-25%), la calidad de las instituciones (10-12%) y carga regulatoria (7-9%). La moral tributaria es el factor sobre el que más influencia podría ejercer las enseñanzas económicas, y

teniendo en cuenta que el peso explicativo atribuido a dicha variable es el segundo en importancia, creo que es un factor que no podemos menospreciar. Surge aquí otra posible línea de investigación futura menos ambiciosa que la que hemos pretendido realizar, y es correlacionar educación económica y moral tributaria.

De lo antes enunciado cabría pensar que algunas de las desviaciones producidas podrían explicarse por la influencia de alguno de los restantes factores influyentes en el tamaño de la economía sumergida. De hecho nos gustaría señalar que Schneider detecta un importante sesgo en los datos de economía sumergida de los países del este de Europa, cosa que podemos observar con facilidad en el siguiente gráfico extraído de su informe y que probablemente podamos achacar a cuestiones institucionales:

Gráfico 4:

ECONOMÍA SUMERGIDA EN RELACIÓN CON EL PIB



Fuente: Informe AT Kearney / VISA 2013.

Teniendo en cuenta que para este grupo de países puede existir un factor distorsionador del estudio, si los eliminásemos de nuestro análisis y nos quedásemos con los países de la “vieja” Europa, nos encontraríamos que la mayoría de los países cumplen de un modo aproximado con la hipótesis que tratamos de contrastar¹⁹.

¹⁹ Somos conscientes de las limitaciones que supone el hecho de que nuestras conclusiones no estén basadas en cálculos científicos, sino en suposiciones y procedimientos deductivos, pero este bloque del trabajo es tan solo una aproximación o principio de estudio comparativo como su nombre indica, dejando para más adelante la posibilidad de continuar con la investigación, una vez se disponga de información más detallada sobre las cuestiones analizadas.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo busca encontrar una vinculación entre la impartición de enseñanzas económicas en el nivel de secundaria y la moral fiscal de los ciudadanos. El trabajo se focaliza en realizar una revisión de la literatura existente y de los distintos programas e iniciativas que se están llevando a cabo a nivel nacional, europeo, e incluso mundial, dejando la parte empírica del trabajo como un acercamiento al mismo con posibilidades de ser continuado en el futuro.

Metodológicamente el análisis se basa en la realización de un estudio comparado dentro de Europa, analizando las enseñanzas económicas que se imparten en los currículos de cada país y comparándolas con sus tasas de economía sumergida, buscando una aproximación a la posible correlación que pudiera existir entre ambas. A pesar de ser un estudio preliminar podemos destacar las siguientes conclusiones de nuestro trabajo:

- Podemos inducir que tras analizar la situación actual y la literatura existente, la generalización de las enseñanzas económicas a los alumnos de secundaria en la mayor parte de los países de Europa, y en España en particular, es un reto pendiente con beneficios identificados en la literatura; mejora planificación financiera y de las tasas de ahorro, entendimiento y mejor funcionamiento de los mercados financieros, de los sistemas de previsión social, de las políticas económicas, etc. En definitiva las enseñanzas económicas deberían llevar a la población a un comportamiento más racional y a la toma de decisiones más formadas desde el punto de vista económico.

- También hemos identificado que las políticas comunitarias en el campo de las enseñanzas económicas se dirigen al fomento del emprendimiento y a la alfabetización financiera, siendo ambas cuestiones vitales para el fortalecimiento de nuestras economías y teniendo ambas muchos efectos positivos en el comportamiento ciudadano. Pero dichas políticas europeas han dejado de lado una enseñanza más holística de los conceptos económicos, que si bien tras analizar la literatura existente no existen estudios empíricos que demuestren sus beneficios, y de ahí el interés por llevar a cabo nuestra investigación, sí que se puede inferir que si la enseñanza del emprendimiento, o de la Economía Financiera tiene ventajas demostradas, el enseñar la ciencia que engloba a ambos, tendrá ventajas aún mayores.

- Del mismo modo podemos decir que los estudios de Schneider, y de modo similar otros estudios, identifican a Grecia, Italia, España y Portugal como los países de la “vieja” Europa con una mayor tasa de Economía Sumergida, estos países se corresponden precisamente con aquellos que hemos identificado en nuestro trabajo como los que presentan un menor nivel de educación económica en sus currículos educativos.

Por lo tanto, podemos intuir en este trabajo (que no concluir pues para ello haría falta un estudio más amplio) que la impartición de enseñanzas económicas en Secundaria puede ser un factor clave en la moral fiscal de la ciudadanía. Schneider identifica este factor como explicativo de entre un 22 y un 25% del tamaño de la Economía sumergida, y muchos autores defienden los programas de educación ciudadana como instrumentos de solución, el integrar estos programas en el sistema educativo reglado puede resultar muy efectivo para solucionar muchos de los problemas que presentan actualmente los Estados del Bienestar.

Entendemos que generalizar las enseñanzas económicas en secundaria puede transmitir a los alumnos conceptos y actitudes que pueden derivar en un aumento de la valoración que nuestros jóvenes hacen de las Economías del Bienestar y que esto probablemente debería devengar en una mejora de la moral fiscal. La teoría económica clásica afirma que los individuos aprovecharán al máximo toda la información con la que cuenten, y que tomarán decisiones óptimas, que maximicen el valor esperado de su utilidad privada según sus preferencias. En la actualidad no podemos afirmar que toda la población cuente con conocimientos económicos suficientes a la hora de tomar la decisión de contribuir de modo fiscalmente responsable, o no, a la Hacienda Pública.

La investigación que hemos llevado a cabo no desmiente que se cumpla nuestra hipótesis de trabajo, no obstante hemos hallado muchos inconvenientes metodológicos que dificultan el poder llegar a conclusiones científicamente válidas. Entre ellas destacamos la dificultad para medir el término de comparación, ya que es algo que por definición no se conoce y escapa de las estadísticas oficiales, la Economía Sumergida. O el tratar de aislar la influencia de las enseñanzas económicas, dejando de lado otros factores como el nivel impositivo, los institucionales, etc.

Además no podemos afirmar que la medida que hemos llevado a cabo de la educación económica, a través de la aparición o no en los currículos educativos de asignaturas económicas, sea una medida fiable y comparable, creemos que de por sí, no indica los conocimientos transmitidos. Aunque para resolver este inconveniente podremos contar con los datos de la evaluación de la competencia financiera de PISA 2012, y que supondrán una importante fuente de información para continuar con nuestro trabajo. La inclusión de esta competencia en el estudio es *per se* un reconocimiento a nuestro campo de trabajo y por ello la hemos desarrollado ampliamente en el apartado 4.1 de este trabajo, así como en el anexo 1.

BIBLIOGRAFÍA

Atkinson, A. y Messy, F. (2012). Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. In OECD (Ed.), *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions* (Vol. 15): OECD Publishing.

Banco de España y CNMV (2008). *Plan de Educación Financiera 2008-2012*.

Brindusa, A. y Vázquez, P. (2010). *Implicaciones de la economía sumergida en España*. Libro marrón. Círculo de empresarios.

Cantarero, D. y Blázquez, C. (2013). *Una aproximación a la magnitud de la economía sumergida en Cantabria (2009-2012)*. Grupo de investigación en economía pública de la Universidad de Cantabria (<http://www.gieconpsalud.es/>). Resumen ejecutivo nº 3/ 27 enero 2013.

Cole, S., Sampson, T. y Zia, B. (2010). Prices or Knowledge? What Drives Demand for Financial Services in Emerging Markets? HBS Working Papers 09-11, forthcoming in *The Journal of Finance*.

Consejo General de Economistas (2013). *Enseñanza de la Economía, un pilar fundamental en el sistema educativo no universitario*. Informe sobre enseñanza de la Economía.

Domínguez, J.M. y López, R. (2011). La Economía en el sistema educativo español, *Revista digital Extoikos del Instituto Econospérides*, Nº1, 91-93

EURYDICE (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*.

EVERS JUNG (2007). *Survey of financial literacy schemes in the EU27*.

Foj, J.F. (2009) La enseñanza de economía en educación secundaria, ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Economía y Sociedad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 1, no 8.

Fuentes Quintana, E. (2002). *La consolidación académica de la Economía en España*, Galaxia Gutenberg, Madrid.

Gerardi, K., Goette, L. y Meier, S. (2010). Financial Literacy and Subprime Mortgage Delinquency: Evidence from a Survey Matched to Administrative Data. *Federal Reserve Bank of Atlanta, 2010-10*.

GESTHA. Sindicato de Técnicos de Hacienda (2012): *Informe de economía sumergida*.

González, (1994). *Análisis de la transversalidad en la ESO*.

González-Lucini, F. (1994). Educación ética y transversalidad. *Cuadernos de pedagogía*, (227), 10-13.

González-Medina, A.A. (2011). La enseñanza de la Economía como respuesta a una necesidad social, *Revista digital Extoikos del Instituto Econospérides*, N°1, 94-98

IOSCO (2013). *Report on investor education initiatives relating to investment services*.

Jimenez, A. y Martínez, R. (2013). *La economía sumergida en España*. Documento de trabajo N°4 de Julio del 2013. FEF (Fundación de Estudios Financieros).

Lusardi, A. (2009). U.S. Household Savings Behavior: The Role of Financial Literacy, Information and Financial Education Programs. In C. Foote, L. Goette & S. Meier (Eds.), *Policymaking Insights from Behavioral Economics* (pp. 109-149): Federal Reserve Bank of Boston.

Lusardi, A. (2011). *A Framework for Evaluating Financial Education Programmes. Improving Financial Education Efficiency*. Chapter 2, OECD-Bank of Italy symposium on financial literacy.

Lusardi, A. y Mitchell, O. S. (2008). Planning and Financial Literacy: How Do Women Fare? *American Economic Review*, 98(2), 413-417.

Lusardi, A. y Mitchell, O. S. (2011). Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Wellbeing. In A. Lusardi & O. S. Mitchell (Eds.), *Financial Literacy: Implications for Retirement Security and the Financial Marketplace*: Oxford University Press.

Lusardi, A., Mitchell, O. S., y Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358-380.

Lusardi, A. y Tufano, P. (2009a). Debt Literacy, Financial Experiences, and Overindebtedness. NBER Working Paper n. 14808.

Lusardi, A. y Tufano, P. (2009b). Teach Workers about the Perils of Debt. *Harvard Business Review* (November), 22-24.

Manzano, F.J. (2010). La didáctica de la Economía en el Sistema Español de Educación Secundaria, *Economistas*, 125, 16-23.

Marco, M y Molina, J.A. (2010). La enseñanza de Economía en Secundaria Obligatoria y Bachillerato: un factor estratégico pendiente de desarrollo, *Economistas*, 125, 25-33.

OCDE (2005a). *Increasing Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. Paris: OCDE.

OCDE (2005b). *Recommendations on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. Paris: OCDE.

OCDE (2006). *The importance of financial education*. OCDE Policy brief.

OECD (2012). *Financial Literacy Framework, in OECD, PISA 2012*.

OECD (2011). *Towards a better understanding of the informal economy*, OECD Economics Department Working Papers N° 873.

OCDE (2013). *PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework, Paris*.

OECD- INFE (International Network on Financial Education) (2012). *High-level principles for the evaluation of financial education programmes*.

Pagés, J. y González, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis?, *Cuadernos de Pedagogía*, N° 405, 52-56.

Pérez-Francés, M.J. (2010). La importancia de enseñar economía. *Pedagogía Magna*, N° 8, 134-138.

Quintana, J.M. (1989). *Sociología de la educación*, Dykinson, Madrid.

Sala, J. y Battle C. (2010). *Estudio de la situación de los estudios económicos en los diferentes currículos educativos de los países europeos*. Mimeo.

Samuelson, P. (1968): *Curso de economía moderna*, Ed. Aguilar, Madrid

Schneider, F. (2013). *Size and Development of the Shadow Economies of Portugal and 35 other OECD Countries from 2003 to 2013: Some New Facts, mimeo*.

Schneider, F. (2012). *The Shadow Economy and Work in the Shadow: What Do We (Not) Know?* IZA DP, 6423

Schneider, F. y Williams, C. (2013). *The Shadow Economy*, Institute of Economic Affairs.

Stango, V. y Zinman, J. (2009). Exponential Growth Bias and Household Finance. *Journal of Finance*, 64, 2807-2849.

Travé, G. (2008). Enseñar economía. Demanda social y necesidad individual, *Cuadernos de Pedagogía*, 279, 44-48.

Travé, G. y Pozuelos, F.J. (2008). Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, 109-120.

van Rooij, M. A., Lusardi, A. y Alessie, R. (2011). Financial Literacy and Stock Market Participation. *Journal of Financial Economics*, 101(2), 449-472.

Yoong, J. (2011). Financial Illiteracy and Stock Market Participation: Evidence from the RAND American Life Panel. In A. Lusardi & O. S. Mitchell (Eds.), *Financial Literacy: Implications for Retirement Security and the Financial Marketplace*: Oxford University Press.

WEBGRAFÍA

BANCO DE ESPAÑA y CNMV (2008). *Plan de Educación Financiera 2008-2012*.

<http://www.cnmv.es/DocPortal/publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion.pdf>

EURYDICE proyecto de la UE para proveer de información y analizar las distintas políticas y sistemas educativos de la UE.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

FINANZAS PARA TODOS. Portal de educación financiera de la CNMV.

<http://www.finanzasparatodos.es/es/index.html>

Franco, M. Y Marfil, J. A. (2012). *La educación financiera y el sistema educativo andaluz*.

<http://www.economiaenlaula.com>

ING INVESTMENT MANAGEMENT. Nota de prensa: *Un estudio destaca la poca formación financiera de los europeos* (consultado el 8 de Junio del 2013).

www.fundspeople.com/system/media/3006/original/Encuesta.doc

PLOTEUS: Base de datos de la Comisión Europea sobre los distintos sistemas educativos.

<http://ec.europa.eu/ploteus>

RED ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FINANCIERA

<http://www.reeducacionfinanciera.es/>

PORTAL DE EDUCACIÓN FINANCIERA DE LA OCDE

<http://www.financial-education.org/home.html>

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:ES:HTML>

ANEXOS

ANEXO 1.

Dada la importancia que la inclusión de la competencia financiera en PISA 2012 tiene para nuestro trabajo y para las futuras líneas de investigación, hemos decidido introducir en este anexo una pequeña explicación sobre su contenido y lo evaluado.

Esta prueba se ha realizado sobre estudiantes de 15 años de edad de todos los países de la OCDE que participan en la evaluación. La adquisición de esta competencia es importante para ellos, pues se supone que la mayoría ha comprado artículos para el hogar o artículos personales, algunos habrán tomado parte en las discusiones familiares sobre el dinero e incluso una parte de ellos habrá comenzado ya a ganar y ahorrar dinero. Algunos estudiantes ya tienen experiencia en productos y compromisos financieros a través de una cuenta bancaria o un contrato de telefonía móvil. Una comprensión de conceptos tales como el interés, la inflación o la relación calidad-precio, muy pronto va a ser, si no lo es ya, importante para su bienestar financiero.

El grupo de expertos que ha elaborado el documento marco para la justificación de la inclusión en PISA de la evaluación de la Educación Financiera en 2012 ha desarrollado el contenido educativo que debe considerar el análisis de la competencia financiera. Además, estos expertos, que han diseñado la evaluación de la competencia financiera en el contexto del Informe PISA, tienen que hacer coherente su tratamiento con el enfoque general aplicado al resto de las competencias estudiadas y han revisado la definición de competencia financiera para matizarla y adaptarla a un contexto puramente educativo con ese referente.

Para ello, han establecido que la definición de competencia financiera que están sometiendo a evaluación en 2012 será la siguiente: “La educación financiera es el conocimiento y la comprensión de conceptos financieros y las habilidades, motivación y confianza para aplicar los mismos y comprenderlos con el fin de tomar decisiones concretas en diferentes contextos financieros que permitan mejorar el bienestar financiero de los individuos y de la sociedad y facilitar su participación en la vida económica”.

Esta definición, como las del resto de las competencias definidas en PISA, tiene dos partes. La primera se refiere al tipo de comprensión y conducta que caracteriza la competencia y la segunda está orientada a establecer los objetivos que persigue un desarrollo de la competencia analizada. En consecuencia, para evaluar la competencia es necesario establecer los contenidos, procedimientos y conductas a observar. Además, se deben abordar también aspectos actitudinales.

Los contenidos, organizados en cuatro bloques, incluyen un amplio recorrido por diferentes temas:

- las funciones del dinero,
- el reconocimiento de los medios de pago,
- el valor del dinero,
- el papel de los intermediarios financieros,
- el sentido del significado de ahorro y endeudamiento y su planificación correcta,
- la distinción de diferentes productos financieros y sus características,
- el papel del tipo de interés y
- los derechos y deberes que como consumidores e inversores tienen los ciudadanos.

Finalmente estos contenidos se han concretado en una prueba con 10 ítems que están liberados y a disposición del público. Además el marco discute la relación de la competencia financiera con habilidades no cognitivas y con las competencias en matemáticas y lectura, y la medición del comportamiento y de la experiencia financiera de los estudiantes.

El diseño propuesto por los expertos de la OCDE, así como las ponderaciones que se atribuyen a cada uno de los aspectos analizados se recoge en la siguiente tabla.

Dimensiones de la competencia financiera a evaluar en PISA 2012.	
1. CONTENIDOS.	Ponderación en su bloque
Dinero y transacciones monetarias.	30%-40%
Planificación y gestión financiera.	25%-35%
Riesgo y remuneración.	15%-25%
Derechos y deberes de los consumidores de productos financieros.	10%-20%
2. PROCEDIMIENTOS.	
Identificar y valorar información financiera en diferentes tipos de texto.	15%-25%
Analizar información en un contexto financiero.	15%-25%
Evaluar alternativas de tipo financiero.	25%-35%
Aplicar conocimientos financieros.	25%-35%
3. CONTEXTOS.	
El centro educativo y el centro de trabajo.	10%-20%
Economía doméstica.	30%-40%
Individual.	35%-45%
Social	5%-15%
Fuente: FRANCO ANEAS, MARFIL MOLINA 2012.	

Según Franco y Marfil (2012), una visión integral de la educación financiera debería incorporar, además de las dimensiones propuestas en PISA, formación sobre la dimensión ética de la gestión de los recursos financieros y la posibilidad de desarrollo de prácticas y actitudes individuales relacionadas con finanzas éticas y la solidaridad, así como formación ampliada en su dimensión de consumidores y usuarios conocedores de los mecanismos de negociación con las entidades del sistema y de reclamación en el caso de que se vean vulnerados sus derechos.

Los procedimientos se refieren a procesos cognitivos que se espera evaluar y se refieren a las habilidades de los estudiantes para reconocer y aplicar conceptos relevantes de la competencia y comprender, analizar, razonar, evaluar y proponer soluciones. Están nuevamente organizados en cuatro bloques de gran amplitud. Entre otros asuntos, se pretende conocer el grado en el que el alumnado es capaz de comprender información financiera en diferentes tipos de contratos, resumirla, realizar juicios críticos en relación con la misma y tanto generalizaciones como propuestas de soluciones concretas a partir de datos sobre situaciones financieras específicas.

En cuanto a lo que el documento denomina “contextos”, los diseñadores proponen en coherencia con el enfoque general de PISA establecer el grado en que las anteriores dimensiones son reconocidas y aplicadas por el alumnado en situaciones no académicas ni estrictamente curriculares, sino referidas a su vida cotidiana y a su experiencia como sujetos y como participantes en diferentes formas de organización de las personas, desde la familia hasta el conjunto de la sociedad.

El estudio propone también un intento de evaluar factores no sólo cognitivos sino también referidos a las actitudes del alumnado, como la motivación o la confianza por su gran impacto en la toma de decisiones financieras y su interacción con los anteriores. Establece que se incluirán ítems para valorar la disposición para acceder a la información y mejorar la propia educación, la relación entre la experiencia personal en relación a los productos financieros y al dinero, el modo en que se configuran la confianza y la aversión o predisposición al riesgo y cuáles son sus hábitos personales actuales de ahorro y gasto.

ANEXO 2.

CUADRO DE ELABORACIÓN PROPIA CON LOS PAÍSES EUROPEOS, SU NIVEL DE FRAUDE FISCAL SOBRE EL PIB ESTIMADO PARA EL AÑO 2012 Y LAS ENSEÑANZAS ECONÓMICAS QUE EN ELLOS SE IMPARTEN SEGÚN CLASIFICACIÓN NORMALIZADA DE EDUCACIÓN (CINE) DE LA UNESCO.



ALEMANIA

ECONOMÍA SUMERGIDA: 13.5%

Nivel educación económica

MEDIO-BAJO

El sistema de enseñanza alemán se caracteriza en secundaria por ofrecer itinerarios distintos en cada uno de los Estados federados, no obstante existe una legislación central que obliga a que todos los alumnos cursen en el primer ciclo de educación secundaria (10-12 años) una **Introducción al mundo profesional y de trabajo**. Del mismo modo en la educación secundaria superior y en bachillerato se ofrece el **itinerario de ciencias sociales** con la impartición de enseñanzas económicas en él.



AUSTRIA

ECONOMÍA SUMERGIDA: 7.9%

Nivel educación económica

ALTO

En la educación secundaria obligatoria (dura 9 años) aparece la materia **“Geografía y Economía”** en los años del 5 al 8 de escolarización obligatoria (10 a 14 años), con una **carga semanal de de dos horas**, excepto el segundo año que solo tiene una hora. También aparece en el sexto y séptimo año (de 11 a 13 años), la asignatura **“Nutrición y Economía domestica”**, con una carga horaria semanal de 1,5 horas.

En el noveno año de escolarización obligatoria (14-15 años) existen tres v de formación, en las cuales los alumnos reciben formación teórica y práctica en el ámbito del **comercio y los negocios** (no se especifica la carga horaria).



BÉLGICA

ECONOMÍA SUMERGIDA: 17.1%

Nivel educación económica

MEDIO-BAJO

Existe libertad de enseñanza, y esto da derecho a cada autoridad u organismo de la organización educativa a la elaboración de planes de estudios propios para sus escuelas y someterlos a la aprobación del ministerio con el único requisito de que todos deben alcanzar unas competencias comunes.

En los centros de habla francesa se ofrece una optativa en el tercer nivel de enseñanza secundaria (16-18) **Educación Social y Económica**.

En los centros de habla flamenca la educación económica no figura entre las materias obligatorias en la secundaria obligatoria. Su contenido es transversal en materias como Geografía y “Estudios de la comunidad”.



BULGARIA

ECONOMÍA SUMERGIDA: 32.3%

Nivel educación económica

MEDIO-ALTO

La materia económica, es una materia común, y se imparte entre los cursos de quinto a octavo (de 7 a 11 años) de la educación secundaria obligatoria en la asignatura **“Geografía y Economía”**.

Los cursos son de 918 horas anuales de las cuales 102 horas corresponden a materias optativas, algunas de ellas de carácter económico.

	CHIPRE	ECONOMÍA SUMERGIDA: 26%
Nivel educación económica ALTO	<p>En la educación primaria se imparte la asignatura de Economía Doméstica en los centros que posean más de seis maestros. Dicha materia tiene presencia en los dos primeros cursos y en los dos últimos (quinto y sexto), de 6 a 8 años y de 10 a 12 años, respectivamente, con una carga lectiva de dos horas semanales.</p> <p>En la educación secundaria obligatoria general (Gimnasio) imparte la materia Economía Doméstica en todos los cursos (de 12 a 15 años). En el primer curso, tiene una carga horaria de 1,5 horas a la semana, y en los dos cursos siguientes tiene una carga de una hora semanal.</p> <p>Dentro del segundo ciclo de la enseñanza secundaria (Liceo), aparece la materia Economía en el primer curso (de 15 a 16 años), con dos horas semanales.</p>	
	DINAMARCA	ECONOMÍA SUMERGIDA: 13.8%
Nivel educación económica ALTO	<p>La materia “Economía Doméstica” se imparte a lo largo de tres años en la educación secundaria obligatoria, específicamente en los cursos 4º a 7º (entre 9 y 13 años). Se trata de una materia con carga práctica. La materia “Orientación hacia el mercado laboral”, es parte obligatoria en las escuelas primarias.</p>	
	ESLOVAQUIA	ECONOMÍA SUMERGIDA: 16%
Nivel educación económica MEDIO-BAJO	<p>Independientemente del tipo de educación secundaria, todas las escuelas pueden incluir en su curriculum materias optativas, hasta un 30 %, como la administración y gestión empresarial. En todos los tipos de vías seguidos en la educación secundaria, se ofrece como asignatura optativa un programa educativo de fomento y apoyo a las aptitudes emprendedoras y de gestión de los jóvenes.</p>	
	ESLOVENIA	ECONOMÍA SUMERGIDA: 16%
Nivel educación económica MEDIO-BAJO	<p>Aunque no existe una materia obligatoria del ámbito económico, todas las escuelas pueden que ofrecen enseñanza post obligatoria pueden escoger entre el 20 y el 50 % de su curriculum, de acuerdo con el propio proyecto de la escuela. En esta parte optativa pueden figurar materias como el Fomento del Espíritu Emprendedor y la Dirección de Empresas.</p>	
	ESPAÑA	ECONOMÍA SUMERGIDA: 19.2%
Nivel educación económica BAJO	<p>Dentro de la Enseñanza Secundaria Obligatoria no existe ninguna materia obligatoria de contenidos económicos, aunque la mayoría de las comunidades autónomas tienen en sus legislaciones una optativa dedicada al emprendimiento habitualmente en 3º de la ESO (13 a 14 años).</p> <p>Posteriormente, los alumnos que cursen Bachillerato por la modalidad de ciencias sociales (16 a 18 años) tendrán una asignatura de Economía en primero y de Economía de la Empresa en segundo de 4 horas a la semana cada una. Los que cursen Formación Profesional cursarán una asignatura de Iniciativa Emprendedora de 3 horas a la semana.</p>	

	ESTONIA	ECONOMÍA SUMERGIDA: 28.6%
<p>Nivel educación económica</p> <p>BAJO</p>	<p>Cada escuela prepara su propio plan de estudios sobre la base del plan de estudios nacional. Que deberá contener una formación en las competencias básicas.</p>	
	FINLANDIA	ECONOMÍA SUMERGIDA: 13.7%
<p>Nivel educación económica</p> <p>ALTO</p>	<p>La materia “Economía Doméstica” se imparte a lo largo de tres años en la educación secundaria obligatoria, específicamente en los cursos 7º a 9º (entre 13 y 16 años). La carga horaria es de tres horas semanales.</p> <p>En el bachillerato (Educación Media Superior), los conceptos económicos se imparten dentro de la materia “Estudios sociales”, es una materia obligada para todos, y tiene una carga es de 2 horas semanales.</p>	
	FRANCIA	ECONOMÍA SUMERGIDA: 11%
<p>Nivel educación económica</p> <p>MEDIO-ALTO</p>	<p>En el bachillerato (15 a 18 años), el primer año es obligatorio (15 a 16 equivalente a 4º de la ESO) y en él aparece la materia común “Educación cívica, jurídica y social”, con una carga horaria de 1,5 horas semanales.</p> <p>Una de las especialidades de este Bachillerato es el de Series económicas y sociales (serie ES equivalente a nuestro Bachillerato de ciencias sociales) en el que aparece en el primer curso (enseñanza obligatoria) y en el curso terminal la materia de modalidad “Ciencias económicas y sociales” con una carga de 5 horas semanales. Los alumnos de Bachillerato podrán cursar además una de las siguientes optativas de 1,5 horas a la semana durante dos cursos, no pudiendo coincidir los dos años; “Fundamentos económicos y de gestión” y “Ciencias económicas y sociales”.</p>	
	GRECIA	ECONOMÍA SUMERGIDA: 24.3%
<p>Nivel educación económica</p> <p>BAJO</p>	<p>La única referencia a alguna enseñanza económica que aparece en el currículo obligatorio de secundaria es Economía Doméstica que aparece los dos primeros cursos. De modo innovador se están llevando a cabo paralelamente acciones para fomentar el emprendimiento entre los jóvenes.</p>	
	HUNGRIA	ECONOMÍA SUMERGIDA: 22.4%
<p>Nivel educación económica</p> <p>MEDIO-BAJO</p>	<p>En este país existen distintos marcos de regulación educativa; nacional, regional y local, de tal forma que cada centro educativo puede tener un currículo muy distinto. No obstante, la normativa nacional obliga a todos a llevar a cabo planes de educación para el consumidor desde primaria hasta secundaria obligatoria.</p> <p>Una vez terminada ésta en Hungría se ofrecen más de 70 cualificaciones profesionales distintas, siendo un puente entre la educación secundaria y terciaria (universidad), muchas de ellas centradas en la gestión y la administración.</p>	



ISLANDIA

ECONOMÍA SUMERGIDA: --%²⁰

Nivel educación económica

MEDIO-ALTO

A partir de las Directrices de un Currículo Nacional, cada centro elabora su propio programa educativo en el que está obligado a incluir los detalles sobre cómo se impartirá la orientación profesional. **Competencias para la vida** es una materia obligatoria desde el 4º hasta el 10º curso de la educación obligatoria (una clase por semana). El objetivo es ayudar a los alumnos a desarrollar sus competencias sociales y personales, el respeto por sí mismos y por los demás, además de fomentar la iniciativa, la creatividad y la capacidad para adaptarse a un entorno cambiante. De acuerdo con la Guía del Currículo Nacional de 1999, Destrezas para la Vida ocupa el 2% de la carga lectiva de los 10 años de estudios de educación obligatoria. Sin embargo, se recomienda que tanto como sea posible, las escuelas integren la asignatura en otras como Estudios Sociales o Economía.



ITALIA

ECONOMÍA SUMERGIDA: 21.6%

Nivel educación económica

BAJO

Ni en Primaria, ni en Secundaria Obligatoria aparece la Economía como una materia del currículo. La única referencia que se hace a los estudios económicos en la legislación educativa italiana es a través de los Institutos Técnicos que ofrecen una enseñanza secundaria superior existiendo dos ramas dedicadas a la formación profesional para los sectores económicos.



LETONIA

ECONOMÍA SUMERGIDA: 26.5%

Nivel educación económica

ALTO

En todos los cursos en Letonia se imparte una asignatura de **Economía Doméstica**, que así mismo, es una optativa en la enseñanza postobligatoria.



LITUANIA

ECONOMÍA SUMERGIDA: 29%

Nivel educación económica

ALTO

En la educación secundaria obligatoria, en los grados 5 a 10, los alumnos tienen como asignatura curricular **Economía y Gestión de Empresa**, con una carga lectiva mínima de 1 hora a la semana.



NORUEGA

ECONOMÍA SUMERGIDA: 14.8%

Nivel educación económica

MEDIO-ALTO

En los grados 8 a 10 (de 14 a 16 años), la **Economía Doméstica** puede ser introducida por las escuelas como una materia a escoger por los alumnos o enseñada de modo transversal. No obstante, al final de la enseñanza secundaria, el gobierno central decide de qué materias obligatorias debe examinarse cada escuela entre las que está Economía Doméstica.

²⁰ Aunque Schnaider no proporciona los datos para Islandia en el año 2012, según Schnaider (2013) la media de economía sumergida del periodo 1999-2007 para este país fue del 15,6% situándose por lo tanto en un nivel bajo comparado con la media europea.



PAISES BAJOS

ECONOMÍA SUMERGIDA: **9.8%**

Nivel educación económica

MEDIO-ALTO

La educación es obligatoria hasta los 16 años, a partir de los cuales el estudiante puede especializarse. El sistema holandés está en pleno cambio, sin embargo, se mantiene una especialidad en “**Economía y sociedad**”, también se mantiene la **economía** en el sistema obligatorio y un bachillerato de ámbito económico en el sistema postobligatorio.



POLONIA

ECONOMÍA SUMERGIDA: **25%**

Nivel educación económica

MEDIO-ALTO

En las escuelas secundarias, la materia **Introducción a la Gestión de Empresas** cuenta con presencia obligada en los tres cursos, con una carga horaria de 2 horas semanales.



PORTUGAL

ECONOMÍA SUMERGIDA: **19.4%**

Nivel educación económica

BAJO

No existe una presencia reglada de estudios de contenido económico en el curriculum obligatorio o de secundaria postobligatoria de los alumnos.



REINO UNIDO

ECONOMÍA SUMERGIDA: **10.8%**

Nivel educación económica

MEDIO-ALTO

En el Reino Unido conviven 4 sistemas educativos distintos; el inglés, el de Gales, Escocia e Irlanda del Norte. Todos ellos tienen en común un **bachillerato de Ciencias Sociales** con contenidos económicos y se ofrece de modo habitual asignaturas relacionadas con el emprendimiento o la orientación laboral en la Secundaria Obligatoria; así por ejemplo en Irlanda del Norte se imparte **Aprendizaje para el trabajo y para la vida diaria**, en Gales **Formación y Orientación Laboral**, o **Economía Doméstica y Administración de Empresas** en Escocia.

Una reciente iniciativa legislativa popular obligará a partir del próximo curso a instruir a los alumnos en **educación financiera**.



REPUBLICA CHECA

ECONOMÍA SUMERGIDA: **16.4%**

Nivel educación económica

ALTO

En la enseñanza secundaria obligatoria, en los dos niveles se imparte la materia “**La población y el mundo del trabajo**”, en los cinco primeros cursos (**6 a 12 años**) que supone el **4,23% de la carga horaria total**, y en los tres cursos finales (**12 a 15 años**) la carga es del **2,45 % del total**.

La materia “La población y el mundo del trabajo” se sigue impartiendo en los estudios no obligatorios de la enseñanza secundaria superior. Esta materia está presente en los cuatro años que dura esta etapa (15 a 19 años).

	RUMANIA	ECONOMÍA SUMERGIDA: 29.6%
Nivel educación económica MEDIO-BAJO	En el grado 10 de todos los tipos de escuela, y para todas las orientaciones y especializaciones, se incluye la materia Iniciativa emprendedora .	
	SUECIA	ECONOMÍA SUMERGIDA: 14.7%
Nivel educación económica MEDIO-ALTO	En un total de 9 años de educación obligatoria, el alumno debe recibir un 1,77% de Economía Domestica . Además, las escuelas disponen de un 10% del horario en el que pueden impartir las materias que crean conveniente, o reforzar alguna. La educación secundaria postobligatoria puede tener una duración de 6 meses a dos años. No existe un currículum cerrado para ninguna especialidad. En el caso de programas de formación profesional se pone un énfasis especial en materias de contenido económico.	
	TURQUÍA	ECONOMÍA SUMERGIDA: 27.7%
Nivel educación económica BAJO	Aunque el Fomento de la Capacidad Emprendedora es una de las competencias básica que desarrolla el currículo turco, no existe ninguna materia específica para su enseñanza en la Educación Secundaria. En la etapa postobligatoria existe la rama de sociales para el bachillerato y de comercio en formación profesional, pero cada escuela tiene su propio currículo.	

Fuente: Elaboración propia.

METODOLOGÍA Y CÓDIGOS DE COLORES DEL ANEXO 1.

<u>ECONOMÍA SUMERGIDA</u> (Datos Schneider 2011)	
* MEDIA DE ECONOMÍA SUMERGIDA EUROPEA 19,2% SEGÚN DATOS DE SCHNEIDER 2012	
NIVEL MUY ALTO	> +25% MEDIA
NIVEL ALTO	> MEDIA
NIVEL BAJO	< MEDIA
NIVEL MUY BAJO	< -25% MEDIA

<u>NIVEL EDUCACIÓN ECONÓMICA</u>	
(Datos Estudio sobre sistemas educativos en la UE, Eurydice 2010)	
NIVEL BAJO	Sin presencia curricular en CINE 2 y presencia en un itinerario en CINE 3 y 4.
NIVEL MEDIO-BAJO	Una asignatura relacionada, de emprendimiento u orientación laboral en CINE 2 y presencia en un itinerario en CINE 3 y 4.
NIVEL MEDIO-ALTO	Asignatura propia, o dos o más asignaturas relacionadas en CINE 2 y presencia en un itinerario CINE 3 y 4.
NIVEL ALTO	Materia Propia en al menos dos cursos en la Secundaria Obligatoria (CINE 2) y obligatoriedad en Bachillerato y Ciclos Formativos (CINE 3 y 4)

SISTEMA ISCED:

La Clasificación Normalizada de la Educación (CINE) fue aprobada por la Conferencia Internacional de Educación en su XXXV Reunión - Ginebra, 1975. La Conferencia General de la UNESCO aprobó la Recomendación Revisada sobre la Normalización Internacional de las Estadísticas relativas a la Educación –Paris, 1978. La CINE tiene por objeto servir de instrumento adecuado para acopiar, compilar y presentar indicadores y estadísticas de educación comparables tanto dentro de un país como a nivel internacional.

CINE 2 = Enseñanza Secundaria Obligatoria.

CINE 3A = Bachillerato.

CINE 3C = Formación Profesional nivel auxiliar.

CINE 4= Formación Profesional nivel técnico.