

Monográfico



Revista de Didáctica de la
Historia y las Ciencias Sociales

ISSN: 0719-384X

Nuevas Dimensiones

<https://doi.org/10.53689/nv.vi12.71>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 12, Monográfico, 2025. pp. 308-332

Educar para la vida: el uso de la memoria en la enseñanza de la Economía. Una experiencia didáctica para la comprensión crítica de la sociedad

Educating for life: the use of memory in teaching economics A teaching experience for critical understanding of society

Francisca Aqueas¹

Recibido: 10/06/2025

Aceptado: 22/09/2025

Resumen

Este artículo presenta una experiencia didáctica realizada en el electivo “Economía y Sociedad” de un curso de cuarto medio, cuyo objetivo fue enseñar economía desde una perspectiva situada, afectiva y crítica mediante el uso de la memoria como herramienta pedagógica. La propuesta incluyó actividades como la elaboración de presupuestos familiares, salidas pedagógicas a mercados locales y una feria de emprendimiento escolar. Estas acciones permitieron al estudiantado vincular los contenidos económicos con sus experiencias personales, territoriales e históricas. Entre los resultados se observó un aprendizaje significativo, con mayor apropiación de conceptos económicos, pensamiento crítico y participación activa. La experiencia evidenció cómo la economía puede ser enseñada desde la vida cotidiana, resignificando el aula como un espacio de conciencia histórica y ciudadanía económica. Se concluye que integrar la memoria en la enseñanza fortalece la justicia educativa y potencia la agencia estudiantil frente a las dinámicas sociales y económicas.

¹ The Antofagasta Baptist College, Chile. Correo electrónico: Francisca.aqueas@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8917-6725>



Palabras claves: Educación económica, Memoria colectiva, Ciudadanía, Justicia social, Pedagogía crítica.

Abstract

This article presents a didactic experience carried out within the “Economics and Society” subject in a fourth-grade class of secondary education, whose objective was to teach economics from a situated, affective and critical perspective through the use of memory as a pedagogical tool. The proposal included activities such as the elaboration of family budgets, pedagogical outings to local markets and a school entrepreneurship fair. These actions allowed students to link economic contents with their personal, territorial and historical experiences. Among the results, significant learning was observed, with greater appropriation of economic concepts, critical thinking and active participation. The experience showed how economics can be taught from everyday life, redefining the classroom as a space for historical awareness and economic citizenship. It is concluded that integrating memory in teaching strengthens educational justice and enhances student agency in the face of social and economic dynamics.

Keywords: Economic education, Collective memory, Citizenship, Social justice, Critical pedagogy

Cómo citar

Aqueas, F. (2025). Educar para la vida: el uso de la memoria en la enseñanza de la Economía. Una experiencia didáctica para la comprensión crítica de la sociedad. *Nuevas Dimensiones*, 12, 308-332. <https://doi.org/10.53689/nv.vi12.71>

1. Introducción

La economía no es solo un sistema abstracto de transacciones; está imbricada en las memorias cotidianas de las comunidades. Desde las decisiones de consumo, hasta las estrategias familiares frente a la inflación, estas prácticas económicas son portadoras de saberes históricos y sociales. Por lo tanto, enseñar economía implica recuperar esas memorias para construir aprendizajes situados y críticos.

Este artículo persigue dos objetivos: 1) describir una experiencia didáctica que articule economía y memoria mediante actividades situadas -como presupuestos familiares, salidas pedagógicas y una feria de emprendimiento-; y 2) analizar cómo este enfoque fomenta una comprensión crítica de la sociedad, en línea con los objetivos de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC). A través de estas estrategias, estudiantes de nivel cuarto medio de la asignatura electiva ‘Economía y Sociedad’, conectaron conceptos

económicos con sus realidades cotidianas, transformando el aula en un espacio de memoria colectiva y aprendizaje reflexivo.

Estas actividades se alinearon con los objetivos curriculares chilenos (MINEDUC, 2020), especialmente con el Objetivo de Aprendizaje 02 (desde aquí, OA), que promueve el análisis crítico de la toma de decisiones económicas, y el OA 03, centrado en la interacción mercado-sociedad. Sin embargo, su logro exige ir más allá de gráficos o casos descontextualizados, como evidencia esta experiencia.

Específicamente, esta propuesta aporta a la pedagogía económica, al integrar la memoria como herramienta crítica tanto en su dimensión individual (vivencias estudiantiles), como colectiva (patrones históricos de consumo o emprendimiento). Así, se diferencia de métodos tradicionales al: 1) utilizar salidas pedagógicas como espacios de memoria viva (ej.: La Vega Central); 2) vincular presupuestos familiares con historias de gestión de recursos; y 3) promover una ciudadanía económica consciente de su agencia histórica.

La experiencia se desarrolló con un grupo de 38 estudiantes de cuarto año medio, con edades entre los 17 y 18 años, pertenecientes a un establecimiento educativo particular subvencionado, es decir, financiado principalmente por el Estado, pero también por las familias. Según datos de JUNAEB² (2025), el curso presenta un Índice de Vulnerabilidad Estudiantil (IVE) del 48% en el nivel de enseñanza media. Esta condición social y educativa fue clave para diseñar actividades que conectaran con sus realidades económicas y familiares

2. Marco teórico

2.1. Presentismo, memoria y desafíos para la enseñanza

El presentismo contemporáneo, impulsado por la lógica de la inmediatez en medios y redes sociales (Hobsbawm, 1998; Morris-Suzuki, 2005), ha convertido al pasado en un "apéndice desecharable", debilitando la conciencia histórica. En Chile, este fenómeno se agrava por la falta de políticas educativas que aborden pedagógicamente las memorias traumáticas (Veneros y Toledo, 2009), limitando la construcción de relatos colectivos sobre justicia y reparación.

² JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, organismo público chileno.

Frente a esto, Pagès (2005) señala que la enseñanza de la economía no puede reducirse a conceptos abstractos: debe recuperar la dimensión temporal y vivida de lo económico. En este caso particular, el electivo de Economía y Sociedad se convierte así en un espacio para conectar saberes teóricos con experiencias cotidianas, donde los estudiantes resignifican su rol como agentes económicos a través de memorias familiares, territoriales e históricas.

2.2. La memoria como herramienta pedagógica

Es comúnmente conocido que la memoria, a diferencia de la historia, no aspira a la objetividad: es fragmentaria, afectiva y situada (Nylza, 2020). Su valor pedagógico radica en su capacidad para reconocer que todo conocimiento se inscribe en trayectorias históricas, sociales y personales, ya que guarda un sentido íntimo, sagrado, a veces doloroso, y por ello profundamente formativo.

Desde esta perspectiva, enseñar desde la memoria no es solo evocar el pasado, sino que también activar procesos de significación que permitan a los y las estudiantes reconocerse en una trama mayor, conectar con su entorno y elaborar sentidos propios sobre el presente. Frente a una memoria dominante impuesta por los medios -lejana, espectacular y centralista-, la educación puede abrir caminos hacia una memoria crítica y situada, que dialogue con el territorio, la vida cotidiana y los vínculos interpersonales.

2.3. Enseñar economía desde la memoria

Aplicado a la enseñanza de la economía, el enfoque en la memoria transforma el aula en un espacio para habitar el conocimiento desde la experiencia. Las actividades desarrolladas en el electivo Economía y Sociedad -como la visita a la Vega Central³ o la creación colectiva de la Feria de Economía- permitieron a los y las estudiantes conectar saberes económicos con su vida personal y familiar, sus territorios y sus afectos.

A través de estos espacios, el aprendizaje se volvió una práctica de recolección de memorias: las conversaciones, las comparaciones de precios, las reflexiones sobre el consumo familiar y la elaboración de presupuestos activaron recuerdos personales y generaron otros nuevos,

³ Mercado ubicado en la zona centro-norte de la ciudad Antofagasta; ciudad del norte de Chile.

Aqueas, F.

esta vez compartidos y vividos en comunidad. Así, se produjo un tránsito desde una economía abstracta a una economía encarnada, situada en el tiempo, el cuerpo y el espacio.

Lejos de limitarse a acumular contenidos, estas experiencias anclaron el conocimiento en una red de significados que integra emociones, vínculos, relatos y preguntas. Se trató, en definitiva, de una pedagogía de la memoria económica, donde lo aprendido no se almacena en un cuaderno, sino que se recuerda, se narra y se resignifica.

2.4. Impacto en las y los estudiantes: memorias en diáspora

En primer lugar, enseñar desde una pedagogía de la memoria a adolescentes implica reconocerlos como sujetos con subjetividades, historias y prácticas políticas en formación. Por lo tanto, salir del aula y conectar con el espacio y el tiempo desde otros lugares, requiere y genera la socialización. Cada salida, cada conversación o proyecto colectivo habilita la posibilidad de generar memorias personales y compartidas, lo que alimenta la construcción de ciudadanía.

En segundo lugar, la ciudadanía democrática exige personas que comprendan la complejidad del mundo económico y sean capaces de imaginar soluciones colectivas a los problemas comunes (Nussbaum, 2010). Como plantea Vélez (2012) la educación puede proyectarse hacia “la construcción narrativa de tejidos de memoria histórica para la constitución de nuevas ciudadanías” (p. 259). En este tipo de experiencias, los y las estudiantes bifurcan sus recuerdos como diásporas: se dispersan en múltiples direcciones, llevan consigo marcas, sentidos, afectos, pero no se desligan de su origen.

Por lo tanto, una pedagogía crítica no debe limitarse a enseñar sobre el mundo, sino que debe formar sujetos capaces de transformarlo (Giroux, 2011). En este marco, enseñar economía se vuelve un ejercicio de construcción de ciudadanía crítica, orientado al fortalecimiento de competencias necesarias para la participación y reflexiva en la esfera personal, comunitaria y política.

De esta manera, el aprendizaje se transforma en una práctica de construcción de memoria crítica y situada, que habilita procesos de autoconocimiento, comunidad y transformación. Así, enseñar economía desde la memoria no solo transforma la comprensión del contenido,

sino que habilita al estudiantado como protagonistas críticos de su presente, capaces de proyectar futuros desde lo vivido y compartido.

3. Descripción de la experiencia didáctica

3.1. Elaboración de un listado de presupuesto: empatizando con el bolsillo ajeno

Con el objetivo de que los y las estudiantes pudieran crear un listado de presupuesto acorde a las necesidades y recursos de un caso entregado, se dio inicio a la primera actividad del proyecto mediante el análisis de datos e investigación, con una actitud de respeto. El trabajo se organizó de manera individual o en parejas, y a cada equipo o estudiante se le entregó un caso distinto, el cual contenía información sobre un núcleo familiar específico: sueldos, ocupaciones, edades, lugar de residencia y otros datos complementarios (como jubilaciones, enfermedades o el interés en matricular a una hija en una escuela de verano, entre otros).

Esta actividad requirió un esfuerzo mental significativo, ya que el estudiantado debió analizar, priorizar y tomar decisiones respecto a cómo distribuir los gastos según las características del caso. Para ello, también fue necesario investigar precios reales -por ejemplo, el valor del arriendo en la zona sur de Antofagasta o en La Florida, Santiago-, lo que aportó realismo al ejercicio. Al revisar los presupuestos elaborados, se constató que varios de ellos se acercaban bastante a la realidad, mientras que otros se alejaban de ella. Esto motivó a profundizar la propuesta con una segunda instancia.

Con el propósito de conectar aún más el aprendizaje con la vida cotidiana, se solicitó a los y las estudiantes que elaboraran un nuevo presupuesto, esta vez basado en su situación familiar actual. Se les alentó a realizar este trabajo en casa, junto a sus familias, para recopilar información precisa y, al mismo tiempo, fomentar la conciencia sobre el consumo, las necesidades, la oferta y la demanda. El ejercicio se enriqueció mediante el diálogo y la comparación de respuestas, lo cual permitió profundizar el análisis y establecer conexiones entre lo aprendido y sus realidades personales.

Particularmente, este último ejercicio fue fundamental para situar al alumnado desde el presente, incorporando, además, nociones reales y situadas de cada estudiante ya que, al

dialogar con sus familias, activaron y/o crearon memorias domésticas. Así, la economía se volvió un puente entre generaciones.

3.2. Alimentación y futuro: proyectar memorias económicas

En la siguiente sesión, se invitó al estudiantado a pensar en su futuro cercano y a proyectarse, basados en algunas preguntas sobre su futuro, como las siguientes: ¿Vivirán solos? O ¿seguirán con sus familias? Si pudieran tomar decisiones y hacerse cargo de las compras del mes, ¿cuánto gastarían en comida? y ¿qué alimentos elegirían para alimentarse a sí mismos y a otros?

Desde un presupuesto general de gastos, se propuso que elaboraran un presupuesto específico enfocado en la alimentación. El primer paso fue imaginar su escenario de vida futura: vivir con compañeros/as de universidad, con su familia, en pareja, entre otros. De forma individual, debían asumir la responsabilidad de decidir qué, cuánto y dónde comprar para alimentarse durante un mes, considerando tanto sus gustos como sus necesidades alimentarias.

Por ejemplo, si imaginaban seguir viviendo con su familia, debían tomar en cuenta si algún integrante requería una dieta especial (como alimentos sin gluten o bajos en sodio). Este enfoque buscaba integrar sus propias experiencias al proceso de aprendizaje y fomentar la toma de decisiones conscientes. Además, las preguntas tenían la intención de que el estudiantado ampliara su mentalidad sobre el futuro cercano y, al mismo tiempo, permitieran entregar información a la docente a cargo de la asignatura sobre los patrones de alimentación presentes: ¿Qué repiten los estudiantes? y ¿qué tan saludables fueron las decisiones que tomaron en cuanto a su plan mensual de alimentación?

Bajo la consigna de “con pan y queso no se vive”, se impulsó una reflexión metódica sobre la alimentación cotidiana. Fue evidente que, para algunos y algunas estudiantes, proyectarse en el tiempo en torno a sus hábitos alimentarios representaba un desafío. Para facilitar esta tarea, se les orientó a organizar su presupuesto pensando en las tres comidas principales del día y, a partir de ello, identificar los ingredientes necesarios para su preparación.

Si bien quienes tenían experiencia acompañando a sus familias a hacer compras mensuales (en supermercados o ferias) contaron con una ventaja, pues ya manejaban nociones de

cantidades, precios y planificación alimentaria, como apoyo, se les entregó a todos y todas una tabla de Excel para estructurar su plan mensual de alimentación. Esta incluía ítems como cantidad, precio y comparación de precios entre dos espacios de consumo que, como se les indicó con anterioridad, tendrían que asistir personalmente para identificar los precios y experiencias que cada mercado les ofrecía.

De esta forma, esta actividad trascendió el mero cálculo presupuestario: se convirtió en un ejercicio de arqueología económica personal, donde los estudiantes desenterraron patrones alimentarios heredados y proyectaron futuros posibles. Esto al reconstruir economías domésticas a través de recetas, productos y precios. Así, sus listados también demostraron la escasez relativa de la feria respecto a ciertos productos (procesados e importados) con los disponibles en supermercados, lo que evidencia la dominancia de estos últimos en sus memorias.

En cuanto a la plantilla de Excel (Tabla 1), esta se transformó en un documento histórico personal, en la medida en que se completó con información recogida tanto en aula como en el hogar. Como resultado, reveló estrategias intergeneracionales, como comprar ciertos alimentos en el hipermercado y otros en la feria, o adquirir productos al por mayor, además de evidenciar las brechas entre la planificación y la realidad, al comparar el presupuesto inicial con el real.

Tabla 1

Tabla de presupuesto mensual

Listado de presupuesto⁴:	
Mes:	
Presupuesto inicial:	
Presupuesto real:	
Excedente:	
Faltante:	

⁴ Presupuesto real, excedente y faltante, deben ser completados en el futuro.

Aqueas, F.

Alimento o bebestible	Cantidad	Precio en Jumbo ⁵ (unidad: gramos, kilos, litros)	Precio en La Vega Central ⁶ (unidad)	Precio total:
Ej: Avena Integral	2 kilos	\$1.850 x 750g	\$2.300	[calcular]

Elaboración propia.

Esta actividad hizo visible cómo las planillas, más que herramientas neutras, representan artefactos culturales que codifican memorias de clase, género y territorio. Los números económicos son narrativas disfrazadas, en palabras de Pagés (2005): “la economía se enseña como un conjunto de leyes naturales, cuando en realidad es un sistema social cargado de valores e intereses” (p. 3). Esta crítica aplica a los presupuestos estudiantiles: sus cálculos no reflejaban verdades objetivas, sino memorias aprendidas.

3.3. Mapas de consumo y conciencia: cuando la economía se vive y se registra

Durante la tercera clase, los y las estudiantes concluyeron la elaboración de sus presupuestos mensuales de alimentación. La información fue sistematizada en una plantilla de Excel previamente diseñada y compartida por la docente a cargo, mediante la plataforma Classroom. La actividad se realizó en la sala de computación, donde cada estudiante accedió al archivo, creó una copia personal y la subió a una carpeta compartida en Google Drive.

La plantilla constaba de dos pestañas: una destinada al listado mensual de alimentación y otra titulada “Feria de Economía”, que sería completada en paralelo durante las salidas pedagógicas. Ambas buscaban registrar datos relevantes como costos, ganancias y formas de organización. Esta articulación anticipaba un vínculo clave del electivo: la relación entre el consumo doméstico y el emprendimiento, conectando lo cotidiano con lo proyectivo, y el hogar con la escuela.

⁵ Hipermercado representativo del retail nacional.

⁶ Mercado local reconocido por su diversidad de productos frescos y su dinamismo cultural.

Consecuentemente, una vez sistematizados los datos, fueron presentadas las siguientes etapas del proyecto: las salidas pedagógicas y la preparación de la Feria de Economía. Esta instancia, diseñada como una simulación de intercambio económico, invitaba al estudiantado a ofrecer productos o servicios dentro del colegio. Para esto, en la cuarta clase el alumnado se organizó en equipos, para definir qué ofrecerían, consultar factibilidades y gestionar los permisos correspondientes. Pronto, lo que parecía una tarea escolar se transformó en un proceso complejo, donde se cruzaron ideas, intereses, límites y posibilidades reales.

Luego, la quinta y sexta clase fueron dedicadas a visitas a terreno: la primera al hipermercado Jumbo y la segunda a La Vega Central de Antofagasta. Ambas salidas se planificaron con el objetivo de aplicar conocimientos económicos en contextos reales, comparando precios, experiencias de compra y diversidad de productos en dos espacios marcadamente distintos en lo socioeconómico. La observación directa en estos espacios permitió levantar preguntas sobre consumo, clase, acceso y memorias de compra. Fue especialmente significativo cómo la disposición de los productos, la estética del lugar y la atención al cliente generaron comentarios espontáneos por parte del estudiantado.

Antes de cada salida pedagógica, las instrucciones logísticas se incorporaron como parte del proceso formativo. Se estableció que el grupo se desplazaría unido, y se definieron tres valores que nos representarían en el espacio público: lealtad, perspicacia y elegancia. Los horarios y puntos de encuentro se fijaron con precisión, y cada estudiante debía llevar sus listados impresos para registrar la información de forma manual y luego digitalizarla.

Especialmente, el componente valórico fue esencial, y al explicarlo y acordarlo en la sala de clases, se dio sentido a su aplicación concreta. Por ejemplo, la honestidad, entendida como una expresión de lealtad entre estudiantes y docente, se volvió clave para el desarrollo de la experiencia. Dado que los estudiantes serían llevados a un lugar amplio y concurrido como La Vega, sabían que, en algún momento, la docente podría perderlos de vista. Por lo tanto, debían respetar estrictamente los horarios y puntos de encuentro. En cuanto a la perspicacia, se esperaba que, desde la autonomía, estuvieran atentos a los factores de riesgo del entorno y cumplieran sus objetivos de manera eficaz dentro del tiempo disponible. Finalmente, la elegancia fue promovida como un rasgo distintivo del electivo: comportarse con cortesía y

Aqueas, F.

respeto tanto en el aula como en los espacios públicos, tales como el transporte o los mercados visitados.

Estos valores fueron retomados y reforzados en otras actividades y clases, como en la Feria de Economía. En esa instancia, también debían demostrar perspicacia en el uso del dinero, la atención al público y la gestión del evento; elegancia en el trato con las personas y en su presentación personal; y, por supuesto, lealtad a las instrucciones, a la actividad, a sus propios valores, al compañerismo y a los compromisos asumidos dentro de cada grupo.

Más que habilidades técnicas, estas actividades cultivaron una conciencia histórica del consumo: entender que cada elección económica lleva consigo capas de memorias familiares, desigualdades heredadas y futuros posibles. El hecho de tener que registrar precios, comparar entre lugares y tomar decisiones sobre qué comprar, expuso una dimensión ética y política del consumo que pocas veces se aborda con jóvenes de esta edad. Algunos descubrieron que sus productos preferidos eran inaccesibles para otros; otras compararon lo que veían con lo que ocurre en sus propios hogares. En ese sentido, esta experiencia fue un ejercicio de lectura crítica del entorno, y una práctica de ciudadanía económica activa y de memoria.

3.4. Andar el presupuesto: caminatas pedagógicas hacia la economía real

Nuestra primera salida pedagógica como electivo fue a un lugar muy cercano: el hipermercado Jumbo, ubicado a menos de dos minutos del colegio. A pesar de la corta distancia, asumimos esta visita con la misma seriedad que cualquier otro desafío logístico. El grupo recibió instrucciones claras: recorrer el recinto, verificar la disponibilidad de los productos incluidos en sus listados y anotar los precios en sus tablas de registro.

Los y las estudiantes tenían la libertad de dividirse en equipos, siempre con el compromiso de reencontrarnos en el punto de encuentro acordado a la hora establecida. Además, se les solicitó mantener una actitud atenta, observando no solo los precios, sino también el ambiente del lugar y las dinámicas propias del acto de comprar. Estas observaciones serían compartidas posteriormente en clase para enriquecer la reflexión sobre la elaboración de un presupuesto en un contexto real.

El resultado fue alentador, ya que el grupo demostró responsabilidad, autonomía y capacidad para desenvolverse en un espacio fuera del aula. Reconocerlo en la clase siguiente fue

fundamental, no solo como un gesto de confianza, sino como una forma de prepararlos para el siguiente desafío: la visita a La Vega Central de Antofagasta (Figura 1).

Esta segunda salida implicó una logística mucho más compleja, principalmente porque La Vega se encuentra a una distancia considerable del colegio: demasiado lejos para ir caminando, pero no tanto como para justificar la contratación de un bus. Por lo mismo, se optó por organizarnos en grupos y trasladarnos en transporte público. Aproximadamente 12 estudiantes saldrían acompañados por una docente, seguidos por otros 12 con otra profesora, en intervalos de 5 a 8 minutos, aprovechando la existencia de al menos tres recorridos distintos que permitían llegar a destino en horarios similares.

Figura 1

Estudiantes recorriendo La Vega Central de Antofagasta.



Elaboración propia, 2023.

Dado lo anterior, la organización de esta salida requirió una planificación meticulosa. Se coordinaron acompañamientos con colegas, se gestionaron autorizaciones con la Unidad Técnica Pedagógica⁷ (UTP), se completaron los formularios exigidos por el Ministerio de

⁷ El jefe técnico o jefa (UTP) cumple un rol como asesor y apoyo del director/a de la escuela, es además un enlace entre el directo y los docentes, y su rol es clave para el mejoramiento educativo.

Aqueas, F.

Educación y se notificó formalmente a Rectoría. Una vez aprobada la actividad, se distribuyeron los permisos para que las familias firmaran su consentimiento.

Pese a todo, el esfuerzo valió la pena. Por un lado, para muchos y muchas estudiantes, era la primera vez que visitaban La Vega. Por otro lado, para otros alumnos fue una experiencia gratificante que los conectó con memorias y prácticas familiares. No solo cumplieron con las tareas asignadas -observar, anotar y comparar precios-, sino que también se integraron activamente al entorno: compraron frutas y “completos”, compartieron entre ellos y comenzaron a vincular los aprendizajes con decisiones concretas.

Al notar diferencias significativas de precio y variedad respecto al Jumbo, varios estudiantes aprovecharon la ocasión para comprar insumos necesarios para la Feria de Economía, como vasos, tapas y cucharas. Lo hicieron con entusiasmo, pero también con criterio económico, aplicando los conocimientos adquiridos en una situación concreta y significativa.

Frente a esto, es posible afirmar que estas salidas pedagógicas no solo permitieron trabajar contenidos vinculados al consumo, el presupuesto y la comparación de precios; también afianzaron habilidades clave para la vida en comunidad, como la organización, el trabajo colaborativo, la autonomía y la toma de decisiones. Como docente, no puedo dejar de destacar lo que significó para mí verlos actuar con tanta conciencia y compromiso, especialmente al escuchar a algunos comentar que nunca habían entrado a La Vega, pese a vivir toda su vida en Antofagasta.

Este tipo de iniciativas no solo responden a los objetivos del programa, sino que reafirman la potencia de una enseñanza situada, conectada con el entorno y las realidades de las y los estudiantes. Observar cómo se relacionan con el mercado, cómo toman decisiones económicas, discuten precios y gestionan recursos, permite afirmar que no solo están aprendiendo contenidos: están formándose como ciudadanos y ciudadanas capaces de leer críticamente el mundo que habitan.

Ahora bien, sería deshonesto no mencionar que esta experiencia, la primera (y hasta ahora única) de este tipo que he implementado, contuvo una gran carga de estrés. La necesidad de estar alerta en todo momento, de prever y controlar variables fuera del aula, supuso una carga intensa. Por lo tanto, nada de esto habría sido posible sin el apoyo de dos colegas, quienes no

solo nos acompañaron, sino que lideraron sus respectivos grupos con dedicación y compromiso. El trabajo colectivo, una vez más, fue clave.

3.5. Del aula al mercado: memorias de un aprendizaje situado

Tras las salidas pedagógicas, dedicamos una última sesión a la organización de la Feria de Economía, una actividad que se había venido trabajando en paralelo con los listados de presupuesto elaborados por cada equipo. Esta feria, largamente esperada por el electivo, consistía en que los estudiantes, organizados en grupos, ofrecieran un producto al público escolar, aplicando así de manera concreta los contenidos abordados en clases.

La fecha del evento se fijó con suficiente antelación, cumpliendo los requisitos establecidos por Inspectoría General. Cada producto debía ser autorizado previamente, evaluando eventuales riesgos y coordinaciones logísticas. Además, se estableció que cada *stand* presentara de forma visible el nombre del producto, su marca y precio. En sesiones anteriores, las propuestas fueron evaluadas según su justificación económica, beneficios y viabilidad. Asimismo, se incentivó la realización de publicidad previa, otorgando puntaje adicional como bonus, lo que promovió la creatividad y la planificación estratégica.

Con estos elementos claros, el estudiantado se abocó con entusiasmo a decorar sus puestos y dejar todo listo para la feria. El día martes finalizamos las decoraciones; el miércoles por la tarde se montaron los stands; y el jueves por la mañana comenzó la venta. A las 9:30, coincidiendo con el recreo de Educación Básica, la feria dio inicio, donde destacaron los puestos de palomitas y completos, que fueron rápidamente arrasados por una entusiasta multitud de niñas y niños (Figura 2).

Todos los *stands*, dedicados principalmente a la venta de alimentos y bebidas, lograron vender la totalidad de sus productos antes del segundo recreo. Hacia las 11:45 comenzó la última fase: desmontar los puestos, limpiar los espacios, contar el dinero recaudado, devolver el capital inicial y repartir los excedentes entre los integrantes de cada grupo. Estos datos fueron registrados en los Listados de Presupuesto, cerrando así un proceso completo de planificación, ejecución y evaluación económica.

Figura 2

Estudiantes visitando los puestos de la Feria de Economía



Fuente: Elaboración propia

Exitosamente, la Feria trascendió el ejercicio académico para convertirse en un archivo vivo de memorias económicas. Cada puesto encarnó no solo aprendizajes económicos, sino también vínculos personales, referencias culturales y creatividad colectiva como el equipo de los “completos” que reflejaba el amor chileno por ese clásico nacional, y el grupo “dieciochero” que anticipaba las fiestas patrias con anticuchos y “terremotos” sin alcohol. Así, conceptos como oferta, demanda, trabajo y emprendimiento dejaron de ser nociones abstractas para transformarse en vivencias. Al desmontar los puestos, los estudiantes no cerraron simplemente una actividad escolar: guardaron, en sus cuerpos y memorias, capítulos de una historia económica compartida.

3.6. El círculo de las memorias: archivos afectivos del aprendizaje económico

Una actividad tan significativa no podía finalizar sin un espacio de cierre que permitiera resignificar lo vivido. En la clase siguiente, se propuso al curso realizar un conversatorio de memorias, una instancia íntima y reflexiva donde cada estudiante escribiera, de forma anónima, una memoria significativa: un recuerdo de las salidas pedagógicas o la feria, una vivencia que quisieran conservar o un aprendizaje que proyectaran como inolvidable.

Por lo mismo, el conversatorio fue diseñado como un ritual de cierre afectivo, donde las memorias anónimas, escritas en papeles doblados, se transformaron en objetos sagrados. Esta

Educar para la vida: el uso de la memoria en la enseñanza de la Economía

técnica, inspirada en la pedagogía de la memoria (Bárcena, 2011), buscaba desjerarquizar la voz, corporeizar las memorias, y colectivizar lo vivido, al poner al mismo nivel los recuerdos del estudiantado y de la docente, pasando físicamente cada papel de mano en mano, permitiendo empatizar y sentirse acompañado en emociones y observaciones compartidas. Consiguentemente, reunimos las memorias en una bolsita que llevé especialmente para la ocasión. Luego nos organizamos en círculo dentro del aula -algunos de pie, otros sentados sobre sillas o mesas- buscando mirarnos a los ojos y reconocernos desde la experiencia compartida. Uno a uno fuimos extrayendo un papel, leyéndolo en voz alta. Las reacciones fueron variadas, entre ellas risas, asombro y empatía, según el contenido de cada recuerdo. Después de la lectura, jugábamos a adivinar a quién pertenecía esa memoria: primero quien la sacaba, luego el grupo completo, hasta acertar.

Este ejercicio lúdico-reflexivo, sencillo en su forma, pero profundo en sus efectos, no solo brindó un momento emotivo, sino que evidenció cómo el aprendizaje cobra sentido cuando se enraíza en la experiencia situada. Al rememorar vivencias concretas -como la planificación, la toma de decisiones, el contacto con otros, la exposición pública, los errores y los logros-, los conceptos adquirieron significado, encarnándose en la memoria emocional. Con esto, el electivo de Economía dejó de ser solo una asignatura, para así convertirse en una vivencia significativa, generadora de recuerdos y, por lo tanto, de memorias. La feria, las salidas y el trabajo colaborativo no solo permitieron aplicar contenidos económicos, sino también activar habilidades sociales, emocionales y críticas que difícilmente podrían desarrollarse en un formato exclusivamente teórico. Lo más valioso fue revelado en este círculo de memorias: que la educación cobra vida cuando se vive; que la economía, al ser parte de lo cotidiano, puede enseñarse desde lo concreto; y que la escuela, cuando se abre a la experiencia, se convierte en un espacio de construcción de sentido.

Como señala (Huizinga, 1938), el juego revela verdades sociales veladas. Aquí, se demostró que la economía también se puede aprender con las manos, la nariz y el estómago; no solo con calculadoras, sino que integrando los sentidos.

4. Resultados

El desarrollo del electivo evidenció que trabajar desde una perspectiva de la memoria, con experiencias relacionales, afectivas y críticas, fortalece no solo la comprensión conceptual de la economía, sino que también las competencias personales y sociales. A pesar de no ser un objetivo explícito, emergieron procesos de autorregulación emocional, autonomía y motivación intrínseca, reflejados en la disposición del estudiantado para investigar, asumir responsabilidades, enfrentar frustraciones y colaborar de manera reflexiva. A continuación, se presentan los principales resultados, integrando voces estudiantiles con referentes teóricos. Para no exponer las identidades del estudiantado, se utilizarán sus iniciales para indicar lo que cada una de ellas y ellos escribieron en la encuesta.

4.1. Memoria y aprendizaje situado

Las salidas pedagógicas a La Vega y el hipermercado Jumbo no solo enseñaron sobre precios y comparación de mercados; también activaron memorias económicas familiares y cotidianas. Como señaló V.M.: “evaluamos la conveniencia para nuestro bolsillo”, lo que evidencia una conexión del currículum con sus propias realidades, con sus memorias, tal como propone Pagès (2005), al entender el aprendizaje como una experiencia situada.

4.2. Habilidades socioemocionales

La feria de economía operó como un laboratorio de inteligencia colectiva, donde el trabajo en equipo implicó gestionar emociones complejas. “Había que tener mucha paciencia, aprender a trabajar bajo presión y controlar el estrés”, comentó V.C. Este tipo de experiencias muestran cómo la economía se aprende desde la tensión entre lo individual y lo colectivo, potenciado desde la memoria generada por la experiencia de accionar como agente económico.

4.3. Ciudadanía Económica

El electivo también se convirtió en un espacio de formación ciudadana. G.C. afirmó que “estas actividades enseñan que todos tienen derecho a hablar y expresarse libremente”, lo que da cuenta de la construcción de un ambiente democrático donde se cuestionan jerarquías del conocimiento económico. Esta idea se vincula con Nussbaum (2010), quien subraya la importancia de una educación que forme en la deliberación, la empatía y la participación.

4.4. Análisis de la logística

Desde el punto de vista organizativo, se requirió un mínimo de diez días hábiles para tramitar permisos por cada salida, lo que supuso una carga importante de gestión. Esta fue, además, la primera vez en casi veinte años de historia del colegio que se realizó una salida pedagógica a La Vega utilizando transporte público.

Por un lado, la coordinación fue compleja, especialmente por la necesidad de dividir grupos, mantener la seguridad y asegurar la participación. Si bien la experiencia fue exitosa, su implementación dependió de un alto compromiso docente y del respaldo administrativo del establecimiento, lo que podría dificultar su reproducción en contextos con menos apoyo institucional. Asimismo, debe considerarse un posible sesgo de autoselección: quienes eligieron el electivo ya manifestaban un interés inicial en economía, lo cual pudo amplificar su nivel de participación y entusiasmo en comparación con otros grupos.

Desde una mirada personal como profesora, uno de los principales resultados inmediatos fue que todas las actividades planificadas se desarrollaron con éxito, cuidando el bienestar de los y las estudiantes. Aspectos logísticos como que nadie perdiera pertenencias, que respetaran las normas del establecimiento y que se completaran las tareas sin incidentes fueron logros importantes. Igualmente, más allá de estos aspectos prácticos, resultó enriquecedor constatar cómo la experiencia nutre los conocimientos, y cómo el estudiantado valoró profundamente la actitud docente hacia la asignatura, respondiendo con motivación y valentía a las propuestas realizadas.

4.5. Voces del electivo

Para no limitar esta reflexión a mi propia percepción, se aplicó una encuesta al término del electivo, con el objetivo de sistematizar las experiencias y valoraciones del estudiantado. Las respuestas⁸ reflejan que las actividades realizadas no solo cumplieron un objetivo académico, sino que también generaron un impacto emocional y formativo profundo en quienes participaron.

⁸ Las respuestas sólo fueron modificadas cuando fue necesario. Por ejemplo, corregir “*pq*” para decir “*porque*”.

Aqueas, F.

Frente a la pregunta sobre la utilidad o importancia del conversatorio posterior a las salidas pedagógicas, se expresó con claridad el valor de contar con espacios de diálogo. Al respecto, A.P, sostuvo que “casi nunca se les da los espacios o instancias a los estudiantes de poder dar su experiencia personal en las actividades del colegio”. Por su parte, A.A. agregó que “fue significativa porque mostraban el punto de vista de cada uno y eso podría servir mucho en cómo se sintieron las personas con las actividades, tomando en cuenta sus sentimientos”. De forma similar, T.D. valoró que “no muchos ‘profes’ hacen momentos así para unirse y comunicarse”, y E.M. destacó que “es fácil quedarse solo con la perspectiva de uno mismo, pero al escuchar al otro puedes llegar a ver cosas de las que te diste cuenta”. Para V.M., el conversatorio también permitió integrar aprendizajes prácticos: “Pudimos identificar diferencias reales entre ambos lugares visitados, no solo en precios, sino en variedad de productos, entorno y conveniencia. Deja un real aprendizaje para la vida”. G.C. resumió el sentido de estos espacios afirmando que “estas actividades enseñan que todos tienen derecho a hablar y expresarse libremente”.

Al consultar sobre las experiencias más significativas del electivo, las respuestas revelan una alta valoración por aquellas actividades que conectaron el aprendizaje con la vida cotidiana. R.R. señaló que “la feria de emprendimiento” fue significativa “porque tuvimos que calcular costos, preparación y ganancias”. A.A. complementó esta visión al indicar que “la venta de alimentos en el colegio me mostró el esfuerzo real que implica gestionar un negocio”. Para G.C., las salidas pedagógicas y el trabajo audiovisual también fueron instancias significativas: “Aparte de aprender también la pasé bien y disfruté harto con mis amigos; en el video la pasé muy bien ya que con mi grupo se nos ocurrieron muchas ideas y nos reímos mucho al hacerlo”. Asimismo, F.C. valoró la feria económica como una instancia de aprendizaje interpersonal: “Me hizo saber trabajar en equipo [...] aprendí a socializar y a mantener la calma en todo momento”.

En la misma línea, V.H. reflexionó: “La venta de alimentos en el colegio me mostró la realidad de correr un negocio, las dificultades que esto contrae y el desempeño que se necesita para hacer que funcione. Me enseñó a no quejarme de que un alimento esté caro también. También me di cuenta de que sí es caro vender comida”. Por su parte, V.C. ofreció una visión

integral de las actividades: “La Feria de economía me enseñó que el trabajo en equipo algunas veces se puede complicar. Había que tener mucha paciencia, aprender a trabajar bajo presión y controlar el estrés. [...]. Siendo sincera, no pensé que el colegio nos diera permiso para ir a la Vega, fue buena esta actividad y se notó la disposición de todo el electivo”. V.M. destacó el carácter integral del proceso: “Siento que todas estas actividades fueron muy buenas y sobre todo entretenidas porque el electivo no se cerró a solo explicar y aprender materia, sino que todo esto lo pudimos conocer y llevar a la realidad en que vivimos, incrementando nuestro aprendizaje, dejándonos un lindo recuerdo”. Finalmente, T.D. sintetizó la experiencia señalando que “el electivo en sí fue una experiencia significativa que no olvidaré, aunque suena drama [...] economía me marcó, de manera social, hasta de manera de aprendizaje, que aprendí mucho y me servirá para toda la vida”.

Cuando se les pidió describir el electivo en una palabra o frase, las respuestas reflejaron una profunda conexión emocional: *Unión, comodidad, comunidad, esencia, felicidad, disposición y cooperación, reflexivo, interesante, histórico, excelente, significativo*. Algunos también compartieron frases personales como “la mejor decisión de 4to medio” (F.C.) o “aprender puede ser divertido, solo busca la forma que más te acomode” (D.G.).

4.6. Cuando la Economía se vuelve Memoria: saberes, vínculos y comunidad

Efectivamente, esta experiencia permitió constatar que enseñar economía no tiene por qué limitarse a lo técnico o abstracto. En cambio, puede enraizarse en la vida cotidiana, en la afectividad y en la experiencia compartida. El electivo fue, para muchos, una vivencia educativa significativa, que dejó huellas en lo personal, lo colectivo y lo académico. Desde esta perspectiva, enseñar economía simboliza invitar a mirar, a preguntarse y a salir al encuentro de otras realidades, para así volver con nuevas preguntas y formar memorias que contribuyan a la comprensión crítica del mundo.

Estas respuestas reflejan que, más allá del aprendizaje conceptual de la economía, se vivió un proceso significativo de construcción colectiva, afectiva y ciudadana. Tal como sugiere Pagès (2005), enseñar Ciencias Sociales implica formar sujetos capaces de comprender y transformar su realidad.

5. Conclusiones

La experiencia didáctica desarrollada en el electivo de *Economía y Sociedad* demuestra que enseñar economía puede ser profundamente significativo cuando se articula desde un enfoque de la memoria, con experiencias situadas a los contextos personales de cada estudiante y con un trabajo relacional sostenido con el entorno. Las salidas, las ferias, las conversaciones y el vínculo afectivo entre docente y estudiantes transformaron el aula en un espacio seguro para compartir vivencias, construir saberes y habitar algo inusual en estos tiempos: la vulnerabilidad.

El vínculo afectivo entre docente y estudiantes, el compromiso del estudiantado y la pertinencia de las actividades diseñadas posibilitaron un aprendizaje que no solo abordó contenidos teóricos, sino que también integró el cuerpo, la emoción, la mente, la memoria y el entorno.

De esta manera, enseñar economía como una experiencia situada permitió a las y los estudiantes conectar conceptos económicos con su vida cotidiana, visualizar el rol de los agentes económicos en contextos reales y reflexionar críticamente sobre las desigualdades y dinámicas del mercado. Esta conexión entre teoría y práctica no habría sido posible sin considerar la dimensión de la memoria en el aprendizaje, que permitió articular emociones, historias, observaciones y saberes, ni tampoco sin integrar el cuerpo: la economía se aprende con los sentidos y con la experiencia directa.

Sin embargo, más allá del sentir, esta experiencia también buscó poner en valor la dimensión de la memoria en el aprendizaje: reconocer que aprender economía no es solo proyectarse hacia el futuro, sino también mirar hacia atrás y recuperar aquellas experiencias, familiares o colectivas, que nos han enseñado a sobrevivir, administrar y resistir. Tal como se abordó en los fundamentos teóricos, el aprendizaje se ancla en la memoria -muchas veces fragmentada, que bifurca recuerdos como diásporas dispersas-, pero que tiene el potencial de reconstruirse colectivamente a través de la experiencia educativa. Recuperar la memoria del cuidado, del trabajo doméstico y de la administración de la escasez, es también una forma de hacer justicia y de inscribir en la enseñanza económica otras voces, muchas veces invisibilizadas; porque el cuidado también es economía.

Esta perspectiva resulta especialmente urgente en el escenario global actual, donde se evidencian nuevas formas de conflicto económico: guerras comerciales, bloqueos internacionales, inflación transnacional, dependencia tecnológica y vulnerabilidad alimentaria. Las llamadas “guerras económicas” no son solo disputas entre Estados o corporaciones, sino fenómenos que impactan directamente en las vidas cotidianas de las personas, profundizando desigualdades y desafiando las capacidades de los Estados para garantizar el bienestar.

Desde este lugar, se vuelve urgente radicalizar la crítica a la supuesta neutralidad de la economía. No hay decisión económica sin ética ni sin política, y las teorías no son solo instrumentos analíticos: configuran el mundo que habitamos, legitiman ciertas voces y excluyen otras. Entonces, formar en economía implica abrir preguntas sobre el poder, la desigualdad, la justicia y la dignidad. No basta con explicar la oferta y la demanda; es necesario cuestionar quién define lo valioso, quién gana y quién pierde, quién cuida y quién es cuidado. También preguntarnos: ¿qué compramos cuando compramos?, ¿qué consumimos?, y ¿a quiénes apoyamos?

Los resultados recogidos a través de las actividades realizadas reflejan que las y los estudiantes valoran enormemente las experiencias de aprendizaje que implican participación activa, reflexión crítica y construcción colectiva de saberes. Las respuestas espontáneas del estudiantado en la encuesta aplicada al finalizar el curso evidencian que el aprendizaje se torna más profundo cuando se sitúa en escenarios reales y se vive de manera integral. Incluso el error -como equivocarse en un presupuesto, en una hipótesis, o en una decisión- se transformó en pedagogía, es decir, en una oportunidad de diálogo, revisión y pensamiento.

Esta propuesta confirma que asignaturas como *Economía y Sociedad* tienen un enorme potencial para abordar, de manera integrada, dimensiones económicas, sociales, políticas, culturales y memorísticas de la realidad contemporánea. Desde este enfoque, la enseñanza de la economía no solo contribuye a formar consumidores informados, sino que también ciudadanas y ciudadanos críticos, comprometidos con la transformación social y capaces de comprender la complejidad del mundo que habitan, en diálogo permanente con su memoria individual y colectiva.

Aqueas, F.

Finalmente, esta experiencia pone en relieve que la educación cobra vida cuando trasciende los límites del aula tradicional, se vincula con el entorno inmediato, y se reconoce la diversidad de saberes y trayectorias del estudiantado. Enseñar economía, desde una perspectiva situada, afectiva y memorística, es formar sujetos capaces de mirar el mundo con preguntas nuevas, sensibilidad social y esperanza transformadora, conscientes de que toda decisión económica también es una decisión ética, histórica y ciudadana. Desde este punto, se vuelve urgente no solo enseñar economía, sino imaginarla de manera distinta, centrada en el cuidado y la memoria enseñe, evitando que el error signifique castigo, sino aprendizaje. En otras palabras, que otra economía sea posible. Así, este electivo no solo enseñó economía, enseñó a mirar, a recordar y a cuidar.

Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 109-118.
- Canales, A. (2021). *Microeconomi-qué. Una guía para enseñar y aprender microeconomía*. Instituto Milenio de Imperfecciones de Mercado y Políticas Públicas - MIPP.
- Cervantes, A. (2021). *Cognición y emoción en el aula: claves para una pedagogía integral*. Editorial Magister.
- Chile, M. d. (s.f.). *Curriculum Nacional Economía y Sociedad – 3º Medio HC. Curriculum Nacional*. <https://www.curriculumnacional.cl/curriculum/3o-4o-medio/economia-sociedad/3-medio-hc>
- Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y práctica educativa: aportaciones desde la psicología del aprendizaje*. Editorial Graó.
- Cruz, M. (2017). La importancia del clima emocional en el aula: condiciones para el aprendizaje. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 57-65.

- De la Fuente, J. (2017). Autorregulación del aprendizaje y desarrollo personal: fundamentos y estrategias. *Revista de Psicodidáctica*, 95–103.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. A&C Black.
- Hobsbawm, E. J. (1998). *Historia del siglo XX*. CRÍTICA.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- JUNAEB. (2025). *Índice de vulnerabilidad estudiantil*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. <https://www.junaeb.cl/>
- Morris-Suzuki, T. (2005). The past within us: Media, memory, history. Verso.
<https://archive.org/details/pastwithinusmedi0000morr>
- Jiménez, D. (2011). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades de Martha C. Nussbaum. *Universitas Philosophica*, 28(57), 297-303.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409534422013>
- García, N. O. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: Contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana De Educación*, (79), 135–170.
<https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>
- Pagès, J. (2005). La educación económica de la ciudadanía. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (77), 45-48.
- Pagès, J. (2011). *La educación para la ciudadanía global. Perspectivas didácticas y experiencias de aula*. Graó.
- Rinaldi, C. (2012). The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 19(1), 1–5.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. *Folios*, 41, 69-85.

- Veléz, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿Construir memorias, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*, 62, 243-262.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012039162012000100013&lng=en&tlang=es.
- Veneros, D. y Toledo, M. (2009). El uso pedagógico de lugares de memoria: Visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile). *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 199–220.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.