

# Corrientes educativas internacionales presentes en programas de contaduría pública\*

SICI: 0123-1472(201301)14:34<189:CEIPCP>2.0.TX;2-X

## Fabiola Loaiza-Robles

Contadora pública, Universidad de Manizales. Magíster en educación y desarrollo humano del Convenio de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE – Universidad de Manizales. Docente, Universidad de La Salle.  
Correo electrónico: floaiza@unisalle.edu.co

---

\* El presente artículo muestra los resultados de la investigación disciplinal Corrientes educativas internacionales presentes en programas de contaduría pública, desarrollada entre el segundo semestre de 2011 y el primero de 2012 en la Universidad de La Salle, con base en la información de los programas de contaduría en el 2010, teniendo como fin caracterizar las tendencias educativas de seis programas de contaduría de Bogotá.

**Resumen** Este documento expone los resultados de la investigación cualitativa *Corrientes educativas internacionales presentes en los programas de contaduría pública*, realizada con el fin de caracterizar las tendencias educativas que se encuentran presentes en seis programas de contaduría de Bogotá, para lo cual se abordaron los conceptos de educación, pedagogía y relación teoría-práctica como categorías de análisis, derivadas de cuatro corrientes educativas como la alemana, francesa, rusa y latina. La discusión de los resultados pone énfasis en la ubicación de estas categorías en los documentos orientadores de los programas que hacen parte de la unidad de análisis. Este estudio entrega posibilidades de apertura para una educación contable fundamentada en teorías de la educación, de tal forma que este texto se convierte en invitación para pensarnos y movilizarnos en ese campo.

**Palabras clave autor** Corrientes educativas, educación contable, programas de contaduría.

**Palabras claves descriptor** Contaduría pública, contabilidad internacional, tendencias modernas, contaduría pública-programas.

**Códigos JEL** M 49

### **International Educational Tendencies Present in Public Accounting Programs**

**Abstract** The present paper shows the results of a qualitative research project called *International Educational Tendencies Present in Public Accounting Programs*, carried out with the scope of characterising educational tendencies found in six accounting programs in Bogotá, and for which the notions of education, pedagogy and the theory-practice relation were considered as analysis categories, derived from four educational tendencies such as the German, the French, the Russian and the Latin. Discussion on the results underlines the location of these categories in the

orientation documents of the discussed programs. Lastly, the conclusion discusses the possibility of a model of accounting education based on education theories and in that sense is an invitation to further study the subject and take the necessary action..

**Key words author** Educational Tendencies, Accounting Education, Accounting Programs.

**Key words plus** Public accounting, international accounting, modern trends, public accounting-programs.

### **Correntes educativas internacionais presentes nos programas de Contabilidade pública**

**Resumo** Este documento expõe os resultados da pesquisa qualitativa *Correntes educativas internacionais presentes nos programas de contabilidade pública*, realizada com o objetivo de caracterizar as tendências educativas que encontram-se presentes em seis programas de contabilidade de Bogotá, para o qual abordaram-se os conceitos de educação, pedagogia e relação teoria-prática como categorias de análise, derivadas de quatro correntes educativas como a alemã, francesa, russa e latina. A discussão dos resultados põe ênfase na localização destas categorias nos documentos orientadores dos programas que fazem parte da unidade de análise. Este estudo confere possibilidades de abertura para uma educação contábil fundamentada em teorias da educação, de tal forma que este texto torna-se convite para pensar-nos e movimentar-nos nesse campo.

**Palavras-chave autor** Correntes educativas, educação contábil, programas de contabilidade.

**Palavras-chave descriptor** Contabilidade pública, contabilidade internacional, tendências modernas, contabilidade pública-programas.

## Introducción

En el campo de la educación, hay diferentes corrientes que permiten entender y dilucidar los procesos educativos, en los cuales conceptos e intereses, diferencias y definiciones de pedagogía, didáctica y otra serie de nociones educativas se convierten en objeto de estudio; hablar de corrientes de la educación es hablar de su historia, importancia y dimensiones. Este trabajo parte de la revisión hecha por Christoph Wulf (1999) para determinar las corrientes educativas más importantes: la corriente francesa, que se sustenta en la ciencia crítica de la educación; la alemana, que hace énfasis en la pedagogía de las ciencias del espíritu; la corriente latina, que propone la pedagogía crítica; y la rusa, que trabaja el constructivismo. Con sus planteamientos teóricos y modelos, cada una ha permeado las políticas y prácticas educativas en diferentes países, al igual que los programas de pregrado y posgrados en Colombia.

Para el caso que nos compete, en sus procesos educativos, la contaduría pública también ha tenido en cuenta estas teorías de la educación, aunque sin hacer gran mención de sus componentes teóricos; este tipo de discursos también permea las prácticas educativas. En la producción académica que sobre educación contable se tiene en Colombia en los últimos años,<sup>1</sup> se puede evidenciar que esta ha girado en torno a diferentes temáticas; podría decirse, muchas

veces *las que están de moda*, como ECAES, estándares internacionales de educación contable, currículos, acreditación y otras emergentes, como pensamiento crítico.

No se puede plantear que esto en sí sea un problema; lo que constituye el problema es no tener claridad argumentativa sobre los fundamentos de la educación contable y su relación con la teoría general de la educación. En Colombia y en Latinoamérica, es posible encontrar diferentes perspectivas de educación; no se puede afirmar que acá se adoptó o se ha asumido un solo modelo, ni siquiera el latino que plantea la pedagogía crítica en cabeza de autores como Paulo Freire (1970), Estela Quintar (2005), Hugo Zemelman (2005) y Alberto Martínez (2004), pues hay diferentes perspectivas educativas que se distinguen por el enfoque que se le brinda a la formación del individuo en sociedad.

Es pertinente, entonces, cuestionarnos sobre las sendas que transita la educación contable en Colombia que no ha sido ajena a este proceso, así que resulta de interés analizar los fundamentos educativos y pedagógicos —y cómo se entiende la relación teoría-práctica— de algunos programas de contaduría pública, y para tal fin se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿qué influencias de las corrientes educativas internacionales se pueden identificar en seis programas de contaduría pública de Bogotá?

Para resolver la anterior pregunta, el objetivo general del proyecto estuvo centrado en caracterizar las tendencias educativas internacionales que se encuentran presentes en seis programas de contaduría, mediante el análisis documental de los proyectos educa-

1 Al respecto puede observarse el artículo *Producción académica en educación contable 2000-2009: Incidencia de la pedagogía crítica*, publicado en la revista *Lúmina*, 12, 172-194, 2011. Disponible en: [http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/economicas/lumina/recursos/12/9\\_produccion.pdf](http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/economicas/lumina/recursos/12/9_produccion.pdf)

tivos que permitan identificar si la corriente educativa del programa pertenece a la latina, francesa, rusa o alemana. Para tal fin, los objetivos específicos se centraron en reconocer los componentes que estructuran las corrientes educativas internacionales más importantes; luego analizar a partir de los referentes teóricos y las categorías de análisis los documentos que soportan académicamente los programas de contaduría de la unidad de trabajo y, por último, determinar a partir del análisis de contenido las corrientes educativas presentes en los programas de contaduría pública.

La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo hermenéutico. Para analizar los proyectos educativos se utilizó un diseño de investigación documental argumentativo; la técnica fue revisión documental y los instrumentos de recolección y análisis de información fueron el resumen analítico del escrito (RAE) y la matriz de análisis de contenido.

## Metodología

La investigación se realizó con el método hermenéutico que busca interpretar en los programas de contaduría la incidencia de las diferentes corrientes internacionales de educación, con el fin de determinar mediante el análisis de ciertos aspectos curriculares si la corriente educativa del programa pertenece a una o varias corrientes.

La hermenéutica no es un saber dominador; ella misma se somete a la pretensión dominante de un texto, ya que todo lo escrito está elevado a una esfera de sentido inherente al mismo. La hermenéutica —como teoría de la interpre-

tación— es también teoría del sentido, ya que en últimas lo que se interpreta es el sentido del texto y, teniendo en cuenta que el presente trabajo buscó interpretar la correspondencia entre las corrientes internacionales de educación y los proyectos académicos que sustentan los programas de contaduría, resulta muy pertinente trabajar la hermenéutica pues al estudiar el lenguaje de estas corrientes educativas se pueden develar interesantes construcciones para la educación contable.

El diseño de investigación utilizado fue el *documental argumentativo*, que gira en torno a los planteamientos curriculares de los programas de contaduría pública; a partir de un análisis categorial, de los documentos analizados se extractaron posibles aspectos que los relacionaran con una o varias corrientes de educación. El carácter argumentativo se define por la construcción de sentido que se brindó en el análisis de la información.

El diseño documental argumentativo ofrece un marco metodológico para analizar aspectos esenciales de las corrientes educativas que se pueden encontrar en los programas de la unidad de trabajo de la presente investigación.

El proyecto tuvo tres momentos. El primero fue la *exploración*, por la que se hizo una aproximación a la realidad social desde la teoría con el fin de focalizar el problema de investigación. En este primer ciclo, se definió el campo de conocimiento y se hizo el planteamiento del problema, se determinaron los objetivos y a partir de allí, se diseñó la estrategia metodológica; a la par se fueron articulando los diálogos teóricos, para culminar esta fase con la elaboración del proyecto.

El segundo momento fue de *focalización*, que se centró en el problema de investigación y en establecer relaciones con el contexto. Esto permitió agrupar, clasificar, dar cuenta de la trama de nexos y relaciones, concretar aspectos o dimensiones, diferenciar lo relevante de lo irrelevante. Es el momento de configuración del objeto de investigación. El reto que este momento planteó fue el de centrar el tema y las categorías de análisis que son los conceptos de educación, pedagogía y la relación teoría y práctica fundamentales en las teorías educativas y que en el proyecto de investigación constituyeron categorías centrales de análisis.

Por último, la *profundización*, cuando a partir de la utilización de instrumentos de investigación como el RAE y la matriz de análisis de contenido se brindó sentido contextual, se realizó una inferencia o abstracción semántica mediante la cual —a la par con la interpretación— se comprende el sentido de las corrientes educativas internacionales en los programas de contaduría analizados.

Las fuentes primarias de la investigación fueron los documentos de los proyectos educativos de los seis programas de contaduría analizados en la unidad de trabajo:

- Universidad Central
- Pontificia Universidad Javeriana
- Universidad Militar Nueva Granada
- Universidad Nacional de Colombia
- Universidad Santo Tomás
- Universidad del Valle

La *técnica* que se utilizó fue la revisión documental, proceso de lectura, síntesis, representación y recuperación de un texto, que puede

tomar la forma de un sumario, resumen, índice alfabético de temas o códigos sistemáticos.

En la revisión documental “se vinculan procesos de selección y análisis documental, por tanto es necesario hacerlas de manera sistemática y registrarlas en fichas bibliográficas y de contenido” (Galeano, 2004, p. 120), y tiene dos fases: análisis formal y análisis de contenido.

El *análisis formal* es aquel que recoge todos los elementos objetivos del documento: tipo, autor, título, editorial, fecha, número de páginas, idioma original, etc.; se trata de un análisis externo del documento que extrae aquellos datos que lo distinguen típicamente de los demás.

El *análisis de contenido* es aquella operación intelectual o automática según la cual se describe aquello de que trata el documento, se seleccionan los conceptos o categorías que se relacionen con los tópicos a analizar en la investigación. En primera instancia, se utiliza un lenguaje natural, es decir, aquel en el que está escrito el documento resumido, pues consiste en la síntesis del contenido que trata el documento; luego se trabaja un lenguaje documental, que es un lenguaje artificial, creado con el objeto de traducir la información contenida en los documentos.

Los *instrumentos* de investigación utilizados fueron los RAE (resumen analítico del escrito), que resaltaron aspectos que tuvieran relación con lo educativo, pedagógico y sobre la relación teoría-práctica. Y la matriz de análisis de contenido que, a partir de descriptores de las categorías de análisis identificadas y desde los referentes teóricos, permitió realizar las búsquedas en los documentos a partir de preguntas orientadoras.

## 2. Referentes teóricos

El campo teórico del trabajo se centra en las perspectivas de las cuatro corrientes de educación internacionales que dieron luz para observar los proyectos educativos de los programas analizados. Para comenzar, la *corriente alemana*, que se da con los fundamentos de la *pedagogía de las ciencias del espíritu*, la cual se desarrolló a partir de 1920 con base en los trabajos de Friedrich Schleiermacher [1768-1834] y Wilhelm Dilthey [1833-1911], pero solo hasta 1933 se impuso como corriente científica en las universidades y facultades de pedagogía alemanas.

Esta pedagogía se sustenta en el análisis histórico de la realidad educativa que pone en evidencia los orígenes de los asuntos y problemas actuales, Dilthey sostiene que el hombre no se reconoce, no se puede afirmar sino mediante la interpretación de la historia, nunca en la introspección, y que el sentido y la finalidad de la educación no se pueden reconocer, más que a partir de la vida y su historia. Para la búsqueda de una teoría de la ciencia de la educación o fundamento pedagógico, el análisis histórico de la realidad educativa ofrece un auxilio a la resolución de cuestiones pedagógicas; esta pedagogía del espíritu se basa en la concepción de la teoría y la práctica en la que predomina la práctica sobre la teoría, que tiene validez hasta hoy, pues de ella se deduce que la realidad educativa y la práctica educativa son siempre el fundamento de todos los conocimientos teóricos y científicos.

La práctica educativa es considerada entonces como una parte de la práctica social, que pone en evidencia su historicidad (Wulf,

1999, pp. 35-36), se pone el acento sobre las condiciones económicas, políticas y sociales.

En adelante, la ciencia de la educación acepta no tener más que una validez histórica relativa y variable, según las situaciones; la aceptación de la historicidad de la educación se convirtió, entonces, en un punto nodal para la ciencia de la educación.

La pedagogía aparece entonces en esta corriente como una relación de interacción entre el educador y el alumno, en la que estos mantienen una relación intercambiable. El educando no es solamente el objeto de una intervención educativa, sino que es considerado igualmente, como sujeto a quien se le reconoce el derecho de actuar dentro de la relación pedagógica. Relación pedagógica de sujeto-sujeto.

La pedagogía de las ciencias del espíritu privilegia la interpretación de los textos históricos; más que la interpretación de la realidad educativa, se evidencia de esta forma que cada interpretación de la realidad depende de las condiciones histórico-sociales.

La autonomía relativa de la educación desde la pedagogía de las ciencias del espíritu, se ve desde dos puntos, donde en primer lugar se busca dejar la dependencia de la pedagogía con la ética y la psicología, y en segundo lugar definirla como ciencia específica y autónoma. Y esto remonta a Jean-Jacques Rousseau [1712-1778] y su visión de educación como práctica social específica y autónoma como complemento de los derechos del hombre, lo que genera el movimiento de *escuela nueva*, que influyó la pedagogía de ciencias del espíritu y se comprende como la noción de autonomía relativa. La autonomía de la educación es reconocida, debido a la respon-

sabilidad del educador por ser el encargado del futuro del joven que aprende.

A partir de esto se evidencia una “relación pedagógica” que nace de la correspondencia entre el educador y el educando y que, por ende, para Dilthey, la ciencia de la pedagogía debe comenzar con la descripción de esta relación, pues en general las ciencias del espíritu en conjunto giran alrededor de esta relación como punto fundamental de la educación.

Hay ciertos puntos que deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar la teoría de la relación pedagógica producida por las ciencias humanas, como la confianza entre el joven y el adulto; un aspecto que no se ha tenido en cuenta en las ciencias del espíritu es que la calidad de la relación no solo depende de la voluntad de estos, sino de las instituciones que los influyen y del rol que desempeñan estos en ellas.

Hablar de la *corriente francesa* es hablar del pensamiento de la *ciencia crítica de la educación*. Surge en la segunda mitad del siglo XIX cuando las diversas ciencias se han interesado por el hecho educativo, como la sociología, que indagó suficientes argumentos sobre su papel educativo; en esa indagación, dio surgimiento a una nueva disciplina que se nutrió de los fenómenos educativos al crear su propia identidad como la sociología de la educación, que ha venido estableciendo un diálogo con su ciencia madre—la sociología—, para dar respuesta o, mejor, explicaciones a fenómenos sociales que tienen qué ver con el proceso educativo. Esto quiere decir que la educación se convierte en un objeto de estudio de aquellas ciencias que se interesan por su historia y su proceso de desarrollo disciplinar educativo.

La pedagogía en la cultura francesa se convierte en un objeto de estudio y un espacio de acción complejos. Alcanza la pedagogía, entonces, un nivel importante de autonomía en el que puede dialogar con las ciencias. En esta corriente, la pedagogía es entendida como una forma de reflexión que antecede a toda práctica de enseñanza y de aprendizaje, lo cual significa que está ubicada ocultamente en el sujeto educador (Zambrano, 2002, p. 19). Esto no significa que la pedagogía no tenga fronteras que la diferencien de otras disciplinas, sino ese vínculo que existe entre la pedagogía y otras ciencias está presente en ellas. La pedagogía logra desprenderse del control de las distintas ciencias que hacen parte de esa corriente y posicionarse como una capacidad de diálogo y prescripción sobre fenómenos relacionados directa o indirectamente con hechos educativos.

Esta corriente, sustentada en la crítica social, se desarrolla a partir del paradigma de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, en una crítica sistemática del saber y de la ciencia que se opone sobre todo al positivismo y a la teoría de sistemas; la crítica desempeña la tarea de contribuir a un proceso de evolución social influenciado por un interés hacia condiciones más razonables.

La ciencia crítica de la educación se estructura alrededor de elementos como la reflexión sobre los límites sociopolíticos de las ideas pedagógicas, la puesta en perspectiva de las finalidades de las prácticas educativas, la teoría como una elaboración que se hace a partir de la práctica y el referente principal en este enfoque es el sujeto en su devenir.

Según el estudio adelantado por Wulf (1999), la teoría crítica como tal tiene unos conceptos centrales, como la *ilustración*, ya que se remonta a la tradición europea y trata de desarrollarla, ya que la teoría crítica sostiene que la emancipación de la razón no reposa únicamente sobre el solo factor de la buena utilización de la razón en la educación y formación del individuo, sino que es necesario tener en cuenta las condiciones sociales. El proceso de ilustración se convierte en un proceso de reflexión en el que se suprimen las barreras del pensamiento y la comunicación.

La *emancipación* que debe ser considerada un proceso de liberación de los sujetos y de los grupos sociales, un compromiso por la defensa de sus intereses y una ayuda para sus movimientos de liberación. Otro concepto clave es la crítica, cuyo elemento central es la crítica social y de la ciencia; la crítica es una condición central de la emancipación, ya que hay un distanciamiento en relación con las estructuras sociales, científicas y educativas y, por tanto, una liberación parcial.

En cuanto a la *comunicación-discurso*, Jürgen Habermas [1929-] distingue dos formas de comunicación en el lenguaje cotidiano, la acción comunicativa y el discurso; la primera se caracteriza por su reciprocidad, igualdad de oportunidades, por permitir y resistir, dar y exigir explicaciones, por la posibilidad asegurada de entrar en todo momento en el discurso y develar su estructura.

La relación teoría-práctica es entendida desde las bases de la Escuela de Frankfurt; pues esta relación se encuentra en el centro de la teoría crítica que sostiene esta propuesta, ya

que la postura crítica debe orientarse hacia la práctica social. La teoría debe tener un interés inmediato por el mejoramiento de las situaciones sociales y según Habermas se trata de la elaboración de tres aspectos:

- El aspecto empírico de la relación entre ciencia, política y opinión pública en el sistema capitalista avanzado.
- El aspecto epistemológico de la relación entre conocimiento e interés.
- El aspecto metodológico de una teoría de las sociedades, listo a asumir el papel de crítica social.

Hay una fuerte relación entre el sistema educativo y el sistema social; no se puede olvidar que el primero cumple una función en el segundo y a su vez este es permeado también por él, pues la teoría crítica de la educación pone en evidencia las verdaderas condiciones sociales de la educación. Esta teoría debe ayudar a los maestros en su práctica educativa para tener una comprensión más amplia del sistema al cual pertenecen.

En una teoría crítica de la educación, en el centro de la reflexión se encuentra el develamiento de la opresión, de la injusticia social, del exceso de poder, de la reificación y de la autoalienación. Ella debe analizar su origen social e institucional y debe visibilizar las posibilidades de intervención y de cambio (Wulf, p. 166). Además de la crítica a las estructuras perversas dentro del campo educativo, una teoría crítica de la educación se dedica igualmente a construir, a desarrollar perspectivas de intervención que puedan servir como puntos de referencia para la crítica ideológica.

La corriente rusa, sustentada en el *constructivismo*, denominado también *aprendizaje significativo*, surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de los conocimientos que ha adquirido con anterioridad. Por lo tanto, la construcción del conocimiento supone un proceso de “elaboración” en el sentido de que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes medios —como el facilitador (maestro), entre otros— y establece relaciones entre los mismos. En esta selección y organización de la información y en el establecimiento de las relaciones, hay un elemento que ocupa un lugar privilegiado: el conocimiento previo pertinente que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje.

En esta interrelación aportan el profesor, el alumno y el contenido. Pero aún así, el papel relevante lo tiene el alumno, porque él es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje. Él es quien va a construir los significados. La función del facilitador es ayudarle en ese cometido. Una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vehiculan los contenidos. Cuando se analiza la actividad constructiva del alumno en su desarrollo y evolución, es decir, como un proceso constante de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento, es igualmente necesario analizar la influencia educativa en su desarrollo y evolución. De ahí el símil de “andamiaje” que llama la atención sobre el ca-

rácter cambiante y transitorio de la ayuda pedagógica eficaz.

Esta corriente evidencia un papel muy importante del sujeto epistémico y su papel ante el autoconstructivismo, teniéndose en cuenta que este es una persona que experimenta procesos formativos dentro de un grupo humano con características que son identificables, que tiene unos intereses y unas necesidades que debe construir y desarrollar, pues es un intelectual que existe en la función de producción de conocimiento; por tal motivo, el sujeto epistémico es un estudioso, una persona que hace crítica y autocrítica, revisión y autorrevisión de los fundamentos y estructuras conceptuales y metodológicas que configuran el saber (Gallejo, 1996, p. 135). Siendo un creador y transformador de saberes especializados en acuerdo crítico con sus colegas, en cuanto el objeto del conocimiento se forma de todos los acontecimientos del área de la cual se trate y por tanto de sus estructuras.

Desde esta perspectiva, para el análisis y comprensión del hombre que tuvo un proceso de desarrollo desde su gestación y una compleja transformación, que se deduce de la calidad de las interrelaciones que establece y de la autonomía que configura y reclama para explorar su espacio y afirmar sus construcciones, y formarse como sujeto epistémico, ha de suscribirse en el problema de la elaboración de representaciones y en las actuaciones intencionales mediadas por ella, lo cual lleva en sí la creación de significaciones de manera individual. De todo este desarrollo intelectual se generan la estructura del pensamiento que es el conocimiento que posee y que además

esto se deriva de la acción. Por ende, la inteligencia siempre consistirá en la asimilación de las estructuras de las acciones elementales a estructuras operatorias superiores, o de organizar lo real en pensamiento. Además de hacerse aparecer a sí mismo de conformidad con la organización que autónomamente le da sus conceptos creando así su estructura conceptual, metodológica y actitudinal que considera más pertinente para el medio que determina su realidad.

En cuanto a la formación del sujeto epistémico, se tienen en cuenta dos elementos: el de la enseñanza y el aprendizaje, ya que en la educación institucional se introduce al alumno en la ordenación que generan las estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales; y una educación natural que influencia por medio de una tradición, un dominio, unas metodologías, unas éticas y unas morales de manera paralela los contextos político, social y económico que lo enmarquen. En cuanto al aprendizaje, es un proceso marcado por fenómenos biológicos, psicológicos, epistemológicos y de las creencias (Gallego, 1996, p. 161). Este aprendizaje genera una transformación, un cambio que parte de unas creencias básicas de la realidad, de intereses que se han despertado en el sujeto epistémico, por lo que el constructivismo se basa en esto y se centra en el propósito de llegar a constructos significantes.

Con esto, el sujeto epistémico logra ganar una autoridad para pertenecer plenamente a la comunidad, pues él debe ser el autor de sí mismo al crear un punto de referencia que lo distinga entre los demás. Esto a través de una autonomía que debió haber construido y que

le permitiera una libertad de criterio, no una repetición de elementos.

Por último, la *corriente latinoamericana* — cuyo mayor exponente fue Paulo Freire, quien en los años 70 convocó en torno a una pedagogía del oprimido (1970), al plantear una pedagogía de la esperanza ante la realidad que se venía viviendo— logra develar que las teorías educativas hasta entonces propuestas por Occidente no daban respuesta a una realidad de pobreza y opresión en los países del Tercer Mundo, entre ellos, los de América Latina.

Freire expuso un número de innovaciones teóricas y prácticas importantes en la pedagogía que han tenido un impacto considerable en el desarrollo de la praxis educativa actual, en especial en lo que se refiere a la educación informal y a la educación popular. Diseñó una *pedagogía de la liberación* muy relacionada con la visión de los países en desarrollo y de las clases oprimidas, con el objetivo de la concientización. Sus mayores contribuciones son en el campo de la educación popular para la alfabetización y la toma de conciencia política de jóvenes y adultos de la clase obrera. Sin embargo, la obra de Paulo Freire va más allá de ese espacio y atañe a toda la educación, siempre con el fundamento básico de que no existe una educación neutra. Según su visión, cualquier educación es, en sí misma, política, él mismo llamó a su educación para adultos, pedagogía crítica.

Su *pedagogía del oprimido* es uno de los textos sobre educación que más se citan en la actualidad, en especial en Latinoamérica y África. La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación y las creen-

cias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica.

En esta tradición, el maestro trabaja para guiar a los estudiantes a cuestionar las teorías y las prácticas consideradas como represivas (incluyendo aquellas que se dan en la propia escuela), para animar a generar respuestas liberadoras tanto individuales como colectivas, las cuales ocasionen cambios en sus actuales condiciones de vida. A menudo, el estudiante inicia cuestionándose a sí mismo como miembro de un grupo o proceso social (incluyendo religión, identidad nacional, normas culturales o roles establecidos). Después de alcanzar un punto de revelación, empieza a ver su sociedad como algo profundamente imperfecto y se le alienta a compartir este conocimiento en un intento de cambiar la naturaleza opresiva de la sociedad.

Por otro lado, aparece en Estados Unidos, el canadiense Peter McLaren [1948-], quien sostiene la tesis de que la explotación de clase en las sociedades capitalistas ocupa un lugar estratégico en la organización de las variadas actividades de los seres humanos, incluyendo sus sistemas de símbolos y signos. Afirma que el sistema de mercado se está aplicando a la propia democracia y su ley abstracta pisotea las determinaciones concretas al anular las luchas por nuevas libertades. McLaren propone vincular la teoría educativa a un proyecto político que pueda enfrentar la ofensiva de la globalización, en particular, la globalización del capital. Trabajó con Henry Giroux [1943], crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en ese país. Se puede inferir en esta propuesta de la pedagogía crítica

que la práctica educativa está determinada por procesos que son dialógica y simultáneamente económicos, políticos e ideológicos, tal como habían apuntado los teóricos sociales de la Escuela de Frankfurt.

La pedagogía crítica se sustenta en la premisa de que cualquier educación es, en sí misma, política. El papel de la pedagogía crítica es “afrontar las necesidades de reproducción, apropiación, revaloración, y sobre todo de generación, en el sentido de fundamentar un discurso y una práctica acorde con un mundo menos alienado, menos homogeneizado y menos fraccionado” (Muñoz, 1998, p. 28), de manera que también es la encargada de formular otros postulados, siempre con la posibilidad de transformarse y de contraponerse al contexto y sus contradicciones.

De tal forma que al propender por un pensamiento crítico sea posible “aprender de qué forma podríamos comenzar a hacer una historia distinta del presente, es decir, de aquellos discursos y prácticas, que le han dado forma a nuestro pensamiento, que determinan lo que vemos y sentimos, con la esperanza de que a través de nuestra reflexión aquello que aún no ha sido pensado o imaginado pueda llegar a existir” (Martínez, 2004, p. 403). De manera análoga, para que el discurso pedagógico pueda ser repensado desde un horizonte crítico y apunte a la transformación de los imaginarios que se han creado desde discursos que no corresponden con nuestras verdaderas necesidades.

La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y a desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan. En otras

palabras, es teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica, pero esto solo es posible si los docentes están formados en esta línea, ya que aquí no se concibe, como en otras perspectivas, que el docente es solo el asesor o el orientador; en este caso, el docente tiene un nivel de responsabilidad muy alto y sabe que es parte de un proceso de formación y construcción de subjetividades e imágenes de mundo.

Otra línea de educación en perspectiva crítica es la liderada por la profesora Estela Quintar (2005). La pedagogía crítica se entrelaza y fundamenta con la pedagogía de la potenciación<sup>2</sup> o epistemología de la conciencia histórica, pensada y divulgada por el doctor Hugo Zemelman-Merino, en la cual lo epistemológico se aleja de la lógica del positivismo que ve la epistemología como el campo de conocimiento que se encarga de estudiar la estructura y fundamentación de las ciencias, para centrarse en el proceso de complejización del conocimiento, en el cual el sujeto se resignifica en su ser y en su contexto en relación con la realidad y sus condiciones de existencia; la epistemología de la conciencia histórica implica un movimiento constante de los sucesivos actos de conciencia en niveles de abstracción cada vez mayores.

La pedagogía crítica se planta sobre preguntas inquietantes, interrogantes que no siempre nos hacemos: “¿cuáles son las causas de que la racionalidad técnica perviva, a pesar del reco-

nocimiento de la necesidad de promover una racionalidad práctica y una acción emancipadora? ¿Por qué las teorías críticas se enseñan acríticamente y muchas veces dogmáticamente? ¿Qué, por qué y para qué enseñamos los enseñantes?” (Quintar, 2006, p. 21). En tales circunstancias, abordar un pensamiento abierto exige una didáctica abierta, que no se ciña a parámetros, que se desparametrice para que el acto del enseñante, tan auténtico o tan demeritado, siga produciendo sujetos que potencien su pensamiento.

La pedagogía crítica es también una forma de leer la propuesta epistémica del presente potencial como discurso más amplio, más incluyente, planteada por Hugo Zemelman, en el que se da una relación de tránsito de un discurso epistémico a un discurso pedagógico. “La epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial se entrelaza y fundamenta en un pensamiento pedagógico y didáctico que tiene como finalidad promover una educación emancipadora” (Quintar, 2005, p. 2). Toda propuesta teórica requiere en sus fundamentos la fuerza que da una perspectiva epistemológica y esta es precisamente la unión que se da entre la pedagogía crítica y la epistemología de la conciencia histórica, articulación que puede resultar de gran interés para los procesos pedagógicos contables que requieren un sujeto con potencialidad de enseñanza y aprendizaje de lo contable.

Esta propuesta epistémica incorpora la idea de movimiento “en articulaciones constantes y permanentes de sucesivos actos de conciencia que permiten complejizar el conocimiento en niveles de abstracción cada vez mayores” (Quintar, 2005, p. 9); tanto en la realidad, ya sea esta económica, política, educativa, ecoló-

2 Este término es acuñado por el doctor Hugo Zemelman y consiste en resaltar que cada persona puede potenciar sus habilidades y conocimiento si tiene conciencia histórica, es decir, si está ubicada en su tiempo y espacio y se relaciona de forma tanto racional como emocional con él al participar en su construcción y deconstrucción permanente.

gica, etc., con distinto ritmo, necesita distintas coordenadas de tiempo y espacio, es decir, se trata de recuperar la exigencia de que las cosas están en constante movimiento, que la realidad nunca está estabilizada ni cristalizada.

La idea de movimiento rompe con los límites impuestos en la realidad; los fenómenos ya no son solo económicos, políticos o culturales; son todo a la vez y entonces expresan la multiplicidad de dinamismo que es muy complejo porque son ritmos diferentes de la realidad, la realidad no es el compartimiento; es una articulación. “Se busca estar en la vastedad de la realidad y no dejarse aplastar por los límites de lo que ya está producido; de ahí que se tenga que romper con las determinaciones histórico-culturales que nos conforman para rescatar el sujeto histórico como constructor y retador” (Zemelman, 2003, p. 13). En este campo, la pedagogía crítica hace un proceso de fortalecimiento en esa mirada.

Como es sabido, en el currículum se organizan las maneras y los contenidos, pues en la mayoría de casos el sujeto queda afuera, porque lo que se muestra son realidades siempre externas al sujeto. Entonces, lo que se pretende es la inclusión del movimiento del sujeto, que no es más que la recuperación de su propia capacidad de pensar, de su propia capacidad de ver, no en términos de códigos disciplinarios ya preestablecidos sino de mundos abiertos, “podríamos pues, estar enfrentando un quiebre que obliga a estar abiertos como nunca, en vez de optar, como ocurre, por una supeditación a los parámetros del poder; o bien del proyecto hegemónico” (Zemelman, 2005, p. 14). Aquí, la pedagogía crítica entraría a fortalecer estas sendas en el sujeto, para

que sea capaz de usar esos códigos disciplinarios a partir de su capacidad de preguntar, de su capacidad de conjeturar y de construir.

El individuo tiene que colocarse *frente* al conocimiento, no *sumergirse* en el conocimiento, sino ser capaz de usarlo; pero para poder usar el conocimiento necesita algo fundamental: la capacidad de recuperar su propia capacidad de discernimiento, su propia capacidad de pensar, de brindarle sentido a la relación con el conocimiento a partir de algo que le es externo, que va a surgir de su capacidad de ubicarse en un momento; es un sujeto que contablemente hablando se compromete en teoría y en práctica. Si ello no sucede, entonces, el proceso didáctico ha fallado; se requiere, además, “colocarse en el momento, requiere que el sujeto construya su conocimiento desde las interrogantes que sepa formular desde el momento histórico en que está inserto” (Zemelman, 2005, p. 9). Se hace necesario, entonces, un sujeto que se entienda como parte de la realidad, que conozca sus temáticas y problemáticas para que esto le permita formular cuestionamientos que potencien su capacidad de pensar y proponer soluciones contables. El objetivo es hacer que los estudiantes aprendan a pensar su momento, un momento que no está cristalizado, pues el movimiento del presente es su potencialidad y también son los intereses sobre dinanismos.

### 3. Análisis y resultados de información

En el presente proyecto se ubicaron tres categorías de análisis desde las que se observaron los

proyectos académicos de los programas. Estas categorías corresponden a las concepciones de educación, pedagogía y relación teoría-práctica

que se hallaron en las corrientes internacionales de educación (alemana, rusa, francesa y latina).

<b>Educación</b>	¿Cuál es la finalidad del acto educativo? ¿Qué papel ocupa el conocimiento previo en la educación? ¿Se sustenta en la pedagogía como disciplina?
<b>Pedagogía</b>	¿Qué sentido adquiere el proceso de formación? ¿Qué lugar ocupa la pedagogía con respecto a la educación? ¿Está orientada por teorías o modelos?
<b>Teoría-práctica</b>	¿La teoría antecede a la práctica? ¿La práctica antecede a la reflexión teórica? ¿Teoría y práctica se dan a un mismo nivel?

Tabla 1. Descriptores de las categorías

Fuente: elaboración propia

A partir de estos descriptores, se aplicaron los instrumentos de investigación y se obtuvieron los siguientes resultados:

Categorías de análisis	Corrientes educativas			
	Alemana	Francesa	Rusa	Latina
Educación	La educación no se puede reconocer más que a partir de su historia. Su sentido y su finalidad solo pueden ser definidos de una manera histórico-social de la realidad. La ciencia de la educación se comprende no solamente como una ciencia hermenéutica, sino como una ciencia social, como una disciplina práctica.	La educación no se comprende como un proceso individual, sino colectivo que debe contribuir al desarrollo de situaciones sociales; tiene como objetivo la formación y emancipación del hombre; se entiende desde la crítica social.	En el proceso educativo, el conocimiento previo que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje ocupa un lugar importante; esta propuesta se sustenta en el constructivismo, denominado también aprendizaje significativo.	Sustentada en el pensamiento pedagógico y didáctico que tiene como finalidad promover una educación emancipadora, en la que se entiende que cualquier educación es, en sí misma, política.
Pedagogía	Se entiende como disciplina autónoma a partir de su contexto histórico; debe definir por sí misma sus problemáticas y sus objetivos en la teoría y la práctica. Su interés está basado en los textos históricos como fuente del conocimiento científico. La pedagogía se interesa por la especificidad de cada situación educativa.	La pedagogía es entendida como una forma de reflexión que antecede a toda práctica de enseñanza y de aprendizaje; es una subdisciplina de las ciencias de la educación. El concepto de saber pedagógico abarca formas de saber tan diferentes como la política, la educación como formación, la ética, la técnica, la pragmática o la acción emancipadora.	El componente pedagógico se refiere a los procesos formativos basados en la investigación que ha de perseguir transformaciones conceptuales y metodológicas así como reafirmar las actitudes y los intereses.	La pedagogía crítica afronta las necesidades de reproducción, apropiación, revaloración, y sobre todo de generación, en el sentido de fundamentar un discurso y una práctica acordes con un mundo menos alienado, menos homogeneizado y menos fraccionado.
Teoría-práctica	La teoría se desprende de la práctica, se conceptualiza como ayuda para la explicación y mejoramiento de la práctica educativa y de las acciones pedagógicas inherentes.	Esta relación se encuentra en el centro de la teoría crítica que sostiene esta propuesta, ya que la postura crítica debe orientarse hacia la práctica social. La teoría debe tener un interés inmediato por el mejoramiento de las situaciones sociales.	Se considera en esta corriente que nadie aprende hasta tanto no haya elaborado su práctica, que se demuestren en prácticas lógicas o experimentales la consistencia y la aceptabilidad de lo construido. Siendo así, se asume que la teoría viene después de la práctica.	La teoría y la práctica se dan a un mismo nivel (praxis) en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica, al brindarle sentido a la relación con el conocimiento a partir de algo que le es externo.

Tabla 2. Categorías de análisis  
Fuente: elaboración propia

Corriente	Descriptorios categoriales
Rusa	Importancia del conocimiento previo del estudiante.
	Transformaciones conceptuales y metodológicas desde el constructivismo.
	Reafirmación de actitudes e intereses.
	Solo se aprende si hay una práctica previa.
	La demostración se hace en prácticas lógicas.
Francesa	La práctica antecede a la teoría.
	La educación es un proceso colectivo.
	Se contribuye al desarrollo de problemas sociales.
	Formación y emancipación del hombre.
	La pedagogía es una forma de reflexión que antecede a la práctica de enseñanza.
Alemana	La pedagogía abarca política, educación, ética, técnica, pragmática y acción emancipadora.
	La teoría tiene un interés inmediato por el mejoramiento de las situaciones sociales.
	Se sustenta en la teoría crítica.
	La educación se reconoce a partir de su historia.
	La pedagogía es una disciplina autónoma a partir de su contexto histórico.
Latina	Su interés está basado en los textos históricos como fuente del conocimiento científico.
	La teoría se desprende de la práctica.
	Promueve una educación emancipadora.
	La pedagogía crítica fundamenta un discurso y una práctica acordes con un mundo menos alienado.
	La teoría y la práctica se dan a un mismo nivel.
	Los estudiantes alcanzan una conciencia crítica.

Tabla 3. Matriz de descriptorios categoriales  
Fuente: elaboración propia

Una de las técnicas de investigación que se utilizó fue el resumen analítico del escrito (RAE), para lo cual se tuvieron en cuenta las categorías mencionadas en la *tabla 1* con sus respectivos descriptorios, los cuales orientaron la elaboración del resumen.

La Universidad Central tiene un programa que vela por la formación de un profesional caracterizado por ser un individuo ético, que promueve el respeto y el cumplimiento de los principios, valores, normas ciudadanas y profesionales, guarda de la fe pública y el control financiero. Además de ser autor regula-

dor, emprendedor, dinámico y con una buena formación en finanzas, el conocimiento de las organizaciones y de los negocios nacionales e internacionales, y capaces de combinar la teoría con la práctica —aprender haciendo— en un acercamiento con la comunidad científica global. Además de tener unas líneas de profundización que pretenden abordar las problemáticas relacionadas con estas y a su vez articular el proyecto desde los diferentes espacios académicos.

El componente pedagógico está afianzado en una reflexión sobre los problemas inherentes a la acción, en tres posturas: los aprendiza-

jes significativos, las inteligencias múltiples y la enseñanza. Por ello, el proyecto pedagógico se funda en la apuesta que se hace al pensamiento, con el fin de formar profesionales que se anticipen a los problemas e identifiquen y propongan soluciones a los mismos.

Para ello, la práctica pedagógica se ocupa, en primer lugar, de los procesos vinculados con el pensamiento; en segundo lugar, con el conocimiento y finalmente con ciertos aprendizajes que requiere para sustentar los anteriores, con referentes fundamentales como la investigación, la creación del conocimiento científico, técnico y artístico; la intervención como sustrato político de la praxis intelectual; la gestión como sustrato de la acción eficiente del mundo contemporáneo y el diseño como sustrato de la acción del mundo de la vida.

El programa de contaduría de la Universidad Central utiliza la metodología de los dispositivos pedagógicos para afianzar conocimientos. Estos son: la clase magistral, el seminario, el laboratorio, los talleres, los trabajos de campo, los proyectos de intervención, los proyectos integrados y los proyectos de investigación.

El desarrollo de la investigación es uno de los ejes que estructuran y articulan el currículo para el logro de la pertinencia y la calidad, con tres componentes fundamentales: la implementación del sistema de investigación del programa, el fortalecimiento de la calidad y pertinencia de la investigación del programa, y la ampliación y el fortalecimiento de las relaciones con el entorno cercano, social y externo.

La construcción del modelo de formación de los estudiantes ha estado orientada al mejoramiento permanente de sus procesos aca-

démicos desde el quehacer actual y dirigido a un horizonte de futuro que permita el reconocimiento público de su calidad. Dando esto como frutos, el objeto de estudio de la carrera el cual se refiere a “los dispositivos, mecanismos e instrumentos que operan sobre el hecho económico con fines de control en el ámbito de lo público”, y la razón de ser del programa y el sendero por el cual debe ir guiada la formación del contador público, buscando siempre que este responda a las exigencias actuales y futuras de la sociedad, que le permitan avanzar por los caminos de la modernidad y de la actualización constante en un mundo con permanentes cambios.

Esto genera una exigencia más para la educación superior: formar profesionales creativos, es decir, que sepan combinar la teoría con la práctica (aprender haciendo), para que no solo haya una relación con los estudiantes sino con muchas más comunidades y agremiaciones del ámbito nacional e internacional que le permitan al estudiante avanzar en conocimiento y experiencia del mundo laboral, dejando esto el espacio para que la Universidad realice la creación, recreación y transmisión de conocimiento, justificado en las necesidades actuales y futuras de la sociedad en general.

En la Pontificia Universidad Javeriana, el programa de contaduría pública cuenta con más de 35 años de tradición, siempre en la búsqueda de un programa moderno, no solo basado en la formación de aspectos técnicos sino más bien con una mirada al entorno económico que permita a los profesionales actuar con suficiencia frente a las problemáticas del mundo actual.

La visión de la universidad ha sido la de formar profesionales líderes que tengan cobertura

no solo local sino global, que ofrezcan soluciones a las problemáticas actuales desde la disciplina contable, y no solo eso sino que además contribuyan a la solución de las problemáticas de la disciplina y al crecimiento de esta mediante una formación integral que les brinde altas competencias y un compromiso por el bien común, que lo distingan por los valores morales y éticos.

La investigación es un eje de la formación no solo de los estudiantes sino de los docentes, que demuestran una participación nacional e internacional ante las problemáticas pertinentes a la disciplina y la profesión que se comprueba con la publicación de los resultados del proceso de investigación.

La alta calidad de educación está al nivel de las grandes universidades del mundo, con una formación integral que responde a las necesidades del entorno económico global con las últimas técnicas pedagógicas y avanzadas técnicas didácticas que permitan construir el saber desde el aula de clases.

Todo esto para que el estudiante logre tener un buen conocimiento acerca del marco conceptual, teórico y epistemológico de la profesión y la disciplina, que el alumno sea capaz de comprender los fundamentos conceptuales de la contabilidad y sus áreas, con la aplicación de distintos niveles de complejidad, de manera integral y basada en los marcos de regulación nacionales y mundiales, así como también alternativas específicas para la contabilidad gerencial, financiera y la auditoría.

El estudiante está en capacidad de conocer el trasfondo científico de su disciplina, capacidad para comprender los esquemas re-

gulatorios, comprender su intencionalidad y competencia técnica para su aplicación (Rueda, 2009, p. 40). Por su parte, el docente —aunque no tiene mucho tiempo de contacto con los alumnos— tiene un nivel de exigencia aún mayor y las estrategias para revisar el cumplimiento de los objetivos tienen que ser renovadas a partir de lecturas independientes con una posterior explicación magistral y principalmente trabajo autónomo.

Para ello, el docente también debe tener una nueva actitud, por lo cual se lleva un proceso de formación en docencia universitaria que contribuya al cambio de los antiguos esquemas; por último, el estudiante debe tener algún tipo de práctica que le permita afianzar sus conocimientos; esta puede llevarse a cabo con el acercamiento al mundo empresarial por medio de la práctica empresarial o mediante el apoyo a obras de carácter social por medio de la práctica social.

De esta manera, espera tener profesionales no solamente vinculados a la teneduría de libros, sino que además con un alto grado de exigencia académica tengan unos fundamentos bien afianzados, con énfasis en la regulación internacional y su contraste con las normas nacionales, competente en la aplicación del conocimiento técnico principalmente en las finanzas, además de ser un ciudadano impecable y comprometido con los principios éticos.

En cuanto a la investigación, esta se da en dos vías: la formativa y la formal. En la primera, las diferentes asignaturas unen esfuerzos para promover la escritura, la lectura y la formulación de diferentes documentos que promuevan la formulación de textos con mayor profundidad.

En el área formal, hay dos grupos de investigación formalmente constituidos que desarrollan trabajos en las líneas de información empresarial, contabilidad financiera, contabilidad gerencial y aseguramiento de la información. Se busca integrar desarrollos contables en distintos ámbitos, apoyados en los desarrollos económicos y organizacionales y reconociendo las necesidades y limitaciones de las organizaciones colombianas, para plantear lo contable como algo más que un tema de regulaciones, pues es una herramienta útil para el desarrollo empresarial.

Por otra parte, la Universidad Militar Nueva Granada ha buscado el desarrollo de un estudiante con competencias del saber contable y valores para desempeñarse en instituciones privadas y públicas, nacionales e internacionales, y aportar a la proyección social, de acuerdo con los retos y exigencias que el entorno cambiante le exige al profesional de la contaduría pública.

Pone el énfasis en estudiantes que demuestran interés por los sistemas de información, facilidad de relacionarse y de comunicarse, con capacidad de análisis e interpretación de situaciones económicas, sociales y ambientales, además de ser proactivo en el planteamiento de soluciones a situaciones problemáticas, con sentido ético y de bienestar por la sociedad.

Con un modelo pedagógico constructivista, basado en el aprendizaje significativo, que asume el currículo como un sistema abierto y complejo, en el que los actores del proceso —docente y estudiante— se relacionan de manera dialéctica, con la participación activa y consciente de los estudiantes en su proceso de formación. Los pilares de la formación del con-

tador son la fundamentación y los conocimientos del área contable y de gerencia, que son el eje transversal del plan de estudios y pretenden, entre otras cosas, el desarrollo integral de las potencialidades personales y profesionales, mediante el desarrollo de competencias, flexibilidad, vinculación con el mundo laboral, desarrollo del aprendizaje autónomo, control de calidad (acreditación) e impacto de los egresados en los ámbitos nacional, regional y local.

Con una alta dirección hacia la gestión empresarial, esto implica dirigir la profesión contable hacia la participación activa en la búsqueda de soluciones empresariales y como un actor vital en el proceso de formulación de estrategias y objetivos empresariales, seguimiento, control de gestión y toma de decisiones empresariales tanto en el ámbito público como en el privado.

La formación integral de los contadores públicos es coherente con la misión y la visión institucional, que le permite dentro de un ambiente crítico adquirir los conocimientos necesarios para desempeñarse en un mercado laboral competitivo basado en tres componentes: formación profesional, formación básica y formación sociohumanística.

Por lo anterior, tener un énfasis únicamente técnico y profesional no es un aspecto primordial, sino que la universidad ha buscado contribuir a formar ciudadanos. Así mismo, no promueve la apropiación y aplicación de los conocimientos en un campo específico de la contaduría pública, con el propósito de ampliar la visión del ejercicio profesional del contador público.

La interdisciplinariedad está dada de acuerdo con un medio cambiante y cada vez más in-

terrelacionado. Por esto, requiere procesos de enseñanza-aprendizaje que interrelacionen diferentes disciplinas del conocimiento, que garanticen una autonomía personal, el aprendizaje abierto a los cambios, con bases en gestión, investigación e internacionalización de la disciplina, además de comportamientos innovadores que les permitan ser líderes en las transformaciones organizacionales y contribuir a la solución de problemas.

En cuanto a la investigación, es uno de los pilares de la universidad y como tal hace parte de los objetivos del programa. Por ello se creó el Grupo de Estudios Contables, GECONTA, que desde su creación se ha propuesto la realización de proyectos de investigación que hagan significativos aportes en las diferentes problemáticas contables. Y que además, con un semillero de investigación, promueve, incentiva e inicia procesos y tareas de investigación formativa en los estudiantes.

Además de esto, hay algunos aspectos de participación y socialización por parte de estudiantes y docentes, como el seminario permanente de docentes, la cátedra Europa, la cátedra Germán Arciniegas, el panel de empresarios, los viajes de estudios, el encuentro de egresados y los seminarios de actualización, entre otros.

En la Universidad Nacional de Colombia, el programa de contaduría pública se concretó después de la integración de la Facultad Nacional de Contaduría Pública a la Universidad Nacional de Colombia en 1959, con los objetivos de formar contadores de nivel medio y profesional, que tuvieran interés en el estudio de los problemas contables de las empresas públicas y privadas mediante la investigación, proceso que ha

sido el elemento primordial en el transcurrir de la profesión y que cada vez se ha afianzado más.

Además de ello, el programa curricular ha adoptado las directrices de la universidad que buscan que los estudiantes tengan un pensamiento crítico, responsabilidad social y competencias investigativas. Para ello, se ha abordado una estructura curricular que implique elementos teóricos, técnicos y tecnológicos que involucren la interdisciplinariedad del profesional.

En sí, la misión del programa es formar contadores públicos con valores éticos y humanistas, reflexión crítica y responsabilidad social, con competencias investigativas en temas globales y locales que permitan la solución de problemas reales de la sociedad, y su objeto de estudio se refiere a la formación de profesionales en la medición, representación, valuación, control y análisis de la riqueza que se genera en los círculos privado y público, con énfasis en la ética y el compromiso social.

El debate de la problemática actual de la profesión es uno de los principales focos de aprendizaje junto con la investigación; la interpretación de esquemas no solo locales sino globales, con una visión interdisciplinaria, busca despertar el interés del estudiante por la diversidad y el pluralismo.

La formación se basa en la consolidación de un perfil profesional, con capacidad de comprensión e intervención de lo contable, desde las bases económicas, lógicas y analíticas más que estrictamente legalistas y procedimentales. Esto mediante unas fases en las que el estudiante primero formará su interés y luego profundizará en su perfil como profesional de pensamiento universal, responsabilidad social y

sentido de nación. Este proceso tiene un componente autónomo, pues el estudiante de manera particular elige el complemento que desea para su formación disciplinar, lo que permite la comprensión de realidades complejas y la interacción comunicativa de saberes y hechos.

Los contenidos y las metodologías pedagógicas de las asignaturas tienen como objetivo generar condiciones para el trabajo autónomo e investigativo, centrado en el sujeto de aprendizaje. Busca que el estudiante tenga un fortalecimiento de la reflexión pedagógica que trascienda a la fase aplicativa o funcional, con una dinámica de relacionamiento interdisciplinar en las ciencias económicas y de gestión.

La investigación juega un papel fundamental en la formación del profesional, con cursos para la discusión disciplinar y especializados en la metodología investigativa, además de lecturas y confección de documentos en los cuales la labor escritural es central ya que forman competencias en el estudiante desde el inicio de la carrera. También hay algunos grupos de investigación autónomos e interdisciplinarios que abarcan en general todos los campos de la profesión.

El programa de contaduría de la Universidad de La Salle parte de procesos orientados a facilitar que las personas logren ser responsables de sus propios actos, cultiven su sentido crítico, orienten sus acciones hacia los niveles profundos de la persona, fomenten la actitud de búsqueda y construyan por sí mismos la identidad personal y el sentido de sus vidas.

Pilares teórico-prácticos a partir de los cuales las acciones y dinámicas propias del campo formativo adquieren un sentido en cuanto

buscan el desarrollo humano integral, y se levantan sobre aspectos como la relación pedagógica como mediación fundamental; la reflexión crítica y constructiva como ejercicio de pensamiento; y la ética y los valores como propuesta de sentido.

Desde la perspectiva pedagógica, la investigación constituye una herramienta fundamental en los procesos académicos de la formación del contador público lasallista, puesto que le permitirá apropiarse de metodologías, herramientas y estrategias que le serán útiles en la solución de problemas relacionados con su profesión.

Plantea una formación de personas competentes en el ámbito de la disciplina y la profesión contables, e incentiva el comportamiento ético y transparente del individuo, la confianza pública, el control organizacional y la toma de decisiones con responsabilidad social.

Tiene una visión sistémica para la solución de problemas de la organización y su entorno, la información contable y el control organizacional. Privilegia el aporte de conocimientos, principios y herramientas orientados a la rendición de cuentas de los individuos y las organizaciones con responsabilidad social y ambiental. Estudia los factores que aportan al desarrollo humano integral y sostenible, desde una perspectiva sistémica e interdisciplinar.

Finalmente, el programa de contaduría pública de la Universidad Santo Tomás se enfoca en un profesional que se caracteriza por una formación integral, pensamiento crítico, autónomo y con sólidos conocimientos disciplinares. Cuenta con habilidades, destrezas y valores profesionales con capacidad de trabajo en

equipo y solución de problemas en diferentes contextos, que promueve la confianza pública, además del liderazgo, sentido humano, ético, con responsabilidad social y preocupación por el bien común.

Esto mediante procesos de enseñanza como aprendizaje, investigación y proyección social, que genere una actitud ética, creativa, crítica y reflexiva a las exigencias del entorno actual, para aportar soluciones a la problemática y las necesidades de la sociedad y del país.

En la formación se han involucrado los últimos desarrollos y las tendencias en términos de conocimiento, teniendo en cuenta los avances disciplinares y profesionales en el ámbito nacional e internacional, además de la implementación de herramientas pedagógicas que buscan el desempeño adecuado en los diferentes escenarios donde este profesional puede interactuar.

Primordialmente, dos instrumentos fundamentales posibilitan los objetivos de enseñanza-aprendizaje: primero, la institucionalidad de los procesos de calidad que se encargan de la constante revisión y segundo, los espacios pedagógicos con los que cuenta la comunidad académica para el debate de los aspectos relevantes de la formación del contador público.

Además de adoptar un modelo con el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, debe tener la oportunidad de intervenir en el proceso formativo según sus propias aptitudes, capacidades y ritmo, en un programa flexible que posibilita la formación en un mundo caracterizado por el cambio, el desbordamiento de los límites disciplinares y el surgimiento de nuevos campos de investigación, de desarrollo académico y práctica profesional.

El programa está conformado por un componente obligatorio de formación básica, profesional e institucional, y un componente flexible de formación profesional en profundidad, cursos electivos profesionales y cátedras opcionales, en los que se considera al estudiante como centro primordial de la enseñanza-aprendizaje y como protagonista de la construcción del conocimiento en los contextos académicos, pues se tiene en cuenta una pedagogía constructivista en la cual el estudiante construye y reconstruye activamente el conocimiento en los procesos de enseñanza.

A partir de la identificación de categorías en los diferentes programas, ubicados en los RAE se puede inferir que en los documentos orientadores no se hace una mención explícita de los fundamentos teórico-educativos que los sustentan, lo cual no significa que estos no existan. A partir de los análisis, se pudieron observar los siguientes resultados:

- En la categoría *educación*, los programas de contaduría de universidades como la Nueva Granada, Santo Tomás, Nacional, Salle y Central hacen énfasis en la *Importancia del conocimiento previo del estudiante*. Este es un descriptor categorial de la corriente rusa, para la que esos preconceptos, al momento de iniciar el aprendizaje, ocupan un lugar determinante y son la base del aprendizaje significativo; programas como el de las universidades Javeriana, Salle y Nueva Granada también mencionan la *Contribución al desarrollo de problemas sociales*, lo cual es una característica de la corriente francesa, que comprende la educación como un proceso colectivo que debe contribuir precisa-

	Educación	Pedagogía	Teoría-práctica
Central (Ct)	El primer lugar de la práctica pedagógica lo ocupan los procesos vinculados con el pensamiento; en segundo lugar están el conocimiento y finalmente ciertos aprendizajes que el profesional requiere para sustentar los anteriores. Busca formar un individuo ético, que promueve el respeto y el cumplimiento de los principios, valores, normas ciudadanas y profesionales, guarda la fe pública y el control financiero.	El componente pedagógico está afianzado en una reflexión sobre los problemas inherentes a la acción; en tres posturas principales: los aprendizajes significativos, las inteligencias múltiples y la enseñanza.	Busca profesionales capaces de combinar la teoría con la práctica —aprender haciendo—, esto con un acercamiento con la comunidad científica global, los conglomerados empresariales y no solo en el nivel local sino en el internacional.
Javeriana (Jv)	Busca formar profesionales líderes que tengan cobertura no solo local sino global, que ofrezcan soluciones a las problemáticas actuales desde la disciplina contable. Y no solo eso, sino que además contribuyan a la solución de las problemáticas de la disciplina y al crecimiento de esta, con una formación integral que les brinde altas competencias y un compromiso por el bien común, que los distingua por sus valores morales y éticos.	Una pedagogía de aprendizaje autónomo y de compromiso, con una base bastante fuerte en conocimientos generales pertinentes a la profesión y luego de esto se sigue un perfil direccionado a la política, la gestión y las matemáticas. La flexibilidad de la formación es una de las principales características que promueve la interdisciplinariedad.	Después de todos los conocimientos impartidos por los docentes y las actividades investigativas, el estudiante debe tener algún tipo de práctica que le permita afianzar sus conocimientos; esta puede llevarse a cabo con el acercamiento al mundo empresarial por medio de la práctica empresarial o con el apoyo a obras de carácter social por medio de la práctica social.
Salle (Sl)	Parte de procesos orientados a facilitar que las personas logren ser responsables de sus propios actos, cultiven su sentido crítico, orienten sus acciones hacia los niveles profundos de la persona, fomenten la actitud de búsqueda, construyan por sí mismos la identidad personal y el sentido de sus vidas.	Desde la perspectiva pedagógica, la investigación constituye una herramienta fundamental en los procesos académicos de la formación del contador público lasallista, puesto que le permitirá apropiarse de metodologías, herramientas y estrategias que le serán útiles en la solución de problemas relacionados con su profesión.	Tiene una visión sistémica para la solución de problemas de la organización y su entorno, la información contable y el control organizacional. Privilegia el aporte de conocimientos, principios y herramientas orientados a la rendición de cuentas de los individuos y las organizaciones con responsabilidad social y ambiental.

	Educación	Pedagogía	Teoría-práctica
Nacional (Nc)	Persigue formar contadores de nivel medio y profesional, con interés en el estudio de los problemas contables de las empresas públicas y privadas, mediante la investigación, proceso que ha sido el elemento primordial en el transcurrir de la profesión y que cada vez se ha afianzado más.	Los contenidos y las metodologías pedagógicas tienen como objetivo generar condiciones para el trabajo autónomo e investigativo, centrado en el sujeto de aprendizaje. Esto busca que al final el estudiante tenga un fortalecimiento de la reflexión pedagógica que trascienda la fase aplicativa o funcional, con una dinámica de relacionamiento interdisciplinar en las ciencias económicas y de gestión.	La formación se basa en la consolidación de un perfil profesional con capacidad de comprensión e intervención. Esto a través de unas fases en las que el estudiante primero forma su interés y luego profundiza en su perfil como profesional de pensamiento universal, responsabilidad social y sentido de nación y tiene una fuerte formación disciplinar, lo que permite la comprensión de realidades complejas y la interacción comunicativa de saberes y hechos.
Santo Tomás (ST)	La formación se enfoca en un profesional que se caracteriza por una formación integral, pensamiento crítico y autónomo y con sólidos conocimientos disciplinares. El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, con la oportunidad de intervenir en el proceso formativo según sus propias aptitudes, capacidades y ritmo.	Se tiene en cuenta una pedagogía constructivista, en la cual el estudiante construye y reconstruye activamente el conocimiento dentro de los procesos de enseñanza.	Está estructurado de tal forma que el estudiante como centro primordial de la enseñanza-aprendizaje y como protagonista de la construcción del conocimiento en los contextos académicos, pueda luego poner en práctica en el mundo real de manera autónoma e innovadora sus conocimientos.
Nueva Granada (NG)	Los pilares de la formación del contador son la fundamentación y los conocimientos del área contable y de gerencia, los cuales son el eje transversal del plan de estudios. Ha buscado el desarrollo de un estudiante con competencias del saber contable y los valores.	Modelo pedagógico constructivista, basado en el aprendizaje significativo, que asume el currículo como un sistema abierto y complejo, en el que los actores del proceso —docente y estudiante— se relacionan de manera dialéctica, con la participación activa y consciente de los estudiantes en su proceso de formación.	Utiliza procesos de enseñanza-aprendizaje que interrelacionan diferentes disciplinas del conocimiento, que garantizan una autonomía personal que les permiten ser líderes en la práctica real, en las transformaciones organizacionales y contribuir a la solución de problemas.

Tabla 4. Matriz de análisis de contenido

Fuente: elaboración propia

mente al desarrollo de situaciones sociales. Otros descriptores categoriales de educación como la *Formación y emancipación del hombre*, propios de la corriente francesa y latina, no se hallaron en los análisis de información de los programas; tampoco se halló el descriptor categorial *Educación a partir de la historia*, característico de la corriente alemana.

- Para la categoría *pedagogía*, programas de contaduría como el de la Universidad de La Salle, Nacional, Santo Tomás y Nueva Granada mencionan las *Transformaciones conceptuales y metodológicas* desde el constructivismo y la *Reafirmación de actitudes e intereses*, que son características de la corriente rusa, cuyo componente pedagógico se refiere a los procesos formativos basados en la investigación que han de perseguir la transformación conceptual; mientras que el programa de contaduría de la Universidad Javeriana hace énfasis en la *Pedagogía de aprendizaje autónomo y de compromiso*, la cual se ubica en la corriente francesa que entiende la pedagogía como una forma de reflexión que antecede a toda práctica de enseñanza y de aprendizaje. Descriptores como *La pedagogía como disciplina autónoma a partir del contexto histórico* y el *Interés basado en textos históricos como fuente de conocimiento científico*, propios de la corriente alemana, no se hallaron en los análisis; de igual forma, no se encontró mención de la *Pedagogía crítica como fundamentadora de un mundo menos alienado*, descriptor que pertenece a la corriente latina.

- En la relación *teoría-práctica*, descriptores como *Los estudiantes alcanzan una conciencia crítica* son mencionados en los programas de contaduría de las universidades Nacional y Santo Tomás. Este descriptor hace parte de la corriente latina, en la cual esta relación se da a un mismo nivel y se le da sentido al conocimiento a partir del contexto que le es externo; pero adicionalmente la Universidad Santo Tomás menciona que *solo se aprende si hay una práctica previa*, y el descriptor *La práctica antecede a la teoría* es mencionado en el programa de la Universidad Central; *La demostración se hace en prácticas lógicas* aparece en programas como el de la Universidad Nueva Granada, Nacional y Central. Estos tres descriptores categoriales hacen parte de la corriente rusa que manifiesta que nadie aprende hasta cuando haya elaborado una práctica que demuestre experimentalmente lo construido. Otros descriptores como *La teoría se desprende de la práctica*, propio de la corriente alemana y, *La teoría tiene un interés inmediato por el mejoramiento de las situaciones sociales*, de la corriente francesa, no se hallaron en el análisis de información de los programas de contaduría que hicieron parte de la unidad de trabajo.

## Conclusiones

La mayoría de los programas tiene una orientación marcada desde la corriente rusa, específicamente porque encuentran identidad con el modelo constructivista, que les da importancia al aprendizaje significativo, al sujeto como in-

telectual que produce conocimiento, que hace crítica y autocrítica conceptual, y a la revisión y autorrevisión de fundamentos y estructuras metodológicas que configuran el saber. En varios programas se determina la importancia de aportar al desarrollo social, una de las características de la corriente francesa.

Es importante que los programas de contaduría se encuentren sustentados en bases sólidas y claras de perspectivas educativas y pedagógicas, ya que esto da un horizonte claro a la hora de hablar de formación. Los elementos analizados en las categorías no eran muy visibles, a pesar de estar hablando de los proyectos académicos de formación en pregrado. Solo dos programas establecían claramente la perspectiva pedagógica de trabajo.

Colombia tiene una fuerte influencia de los modelos constructivistas y esto se refleja en el análisis realizado en el proyecto, aunque en muchos no se encuentra claramente sustentada, pero se pudo inferir por varios elementos que hicieron mención al respecto.

Es curioso que corrientes como la alemana, con todo su empirismo o la latina con su fundamentación en la pedagogía crítica, no se reflejen en ningún proyecto educativo de los programas analizados, ni siquiera teniendo en cuenta la cercanía que puede tener la pedagogía crítica, si se tiene en cuenta que hay una tendencia internacional que apunta hacia las visiones críticas.

Es posible encontrar diferentes perspectivas de educación. No se puede afirmar que se adoptó o se ha asumido un solo modelo, ni siquiera el latino, que debería ser el de mayor referencia ya que en un país como Colombia se necesitan

profesionales que piensen críticamente, cuya formación no sea sustentada solo en la “formación integral”, mencionada en las misiones de los programas, sino en la conciencia crítica que analice desde lo político, ético, económico y estético.

## Referencias

- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- Galeano, María Eumelia (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Bogotá: La Carreta Editores.
- Gallego, Rómulo (1996). *Lecciones sobre constructivismo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. 1ª edición. Barcelona: Anthropos; Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Muñoz, José Arturo (1998). *Aproximación crítica a la pedagogía*. Bogotá: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura, Corprodic.
- Quintar, Estela (2005). *En diálogo epistémico-didáctico*. En línea: [www.ipecal.net.com](http://www.ipecal.net.com)
- Quintar, Estela (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. 3ª ed. México: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, IPECAL; Instituto Politécnico Nacional, IPN.
- Rueda, Gabriel (ed.) (2009). *Enfoque y estructura curricular: convenio de cooperación académica entre programas de contaduría pública*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Wulf, Christoph (1999). *Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zambrano, Armando (2002). *Pedagogía, educación y formación de docentes*. 2ª ed. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zemelman, Hugo (2003). *Horizontes de la razón I*. Barcelona: Antrhopos.
- Zemelman, Hugo (2005). *Pensar teórico, pensar epistémico*. En línea: [www.ipecal.net.com](http://www.ipecal.net.com).
- yectos escuela – universidad. *Memorias del V Seminario Internacional*. 1-48. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- Narodiwski, Mariano (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Posner, George J. (1998). *Análisis del currículo*. 2ª ed. Bogotá: McGraw Hill Interamericana.

## Bibliografía consultada

- Díaz-Villa, Mario (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos, poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gadamer, Hans Georg (1984). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hernández, Gerardo (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós.
- López, Francisco (2000). Abrir, impensar y re-dimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región? En Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 246-260. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lopez1.rtf>
- Miñana, Carlos (2002). Interdisciplinariedad y currículo: un estado del arte. En *Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela – universidad*. *Memorias del V Seminario Internacional*. 1-48. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- Narodiwski, Mariano (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Posner, George J. (1998). *Análisis del currículo*. 2ª ed. Bogotá: McGraw Hill Interamericana.
- Quiceno, Humberto (2002). Educación y formación profesional. *Cuadernos de Administración. Facultad Ciencias de la Administración, Universidad del Valle*, 28, 87-98. Disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2085/1/Educacion%20y%20formacion%20profesional.pdf>
- Santos, Gerardo & Patiño, Alejandra (2009). Planes de estudio de contaduría pública en Colombia y las propuestas de formación profesional. *Revista Internacional Legis de Contabilidad y Auditoría*, 37, 40-67.
- Zemelman, Hugo (2011). *Horizontes de la razón III. Uso crítico de la teoría. El orden del movimiento*. Barcelona: Antrhopos. Manizales: Universidad de Manizales.

- Fecha de recepción: 5 de junio de 2012
- Fecha de aceptación: 31 de enero de 2013

### Para citar este artículo

Loaiza-Robles, Fabiola (2013). Corrientes educativas internacionales presentes en programas de contaduría pública. *Cuadernos de Contabilidad*, 14 (34), 189-215.