

# La enseñanza para la comprensión: unos lineamientos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de la contabilidad/contaduría\*

Héctor Darío Betancur

## Resumen Abstract

Este documento se propone la *enseñanza para la comprensión* como un posible lineamiento pedagógico desde el cual se puede «formar» a los contadores públicos del nuevo milenio, de tal manera que les permita ser menos instrumentales y más reflexivos, buscando que las nuevas habilidades y destrezas aprehendidas les posibiliten ser profesionales para un mundo globalizado y bajo esta comprensión poder solucionar efectivamente las problemáticas de las organizaciones de hoy.

La responsabilidad de la universidad es la de formar profesionales no solamente disciplinares, sino, además, la de brindar a sus estudiantes todas las posibilidades de crecimiento personal y profesional desde la pedagogía, currículo y desarrollo humano.

This paper suggests *teaching for understanding* as a possible pedagogical line from which we may «train» public accountants for the new millennium, in such a way that they can be less instrumental and more reflective, and aiming at a situation in which the new abilities and capabilities acquired enable them to be professionals for a globalized world and under this understanding, that they are able to solve in an effective way the problems of today's organizations.

The university has the responsibility of producing not only professionals in the disciplinary aspects, but also to offer its students all the possibilities of personal growth from the point of view of pedagogy, curriculum and human development.

## Palabras clave Key words

Enseñanza para la comprensión, pedagogía, currículo, desarrollo humano, modernidad.

Teaching for comprehension, pedagogy, curriculum, human development, modernity.

---

\* Recibido el 20 de enero de 2006 y aceptado el 3 de marzo de 2006

## Introducción

La dinámica de los contextos socioeconómicos que hoy emergen reproduce nuevos conceptos y nuevas formas. Hoy, la sociedad en pleno y en ella las organizaciones están demandando de los profesionales que día a día egresan de las universidades, soluciones reales a las problemáticas igualmente reales del mundo, trascendiendo aquellas habilidades y destrezas que se fundaron en la modernidad y que forjaron ideas de mundo que privilegiaron la racionalidad instrumental para el saber/hacer del contador público.

La responsabilidad de la universidad es la de formar profesionales no solamente disciplinares, sino, además, la de brindar a sus estudiantes todas las posibilidades de crecimiento personal y profesional desde la tríada: pedagogía, currículo y desarrollo humano.

La enseñanza para la comprensión se propone en la presente reflexión como un posible lineamiento pedagógico desde el cual se puede «formar» a los contadores públicos del nuevo milenio, de tal manera que les permita ser menos instrumentales y más reflexivos, buscando que las nuevas habilidades y destrezas aprehendidas les permitan ser profesionales para un mundo globalizado y bajo esta comprensión poder solucionar efectivamente las problemáticas de las organizaciones de hoy.

### 1. Emergencia de un nuevo paradigma

La sociedad en pleno está asistiendo a una nueva dinámica sin precedentes en la historia de la humanidad, siendo común, redundante e indiscriminadamente denominada como globalización o neoliberalismo. Sin embargo, es necesario, antes de fijar algunas reflexiones y escenarios futuros que dicho fenómeno induce, puntualizar alrededor de dichos conceptos y realizar, además, una separación de carácter analítico que permita identificar reflexivamente estos conceptos a la luz del presente trabajo, con el fin de comprender la emergencia de un nuevo paradigma<sup>1</sup> que trastoca la sociedad desde sus múltiples esferas, a la organización en pleno y a las nuevas formas de concebir la educación y la pedagogía.

El objetivo de este trabajo no es entrar a profundizar el complejo concepto de globalización en la modernidad o el de neoliberalismo; de lo que se trata, más bien, es el de realizar una entrada que sitúe en el tapete la reflexión pendiente de algunos elementos y categorías básicas que deben ser analizadas más juiciosamente, pero que en definitiva permitan justificar la emergencia de un nuevo paradigma.

---

<sup>1</sup> KUHN, T.S. La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. Cuarta reimpresión, 1998, Colombia.

## 1.1 Sobre la modernidad

La modernidad es una respuesta a un proceso que se viene gestando desde los siglos IX-X, se podría decir que tiene sus bases en la propuesta cartesiana de la 'razón', la cual detecta y determina rasgos dudosos de la ciencia de su época, época oscurantista no sólo para el conocimiento sino también para la humanidad. Descartes asume como modelo en su propuesta el conocimiento matemático, todo lo que no sea medible no es científico, es desde allí desde donde se libera la mirada instrumental del ser humano y de los procesos.

En palabras de M. Horkheimer,<sup>2</sup> se ha hecho de la razón un instrumento para la organización de los hombres, es decir, se ha dividido la razón en razón objetiva, que es la propuesta altruista de la razón basada en la libertad y el humanismo, que por el fenómeno de una modernidad mal entendida (modernización) no alcanzó a emanciparse y se tradujo en razón instrumental. Josetxo Berain<sup>3</sup> (1990) plantea que «El fundamento de la «razón instrumental» se manifiesta como el último estadio del desarrollo de la metafísica occidental fundada en una génesis ontológica -identitaria- que culmina su despliegue en la «dominación técnica en la era planetaria» como «maquinación» integral de las cosas y amaestramiento de los hombres», es decir, la consumación de la metafísica occidental<sup>4</sup> se manifiesta como «dominación técnica».

Esta postura conduce a la desconfiguración de la modernidad y hace que se convierta en modernización, la que ha hecho que la tecnología y lo material llegue a las proporciones que hoy ha llegado y permee no sólo el conocimiento, sino, además, las instituciones como una propuesta de medios – fines que hoy todavía encuentran eco en el sistema educativo, obviamente, ésta como institución que reproduce los modelos sociales.

## 1.2 La globalización

El momento actual es entendido por muchos como un proceso de intensificación y de profundización del capitalismo<sup>5</sup> en su nueva etapa transnacionalizada. En este devenir histórico del fenómeno globalizador, se puede entender que el concepto adquiere su verdadera dinámica en el contexto de la modernidad como evento sociohistórico que constru-

---

<sup>2</sup> M. Horkheimer, E. R., 1974. Pág. 11

<sup>3</sup> BERIDIN, Josetxo. Representaciones colectivas y proyecto de modernidad. Editorial Antropos, Barcelona, 1990.

<sup>4</sup> ADORNO T., POPPER K. La disputa del positivismo en la sociología alemana, traducido por J. Muñoz. Editorial Grijalbo, Barcelona 1973.

<sup>5</sup> GARAY S. Luis Jorge. Globalización y crisis. ¿Hegemonía y correspondencia? TM Editores. 1999.

ye un ideario de mundo que en su proceso de materialización es atravesado por el rasero técnico instrumental en que se inscribe la sociedad contemporánea de manera equívoca. No obstante, la globalización no es un fenómeno reciente. Algunos tratadistas lo retoman desde los orígenes de las primeras civilizaciones.<sup>6</sup>

En el sentido de la globalización como producto de la modernidad, se asiste a un nuevo estadio donde se intensifica el tiempo y el espacio por la creación de nuevas formas que potencian las realidades, no sólo desde el punto de vista económico, sino que aparecen en escena nuevas categorías como la política y la cultura desde donde la globalización también tiene que ser pensada.

### **1.3 El neoliberalismo**

El neoliberalismo ha de entenderse como una forma de administrar la globalización que teniendo en cuenta el momento en que se produce<sup>7</sup> equivocadamente lo hace ver como el único horizonte posible. Desde 1947 ya se había planteado<sup>8</sup> lo inadecuado de las posturas keynesianas para la libertad política y ciudadana. Es sólo a partir de 1973<sup>9</sup> cuando las hipótesis neoliberales encuentran el momento propicio para ser implementadas y desde 1979 se empiezan a contraponer las lógicas de mercado y las del Estado de Bienestar, y desde allí su implementación<sup>10</sup> y la adquisición de carta de ciudadanía a nivel global con el Consenso de Washington en 1993.

## **2. Una aproximación a la historia de la educación y la pedagogía<sup>11</sup>**

Platón presta especial importancia al hombre, según él uno de los cuestionamientos que se deben responder en la educación es ¿cómo y qué conocemos? Su epistemología presenta al hombre como dotado; parte de la premisa de la variedad de potencialidades de los seres hu-

<sup>6</sup> HELD, David. Transformaciones Globales. México, 2002

<sup>7</sup> Caída del socialismo y emergencia de gobiernos neoconservadores.

<sup>8</sup> Reunión a la cual asistieron Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Pollanyi, Salvador Madarriaga. En esta reunión se planteó que el nuevo igualitarismo del Estado de Bienestar destruía la libertad política, la libertad de los ciudadanos y el poder de la convocatoria, circunstancias claves para la armonía y prosperidad de todos. En la misma se propone la dimensión positiva de la desigualdad.

<sup>9</sup> Escenario caracterizado por una larga recesión, bajón en las tasas de crecimiento, altas tasas de inflación.

<sup>10</sup> Con el ascenso de los gobiernos de Thatcher en Inglaterra, Reagan en Estados Unidos, Kohl en Alemania y Schluter en Dinamarca.

<sup>11</sup> Aproximación desde BOWEN, James y HOBSON R. Teorías de la Educación. Noriega editores. Novena reimpresión, México, 1995.

manos, por ello los divide en hombres de oro, bronce y plata. Esto condujo a una manera particular de ver el aprendizaje y la enseñanza para los más aptos.

Dicha postura incide en la pedagogía y en la institución educativa, el plan de estudios se idea de manera especial para responder a este propósito, se basa, además, en las matemáticas, ya que según Platón el estudio de éstas libera la mente de los particulares y permite la concentración en los universales, el estudio de las matemáticas permite a la mente pensar de un modo abstracto.

El pensamiento educativo de Platón y Aristóteles sentó las bases de un plan de educación general que hasta hoy tiene amplia influencia: el enfoque tradicional y los enfoques pedagógicos que de éste se desprendieron.

En la historia de los aportes de los griegos a la educación se plantea que a finales del siglo IV antes de Cristo, Alejandro unificó al mundo griego y el período entre el año 300 y el 100 antes de Cristo que se conoció como la era helenística. Los griegos hallaron el concepto y práctica de lo que llamamos *enkyklios paideia*, que traduce «educación general». Se basaba en las siete artes liberales, que comprendían cuatro áreas sobre el contenido del conocimiento a las que se les conoció como *quadriivium* (aritmética, geometría, astronomía y armonía) y los tres métodos de organizar y tratar dicho contenido (dialéctica o lógica, retórica y gramática) que se conoce como el *trivium*, junto con la educación física se llamaba la 'educación redondeada'. Esta es la propuesta y las bases que en educación y pedagogía, occidente hereda del pasado.

Después del siglo IV y V gran parte de esta obra educativa se pierde como producto de la guerra y las invasiones, por ello las principales actividades educativas en estos siglos se centraron en la recuperación del corpus clásico y la transmisión a más gente; la obra de Comenio (1592-1670) es parte del resultado de esta búsqueda. En ella plantea el esquema de una secuencia escolar desde la infancia: escuela primaria, escuela de gramática y universidad, siendo esta propuesta parte de la transmisión de la herencia clásica. La aparición del libro 'La didáctica magna' de Comenius parece expresar el paradigma transdiscursivo de la pedagogía moderna. Este paradigma constituye un núcleo epistémico común que compartirán a pesar de sus diferencias teóricas e ideológicas todos los pedagogos y todas las pedagogías de la modernidad».

La propuesta de Comenius, de sus antecesores y de sus seguidores, como se expresó anteriormente, recoge la propuesta educativa griega que da nacimiento a lo que se ha llamado educación tradicional; se fractura al ir cambiando los ideales de la educación, ideales que se

transforman a la par con la estructura de la sociedad. Se podría decir que Rousseau tuvo mucho que ver con esta nueva mirada; este filósofo propone desplazar el eje educativo de los contenidos y de la transmisión al ser humano como centro principal del proceso educativo y plantea que más que transmitir, el maestro debe orientar, dando origen al nacimiento de lo que se ha denominado el movimiento progresista de la educación y de la pedagogía.

Según Bowen y James, en los siglos XVIII y XIX hubo un gran empuje al mejoramiento educativo gracias al gran número de aportes realizados por pedagogos progresistas: Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Forobel, entre otros. Para tal época y de acuerdo con las intencionalidades y concepciones de ser humano de los progresistas fueron apareciendo otras necesidades más que leer, contar y escribir. A mediados del siglo XX más de un cuarto de la población total de las sociedades asiste a la escuela (expansión), pero esta institución no ha cambiado gran cosa: «La pedagogía, y la institución escolar moderna que ella produjo, fueron en los últimos tres siglos fuertemente homogenizadoras, máquinas de producir efectos estandarizados por medio de tecnologías que partían de la base del «todos» y que cuando restituían una individualidad era, simplemente, para llevarla al grado de totalización, ahí donde estaba el *hombre genérico*. Esta capacidad de homogenización pedagógica arrasó con las diferencias individuales existentes en las escuelas: cada uno debía ser considerado como el todo y todos como si fueran uno»<sup>12</sup>.

Como lo plantea Narodowski se asiste al ocaso de la escuela moderna. Al analizar los problemas de la educación actual, basados en las nuevas comprensiones de sociedad y de cultura, en un ideal de hombre distinto al que privilegió la escuela de la modernidad, ahora visto como actor, la nueva retórica sostiene que ésta se debe basar sobre nuevos conceptos, emplear nuevas prácticas y erigir nuevos medios e instituciones. En realidad, lo que se quiere es un renacimiento en todo el pensamiento y práctica educativa.

El cambio revolucionario fomentado por Rousseau posibilitó que se comprendiera que la educación en vez de centrarse en lo que se enseña (materia), se debe centrar en ¿a quién se enseña?. Para Rousseau la educación debe adaptarse a las necesidades de los sujetos, no según el criterio de las materias que se piensa debería aprender. A su vez, estos postulados restan importancia a la asignatura, consideran que los intereses del estudiante son esenciales y plantean que el papel del maestro es contribuir a que sus potencialidades se desarrollen.

---

<sup>12</sup> NARODOWSKI, Mariano. Después de clases. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Ediciones Novedades Educativas. Primera edición, Buenos Aires, Argentina. Diciembre de 1999.

## 2.1 Nuevas realidades educativas y pedagógicas<sup>13</sup>

Como se dijo al comienzo del presente trabajo, con Descartes se inicia la salida de un mundo propuesto desde lo divino hacia otro construido desde la razón. En esta nueva conformación de mundo, la educación (única, gratuita y obligatoria) jugó un papel trascendental para hacer de los hombres nuevos ciudadanos con la tarea de producir la igualdad arrebatada por las épocas anteriores.

En este panorama sociohistórico se crea la institucionalidad que alberga y moldea la idea de sujeto moderno occidental. Una carrera por construir la hegemonía de occidente como proyecto de poder en el planeta tierra, entendido aquél como un proyecto político y cultural que toca todos los niveles en el entorno internacional y mundial hasta casi consumarse en el fenómeno que hoy adquiere la denominación de la globalización.

Los fracasos que según algunos tratadistas conllevó el proyecto de mundo planteado por la modernidad replanteó las realidades, sus propuestas y las instituciones de la época. El fenómeno globalizador en constante renovación y consolidación transforma igualmente el concepto de sujeto inmerso en una realidad caracterizada por lo tecnológico. Es así como el imaginario social de la educación se erosiona proponiéndose nuevos valores y es la globalización neoliberal del momento la que de manera contradictoria replantea lo educativo y lo pedagógico en torno a las siguientes reflexiones:

1. De la formación de capital humano que buscaba el ascenso social y ciudadano para el estado-Nación se pasa a la formación de sujetos para la nueva estructura productiva. La flexibilidad, los estándares y las competencias son el discurso de la emergente educación, la cual busca brindar respuesta a lo que hoy se denomina eficiencia y eficacia que garantiza la competitividad y sobre todo la empleabilidad.

2. La colectividad característica de períodos anteriores cede frente a las competencias y habilidades individuales que buscan potenciar al sujeto para el mundo del trabajo requerido por la globalización. Un hombre renovado bajo competencias ya no sólo para el saber hacer, sino para el mundo de las ideas, de la creatividad y del trabajo intelectual; aparecen entonces las competencias cognitivas.

3. En la época anterior bastaba un tiempo determinado al interior de la escuela para concluir la formación. Con la globalización y lo que ésta

---

<sup>13</sup> Reflexiones realizadas desde: LAVERDE TOSCAZO, M. C. y otros. Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Siglo del Hombre Editores. Primera edición 2004, Bogotá D.C.

conlleva por efecto de las velocidades propiciadas por las revoluciones tecnológicas de la información y el conocimiento, el proceso de formación debe realizarse a lo largo de toda la vida. Circunstancia que modifica la misma institucionalidad de la educación.

4. En períodos anteriores el hombre se preparaba para un contexto que le garantizaba la empleabilidad. Hoy, a pesar de sujetos con más tiempo en el sistema educativo, la sociedad contemporánea se enfrenta a un desempleo con carácter estructural.

5. Los elementos enunciados en el presente trabajo favorecen una dinámica de cambio impresionante, tanto en el conocimiento como en los productos y en las formas de producirlos. El proletariado industrial, centrado en el trabajo y en la fuerza humana, queda atrás para dar paso a una nueva élite de trabajadores con capacidades no sólo de hacer sino de pensar.

6. El libro y el texto trazaron los caminos para que la modernidad se consolidara y la escuela le facilitaría el camino. Con el advenimiento de lo tecnológico emergen nuevos tecnofactos intelectuales que no sólo invitan a que la escuela se apropie de ellos como mediaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también reflexione en torno a las habilidades y competencias que se necesitan potenciar para interactuar con éstas.

7. Los nuevos escenarios demandan otro tipo de trabajadores que trasciendan la rigidez del pasado. Los trabajadores de esta época deben poseer iniciativa, creatividad, autonomía y flexibilidad que garanticen la productividad; la educación renovada hará posible este proyecto.

8. Los cambios emergentes replantean los paradigmas pedagógicos; ya los presupuestos totalizantes agonizan y las propuestas pedagógicas enmarcadas en el proyecto de la modernidad decaen, encontrando en el saber pedagógico diferentes respuestas que apuntan a la reconstrucción de la pedagogía desde varios frentes.<sup>14</sup>

## **2.2 Educación, pedagogía y contabilidad pública**

La herencia educativa que ha dejado la modernidad y específicamente la razón instrumental no es ajena a otras disciplinas. Un diagnóstico prematuro, pero no por ello alejado de la realidad, nos enfrenta al hecho de que la educación contable se encuentra inscrita en el discurso que privilegia lo instrumental sobre lo teórico como una respuesta permanente, coyuntural y pragmática para moldear la educación de los

---

<sup>14</sup> ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. Pedagogía e historia. Editorial Anthropos. Primera edición, 1999, Santafé de Bogotá, Colombia.

contables a las necesidades del entorno<sup>15</sup> dominante, que desde el encuentro de mundos ha desplazado toda una arquitectura educativa contable pensada para satisfacer la racionalidad de un sistema-mundo que se empezaba a consolidar.

Hoy, manteniendo su connotación de dominación de los países eje-centro de poder hegemónico, se conserva esa transferencia a las universidades, en lo que se ha dado en denominar las Normas Internacionales de Contabilidad (N.I.C.) emitidas por entes internacionales como IASB<sup>16</sup> e IFAC<sup>17</sup>.

De tal modo, y en palabras del profesor Martínez Pino,<sup>18</sup> «se pretende hallar una justificación ideológica con sesgos homogenizantes en la formación académica de los contables que responda a la postura del mercado como utopía del orden natural; del mercado transformado en institución perfecta, cuyo funcionamiento debe ser respetado en forma total» y por esta vía una construcción de contenidos mediados por lógicas «instruccionales limitadas, que habilitan al futuro profesional para el desarrollo de los haceres, a partir de competencias cognitivas simples, en donde la acción educativa transcurre por los laberintos de la cotidianidad programada, sobre el primado de un saber normativo y pragmático».<sup>19</sup> Predominan «contenidos técnico-registrales y operativos de carácter menestral, en donde prima el resultado sobre el proceso, la destreza sobre la reflexión, las aplicaciones contables sobre la concepción epistémica de los saberes, la certeza sobre la incertidumbre. La actividad cognoscitiva, entonces, se organiza cada vez menos en torno al saber y cada vez más en relación con lo técnico-procedimental, en donde, como se sabe, no es necesario desarrollar competencias cognitivas complejas, esto es, se excluye de plano el discurrir crítico-interpretativo. El estudiante no interioriza los fundamentos discursivos mediante argumentación explícita y organizada, fundamento esencial del conocimiento científico y filosófico».<sup>20</sup>

Ya lo anunciaba el profesor Franco Ruíz,<sup>21</sup> hace veinte años y hasta ahora «la crisis continúa con los mismos actores, nuevos escenarios y

---

<sup>15</sup> CUBIDES, Humberto. Historia de la Contaduría Pública Siglo XX. Editorial Fundación Universidad Central. Segunda edición, Noviembre de 1994.

<sup>16</sup> Internacional Accounting Standards Board, ente emisor de las NIC's

<sup>17</sup> Federación Internacional de Contadores Públicos, máxima organización directiva.

<sup>18</sup> Martínez Pino, Guillermo León (2002): «El rediseño curricular contable: entre lo profesional y lo disciplinar» 5campus.org, Contabilidad Internacional <<http://www.5campus.org/leccion/rediseño>> 15 de Septiembre de 2005.

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> FRANCO RUIZ, Rafael. Reflexiones Contables. Primera edición. 1984, Armenia.

mayores incertidumbres»<sup>22</sup>, y ello a pesar de varios congresos de contadores públicos y de estudiantes de contaduría pública, de otros tantos simposios en revisoría fiscal, de unos cuantos y no pocos eventos de la Junta Central de Contadores y de facultades de todo el país, que según el profesor Sánchez han sido espacios donde se realizaron diagnósticos, trabajos empíricos sobre causas, consecuencias y propuestas de posibles soluciones, pero donde lo pedagógico, factor fundamental para la formación del contador público, ha estado ausente o no se ha profundizado como el concepto lo amerita o ha sido erróneamente abordado; y así, tanto los estudiantes de contaduría pública, como los contadores públicos, buenos o malos, son el resultado de un proceso donde lo pedagógico no es claro.

En tal sentido continúa diciendo el profesor Sánchez «se precisa adoptar un modelo pedagógico capaz de formar trabajadores del conocimiento. Un modelo pedagógico capaz de favorecer y activar las competencias cognitivas, actitudinales y las praxiológicas. Un modelo que interprete la historia evolutiva del ser humano y su capacidad de aprendizaje, que enseñe a aprehender, a activar las operaciones intelectuales y a dotar de instrumentos de conocimiento metacognitivo.»

### **2.3 Un contador público para la sociedad del conocimiento**

El siglo XX fue iniciado por la física, que pasó por varias revoluciones conceptuales en donde se revelaron las claras limitaciones de la visión mecanicista y determinística del mundo, iniciándose una profunda transformación en la concepción de éste<sup>23</sup>. Con Descartes y Newton el mundo pasó de ser visto como una máquina para presentarse como un todo sistémico, orgánico, holístico y ecológico, armonioso e indivisible, es decir, una red de relaciones.

El mundo está produciendo un «nuevo paradigma», una visión renovada de la realidad, un cambio fundamental en nuestra manera de pensar, percibir y valorar. Esta nueva perspectiva incluye la visión sistémica de la vida; una perspectiva ecológica; la integración de enfoques occidentales y orientales; el abordaje holístico del cerebro; una nueva estructura conceptual de la economía y la política; una redimensión de la información, la comunicación y la tecnología. La extensión global de la crisis indica la necesidad de un cambio en este momento decisivo, cambio que producirá una transformación sin precedentes para beneficio de la sociedad.

<sup>22</sup> SÁNCHEZ, Walter. Educación contable, calidad educativa, ECAES y pedagogía. En: Revista Internacional Legis de Contabilidad & Auditoría No. 19 Julio/Septiembre de 2004, Bogotá Colombia.

<sup>23</sup> J.M. Mardones. Filosofía de las ciencias sociales. España: Editorial Anthropos. Primera edición, diciembre de 1991.

Es de anotar que a diferencia de los anteriores ciclos económicos y hasta ahora, el nacimiento de un ciclo económico coincidía con la finalización del anterior; «la próxima década será testigo de una situación inédita: La convergencia de dos olas económicas, habida cuenta de que la economía molecular hace su entrada antes de que la economía de la información haya alcanzado su maduración completa.»<sup>24</sup> Lo que induce para estos escenarios nuevas dinámicas y hace de éste un panorama más complejo y de más retos para la formación del contador público del nuevo milenio

Bajo el supuesto de aceptación de un cambio paradigmático, se debe también aceptar la transformación que debe realizar la educación, su concepción, su contenido y su método, ahora mirado desde una perspectiva sistémica, compleja, interdisciplinaria y transdisciplinaria que lleva a repensar el sistema educativo y pedagógico de la contabilidad pública. Una concepción mecánica, unidimensional, reduccionista no facilita desarrollar la capacidad de sensibilizarse, intuir, amar, interactuar con el otro, con el mundo, con la realidad por transformar y de entender al contador público como un ser humano que es esencialmente educable y predispuesto a la enseñabilidad. En primer lugar, le corresponde a las universidades y específicamente a las facultades de contaduría pública, de manera intencional, descubrir las disciplinas y saberes que son aprendidos por el contador público y en que debe ser educado, ya que esta es una decisión personal, inalienable e irrenunciable. En segundo sentido, se hace referencia a las disciplinas y saberes que como la contabilidad en su devenir histórico han construido una matriz epistémica que ha de ser comunicada y enseñada de tal manera que incida en la transformación de los sujetos contables.

#### **2.4 El docente de contaduría pública para el nuevo siglo**

Uno de los factores característicos en la función docente menciona que los futuros contadores públicos están en manos de *contadores públicos docentes*, formados muchas veces de su quehacer diario y a veces exitosos en su ejercicio profesional, sin la apropiación de un modelo pedagógico pertinente y sin una formación en docencia que se considere adecuada, contribuyendo con ello a una formación de carácter profesionalizante. De ahí, que en lugar de éstos, las facultades de contaduría pública cuenten con *docentes con formación en contaduría pública*, circunstancia más que vital y que rebasa las consideraciones meramente semánticas.

De tal premisa, «es necesario estructurar la educación que debe ser impartida a los futuros contadores públicos en torno al desarrollo de

---

<sup>24</sup> MEYER, Christopher y DAVIS, Stan. It's Alive. The coming convergence of information, biology, and business. Un resumen presentado en Book Summary 7. Revista Gestión.

diez aprendizajes o saberes fundamentales<sup>25</sup>: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y compartir el conocimiento, aprender a leer, aprender a hablar, aprender a pensar, aprender a escuchar, aprender a observar, aprender a escribir y aprender a ser. Donde el docente a la par con estas renovaciones que se vienen dando, deberá experimentar una transformación en dirección a ser un facilitador, un librepensador que transmita seguridad y esto se logra cuando este nuevo docente realice una búsqueda del equilibrio en su interior emocional, producido por el gusto, el placer y el encanto de la actividad misma.

Aquí cabe formularse la pregunta: bueno, ¿y cómo aprende el contador público? Una pregunta a la que se intentará trazar unas posibles alternativas derivadas de los estudios pedagógicos de la «Enseñanza para la Comprensión». Sin lugar a dudas, el presente trabajo no se agota en el anterior planteamiento propuesto, sino que invita a realizar el mismo ejercicio desde otras corrientes y teorías pedagógicas. Un ejemplo es la pedagogía constructivista ampliamente difundida en nuestro medio hispanoamericano, la cual siembra sus raíces en la psicología genética de Jean Piaget, quien sin proponérselo intencionalmente sentó las bases de un nuevo enfoque pedagógico que cada día gana más adeptos y profundización en sus estudios, dado las inagotables perspectivas de su basamento teórico-psicológico y epistemológico<sup>26</sup>, en donde se pueden descubrir los caminos del cómo es que conocen y aprenden los sujetos y cuáles mecanismos intervienen en dicho proceso, cuestiones que rompieron con el sistema tradicional, donde el estudiante era un simple receptor de una información que se le transmitía.

Mejorar la calidad de la educación, ante todo, implica impulsar al estudiante en sus formas de aprender y de cómo aprender y por supuesto, cualificar al maestro en lo que enseña y cómo lo enseña.

La enseñanza para la comprensión, desde tiempos lejanos, se ha considerado una meta educativa fundamental al interior de la organización educativa. «Una revisión de la historia de la educación deja en claro la constante búsqueda de una pedagogía para la comprensión e ilumina sus rasgos principales».<sup>27</sup>

La enseñanza para la comprensión desde la filosofía y desde la praxis es tan antigua como el mismo hombre. Por ejemplo, desde lo religioso,

---

<sup>25</sup> CANO MORALES, Abel María y otros. ¿Está la contaduría pública inmersa en la sociedad del conocimiento? *En*: Revista Contaduría N° 44, Enero-Septiembre de 2004. Universidad de Antioquia. Facultad de ciencias económicas, departamento de ciencias contables.

<sup>26</sup> VALERA ALFONSO, Orlando. Orientaciones pedagógicas contemporáneas. Editorial Nomos S.A. Segunda edición, 2000, Santafé de Bogotá, D.C. Colombia

<sup>27</sup> STONE WISKE, Martha. La Enseñanza para la Comprensión. Editorial Paidós. México, 1999. pág. 35

ya venía siendo anunciada por algunos profetas a través de sus enseñanzas: parábolas y metáforas; pidiendo a sus seguidores «que establecieran nuevas conexiones con sus respectivos mundos, que construyeran imágenes mentales que fueran más allá de su comprensión actual y se imaginaran a sí mismos y a sus circunstancias de manera diferente. Platón y Confucio se constituyen en fuentes obligadas para rastrear la educación para la comprensión.

Instalados en la plenitud medieval, la relación docente-aprendiz estaba basada en la «comprensión» como vía para transmitir el acumulado de los diferentes artes y oficios. «Los aprendices aprendían cómo acercarse a la calidad del trabajo de los docentes por estadios, perfeccionando gradualmente los diversos elementos del arte u oficio y desarrollando, en algún momento, sus propias firmas».

Con la aparición de la escuela progresista de la educación, aparecen igualmente pensadores como Horace Man, Henry Barnard y John D. Pierce, abonando un terreno para consolidar una epistemología de la enseñanza para la comprensión, apropiando elementos como el aprendizaje activo y la evidencia de alumnos construyendo su propio conocimiento; legados que fueron posteriormente heredados por Friedrich Froebel quien «entendía que los alumnos aportarían cada vez algo diferente a las experiencias, ampliándolas, brindándoles nuevas posibilidades y extendiendo así su comprensión». Otros autores de obligada consulta para rastrear el devenir de una nueva pedagogía que posiblemente reconcilia la escuela tradicional y la progresista son Pestalozzi, Herbart y Whitehead.

A finales del siglo XIX las dinámicas socioeconómicas de este contexto hacían ver la necesidad de romper «la cadena curricular lineal, la enseñanza y el aprendizaje de memoria y el formalismo y la creciente centralización de las escuelas», uno de esos pioneros fue Francis W. Parker. De su lado, John Dewey.

Terminando el siglo XX las habilidades básicas que venía formando la escuela se critican nuevamente. Una vez más se pide a los alumnos que vayan más allá de los hechos, que sean más propositivos hacia la resolución de los problemas, hacia la creatividad y que vean múltiples soluciones a los problemas que enfrenta la sociedad y sobre todo que aprendan cómo actuar a partir de sus conocimientos. Es así como el interés por la enseñanza para la comprensión está creciendo nuevamente.

### **3. Sobre la comprensión**

Si se parte del acuerdo de que el desarrollo humano y el conocimiento son las prioridades del proceso educativo, habría la necesidad de lanzar una mirada diferente al proceso de enseñanza-aprendizaje. La comprensión va más allá de reproducir el conocimiento y hábilmente proce-

der a su demostración; éste es más que un concepto refinado y elaborado; según Martha Stone, es «la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe».<sup>28</sup> Desde esta postura se podría hablar de verdaderos conocimientos. La «pedagogía para la comprensión, pensada principalmente por Garner y por Winner (1999), quienes reconocen diferentes tipos de inteligencias en los seres humanos - plantean, además, que la educación Comeniana no ha posibilitado la potenciación y el desarrollo de éstas- sería el enfoque donde se enmarcan los principios y lineamientos pedagógicos que este documento sugiere, es entonces la educación para la comprensión la propuesta que se insinúa como base o vehículo sobre el cual se deben movilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (educabilidad-enseñabilidad) de los programas de contabilidad-contaduría.

### **3.1 Sobre la enseñanza para la comprensión**

«Una pedagogía para la comprensión necesita más que una idea acerca de la naturaleza de la comprensión y su desarrollo».<sup>29</sup> De alguna manera, la enseñanza para la comprensión es una pedagogía liberadora que en mayor o menor medida despoja a la educación de los peligros del pasado.

De tal suerte, que la enseñanza para la comprensión está constituida por un marco conceptual con los siguientes componentes:

#### **3.1.1 Temas generativos**

Determinar el material de enseñanza que se utilizará a lo largo del curso es una de las tareas más arduas que enfrentan los docentes. Nuestros estudiantes tienen mucho que aprender, pero en las clases disponen de muy poco tiempo para hacerlo. ¿Cómo decidir, entonces, lo que incluiremos en el curso? ¿Qué material resultará más fructífero? En la enseñanza para la comprensión la respuesta es «Tópicos Generativos».

Los tópicos generativos son temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc. que ofrecen profundidad, significado, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones poderosas por parte del estudiante.

#### **3.1.2 Metas de comprensión**

Pocos emprenderían un viaje sin saber exactamente hacia dónde ir. La idea de viajar sin rumbo se relaciona con la aventura y con la dicha de verse libres de toda presión, pero en realidad, el dinero que porta no es

---

<sup>28</sup> Ibid. pág. 70

<sup>29</sup> Ibid. pág. 95

ilimitado, ni tampoco lo es el tiempo de vacaciones. Dado que los recursos tienen un límite, se trata de usarlos con sensatez. De manera que se selecciona cuidadosamente el lugar y se parte con ese destino en mente. Saber hacia dónde ir permite estimar los progresos durante el viaje. Decidir cuándo hacer un alto en el camino e incluso cambiar el itinerario, si es necesario.

De igual manera, al comienzo de cada unidad emprendemos un viaje intelectual con los estudiantes con el fin de explorar el «territorio» de un tópico generativo. Como hay muchos sitios interesantes, los estudiantes pueden ir a donde más les plazca y a donde más les interese. Pero nuestro tiempo es muy limitado. Queremos que los estudiantes tengan tiempo suficiente para explorar aquello que más les llame la atención, pero al mismo tiempo queremos asegurarnos de que visiten sin guía los lugares importantes y difíciles de encontrar. Afortunadamente existen algunos mapas de esos territorios. Los expertos en las distintas disciplinas, nuestra propia experiencia y los trabajos previos realizados en clase son útiles para trazar el mapa del lugar y localizar los sitios más interesantes y prometedores para realizar un alto. Algunas partes del viaje quedan libres a la exploración independiente, pero otras requieren de nuestra guía, para asegurarnos de que al orientar a los estudiantes sobre algunos destinos específicos, considerados de importancia, lleguen sin problema alguno.

En el marco de la enseñanza para la comprensión, esos destinos se conocen como metas de comprensión y son los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los estudiantes y que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia dónde se encaminarán.

### **3.1.3 Desempeños de comprensión**

Supongamos que tratara de aprender a conducir un automóvil ateniéndose a las instrucciones de un libro o en clases magistrales dictadas por conductores expertos. Usted estudia los diagramas donde se muestra la posición de los pedales correspondientes al acelerador, al freno y al embrague. Se entera del proceso de ir soltando el embrague a medida que presiona el acelerador. Memoriza la distancia correcta de frenado («se permiten 3,5 metros adicionales por cada kilómetro por hora cuando la velocidad excede los 80 kilómetros por hora»). Un conductor experimentado le explica cómo calibrar las oportunidades para sumergirse en una corriente de tráfico veloz. En las clases magistrales también le explican cómo se estaciona en forma paralela. Una vez escuchado y leído lo suficiente sobre las distintas habilidades y técnicas usadas para conducir, usted se sienta por primera vez frente al volante y presenta el examen para obtener la licencia de conducción.

Sobra decir que pocos lo aprobaríamos en tales circunstancias. Ciertamente los libros y las conferencias brindan información esencial acerca de la conducción de automóviles; por ejemplo, que es necesario hacer

la señal de giro toda vez que se dobla o que las leyes municipales exigen en las bocacalles ceder el paso a los transeúntes. Podemos saber de memoria la forma de colocar los pies en los pedales y las pautas comunes para accionar la palanca de cambios. Pero no sabríamos usar con sensatez esos conocimientos en la infinita variedad de circunstancias que pueden presentarse en cualquier momento a lo largo de la ruta. Sin manejar realmente el automóvil en distintas situaciones y sin recibir entrenamiento continuo y retroalimentación por parte de un instructor experimentado es imposible aprender a conducir bien y sin correr riesgos.

Los estudiantes de cualquier universidad necesitan pasar por el mismo tipo de experiencias. Pueden adquirir fragmentos de conocimiento a partir de los libros y de las clases magistrales, pero si no tienen la ocasión de aplicarlos a una diversidad de situaciones con la guía de un buen entrenador, es indudable que no desarrollarán ninguna comprensión. Los desempeños de comprensión son las actividades que proporcionan a los estudiantes esas ocasiones. Les exige ir más allá de la información dada con el propósito de crear algo nuevo, reconfigurando, expandiendo y aplicando lo que ya saben, así como extrapolando y construyendo a partir de esos conocimientos. Los mejores desempeños de comprensión son los que le ayudan al estudiante a desarrollar y a demostrar la comprensión.

### **3.1.4 Evaluación diagnóstica continua**

¿Cómo podemos valorar con exactitud y equidad lo que aprendieron nuestros estudiantes? Se trata de una pregunta que a menudo se formulan los docentes. Pero cuando el propósito de la instrucción es la comprensión, el proceso de valoración es más que una evaluación: es una parte importante del proceso de aprendizaje y debe contribuir significativamente al mismo. Las valoraciones que promueven la comprensión (más que evaluarla) tienen que ser algo más que un examen al final de una unidad. Estas valoraciones deben informar a los estudiantes y a los docentes las comprensiones que se han alcanzado y cómo proceder en la enseñanza y el aprendizaje posteriores.

Este tipo de valoración es frecuente en muchas situaciones que no pertenecen al ámbito escolar. Imaginemos a un entrenador de baloncesto durante una sesión de práctica con su equipo. Tal vez, comience por pedirle a los jugadores que se concentren en unas habilidades particulares o en algunas jugadas específicas. Cuando los jugadores se entrenan él estudia sus movimientos comparándolos con los estándares de habilidades para lograr un buen juego de baloncesto. Generalmente les presta particular atención a las estrategias y habilidades en las cuales les ordenó centrarse al comienzo de la práctica. Analiza los problemas cuando el desempeño de los jugadores es deficiente y a medida que juegan les indica cómo pueden mejorarlo. En ocasiones detiene la sesión de práctica, reúne al equipo para proporcionarle una retroali-

mentación más prolongada y les asigna nuevas tareas a partir de la valoración del desempeño.

Esta clase de entrenamiento es habitual en los juegos deportivos comunes. Los partidos terminan no sólo con la obtención de un puntaje que informa sobre la calidad del desempeño del equipo, sino también con interrogatorios y charlas en los vestieros, posibilitando al entrenador y a los jugadores la discusión acerca de lo que hicieron bien y qué conviene seguir trabajando con miras al próximo partido.

También podemos pensar, por ejemplo, en un director que prepara a un grupo de actores para la presentación de una obra teatral. Mientras los actores trabajan en las escenas, cada ensayo es un ciclo continuo de desempeños y de retroalimentación. El director da las instrucciones iniciales, brinda consejo y dirección adicional durante cada escena y también convoca a sesiones de retroalimentación más formal en distintos momentos del ensayo.

Integrar el desempeño y la retroalimentación es justamente lo que necesitan los estudiantes cuando trabajan en el desarrollo de la comprensión de un tópico o concepto específico. En el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión (EpC) esto se denomina valoración continua (al igual que evaluación diagnóstica continua) y es el proceso de brindar respuestas claras a los desempeños de comprensión de los estudiantes, de modo tal, que permita mejorar sus próximos desempeños.

### **3.1.5 Interacción permanente de sus elementos**

Cada elemento, individualmente considerado, ofrece un rico campo de oportunidades para atender la práctica educativa, pero el valor del marco conceptual radica en la interacción de los elementos del mismo. En su ejecución el docente puede abordarlas desde donde considere pertinente hacerlo, pero necesariamente desarrollando los demás y teniendo en cuenta que una modificación o refinación de un elemento de alguno de ellos implica una modificación en el resto.

Precisamente, el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión surge frente a la necesidad de dar respuesta a cuatro preguntas fundamentales que tienen que ver con la enseñanza: ¿Qué debemos enseñar?, ¿qué vale la pena comprender?, ¿cómo debemos enseñar para comprender?, ¿cómo pueden saber estudiantes y maestros lo que comprenden los estudiantes?, y ¿cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda?

### **4.1.6 Hilos conductores**

Las metas de comprensión abarcadoras o hilos conductores describen las comprensiones más importantes que deberían desarrollar los estudiantes durante el curso. Las metas de comprensión de las unidades particulares deberían relacionarse estrechamente por lo menos con una de las metas de comprensión abarcadoras del curso.

## 5. Conclusión

El mundo está viviendo más que una época de cambios, lo que experimenta es un cambio de época, circunstancia que se manifiesta en las grandes mutaciones que soporta la sociedad en pleno y en ella las organizaciones, marco de actuación por excelencia del contador público. En este sentido, es necesario aproximar las diferentes categorías que dan vida y dinamizan las emergentes realidades de una manera reflexiva y analítica que permitan tener claridad sobre los discursos paradigmáticos así como las intenciones ocultas de propuestas neoconservadoras.

De allí se abre un horizonte bastante amplio que permite pensar la educación y la pedagogía a la luz de las transformaciones sociales desde diferentes dimensiones y dentro de éstas, la socioeconómica, que amparada en visiones de mundo, producto del proyecto moderno, dan cuenta del agotamiento de posturas que fueron válidas en un momento histórico pero que frente al presente se notan poco pertinentes en los nuevos escenarios.

Los aprendizajes que construyan los estudiantes, en este caso, los de las facultades de contabilidad/contaduría deben ser comprensivos, es decir, significativos. Una de las características de los aprendizajes comprensivos es la posibilidad que tiene el dueño de éste de actuar sobre él para modificarlo, actualizarlo, contextualizarlo o simplemente aprovecharlo al máximo.

Aceptado esto, se deberá producir una transformación en la educación, su concepción, su contenido y su método, ahora mirado desde una perspectiva sistémica, compleja, interdisciplinaria y transdisciplinaria que implica repensar, igualmente, el sistema educativo y lo pedagógico de la contabilidad pública. Una concepción mecánica, unidimensional, reduccionista no facilita el desarrollo de la capacidad de sensibilizar, intuir, amar, interactuar con el otro, con el mundo, con la realidad por transformar y de entender al contador público como un ser humano que es esencialmente educable y predispuesto a la enseñabilidad. Los contadores públicos, inmersos en estas nuevas realidades, deberán enfrentar los retos que exige la organización educativa.

La enseñanza para la comprensión, desde tiempos lejanos, se ha considerado una meta educativa fundamental al interior de la organización educativa. Explorar esta propuesta pedagógica se puede constituir en una fuente de gran riqueza para las facultades de contaduría pública que tienen la meta de formar profesionales críticos y reflexivos, de mejorar la calidad de la educación y, ante todo, la meta de impulsar al estudiante en sus formas de lo que aprende y cómo aprende y, por supuesto, cualificar al maestro en lo que enseña y en cómo lo enseña.

## Bibliografía

BERIDIN, Josetxo. Representaciones colectivas y proyecto de modernidad. Editorial Antropos, Barcelona, 1990.

Héctor Darío Betancur

BOWEN, James y HOBSON R. Teorías de la Educación. Noriega editores. Novena reimpresión, México, 1995.

CANO MORALES, Abel María y otros. ¿Está la contaduría pública inmersa en la sociedad del conocimiento? En: Revista Contaduría N° 44, Enero-Septiembre de 2004. Universidad de Antioquia. Facultad de ciencias económicas, departamento de ciencias contables.

CUBIDES, Humberto. Historia de la Contaduría Pública Siglo XX. Editorial Fundación Universidad Central. Segunda edición, Noviembre de 1994.

FRANCO RUÍZ, Rafael. Reflexiones Contables. Primera edición. 1984, Armenia.

MARTÍNEZ Pino, Guillermo León (2002): «El rediseño curricular contable: entre lo profesional y lo disciplinar» 5campus.org, Contabilidad Internacional <<http://www.5campus.org/leccion/redisen>> 15 de Septiembre de 2005.

MEYER, Christopher y DAVIS, Stan. It's Alive. The coming convergence of information, biology, and business. Un resumen presentado en Book Summary 7. Revista Gestión.

NARODOWSKI, Mariano. Después de clases. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Ediciones novedades educativas. Primera edición, Buenos Aires, Argentina. Diciembre de 1999.

SÁNCHEZ, Walter. Educación contable, Calidad educativa, ECAES y Pedagogía. En: Revista Internacional Legis de Contabilidad & Auditoría No. 19 Julio/Septiembre de 2004, Bogotá Colombia.

VALERA ALFONSO, Orlando. Orientaciones pedagógicas contemporáneas. Editorial Nomos S.A. Segunda edición, 2000, Santafé de Bogotá, D.C. Colombia

STONE WISKE, Martha. La Enseñanza para la Comprensión. Editorial Paidós. México, 1999. pág. 35

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. Pedagogía e historia. Editorial Anthropos. Primera edición, 1999, Santafé de Bogotá, Colombia.

### **Héctor Darío Betancur**

Contador público (Universidad de Manizales). Docente catedrático Universidad de Manizales. Especialista en contabilidad pública. Aspirante a magíster en Administración económica y financiera (Universidad Tecnológica de Pereira). Su interés ha girado en torno a temas de teoría contable, control interno y administración financiera.