

LA DIMENSIÓN SOCIOHUMANÍSTICA EN LA

FORMACIÓN CONTABLE.

POTENCIALIDADES, CONTRIBUCIONES Y LIMITACIONES

Maria Fernanda Peralta G. Rosa Mercedes Gómez F.



LA DIMENSIÓN SOCIOHUMANÍSTICA EN LA FORMACIÓN CONTABLE: POTENCIALIDADES, CONTRIBUCIONES Y LIMITACIONES

Maria Fernanda Peralta Goyes Rosa Mercedes Gómez Fajardo

Corporación Universitaria Comfacauca Unicomfacauca Programa de Contaduría Pública Grupo de Investigación Ciencias de la Gestión

Título:

LA DIMENSIÓN SOCIOHUMANÍSTICA EN LA FORMACIÓN CONTABLE: POTENCIALIDADES, CONTRIBUCIONES Y LIMITACIONES.

© Maria Fernanda Peralta Goyes email: dircontaduria@unicomfacauca.edu.co

© Rosa Mercedes Gómez Fajardo email: rossi05@hotmail.com

Grupo de Investigación Ciencias de la Gestión

ISBN 978-958-99756-4-0

Sello Editorial:

Corporación Universitaria Comfacauca

Dirección:

Calle 4 N° 8-30 Popayán, Cauca, Colombia

Diseño y diagramación:

Diego Fernando Chávez Narváez

Impresión y encuadernación

Litografía San José / Popayán / Cauca

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de información, ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopía, etc, sin permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

IMPRESO EN COLOMBIA

PRINTED IN COLOMBIA

| La | Dimensión | Socio | humanística e | n la | Formación | Contal | ole |
|----|-----------|-------|---------------|------|-----------|--------|-----|
| | | | | | | | |

Agradecimientos

Sobre todas las cosas primero a Dios, seguidamente al Sr. Jesús Alberto Gómez Clavijo por su silenciosa y amena complicidad, a Emanuel por su simpática sonrisa y compañía, al Ph.D Olver Quijano Valencia.

Dedicatoria

A Andrés David que venía en camino, al amor de Francisco Ortega, Nilson Lemus y María Antonia Mejía

CONTENIDO

| Introducción | 7 |
|--|----|
| Capitulo 1 Aproximaciones a los Procesos de Formación Contable | 15 |
| Capitulo 2 Una Mirada al Interior de las Humanidades y las Ciencias Sociales | 43 |
| Un breve recorrido a su significado | 44 |
| Las humanidades en el contexto de la educación superior en Colombia | 51 |
| Capitulo 3 Las Humanidades y la Educación Contable | 67 |
| Consideraciones Finales | 81 |
| Bibliografia | 87 |

INTRODUCCIÓN

El panorama actual de la educación universitaria, y específicamente para los programas de Contaduría Pública, evidencia¹ tensiones alrededor de la manera como se implementan los procesos de formación, situación que obedece al afán de correspondencia con las exigencias de la lógica financiera, dando prelación a elementos técnico - instrumentales que dan más peso al "hacer" y van dejando de lado al "ser contable".

Alrededor de esta situación han emergido muchos cuestionamientos de orden epistemológico y metodológico, las cuales ponen de manifiesto la urgente necesidad de un giro educativo que recupere el carácter social de la contabilidad, posibilitando a docentes y alumnos generar nuevos escenarios de actuación de cara a la realidad.

Como parte de las ciencias económicas, contables y administrativas, tradicionalmente los contadores públicos han sido leídos (y se leen ellos mismos) desde su "quehacer contable", inmerso en cuentas, libros y estados financieros, a partir de lo cual consolidan su *status*. Pero ¿Qué sucede

¹ El libro es producto del proceso de investigación en el marco de la maestría en Educación desde la Diversidad

con el "ser contable", con ese individuo y su condición como sujeto? ¿Por qué se pierde en "el hacer" y deja de ser un sujeto crítico, reflexivo y propositivo en y para su entorno o contexto de referencia? Surge aquí el sentido de responsabilidad de las instituciones técnicas, tecnológicas y universitarias en torno a la formación que se imparte y cómo ésta contribuye en los procesos de construcción del sujeto. Se percibe la necesidad de abordar un proceso de concientización y sensibilización de la comunidad educativa hacia lo social que conecte a la comunidad académica con "otras realidades" y "otras formas de ver el mundo"; aquellas procedentes de los colectivos sociales que les permitan interactuar con otros contextos de multiplicidad², que alimenten su ejercicio profesional.

Caber proyectar una reflexión hacia la manera como se vienen orientando las praxis educativas y el quehacer institucional en el país; cómo se abordan los procesos de subjetividad al interior de los diferentes programas y hasta qué punto se siguen reproduciendo dispositivos de disciplinamiento, que más allá de la norma insertan a los individuos en la "automatización" y en los "sistemas tecnócratas" ³.

Es aquí donde se posiciona lo sociohumanístico como un espacio catalizador dentro de la formación

² En este sentido Quijano (2012) habla de "visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad".

³ Sobre estos aspectos se tiene como referentes los postulados de Foucault (2002) quien concibe disciplina como " forma de encauzamiento de la conducta", donde los dispositivos disciplinarios crean "cuerpos y mentes dóciles"

contable para propiciar movilizaciones en estructuras de pensamiento y actuación, de tal manera que se contribuya a la transformación de subjetividades acorde con las necesidades del mundo contemporáneo.

En este sentido, es preciso realizar un acercamiento a la comprensión de los fenómenos socioculturales, en el reconocimiento del "otro y sus diferencias", como posibilidad de avanzar en la cualificación, comprensión y tratamiento de la diferencia cultural. En esta medida, es importante para los docentes y estudiantes aprender a "mirar la realidad con otros ojos", a romper paradigmas etnocentristas y avanzar desde los diferentes haceres en apuestas de transformación.

Surge así el reto de abrir la visión hacia otras formas de comprender el mundo, adentrarse en otras lógicas y saberes provenientes de contextos locales y regionales; no podemos desconocer el contexto de referencia del cual proceden docentes y estudiantes. Asimismo, la diversidad debe asumirse como un elemento estructural para el enriquecimiento de los procesos educativos, donde es clave "el diálogo de saberes" para generar agenciamientos individuales y colectivos⁴. Aquí conviene destacar los

Se hace necesario que desde la práctica educativa haya sensibilización hacia el tema sociocultural, desde procesos de investigación estructurados que le permitan al estudiante confrontar la realidad, aplicar los conocimientos adquiridos y asumir posiciones críticas frente a la misma, desarrollando su poder de agencia. El ser sujetos con procedencias distintas, desde la valoración de la diversidad, genera espacios de rescate y apropiación de los conocimientos desde sus culturas de origen; permite también que como profesionales puedan elaborar propuestas de desarrollo acordes a los contextos culturales con los cuales interactúen, sin dejar de lado su perfil humanístico..

postulados de Santiago Castro (1998) porque brindan la posibilidad de "reconocer al otro" desde la horizontalidad y el contexto latinoamericano.

Este es en general el panorama que las instituciones de educación superior deben abordar para consolidar nuevas propuestas, si quieren seguir siendo vigentes como espacio educativo; se trata de reconocer que los jóvenes están reconfigurando su identidad cultural y por lo tanto es desde ese punto que, como agentes formadores, se debe aportar a la construcción de sujetos y colectividades. Haciendo la lectura desde el "deber ser" se hablaría de la importancia de implementar dinámicas de ética y de responsabilidad social.

¿Cómo lograr que no sólo desde el discurso sino desde la praxis se hagan posibles los seres, los haceres y teneres desde la pluriversalidad y la diversalidad? Un primer paso es la inmersión en lo social para aprender a validar esas "otras lógicas" "esos otros saberes", y poco a poco poder con-versar con el otro desde el reconocimiento de la diferencia. Es no darle la espalda a la realidad para aportar a la región, asumir una posición crítica y reconocer otras apuestas como dice Castro (1998, p.5). de "globalizaciones localizadas" o "localizaciones globalizadas" que también permiten diferentes procesos de reflexividad, tales como la estética "cuando los actores sociales se apropian de

⁵ Elementos trabajados por Quijano (2008) y Escobar (2003), en donde se acepta y promueve el respeto por la diferencia y la diversidad, así como las posibilidades de recreación de la diversidad, los soportes socioculturales y políticos y los procesos de identidad. La pluriversalidad y diversalidad como espacios plurales, donde hay otros mundos posible, que siempre han existido y a los cuales debemos darl la importancia que merecen.

ciertos bienes simbólicos para reconfigurar su identidad personal según criterios de gusto", hermenéutica cuando se da "reinterpretación de la propia cultura (...) con base en imaginarios globalizados"

Capítulo 1



CAPÍTULO 1 APROXIMACIONES A LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CONTABLE

¿Dónde está la vida que hemos perdido en vivir? ¿Dónde la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? ¿Dónde el conocimiento que hemos perdido en información? Veinte siglos de historia humana nos alejan de Dios y nos aproximan al polvo. T.S. Eliot (En Ospina, 2012)¹

¹ Estos versos son retomados por William Ospina (2012) como parte de la reflexión acerca de los cambios acelerados que enfrentamos en nuestra sociedad debido a los volúmenes de información que recibimos, el papel y responsabilidad de los medios de comunicación, el poder del ejemplo y los efectos del consumismo que ya han alcanzado el sistema educativo y que cobran una fuerte influencia en los procesos de formación de nuestros niños y jóvenes, relacionándose al principio tácitamente con nuestra investigación y dando luces luego a nuestro ejercicio analítico.

Se inicia este aparte rastreando indicios de cómo ha sido la formación contable en Colombia, a partir de lecturas acerca de la pertinencia de los procesos educativos y la interrelación con el contexto actual, que deben corresponder no solo a las necesidades regionales sino a los retos que va imponiendo un mundo cada vez más globalizado y de mayor complejidad.

En este sentido, William Rojas (2002. p18) habla de que "la racionalidad de la contabilidad moderna subyace a la racionalidad económica capitalista que nace al seno de las contradicciones del proyecto cultural de la modernidad". Es decir, por un lado están los ideales de "crecimiento personal y social" y a su vez la implementación de "prácticas político- administrativas excluyentes". El autor refiere que para el caso contable solo hasta el siglo XIX y principios del siglo XX comienzan a identificarse modelos teóricos, prácticas pedagógicas y contenido social de las profesiones, desde elementos como el saber contable, el ejercicio de la contaduría pública y el plan de estudios, los que se van enredando paulatinamente con la racionalidad económica y las demandas del mercado, deformándose así el proceso educativo de los profesionales de esta rama.

Desde los postulados anteriores se evidencia que:

La educación contable en Colombia no ha podido lograr que el Contador Público Contemporáneo comprenda y aprehenda, primero que la sociedad y el Estado esperan de él una actitud crítica y reflexiva frente a las prácticas económicas, administrativas y contables que favorecen el status quo de la sociedad en que actúa; segundo, que la Universidad espera de ellos su participación en los procesos sociales que buscan la justicia y el bienestar social; tercero, que solo una actitud indagadora sobre los constructos teóricos (teorías, doctrinas, ideologías) que rigen la contabilidad permite la formulación y el desarrollo de trabajos serios de investigación contable (...) en nuestro país los programas de Contaduría no han configurado proyectos educativos que permitan que el futuro contador sea consciente de las contradicciones sociales, económicas y morales del proyecto cultural de la modernidad (Rojas: 2002: pp. 19-20).

¿Cómo repensar entonces los procesos de formación contable? ¿Por qué surgen contradicciones entre el ser y el deber ser? ¿Por qué la brecha entre lo disciplinar y lo ético? ¿Qué sucede con la visión humanista que se promueve en los modelos pedagógicos y en los planes de formación?

Dar una respuesta exacta a estos interrogantes es una situación compleja, no solo desde lo epistemológico, que abarca todo el soporte y desarrollo disciplinar, sino desde otros aspectos como el pedagógico, metodológico e incluso elementos relacionados con la investigación y extensión en los programas de Contaduría Pública. En el país este punto en particular ha sido objeto de múltiples debates enfocados en el ser y el deber ser de la Contaduría Pública desde la teoría y la praxis contables².

² En los análisis, reflexiones y debates sobre este tema se destacan las opiniones de autores como Olver Quijano, Edgar Gracia, Guillermo Martínez, Danilo Ariza, William Rojas, Mauricio Gómez, Antonio Machado, entre otros. Contadores Públicos que se han dedicado a re- pensar el ser y el hacer de la disciplina.

Uno de los puntos de partida es entonces la manera en que se asume la Contabilidad ¿es una ciencia o una técnica? Frente al particular, hay quienes la catalogan como técnica porque se quedan solo en los elementos procedimentales de la misma, otros por el contrario defienden que se trata de una ciencia con todos sus referentes.

Proporcionando algunos referentes Rojas (2002, pp. 27-28), manifiesta que la contabilidad ha ido subiendo de status de lo técnico a lo tecnológico. Sostiene que para el caso colombiano, a principios del siglo XX, una persona que tuviera experiencia y destreza en las técnicas contables podía enseñar a otros a llevar registros. En la medida en que se va expandiendo la industria, el comercio y el sector servicios se incrementan las exigencias para el registro, el análisis y la valoración de los hechos económicos, trayendo nuevos retos para quienes enseñaban la contabilidad. A medida que el país se va insertando en los desafíos de la modernidad, la contabilidad va requiriendo de procesos filosóficos que la respalden desde la enseñanza y definición del perfil del nuevo contador, las exigencias académicas y profesionales para quienes ejercen la docencia universitaria y la definición de prácticas pedagógicas, las cuales garanticen el desarrollo del saber contable.

Se aclara desde lo expuesto, que para efectos de este trabajo se asume que la Contabilidad, es una ciencia resaltando varias de sus características a saber:

(...) hablamos de que es empírica, de naturaleza económica, con sus propios medios de captación,

medida y valoración y finalidad económica, financiera y social; pero lastimosamente observamos como desde los contextos académicos en vez de apuntar a la consolidación de su carácter científico, se está dando paso a "prácticas acríticas y repetitivas (reducidas a la clasificación documental y registro mecánico), así como con los contenidos académicos de corte instrumental transmitidos sin reflexión ni acercamiento a sus fundamentos", factores que poco a poco van deformando la naturaleza de la disciplina (Machado y Morales, 2010, p.41).

Adentrándose en la dinámica de cómo se han llevado a cabo los procesos de formación contable, se recogen los postulados de autores como Ospina³ y Gómez (2009), Quijano (2002 a), Martínez (2002), entre otros, quienes plantean que los modelos pedagógicos utilizados en los programas de Contaduría Pública son de corte tradicional y conductista, privilegiando "el acento tecno-legal y mercantil" de los mismos, que faculte a sus egresados para transitar en el mundo de las organizaciones; perspectiva que debe ser complementada con una formación que favorezca el diálogo entre lo científico y lo empírico, entre la teoría y la praxis, a partir de lecturas de la realidad social, económica y cultural del país⁴.

³ Ospina recoge las voces de directivos y docentes alrededor de diferentes temas vinculados con la educación contable; en relación con los modelos pedagógicos identifica que "en el escenario de la Contaduría Pública la primera conclusión que es posible someter a discusión es la ausencia de formación en la comprensión de lo pedagógico y su incidencia en nuestro rol como profesores o directores de programa. Del mismo modo, se refleja una tendencia a identificar como más cercano a la realidad de algunas universidades el modelo pedagógico tradicional y conductista" (2009, p. 18)

⁴ Gómez y Ospina dejan claro que si bien "se han logrado vincular a la universidad contenidos y actores críticos de esta centralidad tecnolegal, puede

Ahondando en este punto, Quijano expresa como aún subsiste la marcada tendencia de las instituciones educativas a privilegiar lo técnico – instrumental sobre lo epistémico (conocimiento), lo profesional sobre lo disciplinario⁵, advirtiendo a su vez como la contabilidad es:

> (...) un procedimiento o norma con su respectiva mecánica, con lo cual el alumno aprende a contabilizar, pero no aprende contabilidad. Con ello el contable se convierte en un tenedor de libros, limitado al cumplimiento de las formalidades requeridas por la ley o exigidas por la organización donde presta sus servicios; a la vez que esta poco preparado para el cambio y se desfasará con facilidad, ya que a lo largo de su vida asistirá con pocos recursos intelectuales a numerosas alteraciones en la normativa contable e incluso, en la propia teoría. (Quijano, Gracia, Martínez, Ariza, y Rojas, 2002: 62)

Édgar Gracia (Quijano, Gracia, Martínez, Ariza, y Rojas, 2002), apunta igualmente que en los diseños y desarrollos curriculares, en particular, prima el sentido estricto de la capacitación sobre la formación, atendiendo al parecer a la necesidad de profesionales con adecuadas habilidades

aseverarse que el impacto no ha sido reconfigurativo de la lógica educativa de lo contable, al menos no en la perspectiva de una formación más comprometida con el desarrollo científico, las necesidades contextuales y la ética social" (Ospina, 2009, p. 21).

Estos aportes teóricos son retomados como soporte del Proyecto Educativo Institucional del programa de Contaduría Pública de la Fundación Universitaria de Popayán desde el texto "Del hacer al saber. Realidades y perspectivas de la educación contable en Colombia" escrito por Olver Quijano, Édgar Gracia, Guillermo Martínez, Danilo Ariza, William Rojas, Mauricio Gómez en el año 2002 como contextualización de los procesos de formación contable en el país.

y destrezas técnicas pero con limitados saberes teóricos, situación que no permite que las universidades puedan acogerse a visiones más humanistas y aperturarse a pluralismos epistemológicos⁶.

Un elemento que subyace en estos análisis hace referencia al distanciamiento de la disciplina con el ejercicio de la investigación, en palabras de Rojas (2002, p.17) al interior de la universidad se deben "generar procesos de pensamiento e investigación que permitan pensar las nuevas realidades que enfrenta el contexto colombiano".

Carlos Mario Ospina (2009) recoge diversas apreciaciones frente a la educación contable como acción educativa, las cuales se plantean a continuación:

- Las instituciones de educación superior emergentes y las antiguas han perdido su carácter de instituciones, más parecen organizaciones del mundo de los negocios (López, 2005).
- La gestión universitaria ha estado matizada por exigencias eficientistas y requerimientos de mercado, dejando de lado el aporte en capacidades para forjar un proyecto de nación independiente. (Gracia, 2006).

Recogiendo las voces de profesores universitarios, Carlos Mario Ospina, presenta testimonios alusivos a cómo se da la ausencia de movimiento frente a la necesidad de transitar una dimensión menos mercantilista en la formación contable, entre los que se ratifica esta situación: "En mi opinión se está formando un técnico contable y no un profesional crítico – analítico – propositivo." (P.U). El currículo "está diseñado para atender las necesidades del mercado. Nuestro contador se forma con enfoque de: auditor, tributarista y contable" (P.U).

- Hay una tendencia generalizada a la formación ultraespecializada y fragmentaria en educación superior (UNESCO, 1998).
- En nuestro país la educación contable no ha sido problematizada filosóficamente (Quijano, Gracia, Martínez, Ariza, y Rojas, 2002).
- "El problema crucial de nuestras facultades de Contaduría Pública, estriba en que el currículo sólo se centra en el nivel técnico del saber contable, sin fundamentación teórica para el diseño, desarrollo y administración de sistemas contables y de control empresarial, por sectores económicos y a nivel privado y estatal, de acuerdo con las necesidades del desarrollo económico" (ICFES – FIDESC, 2000, p.7).
- "Desafortunadamente, por lo menos en Contaduría, el currículum se ha visto desde una óptica pragmática, en torno a organizar "qué" y "cómo" enseñar reduciendo problemas centrales del proceso de formación a una organización técnica" (Barragán, 2008, p.162).
- "Los currículos son rígidos, inflexibles y cerrados, distribuidos por asignaturas convencionales, intensidades horarias, créditos, profesor y aula propia." (Flores, Díaz, Tobón y Agudelo, 2002:23)
- "Tradicionalmente ha existido la tendencia, en los programas contables, a marginar los procesos

académicos de los análisis contextuales, haciendo de la educación un fenómeno artificioso, tautológico, y muy distante de la problemática y la realidad social. Lo anterior, emerge como consecuencia de trabajar con modelos pedagógicos que privilegian lo asignatural y con ello el desarrollo de competencias cognitivas simples" (Martínez, 2008, p. 85).

- "La importación de estos modelos (regulativos), que se ofrecen como capacitación en los centros educativos, fortalece la incomprensión de la relación investigación y docencia, por cuanto en materia de contabilidad sólo basta transferir técnicas y tecnologías ya hechas, que al parecer invalidan una apuesta por la búsqueda de nuevas respuestas e incluso la crítica a lo importado. Esto explica porqué en la universidad y en los programas de contaduría, el énfasis en lo investigativo aparece como novedad, cuando lo natural es que la esencia de la universidad sea la investigación" (Ospina, 2005, p. 86).
- "Uno de los principales déficits que tienen nuestros sistemas educativos radica en la ineficiencia de los instrumentos evaluativos de los cuales se hace habitualmente uso. Más que contribuir a permitir un proceso de interacción formativa en el cual el docente califica el trabajo realizado, corrige y orienta al alumno para enmendar errores y profundizar ciertas áreas débiles, las evaluaciones terminan siendo un instrumento represivo que no ayuda a desarrollar aprendizajes" (Elizalde, 2001, p.6).

Dentro de este contexto se subrayan las palabras de Guillermo Martínez (Quijano, Gracia, Martínez, Ariza y Rojas, 2002) acerca de la influencia marcada de la visión reduccionista en la formación contable, unida a la simple transmisión de contenidos (o datos) por parte del docente hacia el estudiante, gesta como "resultado sobre el proceso, la destreza sobre la reflexión, las aplicaciones contables sobre la concepción epistémica de los saberes, la certeza sobre la incertidumbre" (p. 126).

A lo anterior se agrega la influencia de la visión taylorista donde el carácter productivo y eficiente del saber está por encima de su contexto de justificación y descubrimiento. El educador en estas circunstancias queda reducido a simple instrumento que controla la producción del pensamiento, sin posibilidad de ejercer el pleno papel orientador para la búsqueda autónoma del conocimiento. Desde el deber ser, lo ideal es que el docente sea un facilitador de los procesos de aprendizaje, no simplemente un agente que "da una información".

Quijano (2002a) complementa esta situación argumentando que planteamientos como la armonización de la educación contable son una propuesta de afectación de subjetividades promovida por los gremios económicos y organismos nacionales y supranacionales⁷, enraizando

⁷ Entiéndase bien, que los efectos del capitalismo y de fenómenos de la globalización, no pueden leerse solo desde la óptica económica, afectan otras dimensiones como lo social, lo cultural y lo ambiental. Con relación a la educación contable en nuestro país, se observa que la correspondencia a las lógicas del mercado tienen puntos de partida en las políticas económicas que se impulsan. Por ejemplo, con la promulgación de la Ley 1314 de 2009, dice

aún más el enfoque profesionalizante en detrimento del desarrollo disciplinario, el diálogo de saberes y la investigación como actividades esenciales y estratégicas en el ser y hacer del contador público. En este orden de ideas, retoma a Juan Manuel Gil para aludir que desde la globalización de la contabilidad se da como consecuencia una profusa práctica regulativa y proyectos que pretenden la homogenización de los procesos de formación contable a nivel internacional, se pretende así, dice el autor, "modelar el proceso de (de)formación contable profesional a partir del primado de un contenido técnico, cuyas palabras claves son: entrenamiento, habilidades, conocimiento especializado, destrezas, estándares de conducta, contador profesional, negocios, competencias, calificación, expertos, oficio, entre otras" (Quijano, 2002a, p. 108).

Las comunidades educativas están ante procesos de colonización cultural y de posicionamiento del capitalismo cognitivo, en los que la globalización se convierte en determinante de las dinámicas sociales, económicas y culturales que se gestan en nuestros contextos latinoamericanos, en donde el reto de la educación debe orientarse dice, Quijano (2002 a), hacia enseñar a descubrir la habilidad para vivir, para adaptarse y ejercer la acción en lo local a partir de una lectura de lo global. Dentro de este

Rueda (2010) se soporta desde lo normativo la convergencia mundial hacia una estandarización de normas para la presentación de los estados financieros, de tal forma que se brinde información comprensible, transparente y comparable, además de útil para la toma de decisiones. En este orden de ideas, los planes de formación se van viendo modificados en aras de ajustar el perfil del Contador Público a la demanda del mercado, sin tener en cuenta si se afecta severamente lo disciplinar.

contexto, Rueda (2010, p. 166) plantea que elementos como la "contrahegemonía, cosmopolitización, propaganda, interpretación, crítica y poder" se posicionan como agentes que "configuran una contabilidad más social, ligada a intereses colectivos y no sólo de mercado, incluyente de visiones funcionales pero que las trasciende"; las cuales deben incorporarse en los procesos de formación de los nuevos contadores públicos.

Sobresalen de este recorrido varios elementos sobre la crisis educativa en lo contable y sus consecuencias en nuestros contextos locales, el primero de ellos tiene que ver con:

(...) el abordaje y desarrollo de estudios de pregrado y postgrado en Colombia, es conducente todavía a la habilitación del sujeto para la productividad, el trabajo y la institucionalidad, dejando de lado la trascendencia del sujeto, el espíritu y el cuerpo, así como el contexto, la vida pública, la movilización del pensamiento, lo científico tecnológico y entre otras cosas, las transformaciones del saber y la responsabilidad social (...) el asumir la universidad como escenario de capacitación del "recurso" humano para el ingreso y permanencia en el ya precario mundo del trabajo, soslayando los compromisos con la formación del mismo (Quijano, 2002b, p.2)

Se ratifica nuevamente que estos impedimentos, son una consecuencia clara de priorizar el "hacer contable" y del distanciamiento de la academia frente a las necesidades reales de la sociedad.

Frente a lo anterior, se debe distinguir entre educación, formación y profesión⁹, en donde la formación debe ser entendida en relación con el ser y con el sujeto, ya que usualmente el tratarlos como semejantes no permite la claridad conceptual y el alcance de los mismos. Igualmente, se debe hacer claridad entre profesión y disciplina, la primera que hace referencia a la división del trabajo y, la segunda, que se guía por el desarrollo y el quehacer de la academia¹⁰.

⁸ Quijano en su análisis sobre la crisis de la educación contable (s.f) resalta que los enfoques profesionalizantes han posibilitado la formación del hombre productivo, marginando otras dimensiones del ser humano, en el campo contable el proceso de enseñanza – aprendizaje se ha distanciado de los soportes conceptuales, interdisciplinario y de las mutaciones del saber, para centrarse en la atención del mundo del trabajo específicamente al ámbito de la ejecución.

Quijano expresa al respecto que: La educación es un concepto que ha tenido una relación clara con la institución, sea ésta entendida como un hecho social, acciones o valores (Durkheim, 1976: 64). La formación por su parte es un concepto íntimamente ligado al sujeto, el hombre y la subjetividad (Gadamer, 1993. p. 38). La formación profesional cuando nace es vinculada al trabajo, al saber sobre el trabajo y, en general, al saber. Saber ser, saber quién ser y saber, definen el campo de problemas de la educación, la formación y la profesión. (...) Educar no puede pensarse sin una formación y sin un saber, es decir, que lo que se diferenciaba y separaba en el capitalismo clásico hoy tiende a integrarse, de tal modo que educar es una acción que lleva a educar el quién ser (sujeto) desde un campo de saber (una profesión) (Quijano, 2002b).

Ampliando esta distinción Quijano (2002b, p. 3) retoma documentos de la Vicerrectoria Académica de la Universidad Nacional de Colombia (1989): "una manera de abordar la diferencia entre profesiones y disciplinas es reconocer que las primeras expresan más la división del trabajo en la sociedad, mientras que las segundas expresan más la división del trabajo y la especialización de

Se observa a su vez el afán por mantener los imaginarios de la modernidad, basados en paradigmas mecanicistas que cierran las posibilidades de comprensión hacia otras esferas del conocimiento, todo ello por responder a los perfiles que desde la internacionalización y la convergencia contable se promueven, sin cuestionar si realmente es lo que nuestras sociedades requieren¹¹.

Sobre estas pistas, las universidades deben repensar y reconfigurar los procesos de formación que allí se adelantan, ya que si bien desde los documentos y la institucionalidad se apunta a los procesos de formación con modelos pedagógicos, que se pregonan como sociales o desarrollistas, éstos se quedan cortos, pues como ya se ha expuesto, finalmente priman otro tipo de intereses.

Es oportuno aquí hacer un llamado de atención ante las consecuencias que puede tener "la temprana especialización de nuestros alumnos, propiciada por el requerimiento del mercado, en privilegio de lo particular sobre lo general" (Gómez, 2010, p. 63)¹², ya que solo se enfatiza en lo instrumental y se dejan de la lado aspectos relevantes a la configuración de subjetividades.

la propia de la tradición académica. El desarrollo de las disciplinas se guía básicamente por los cánones de las comunidades académicas".

¹¹ Es importante observar que uno de los elementos conflictivos que resalta aquí considerando lo planteado por Olver Quijano (2002b) en su texto "En mi juventud interrumpí mi formación para estudiar Contaduría Pública", es cómo en la educación contable se ha consagrado esfuerzos institucionales en favor de la profesionalización y del canon euro- usa – céntrico.

¹² El autor retoma las voces de los docentes J. Cardona y M. Zapata de la Universidad de Antioquia - Colombia.

A lo anterior se suma que el aceptar posturas donde solo se valida la racionalidad de la ciencia como saber hegemónico, desvirtúa el carácter social de la contabilidad. La intencionalidad de colocar aquí posturas críticas es, por ende, iniciar rupturas que resquebrajen estos paradigmas que solo privilegian la visión económica-financiera y abrir las puertas a "otras posibilidades" de conocer y aprender lo contable, apostándole a aquellos escenarios donde se aporta a la construcción de sujetos y se valida la arquitectura sociocultural, no solo de quienes ejercen la Contaduría, sino de aquellos quienes se benefician de esta profesión.

El reto para quienes se insertan en estos desafíos reflexivos, frente a este tema de la formación tradicional del contador público, no solo desde la academia sino desde afuera, es sentar bases sólidas para articular de nuevo lo contable y lo social, de tal forma que estos elementos en algún momento puedan influir subjetividades; ya sea que cada quien opte por "aferrarse a las interpretaciones parciales del mundo o construir visiones más holísticas de éste" (Machado y Morales, 2010, p.40), contribuyendo en la cimentación de otros caminos que nos acerquen a un perfil del profesional integral.

Recuperar el vínculo con lo social permite a la contabilidad ampliar su visión de tal manera que se puedan enriquecer discursos y prácticas. Así, no se puede desconocer que los sistemas sociales son dinámicos, las realidades son cambiantes y la academia no se puede quedar anquilosada en cuatro paredes, debe ser capaz de adaptarse a las nuevas condiciones del contexto; por lo que se hace necesario

pensar y renovar los modelos de educación contable en razón a que:

(...) con el paso del tiempo las teorías que regulan la contabilidad, la educación y formación de los estudiantes, se han quedado cortas en la intervención de fenómenos sociales que atañen a la disciplina y requieren de profesionales que los intervengan (...) la disciplina y la profesión desde todos los mundos de vista posibles y no posibles, debe preguntarse lo que debería ser el saber y el hacer contable en la búsqueda de alternativas que comprometan tanto a estudiantes como a docentes y profesionales, a ahondar en la construcción de modelos mentales y materiales propios y a desarrollar una profesión contable nueva (Gómez, 2010, pp. 59 -60).

Esta movilización del pensamiento contable debe estar enfocada, como lo argumenta Quijano, en readecuar y / o reorientar el proceso de formación contable (...) dando apertura a procesos inspirados en la formación de las policompetencias que demanda un mundo complejo y la diversidad de contextos de vida y desempeño (2002a, p.101).

Se entrevé cómo la razón de ser de la educación se va perdiendo poco a poco, en letras que incluso pueden considerarse muertas, ya que se quedan solo en documentos y estándares de calidad para dar paso a fines más de orden político y económico, que desvirtúan el accionar del sistema educativo como tal. Hay que cuestionarse acerca de cuál es

el sentido de responsabilidad al que deben obedecer las instituciones técnicas, tecnológicas y universitarias en torno a la formación que imparten y cómo ésta contribuye en los procesos de construcción del sujeto.

¿Qué sucede entonces con la Responsabilidad Social de las diferentes instituciones educativas? El compromiso de las instituciones educativas y de quienes, de una u otra manera, hacen parte del sistema educativo es aportar a "la construcción de sujetos"; pero, por el contrario, se observa como el sistema educativo le apunta a procesos de calidad que solo se basan en cifras para el cumplimiento de estándares y competencias; producto a su vez de los legados de la modernidad.¹³ Conviene resaltar en este punto que uno de los compromisos del sistema educativo formal es la promoción de valores y la capacidad para discernir ante las diferentes situaciones que en la vida personal y/o profesional se pueden presentar. Lo preocupante es cómo la labor, no solo docente sino institucional, se ubica solo en aspectos instrumentales.

No se pueden obviar aquí factores tales como la evaluación por competencias y la calidad, los que se han posicionado como discursos o banderas al interior del sistema educativo y que a su vez hacen parte de las alteraciones del deber ser de las instituciones de educación superior y si bien no hay que ir en contravía de estas

William Ospina (2012: 19) menciona que la competitividad en nuestro sistema educativo se debe a que la concepción del individuo desde la modernidad, reposa sobre la idea de que "el hombre es la medida de todas las cosas", de que somos la especie superior de la naturaleza y que nuestro triunfo consistió precisamente en la exaltación del individuo como objetivo último de la civilización.

dinámicas, si se puede analizar de qué modo aplicar estos conceptos sin perder la esencia de la misión formativa.

Acercándose al concepto de competencias, éstas pueden ser entendidas, por un lado, (...) como el vínculo de un sin número de factores, que en teoría deberían intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que, adicionalmente, fusionan las características del proceso educativo "al interior de toda institución (...) con los sistemas externos a ella" (Tobón, 2006 en Valero, Patiño, Duque, 2013, p. 16) o (...) "como una alternativa a modelos formativos que han sido insuficientes para dar respuesta a las necesidades laborales y a los problemas que depara la vida" (Zabala, 2008 en Valero, Patiño, Duque, 2013, p. 16).

Como se observa desde estas definiciones, se cierra el concepto hacia la formación laboral y las demandas del mercado, se podría encaminar la aplicación de este concepto más como mecanismo de encauzamiento de perfiles de subjetividad, que puede ser validado en la formación contable, si se es complementado desde valores asociados al buen desarrollo de aptitudes, facultades y/o talentos, mas no desde la estrechez mental de asumirlo desde la rivalidad y la individualidad.

A la luz de los procesos que emprenden hoy las universidades de acreditación, y en correspondencia a la complejidad de escenarios sociales, económicos, culturales y ambientales del siglo XXI, se habla de policognición o policompetencias: de inteligencia cognitiva, de inteligencia instrumental y operativa, de inteligencia emocional, se

habla también de competencias cognitivas y socioafectivas y de competencias simples y complejas (Bustos, 2000 en Quijano, 2002b, p.13)¹⁴.

En referencia a la noción de calidad, ésta solo se está tomando "como un conjunto de cifras y estándares", los cuales no dan cuenta del saber real de los profesionales, ni mucho menos son concordantes con la realidad social, dejando de lado características propias del sistema educativo desde la posibilidad de dar valor a los servicios ofrecidos. Desde la educación contable, dice Quijano (2002b, p.17), la calidad es asumida como una pauta para la conducta institucional, en donde se privilegia la investigación, la alta escolaridad docente, la autoevaluación con fines de acreditación, desconociéndose nuevas formas de conocimiento que permitan la desprofesionalización y den apertura a nuevos *ethos*.

Respecto a los referentes anteriores y en relación a la educación contable, Quijano hace el siguiente aporte, con el ánimo también de resaltar el que se deben dejar las narrativas de la modernidad y hacer una lectura contextual acerca de la postmodernidad y, por qué no, desde la contemporaneidad para poder insertarnos efectivamente en los nuevos y complejos escenarios globalizantes. En este sentido, la complejidad al lado de exigencias, en torno a competitividad, calidad y productividad como elementos

^{14 (...)} las competencias deben ser entendidas como "(categorías conceptuales integradoras o articuladoras de procesos, contenidos, contextos y desempeños" que logren "la apertura a otras lógicas y epístemes que contribuyan a la construcción de poderes de agencia" (Bustos, 2000 en Quijano, 2002b:13).

de diferenciación, nuevamente ha colocado en el centro de la discusión la necesidad de un significativo cúmulo de conocimientos para enfrentar el nuevo paradigma productivo semiocapitalismo, las nuevas formas de sociabilidad, la aceleración contemporánea y la prefiguración de la cotidianidad (Quijano, 2002b. p.5)¹⁵.

En este punto, se debe tener en cuenta que el siglo XXI es el de la sociedad de la información, por ello factores como la abundancia de información y conocimiento al que estamos enfrentados permanentemente, por parte de los medios masivos de comunicación y las llamadas TIC's, inciden notoriamente en las dinámicas educativas. Esta conectividad que afecta indudablemente las subjetividades, tiene su dualidad, por un lado, puede ser leída como una gran ventaja, en el tema del acortamiento de distancias y la accesibilidad de la información; por otro lado, se ve nuestra vulnerabilidad al no alcanzar a asimilar e interpretar la gran cantidad de información que recibimos constantemente. De hecho, se habla de la agudización en la crisis de valores y sistemas comportamentales, especialmente en la población juvenil que adolece de una sólida cultura general, la cual le permita tener no solo conocimientos básicos sino también criterios sólidos de opinión e incluso de carácter, provenientes, entre otros factoresn de la influencia de los medios de comunicación. Estos elementos a pensar más

¹⁵ Para definir el Semiocapital el autor retoma a Rifkin (2000) sobre la denominada nueva economía, en donde es evidente que asistimos a una reestructuración radical, hacia la economía global tecnológica, en la que evidentemente "vivimos en un capitalismo corporativo que se desmaterializa en redes de acceso y de poder virtual", donde el acceso desplaza los mercados y el intercambio de la propiedad (Quijano, 2002b, p.5).

detenidamente en los perfiles de ingreso con los que el estudiante llega y los de egreso que estamos proponiendo, si queremos apuntarle desde el deber ser a procesos de formación integral.

Si el reto está en apuntalar la "formación universitaria para potenciar el pensamiento contable" hay que considerar varios elementos que nos ayuden a "analizar, evaluar y reorientar el papel de las universidades y gremios, mas como instituciones parteras del conocimiento contable que como medios de divulgación" (Machado y Morales, 2010, pp. 42 - 47).

La cuestión radica entonces en ¿Qué tipo de contador público se está formando en las universidades? Hablaríamos aquí no solo del plan de estudios como carta de navegación de los programas académicos, para orientar el proceso formativo del estudiante, sino también de la manera en que se definen los perfiles de egreso, que dejan entrever falencias por la falta de correspondencia.

De acuerdo con Ospina (2009), al respecto de los planes de estudios y la estructura curricular, allí se señaliza la lógica de contenidos, secuencialidad y movilidad del estudiante, razón por la cual su construcción no debe hacerse de manera arbitraria sino, por el contrario, desde la institución se debe garantizar la participación de todos los actores involucrados, incluyendo la representación de las voces de los estudiantes. Otro factor a tener en cuenta es la correspondencia con el modelo pedagógico, en donde se promulgan principios relacionados con la pertinencia, flexibilidad, integralidad e

interdisciplinariedad, de tal manera que se puedan aterrizar y no se conviertan en "letra muerta". Cabría preguntarse aquí cuál es la funcionalidad del componente humanístico, si realmente se incentiva la formación integral y se responde a un proyecto ético que permita hacer frente a las diferentes dinámicas de contexto desde la subjetividad crítica.

Se insiste en la importancia de abordar los procesos académicos teniendo en cuenta elementos relacionados con la configuración de subjetividades, es decir, colocar de primero en la escala la importancia del ser, sobre el hacer y el tener, no solo desde el aporte que la malla curricular logra sino desde la complementariedad de los procesos de investigación y proyección social, que permiten que los estudiantes cuestionen permanentemente su proceso de formación desde el acercamiento a lecturas diferentes de la realidad y los contextos locales de referencia.

Otro tema lo constituye la funcionalidad del Gremio de Contadores, en cuanto a la retroalimentación constante del ejercicio profesional hacia la academia, de tal forma que se afecte positivamente los distintos contextos de locales desde el quehacer contable. Es así que la institución, como garante de los procesos académicos y los egresados desde la praxis social, no debe desligarse de componentes como la investigación y la extensión, ya que desde allí se nutren constantemente los ciclos formativos de manera bidireccional.

Esto implica penetrar estos intersticios del sistema educativo y generar movilizaciones, en palabras de Brunner (2000), procesos que implican para el individuo considerar diversos aspectos de tipo social, comunicativo y cognitivo, tales como:

- El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable
- El establecimiento escolar deja de ser canal único entre las nuevas generaciones y el conocimiento y la información.
- La palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional
- La escuela ya no forma, los aprendizajes a que da lugar y el tipo de inteligencia que supone, pudieran limitarse a las expectativas formadas durante la revolución industrial.
- Las tecnologías tradicionales del proceso educativo están dejando de ser las únicas disponibles para enseñar y aprender.
- La educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito del Estado-Nación e ingresa la era de la globalización.
- La escuela deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización (En Machado y Morales, 2010, p. 51)

Complementario a los postulados de Brunner, Quijano (2002b, p.17) nos ofrece algunas pautas para iniciar una reorientación entre lo profesional, lo disciplinario y el indisciplinamiento como se plantea a continuación:

- Diálogo interdisciplinar, observación y adopción de las transformaciones del saber.
- Superación de la tendencia convencional que reduce la contabilidad a tópicos estrictamente financieros, generadores de lecturas parciales y usualmente descontextualizadas.
- Profundización en la esfera disciplinar e indisciplinariedad.
- Desprofesionalización de la enseñanza, que apunte a la resolución de problemas con fundamento en el trabajo hipotético, en modelos soportados en amplias competencias intelectuales y en el desvanecimiento de las fronteras disciplinarias.
- Ampliación de la mirada y valoración del desarrollo disciplinario e indisciplinario como un proceso basado en el conocimiento y soportado en los saberes.

Sobre las premisas anteriores deben gestarse los procesos formativos de las universidades y, por ende, de los diferentes programas de Contaduría Pública. Por lo tanto, se debe avanzar en el establecimiento de bases frente al posicionamiento de las subjetividades, el

autorreconocimiento y la autonomía. Lo anterior conduce a tocar puntos álgidos como la pérdida paulatina del carácter social de la contabilidad y la urgente necesidad de recuperarlo, en aras de tener claridad frente a qué sucede con el ser contable, por qué se pierde en el hacer y el tener; de igual forma, el debatir sobre el rol de la universidad y la manera de reorientar el (los) camino (s).

Recapitulando desde los altos y bajos en los procesos de formación contable y a su vez pensando un poco en los perfiles de subjetividad hacia los que deben confluir los contadores públicos, William Rojas (2002, p. 41) hace las siguientes recomendaciones a los contadores públicos, para poderse movilizar en los ambientes complejos que ofrece el siglo XXI:

- Poder de sujetarse del sistema económico que opera su saber. Solo así la sociedad contará con otro saber que se resistirá al a priori tecnológico y político, que considera la naturaleza como un instrumento potencial para el logro de sus fines.
- Conocer las relaciones que se tejen entre el saber y el poder en el seno de las estructuras económicas, sociales y culturales que determinan la civilización actual.
- Comprender que las teorías son cajas de herramientas que sirven y funcionan para desentrañar los sistemas de poder, que obstaculizan, que prohíben e invalidan los discursos y saberes.

Capítulo 2



CAPÍTULO 2 UNA MIRADA AL INTERIOR DE LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES

El bien de la humanidad debe consistir en que cada uno goce al máximo de la felicidad que pueda, sin disminuir la felicidad de los demás. Quizá la más grande lección de la humanidad es que nadie aprendió jamás las lecciones de las humanidades. Aldous Huxley¹

¹ Pensamiento retomado por Yolanda Guerra (2008) como parte de reflexión sobre el tratamiento dado a las asignaturas incluidas en el conjunto de las humanidades en su artículo ¿Las humanidades en crisis o crisis de la humanidad?

Un breve recorrido a su significado

Se inicia el recorrido para la configuración del contexto de las humanidades partiendo de la definición del término. En un comienzo las humanidades hicieron alusión a las "letras humanas", lo que las ubica en un primer momento en el campo de acción de la literatura, tal como lo apunta Alvar Squerra (2008) acudiendo al Diccionario de la Real Lengua Española. La voz humanidad remite a letras humanas y la entrada letra se equipara y precisa el sintagma letras humanas con literatura, especialmente la clásica. Aunque hay que tener claridad que este no es el sentido con que se le asume actualmente, estamos frente a un término polisémico cuyos límites son muy difusos, más aun cuando se habla de ciencias humanas y sociales, por lo que surge la pregunta acerca de ¿en qué se diferencian? Al respecto, el autor hace alusión a varios elementos: el término humanidades (es decir la literatura y las artes) siguen los lineamientos tradicionales de la filosofía y las letras, que poco encajan en los parámetros de la medición y la experimentación propuesta desde el método científico.

Por otro lado, las ciencias catalogadas como sociales, tales como la sociología, antropología, economía o la psicología, que se encargan de la medición de aspectos sociales, pueden ser leídas como unas humanidades más aplicadas a un mercado laboral, que se ajustan a parámetros de medición y experimentación, que van dejando poco a poco la sensación de que en cierto sentido las humanidades tradicionales son inútiles porque distan de las lógicas del mercado (Alvar Squerra, 2008, pp. 1-2).

Volviendo al origen de las humanidades, Sloterdjik (1999) resalta precisamente que la evolución del humanismo, desde las letras, no hubiera sido posible sin el aporte de la filosofía para dar base a la tradición y asumir los escritos, lo hace parafraseando a Jean Paul Sartre, quien hace explícito que la esencia y función del Humanismo se centra en ser una telecomunicación fundadora de amistad por medio de la escritura (1999. p.1).

Alude igualmente a que:

Desde que existe la filosofía como género literario, recluta ella a sus adeptos por este medio, escribiendo de modo contagioso sobre el amor y la amistad. No se trata solo de un discurso sobre el amor a la sabiduría, sino también de conmover a otros y moverlos a este amor (Sloterdjik, 1999, p. 1).

Como un elemento importante de este proceso, el autor destaca que la coyuntura fundamental, en esta cadena epistolar, estuvo marcada por la recepción del envío griego por parte de los romanos, pues sólo la apropiación romana abrió el texto griego al Imperio y tras la caída de la mitad occidental (Sloterdjik, 1999, p. 1), lo anterior implicó, entre otras cosas, que los romanos ubicaran sus profesores griegos para poder comprender la correspondencia llegada desde Grecia, aportando en la movilización de cartas entre amigos.

El posicionamiento de las humanidades se da entre los siglos XVIII y XIX, durante los movimientos del Renacimiento

y la Ilustración, en donde los "hombres de enorme inteligencia consideraron que el arte, la literatura, la música, la historia y la filosofía mejorarían la conducta humana" (Steiner, 2012, p. 4). Posiblemente esta orientación fue errada y hoy en día hablamos del fin de las humanidades. Al respecto, Steiner plantea que ya desde la acepción de esta palabra hay una contradicción los *Littera humanior*, que se agudiza al ver como las ciencias exactas han ido extendiendo sus límites hacia disciplinas como la antropología, psicología o sociología.

Se ve hasta aquí el despliegue y posicionamiento del positivismo como corriente que consolida los paradigmas del conocimiento científico y de la importancia de la razón en la configuración de la ciencia como sistema de pensamiento, producto de la modernidad.

El punto ahora, al igual que la pregunta que George Steiner lanza en el marco de la reflexión en torno Al fin de las Humanidades, es saber ¿Cómo las humanidades se posicionaron en lo académico? El autor cuenta que ocurrió en Alemania, a partir del programa de Humboldt para la Universidad de Berlín. El objetivo fue editar a los clásicos con el fin de establecer un *textus receptus* para los grandes poetas y escritores latinos y griegos. Claro que de vez en cuando puede añadirse un pequeño toque aquí o allá: toda edición es perfectible, pero esencialmente el trabajo está hecho (Steiner, 2012, p. 2).

Centrándonse en el marco de las ciencias sociales, se evidencia que aunque su origen se da en el siglo XVI, realmente se consolidan como disciplinas en el siglo XIX. Surgen a la luz de la implementación de las narrativas asociadas a los términos progreso y desarrollo, es así como ya al interior de estas disciplinas una de las preguntas orientadoras, que se teje desde las bases de lo científico pero con trasfondo geopolítico, es quién controlará el conocimiento para estructurar el mundo en sus distintas dimensiones, que poco a poco va creando el nicho para que a finales del siglo XVIII se consolide el mundo universitario, reproduciendo y recreando el imaginario de occidente.

(...) debido a la necesidad de las nuevas potencias europeas de contar con cuerpos administrativos, profesionalizados y con conocimientos en tecnología, que los ayudasen a implementar y apoyar políticas eficaces de Estado, para competir mejor con sus rivales y asegurarse así el control del poder mundial... la disciplinariedad y profesionalización, tanto para crear nuevos saberes, como para capacitar a los nuevos productores del saber (el profesor-doctor). Se buscaba no sólo teorizar, sino también alcanzar una mayor producción en las nuevas industrias. (MEN, 2002, p.7)

Desde sus inicios, su propósito se centró en explicar la realidad socio-humana como un conocimiento secular y sistemático, aplicando los objetivos y etapas del método científico, tal como en las ciencias naturales, pero con limitados aciertos por la dificultad e imposibilidad de reducir los fenómenos sociales a ellas. El posicionamiento de estas ciencias se da a través de la adopción de los modelos newtoniano, cartesiano y del aceptar que se debe

ser capaz de descubrir leyes naturales y universales para regir los destinos humanos (MEN, 2002, pp. 5-6).

Movilizarse desde estos modelos, especialmente del dualismo cartesiano, propició la escisión entre sujeto racional y mundo natural, es decir, de un lado quedaría el *cogito* y del otro la *res extensa* (Ángel, 2005, p.1). De esta manera, los estudios sociales se ajustan a la racionalidad matemática, donde se usa un lenguaje lógico-proposicional; las teorías obedecen a criterios como la objetividad, veracidad, validez, exactitud, entre otros elementos propios de la corriente positivista.

A partir de la segunda mitad del siglo XX se produce un cambio de paradigma en las ciencias pues,

(...) con el desarrollo de la física cuántica, el principio de incertidumbre, las leyes de la termodinámica y los avances en la cibernética, se pone de manifiesto la necesidad de repensar los presupuestos de la modernidad, ya que ellos resultaron insuficientes para dar explicación de aquellos fenómenos que se escapaban a sus leyes. Entonces se reconoce la imposibilidad de separar al sujeto del fenómeno observado y se impone la necesidad de un punto de vista cualitativo para suplir la insuficiencia de los métodos cuantitativos; en última instancia se abre la puerta a las paradojas, la incertidumbre, la contradicción, la diferencia; en suma, la complejidad hace su arribo (Ángel, 2005, p.2).

Las ciencias sociales no son ajenas a este tipo de transformaciones, destacándose:

(...) el acercamiento a las humanidades, en la incorporación del método hermenéutico y el estudio de los casos particulares. Por primera vez las ciencias sociales acuden al contexto para dar una interpretación a los fenómenos, y es en esta nueva visión que se hace necesaria la construcción de epistemologías múltiples más acordes con un mundo multicultural y a la vez globalizado (Ángel, 2005).

Seubicanlos paradigmas de la modernidad para caminar a su vez entre la postmodernidad y contemporaneidad y desde allí conocer, desde la epistemología, las tendencias teóricas existentes a saber:

La corriente principal, caracterizada por el empirismo lógico-filosófico, la gran teoría surgida en la década del sesenta y representada por autores como Gadamer, Habermas, Foucault, Derrida, Rawls, Lewi-Strauss, que ponen de manifiesto cambios fundamentales en la teoría social, proliferación de diversos enfoques teóricos que conviven con la tradición de la corriente principal. Se destacan corrientes como la fenomenología (Schutz), la hermenéutica (Gadamer y Ricoeur), la Teoría Crítica (Habermas), la renovación del interaccionismo simbólico (EE.UU.), el Estructuralismo (Europa), la etno metodología, entre otras, y la teoría de la complejidad, que posee en su interior diferentes matices y escuelas, aquí aparecen autores como Morin y Luhmann, quienes pueden aportar

en la configuración de formas diferentes de pensar y hacer. Díaz, Henao y Ángel (2005, pp. 3-4).

El proceso disciplinar y profesional de las Ciencias Sociales, tal como lo explica Ángel (2005), debe destacar su carácter crítico y práctico, su interdisciplinariedad y su condición histórica. La responsabilidad y la trascendencia de los estudios y actuaciones en el campo de las éstas debe ligar la teoría y la praxis social, dada sus consecuencias a nivel ético-político. Las disciplinas no deben ser entes aislados, por el contrario, se requiere de relaciones sinérgicas que posibiliten el entendimiento del ser, el hacer, el tener y el estar como parte de la complejidad de la humanidad.

En este contexto, el abordaje de las cuestiones humanas y sociales debe incluir:

- La asunción de una postura crítica y de un método hermenéutico, como forma de construcción de conocimiento y práctica pedagógica.
- La concepción de las Ciencias Sociales no sólo como conocimiento teórico sino también como praxis, en tanto conlleva implicaciones en la forma como el hombre construye valores éticos y define posturas políticas, y en cuanto estaría en condiciones de alterar el horizonte abierto por su formación intelectual, en medio del cual las cosas y los eventos adquieren sentido.

- La dialéctica entre hibridación y fragmentación de las disciplinas constitutivas de las Ciencias sociales, lo que debe reflejarse en la forma como se aborden no sólo los procesos investigativos sino, además, la aproximación a los problemas planteados al interior del aula de clase.
- La identificación de temas de interés derivados de problemáticas actuales y la propuesta de posibles soluciones tomando en cuenta el contexto social, político, económico y cultural en que se dan dichos fenómenos (Ángel, 2005, p.4).

En relación al sujeto que construye conocimientos, al interior de las ciencias sociales, deja claro que éste debe reconocerse como aquel que conoce, construye y reconstruye conocimiento, lo aplica en la solución de problemas concretos. Un sujeto, en síntesis, que actúa sobre el mundo, lo transforma y a su vez se transforma a sí mismo en dicho proceso.

Las humanidades en el contexto de la educación superior en Colombia.

Considerando el antecedente mencionado, de la dificultad de ponerle límites claros y precisos al concepto de humanidades, y ubicándonos en lo que por ellas se puede entender en el quehacer y la enseñanza universitaria en nuestro país, se parte de las inquietudes que, en torno al tema de las áreas sociohumanísticas, surgen al interior de las diferentes instituciones educativas sobre su pertinencia en la

formación profesional. Desde lo curricular estas asignaturas no son ajenas a los efectos colaterales del devenir histórico, que han ido configurando imaginarios que las califican como "costura", "relleno" o, en otros términos, "inútiles"². Pero ¿Dónde radica el problema? En la cuestión disciplinar? ¿En la correspondencia con el contexto? ¿En lo pedagógico? ¿En lo didáctico? o ¿en todas las anteriores?

Un primer elemento que emerge es que muchos, de quienes llegan a desempeñarse en la docencia universitaria, manejan solo el saber disciplinar y en el camino deben ir recogiendo pistas pedagógicas y didácticas, son muy pocos quienes llegan a tener un proceso de formación completo. Se plantea que para ser docentes no debe ser suficiente "el dogma universitario", es decir, "para enseñar muy bien mi disciplina no es necesario y suficiente saberla muy bien", sino que requiere de la formación pedagógica (Vasco, 1993, p. 1 en Díaz, 2007, p.1)

Considerando la manera en que son concebidas las humanidades desde el *ethos* de la universidad, Díaz Gómez (2007) manifiesta que se tiene la concepción de que una de las funciones sustantivas de esta institución es la docencia, desde la cual se debe aportar a la formación del estudiante. Para el caso específico de las humanidades, y desde los paradigmas de la modernidad, se busca abordar el conocimiento científico y potencializar la razón. Situación

² Reforzando la apreciación anterior, Guerra (2008, p.137) resalta como paradigma al interior de las universidades el "asumir que las asignaturas llamadas "humanidades" son el relleno curricular o en el peor de los casos materias de costura"

que posiblemente no esté mal, pero que sí restringe la mirada epistémica y el potencial de las mismas desde la posibilidad de cultivar el espíritu humano. Por lo tanto, en consonancia con los postulados del autor, creemos que hay otras maneras de transmitir y enseñar que permiten que estas áreas puedan ser un eje dinamizador de conocimientos, si se incorpora en el ser y el hacer docente que las humanidades son una narrativa y que por lo tanto se investigan y comparten socialmente con formas alternas respecto a las maneras como se hace desde las ciencias y lenguajes formalizados³. Esta nueva forma de asumir la enseñanza deja claro a su vez que,

A partir de lo anterior, se asume la necesidad de la teoría, tanto la heredada como la co-construida en presente, pero se aborda desde los aprendizajes previos de los alumnos, desde su experiencia vital, en un ciclo de conocimiento que va de la experiencia, se contrasta desde la teoría circulante y es leída desde la teoría pero contextualizándola con el momento actual, en su espacio temporalidad, para volver a la experiencia (Díaz, 2007, pp. 5-6).

Siendo los estudiantes sujetos activos del proceso de enseñanza – aprendizaje, se debe tener en cuenta, como expresa Susana Henao (2005, pp. 1-2), en el contexto actual la dificultad que experimentan los estudiantes en el aula para asimilar documentos y/o materiales de corte

³ Conforme a esta forma de ver las humanidades, Guerra (2008, p.137) nos comparte la siguiente definición: "conjunto de asignaturas que brindan los lineamientos humanísticos para el mejor SER".

humanístico, ya que la vida cotidiana del estudiante universitario no ofrece herramientas de acceso a los textos de carácter abierto. El docente es concebido como el guía que conduce al estudiante por el camino trazado, pero somos conscientes también que el estudiante no cuestiona los por qué es y los cómo de la estructuración de un curso; situación de gran complejidad, debido a que se trabaja desde las posibilidades de expansión de la subjetividad y de la toma de conciencia en los procesos de aprendizaje. A todo esto se agregan:

(...) nuevas dificultades: las competencias lingüísticas de los jóvenes son limitadas. La capacidad de lectura comprensiva, de aprendizaje significativo, la competencia lexical y el pensamiento crítico están medianamente desarrollados, y para ello, muchos investigadores tienen una explicación: el universo de la imagen y la segunda oralidad que domina nuestra época hace que las competencias y habilidades lingüísticas sean menos necesarias que en la época anterior cuando los datos y patrones se guardaban principalmente en la biblioteca y no en los archivos del computador (Henao, 2005, p.2)

Una consecuencia que se desprende de lo descrito anteriormente es la concepción de que las asignaturas sociohumanísticas "son inútiles", "son relleno". Al salirse los contenidos de los lineamientos y del *modus operandi* de las Ciencias Naturales, las cuales exigen constantemente medición y verificación, por lo que el estudiante erróneamente cree que las humanidades son más laxas, menos exigentes. Al respecto, se consideran cuatro los

"rasgos que caracterizan la concepción positivista de la ciencia: el monismo metodológico, la postulación de la ciencia fisicoquímica como modelo, el énfasis en la explicación causal para la formulación de leyes y el dominio de la naturaleza como el objetivo científico por excelencia" (Gaitán, 1999 en Henao, 2005, p.2) .

Profundizando en este tema, podría afirmarse que:

Las ciencias humanas requieren el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento para razonar sobre el propio razonamiento, requieren habilidades para la construcción de redes significativas de aprendizaje en las que los intereses y experiencias del propio sujeto que aprende aparecen involucrados como parte del saber. El entramado de relaciones entre el sujeto, el objeto y la cultura que construye la posibilidad de su encuentro hace que el conocimiento sea un problema mucho más complejo, que el solo almacenamiento de información o la operación abstracta sobre relaciones ajenas a la experiencia real de los estudiantes". Por lo tanto, el plus que se genera desde las Humanidades debe conllevar a "que nuestro mundo es algo que construimos nosotros mismos, creadores reales, y que como tales tenemos una responsabilidad ética frente a la naturaleza, frente al conocimiento y la cultura que perpetua los esquemas para conocer y para existir (Henao, 2005, p. 3).

Un elemento que subyace en este análisis es el considerar si están en crisis las Humanidades, sobre este particular hay varios referentes dados por autores como Steiner (2012), quien habla del fin de las mismas⁴. Para efectos de avanzar en el hilo discursivo traemos los postulados de Guerra (2008, p.141), quien manifiesta que "efectivamente están en crisis porque los científicos no reconocen la importancia de un mundo globalizado".

Por ende, "la orientación de las ciencias sociales es eminentemente práctica, el joven estudiante deberá aprender a preguntarse lo que logrará en el mundo con su saber", situación que implica desde la procesualidad y la reflexividad, que le encuentre sentido y significado a lo que está aprendiendo. Visto de esa manera, la finalidad en ciencias sociales y humanidades debe ser el logro de una conciencia ética que cuestiona permanentemente los postulados de su saber y de su hacer. El reto para el docente está en cómo despertar interés y motivación en el aula, de tal manera que los estudiantes potencialicen autorreflexiones y conciencia crítica de la realidad y/o el entorno en el que están inmersos, llevándolos a ser seres pensantes y críticos de su tiempo, con conciencia ética, sentido de trascendencia, sentimiento de pertenencia y responsabilidad para consigo mismos y su sociedad (Henao, 2005, pp. 3-4).

Precisando esta reflexión y desde la lectura de las dinámicas actuales del sistema educativo se consideran:

(...) factores de tipo sociológico, cultural e histórico para mostrar cómo los requerimientos institucionales, los cambios en el estatus y la autoridad del maestro y la

⁴ Vargas y Torres (2013) abordan la crisis de las Humanidades desde el acercamiento a la situación actual de la filosofía.

aplicación indiscriminada de tecnologías educativas, no pertinentes para toda disciplina, terminan por separar al maestro de la pedagogía, con el fin de capitalizarlo hacia actividades menos relacionadas con la docencia y más con la investigación y la acreditación institucional (Vasco, 2003 en Henao 2005, p.5).

Avanzar propositivamente en este debate sobre las Humanidades implica que quienes nos desenvolvemos en las mismas tengamos la capacidad de "mirar hacia adentro de nuestro ser, pensar y actuar" y, asimismo, de "mirar hacia adelante" de tal manera que no nos enfrasquemos en discusiones triviales, sino que sepamos ubicarnos en nuevos escenarios donde elementos como la complejidad, la incertidumbre, e incluso el caos, llegan a marcar la pauta.

Así, se hace necesario que:

(...) se avance en la comprensión global y en una formación humanística que no descuide los conocimientos matemáticos, físicos, biológicos y tecnológicos, porque es en la interrelación y en la comprensión de la diferencia donde se puede reencontrar el sentido de humanidad (Terricabras en Guerra, 2008, p. 142).

Acercándose ahora a paradigmas sobre pedagogía, educación y didáctica, que nos dan luces acerca de la viabilidad de la enseñanza de las humanidades en los procesos de formación universitaria y de las tendencias que emanan de los mismos apoyándose en lo experiencial,

vivencial y en la cotidianidad, algunas de las pistas dadas por estos autores como Henao et al (2007), Guerra (2008), Martínez (2008), Quijano (2002a) (2002b) entre otros, son:

- Se debe dar el giro de la racionalidad moderna a la racionalidad contemporánea.
- Propiciar procesos de formación integral, en el entendido de que somos una unidad cuerpo/mente/ espíritu.
- Proporcionar bases para que los estudiantes consoliden un sistema de valores que les permita discernir y escoger sus actos.
- Impulsar procesos de metacognición
- Elevar la ética hacia otros niveles de comprensión desde lo humano y lo práctico.
- Avanzar en procesos de comprensión global, trascendiendo discursos que conlleven a la separación de saberes (inter y transdiciplinariedad).
- Validación de otras lógicas y epistemes
- Incursionar en temas relacionados con la complejidad
- Impulsar el desarrollo de policompetencias

- Promover la lectura de autores contemporáneos que generan análisis y lecturas de contexto.
- Fomentar desde el quehacer académico capacidades crítica, de autorreflexión y autogestión.
- Minimizar las relaciones de poder en los procesos de formación, de tal forma que se genere una relación de acogida y calidez afectivo-educativa que conlleve a un proceso constructivo, activo y participativo cognoscente de parte de los estudiantes.
- Apertura de las relaciones interpersonales, es decir, desde la horizontalidad y el diálogo de saberes.
- Uso de la pregunta e invitación al diálogo pedagógico, en el entendido de que el conocimiento es procesual, hay que introducir ideas y temas generadores que dinamicen la con-versación.
- Desarrollo de habilidades superiores de pensamiento, la construcción de redes significativas de aprendizaje.
- Enriquecimiento desde diálogos y contextos inter y transdisciplinares.
- Utilización de formas narrativas diferentes, que complementen los textos escritos, que dinamicen y contextualicen la práctica en el aula.

• Ingreso de los docentes al mundo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación TIC's.

Se trae a colación los siguientes principios, a tener en cuenta desde la didáctica para enriquecer la labor docente:

Antropológico: Asumo al estudiante como un ser en construcción, dotado de un bagaje biológico que lo hace especie animal en cuanto homínido que se ha y viene humanizando.

Sociológico: Permite reconocer que el estudiante no es un ser aislado, no es individuo, sino que es ser social, perteneciente a una sociedad concreta y que se realiza humanamente en ámbitos específicos, por lo que siendo un ciudadano planetario está referido a una localidad y una institucionalidad particular.

Psicológico: En relación con los dos principios anteriores, ubica a los estudiantes como un seres cognoscentes, se les reconoce como hombres y mujeres con capacidad de conocimiento y quienes, en sus procesos ontogenéticos, van cambiando sus posibilidades de apropiación y construcción de conocimiento.

Epistemológico: Permite reconocer las condiciones disciplinares de los saberes que se despliegan en el ámbito del salón de clases, ubicar su historicidad, especificidad, relación inter, trans y multidisclipinar.

Pedagógico: Abre la mirada para reconocer las condiciones de enseñanza de las disciplinas, profesiones y oficios, ubicando su especificidad en los procesos de formación y las lógicas inherentes a los procesos educativos (Díaz Gómez, 2007).

Prosiguiendo con el tema, desde los tópicos de la formación compleja, trasladamos los siguientes interrogantes hechos por Álvaro Díaz en sus reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de las humanidades, de tal manera que puedan marcar pauta en el proceso de análisis:

¿Qué papel pueden jugar las Humanidades en la constitución de lo social y lo humano? Si es dable que cumplan alguna función ¿Cómo se debe formar en Humanidades? ¿Cómo hacerlo de manera particular en la vida universitaria, en tanto ámbito de la educación superior?" (Díaz Gómez, 2006, p.223)

El autor considera que las humanidades están llamadas a reflexionar sobre lo social y las condiciones de lo humano en contextos históricos y culturales específicos. Hasta la llegada de la modernidad la enseñanza de las humanidades se hacía de manera holística, sin separación de saberes, de tal forma que desde esa visión en conjunto se pudiera aportar sustancialmente al crecimiento del Ser. Posteriormente, bajo los paradigmas de la ciencia se observa como cada disciplina busca posicionarse más en correspondencia a la lógica del mercado y sus dinámicas,

sin que le interese mayormente el contribuir a la formación de sujetos.

Respecto a cómo se debe formar en humanidades, se hace necesario trascender épocas y romper paradigmas, es decir, si uno de los desfases de la modernidad fue la separación de saberes y vemos como se van agotando estos metarrelatos, abrámonos entonces a la posibilidad de asumir las humanidades con contenidos y perspectivas contemporáneas que cuestionen prácticas y discursos5. Díaz Gómez (2006, p.226) nos plantea varias características de época a tener en cuenta tales como: estamos definidos como la sociedad de la información, hay prevalencia de la economía de mercado, tendencia a la globalización cultural, desarrollos técnicos y tecnológicos desde la miniaturización, posicionamiento de las tecnologías de comunicación e información, nuevas configuraciones y dinámicas socio culturales, las cuales también dan cuenta de momentos de caos en lo político, económico y ambiental a nivel mundial.

Poder interpretar adecuadamente elementos como los ya mencionados implica la apertura a nuevas formas de ver, sentir y leer la realidad, hacia otras maneras de configuración de sistemas de pensamiento que validen otras lógicas y epistemes; tarea a la que las Ciencias Sociales

⁵ En este sentido, Wallersteirn hace referencia al fin de una racionalidad, que debe dar paso al rompimiento de límites disciplinarios y a elementos como la inestabilidad, lo complejo y temporal (1997, p.8 en Díaz Gómez, 2006, p.226).

y Humanas deben ser las primeras convocadas desde el cuestionamiento a sí mismas, desde su razón de ser y el deber ser.

Una de las situaciones a cuestionar es la forma en que se ha dado la construcción del conocimiento en humanidades, de tal manera que se pueda avanzar hacia una nueva racionalidad compartida, integradora y creativa, en la medida en que las humanidades puedan recorrer su propio camino. Cuestionar, por ejemplo desde la epistemológico y metodológico, la teorización y el accionar de la ciencia y dar validez a otros saberes es un reto que a las Humanidades le implica la configuración de nuevas narrativas, es acogerse a los umbrales de la incertidumbre y dar cabida a utopías para poder pensar hacia adelante, es decidir no conformarnos con los legados dados, sino dar lugar a nuevas posibilidades y opciones de desplegar poderes de agencia, es atrevernos a pensar diferente desde los caminos de la investigación para la obtención de nuevos conocimientos.

Por lo anterior, podría decirse que sería posible ondear el horizonte conceptual entre la postmodernidad y la contemporaneidad, arriesgándose a cuestionar si, desde el paradigma del conocimiento científico y la razón, se debe tener un objeto de estudio, qué tensiones emergentes se dan entonces si las ciencias humanas no abordan objetos ¿Dejan de ser ciencia acaso? Esta movilización de racionalidades

nos adentra en los umbrales de la incertidumbre y de construir saberes de formas diferentes, que no implican el desconocimiento de la ciencia como sistema de pensamiento sino el reconocimiento de otras visiones teóricas y metodológicas. En este trasegar del positivismo a la postmodernidad y contemporaneidad se va constituyendo una nueva concepción de las ciencias humanas, que más que exclusión requieren de la incorporación de nuevos discursos del significado que les corresponde como reflexión propia del momento y lugar en el que se desenvuelve la existencia humana (Díaz Gómez, Henao y Ángel 2005, pp.2- 4), de tal manera que en la praxis se puedan enriquecer y re-crear conceptos, metodologías, didácticas y pedagogías en la enseñanza de las Humanidades en contextos universitarios.

Capítulo 3



CAPÍTULO 3 LAS HUMANIDADES Y LA EDUCACIÓN CONTABLE

"...lo que yo espero con eso es que yo empiece a tejer con ustedes pensamiento, palabra, que empiece a tejer solidaridades" "yo espero que el día de mañana que ustedes sean profesionales... sean solidarios con las personas, especialmente con los campesinos". Jimmy Rodríguez. Finca de Referencia Ambiental del Macizo Colombiano "Villa

Loyola" – El Bordo (Cauca)

Visualizar a las Humanidades en el contexto de la educación contable debe iniciar considerando algunas pistas acerca del proceso de formación. Para el contexto específico de Colombia se observarán brevemente algunas características de los periodos de la educación contable, desde el año 1960 hasta el 2000, para poder comprender como se insertan las Humanidades en los mismos.

En la década del sesenta, época en que Colombia despega hacia la modernización, en el plano de la Contaduría Pública se inicia el pensamiento formal del deber ser de la educación contable universitaria. Los programas se centran en resolver la participación del Contador Público en el desarrollo económico del país, la educación y formación del contador empírico y titulado del momento.

En la década del setenta algunos programas de Contaduría Pública incluyen asignaturas de humanidades en los pensum, con el objetivo de dar un viraje a la visión profesionalizante de la educación contable. Pero a pesar de la inclusión, algunos programas no lograron que sus egresados fueran capaces de pensar las posibilidades que tenía su saber para enfrentar las consecuencias sociales, económicas y culturales que iban surgiendo en el proceso modernizante del país.

La década del ochenta se caracteriza por la ambigüedad en el diseño de los pensum de estudio y en la formulación del currículo del Contador Público. Es ambigua porque la adición de asignaturas de humanidades y ciencias sociales no fue el resultado de una investigación que precisara algunos aspectos tales como: el papel que debe jugar este tipo de conocimientos en el proceso de formación del Contador Público; la ubicación y articulación de estas asignaturas en el saber contable; las prácticas pedagógicas que potencializan el espíritu crítico e investigativo en el futuro contador. Pareciera que quienes formularon estos pensum creyeron que con solo la inserción de las asignaturas relacionadas con las humanidades se garantizaría que el futuro contador pudiera ejercer su profesión de una forma más crítica y humana.

En la década del noventa continúan los procesos de modificación de asignaturas y contenidos en los programas de Contaduría Pública. La particularidad en esta época es el crecimiento de trabajos presentados en los eventos de "investigación" contable en Colombia. Lo singular de este florecimiento es que no corresponde a procesos de investigación científica sino a procesos de decantación individuales, de pensadores y lecto-escritores de la contabilidad. Crecen los pregrados en Contaduría Pública y las especializaciones. No debe desconocerse que en este periodo también surgen los movimientos académicos que abanderan la lucha por el reconocimiento del trabajo de investigación y su inclusión en los procesos pedagógicos.

Desde el año 2000 preocupa también el futuro de la contabilidad¹ y se da la urgente necesidad por insertarse en

¹ El autor resalta aquí factores como lo juvenil de la profesión contable y el no contar con el apoyo local e internacional, posibilitando un momento de apasionamiento e iluminación que debía ser aprovechado para poder formular preguntas y discutir.

la discusión académica internacional que ha problematizado la servidumbre de la educación contable a la fraternidad del sistema capitalista (Rojas, 2002, pp. 30-37)

Se desprende de este breve recorrido el papel fundamental que deben desempeñar las universidades como agentes educativos, específicamente en el momento de direccionar los diferentes programas de Contaduría Pública, partiendo de la base de que su consolidación debe articular el pensamiento contable, la investigación y la extensión, en correspondencia con las diferentes dinámicas de los contextos locales, regionales y nacionales².

Se ve de nuevo como el énfasis técnico instrumental trae, entre otras consecuencias, la pérdida del carácter social de la ciencia contable. En este orden de ideas cabe preguntarse ¿Es válido pensar que se debe procurar el estrechamiento de vínculos entre la contabilidad y lo social? Para Antonio Machado (2004) ésta es una pregunta que con frecuencia se plantean estudiantes de pregrado y postgrado al intentar definir el carácter de la disciplina y, por tanto, concebir el ejercicio profesional del Contador Público en espacios diferentes a los números y estados financieros, lo que implica una ruptura de paradigmas reduccionistas que han ubicado el quehacer contable solo en la esfera de lo económico-financiero. Se hace necesario así que los

² Al respecto, plantean autores como Quijano (2002), Martínez (2008) y Rojas (2009) que los programas de Contaduría Pública deben estar en correspondencia permanente con las diferentes realidades que enfrenta el contexto colombiano. En este sentido, la academia no puede quedarse "tras cuatro paredes" y debe hacer frente a la rápida obsolescencia en el conocimiento y a la volatilidad de las profesiones.

procesos de formación contable reconozcan y potencialicen la dimensión social, como un componente esencial que unido a las otras esferas del conocimiento pueda generar una relación sinérgica entre las mismas.

Adentrándose en la complejidad de lo social, la disciplina contable puede ser leída desde la visión sistémica, mostrando diversos sistemas interrelacionados: financiero, económico, administrativo y social (Machado 2004, p.176), los cuales deben entrelazarse y ser interdependientes.

Sobresalen aquí la operatividad de lógicas netamente positivistas, que en aras de favorecer el predominio de la razón generan fragmentaciones en el diálogo interdisciplinar, estableciendo falsas jerarquías del saber y reforzando "las parcelas del conocimiento", aquellas que refuerzan el conocimiento hegemónico de occidente, desconociendo las lógicas que están presentes en los contextos locales y regionales.

Si bien la contabilidad tiene como misión reflejar la realidad financiera, económica y social, es un servicio del cual se surten los individuos representantes de diversas profesiones (administradores, economistas, ingenieros, contadores, etc.) así como agentes sociales. De esta manera, no puede quedarse en el ejercicio de las aplicaciones técnicas y procedimentales de la dimensión financiera, sino que debe posibilitar nuevas formas de interpretar la realidad. La contabilidad social se destaca, por tanto, como una alternativa o tendencia que hace referencia a diversos agentes (empresa, Estado, comunidad y familia) y

su agregación desde la comprensión de diversas variables de tipo social que los afectan o posibilitan (Machado, 2004, pp. 182 - 187).

¿Hasta dónde puede ser beneficioso salir de los parámetros tradicionalmente establecidos y adentrarse más en su carácter social?

Es pertinente en este punto resaltar la contabilidad social como una de las ramas disciplinares de importancia, que se fundamenta en los siguientes paradigmas:

Funcionalista o de mercado: Recoge el enfoque contable comunicacional, los enfoques económicos neoclásicos y teoría de la gestión

Interpretativo o social: Reconoce la pluralidad de agentes (empleados, clientes, público en general, etc.) usuarios de la información contable.

Radical: Se considera desde un enfoque crítico la existencia de modelos alternativos de sociedad, diferentes a los que dan la primacía al mercado y se promueve un papel diferente de la contabilidad (Machado, 2004, p.190)

Podría decirse que desde las dos últimas tendencias se pueden generar fisuras a la estructura de actuación tradicional, las cuales permitan, desde la inter y transdiciplinariedad, que las Humanidades hagan su aporte desde los diferentes planes de formación, de tal manera que se puedan aperturar otros espacios de actuación para los Contadores Públicos.

En aras de reforzar lo anterior Machado (2004, p.194). plantea:

De la forma como la contabilidad conciba la realidad social de los países y afronte la problemática adyacente, depende el nivel de contribución de los profesionales que la utilicen como herramienta de trabajo. La contabilidad social debe seguir avanzando y generando rupturas con el tradicional pensamiento contable y administrativo; para ello requiere del concurso de individuos de diversas profesiones que le brinden su apoyo intelectual.

¿Tendrán las humanidades un papel importante en el desarrollo de la cultura? Creemos que a pesar de que desde algunos puntos de vista se plantea un mínimo aporte de algunas áreas de las Humanidades, como la literatura en la humanización de un individuo³ o el considerar a las Humanidades en crisis, aún se puede plantear que estas áreas pueden aportar considerablemente en la configuración de procesos de cambio, cualificación, comprensión y tratamiento de la diferencia sociocultural al interior de diferentes programas académicos como el caso de Contaduría Pública.

³ Rojas (2002, p. 26) cita a Steiner (1990) a este respecto, expresando que "existen pocas pruebas de que los estudios literarios hagan mayor cosa por enriquecer o estabilizar las cualidades morales, de que humanicen. Según sus planteamientos no hay demostración alguna de que los estudios literarios hagan efectivamente más humano a un hombre.

Ubicándose en el significado del término Cultura, cabe recordar que proviene del latín *cultus* que hace y referencia al **cultivo del espíritu humano** y de las facultades intelectuales del hombre; por tanto, también está asociado a la civilización y al progreso.

Desde estos planteamientos, los programas de Contaduría Pública y sus planes de formación no pueden ser ajenos a las lecturas de las realidades sociales, económicas y culturales del país y a la manera en que están atravesadas por la influencia de los desarrollos tecnológicos y los procesos de modernización, determinando a su vez los campos de acción profesional. Tampoco se pueden dejar de lado las especificidades dadas por el pluralismo étnico y cultural, reconociendo la multiplicidad de sentires, pensares y actuares, los cuales, por un lado, se hacen presentes al interior de la academia desde los perfiles de subjetividad de docentes y estudiantes y, por otro lado, desde los contextos de interacción en el desempeño profesional.

Se hace necesario así que desde los procesos de formación contables se tenga consciencia que la cultura conlleva a la construcción de sujeto, lo relaciona consigo mismo, en el espacio y en el tiempo donde está inmerso; lo anterior requiere que el individuo no sea absorto e indiferente, sino, por el contrario, implica un papel activo.

Se requiere desde la (re) configuración de la diferencia cultural que docentes y estudiantes comprendan que es posible aportar a procesos de transformación social desde la relación armónica con el medio ambiente y la sociedad; de tal manera que desde la construcción de sujetos revisen la asignación del sentido dado a la realidad y su resignificación periódica, lo cual les permita dinamizar su crecimiento personal y profesional.

El eje que permite dinamizar estos aspectos, al interior de los planes de formación, es sin duda el componente sociohumanístico, el cual posibilita entretejer la estructura curricular, la investigación y extensión para que puedan dar forma a lecturas e interpretación de la realidad y consolidación de proyectos de vida.

Recogiendo los aportes dados, se pueden determinar previamente algunos lineamientos que dan cuenta del papel real que pueden jugar las Humanidades en la formación contable.

Un factor a tener en cuenta es que las áreas sociohumanísticas, incluidas en los distintos planes de formación, deben servir como elemento articulador, de tal manera que pueda haber contrastación entre la teoría y la práctica, aplicabilidad de los conceptos y lecturas de contexto real. La invitación entonces se dirige a tener en cuenta uno de los interrogantes planteados por Rojas (2002, p.26) al respecto: ¿Cómo repensar la educación del Contador Público, si a pesar de la inclusión de las humanidades en los currículos, la profesión contable no ha podido responder claramente a las distintas objeciones morales y éticas que le han formulado los tiempos actuales? Ciertamente, los planes de formación no pueden quedarse solo en elementos técnico-instrumentales e incluso legales, deben trascender

para poder aportar efectivamente a la sociedad y responder a las necesidades de contexto, convirtiendo al profesional de la Contaduría Pública en un agente de transformación y no solo en un "hacedor de registros".

En este sentido, se deben impulsar procesos que conlleven a la reflexión entre el ser y el saber, entre los hechos constitutivos de la realidad y los imaginarios construidos por los hombres en su relación social, entre la utopía y la distopía (Martínez, 2008, p.115), de tal forma que el estudiante sea un sujeto activo dentro del mismo. Se hace necesario que la enseñanza de las Humanidades propicie espacios en donde el docente solo sea un facilitador, que aporte en la configuración de relaciones de horizontalidad que faciliten el diálogo de saberes, reconociendo que todos llegamos al aula con conocimientos previos desde los diferentes contextos de referencia, los cuales pueden enriquecer ampliamente el discurso y las prácticas, potenciando la autorreflexión y la capacidad crítica.

Cabe anotar que lo anterior requiere, como ya se expuso anteriormente, de la implementación, desde la pedagogía y la didáctica, de otras maneras de enseñar que hagan menos densa la teoría (sin desconocer la importancia de la misma) y que permitan evidenciar la aplicabilidad de los diferentes conceptos, no solo en los aportes hacia la construcción de sujetos sino en su desenvolvimiento en la vida profesional. En los procesos de formación contable debería ser un tema superado, como lo plantea Rojas (2002, p.38), el que los profesionales solo enmarquen su desempeño en lo empresarial, la visión utilitarista y

pragmática de la contabilidad, el enfoque meramente técnico; aún deben superarse contradicciones, expresa el autor, como la endogamia disciplinar, poca cultura de evaluación, sometimiento a los procesos de acreditación que se ajustan a los estándares internacionales de calidad, falencias en los procesos de investigación, el no cuestionar como gremio los objetivos y el papel de la contabilidad.

De este modo, puede vislumbrarse que para sortear estos procesos con éxito es necesario apoyarse en las Humanidades como un espacio de tejido e interrelación de discursos y prácticas, en las que cada sujeto desde la autoreflexión se apropie de conocimientos y herramientas que enriquezcan su ejercicio profesional y crecer en el nivel personal, de tal modo que pueda haber despliegue de capacidades y libertades, enriquecimiento en las relaciones interpersonales, reconocimiento del otro como sujeto cognoscente e interlocutor válido y valoración de la diferencia.

Corporación Universitaria Comfacauca

Consideraciones Finales



CONSIDERACIONES FINALES

Aunque se ha gestado un movimiento de discusión académica alrededor del tema de las dinámicas de formación contable, se observa como enfoques enmarcados en elementos técnico-instrumentales se siguen propiciando al interior de las universidades, evidenciándose tensiones producto de intentar romper con "este encasillamiento". En concordancia con quienes llaman la atención sobre la necesidad de cuestionar el enfoque tradicional, una de las posibilidades de dar paso a este tipo de procesos es el fortalecimiento de la dimensión sociohumanística, de tal forma que se apunte a un perfil de contador más holista -cuya formación le lleve a un compromiso más crítico-. Esta discusión no debe leerse solo desde la estructura curricular.

Al respecto, se ha resaltado al interior de este trabajo la urgente necesidad de entrelazar la investigación y la proyección social, como variables que posibiliten ejercicios de confrontación de la teoría con la práctica y su pertinencia con los contextos locales y regionales. Desde esta perspectiva, se busca que la investigación se dinamice al interior de los programas para materializar el camino en el desarrollo de habilidades que permitan, a docentes y estudiantes acrecentar su capacidad crítica, reflexiva y propositiva, a través de la puesta en marcha de la formación

en investigación. Es una oportunidad para "tejer de otro modo" y observar, de manera diferente, nociones como la calidad y la educación por competencias, no como requisitos de un proceso de medición sino como espacios que permitan hacer más humanas las prácticas educativas y que, por ende, posibiliten la recuperación de la esencia de humanidad que hay en cada uno de los actores de la comunidad académica.

Se hace necesario así que se continúe avanzando en estos procesos de reflexividad, autocrítica y autonomía, que permita ir posicionando factores diferenciadores en el proceso de formación contable.

Un camino ya vislumbrado es el continuar consolidando la dimensión sociohumanística, cambiando la lectura que desde lo curricular se hace de ella como un elemento que ayude a integrar otras asignaturas, brindándoles a los estudiantes lecturas más amplias del ejercicio de la disciplina y la realidad. Asimismo, ser la conexión entre la formación en investigación y la extensión, de tal manera que poco a poco se vaya ratificando su carácter catalizador en el proceso de formación contable.

Finalmente, pedagógica y didácticamente, las asignaturas sociohumanísticas deben potenciar el talento de los estudiantes, dando un rol más activo a éstos, salir de la usual clase magistral y de la repetición del conocimiento para posibilitar otros ambientes educativos, en donde la autonomía del estudiante y el aprendizaje significativo sean factores constantes.

Bibliografía



BIBLIOGRAFÍA

- Ángel, V. (2005). El estatuto actual de las ciencias sociales y sus implicaciones pedagógicas.
- Alvar Ezquerra, A. (2008). Las Humanidades en el Siglo XXI. Universidad de Alcalá. Liceus Cideih. Estudios clásicos liceus.com
- Castro Gómez, S. (1998). Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de "lo latinoamericano". La crítica al colonialismo en tiempos de la globalización. En: FOLLARI, Roberto y LANZ Rigoberto (comp.): Enfoques sobre Posmodernidad en América Latina. Editorial Sentido, Caracas, 1998.
- Díaz Gómez A. Henao S. Ángel V. (2005) "Pensar la formación humanista desde la Universidad. Un acercamiento epistemológico pedagógico desde las perspectivas de Luhmann y Morin" *Evento*: Seminario Nacional de educación, pensamiento complejo y desarrollo institucional integrado *Ponencia: Libro*: Memorias del Primer Seminario Nacional de Educación, Pensamiento Complejo y Desarrollo Institucional Integrado

- Díaz Gómez A. (2006), "Formación compleja en humanidades en el ámbito de la educación superior". En publicación La Revolución Contemporánea Del Saber Y La Complejidad Social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Sotolongo Cordina Pedro Luis; Delgado Díaz Carlos Jesús. En: http://www.clacso.org.ar/biblioteca
- Díaz Gómez (2007), "Reflexión pedagógica sobre la enseñanza de las humanidades en la educación superior" La Enseñanza De Las Humanidades En El Ámbito De La Educación Superior. Reflexiones En: Transición Paradigmática. Ed: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Elizalde, A. (2001). Hacia una Universidad extendida. Revista On-line de la Universidad Bolivariana, p.p. 1-8.
- Escobar, A. (2003). Mundos y Conocimientos de Otro Modo. En: Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre de 2003
- Foucault, M. (2002). Vigilar y Castigar, 1a reimpresión argentina: Siglo XXI Editores Argentina
- Gómez, J.A. (2010). Holonarquía Administrativa. El tránsito de la Jerarquía Moderna a las Relaciones Organizacionales Complejas. En: Teuken Bidikay. Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente. México- Colombia- Argentina. Politécnico Jorge Izasa Cadavid. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Medellín.

- Gómez, Y (2010). Pensar y Renovar los Modelos de Educación Contable: Una discusión pendiente. Pp 59-74. En: Teuken Bidikay. Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente. México-Colombia- Argentina. Politécnico Jorge Izasa Cadavid. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Medellín.
- Guerra, Y. (2008). ¿Las Humanidades en Crisis o Crisis de la Humanidad? En Revista Educación y Desarrollo Social. Bogotá. Vol 2. Julio- Diciembre.
- Gracia, E. (2006). Sobre las prácticas de gestión en la Universidad. LUMINA, Vol .07, 110-128.
- Henao, S. (2005). "Las Humanidades en la UTP: Prejuicios y dificultades pedagógicas. (Documento de trabajo)
- Henao, S; Ángel V; Giraldo L; Díaz, A. (2007) "La enseñanza de las humanidades en el ámbito de la educación superior". Fondo Editorial De La Universidad Tecnológica de Pereira
- ICFES FIDESC. (2000). La Contaduría Pública del nuevo milenio. Renovación curricular. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Machado, M.A y Morales, G.M (2010). Formación Contable Integral para la Trascendencia del Ser Humano. Pg 37-58. En: Teuken Bidikay. Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente. México-Colombia- Argentina. Politécnico Jorge Izasa Cadavid.

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Medellín.

- Martínez, G. (2008).La Educación Contable: Encrucijadas de una formación monodisciplinaria en un entorno complejo e incierto. Editorial Universidad del Cauca. Popayán.
- Machado, A. (2004) Contabilidad Social. Dimensiones de la Contabilidad Social. En Revista Internacional Legis de Contabilidad y Auditoría. Enero Marzo. Páginas 173- 218. En: http://scienti.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/articulos/1692-2913/24/46.pdf. Extraído el 6 de septiembre de 2013.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), Lineamientos Ciencias Sociales. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869 archivo pdf.pdf. Extraído el 15 de julio de 2013.
- Ospina, W. (2012). La Lámpara Maravillosa, Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio a la locura. Literatura Mondadori. Bogotá.
- Ospina, C. (2005). Sobre la investigación en contabilidad. Algunos apuntes. Contaduría Universidad de Antioquia, 46, 73-110
- Ospina, C. (2009). Educación contable en Colombia. Sentires de algunos actores y la educación contable como acción educativa. Contaduría Universidad de Antioquia No.

- 55. Medellín, julio-diciembre. Disponible en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/cont/article/viewFile/16336/14169
- Patiño, G (2011). La atención a la diversidad en el aula de clase. Módulo Alternativas Pedagógicas. Universidad de Manizales
- Quijano (2002a). Estandarización de la educación contable: El proyecto escolar de los gremios económicos, en el marco del II Coloquio Internacional de Contaduría Pública. Cuadernos de Administración. Universidad del Valle. Vol 28. Diciembre.
- Quijano (2002b). En mi juventud interrumpí mi formación para estudia Contaduría Pública. A propósito de la (de) formación contable. Disponible en: http://administracion.univalle.edu.co/Comunidad/Memorias/evento1/archivos/En%20mi%20 juventud%20interrumpi%20mi%20formacion%20 para%20estudiar%20contaduria%20publica.pdf
- Quijano, O; Martínez G; Gracia E; Rojas W; Gómez M. (2002).

 Del hacer al saber. Realidades y perspectivas de la educación contable en Colombia. Editorial Universidad del Cauca. Disponible en: http://books.google.com. co/books/about/Del_hacer_al_saber.html?id=e__ xPgAACAAJ&redir_esc=y
- Quijano, O; (2012). Ecosímias. Visiones de Prácticas y Diferencia Económico y Cultural en Contextos de

- Multiplicidad. Editorial Universidad del Cauca. Universidad Andina Simón Bolivar – Sede Ecuador.
- Rojas, W. (2002). La Educación Contable en Colombia 1960- 2000: Al servicio de la afraternidad económica moderna. Cuadernos de Administración. Universidad del Valle. Vol 28. Diciembre.
- Rueda, G. (2010). El papel de la contabilidad ante la actual realidad económica, social y política del país. Más allá de la convergencia de prácticas mundiales. Cuadernos de Contabilidad, Bogotá, Colombia, 11 (28): 149-169, Enero Junio. Disponible en: http://www.unividafup.com/bidi/portfolio/dialnet/
- Savater, F. Ética para Amador. Libros Tauro. www.Libros Tauro. www.educa2.madrid.org/.../ <a href="mailto:Savater%2B**Etica**%2B**para**%2B**Amador**.pdf. Extraído el-10 de agosto-de-2013
- Steiner, G. (2012) "El fin de las Humanidades". Los pensadores del hoy. Visiones del mundo contemporáneo. Abril 10 de 2012. En: http://contempolectura.blogspot. com/2012/04/george-steiner-el-fin-de-las.html
- Sloterdijk, P. (1999). Reglas para el parque humano. Conferencia pronunciada en el Castillo de Elmau, Baviera. Simposio Internacional "Jenseits des Seins / Exodus from Being / Philosophie nach Heidegger", en el marco de los Simposios del Castillo de Elmau sobre "La filosofía en el final del siglo" Traducción: Fernando La Valle

- Vargas, G. y Lozano J. (2013). La situación actual de las humanidades y la filosofía. Observatorio Filosófico de México.
- Valero, G.; Patiño, R.; Duque, O. (2013). Competencias para el programa de Contaduría Pública: una aproximación conceptual. Contaduría Universidad de Antioquia, 62, 11-36.

Corporación Universitaria Comfacauca

Impreso en el mes de Agosto de 2015 Popayán - Cauca - Colombia 100 ejemplares Este texto presenta el trabajo de investigación desarrollado en el marco del análisis de algunos programas de Contaduría Pública de la ciudad de Popayán - Colombia, dinámica que se establece en un periodo de tiempo comprendido entre los años 2012 y 2014. En este sentido, se busca identificar las particularidades de la formación tradicional que se imparte en este tipo de programas y cómo, desde algunos teóricos contables de diversas universidades, se percibe la necesidad de abordar un proceso de acercamiento de la comunidad educativa hacia lo social, pilar conceptual y fundamental del proceso investigativo.

Así, al rededor de esta perspectiva emergen diversos auestionamientos de orden epistemológico y metodológico, los auales ponen de manifiesto necesidad urgente de generar un giro educativo que posibilite, a docentes y estudiantes, generar nuevas perspectivas de actuación de cara a los complejos escenarios del siglo XXI. Es de esta manera como se entrevé que la dimensión sociohumanística puede operar como un elemento dinamizador del pensamiento contable para propiciar movilizaciones en su interior, de tal manera que se contribuya, desde los procesos de formación, a la transformación de subjetividades y a enriquecer las dinámicas institucionales.

De este modo, la educación tiene destiempos como lo expresa Barbero (1997): (...) Dos destiempos desgarran particularmente el mundo de la educación en America Latina. Uno "las deudas del pasado", el otro destiempo es que el día a día ahonda la brecha de América latina en la producción de ciencia y tecnología.



