


Discusiones acerca de la educación financiera en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires

Discussions about financial literacy in high schools of Buenos Aires City

Lo Cascio, Jorge

 **Jorge Lo Cascio** jorge.locascio@gmail.com
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 34, 2022
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 30 Marzo 2022
Aprobación: 02 Mayo 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1113259004/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i34.11353>

Resumen: La discusión abierta por el anuncio de implementación de un curso de educación financiera para estudiantes del último año de las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires es lo que origina este texto que busca aportar a la discusión sobre la propuesta gubernamental con la intención de encuadrar el debate desde una mirada de la didáctica de la economía, por ello se busca responder ¿por qué y para qué educación financiera? y ¿qué educación financiera? Para contestar las preguntas se realizó una revisión literaria sobre educación financiera en el ámbito internacional, poniendo foco en las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y la experiencia española. El apartado final busca recoger lecciones que pueden resultar interesantes para la Ciudad de Buenos Aires.

Palabras clave: educación financiera, didáctica de la economía, escuela secundaria, formación ciudadana, didáctica de las ciencias sociales.

Abstract: *In January 2022, Buenos Aires City's Government announces the implementation of a financial education course for students at the last year of the secondary schools. This paper contributes to the discussion on the governmental proposal with the intention of framing the debate from a perspective of the didactics of the economy, therefore, it seeks to answer why and what for financial literacy?, and what kind of financial education?*

To answer the questions, a literary review on financial education in the international arena, focusing on the recommendations of the OECD, the PISA tests, and the Spanish experience. The last section seeks to collect lessons that may be interesting for the Buenos Aires City.

Keywords: *financial literacy, didactics economics, high school, civics, didactics social sciences.*

Introducción

Este texto se origina en la discusión abierta durante el mes de enero de 2022 cuando el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires anuncia que se implementará

un curso de educación financiera para estudiantes de 5to año de las escuelas secundarias de la Ciudad. La propuesta está recién comenzando a implementarse y poco se sabe en forma fehaciente, al momento los anuncios afirman que “a partir del 2022 los chicos del último año de secundaria van a contar con 30 horas cátedra de educación financiera y otras aptitudes para la empleabilidad: orientación vocacional, cómo armar un currículum, cómo manejarse en una entrevista laboral” (Ministerio de Educación e Innovación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2022). En el mismo sitio web se afirma que empresas líderes del sector Fintech acompañan la iniciativa y suman su experiencia en la priorización de contenidos.

Una nota periodística de Maximiliano Fernández (2022) afirma que “El curso se impartirá en horario escolar, pero no será en la escuela ni los docentes quienes se encargarán de dictarlo. Para ello habrá un equipo asignado por el ministerio, que contará con miembros de empresas y fundaciones, que estará a cargo”.

Estos anuncios en pleno verano generaron mucho ruido en redes sociales y entre colegas abriendo múltiples líneas de debate, entre ellas llama la atención el desconocimiento acerca de lo que se enseña en la escuela secundaria tanto del público general, lo cual puede resultar entendible, no así de aquellas personas que se presentan como “especialistas” tanto en finanzas como en educación. En muchas publicaciones de redes sociales que apoyaban la propuesta del Gobierno de la Ciudad se afirmaban la necesidad de realizar los cursos de educación financiera por parte de estudiantes por fuera de la escuela secundaria porque son “conocimientos necesarios para la vida que la escuela no enseña” porque “la escuela debe actualizarse” para formar estudiantes con miras al desarrollo de “su futuro personal o laboral”, “para incluirse en mundo actual”, y un sinnúmero de afirmaciones del “sentido común” sin sustento ni conocimiento de causa.

En ese contexto surgen las preguntas del artículo en un intento por aportar claridad a la discusión en especial entre colegas, es decir, entre docentes que estamos día a día en la escuela secundaria. Sin embargo, el escrito también espera encuadrar el debate en el ámbito educativo más general desde una mirada didáctica, por ello se buscan pistas para responder ¿por qué y para qué educación financiera? y ¿qué educación financiera? Para contestarlas se realizó una revisión literaria sobre la cuestión en el ámbito internacional, poniendo foco en las pruebas PISA que consideraron la “competencia financiera” desde 2012. Luego se indagó en la implementación de educación financiera en el caso español para recoger algunas lecciones que pueden resultar interesantes para la Ciudad de Buenos Aires.

1. ¿Por qué educación financiera?

Dar una respuesta la pregunta del título de la sección, o al menos algunas pistas, requiere contextualizar la educación financiera dentro de la enseñanza de la economía en la escuela secundaria. En tal sentido, se entiende que “lo financiero” se encuentra dentro de “lo económico”, siendo una esfera analítica de la dimensión económica de la vida social. De este modo, para lograr aprendizajes financieros que superen el conocimiento instrumental (por ejemplo, el uso de tarjetas de débito o crédito), se requieren progresos en la comprensión de la naturaleza y dinámica de “lo económico” en las sociedades contemporáneas, es allí

donde la economía en tanto ciencia social puede (o debe) aportar en la formación de estudiantes en el marco de la escuela secundaria.

En consecuencia, los motivos que explican la inclusión de la educación financiera dentro de la escuela secundaria no se alejan de los imperativos para la enseñanza de la economía en el marco de las ciencias sociales. Para Argentina son los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) los que regulan a nivel nacional los propósitos, objetivos y contenidos disciplinares que enmarcan la enseñanza en la escuela secundaria. De este modo, se rescatan algunos de los objetivos generales de las ciencias sociales que se vinculan en forma estrecha con la formación económica de los estudiantes en la escuela secundaria.

La comprensión de distintas dimensiones analíticas (económica, social, política, cultural, espacial) y de sus relaciones, para el estudio de las sociedades del pasado y el presente.

La apropiación de conceptos clave para el análisis de la organización social, económica y política de las sociedades contemporáneas.

La comprensión del carácter social de la Economía, como disciplina que contribuye a explicar las actividades económicas, las relaciones de producción, intercambio y distribución, y su impacto en las condiciones de vida de las sociedades y la calidad del ambiente.

La comprensión de las relaciones económicas como construcciones históricas, producto de la combinación de múltiples procesos y contextos, como la apropiación social de la naturaleza, la división del trabajo, la distribución de la riqueza y las relaciones de poder. (Consejo Federal de Educación, 2012: 2)

Ahora bien, aparece en la literatura sobre educación financiera otros motivos para su incorporación que son interesantes de rescatar. Si bien el interés en los países desarrollados comienza a finales del siglo XX, es a partir de la crisis financiera de 2008 donde la atención se vuelve más intensa (Molina Marfil, López-Agudo, & Marcenaro-Gutiérrez, 2021). Por su parte, Domínguez Martínez señala que en el marco de la crisis financiera organismos supranacionales como la OCDE constataron “el bajo nivel de alfabetización financiera existente, las dificultades derivadas de la diversificación y complejidad de la oferta de productos financieros, el traspaso de determinados riesgos financieros desde el sector público a los individuos” (Domínguez Martínez, 2017: 20). También conviene rescatar el planteo del autor acerca de que los dos primeros motivos pueden reflejar un intento de trasladar parte de la responsabilidad de la crisis financiera a los usuarios de los servicios financieros, lo cual resulta funcional a las entidades del sector.

Un tercer motivo aparece a partir de relacionar el planteo anterior con la penetración progresiva de la mercantilización en aspectos de la vida social junto con la crisis del estado de bienestar y la generalización de los principios neoliberales tanto a escala global como nacional (Travé González, Molina Marfil y Delval Merino, 2018). Estos fenómenos se vinculan con el proceso de financierización descrito por Abeles, Pérez Caldentey y Valdecantos, que, si bien reconocen que el término es polisémico, lo describen como un desacople entre las actividades financieras y la economía real que se origina en la década de 1970 y se despliega de manera prácticamente irrefrenable a partir de la de 1990. Otra característica del fenómeno que resaltan refiere a “la primacía de la lógica financiera sobre la economía real” (Abeles, Pérez Caldentey y Valdecantos, 2018: 16).

Por su parte, Allami y Cibils presentan varias definiciones y debates en relación con la polisemia de la etiqueta financierización, entre las que se destaca, para este artículo, una aproximación propuesta por Van der Zwan que refiere a la financierización de la vida cotidiana y en particular “las políticas que tienen como objetivo incluir a todos los sectores de la sociedad en la esfera financiera, especialmente a los sectores de bajos ingresos” (Allami y Cibils, 2017: 84). Esta característica en el proceso de financierización para la periferia latinoamericana, resulta un aspecto central pensando los motivos de que fundamentan la inclusión de educación financiera desde la escuela secundaria dado que las ganancias del sector bancario se generan cada vez más por préstamos al consumo y servicios brindados a los hogares que por préstamos productivos, lo cual hace que la incorporación de los hogares a las finanzas se vea potenciado por las entidades financieras por incrementar su clientela.

En tal sentido, ciertas políticas de inclusión financiera pueden perjudicar con mayor fuerza en hogares con escasas posibilidades de acceder a conocimientos financieros y económicos por fuera del ámbito escolar. En consecuencia, se hace necesario (aunque no suficiente) que la formación escolar obligatoria incluya conocimientos económicos que permitan a los estudiantes comprender las relaciones de producción, intercambio y distribución, sus lógicas de funcionamiento y principales problemáticas, entre ellas los riesgos y las potenciales bondades de su inclusión financiera. En tal sentido, categorías analíticas propias de la formación económica como mercado, crecimiento (desarrollo) económico o problemáticas como inflación, desempleo o desigualdad, resultan primordiales para la formación integral de ciudadanos.

Así las cosas, la comprensión de las relaciones de producción, intercambio y distribución requieren, por la intensificación del proceso de internacionalización y penetración de los servicios financiero y la extensión del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la inclusión de habilidades, capacidades o competencias vinculadas a las decisiones financieras que los estudiantes deberán asumir más temprano que tarde. En este contexto, la preparación de los jóvenes para resolver situaciones financieras simples como el uso de instrumentos bancarios u otras más complejas vinculadas con el acceso a créditos, modalidades de ahorro o inversiones, requieren de la intervención escolar en tanto institución especializada en la formación para la vida social.

En línea con lo anterior, otro motivo señalado en la literatura refiere a la búsqueda de igualdad para justificar la inclusión de la educación económica y financiera en el ámbito de la escolarización obligatoria. En consecuencia, algunas investigaciones acerca de los conocimientos financieros como van Rooij, Lusardi y Alessie (2011) revelan la educación financiera no debe darse por sentada dado que la mayoría de los hogares posee conocimientos financieros limitados. Asimismo, las autoras afirman que la educación financiera difiere, en forma significativa, según el acceso a la escolarización, la edad y el género, por tanto, es posible conjeturar que las personas provenientes de hogares de menores ingresos sean afectadas con mayor intensidad por esta falta de formación financiera, lo cual deriva en mayor exposición a tomar créditos caros o contratan productos financieros innecesarios o maliciosos.

En un sentido similar lo plantea un informe acerca de las prueba PISA 2012 para la competencia financiera en España, donde se afirma que “el estatus

socioeconómico, medido por el índice social económico y cultural (ESCS), se relaciona positivamente con el rendimiento de los estudiantes en la competencia financiera, como ya sucede con los resultados de todos los dominios evaluados en PISA” (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2014: 80).

2. ¿Para qué la educación financiera?

En ese contexto, conviene preguntarse para qué impartir educación financiera en la escuela secundaria, es decir, cuáles serían las finalidades de su enseñanza y cuales lo potenciales beneficios de sus aprendizajes por parte de los estudiantes.

Sin lugar a duda, las finalidades alinearse con los propósitos generales de formación de la escuela secundaria. En tal sentido, un primer fin se vincula con la formación ciudadana en el contexto histórico, social, político y económico actual que exige abordar “la dimensión económica de la educación para la ciudadanía” (Travé González, Molina Marfil y Delval Merino, 2018). Los autores entienden que si bien la formación de personas que puedan ejercer una ciudadanía en forma plena se remonta a la polis griega, en el mundo moderno esta formación es constitutiva de la escuela como institución social (Fernández Enguita, 1998, Pérez Gómez, 2002). En el caso de Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.060 marca en su artículo 30 que una de las finalidades de la educación secundaria es el ejercicio pleno de la ciudadanía, en particular el inciso b) expresa que un objetivo es “Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio” (Congreso de la Nación, 2006).

Por su parte Santisteban (2008, 2013) ubica a la educación económica en línea con la búsqueda en el cumplimiento de los derechos económicos o de segunda generación, así como hasta el momento la educación ciudadana se concretó en los derechos civiles y políticos ahora el desafío es lograr el efectivo cumplimiento de los “derechos económicos, algo mucho más difícil porque afectan de raíz al poder económico y obliga al poder político a una serie de mínimos en cuanto al trabajo, la vivienda, la educación, la sanidad” (Santisteban, 2013: 23). De esta forma, la escuela se entiende como espacio para discutir (o definir) el umbral de ciudadanía (Gluz, 2012) no solo en términos de definición conceptual sino de aspiración de aquello que se entiende como ciudadanía deseable.

De este modo, el concepto de ciudadanía no se limita a una enumeración de derechos, garantías y obligaciones dentro de la estatalidad en regímenes democráticos, sino que tiene la pretensión de incidir en la naturaleza constitutiva de la ciudadanía promoviendo la participación en los asuntos públicos y en las condiciones para que esa participación sea efectiva. Esta idea se alinea con Turner (1993) que define la ciudadanía como un conjunto de prácticas jurídicas, políticas, económicas y culturales que entienden la persona como miembro competente de la sociedad.

Ahora bien, siguiendo a Travé González, Molina Marfil y Delval Merino (2018) es posible identificar una polémica en torno a la incumbencia y competencia de las disciplinas involucradas en la formación ciudadana en la escuela, es decir, respecto a qué disciplina escolar se le asigna la autoridad para

“educar al ciudadano”. Otra polémica, estrechamente vinculada con la anterior, refiere a la determinación curricular de las características del “buen ciudadano” y por tanto que formación requiere no solo en términos de conocimientos disciplinares sino selección de temáticas, modos de conocer y experiencias.

En síntesis, lo que expresan estas polémicas son discusiones por la formación de “juicios de valor sobre lo socialmente deseable o admisible y sobre las relaciones de poder subyacentes, tanto en las sociedades como en los centros de decisión sobre los contenidos curriculares” (Travé González, Molina Marfil y Delval Merino, 2018: 22). En tal sentido, la débil tradición escolar de la economía¹ afecta, sin lugar a duda, sus chances de involucrarse en la formación ciudadana.

Una segunda finalidad se vincula con su misión propedéutica, tanto para acceder al mercado de trabajo como para continuar estudios en el nivel superior. En lo que refiere al mercado laboral, la alfabetización económica integral de la ciudadanía debe ayudar a comprender el funcionamiento del mercado de trabajo desde diferentes perspectivas teóricas, sus problemáticas actuales, su vinculación con la distribución del ingreso y las consecuencias de políticas económicas. De esta forma, el acercamiento al mercado de trabajo por parte de la escuela no se debe limitar el conocimiento del mercado de trabajo a describir derechos y obligaciones legales, la confección de curriculum vitae o las prácticas laborales en diferentes organizaciones sino a estudiar las ideas económicas que explican la naturaleza y dinámica de un mercado fundamental en las sociedades capitalistas contemporáneas.

En este marco de alfabetización económica integral de la ciudadanía es donde se entiende el aporte de la educación financiera lo cual implica no escindirla de la comprensión de las ideas económicas, su forma de conocer y las problemáticas actuales tanto a escala global como local. De esta manera, como lo entienden Travé González, Molina Marfil y Delval Merino (2018), la educación financiera se aleja de una perspectiva instrumentalista y se entiende en el marco de formación de ciudadanos económicamente alfabetizado que dispone de conocimientos científicos y técnicos para comprender y analizarla dimensión económica de la realidad social, pero que también puede (si lo desea) intervenir para transformar la sociedad.

En consecuencia, se identifica una tercera finalidad vinculada tanto con el pensamiento crítico como con la solidaridad² y la educación en valores democráticos. Esta finalidad tiene un doble significado desde un razonamiento en términos de procesos de ampliación de conocimiento en el marco de la escolarización dado que la incorporación de nuevos sectores sociales a niveles de instrucción obligatorios puede ser leído más una urgencia de cohesión e integración social que un signo de reducción de desigualdades, tal como lo fue en el origen del sistema educativo. En esta perspectiva interesa resaltar, sin desconocer los avances en el reconocimiento del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes, que se trata más de una obligación del Estado para prevenir procesos de desintegración social, al tiempo que se legitima como equitativo, justo o igualador de oportunidades (Reimers, 2002; Rochex, 2011).

De esta forma, se verifica una tensión entre dos polos, de un lado, la urgencia por los profundos problemas de marginación social y potencial desintegración social, y del otro lado, la necesidad de legitimar, al menos en el plano de los derechos, cierta igualdad de oportunidades. De este modo, es posible entender

la inclusión educativa como un punto en común, compartido, entre quienes piensan a la escuela pública como instrumento de homogeneización de los ciudadanos con aquellos que la entienden como la posibilidad de democratizar las relaciones sociales a partir de la educación.

Por otro lado, un razonamiento estricto en términos de ampliación de conocimiento económico tiene el potencial de ofrecer un fundamento científico para la reflexión en torno a diversas problemáticas. Si se toma, por ejemplo, el estudio económico de la desigualdad en el ámbito escolar es posible abrir espacios para indagar acerca de múltiples aspectos tanto sobre algunas de sus causas por caso, la comprensión de los mecanismos sociales de regulación en el acceso a bienes y servicios, como del rol de los sistemas tributarios o el gasto público en revertir (o paliar) sus consecuencias. Asimismo, la problemática posibilita abordar el discurso público y afirmaciones del sentido común a partir de la recopilación, el análisis e interpretación de indicadores socioeconómicos provenientes de diversas fuentes de información estadística.

De este modo, la configuración del pensamiento económico a partir de la indagación de problemáticas permite no solo conocer conceptos, ideas o teorías económicas sino también una forma de construcción del conocimiento, que brindan a los estudiantes un punto de partida para juzgar y proponer las propuestas de política pública, las diferentes alternativas ideológicas y su viabilidad en cada contexto histórico. También avanzar en la toma de conciencia acerca de la importancia de la responsabilidad fiscal, las potencialidades (y limitaciones) de los instrumentos estatales para garantizar una distribución más igualitaria de la renta y la riqueza (Travé González, Molina Marfil y Delval Merino, 2018).

3. La experiencia española

Algunas investigaciones como Atkinson y Messy (2013) describen modalidades de inclusión de la Educación Financiera en varios países desarrollados y resalta, entre otras cuestiones, la falta de uniformidad en el tratamiento de la educación financiera desde asignaturas específicas incluidas en el currículo a programas específicos desarrollados por entidades financieras desde afuera de la escuela. En consecuencia, también se desataca la presencia de diversos agentes sociales y profesionales implicados en su enseñanza. Por último, las autoras destacan que existe poca evidencia disponible acerca de la efectividad de la educación financiera y su impacto en fomentar la inclusión financiera.

En ese marco de heterogeneidad resulta interesante conocer los lineamientos y experiencias sobre educación financiera en España donde se viene llevando a cabo en las últimas décadas avances respecto de la implementación de las recomendaciones de la OCDE³ y la participación en las pruebas PISA.

Un informe ministerial (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2014) plantea que en España se vienen implementando programas de educación financiera desde el 2008 a partir del trabajo conjunto entre la Comisión Nacional del Mercado de Valores y el Banco de España. Los programas fueron llevados adelante fuera de las aulas por personal no docente y su objetivo principal fue mejorar la cultura financiera y modificar actitudes en los ciudadanos para que establezcan comportamientos racionales sobre los aspectos financieros (Blasco-

Martel & Bosch-Príncipe, 2014). También los programas incluyeron elaboración de materiales para apoyo a los docentes, se desarrollaron recursos multimedia, como juegos, materiales didácticos online y talleres de actividades basados en las guías de contenidos, incluso la creación de un sitio web www.gepeese.es (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2014).

Ahora bien, la educación financiera está planteada en el currículo español a partir de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), que introduce contenidos financieros en la educación obligatoria tanto en la escuela primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para el caso de la primaria los contenidos se integran en el currículo de Ciencias Sociales donde se plantean conceptos básicos como el valor del dinero, el ahorro, presupuesto personal y consumo responsable y sostenible. Para la ESO, se profundiza el abordaje a partir de dos materias, por un lado, economía y por otro, iniciación a la actividad emprendedora y empresarial. En ambas se deben abordar contenidos relacionados con la educación financiera de forma más específica.

Conviene resaltar que desde la OCDE se admiten diferentes modalidades e iniciativas para concretar la implementación de la competencia financiera en los sistemas educativos nacionales, pero a su vez reconoce como eje fundamental la formación en un contexto escolar. En el mismo sentido lo afirman los principios planteados por la “Comunicación sobre la Educación Financiera” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007) destacan además del rol central de las instituciones educativas que la información transmitida a los estudiantes debe estar al servicio de forjar su rol como consumidores, lo cual implica que debe vigilarse para que no se confunda educación financiera con la asesoría o promoción comercial de empresas o entidades financieras que eventualmente puedan participar en la implementación de programas de formación. Este riesgo también lo marca Domínguez Martínez (2017: 22) cuando afirma que “la participación de entidades financieras hace que algunos principios de conducta, en especial los relacionados con la evitación de conflictos de intereses y de sesgos comerciales, adquieran la máxima relevancia”.

De este modo, para evitar este conflicto se establece como deseable la formación específica del profesorado que asuma la tarea de impartir la educación financiera. En la misma línea los plantea el informe del Ministerio de educación español cuando afirma que “la formación del profesorado sigue siendo un pilar fundamental para conseguir el éxito en la introducción de la educación financiera en las aulas” (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2014: 13).

La carencia relativa de formación específica junto a la afluencia (presión) para incluir contenidos relacionados con la educación financiera en la escuela primaria está provocando reticencias y desconfianza entre los maestros españoles (Blasco, Bosch, González Monfort, Santisteban y Pagès, 2018). Los autores afirman que esta situación se vincula con la falta de debates y la consecuente débil construcción de consenso de los diferentes actores educativos acerca de la introducción de conocimientos financieros en la currícula. A lo cual se le agrega las exiguas acciones de formación continua para docentes y la baja calidad de propuestas didácticas para implementar los contenidos sobre finanzas en el aula de la escuela primaria dado que los materiales disponibles son iniciativas institucionales, o iniciativas individuales de docentes que comparten sus experiencias, pero no son producto de investigación educativa.

4. ¿Qué educación financiera?

Por último, respecto a la experiencia española conviene recuperar qué entiende por educación financiera para luego realizar un breve chequeo respecto de esos contenidos en los diseños curriculares de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien Argentina no pertenece a la OCDE si participa en forma asidua en las pruebas PISA que promueve el organismo internacional. En particular la Ciudad de Buenos Aires participa con una muestra creciente en importancia y lo suficientemente grande para analizar sus resultados en forma diferencial al agregado nacional. De allí la importancia que reviste analizar los contenidos de la educación financiera en un país miembro de la OCDE como lo es el Reino de España.

Lo primero es revisar la definición acerca de *financial literacy*⁴ propuesta por la OCDE (2005) que la entiende como,

el proceso por el cual los consumidores/inversores financieros mejoran su conocimiento sobre los productos, conceptos y riesgos financieros y, a través de información, instrucción y/o consejo objetivo, desarrollan las habilidades y confianza para adquirir una mayor concienciación de los riesgos y oportunidades financieras, para tomar decisiones informadas, para saber dónde acudir para pedir ayuda y adoptar otras medidas efectivas para mejorar su bienestar financiero. (OCDE, 2005: 4)

De esta forma, las pruebas PISA recogen la definición anterior para organizar y diseñar los ítems de desenvolvimiento de los estudiantes que participan en la evaluación donde se mide el desempeño de *financial literacy*. El documento metodológico de las pruebas PISA reelabora la definición y la enuncia como,

el conocimiento y la comprensión de conceptos y riesgos financieros, las habilidades, la motivación y la confianza para aplicarlos y comprenderlos con el fin de tomar decisiones efectivas en una variedad de contextos financieros que permitan mejorar el bienestar financiero de los individuos y de la sociedad y facilitar su participación en la vida económica. (OCDE, 2013)

De modo que la definición, al igual que otras utilizadas por PISA, contiene dos partes. La primera parte se refiere al conocimiento y comprensión propios del ámbito de “lo financiero”, lo que puede separarse en contenidos y procedimientos. La segunda parte se refiere a la aplicación del conocimiento en contextos financieros particulares que son relevantes para los estudiantes.

En consecuencia, un análisis del documento publicado por OCDE (2013) permite desagregar en tres dimensiones la *financial literacy* propuesta en la prueba PISA de 2012. En el anexo el cuadro N° 2 expone en forma detallada cada dimensión, agrupamiento, índice e indicador considerado para la prueba de 2012.

En síntesis, la primera refiere a contenidos, la segunda se orienta a establecer procedimientos y la tercera a contextos de actuación para evaluar los contenidos y procedimientos anteriores. De este modo, la competencia financiera en cuanto a contenidos considera conocimientos acerca del dinero y las transacciones monetarias; la planificación y gestión financiera; los riesgos y las recompensas; el panorama financiero. En cuanto a los procedimientos se evalúa la identificación y valoración de información financiera en diferentes tipos de textos; el análisis de información en un contexto financiero, la evaluación de alternativas financieras

y la aplicación de los conocimientos financieros detallados en la primera dimensión. Por su parte, la evaluación de las pruebas PISA refiere a cuatro contextos: el social, el individual, la economía doméstica y los centros educativos y laborales.

Por su parte, en la Ciudad de Buenos Aires la asignatura economía pertenece, desde la última reforma curricular que se comenzó a implementar desde 2015, al campo formación general de la escuela secundaria. Por ende, todos los estudiantes cursan de manera obligatoria la materia durante el tercer año del secundario.⁵ Ahora bien, si se colocan los contenidos evaluados por PISA a la luz del diseño curricular de economía⁶ de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires se observa que de los 39 indicadores 23 son considerados por la prescripción del espacio curricular. Esta situación implica que casi el 60% de los contenidos evaluados por PISA pueden ser enseñados en las escuelas secundarias de la Ciudad.

De esta forma, conviene preguntarse ¿cuáles son los contenidos que propone PISA y que no aparecen en forma explícita en el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires? Se muestra en el cuadro N.º 1 los indicadores de las pruebas PISA que no recoge el diseño curricular de economía en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. De esta forma, se observa que, respecto al agrupamiento de contenidos “Dinero y transacciones”, solo queda por fuera del diseño curricular dos indicadores que refieren a cuestiones instrumentales como utilizar un cajero automático o verificar transacciones en un extracto bancario. Se entiende que ambas cuestiones se pueden aprender en contextos no necesariamente escolares, es decir, los estudiantes pueden incorporar esos conocimientos en la práctica cotidiana.

En tanto para el agrupamiento “Planificación y gestión de las finanzas” también quedan por fuera dos indicadores que refieren a la elaboración de presupuestos y su gestión, que por la fuerte separación disciplinar plasmada en el diseño curricular de la Ciudad no son considerados conocimientos estrictamente económicos, sino que se suelen enseñar en asignaturas escolares más vinculadas con el campo de la administración de las organizaciones. De un modo similar ocurre con el agrupamiento “Riesgo y recompensa”, donde el diseño de la asignatura economía de la formación general en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires no incluye conocimientos estrictos sobre productos financieros como seguros tampoco sobre gestión de riesgos, lo cual es entendible dado que la materia se centra en la disciplina economía. En ambos casos los contenidos que no considerados se encuentran incluidos en el diseño curricular del bachillerato orientado en economía y administración de la Ciudad de Buenos Aires, donde estos contenidos están desarrollados con profundidad.

Por último, el agrupamiento “Panorama financiero” propuesto en las pruebas PISA comprende derechos y obligaciones de los usuarios de servicios financieros, lo cual refiere a cuestiones legales. Si bien la materia formación ética y ciudadana tanto en tercero como cuarto año de la escuela secundaria considera un eje para “Derechos” donde se incluyen referencias generales a derechos económicos es posible que no se aborden en términos específicos derechos y obligaciones de usuarios financieros. Algo similar ocurre con la materia derecho del 5to año del bachillerato orientado en economía y administración que refiere a cuestiones de derecho civil y comercial, pero no estrictamente cuestiones financieras.

Cuadro 1.

AGRUPAMIENTO	CAPACIDAD	INDICADOR
Dinero y transacciones	Seguridad y capacidad de manejar y monitorear transacciones	Utilizar los cajeros automáticos para retirar efectivo o para obtener un saldo de cuenta.
		Verificar las transacciones en un extracto bancario e identificar irregularidades.
Planificación y gestión de las finanzas	Conocimiento y capacidad para monitorear ingresos y gastos	Elaborar un presupuesto para planificar el gasto regular y el ahorro.
	Conocimiento y capacidad para hacer uso de los ingresos y otros recursos disponibles a corto y largo plazo para:	Manipular varios elementos de un presupuesto, identificar prioridades si los ingresos no satisfacen los gastos planificados, o encontrar opciones para reducir los gastos o aumentar los ingresos con el fin de aumentar los niveles de ahorro;
Riesgo y recompensa	Reconociendo que ciertos productos financieros (incluidos los seguros) y procesos (como el ahorro) pueden utilizarse para gestionar y compensar diversos riesgos (dependiendo de las diferentes necesidades y circunstancias):	Saber evaluar si el seguro puede ser beneficioso
	Aplicar el conocimiento de las formas de gestionar el riesgo, incluidos los beneficios de la diversificación y los peligros del incumplimiento en el pago de facturas y contratos de crédito:	Limitar el riesgo al capital personal;
		Diversos tipos de instrumentos de inversión y ahorro, incluidos los productos financieros formales y los productos de seguros;
		Diversas formas de crédito, incluido el crédito informal y formal, no garantizado y garantizado, rotatorio y a plazo fijo, y aquellos con tipos de interés fijos o variables
Panorama financiero	Conocimiento de los derechos y responsabilidades, y su capacidad para aplicarlo	Comprender que los compradores y vendedores tienen derechos, como poder solicitar reparación;
		Entender que los compradores y vendedores tienen responsabilidades tales como: proporcionar información precisa al solicitar productos financieros; los proveedores divulgar todos los hechos materiales; y los consumidores/inversores ser conscientes de las implicaciones de un incumplimiento.
		Reconocer la importancia de la documentación legal proporcionada al comprar productos o servicios financieros y la importancia de comprender el contenido
	Conocimiento y comprensión del entorno financiero:	Identificar qué proveedores son confiables y qué productos y servicios están protegidos a través de leyes de regulación o protección al consumidor;
		Identificar a quién pedir asesoramiento a la hora de elegir productos financieros y a dónde acudir en busca de ayuda en relación con los asuntos financieros; y
		Conciencia de delitos financieros como el robo de identidad y estafas, y conocimiento de cómo tomar las precauciones apropiadas
	Conocimiento y comprensión del impacto de las decisiones financieras, incluso en otros	Comprender que los individuos tienen opciones para gastar y ahorrar y cada acción puede tener consecuencias para el individuo y para la sociedad, y
		Reconocer cómo los hábitos, acciones y decisiones financieras personales impactan a nivel individual, comunitario, nacional e internacional.

Fuente: elaboración propia sobre datos de OCDE (2013)

En cuanto a la dimensión “Procedimientos” conviene realizar la comparación con el apartado curricular denominado “Formas de conocimiento y técnicas de estudio” que refiere a la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes. De esta manera, se puede afirmar que el diseño curricular para economía de la formación general de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires recoge los procedimientos planteados en las pruebas PISA (ver cuadro N° 2), por ejemplo, plantea “Lectura de diarios y publicaciones para identificar noticias vinculadas con la temática que permitan un debate fundado sobre los temas tratados en clase”, lo cual requiere la identificación y análisis de la información. Otra forma de conocimiento planteada en el diseño curricular refiere a “Desarrollo de casos de estudio que permitan reconocer por parte de los estudiantes las categorías desarrolladas en una situación concreta y analizar las dimensiones de la realidad propuestas” que está emparentado con la evaluación y aplicación de conocimientos (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2015: 122).

Así las cosas, el análisis comparativo entre las dimensiones que componen la *financial literacy* y el diseño curricular de economía de la formación general en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires muestra una fuerte vinculación, lo cual permite conjeturar que no sería necesario incluir un espacio curricular adicional para abordar la educación financiera como parte de la formación ciudadana de los estudiantes.

5. Aportes para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos financieros

El artículo intenta dar respuesta a ¿por qué educación financiera? dentro de una pregunta más amplia, ¿por qué enseñar economía en la escuela secundaria? De esta manera la educación financiera queda incluida dentro de la enseñanza de la economía en la escuela secundaria, lo cual tiene un sentido epistemológico porque se entiende que “lo financiero” se encuentra dentro de “lo económico”, es decir, la esfera analítica de la dimensión económica de la vida social es más amplia que lo estrictamente financiero. De este modo, se entiende que para lograr aprendizajes financieros que superen lo meramente instrumental (por ejemplo, el uso de tarjetas de débito o crédito), se requieren progresos en la comprensión de la naturaleza y dinámica de “lo económico” en las sociedades contemporáneas.

En dicho marco una revisión literaria muestra que los motivos que impulsan la educación financiera se vinculan con la comprensión de las relaciones de producción, intercambio y distribución en un contexto de intensificación del proceso de internacionalización y penetración de los servicios financiero junto con la crisis del estado de bienestar producto de la generalización de los principios neoliberales tanto a escala global como nacional. Es posible conjeturar que la crisis financiera de 2008 agravó la necesidad de incluir conocimientos económicos y financieros en la formación de estudiantes dentro de la escuela obligatoria. En relación con lo anterior se encuentra la búsqueda de igualdad de oportunidades, en especial para personas provenientes de hogares de menores ingresos que son afectadas con mayor intensidad por la falta de formación financiera.

En cuanto a las finalidades, para qué educación financiera, se observa en la literatura que las intenciones se alinean con los propósitos generales de formación

de la escuela secundaria, en primer lugar, con la formación de la ciudadanía, en segundo término, con la misión propedéutica, tanto para acceder al mercado de trabajo como para continuar estudios en el nivel superior. La tercera finalidad, muy vinculada con la ciudadana se vincula con los procesos de ampliación de conocimiento en el marco de la escolarización dada la incorporación de nuevos sectores sociales a niveles de instrucción obligatorios. El doble proceso que tensiona la educación aparece en la conjunción de nuevos conocimientos necesarios para la ciudadanía junto con la incorporación de nuevos sectores sociales a la ciudadanía.

La experiencia española en relación con la educación financiera muestra que se debe apuntar a consolidar su enseñanza en el ámbito escolar y con responsabilidad en el cuerpo docente. Así lo expresan los principios redactados por OCDE, que buscan garantizar la máxima neutralidad e imparcialidad en las acciones formativas, lo cual implica que deben estar desprovistas de cualquier connotación de tipo comercial (Domínguez Martínez, 2017). De este modo, la experiencia española muestra que la educación financiera debe ir más allá del suministro de información y orientación financiera, que se vincula con la formación de “clientes financieros” y no de ciudadanía. En tal sentido, parece que la propuesta del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad no se ajusta a las recomendaciones de la OCDE ni considera la experiencia que recoge la literatura especializada.

Otra lección posible de la experiencia española es que la incorporación por fuera del horario de clase (programas de formación de organizaciones extraescolares) o incluso de forma transversal en diferentes espacios curriculares no terminan de lograr el consenso en la literatura, como afirma Domínguez Martínez (2017: 40) “si verdaderamente se pretende dotar a los estudiantes de educación secundaria de una adecuada base de conocimientos financieros, resulta imprescindible recurrir en alguna medida a asignaturas específicas de clara orientación económico-financiera”.

Asimismo, otros autores plantean la necesidad de un proceso de colaboración entre especialistas de la educación y la economía como ejercicio para establecer programas de formación docente continua para que los futuros docentes desarrollen habilidades y conocimientos financieros para llevar a las aulas (Blasco-Martel & Bosch-Príncipe, 2014). El punto anterior es central para que los docentes no consideren que la educación financiera se trata de una propuesta “neoliberal” sobre los contenidos de la educación económica, es decir, hay que incentivar la formación docente para una discusión que busque consensos en los actores educativos acerca de los motivos y finalidades de la enseñanza de la economía. Aquí también la propuesta de la Ciudad desconoce la experiencia internacional que recoge la literatura especializada.

Por último, surge la pregunta acerca de ¿qué educación financiera?, para ello se realizó una revisión de las propuestas impulsadas por la OCDE que influyen en forma determinante en España. Luego se realizó un ejercicio comparativo con el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires que permite afirmar que la mayoría de los contenidos financial literacy propuesta por la OCDE (2005) están presentes en la prescripción curricular de economía de tercer año de la formación general de las escuelas secundarias de la Ciudad. Esta constatación habilita para sostener que no sería necesaria la implementación de cursos de educación

financiera por fuera del horario como impulsa el Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Bibliografía

- Abeles, M.; Pérez Caldentey, E. & Valdecantos, S. (Eds). (2018). *Estudios sobre financierización en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Allami, C. y Cibils, A. (2017). Financiarización en la periferia latinoamericana: Deuda, commodities y acumulación de reservas. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 8, 81-101.
- Atkinson, A., & Messy, F. (2013). Promoting Financial Inclusion through Financial Education. OECD/INFE Evidence, Policies and Practice. *OECD. ilibrary*. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/5k3xz6m88smp-en>
- Blasco, Y.; Bosch, M.; González Monfort, N.; Santisteban, A. & Pagès, J. (2018). Financial education at school: challenge and opportunity. *Financial History Workshop* (19-44). Madrid: Funcas.
- Blasco-Martel, Y. & Bosch-Príncipe, M. (2014). *La Educación Financiera: ¿es necesaria la colaboración entre especialistas de educación y de economía?* Recuperado de INEE blog-MECD: <http://blog.intef.es/inee/2014/11/06/la-educacion-financiera-es-necesaria-colaboracion-entre-especialistas-de-educacion-y-de-economia/>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la Comisión. La educación financiera*. Bruselas. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0808&from=ES>
- Congreso de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. (2012). Resolución 180/12. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- Domínguez Martínez, J. (2017). Los programas de educación financiera: aspectos básicos y referencia al caso español. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 20, 19-60.
- Dubet, F. (2019). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, J. (1998). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: EUEMA.
- Fernández, M. (2022). Desde 2022 habrá educación financiera en CABA: qué se enseñará y cómo serán las clases. *Infobae*. Recuperado el 15 de 03 de 2022, de <https://www.infobae.com/educacion/2022/01/06/desde-2022-habra-educacion-financiera-en-caba-que-se-ensenara-y-como-seran-las-clases/>
- Gluz, N. (2012). Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión. En Gluz, N. & Arzate Salgado, J. *Debates para una reconstrucción de lo público en educación del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*. Buenos Aires: UNGS/UAEM.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2015). Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación e Innovación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2022). La educación financiera se suma a los contenidos de secundaria. Recuperado el 15 de 03 de 2022, de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/noticias/la-educacion-financiera-se-suma-los-contenidos-de-secundaria>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *PISA 2012. Competencia financiera: informe español*. Madrid.
- Molina Marfil, J.; López-Agudo, L. & Marcenaro-Gutiérrez, O. (2021). ¿Es la educación financiera una asignatura pendiente en el sistema educativo español? *Cuadernos de Información Económica*, 285.
- OCDE (2005). *Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness*. Recuperado el 14 de marzo de 2022, de <https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>
- OCDE. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- Pérez Gómez, A. (2002). Las funciones de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En Pérez Gómez, A. & Gimeno Sacristán, J. *Comprender y transformar la enseñanza* (17-33). Madrid: Morata.
- Reimers, F. (2002). Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29. Recuperado de <http://rieoei.org/rie29a06.htm>
- Rochex, J. (2011). Las tres "edades" de las políticas de educación prioritaria: ¿convergencia europea? *Propuesta Educativa*, 1(35), 75 a 84.
- Santisteban, A. (2008). La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar. *Revista Íber*, 58, 16-25.
- Santisteban, A. (2013). La alfabetización económica de la ciudadanía. *Uno Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 62, 21-30.
- Travé González, G., Molina Marfil, J. & Delval Merino, J. (2018). *Enseñar y aprender economía en educación secundaria*. Madrid: Síntesis.
- Turner, B. (1993). *Citizenship and Social Theory*. Londres: Sage.
- van Rooij, M., Lusardi, A. & Alessie, R. (2011). Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial Economics*, 101(2), 449-472. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jfineco.2011.03.006>

Apéndice

Dimensiones que conforman el concepto de “financial literacy” en PISA 2012

Cuadro 2.1. Dimensiones que conforman el concepto de “financial literacy” en PISA 2012

Dimensión	Agrupamiento	Descripción	Índice	Indicador
Contenidos	Dinero y transacciones	Se incluye el conocimiento de las diferentes formas y usos del dinero, el manejo de transacciones monetarias simples y diferentes medios de pago.	Ser conscientes de las diferentes formas y usos del dinero	Reconocer billetes y monedas;
				Entender que el dinero se utiliza para intercambiar bienes y servicios;
				Identificar diferentes formas de pagar tanto personalmente como a través de Internet;
				Reconocer diversas formas de recibir dinero y transferir dinero entre personas u organizaciones;
				Entender que el dinero puede ser prestado lo cual implica pagar o recibir intereses.
			Seguridad y capacidad de manejar y monitorear transacciones	Usar efectivo, tarjetas y otros métodos de pago para comprar artículos;
				Utilizar los cajeros automáticos para retirar efectivo o para obtener un saldo de cuenta;
				Calcular el cambio correcto;
				Determinar cuál de los dos artículos de consumo de diferentes tamaños ofrecería una mejor relación calidad-precio, teniendo en cuenta las necesidades y circunstancias específicas del individuo; y
				Verificar transacciones en un extracto bancario e identificar irregularidades

Fuente: reelaborado y traducido en base a OCDE (2013).

Dimensión	Agrupamiento	Descripción	Índice	Indicador
Contenidos	Planificación y gestión de las finanzas	Los ingresos y la riqueza necesitan planificación y gestión tanto a corto como a largo plazo.	Conocimiento y capacidad para monitorear ingresos y gastos	Identificar varios tipos y medidas de ingresos (por ejemplo, subsidios, salario, comisión, beneficios, salario por hora e ingresos brutos y netos); y
				Elaborar un presupuesto para planificar el gasto regular y el ahorro.
			Conocimiento y capacidad para hacer uso de los ingresos y otros recursos disponibles a corto y largo plazo para mejorar el bienestar financiero:	Comprender cómo manejar elementos de un presupuesto, identificar prioridades si los ingresos no satisfacen los gastos planificados, o encontrar opciones para reducir los gastos o aumentar los ingresos con el fin de aumentar los niveles de ahorro;
				Evaluar el impacto de los diferentes planes de gasto y ser capaz de establecer prioridades de gasto a corto y largo plazo;
				Planificar con anticipación para pagar los gastos futuros: por ejemplo, calcular cuánto debe ahorrarse cada mes para realizar una compra en particular;
				Comprender los fines del acceso al crédito y las formas en que el gasto puede suavizarse a lo largo del tiempo mediante el endeudamiento o el ahorro;
				Comprender la idea de crear riqueza, el impacto del interés compuesto en el ahorro y las ventajas y desventajas de los productos de inversión;
				Comprender los beneficios de ahorrar para objetivos a largo plazo o cambios anticipados en las circunstancias (como vivir de forma independiente);
Comprender cómo los impuestos y gastos del gobierno impactan en la planificación y administración de las finanzas.				

Cuadro 2.2. Dimensiones que conforman el concepto de “financial literacy” en PISA 2012

Fuente: reelaborado y traducido en base a OCDE (2013).

Dimensión	Agrupamiento	Descripción	Índice	Indicador
Contenidos	Riesgo y recompensa	<p>Área clave en la educación financiera dado que incorpora tanto la capacidad de identificar formas de administrar, equilibrar y cubrir riesgos como la comprensión del potencial de ganancias (o pérdidas) financieras en una variedad de contextos financieros.</p> <p>Hay dos tipos de riesgo de particular importancia en este dominio. I) pérdidas financieras que un individuo no puede soportar, II) el riesgo inherente a los productos financieros.</p>	Reconociendo que ciertos productos financieros (incluidos los seguros) y procesos (como el ahorro) pueden utilizarse para gestionar y compensar diversos riesgos (dependiendo de las diferentes necesidades y circunstancias):	Saber evaluar si el seguro puede ser beneficioso
			Aplicar el conocimiento de las formas de gestionar el riesgo, incluidos los beneficios de la diversificación y los peligros del incumplimiento en el pago de facturas y contratos de crédito:	<p>Limitar el riesgo al capital personal;</p> <p>Diversos tipos de instrumentos de inversión y ahorro, incluidos los productos financieros formales y los productos de seguros;</p> <p>Diversas formas de crédito, incluido el crédito informal y formal, no garantizado y garantizado, rotatorio y a plazo fijo, y aquellos con tipos de interés fijos o variables</p>
			Conocer y gestionar los riesgos y recompensas asociados con los eventos de la vida, la economía y otros factores externos, como el impacto potencial de:	<p>Robo o pérdida de artículos personales, pérdida de empleo, nacimiento o adopción de un niño, deterioro de la salud;</p> <p>Fluctuaciones de los tipos de interés y de los tipos de cambio;</p> <p>Otros cambios en el mercado.</p>
			Conocer los riesgos y recompensas asociados con los sustitutos de los productos financieros; en particular	<p>Ahorrar en efectivo o comprar propiedades, ganado u oro;</p> <p>Préstamos de prestamistas informales.</p>

Cuadro 2.3. Dimensiones que conforman el concepto de “financial literacy” en PISA 2012

Fuente: reelaborado y traducido en base a OCDE (2013).

Dimensión	Agrupamiento	Descripción	Índice	Indicador
Procedimientos	Identificar información financiera	Este proceso se lleva a cabo cuando el individuo busca y accede a fuentes de información financiera, e identifica o reconoce su relevancia. En PISA 2012 la información es en forma de textos impresos como contratos, anuncios, gráficos, tablas, formularios e instrucciones. Una tarea típica puede pedir a los estudiantes que identifiquen las características de una factura de compra o que reconozcan el saldo en un extracto bancario. Otra tarea más difícil podría implicar buscar a través de un contrato que utiliza un lenguaje legal complejo para encontrar información que explique las consecuencias del incumplimiento en los pagos de préstamos. Esta categoría de proceso también se refleja en tareas que implican el reconocimiento de la terminología financiera, como la identificación de "inflación" como el término utilizado para describir el aumento de los precios a lo largo del tiempo.		
	Analizar la información en un contexto financiero	Este proceso cubre una amplia gama de actividades cognitivas realizadas en contextos financieros, incluida la interpretación, comparación y contraste, síntesis y extrapolación a partir de la información proporcionada. Esencialmente implica reconocer algo que no es explícito: identificar los supuestos subyacentes o las implicaciones de un problema en un contexto financiero. Por ejemplo, una tarea puede implicar comparar los términos ofrecidos por diferentes contratos de telefonía móvil, o determinar si es probable que un anuncio de un préstamo incluya condiciones no declaradas.		
	Evaluar problemas financieros	En este proceso, la atención se centra en reconocer o construir justificaciones y explicaciones financieras, basándose en el conocimiento financiero y la comprensión aplicada en contextos específicos. Implica actividades cognitivas tales como explicar, evaluar y generalizar. El pensamiento crítico se pone en juego en este proceso, cuando los estudiantes deben recurrir al conocimiento, la lógica y el razonamiento plausible para dar sentido y formar una visión sobre un problema relacionado con las finanzas. La información que se requiere para lidiar con tal problema puede proporcionarse en parte en el estímulo de la tarea, pero los estudiantes deberán conectar dicha información con sus propios conocimientos y entendimientos financieros previos. En el contexto de PISA, cualquier información que se requiera para comprender el problema está destinada a estar dentro del rango esperado de experiencias de un joven de 15 años, ya sean experiencias directas o aquellas que se pueden imaginar y comprender fácilmente. Por ejemplo, se supone que es probable que los jóvenes de 15 años puedan identificarse con la experiencia de querer algo que no es esencial (como un nuevo sistema de sonido). Una tarea basada en este escenario podría preguntar sobre los factores que podrían considerarse al decidir sobre los méritos financieros relativos de realizar una compra o diferirla, dadas las circunstancias financieras especificadas.		
	Aplicar el conocimiento y la comprensión financiera	El cuarto proceso recoge un término de la definición de "financial literacy": "aplicar tal conocimiento y comprensión [financiera]." Se centra en tomar medidas efectivas en un entorno financiero mediante el uso del conocimiento de los productos y contextos financieros, y la comprensión de los conceptos financieros. Este proceso se refleja en tareas que implican realizar cálculos y resolver problemas, a menudo teniendo en cuenta múltiples condiciones. Un ejemplo de este tipo de tarea es calcular el interés de un préstamo a lo largo de dos años. Este proceso también se refleja en tareas que requieren el reconocimiento de la relevancia del conocimiento previo en un contexto específico. Por ejemplo, una tarea puede requerir que el estudiante determine si el poder adquisitivo disminuirá o aumentará con el tiempo cuando los precios cambien a una tasa determinada. En este caso, es necesario aplicar el conocimiento sobre la inflación.		
Contextos			Educación y trabajo	
			Economía doméstica	
			Individual	
			Sociedad	

Cuadro 2.4. Dimensiones que conforman el concepto de "financial literacy" en PISA 2012
Fuente: reelaborado y traducido en base a OCDE (2013).

Dimensión	Agrupamiento	Descripción	Índice	Indicador
Procedimientos	Identificar información financiera	Este proceso se lleva a cabo cuando el individuo busca y accede a fuentes de información financiera, e identifica o reconoce su relevancia. En PISA 2012 la información es en forma de textos impresos como contratos, anuncios, gráficos, tablas, formularios e instrucciones. Una tarea típica puede pedir a los estudiantes que identifiquen las características de una factura de compra o que reconozcan el saldo en un extracto bancario. Otra tarea más difícil podría implicar buscar a través de un contrato que utiliza un lenguaje legal complejo para encontrar información que explique las consecuencias del incumplimiento en los pagos de préstamos. Esta categoría de proceso también se refleja en tareas que implican el reconocimiento de la terminología financiera, como la identificación de "inflación" como el término utilizado para describir el aumento de los precios a lo largo del tiempo.		
	Analizar la información en un contexto financiero	Este proceso cubre una amplia gama de actividades cognitivas realizadas en contextos financieros, incluida la interpretación, comparación y contraste, síntesis y extrapolación a partir de la información proporcionada. Esencialmente implica reconocer algo que no es explícito: identificar los supuestos subyacentes o las implicaciones de un problema en un contexto financiero. Por ejemplo, una tarea puede implicar comparar los términos ofrecidos por diferentes contratos de telefonía móvil, o determinar si es probable que un anuncio de un préstamo incluya condiciones no declaradas.		
	Evaluar problemas financieros	En este proceso, la atención se centra en reconocer o construir justificaciones y explicaciones financieras, basándose en el conocimiento financiero y la comprensión aplicada en contextos específicos. Implica actividades cognitivas tales como explicar, evaluar y generalizar. El pensamiento crítico se pone en juego en este proceso, cuando los estudiantes deben recurrir al conocimiento, la lógica y el razonamiento plausible para dar sentido y formar una visión sobre un problema relacionado con las finanzas. La información que se requiere para lidiar con tal problema puede proporcionarse en parte en el estímulo de la tarea, pero los estudiantes deberán conectar dicha información con sus propios conocimientos y entendimientos financieros previos. En el contexto de PISA, cualquier información que se requiera para comprender el problema está destinada a estar dentro del rango esperado de experiencias de un joven de 15 años, ya sean experiencias directas o aquellas que se pueden imaginar y comprender fácilmente. Por ejemplo, se supone que es probable que los jóvenes de 15 años puedan identificarse con la experiencia de querer algo que no es esencial (como un nuevo sistema de sonido). Una tarea basada en este escenario podría preguntar sobre los factores que podrían considerarse al decidir sobre los méritos financieros relativos de realizar una compra o diferirla, dadas las circunstancias financieras especificadas.		
	Aplicar el conocimiento y la comprensión financiera	El cuarto proceso recoge un término de la definición de "financiera literacy": "aplicar tal conocimiento y comprensión [financiera]." Se centra en tomar medidas efectivas en un entorno financiero mediante el uso del conocimiento de los productos y contextos financieros, y la comprensión de los conceptos financieros. Este proceso se refleja en tareas que implican realizar cálculos y resolver problemas, a menudo teniendo en cuenta múltiples condiciones. Un ejemplo de este tipo de tarea es calcular el interés de un préstamo a lo largo de dos años. Este proceso también se refleja en tareas que requieren el reconocimiento de la relevancia del conocimiento previo en un contexto específico. Por ejemplo, una tarea puede requerir que el estudiante determine si el poder adquisitivo disminuirá o aumentará con el tiempo cuando los precios cambian a una tasa determinada. En este caso, es necesario aplicar el conocimiento sobre la inflación.		
Contextos	Educación y trabajo			
	Economía doméstica			
	Individual			
	Sociedad			

Cuadro 2.5. Dimensiones que conforman el concepto de “financiera literacy” en PISA 2012
Fuente: reelaborado y traducido en base a OCDE (2013).

Notas

- 1 También ciertas sospechas por su rol en la formación ciudadana dado que: i) todavía no está saldada la discusión si la economía es una ciencia social y no se la incluye con facilidad en esa denominación; ii) en el terreno académico la formación económica suele primar la ortodoxia que omite las discusiones sobre ciudadanía.
- 2 El concepto de solidaridad refiere a la noción planteada por Dubet (2019) que entiende que los lazos y sentimientos de solidaridad son producto de largas construcciones económicas y políticas necesarias para los progresos en la igualdad. En consecuencia, el debilitamiento de la solidaridad puede dar lugar al proceso de profundización y aceptación de las desigualdades.
- 3 Se puede consultar un exhaustivo barrido de programas formativos sobre educación financiera en el International Gateway for Financial Education (www.financial-education.org), perteneciente a la OCDE.
- 4 Se utiliza el término en idioma original dado que la traducción puede traicionar el sentido dado que es posible entenderla con diversos significados que en este artículo se utilizan indistintamente “competencia financiera”, “educación financiera” o “alfabetización financiera”. Sin embargo, se considera que las acepciones pueden tener

un sentido distinto de acuerdo con las tradiciones en el campo educativo y que su discusión extensa y profunda excede los límites de este texto y su objetivo.

- 5 Esta mayor importancia es reflejada a nivel nacional en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para Ciencias Sociales donde se incluye a economía brindan un marco de contenidos comunes para el conjunto del sistema educativo. En la Ciudad de Buenos Aires economía se define como un espacio curricular a cursar en el tercer año de la escuela secundaria. Su materia antecesora fue “Economía y Contabilidad” que pertenece al antiguo Ciclo Básico Unificado, lo cual refleja cierta tradición de enseñanza de la economía, pero con un sesgo contable.
- 6 Aquí conviene aclarar una cuestión que excede por mucho al texto. La perspectiva plasmada en los diseños curriculares de la Ciudad de Buenos Aires sigue, en términos generales, la tradición de una fuerte separación disciplinar junto con cierto “enciclopedismo”, en tanto la mirada de las pruebas PISA está construida desde una mirada de “competencias”, por tanto, la comparación que se realiza debe entenderse en esa diferencia fundamental en la perspectiva.