



ideal, de acuerdo a lo que explica Lomas (1999) es el ideal transmitido y reflejado en un aula en donde la enseñanza que se imparte, además de los aprendizajes sean de manera jerárquica en cuanto al género y sexualidad de los alumnos, en donde atiendan las necesidades más que a los individuos y no haya diferencias en cuanto a cultura, sexo o religión, esto es, la educación impartida en las escuelas sea neutra y haya nuevos órdenes discursivos, temporales y espaciales para así poder crear sujetos para el trabajo la vida privada y familiar.

Subirats (2002) coincide con Lomas, ambos se refieren a que hombres y mujeres reciban una misma educación, aportando a esta coincidencia, el hecho de que la coeducación no ha designado el mismo modelo en todas las etapas históricas, este concepto se ha convertido o ha sido sustituido como escuela mixta, separada, segregada, paralela, construcción o coenseñanza.

Bajo la aparente igualdad de la educación mixta, existe la discriminación sexista, en realidad el modelo coeducativo es un ideal, porque se sigue modelando a la mujer como ser dependiente del hombre, debido a que su educación tiene bases ideológicas fundamentadas en el lugar ocupado en la actualidad, lugar secundario, subordinado, rechazado, débil y sumiso.

Se necesita revisar, considerar y rescatar la necesidad de una enseñanza que deje ver la diversidad sexual, enseñe a aceptar a las personas como son, sin discriminarlas por sexo, raza o preferencias sexuales, deje de estereotipar a todos por igual, haya una actitud de cambio y aceptación no sólo de los profesores sino también de los padres y de la sociedad en general, para formar seres humanos libres y sin ataduras sociales y estereotipadas que les impidan realizarse como personas y participar en los diferentes sectores dentro de la sociedad.

De Barbieri, T. (1992). "Sobre la categoría género. Una introducción teórico metodológica". REVISTA INTERAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, Num. 2, mayo-agosto.

Goldberg, S. y Lewis, M. (1969). "Play behavior in the year-old infant: Early sex differences". Child Development. 40 Goodson, BD y Greenfield.

Kohlberg, L. (s/f). Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. México; (s/d).

Lagarde, M. (1994). La regulación social del género como filtro de poder. México. Consejo Nacional de Población. Antología de la sexualidad humana. México, D. F, Consejo Nacional de Población, nov. p.389-426.

Lamas, Martha (1987). La encrucijada del género. Nexos Vol. 10 N° 15. México; p17-19

Lamas, Martha. (comp). (1997). El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual. México; Porrúa-PUEG.

Lomas, Carlos (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Volumen 2. Barcelona, Paidós.

Linton, Ralph. (1983). Cultura y Personalidad. México; Fondo de Cultura Económica.

Maisonneuve, Jean. (1964). Psicología Social. Buenos aires, Argentina; Paidós.

Malinowski, Bronislaw. (1963). Estudio de la Psicología Primitiva. Buenos Aires, Argentina; Paidós.

Malinowski, Bronislaw. (1971). La Vida Sexual de los Salvajes. Madrid, España; Morata.

Mead, Margaret (1982). Adolescencia, Sexo y cultura en Samoa. Barcelona, Laia.

Mead, Margaret. (1992). Sexo y Temperamento. Barcelona; Paidós.

Money, John y Ehrhardt. (1972). Man and woman, boy and girl. Traducción en castellano: Desarrollo de la sexualidad humana, diferenciación y dimorfismos de la identidad de género. Madrid; Editorial Morata.

Pérez Sánchez, Carmen Nieves. (2000). ¿Equidad en la educación?. La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. Revista Iberoamericana de educación. (1-15).

Raguz, María. (1995). Construcciones sociales y psicológicas de Mujer, Hombre, Femenidad, Masculinidad y Género en diversos grupos poblacionales. Perú; Pontificia Universidad Católica de Perú.

Rodríguez G., Lucía; Díaz, José Francisco; Rodríguez, Elizabeth; Nájera, Ma. Magdalena, Vega Lourdes, y Ortega, Promise. (2006). Origen y destino de las mujeres docentes de Guanajuato, una aproximación sociodemográfica. En Jornada Nacional de migración Interna y Género, Origen, tránsito y Destino. México; Universidad de Guanajuato.

Rodríguez Menéndez, Ma. del Carmen. (2004). La construcción del género en los primeros años del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Oviedo, España.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo". Nueva antropología, Vol. VIII, N° 30, México.

Subirats, Marina. (2002). Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia. Barcelona, Graó.

Welldon, Estela V. (1993). Madre, virgen, puta. Idealización y denigración de la maternidad. España; Siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajamil, Menchu. (2002). Taller de educación no sexista. Madrid: Cruz Roja Juventud, D. L.

Álvarez Gayou Jurgenson, J. L. (1988). Elementos de Sexología, México; Ed. Interamericana.

Alzón, C. (1982). Mujer mitificada, mujer mistificada. París; Editorial Ruedo Ibérico.

Bandura, A. y H. Walters R. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid; Alianza Universidad.

Beauvoir, Simone de. (1977). El Segundo Sexo. 2 tomos. Buenos Aires, Argentina; Siglo XXI.

Blat. Gimeno, Amparo (1994). Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. Revista Iberoamericana de Educación. (1-11).

Cazés, Daniel y Lagarde, Marcela. (2005). "Los derechos de las mujeres" "Notiones y definiciones de la perspectiva de género". Defensor N°4. Revista de Derechos Humanos. Autor: Comisión de Derechos Humanos. México. Abril 2005. 64 pp.

Collange, Christiane. (1986). No es fácil ser hombre. El mundo masculino visto por la mujer. Barcelona; Seix Barral.

La educación y la ciencia de las Finanzas Públicas La educación y la ciencia de las Finanzas Públicas La educación y la ciencia de

La educación y la ciencia de las Finanzas Públicas

Vitalia López Decuir
Esther Borja Castañeda



Resumen

En este trabajo se vincula el análisis filosófico y el conocimiento científico. Se proponen interpretaciones reconocidas de la vertiente de la filosofía de la educación que estudia sus fines, en particular, del análisis de la noción de F. Salmerón acerca del hombre educado y de la inherente función crítica que la sustenta, todo ello aplicado al campo disciplinar de las Finanzas Públicas. La carencia de esta perspectiva se traduce en deficiencias, confusiones y dificultades teórico-metodológicas en la formación del profesional que precisa este saber cuyo objeto de estudio resulta de la confluencia de muchas otras disciplinas, y cuyo discurso científico refiere permanentemente a valores. La actividad financiera del Estado, es decir, las acciones de recaudación y aplicación de los recursos públicos responden en primera instancia a una multiplicidad de criterios de equidad cuya valoración proviene de la conciencia crítica que la educación infunde a través de los discursos científicos.

Palabras clave: Filosofía de la educación, conciencia crítica, finanzas públicas

Introducción

Este ensayo tiene como propósito discutir el valor de la filosofía en la formación del hombre educado y, en particular, en la formación del profesional cuyo perfil exige el estudio de las Finanzas Públicas. Para tal fin, en el primer apartado se caracterizan las tareas filosóficas mediante las cuales se ejerce la función crítica sobre un discurso científico particular, y la forma en que pueden contribuir a la formación de la conciencia crítica en el estudiante. En el segundo apartado se presenta una breve revisión conceptual de algunos de los aspectos del proceso educativo que se consideran pertinentes para que esta discusión tenga sentido. Y finalmente, a partir de una descripción del ámbito en que se desarrollan los procesos financieros del Estado, y de la noción de hombre educado proveniente de la filosofía de la educación, se delinean algunas propuestas para el diseño y ejercicio de un currículum educativo basado en los contenidos esenciales para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje de las Finanzas Públicas,

1. Educación y filosofía de la ciencia

En tanto proceso formativo deliberado del hombre, la educación se remonta a los primeros momentos del desarrollo de la humanidad en que la aparición del lenguaje, como estructura simbólica de comunicación, posibilita la transmisión de experiencias y de la información conceptual que distingue al intelecto humano. La vida social requiere, en principio, la transmisión del conocimiento y de la destreza mediante el aprendizaje. Tal como Joan Robinson ha señalado en su conocida obra *Libertad y necesidad* (1977), la invención de un lenguaje es característica distintiva de la humanidad; por medio del lenguaje se transmite información de cosas ajenas a la percepción de los sentidos y permite pensar cosas no conocidas por el sujeto, de manera que el pensamiento conceptual ofrece amplias posibilidades que, vistas en cierto modo, constituyen un excedente con relación a las necesidades de la existencia física del individuo. Sin lenguaje no hay pensamiento, ni tampoco objeto de conocimiento. Todo aprendizaje principia como enseñanza de los nombres de las cosas, y termina con la comprensión e incorporación de un discurso que se traduce en un saber.

La educación es un proceso que forma parte de un proceso más general y complejo consistente en la formación y transmisión de la cultura. Ambos procesos son universales y sus especificidades históricas están asociadas a la continuidad de una misma tradición cultural, a la transmisión de su sistema propio de valores, así como a la capacidad crítica dispuesta en la base del desarrollo de toda sociedad.

Si se atiende a los valores específicos implicados en el acto de educar, de ser educado, es decir, de establecer la relación de un proceso educativo con sus logros, la educación es mucho más que una enseñanza o la posesión de un saber parcial, por muy profundo y técnico que sea este saber. De acuerdo a la noción que ofrece Salmerón, educar y ser educado implica desarrollar un esquema conceptual que, si bien puede encontrar su punto de partida en la habilidad practicada "[...] como saber comprensivo de las formas fundamentales de la cultura implica una evaluación, una posición crítica y una capacidad para desarrollarlas y cambiarlas" (1991:33).

Frente a las acepciones amplias de la tarea filosófica, estudiosos contemporáneos distinguen las tareas de la filosofía en sentido estricto que consisten en el análisis filosófico de la naturaleza de los discursos científicos desde las perspectivas lógica, axiológica, semántica y epistemológica. Este enfoque corresponde a la filosofía de la ciencia y su desarrollo depende estrictamente de su quehacer frente a los argumentos 'racionales' de las propuestas teóricas acerca de un problema, revelando que estas últimas poseen un carácter provisional, corroborable y perfectible. En este orden de ideas, Moore (1987:16) contribuye a esclarecer el objeto de esta rama de la filosofía, al definirla como "un modo general de cuestionamiento sobre los conceptos y teorías de otras disciplinas, como la ciencia, la historia, el derecho o la religión; que se preocupa por argumentos y justificaciones de esas disciplinas, e intenta clarificar conceptos, probar la coherencia de las teorías y servir al propósito terapéutico de disolver los problemas que persisten únicamente por confusiones lingüísticas".

Para Salmerón (1991), este quehacer del pensamiento filosófico que prefigura explicaciones de las cosas que pueden contribuir a generar nuevo conocimiento sobre éstas, es el enfoque crítico de la filosofía, el cual puede engendrar una nueva teoría al proveer nuevos datos o elementos lógicos o determinar los problemas conceptuales de un saber científico determinado; en otras palabras, la filosofía como actividad crítica, al menos al principio, se ejerce sobre el lenguaje por el cual nos expresamos acerca de la realidad, y no en forma directa sobre la realidad misma; esta última es la tarea propia del científico.

El análisis filosófico ha sido particularmente fecundo en el campo de la Educación como disciplina con un objeto de estudio suficientemente acotado, ha sido abordada por muchas otras disciplinas, pues la complejidad del fenómeno educativo le coloca en el foco de atención de otras cuya mirada hace uso de distintos instrumentos conceptuales, tales como: la psicología, la economía, la sociología, la antropología, la propia pedagogía, al converger en un mismo objeto dan lugar a interpretaciones con múltiples puntos de

contacto y a la vez diferenciadas. Los diversos estudios de la filosofía sobre todos estos saberes (Peters, 1979a; Moore, 1987; Salmerón, 1991) integran lo que hoy se denomina filosofía de la educación.

lenguaje de la Educación es necesariamente complejo; sin embargo, las aportaciones desde las diversas disciplinas contribuyen a mejorar la tarea de los pedagogos, toda vez que desde todos estos campos científicos se producen conceptos que pasan al lenguaje de la Educación propiamente dicha. La consistencia de esta argumentación basada en la multiplicidad de enfoques permite sostener que sí existe una Ciencia de la Educación que se nutre de los aportes teórico-metodológicos de otras disciplinas, las cuales examinan el campo de lo educativo, siempre en referencia a su propio objeto de investigación. De acuerdo con esto, toda actividad científica encaminada al esclarecimiento de los principios que subyacen en la cuestión educativa constituye, por derecho de su objeto, el lenguaje de la educación.

La función crítica del análisis filosófico -para seguir la denominación de Salmerón- se ejerce sobre el lenguaje de la educación. Mediante esa función se precisan los significados de los conceptos, se caracterizan los enunciados y sus relaciones con otros enunciados dentro del propio discurso educativo, y se identifican los propósitos éticos, sociales y/o cognitivos de la educación. Es decir, a partir de un contenido científico educativo, se identifican y analizan críticamente problemas filosóficos en un sentido estricto, mismos que pueden ser de orden lógico, semántico, epistemológico, axiológico.

2. Acerca de los fines y de los valores en la educación

Una manera más o menos fructífera de aproximarse al significado de la educación consiste en la identificación de los fines que orientan ese proceso. Se trata de una multiplicidad de actividades, procedimientos, actitudes, resultados, etc., que integran lo educativo y que culminan en el desarrollo de la persona, ya sea cuando ésta incorpora un concepto o cuando logra una forma de vida que es en algún modo deseable. Entonces, referir a los fines o propósitos de la

John Dewey, C. D. Hardie y Percy Nunn son citados por R.S. Peters (1979a: 9-15) como los filósofos ingleses que dieron forma a un debate sobre el pensamiento de grandes educadores como Rousseau y Froebel. A pesar de la trascendencia de estos estudios, Peters rechaza que la filosofía de la educación alcance una categoría tal como la epistemología o la ética, antes bien, considera que se vale de estas ramas tradicionales de la filosofía para abordar los discursos educativos.

*Doctora en Finanzas Públicas. Docente de Posgrado en la Universidad de Xalapa. Investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana. Profesora de la Facultad de Economía de la propia Universidad. Contacto: decuir@xal.megared.net.mx.



educación es referir a valores. Adquirir un concepto es un resultado educativo justificado, si se atiende al valor que ese acto concreto tiene para la persona o la comunidad. Iniciarse en una forma de vida a través de un proceso educativo implica haber asignado un valor a esa forma de vida para asignarle el carácter de propósito. Identificar los objetivos particulares de la educación equivale a descubrir los rasgos de un propósito general que enuncia cierta forma de vida como valiosa. La educación, entonces, deberá fomentar aquellos rasgos que son pertinentes en función de los objetivos particulares a conseguir en una situación particular.

Esclarecer la cuestión de los objetivos de la educación requiere distinguir entre fines intrínsecos y fines extrínsecos. Si se entiende el logro de una forma de vida valiosa como el valor superior que define el propósito educativo, los fines intrínsecos son aquellos que la educación puede alcanzar por sí misma, mientras que los extrínsecos constituyen normas o proposiciones, en algún modo ajenas al proceso educativo, que tienden a conferir a la educación un carácter eminentemente instrumentalista.

Algunos ejemplos permiten clarificar esta distinción. Cuando se trata de resultados educativos, Salmerón (1991:117-124) distingue entre la habilidad para realizar una tarea crítica y la conciencia crítica; sostiene que mientras la primera no tiene implicaciones éticas, la segunda se concreta en una actitud de cuestionamiento permanente para alcanzar la verdad, el valor que guía esta conducta. La posibilidad de generar conciencia crítica en el individuo mediante acciones educativas está condicionada por las particularidades psíquicas, morales o sociales del individuo; sin embargo, parece razonable considerar a la formación de la conciencia crítica como un objetivo intrínseco de la educación, con base en la premisa de que ello está al alcance del educando y de que forma parte de los rasgos que definen una forma deseable de vida.

Ciertos estudios de políticos, sociólogos o economistas tienden a asignar funciones a la educación que sólo escasa o circunstancialmente puede cumplir.

Así, por ejemplo, entre los teóricos de la llamada Economía de la Educación -cuyo auge se ubica en la década de 1960- es frecuente atribuir a la educación la facultad de propiciar incrementos en la productividad del trabajo del individuo, lo que al traducirse en mayores ingresos puede contribuir a disminuir las desigualdades sociales (Pescador, 1979). Sin embargo, la evidencia mostró muy pronto que mayores niveles educativos no garantizan el logro de un objetivo que, por su naturaleza, escapa a la acción educativa en sí, es decir, que es extrínseco a ella. Por tanto, asignar una función instrumentalista a la educación, que le imponga el logro de objetivos

de orden superior -es decir, que involucran hechos de otro orden social- provoca confusión respecto a su trascendencia como medio de enriquecimiento intelectual y moral, así como de potenciación de las capacidades y habilidades del individuo.

Ahora bien, la declaración de los objetivos de la educación es una cuestión histórica, y por lo tanto, definitoria de los valores sociales. Así, algunos expertos en el tema se inclinan al definir el propósito que guía los procesos educativos, bien por el conocimiento enciclopédico o bien por la especialización, bien por la formación humanística o bien por la actitud crítica. La determinación de los objetivos es, generalmente, el expediente para esclarecer el orden de prioridades dentro de un sistema social o un proceso educativo concreto. En específico, en el ámbito del desarrollo de las capacidades individuales, la atención del educador se centra en los procedimientos educativos relacionados con valores como la autonomía, la actitud de búsqueda o el aprendizaje a través de la experiencia, mientras que los valores de la comunidad proporcionan el trasfondo de los contenidos (Peters, 1979b: 45-50).

En la determinación de los objetivos de la educación se revela el significado de ser una persona educada, lo cual implica la adopción de algunos criterios formales que remiten a consideraciones de carácter ético. Tal como lo afirma Salmerón (1991: 135), la educación es inseparable de los juicios de valor y, por lo tanto, implica:

[...] el compromiso de utilizar procedimientos legítimos, desde el punto de vista de aquellos criterios que una sociedad determinada considera como criterios de valor moral. Esta conexión entre la educación y sus procedimientos legítimos por una parte, y por otra la idea de que lo que se trasmite legítimamente es algo valioso es un punto puramente conceptual... [No] podemos educar a alguien para alcanzar rendimientos inmorales.

En la búsqueda de evidencia empírica al respecto, Samuel Bowles realizó una investigación que lo llevó a concluir que la educación es un vehículo muy eficaz para transmitir el estatus económico entre generaciones; asimismo, Martin Carnoy encontró que el papel de la educación es, en el mejor de los casos, ambiguo, y más probablemente una fuerza que perpetúa las diferencias de clase e ingresos. A este respecto, véase: Pescador, 1977: 97-104.

En un minucioso trabajo acerca de la estructura ocupacional y sus determinantes más significativos en la ciudad de Xalapa, Martínez (1990:77) encuentra que: “[...]el logro de un mayor nivel de educación no garantiza la obtención de un ingreso mayor; ello dependerá de las condiciones del mercado de trabajo en cada tipo particular de ocupación...(la educación, así como la edad y el sexo) definen el acceso que las personas tienen a los mejores tipos de educación, sin tener mucho que ver con la productividad propia del trabajador tal como lo asevera la teoría del capital humano.”

Tanto en la determinación de los procedimientos como en la de los contenidos educativos, los principios morales incorporados distinguen el proceso educativo de otros procesos como el adiestramiento, o la adquisición hasta el dominio de un saber específico. Ser un hombre educado, afirma Salmerón (1991:108): “supone haber desarrollado un esquema conceptual, que puede encontrar su punto de partida en la habilidad practicada, pero tiene capacidad para organizar un considerable caudal de información y establecer jerarquías y distinciones en la importancia de los acontecimientos... [Y como se trata de] un saber comprensivo de las formas fundamentales de la cultura, implica una evaluación, una posición crítica y una capacidad para desarrollarlas y cambiarlas”. Así, la educación comprende tanto capacidades intelectuales, que se traducen en facultades para apreciar la naturaleza en sus distintas dimensiones, como el valor de la verdad, la moral y la estética, en fin, es la síntesis de conocimiento y percepción de los valores del mundo.

En términos de la propuesta filosófica de Salmerón (1991: 109-140), esto último se interpreta como la síntesis inescindible entre información y tarea crítica, la cual garantiza la generación del verdadero conocimiento. Según él mismo expresa, su noción de educación incluye el concepto freireano de conciencia, es decir, la comprensión, evaluación y crítica de las formas fundamentales de la vida social, así como la capacidad para transformarlas. En sus más altos niveles, tal noción incluye el aprendizaje de hábitos de pensamiento riguroso, la adquisición de destrezas para la argumentación, la medida frente a las creencias y principios propios y ajenos, en fin, todas aquellas habilidades que constituyen la conciencia crítica del individuo y que le permiten asumir una posición frente a las teorías científicas, las cuestiones éticas e ideológicas y, en general, frente a la diversidad de concepciones del mundo.

La concreción y dirección del proceso educativo ha exigido históricamente su institucionalización para cumplir con su función de transmitir el sistema de valores propio de una comunidad. En todo momento, esta función trasciende a los contenidos educativos y se garantiza la unidad del proceso. A través del sistema educativo formal -institución fundamental del proceso, regulado por el Estado en menor o

Esta concepción parece estar inspirada en la propuesta de Piaget, uno de los filósofos de mayor influencia en este campo de conocimiento, y para quien “el objeto de la verdadera educación intelectual no es saber repetir o conservar unas verdades acabadas porque [...] una verdad que uno reproduce no es más que una semiverdad; la educación, más que una formación es una condición formadora necesaria para el desarrollo mental [...] consiste, en definitiva, en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos.” (Citado en: Palacios (1984:73).

mayor grado- se orientan y jerarquizan los contenidos de la educación, en consideración a los ideales considerados socialmente relevantes.

De esta manera, los contenidos incorporan aspectos universales derivados de su función social. Sus aspectos particulares están constituidos por el cuerpo de conocimientos y destrezas que se pretende fomentar. Ambos aspectos constituyen, orgánicamente, el curriculum a transmitir en el proceso de educar, el cual constituye el medio para ejercer la acción educativa y refleja la concepción social, pedagógica y axiológica de la comunidad en que se inscribe; asimismo, emerge de una concepción pedagógica y filosófica particular que le orienta y justifica, y que define la selección y organización de los contenidos y de los procedimientos para su implementación.

De esta manera, el curriculum educativo debe contener los elementos científicos y pedagógicos que garanticen la formación del hombre educado; es decir, del hombre con conciencia crítica, frente a las distintas cuestiones que competen a su reflexión. El aprendizaje de la filosofía contribuye a la formación del hombre con inteligencia crítica, y la filosofía como actividad crítica es crucial en la formación del curriculum, en la medida en que éste atañe al proceso educativo.

El proceso de formación de la conciencia crítica involucra, entonces, la transmisión de información de dos órdenes distintos: la del discurso científico particular, es decir, la definición del contenido curricular, y la de las reglas y procedimientos para el análisis filosófico. El verdadero conocimiento es precisamente la síntesis de información e inteligencia crítica, y no permite que cada uno de ellos se escinda del otro: no se trata de una dicotomía que con la crítica filosófica refleja la naturaleza del conocimiento, sino que se trata de una forma intrínsecamente crítica de comunicar un discurso científico cualquiera.

Cuando se intenta educar verdaderamente, contenido y actitud crítica son aspectos de un proceso inescindible. Nadie puede ejercer las habilidades inherentes al dominio de los recursos del pensamiento crítico sin el propio dominio de un saber, por parcial que éste sea. Sin embargo, no se trata sólo de entrenar al educando en los métodos filosóficos de manera que éste adquiera tales o cuales habilidades: la simple habilidad para realizar una tarea crítica carece de implicaciones éticas, en tanto que conduce a practicar determinadas conductas, o bien sus opues-

Una concepción del mundo no es en estricto sentido un saber, es solamente un conjunto articulado de principios, no necesariamente explícitos, que sustentan la conducta de un individuo o de una comunidad; es tarea de los filósofos la formulación conceptual de tales principios y su tratamiento analítico como sistema, para ser considerado como verdadero conocimiento. Cada uno de estos cuerpos constituyen las distintas doctrinas filosóficas, a partir de cuyos ideales se ha generado toda teoría científica.



tas. En cambio, un hábito crítico en estricto sentido es un acto de conducta que se ejerce siempre en una sola dirección, al estar regido por normas éticas. Así, la conducta crítica habitual conduce a la conciencia crítica, que es una forma de virtud; es la virtud del dominio sobre sí mismo que se transforma en pasión por la verdad. Por lo tanto, toda materia o disciplina alcanza los niveles educativos más altos, sólo si se agota en las proposiciones de la crítica filosófica.

3. El currículum educativo en Finanzas Públicas

Cuando se han identificado los propósitos superiores que orientan el proceso de construcción del currículum en un campo de estudio específico, como el de las Finanzas Públicas ¿cómo puede orientarse el proceso educativo de manera que se logre formar al profesional con conciencia crítica? La respuesta implica decisiones tanto en el ámbito de los contenidos educativos, como en el de los valores éticos, concebidos como aspectos de un mismo proceso. Las finanzas públicas constituyen una cuestión inherente al Estado; son también la vía para el ejercicio de otras de sus funciones y para la definición y cumplimiento de objetivos de carácter social y económico. Desde esta perspectiva, Faya Viesca (1986: 2) señala que:

El Estado no sólo está orientado al cumplimiento de sus leyes fundamentales; también dirige su actividad diaria hacia grandes objetivos y metas sociales y económicas. La selección de objetivos socioeconómicos, la obtención de medios para alcanzarlos, las erogaciones que realiza y la administración y gestión de medios para alcanzarlos, las erogaciones que realiza y la administración y gestión de los recursos patrimoniales son varias de las tareas más importantes del Estado, que constituyen precisamente la actividad financiera [...] Giuliani Fonrouge afirma que, si bien la actividad financiera del Estado es de contenido económico, el sujeto que la realiza es de naturaleza política, por lo que dicha actividad participa de esa naturaleza también.



Las finanzas públicas encierran, entre otros, un contenido político porque son parte de la actividad del Estado, y su naturaleza revela la propia naturaleza del Estado.

Así, las finanzas públicas encierran, entre otros, un contenido político porque son parte de la actividad del Estado, y su naturaleza revela la propia naturaleza del Estado; así, por ejemplo, la forma en que se conciben, disponen y ejercen las actividades financieras en un Estado neoliberal es esencialmente distinta a la de un Estado benefactor, en tanto que responden a propósitos superiores distintos. Por otra parte, las finanzas públicas tienen un contenido económico en tanto que operan bajo leyes de comportamiento que responden a los criterios económicos de eficiencia y equidad; así, toda estructura tributaria o de gasto público incide sobre el curso de los procesos de producción y de distribución del ingreso y la riqueza; y aún más, si el arreglo político estatal así lo precisa, la actividad financiera del Estado involucra la producción directa de bienes privados.

Más en específico, una acción gubernamental de índole estrictamente financiera, como la incorporación de un nuevo impuesto tiene, en primera instancia, un efecto sobre la estructura contable del presupuesto, al traducirse en mayores ingresos para el erario público. Sin embargo, desde la perspectiva teórica de las Finanzas Públicas, la comprensión de la naturaleza e implicaciones de esta medida involucra la discusión de diversos elementos de esa acción pública; por ejemplo, se requiere elucidar: los fundamentos éticos de la creación del nuevo impuesto; su fundamentación jurídica y los procesos legales a que da lugar; la argumentación teórica que sustenta las previsiones de sus impactos económicos; su relación, en cuanto a origen e incidencia, con el estado de las fuerzas políticas; etc. Intentar la aproximación a las finanzas públicas desde un enfoque metodológico interdisciplinario exige la identificación, análisis e interpretación de cuerpos teóricos y evidencia empírica que, aún siendo de índole diversa, se aglutinan en torno a la naturaleza financiera de esa medida tributaria.

De igual modo ocurre con la política de gasto público: en su determinación tendrá prioridad el logro de la estabilidad económica, o de la justicia en la distribución de la riqueza, o del crecimiento económico,

Por ejemplo, de acuerdo al discurso del Estado neoliberal que actualmente busca consolidarse en México: “el crecimiento económico es irrenunciable condición material para los objetivos de justicia, para el fortalecimiento civilizado de la democracia [...] En las políticas públicas debe operar un criterio distributivo en el que los incrementos en las diferencias operen en beneficio de quienes ocupan las escalas inferiores de calidad de vida: esto es, que sean justas. Como el crecimiento económico y la creación de empleo productivo no evolucionan a un mismo tiempo en todas las regiones ni para todos los grupos, el Estado debe orientar recursos públicos hacia los grupos más necesitados y las regiones más atrasadas. De ahí se desprenden tanto lineamientos de la reforma fiscal como programas gubernamentales que transfieren esos recursos a la población más necesitada”. (Rebolledo, 1993: 57-58).

o cualquier combinación entre estos objetivos, de acuerdo con la orientación de las políticas públicas del Estado en cuestión.

Todas estas consideraciones no agotan por supuesto la descripción del ámbito financiero del aparato estatal; sin embargo, permiten considerar que toda política tributaria o de gasto público es, de algún modo, la concreción de un conjunto de valores de distinta índole: éticos, de justicia, etc., así como de valoraciones acerca de la forma concreta que debe asumir un sistema fiscal. Del mismo modo ocurre con la enseñanza de los contenidos de las Finanzas Públicas. Obedece a las reglas, procedimientos y valores éticos que conducen a la generación de la conciencia crítica en el estudiante de esta disciplina.

En atención a las proposiciones de Salmerón en las que se insistió en el apartado anterior, cabe señalar que la crítica filosófica sólo puede enseñarse a partir de y junto con un discurso científico; por otra parte, toda discurso científico alcanza los más altos niveles educativos sólo si desemboca en los planteamientos de la crítica filosófica. A partir de esta argumentación central, se delinearán enseguida algunas consideraciones sobre los contenidos y su vinculación con las tareas filosóficas.

4. Los contenidos

Toda vez que el objeto de estudio de las Finanzas Públicas reviste cierta complejidad, en el sentido de que en él convergen distintos cuerpos teórico-metodológicos, parece claro que un contenido educativo consistente tendría que contemplar, por una parte, una discusión breve de la teoría del Estado; esto es, del origen del poder estatal, la composición básica de la comunidad estatal, su fundamentación jurídica, los distintos tipos de Estado, así como la identificación de ‘modelos’ estatales remitida a ejemplos concretos que constituyan un referente cercano para el educando.

Por otra parte, tal contenido educativo debiera incorporar información acerca de las teorías económicas. La ciencia económica, como toda ciencia social, está constituida por diversas corrientes teóricas que mantienen algún grado de correspondencia con la naturaleza específica del Estado y que sería necesario identificar y examinar. Además, reconocer la historicidad, tanto del Estado como de las doctrinas económicas, constituye un buen punto de partida para el análisis crítico cuyas herramientas proceden de la filosofía y, en particular, de la epistemología. El análisis integral de estos contenidos científicos es indispensable para esclarecer el papel de las finanzas públicas en esos contextos más amplios. Sólo así se comprenderá su verdadera naturaleza.

Destacar la historicidad del Estado, del sistema económico y de las finanzas públicas, no significa dejar de lado la existencia de valores universales, tanto en la esfera política, como en la económica y social. Los principios de libertad, igualdad, justicia, soberanía, etc., y su particular orden jerárquico, dirigen la definición de los objetivos nacionales en cada momento histórico, así como las reglas y prácticas institucionales por las que el Estado se relaciona con la sociedad civil.

En el ámbito particular de la Economía, es necesario señalar cómo la admisión o el rechazo de la suficiencia del mercado para resolver los desequilibrios cíclicos o coyunturales constituye un criterio relevante a priori para caracterizar las distintas corrientes de pensamiento económico. Según esta consideración, se trata de distinguir, en el ejercicio de la conciencia crítica, el trasfondo filosófico correspondiente a las dos posiciones teóricas que sustentan el diseño de las políticas económicas. Por una parte, la doctrina monetarista en sus distintas vertientes es la doctrina económica dominante en el mundo actual por su articulación a las políticas nacionales y supranacionales de liberalización económica a escala mundial.

El monetarismo defiende la eficacia de las leyes del mercado y, por tanto, la estabilidad inherente a los procesos económicos, y concibe la intervención del Estado como generadora de perturbaciones en contra de la eficiencia y la equidad; asimismo, coloca a la estabilidad de los precios -y con ella al equilibrio presupuestario- como condición sine qua non en el logro de objetivos de orden superior como el crecimiento sostenido de la producción y del empleo. En oposición, y de más reciente desarrollo, el nekeynesianismo cuestiona los postulados monetaristas, desde una perspectiva que recupera y replantea la visión keynesiana a la luz de transformaciones asociadas a la internacionalización de los procesos económicos, todo ello en el contexto de la presencia de un Estado regulador, activo, cuya presencia actúa a favor de la consecución de los equilibrios económicos.

Frente a esta gran división de la Economía contemporánea, la teoría de la hacienda pública se ha desarrollado al amparo de las presuposiciones teóricas y filosóficas de la concepción dominante. Así, desde la segunda posguerra hasta los años setenta la teoría y

La aplicación del monetarismo como guía de la acción del Estado ilustra la célebre referencia de Keynes acerca del poder de las ideas. La teoría y la política monetaristas se instauran a mediados de los años setenta, si bien sus orígenes epistemológicos se ubican al menos a partir de la célebre obra de F. Von Hayek (Camino de Servidumbre, 1944).



la política fiscal se construyeron a partir de la visión keynesiana que reconoce tres funciones centrales en la acción económica del Estado: la asignativa, la redistributiva, y la de estabilización; por lo tanto, dado que el Estado debe recaudar ingresos y cumplir con dichas funciones, la Hacienda Pública se aboca a elucidar los principios fundamentales que deben regir tanto su consecución como los efectos que la acción del Estado provoca en las decisiones de los agentes económicos.

El segundo enfoque de la Hacienda Pública, cuya relevancia y pertinencia están íntimamente asociadas a la aceleración de las tendencias liberalizadoras de las últimas décadas se basa en la aplicación sistemática de los instrumentos microeconómicos al análisis de los efectos de la totalidad de las decisiones de sector público, de modo que los desarrollos más recientes apuntan hacia la sustitución del término tradicional de Hacienda Pública por el de Economía Pública, o el de Economía del Sector Público. Este último enfoque hace hincapié en el estudio de los grandes temas actuales de la Hacienda Pública, en virtud de que el grado de madurez de su desarrollo metodológico ofrece la posibilidad de abordarlo con mayor grado de formalización y caracterizar su evolución reciente. "Esto es verdad aun con respecto al pensamiento económico más abstracto y a los sistemas más formalizados, al examinarlos, resultan estar hablando con asombrosa inmediatez de la realidad económica y han ejercido considerable influencia sobre la política real". (Dobb, 1982: 28-29), Los postulados y principios básicos de este enfoque se centran en la respuesta a dos problemas fundamentales: la justificación de la intervención pública orientada por la noción de los fallos del mercado, y la definición de los criterios de racionalidad tradicionales de la Economía del Bienestar aplicables a las políticas de ingresos y gastos públicos.

5. El método

Para cubrir los contenidos en materia de Finanzas Públicas, el curriculum debe contemplar el análisis

Esta esquematización de las funciones del Estado en la economía a través del ejercicio hacendístico proviene de la obra clásica de Musgrave (1959) y su adecuación a las transformaciones más recientes en la materia se presentan en Musgrave y Musgrave (1989). Por otra parte, la obra clásica de O'Connor (1973) logra identificar una gran diversidad de mecanismos de relación entre el Estado y la economía, colocando en el núcleo de su argumentación a la forma en que se constituye y opera un sistema fiscal en un Estado liberal.

El reciente desarrollo de la Economía Pública, como una disciplina que se propone dar respuesta a las carencias teóricas para explicar fenómenos que quedan al margen del estudio convencional, keynesiano, de la hacienda pública ha incorporado los instrumentos analíticos de al menos tres disciplinas que se ocupan de lo público: la teoría de la hacienda pública, la perspectiva de la elección pública y la economía del bienestar. Algunas obras representativas de este enfoque son: Albi et al. (1994), Stiglitz (1986), Buchanan (1989), Niskanen (1976), y Oates (1972).

crítico de los documentos financieros fundamentales, si se pretende incorporar los conocimientos en este campo como parte de la formación del hombre educado; así, por ejemplo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje debieran considerarse: (i) la identificación y discusión de las leyes de distinta jerarquía que constituyen el sustento jurídico, tanto de la función financiero-administrativa del Estado, como de la planeación, estructura, ejecución y control de las finanzas públicas; (ii) las obras básicas que permiten la interpretación de los preceptos jurídicos básicos en materia fiscal; (iii) textos científicos o de opinión calificada concernientes a las disciplinas de interés, así como los que proveen los medios electrónicos de información; (iv) los documentos de carácter administrativo generados en el ejercicio de las funciones del Ejecutivo, por ejemplo, los informes de gobierno, las circulares internas de la dependencia encargada de la hacienda pública, los planes y programas que instrumenta el Ejecutivo, etc.; y (v) fuentes estadísticas y otros documentos contenidos en archivos que conciernen a la cuestión pública; etcétera.

Finalmente, junto a los contenidos científicos sugeridos aquí grosso modo, debieran discutirse las reglas y procedimientos del análisis filosófico. Todo discurso científico, tal como afirma Popper, es de carácter provisional y corroborable. Formar al hombre educado, al hombre con conciencia crítica, implica dotarlo de las reglas fundamentales para someter a examen los esquemas conceptuales correspondientes, pero sobre todo implica poner en contacto a la formación científica, lógica, epistemológica, con el 'juicio' que capacita al individuo para usarla, interpretarla y examinarla. Esto último concierne a la ética en particular.

Aprender Finanzas Públicas remite a juicios de valor acerca de cómo y para quién ejercer la actividad financiera, en concordancia con una determinada concepción de eficiencia asignativa y equidad distributiva. Formar conciencia crítica en el estudiante de finanzas públicas remite, en última instancia, a generar en él el hábito de actuar en la única dirección que su moral le dicta, sobre la base del conocimiento científico y del análisis filosófico.

Una reflexión final

En nuestro país prevalece el juicio, en algún modo generalizado, acerca de la baja calidad en la formación científica de los egresados de las universidades, tanto de las disciplinas del campo de lo social, como de las ciencias naturales. Este juicio sobre los resultados de la educación en ese nivel se asocia a las carencias en los conocimientos de los niveles inferiores del sistema educativo formal. Asimismo, se apoya comúnmente en el argumento de las deficiencias, confusiones y dificultades teórico-metodológicas que se traducen en un escaso dominio de los sabe-

res requeridos por la práctica profesional, en la falta de habilidades para plantear o enfrentar problemas, así como en la ausencia de una actitud crítica. Aún habría que agregar muchas más consideraciones de esta índole acerca de los juicios de la sociedad respecto al sistema educativo nacional, y que han sido discutidas profusamente en los diversos espacios abiertos para el caso.

Las explicaciones que frecuentemente se enuncian frente a tal problemática se polarizan en dos posiciones, una que atribuye estos resultados a cuestiones asociadas a la deficiencia en la transmisión de contenidos, y otra que los vincula a la escasa atención a la generación de un pensamiento crítico. En ambas tendencias, las soluciones ofrecidas muestran una marcada parcialidad derivada de la interpretación del problema, las cuales, siendo valiosas en sí mismas parecen adolecer de una perspectiva integral así como de recomendaciones aplicables.

Bibliografía

Albi, Emilio et al. (1995). Teoría de la Hacienda Pública. Barcelona: Ariel. 1994.

Buchanan, James M. (1967). Public finances in democratic process. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Buchanan, James M. (1990). Ensayos sobre economía política. México: Alianza Editorial. 1989.

De Alba, Alicia (1987). "¿Teoría Pedagógica o Ciencia (s) de la Educación?" México: s/e.

De la Garza, Sergio F. (1988). Derecho Financiero Mexicano. México: Porrúa. 1964.

Dobb, Maurice (1982). Teorías del valor y de la distribución desde Adam Smith. 6ª edición. México: Siglo XXI Editores. 1973

Flores Zavala, Ernesto (1991). Elementos de Finanzas Públicas Mexicanas. México: Porrúa. 1964.

Faya Viesca, Jacinto (1986). Finanzas Públicas. México: Porrúa.

Friedman, Milton (1992). La economía monetarista. Gedisa. Madrid. 1991.

Martínez Rodríguez, Ronald (1990). Análisis de la situación del empleo, los ingresos y los gastos en Xalapa. 1988-1989. Xalapa: Universidad Veracruzana,

Moore, T. W. (1987). Introducción a la Filosofía de la Educación. México: Trillas.

Musgrave, Richard A. (1962). Los efectos económicos de la política fiscal. Madrid: Aguilar.

Musgrave, Richard A. y P. Musgrave. (1992). Hacienda pública teórica y aplicada. México: McGraw-Hill. 1989.

Niskanen, A. (1980) Cara y Cruz de la burocracia. Madrid: Espasa-Calpe. 1976.

Oates, Wallace E. (1972). Fiscal federalism, New York: Harcourt Brace.

O'Connor, James (1973). The fiscal crisis of the State. New York: St. Martin's Press.

Palacios, Jesús. (1984). La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona: Laia.

Pescador Osuna, José A. (1979). "La relación entre educación e ingresos. Reflexiones para el caso de México". Daniel A. Morales Gómez (comp.), La educación y el desarrollo dependiente en América Latina. México: Gernika.

Pescador Osuna, José A. (1977). "Nota bibliográfica sobre dos enfoques alternativos en la Economía de la Educación". Revista del Centro de Estudios Educativos. vol. VII, no. 2, México.

Peters, R. S. [comp.] (1979a). Filosofía de la Educación. México: Fondo de Cultura Económica.

Peters, R. S. (1979b). Los objetivos de de la educación: investigación conceptual", en R. S. Peters [comp.] Filosofía de la Educación. México: Fondo de Cultura Económica.

Rebolledo, Juan (1993) La reforma del Estado en México. México: Fondo de Cultura Económica-Secretaría de la Presidencia.

Robinson, Joan (1977). Libertad y necesidad. México: Siglo XXI editores. 1970.

Salmerón, Fernando (1991). Enseñanza y filosofía. México: Fondo de Cultura Económica

Stiglitz, Joseph E. (1988). La economía del sector público. 2ª. ed. Barcelona: Antoni Bosch. 1986.