

políticos y ético-morales han convertido en una exigencia social la integración de estos asuntos en el currículum escolar (Travé y Pozuelos, 1999). Los diferentes documentos legislativos de desarrollo curricular publicados (DCBs y otros) en los distintos ámbitos territoriales (MEC o Comunidades Autónomas), y para las distintas etapas, resaltan y profundizan en la incorporación de estos contenidos, entendidos como “campos del conocimiento culturalmente elaborado” a los que se aluden ya como “transversales”, que deben ser tratados como ejes impregnadores de las áreas respectivas, recurrentes para su articulación y no de forma paralela o aislada.

Sin embargo, pasada más de una década de la aprobación de la LOGSE, el asunto de la transversalidad está lejos de ser una realidad consolidada y asumida curricularmente en todo su significado e importancia. Si surgen con la vocación de ser eco curricular de problemas y demandas sociales no se han cubierto mínimamente las expectativas. En la actualidad el tratamiento transversal de estos contenidos, y la EpC entre ellos, está lejos de ser algo más que una moda o una “efemerización” de ciertos eventos. No han cambiado la fisonomía general de los centros y las aulas en lo que al desarrollo y puesta en práctica del currículum se refiere. Los obstáculos son diversos y de variada naturaleza. La introducción de los contenidos transversales ha traído como consecuencia, dada la realidad organizativa de los centros con sus referentes cronoespaciales, la tradición academicista del profesorado, su aparición por vía de decreto regulador, el que se hayan convertido en un lastre más de la pesada maquinaria tecnoburocrática de los centros, limitando en la mayoría de los casos “un rellenar el expediente” que se envía a la inspección educativa. Se podría caracterizar como de artificio curricular, al que han contribuido no poco las empresas editoriales de libros de texto.

Si ya señalaba Carbonell (1994) que las posibilidades de este enfoque transversal iba a depender de las opciones y los referentes que se decidieran sobre la cultura pedagógica, el proyecto educativo y las concepciones de la enseñanza y aprendizaje aunando esfuerzos, superando sectarismos y corporativismos desde el

trabajo participativo, democrático y cooperativo, las evidencias apuntan a que la transversalidad se ha convertido en un “escaparate de nuevas modas escolares” en la que los centros y las aulas “celebran” determinados días con relación a la limpieza del entorno, el consumo o la igualdad entre los sexos pero que, a renglón seguido, se retorna al currículum rutinario, disciplinar organizado por temas clásicos, como imponen los más tradicionales cánones decimonónicos (Travé y Pozuelos, 1999).

A modo de resumen, y dado que la EpC es una temática transversal, creemos que le han afectado también algunas de las razones que señala Yus (1996) para constatar los obstáculos que conlleva la puesta en práctica de la transversalidad:

- Son temáticas que, aunque tienen unos propósitos definidos socialmente, carecen de una epistemología propia y se nutren del conocimiento científico, filosófico y moral de una determinada cultura lo que genera incertidumbre e inseguridad “profesional” en el profesorado a la hora de trabajar en el aula con ellas.
- Por carecer de ubicación precisa en el espacio (áreas, materias,...) y en el tiempo (cursos, niveles, ciclos,...) son contenidos educativos que hay que introducir después de decidir cuál será la estructuración del currículum más centrado en las áreas y materias disciplinares clásicas, dificultando su concreción.
- Su realización efectiva conllevaría importantes modificaciones en la organización escolar, ya sea en el ámbito de los contenidos, en los horarios, en la participación de la comunidad educativa o en la estructura compartimentada por especialidades.

B. ¿qué posibles fundamentos teóricos gobernarían estas propuestas para la enseñanza del consumo?

Tras el análisis realizado de estas propuestas, nos surgen preguntas como: *¿por qué se han mostrado insuficientes para desarrollar una cul-*

tura diferente y alternativa en torno al consumo? ¿qué causa dificulta poner en marcha una enseñanza facilitadora de una comprensión más compleja de este fenómeno y que posibilite actuaciones en consecuencia desde esa nueva cultura de consumo más crítico, justo y solidario? Las razones que se pueden aducir para responder son de naturaleza distinta y variada. Temiendo dejar algún asunto fuera, señalamos que desde la concepción y diseño del currículum, su puesta en práctica en el aula, los obstáculos propios del aprendizaje, la formación y desarrollo profesional del profesorado, la validez de los materiales y recursos utilizados, pasando por la falta real de apoyo institucional hasta todos los problemas relacionados con las variopintas realidades de los centros educativos son motivos que se pueden alegar para justificar las dificultades encontradas por estas propuestas de enseñanza.

Sin restar importancia a estas razones, que las tienen, apostamos por la hipótesis de que los problemas y dificultades estriban más, y en primer lugar, en la relación que tienen estas propuestas de enseñanza con los distintos modos que existen de interpretar el hecho económico, que incidirían directamente sobre los fundamentos teóricos en los que se basan las mismas. Ya recogíamos, por ejemplo, que los programas encaminados a alfabetizar económicamente a los jóvenes en USA iban enfocados al logro de que comporten como “buenos trabajadores” o “buenos consumidores” dentro de la lógica del sistema económico imperante ya que, para que éste mantenga su operatividad y eficacia, debe contar con que todos los elementos del sistema funcionen de modo satisfactorio. En este sentido, reflexionar sobre las diferentes interpretaciones que se realizan del hecho económico, su relación con el ámbito escolar y las consecuencias que se derivan para esa nueva cultura de consumo, más justa, solidaria y crítica, nos parece una cuestión crucial para comprender cuáles son las orientaciones, finalidades que persigue y limitaciones implícitas que presenta este tipo de enseñanzas, aunque, no obstante, observamos que no es una cuestión que afecte exclusivamente a las mismas sino que implica a otras tantas esferas de la sociedad.

No olvidemos que las ideas dominantes en una cultura, y la interpretación del hecho económico de una forma determinada lo es, son impuestas por los grupos de poder como si fuera la única manera de entender el mundo, aceptándose tal cosa por la mayoría como la realidad que tiene más sentido. La posición hegemónica de determinados enfoques del hecho económico ha actuado como un verdadero condicionante para la introducción de una cultura, y por tanto de una educación, adecuada del consumo en las aulas, –lo que hacemos extensivo a promover una alfabetización económica de la población, en general–, oscilando desde una ausencia curricular y didáctica casi absoluta, al menos en la práctica del aula, hasta situaciones en las que se ha introducido pero con limitaciones implícitas que ha llevado a estas enseñanzas a situaciones cuyas repercusiones curriculares conocidas han sido, como ya hemos descrito, escasas o significativamente poco importantes.

En nuestro caso, entendemos la construcción de esa perspectiva cultural como necesidad y derecho, como una garantía de existencia y futuro, enmarcada, aunque ahora sólo para algunos sectores más radicales, como un aspecto más del movimiento de emancipación creciente experimentado desde mediados del siglo XIX, (Cidad, 1991). Sin embargo, por tratarse de un campo donde confluye de manera especial la ideología tanto educativa como económica se denotan cuestiones diferenciales.

Sabemos que, por una parte, no hay unanimidad sobre los motivos y las causas que han llevado a las condiciones socioeconómicas en las que nos encontramos y sus repercusiones; por otra, y como consecuencia, cuáles serían las medidas necesarias y mejoras de toda índole, las educativas entre ellas, que deben ser introducidas en la sociedad para solucionar tales conflictos. Por tanto, las perspectivas con las que se enfocan las actuaciones educativas hacia un consumo más crítico, aunque partan de ciertos posicionamientos confluyentes en algunos aspectos, están lejos de hacerse de forma consensuada y menos en la dirección que apuntamos. Sin dudar decimos que las propuestas de una cultu-

ra de consumo para las aulas dependerán de la visión que tenga de la sociedad y de sus problemas socioeconómicos el diseñador de las mismas (Cidad, 1991), afectado directamente por su grado de compromiso crítico y alternativo a la situación presente.

Por otra parte, entendemos que toda acción pedagógica supone una relación entre factores económicos, sociopolíticos y culturales, que implica contar necesariamente con los factores ideológicos determinantes a la hora de tomar las decisiones educativas. Ya, desde un sentido crítico, nos advierte Travé (1999, p. 26) que siendo la educación "... el sistema encargado de reproducir las ideas, los valores y los proyectos de cada sociedad..." hay que establecer una estrecha relación con la economía, afectada, a su vez, por aspectos ideológicos y políticos. Idea reforzada por lo que dijera Apple (1991), sobre que los contenidos propuestos como objetos de estudio en los planes de enseñanza responden a los intereses, demandas y principios ideológicos de la economía emergente en cada sociedad. Por tanto, se convierte en esencial desbrozar bajo qué fundamentos teóricos interpretativos de la realidad económica se mueven las diferentes propuestas educativas para, así, poder dilucidar hasta dónde se está dispuesto a llegar para reconocer y resolver las problemáticas socioambientales relacionadas con el consumo planteadas anteriormente.

De acuerdo con la teoría económica, son tres los enfoques interpretativos del hecho económico: neoliberal-clásico, keynesiano-socialdemócrata, y crítico (radical-posmarxista) (Véase cuadro 1). Cada uno de ellos manifiesta su posición sobre el sistema educativo, qué política educativa seguir y, sobre todo, qué debe ser enseñado, —selección del conocimiento escolar relevante—, y para qué, —determinación de los propósitos de la educación—, lo que tendrá

su correlato, en este caso, en el enfoque que se dará a la enseñanza del consumo en el aula: ¿qué cultura de consumo y para qué?, incidiendo en la manera de entender el consumo, la acción consumidora y el papel que deben cumplir las personas en estas actividades, así como cuáles sean las propuestas educativas necesarias. Lo que nos remite, al considerar el currículum escolar como una construcción humana, como una creación social, a una pregunta permanente que nos hacemos: *¿quién obtiene qué y qué hace con ello?* (Goodson 1991 p. 31).

Así, la interpretación clásica o neoliberal de la vida económica de la sociedad pasará porque el objetivo de la acción consumidora debe ser garantizar el buen funcionamiento del sistema y que se complete eficazmente el ciclo de producción-consumo. Conviene plantear medidas, educativas entre otras, que favorezcan y salvaguarden la operatividad de la estructura productiva establecida y que eviten perturbaciones innecesarias, máxime cuando, dada la mundialización creciente, la economía es cada vez más interdependiente. Se postula que las perturbaciones en el ciclo económico por el lado de la oferta, pueden ser producidas por la especulación, la carestía, el fraude o los conflictos generados por mercancías mal fabricadas. Se trata de evitar crisis por el lado de la demanda, el consumo, donde no se genere el estímulo suficiente ante productos de mala calidad o que no ofrezcan la suficiente garantía de seguridad y tranquilidad "cualitativa" al usuario⁸ de los mismos. En definitiva, su objetivo básico sería mejorar la competencia, llevar una política de información suficiente, a través de la acción educativa, y proteger al consumidor, por vía normativa e institucional, como ente individual para que elija racionalmente. Sus esfuerzos se centran en la búsqueda del consumidor que interesa al sistema, el individuo "consumidor-ideal".

⁸ En esta línea argumentativa se sitúa, también, la necesidad de asegurar y mantener el poder adquisitivo de los consumidores por parte de los empresarios. Son los primeros interesados en elevar el poder adquisitivo de los trabajadores *para que generen demanda de los productos fabricados por ellos*, el más puro estilo de pensamiento fordiano (de Henry Ford) Situamos aquí los postulados de economistas clásicos, como Samuelson, que consideran al consumidor como *el rey del mercado*. Se reflexiona sobre la idea de que maltratar al consumidor es matar a la gallina de los huevos de oro.

ESCUELAS ECONÓMICAS	CLÁSICA NEOLIBERAL	SOCIALDEMÓCRATA KEYNESIANA		CLÁSICA NEOLIBERAL
		REFORMISTA	RESPONSABLE	
Postulados ante el fenómeno del consumo y papel de las personas en él	En el consumo practicado no hay nada erróneo. Debe existir una "fuerza compensatoria" para mejorar los mecanismos del mercado y garantizar la operatividad del ciclo producción-consumo. Hacer un consumidor eficaz, consciente e informado que comprará más y mejor.	El consumo practicado presenta algunos errores pero se destaca la importancia de éste para la sociedad y la economía. El consumidor gasta con ligereza. Los productos son malos y la publicidad muy agresiva.	El consumo se integra en un conjunto de problemas que aquejan a la sociedad. Se percibe un contexto socio-cultural más global. Producir objetos más duraderos, reciclar y ahorrar consumos, y evitar los excedentes buscando un desarrollo más sostenible.	El consumo es un problema de tipo estructural dentro del sistema. No se soluciona el conflicto con las acciones consumeristas dado que la sociedad es asimétrica y controlada por poderes hegemónicos que impiden cualquier cambio parcial.
Principios orientadores para la enseñanza del consumo en el aula	La enseñanza del consumo debe proporcionar información y medios para "razonar y elegir racionalmente". Necesidad de "alfabetizar" económicamente a la población escolar, centrando los esfuerzos en la búsqueda del "consumidor-ideal".	El objetivo de la educación para el consumo es el análisis crítico de la situación pero sin olvidar su papel equilibrador dentro del sistema. Se deben fomentar hábitos nuevos de consumo, basados en un <i>contrapoder del consumidor</i> , aunque individualmente.	El propósito de la educación para el consumo, además de dar una visión crítica, debe ser acentuar la responsabilidad social y cultural de los actos individuales de consumo, considerado globalmente que interacciona con todo y todos.	Como las personas están lejos de ser máquinas de consumir, la educación para el consumo debe tener una dimensión política y contribuir a la concienciación transformadora de los individuos, buscando un cambio global del sistema socioeconómico y de modelo de desarrollo social.

104

Cuadro 1. Diferentes perspectivas con respecto al significado del consumo en la sociedad presente y principios que orientarían su enseñanza en las aulas. (Elaboración propia).

Esta posición se caracteriza por su conservadurismo, es reproductiva, ya que se fundamenta en la aceptación de las bases económicas y políticas de la sociedad actual (productivo-económico), y que pretende defender y proteger a los consumidores con una adecuada información de los productos que se fabrican para evitar fraudes y abusos que menoscabe el buen funcionamiento de la sociedad consumista. Esta posición es llamada "liberal" en algunos casos, (BEUC⁹, 1976; Caínzos, 1993; Pujol, 1996) y *complementaria*, en otros (Paniagua, 1992) ya que para defender la estabilización del sistema

económico de mercado se precisa poner en marcha medidas que "complementen" y apoyen a la parte débil del mismo, al consumidor pero, en definitiva lo que pretende es la racionalización de los elementos que conforman el sistema y el consumidor es considerado, en todo caso, como un factor para el equilibrio económico necesario.

En el punto opuesto nos encontramos otro enfoque que se cuestiona el fundamento y las bases socioeconómicas de la sociedad presente, criticando la civilización productivista y tecnológica fruto de la modernización industrial, el

⁹ Bureau Européen des Unions des Consommateurs, federación de Asociaciones de Consumidores fundada en 1962 y que aglutinaba en el 2002 a más de 30 asociaciones de otros tantos países europeos.

crecimiento económico y la regulación tecnoburocrática de las instituciones democráticas; critica el predominio de la lógica del máximo beneficio, considerando el consumo actual como un artificio orientado hacia la apropiación privada de los beneficios del trabajo de todos. Por tanto, el consumo y los problemas asociados a él es fruto de la estructura injusta de la sociedad. Busca alternativas al desarrollo necesario que consideren más a los seres humanos como personas, respetando las culturas propias y el medio ambiente, proponiendo que la autonomizada esfera económica sea reabsorbida por otras esferas sociales. Se corresponde en lo económico con la tendencia crítica, “*radical*”, no conformista (Reichmann, 1994; Belando, 2001). Propugnando “... una escuela que promueva la transformación de las estructuras socioeconómicas y propicie un cambio hacia un modelo alternativo de desarrollo social...” (Travé, 1999, p. 28), este enfoque se sitúa en un posicionamiento contrahegemónico y, por lógica, minoritario.

En una posición intermedia se podría situar lo que Paniagua (1992, pp. 55-58) llama posición *compensatoria* que pretende configurar un *contrapoder del consumidor* con medidas desde las instituciones públicas y las asociaciones de consumidores que garanticen no sólo la defensa y protección de los mismos ante los abusos y desequilibrios ocasionados por las fuerzas económicas mono y oligopólicas en el mercado, sino una participación real y efectiva en las decisiones sobre la política económica que les afecten. Debe situarse en los derechos reconocidos de la ciudadanía (derechos subjetivos que se tienen como ciudadano) y que actúe como un poder fáctico dotado de fuerza real de negociación. Esta corriente, de carácter predominantemente socialdemócrata en lo político, se sitúa en la órbita de conceptos como economía social de mercado o estado del bienestar, posición keynesiana en lo económico, que no deja de considerar al consumidor como un factor para el equilibrio necesario al igual que hacen las corrientes ortodoxas de la economía.

Dentro de esta corriente intermedia podríamos situar, también, a determinadas posiciones defendidas por ecologistas más moderados

(ecologismo blando) o ciertos círculos vinculados al Club de Roma que conformarían una corriente llamada “*responsable*” según el informe de la BEUC, que propugna un desarrollo basado en la sostenibilidad. La diferencia fundamental con la corriente reformista principal sería que se avanza un grado más en considerar el consumo como un acto contextual, de responsabilidad cultural y social de los individuos como colectivo. Es decir valorar en gran medida la dimensión social de la acción consumidora ya que, como fenómeno global, afecta a todo y a todos. Así, propugna que no sólo hay que modificar las características de los productos fabricados (más duraderos, ahorradores de energía y materias primas, reciclables) sino que hay que cambiar los métodos de producción para que también sean menos despilfarradores, buscando un modelo más sostenible de desarrollo humano.

... Y terminando con...

¿Qué conclusiones extraemos que nos ayuden a avanzar?

En este trabajo hemos querido aproximarnos, en primer lugar, a las características consumistas de la sociedad postmoderna de capitalismo tardío que, convirtiendo el consumo en un eje central de la cultura, ha generado una serie de valores que acarrear problemáticas de tal magnitud que se podría, en cierto modo, hablar de crisis civilizadora. Esta crisis está reclamando perentoriamente que se pongan medios, educativos y de otra índole, que prevenga de hábitos y compulsiones consumistas inducidas por el artificio de la cultura del “nivel de vida” y su “*standar package*” donde *tener más es mejor*. El propósito es crear una conciencia social en los miles de personas que consumen para que sean conscientes de las consecuencias que el consumo provoca en la cultura, la naturaleza y la sociedad, y se modifiquen hábitos y comportamientos desde posiciones más críticas y autónomas, tratando de fundamentar una nueva cultura de consumo que regida por parámetros

de racionalidad y competencia, lucidez y cordura, se sitúe en una cultura de "calidad de vida" donde la mediación alienante que controle las percepciones, decisiones y acciones de las personas no tenga cabida.

En un segundo paso, debido a una cierta preocupación por la alfabetización económica, por un lado, y motivaciones consumeristas ante el fenómeno imperante del consumo, por otro, se han presentado los distintos modos, desarrollados desde la segunda mitad del siglo XX, para introducir la enseñanza del consumo en el aula, que se han descrito, analizando propósitos, intencionalidades, logros y dificultades que han tenido los mismos. Cada uno de ellos ha supuesto un avance pero se está lejos de haber conseguido una situación medianamente óptima y satisfactoria. En un caso, aunque se ha reconocido la necesidad del conocimiento económico a través de la enseñanza de la Economía en las distintas etapas educativas se ha planteado con una subsidiariedad excesiva respecto del sistema de producción-consumo. En otro caso, ha sido muy satisfactoria la efervescencia y proliferación de experiencias, propuestas didácticas y elaboración de materiales que ha llevado la enseñanza del consumo a múltiples aulas, con un gran compromiso de militancia pedagógica pero que el exceso de voluntarismo, la falta de estructuración de las propuestas y de sistematización de sus logros ha diluido todos los esfuerzos realizados. En un tercer, y último, caso que representa la continuación institucionalizada de la anterior, hemos analizado como la transversalidad, entendida de manera simple, no ha pasado de ser una artificiosidad que ha perdido toda la potencialidad virtual y novedosa que en un primer momento pudo tener.

En un tercer paso, estableciendo como hipótesis de análisis que el obstáculo principal en estas enseñanzas proviene más de cuáles sean los fundamentos teóricos sobre el hecho económico que orientan y definen sus respectivos marcos de actuación, alejándose o acercándose a esa cultura diferente y alternativa de consumo por la que optamos, observando, también que la posición hegemónica de determinados enfoques de la realidad económica ha actuado como

un verdadero condicionante para la introducción de una nueva cultura de consumo basada en la equidad, la justicia, la solidaridad e igualdad para el conjunto de los seres humanos y de respeto al medio ambiente del planeta.

Para terminar, y dada la realidad educativa constatada tan poco consistente que podríamos decir, sin temor a la exageración, que la enseñanza del consumo "estuvo" en las aulas, queremos proponer unas líneas de reflexión que, a modo de conclusiones, siempre provisionales, nos ayuden a situar por donde pueden ir futuras propuestas para la enseñanza del consumo:

- Profundizar en la comprensión de que las propuestas de enseñanza, y no sólo las que tienen que ver con el consumo, son resultado de las posiciones dominantes de la sociedad en relación con lo económico, ideológico y lo político, con el objeto de fundamentar nuestras propuestas educativas hacia una nueva cultura de consumo desde aquellos presupuestos teóricos que la favorezcan más.
- Asumir la necesidad de realizar propuestas globales de alfabetización económica, en las que se incluyan la nueva cultura de consumo, permitiendo la fundamentación conceptual necesaria y la comprensión compleja que el fenómeno del consumo presente exige, además de desarrollar capacidades de pensamiento de la realidad cotidiana en clave económica, que posibilite actuaciones en consecuencia.
- Sin haber entrado en el análisis pormenorizado de la cuestión, que es necesario y será objeto de próximos trabajos, las propuestas de enseñanza que se realicen deben ser superadora de los distintos modos descritos. Aprovechando sus logros, creemos que, al ser los objetos de estudio el consumo practicado junto a otros problemas de carácter económico, que constituyen verdaderos problemas socioambientales relevantes, deben ser enfocados desde una perspectiva transdisciplinar e integradora del currículum donde el aporte para el conocimiento escolar se realice tanto

desde las disciplinas científicas de referencia como desde el pensamiento cotidiano y concepciones de los aprendices. Asimismo debe basarse en una metodología de carácter investigativo que permita a los estudiantes una formación integral, la aproximación al pensamiento crítico y favorezca una intervención emancipatoria en la realidad social.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, (1996). La educación consumerista: el ayer, el hoy y el mañana. En *Aula Innovación*, 47, 5-7.
- ÁLVAREZ MARTÍN, M.N. (1992). *Educación del Consumidor*. Madrid: MEC.
- APPLE (1991). Introducción, En Egan, K. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC-Morata.
- BAUDRILLARD, J. (1976). *La génesis ideológica de las necesidades*. Barcelona: Anagrama.
- BAUDRILLARD, J. (1998). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- BELANDO, M. (2001). La educación para el consumo en el marco de la educación para la salud. En *Bordón*, 53, 329-339.
- BEUC, (1976). *Education du consommateur dans les écoles*. Bruselas: Service de l'environnement et de la protection des consommateurs.
- BOCOCK, J. (1993). *El consumo*. Madrid: Talasa.
- CAÍNZOS, M. (1993). El consumo como tema transversal. En BUSQUETS, M. D. y OTROS: *Los temas transversales, llaves de la formación integral*. Madrid: Santillana.
- CARBONELL, J. (1994). La invención de lo clásico. En *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 7-8.
- CIDAD, E. (1991). *Perspectivas sobre educación del consumidor*. Madrid: INC.
- CORTINA, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- COLOM, A. J. (1998). Educación para el consumo. En SARRAMONA, J; VÁZQUEZ, G.; y COLOM, A. J. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- CUETO, J. (1983). *La sociedad de consumo de consumo de masas*. Barcelona: Plaza y Janés.
- DUBOIS, B. Y ROVIRA, A. (1998). *Comportamiento del consumidor*. (2ªed.) Madrid: Prentice Hall.
- GALBRAITH, J. K. (1996). *Una sociedad mejor*. Barcelona: Crítica.
- GIRARDIN, J. C. (1976). *Signos para una política: Lectura de Baudrillard*. Barcelona: Anagrama.
- GOODSON, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia social del currículum. En *Revista de Educación*, 295, 7-37
- HANSEN, W. L. y OTROS (1977). *A Framework for teaching economics. Basics concepts*. New York: Joint Council of Economic Education.
- KOURILSKY, M. (1977). The Kinder-Economy: A case study of kindergarten pupils acquisition of economic concepts. *Elementary Schools J.* 77, 182-191.
- KOURILSKY, M. (1989). Economía: Programas de enseñanza. En HUSEN, T., NEVILLE, E. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens-Vives.
- LYON, D. (2000). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- PANIAGUA, M. (1992). *Movimiento consumerista y movimiento cooperativo*. Madrid: INC.
- PUJOL, R. (1996). *Educación y consumo. La formación del consumidor en la escuela*. Barcelona: ICE-Horsori.
- REICHMANN, J. (1994). *Redes que dan libertad*. Barcelona: Paidós.
- SANAGUSTÍN, P. y OTROS, (2000). *El sueño consumista*. Sevilla: DGC-Junta Andalucía.
- TRAVÉ, G. (1998). *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la Economía*. Sevilla: Díada.
- TRAVÉ, G. (1999). *La Economía y su Didáctica en la educación obligatoria*. Sevilla: Díada.
- TRAVÉ, G. ESTEPA, J. y DE PAZ, M. (2001, p. 20). *Didáctica de la Economía en el Bachillerato*. Barcelona: Síntesis.
- TRAVÉ, G. y POZUELOS, F. (1999). Superar la disciplinarianidad y la transversalidad simple: Hacia un enfoque basado en la educación global, en *Investigación en la Escuela*, 37, 5-13
- VAN CLEEF, (1991). *Action in Elementary Social Studies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- WENTWORTH, (1987). Economic reasoning: Turning myth into reality. *Theory Irito Practice*, 26, 170-17.
- YUS, R. (1992). *Educación para la calidad de vida*. Málaga: CEP Axarquía.
- YUS, R. (1996). Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista, en *Aula de Innovación Escolar*, 5, 5-12.

SUMMARY

The exarcebated consumption of goods, services and organised experiences, realised by the most part of and population that have access to it, has become a distintictive attribute of the postmodern and world-wide society. This overwhelmed consumption is generating serious problems in people, society and enviroment. In education-al contexts, there have been introduced several didactic ways to educate and protect other aspects of consumption with scarce success, at least, form the critical position we adopt. In our position we believe that the foremost handicap cpmes form the different interpretations of the economic fact that leads the theoretical ground of each one.

RÉSUMÉ

La consomation exarcebée des biens, services y experiences organisées, pratiquée par la majorité du la population qué peut, s'est convertie en une caracteristique différente de la société postmoderne et mondialisée. Cette consomations exessive est train de produire des graves problemes chez les personnes, la société et le environnement. Dans la milieu educatif se sont introduites différentes formes didactiques pour éduquer et favoriser des formes différentes de consomation mais avec peu succes, de la position critique que nous adoptons. A notre avis nous croyons que l'obstacle principal vient de quelque soi l'interpretation du fait economique qui gouverne les principes essentiels de chacunes d'elles.