

# El sentido filosófico de la educación contable en Colombia

*Abel María Cano Morales*

Contador Público - Corporación Universitaria de Ibagué  
Especialista en Gerencia de Impuestos - Universidad Externado de Colombia  
Magister en Administración y Finanzas - Universidad Autónoma de  
Bucaramanga e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey - México  
Docente, Investigador - Universidad de Medellín

---

## EL SENTIDO FILOSÓFICO DE LA EDUCACIÓN CONTABLE EN COLOMBIA

**Resumen:** El objetivo de este artículo es plantear un nuevo debate sobre la científicidad de la disciplina contable desde un punto de vista filosófico, teniendo en cuenta el conocimiento contable como disciplina de carácter social y cuyos principales objetivos son la obtención y comprobación de la información financiera, se ha llegado a dilucidar si este conocimiento es o no científico. Por lo tanto se puede definir la filosofía contable como la aplicación del pensamiento reflexivo sobre la práctica contable, cuyo objeto material de estudio es lo que se hace en contabilidad, y su objeto formal consiste en la presentación de marcos conceptuales que sirvan de referencia, fundamento y explicación de lo que se normatiza, comparado con lo que se hace en la práctica.

Este artículo intenta de manera tangencial, pero no por ello reflexiva, colocar en controversia ciertas reflexiones sobre el estatus de científicidad de esta disciplina. Con ocasión de las distancias conceptuales sobre el tema, se tocan puntos sensibles al debate académico, donde se interrogan problemáticas como la construcción del objeto de investigación de la contabilidad, las variables metodológicas, las posturas epistemológicas y la crítica a algunos acercamientos contables, que desde lo epistémico pretenden hallar cierto rigor conceptual para interpretar su normatividad, sin develar que la estandarización es, en últimas, un proceso de racionalización del capital que evidencia un trabajo destinado a dilucidar los mecanismos que garanticen y legitimen el poder de las grandes corporaciones transnacionales.

«Ya sea que el sujeto del conocimiento contable llegue al objeto de éste por medio de la razón (Idealismo), bien que lo haga por medio de la experiencia (realismo), o que se sirva tanto de la razón como de la experiencia (eclecticismo), es un hecho que el hombre tiene acceso al conocimiento contable»

**Palabras clave:** Contabilidad, Epistemología, Eclecticismo, Norma Disciplinaria, Objeto, Idealismo, Pensamiento Reflexivo, Estatus de científicidad, Método, Realismo, Sujeto

## THE PHILOSOPHICAL SENSE OF THE ACCOUNTING EDUCATION IN COLOMBIA

**Abstract:** The objective of this article is to pose a new debate about scientificity of an accounting discipline from a philosophical point of view -bearing the accounting knowledge as a social discipline whose principal aims are obtaining and checking financial information, since it has been discussed if this knowledge is a science. Therefore, the accounting philosophy can be defined as the application of the reflexive thought on the accounting practice, whose material object of study is the accounting practice, and its formal object is the presentation of conceptual frame works used as reference, foundation and explanation of standards, in comparison with its practice.

This article tries, in a tangential and not reflexive way, to place in controversy certain thoughts, about the scientificity status of this discipline. With regards to the different concepts on the subject, refers to sensible aspects on academic debate where are discussed matters such as the elaboration of the subject of accounting investigation; methodological variables; epistemological positions and criticism on some accounting approaches, that from the epistemic point of view, try to find certain conceptual precision to interpret its normativity, not with standing that standardization is a process of capital rationalization that demonstrates a work destined to explain mechanisms that guarantee and legitimize the power of the great transnational corporations.

"Whether the subject of the accounting knowledge arrives to the object by means of the reason (Idealism); or by means of the experience (realism), or using both (eclecticism), it is a fact, that man has access to the accounting knowledge"

**Key words:** Accounting, Epistemology, Eclecticism, Disciplinary norm, Object, Reflexive idealism, Rhought, Status of scientificity, Method, Subject, Realism.

## LE SENS PHILOSOPHIQUE DE L'ÉDUCATION COMPTABLE EN COLOMBIE

**Resumé:** Le but de cet article est de poser un nouveau débat sur la scientificité de la discipline comptable d'un point de vue philosophique. En prenant en considération la connaissance comptable comme une discipline de caractère social et dont les buts principaux sont l'obtention et la vérification de l'information financière, on est parvenu à expliquer si cette connaissance est scientifique ou pas. Donc il est possible de définir la philosophie comptable comme l'application de la pensée réflexive sur la pratique comptable, dont l'objet matériel d'étude est ce qui se fait dans la comptabilité, et son objet formel est la présentation d'encadrements conceptuels qui s'utilisent comme référence, fondation et explication de ce qui est réglementé, en rapport avec ce qui se fait dans la pratique.

Cet article essaye, d'une façon tangentielle, mais pas pour cela réflexive, de controverser certains réflexions sur le statut de scientificité de cette discipline. En raison des distances conceptuelles sur la matière, on touche des points sensibles au débat académique, où sont interrogées les problématiques tels que la construction de l'objet de recherche de la comptabilité, les variables méthodologiques, les positions épistémologiques et la critique à certains rapprochements comptables, qui dans une base épistémique prétendent d'acquérir une certaine rigidité conceptuelle pour interpréter son caractère normatif, sans mettre en évidence le fait que la standardisation est, en définitive, un processus de rationalisation du capital qui démontre un travail destiné à élucider les mécanismes qui garantissent et légitiment le pouvoir des grandes corporations transnationales.

«Soit que le sujet de la connaissance comptable arrive à son but au moyen de la raison (idéalisme), soit qu'il le fait au moyen de l'expérience (réalisme) ou qu'il se sert tant de la raison comme de l'expérience (éclectisme), le fait est que l'homme a accès à la connaissance comptable»

**Mots Clef:** comptabilité, épistémologie, éclectisme, norme disciplinaire, objet, idéalisme, pensée réflexive, status de scientificité, méthodologie, réalisme, sujet.

## El sentido filosófico de la educación contable en Colombia

Abel María Cano Morales

Primera versión recibida: junio de 2003; versión final aceptada: septiembre de 2003

*"Es un error pedir a la ciencia la prueba de la objetividad de lo real, porque esta objetividad es una concepción del mundo, una filosofía y no puede ser un dato científico"*

Antonio Gramsci

*(Introducción a la filosofía de la praxis).*

### Introducción

**E**n la década de los años cincuenta, sesenta, e incluso en los setenta, a la práctica contable en Colombia no se le daba la importancia y la relevancia que esta debía tener, esto debido a que nuestros primeros profesionales de Contaduría Pública, sólo se preocupaban por emitir unos estados financieros que mostraban cifras muertas, no presentaban ningún tipo de análisis ni recomendaciones a la gerencia de la empresa sobre lo que debía hacer para mejorar las finanzas de la misma, e incluso algunos presentaban cifras alejadas de la realidad económico-contable de la empresa y peor aun no daban ninguna explicación al respecto, esto debido al llamado empirismo, ya que los primeros profesionales en Contaduría Pública fueron unos personajes que a través de los años habían adquirido la experiencia suficiente en el campo contable, y quisieron fundamentar sus conocimientos mediante un título profesional universitario, esto fue muy bueno ya que dentro de estos nuevos profesionales existían algunos que veían la contabilidad como el medio para entender la actividad económica de la sociedad, y es cuando se crea la cultura de la información, pero no información innata sino adquirida a través del conocimiento contable. Otro grupo de profesionales veían la contabilidad como un medio para obtener su sustento y por lo tanto no le dieron la importancia a la nueva profesión, los primeros profesionales amaban y respetaban su profesión de contadores, personajes estos que han hecho de la profesión algo novedoso y que se preocupan por engrandecer y darle el sitio que se merece nuestra querida pero muy cuestionada profesión de Contadores Públicos.

Ante el desconocimiento de la nueva profesión y a los hechos narrados se presentó un relegamiento hacia los contadores por parte de los gerentes de las empresas, esto debido a que si nos devolvemos un poco al renacer de la Contaduría Pública en Colombia, nos encontramos que a los que practicaban esta nueva disciplina, no se les veía como parte activa de la dirección de la empresa, y tampoco eran consultados para la toma de decisiones, siempre ocupaban el último rincón de las oficinas de la empresa, esto unido a que una gran mayoría de Contadores, se relegaban por iniciativa propia, cediendo espacios y mostrando muy poco liderazgo. Pero la situación cambió, ya que a partir de la segunda parte de la década de los setenta, se empezó a hablar de la Contaduría Pública como ciencia, y como técnica profesional con características especiales, donde empezaron a aparecer los grandes estudiosos de la novedosa profesión y fueron ellos los encargados de propiciar los medios y acceder a los espacios que estaban vetados para los Contadores Públicos, tales como las gerencias de las empresas, y los puestos públicos tales como la Contaduría General de la Nación, las procuradurías, las gobernaciones entre otros.

Claro está que lo anteriormente relatado parte del tipo de enseñanza que se emitía en algunas instituciones de educación superior, donde nos enseñaron a hacer estados financieros, sin saber el por qué, el cómo y lo más importante sin saber el para qué, por ello nos catalogaban de cuadrículados, donde al menor cambio en alguna cifra nos desvirtuaba los estados financieros, teniendo que volver a empezar. Esto se daba porque muchas veces se impartía una enseñanza universitaria sin pedagogía, sin filosofía, y sin amor por la profesión.

## **I. Algunos referentes del desarrollo de la Contabilidad y la educación**

La raíz histórica del desarrollo de la contabilidad a partir de la escuela positivista y pragmática fundada en la doctrina anglosajona, incidió notoriamente en el pensamiento contable, que se asumió fundamentalmente como un “saber hacer” (Know-how), es decir, primero como una técnica, la cual se conoció a través de los años como “técnica registral”, luego fue calificada como la “técnica de medición del valor” y finalmente se le dio el calificativo de “técnica de la información”.

Esta circunstancia dificultó el proceso de la investigación contable, dado que, en general, se acepta que la eficiencia de las técnicas para el caso de la contable se

deben constatar en el uso (porque una técnica es lícita, es válida en función de ser utilizada) y “la contabilidad se encuentra perfectamente divulgada y justificada». (Aguilar, otros, 1987:9).

Siendo la contabilidad tan antigua como lo es la filosofía y la misma educación, que datan del año 470 a.c. Existen evidencias físicas y documentos que dan fe de ello, algunos de ellos relatan que en la construcción de las pirámides de Egipto se llevaban las cuentas en unos papiros, donde se detallaba el nombre de las personas y los pagos que les eran efectuados a quienes habían laborado en la construcción de los pasadizos secretos donde debían ser enterrados los faraones, el propósito de tal registro era de posteriormente darle muerte a estas personas, para que nunca fueran revelados los parajes que llevaban a las cámaras fúnebres de los faraones. Como podemos apreciar los orígenes de la contabilidad datan de mucho antes de que se hablara de ciencias sociales, e incluso desde mucho antes de que se hablara de filosofía. Y solo hasta hace muy pocos años encontramos el camino para la formación de contadores públicos que trasciendan en el conocimiento puro y lo lleven a la realidad económica y contable de los países.

Como se mencionó anteriormente nos demoramos mucho para darle el puesto que se merece a nuestra profesión, parte de esto es culpa del modelo educativo en el cual nos enmarcaron, pues es bien sabido que nuestro modelo de aprendizaje esta basado en la experiencia, ya que los primeros contadores públicos fueron los conocidos como contadores empíricos o autorizados, estos profesionales de la contaduría pública, porque así se pueden llamar, debido a que el trabajo realizado por ellos se considera de muy buena calidad, y lo hacían bajo el más estricto sentido de la responsabilidad y la ética, como venía diciendo estos profesionales empezaron a ingresar a las facultades de contaduría pública del país, con el fin de adquirir un diploma, que los colocara a un nivel de profesionales universitarios, con el fin de no dejarse desplazar por los nuevos profesionales, en una profesión que ellos conocían y manejaban de manera eficiente. Pero accedieron a una educación, que carecía de filosofía, de pedagogía y de amor por la profesión.

Los grandes filósofos de la historia fueron por excelencia también los más grandes matemáticos, esta relación directa de filosofía y matemáticas es la que me sirve de sustento para poder plantear el siguiente argumento. Creer que el desempeño contable, económico y social de un pueblo, una región o de una nación, está determinado exclusivamente por factores financieros, es una falacia, ya que hay

ciertos aspectos extrafinancieros y extracontables dentro de la sociedad que determinan en parte el desarrollo económico de la misma. Uno de estos aspectos que viene recibiendo la atención de los científicos sociales durante las cuatro últimas décadas, es la actitud de las personas hacia el sistema normativo que las rige, otro factor que tiene una alta influencia es el educativo, ya que como lo manifestara Estanislao Zuleta "En Colombia se educa sin pedagogía, se enseña pedagogía sin pedagogía.<sup>1</sup>" y se educa personas para se ocupen bajo las órdenes de otros, incluso menos educados. Se dice que actualmente se educa para la vida, donde se considera que los mejores profesionales son aquellos que están preparados para evadir las responsabilidades contractuales que día a día nos son impuestas por un Estado cada vez más voraz.

Si hiciéramos un análisis a la educación actual veríamos una educación que esta siendo impartida sin valores, por parte de unas instituciones que solo practican un mercantilismo insano donde lo más importante para estas, es el lucro, sin tomar en cuenta la calidad, aunque es preciso aclarar que no son todas las instituciones de educación superior las que piensan así para fortuna nuestra, ya que constantemente vemos que existen instituciones de educación superior que imparten una educación de calidad, donde lo más importante es posicionar su imagen y mantenerla en la cúspide, porque de está manera se aseguran de mantener sus aulas de clase llenas, en las primeras instituciones continuamente se están publicando un sinnúmero de valores y enunciados de equidad, justicia, lealtad y ante todo de ética en grandes vallas, y donde constantemente se escribe sobre las responsabilidades convergentes, y con su propia lógica, tanto de la escuela como de la familia en promoción de los valores sociales. Estas instituciones fundamentan sus reflexiones en un filósofo excepcional, "Fernando Savater<sup>1</sup>", quien ha articulado con sobrado éxito las cuestiones académicas con el mundo terrenal en punto a las cuestiones éticas y políticas. Este filósofo de la vida cotidiana y del mundo escolar ha venido tejiendo un discurso muy atractivo para la franja juvenil, tan carente de lecturas de calidad, si bien es cierto que las interpelaciones de la obra de Savater también están dirigidas hacia los padres y a los maestros, como educadores de primer orden los primeros y de segundo orden los segundos, es también claro que la situación filosófica va más allá de la simple interpretación que algunos educadores le dan a los aspectos más importantes del suministro de una educación que forme profesionales en el presente con una visión futurista, pues no se concibe que solo se este pensan-

<sup>1</sup> Savater Fernando. *Ética para Amador*, Editorial Ariel, 16ª Reimpresión. 1997.

do en el presente, cuando tenemos un futuro tan incierto que día a día nos presenta muchas posibilidades para mejorar, pero que aún muchos profesores no ven, por lo tanto no pueden transmitir, y mucho menos hacer ver a sus estudiantes todas las oportunidades que día a día nos ofrece el medio.

La educación cuenta más de 2.400 años de historia desde que Platón, Sócrates y Aristóteles sentaron las bases y los métodos de la misma. A lo largo de esa historia, la humanidad ha asistido al desarrollo de la ciencia y la tecnología, y ha sido gracias a la investigación, y en particular a la investigación desarrollada por las Universidades, que el hombre ha podido ver el nacimiento de muchos de los grandes inventos y desarrollos de la ciencia: Cohetes, biotecnología, genética, tecnología láser, radio, astronomía, satélites, supercomputadores, inteligencia artificial, entre otros. Desde los años 60 se viene trabajando arduamente en la famosa Era Espacial, donde el hombre ha logrado conquistar el espacio, para ello requirió del dominio de muchas tecnologías, ciencias y habilidades específicas y curiosamente, fue el lanzamiento del primer cohete Ruso el "Sputnik", el que haría que se sentaran las bases de lo que hoy conocemos como Internet. Han pasado más de cuarenta años desde ese evento inicial que marcó un nuevo desarrollo, el cual se centró en las Universidades americanas, y que hoy ha rebasado todas las barreras geográficas. Ya que actualmente más de 200 naciones cuentan con algún tipo de conexión a la Internet, y solo faltan 37 países por conectarse a esta red de redes. Pero muchos se preguntarán qué tienen que ver todos estos adelantos científicos y tecnológicos con la formación educativa y en especial con la formación de contadores públicos idóneos, que trasciendan en el conocimiento. La respuesta es muy sencilla, pues son los profesionales de la contaduría pública quienes dan fe pública sobre los costos y gastos invertidos por los países para producir conocimientos, y son los llamados a evaluar la relación costo beneficio que debe existir en cada uno de los nuevos inventos.

Es por esto que es tan importante la responsabilidad que tienen los programas de contaduría pública en la formación de profesionales íntegros, y sobre todo éticos, desde un punto de vista filosófico, entendiendo por enseñanza filosófica, aquella que nos brinde la posibilidad de pensar las cosas, de plantear preguntas, de ver las contradicciones, asumiendo esta enseñanza en un sentido muy amplio, en el sentido griego del amor, amor a la sabiduría, y al conocimiento.

Dentro de este contexto cabe resaltar un nuevo género de análisis dentro de los procesos educativos, donde es más importante que el estudiante aprenda a

pensar, antes que a repetir o mecanizar y con ello se estará inaugurando o dando paso a una veta de la escritura que mucho enriquecerá los cuadros académicos de los programas, pues se trata de formar los nuevos escritores del siglo XXI, personas que desde una perspectiva investigativa, sean los llamados a escribir los nuevos caminos que deben ser recorridos por los profesionales de la contaduría pública del país. La formación de estos profesionales debe estar basada en la aplicación y desarrollo de teorías que potencien o dimensionen la enseñanza de la contabilidad, buscando fortalecer la fundamentación teórica – conceptual, que permita a los discentes comprender la importancia que tiene pensar y amar la contabilidad como campo esencial de conocimientos, porque se trata de promover una cultura de la investigación en temas propios de la contabilidad, ya que todos los hombres por simple naturaleza desean saber cada vez más, profundizar en sus estudios y especializarse en un campo específico de su saber propio. Como lo manifestó Aristóteles<sup>4</sup>. “El proceso de formación de un profesional no termina con la culminación de los estudios universitarios”; el hombre aprende en la medida en que indague, imagine, y crec permanentemente. (Ver Mapa conceptual sobre las teorías y los saberes)

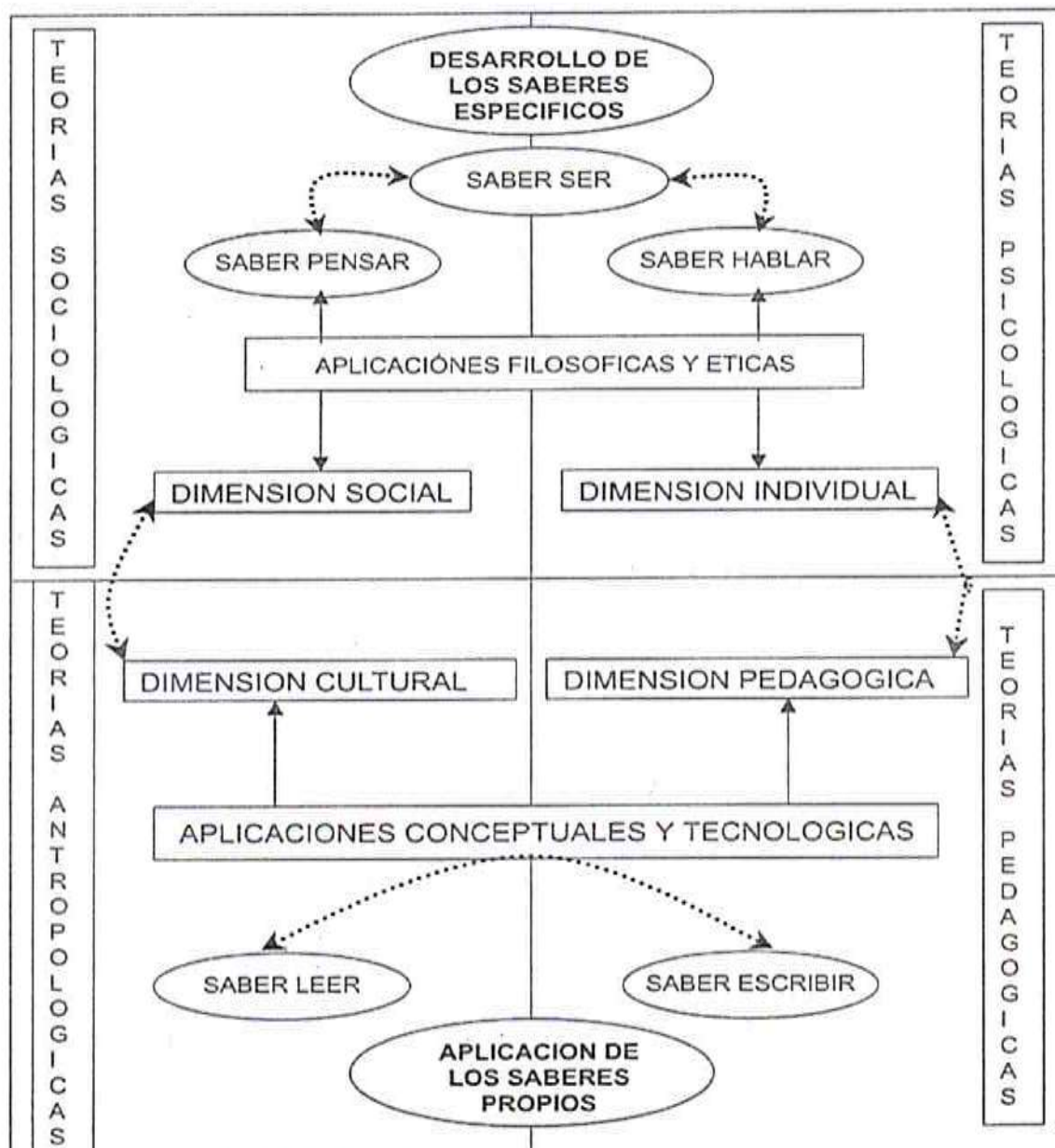
Por otra parte se puede decir que la historia de la contabilidad, como campo de conocimiento, está imbricada en la historia del capitalismo, en tanto, ésta sirve como sustrato que provee al capital, de cierta «racionalidad científica» para dar solución a las nuevas demandas surgidas del mundo moderno, expresadas entre otros, por la conformación de un mercado global mundial siempre en expansión que lo abarque todo, capaz del crecimiento más espectacular, responsable de un despilfarro y una devastación espantosa, preparado para todo salvo para poder ofrecer solidez y estabilidad.

Por ello se puede afirmar que es en la fragmentación o ruptura del orden feudal, donde se crean nuevas necesidades económicas y sociales de información que dieron origen a los sistemas contables y económicos que perduraron por muchos años, sistemas que actualmente reclaman coetáneamente la emergencia de innovadoras formas de conocer, al igual que herramientas técnicas para la manipulación de los escenarios transaccionales del nuevo mapa económico y empresarial.

Es necesario recabar cómo el conocimiento contable desde su período de gestación se comprometió menestralmente con un pensamiento netamente utilitarista y pragmático, donde la perspectiva asumida quedó circunscrita a la dimensión técni-



co-instrumental de los haceres, donde se fue instalando una forma unidimensional de juzgar y evaluar los resultados de un conocimiento cuyos vectores tenían que ver con la acción de un mundo eficiente y práctico, sin tomar en consideración el valor fundamental del conocimiento de, crear a la usanza Kantiana un «mundo para sí», en donde, a la par que se transforme el mundo material, se transforme también el mundo subjetivo y autónomo del conocer.



Diseño Propuesto por Abel María Cano Morales.

Cabe anotar que para que nuestros estudiantes creen, imaginen, diseñen, lo primero que deben hacer es aprender a aprender, a desaprender y a reaprender, ya que de ello depende el desarrollo objetivo de los saberes específicos, y si son entendidos plenamente estos saberes, se podrán entender y aplicar los saberes propios de los programas académicos, si nos alineamos y nos sometemos a la rapidez con que el cambio se ha venido dando, no vamos a poder ingresar en un nuevo proceso formativo que nos permita, revolucionar nuestro sistema educativo, promulgando en nuestros estudiantes la necesidad de investigar el por qué, el para qué, el como, y el cuando, de nuestro sistema contable.

La contabilidad desde su proceso de gestación como disciplina, escamoteó y desarrolló posteriormente su práctica a través de la experiencia. Por ello, la reflexión contable situó su preocupación sobre la construcción de las aplicaciones contables, antes que en la centralidad de la reflexión epistemológica, para desde la construcción teórica rigurosa problematizar el campo de su actuación. Considera, entonces, su quehacer como el paso de los «hechos» de la realidad a los conocimientos y bien es conocido que el empiroinductivismo, no reconoce un hecho en la ciencia como dependiente de las teorías y de los sistemas de reglas metateóricas.

## **II. Desarrollo de la Contaduría Pública como profesión futurista: exigencia de nuevas concepciones educativas.**

La disciplina social que hoy en día conocemos como Contaduría Pública, tiene sus orígenes primero en la contabilidad y posteriormente en la auditoría, aunque esta esfera del conocimiento universal pudo haber surgido cuando el hombre primitivo tuvo necesidad de llevar cuenta y razón de sus pertenencias, e incluso como se menciono anteriormente las bases de la contabilidad pueden estar en la construcción de las pirámides de Egipto. Por lo tanto puede ser aventurado afirmar, que como las matemáticas, la contabilidad surge con anterioridad a la misma escritura.

Con la liberalización de la economía y el desarrollo de las telecomunicaciones a partir de los primeros años de la década de los ochenta, las inversiones comenzaron a concentrarse en países cuyo atractivo incluía la calidad y/o el costo de la mano de obra. Las compañías multinacionales empezaron a diversificar sus operaciones de manera que, por ejemplo, lo relativo a dirección, investigación y desarrollo se situó únicamente en los países ricos y científicamente avanzados, mientras

que la producción podía situarse en otra parte. Era posible acabar rápidamente con una actividad en un lugar determinado y trasladarla a otro país o continente (Dunning, Chesnais, 1993).

Era de interés nacional, tanto en Europa como en el resto del mundo, educar a una gran proporción de la futura mano de obra de forma que alcanzara un nivel más alto que el de otros países. Los sistemas educativos tenían que ser competitivos a escala nacional pero principalmente en el ámbito internacional.

A partir de esta premisa se dio inicio a una competencia global y a una cualificación profesional sin precedentes ante la cual nos preguntamos. ¿Cuál es la medida internacional de conocimiento, de destreza y de capacidad? Un nivel alto de aprendizaje y un rendimiento intelectual demostrable son condiciones imprescindibles para el trabajo cualificado en sistemas de producción complejos desde el punto de vista organizacional o de alta tecnología.

Para todos los trabajos cualificados, en especial en el campo de la contabilidad son fundamentales una refinada capacidad de comunicación tanto lingüística como numérica, una aptitud para entender los procesos lógicos, y una capacidad para extraer conclusiones de los principios científicos básicos, transmitiéndolos de manera oportuna.

Las empresas, sean del tamaño que sean, son sistemas complejos. Para ingresar en este tipo de trabajo es necesaria una sofisticada preparación intelectual que abarque las capacidades de abstracción, de conexión lógica y de sistematización (Drucker, 1993). Sin embargo, los trabajadores necesitan poder aprender el sistema de trabajo de un patrón concreto más que disponer de un conjunto de capacidades generales relacionadas con un oficio o profesión que sean válidas para diferentes empresas. Las capacidades de aprender, de tomar decisiones y de resolver problemas son importantes, y cuentan mucho en los requisitos de los puestos de trabajo. Además, están los valores de la cooperación para participar en un trabajo de equipo, la aceptación de la responsabilidad individual por el resultado del trabajo (y, en algunos casos), la capacidad para pensar de forma distinta, la imaginación y la ética profesional. Pero es bien sabido que el profesional de la Contaduría Pública, presenta mucha apatía al trabajo en equipo, a compartir los conocimientos adquiridos en el desarrollo de su profesión, como si estos se los hubiesen escriturado, y como si el conocimiento fuera solo para unos pocos.

Esto nos plantea un nuevo problema de cómo debe ser la educación prelaboral. Que las instituciones educativas universitarias tienen que ofrecer, dentro de la cual se deben configurar, una amplia preparación intelectual a cargo de las instituciones educativas universitarias, y para la formación específica que tendrá lugar en las empresas. Es preciso desarrollar un conjunto de capacidades teóricas convergentes, incluso aunque los profesores y los estudiantes no tengan una idea muy clara de cómo se aplicarán específicamente esas capacidades en la formación orientada hacia el trabajo y al desarrollo profesional. Pero también es preciso alentar el pensamiento individualista, divergente y autosuficiente, así como un conjunto de actitudes morales y sociales. La base intelectual del aprendizaje necesario está clara. La superestructura de las capacidades menos normalizadas se halla todavía envuelta en una bruma oscura.

La insistencia de algunos gobernantes de turno en que se alcancen niveles más altos de rendimiento estudiantil se convierte en reduccionista porque las graves presiones financieras exigen resultados educativos muy palpables. Hay presiones económicas internacionales sobre los gobiernos para que reduzcan el gasto público, a pesar del aparente conflicto que esto entraña para la necesidad de mejorar la calidad educativa de los profesionales de Contaduría Pública de nuestro país.

El movimiento global de las inversiones se ve afectado por los niveles comparativos de fiscalizar tanto sobre las empresas como sobre los empleados. Si los impuestos imponen un costo cada vez más alto en un país, se convierten en un freno al movimiento de capital. Como consecuencia, los recortes impositivos prevalecen para tratar de atraer más inversiones, y ante esto nos debemos plantear la siguiente pregunta ¿Para qué seguir formando profesionales de la Contaduría Pública en un país con tanta normatividad y con tan pocas oportunidades de desarrollo y crecimiento personal?

Es innegable que la globalización estimula la aparición de una cultura dicotoma. La industrialización destruye el medio ambiente, priva al trabajo de un significado personal, su racionalidad se nos escapa, puede conducir de forma imposible de prever a la pérdida de puestos de trabajo, y no satisface los impulsos emotivos y espirituales como sus profetas han admitido (Bell 1976). De forma que una vida económica que produzca los beneficios materiales que la mayor parte de la gente desea sólo tiene una instrumentalidad racional que no satisface los impulsos más profundos.

El desarrollo y la adopción de las tecnologías y su penetración a nivel de los hogares cada vez es más acelerada. Así por ejemplo de acuerdo con un informe de la Revista Forbes<sup>2</sup> que estudió el tiempo que tardó en llegar al 25% de los hogares estadounidenses los grandes inventos desde finales del siglo XX, se encontró que el automóvil requirió 55 años (año de invención: 1886), la electricidad 45 años (1873), el teléfono 36 años (1876), la radio 28 años (1906), la televisión 26 años (1926) el computador personal 17 años (1975), el celular (1983) y finalmente el Internet a partir de la aparición del www. (1991), lo ha logrado en tan solo cinco años, convirtiéndose en el invento de más rápida difusión en toda la historia de la humanidad. Las implicaciones de Internet sobre la vida de las personas todavía están por dilucidarse, sin embargo es un hecho el impacto que estamos viendo sobre las comunicaciones, el comercio, el entretenimiento, los negocios y en especial es de interés acercarse a las implicaciones sobre la educación, especialmente al nivel universitario.

Se puede decir que si estos inventos tangibles se tardaron tanto en llegar a los hogares, y a que las personas comprendieran, que estos le mejorarían las condiciones de vida, debemos ser pacientes y esperar a que nuestros profesionales identifiquen, el sentido estricto de la educación científica, basada en unas ideas pedagógicas que concatenen pensamiento, teoría, práctica y creatividad, ya que como lo menciona José Martí<sup>3</sup>. Existen dos factores que han incidido en el parco tratamiento del ideario pedagógico educativo en primer lugar “y en esto se identifica con casi todos los constructores de América” el hombre de acción ocultó al hombre de pensamiento, y cuesta trabajo no dejarse llevar por el encanto de su perfil humano y poético, para penetrar en los vericuetos de lo meramente intelectual. La segunda razón analizada por Martí, se relaciona con un determinado modo de comprender “lo pedagógico” a partir de la relación que hoy se establece entre la educación y la vida; lo que hay en él de expresión literaria o de preocupación política puede ayudar a comprenderlo como educador y como pensador de la educación, y esto es lo que realmente se necesita pensar la educación, amar la educación y fortalecer el conocimiento.

Tenía muy clara la idea de la educación pedagógica. Entre las múltiples definiciones que dio de la educación, esta llama la atención: “La educación es la habili-

---

<sup>2</sup> On Education: Articles on educational theory and pedagogy and writings for children from the “Age of Gold. Pap.22-25. 2.001.

<sup>3</sup> José Martí: Precursor de la UNESCO. La Habana, Comisión Nacional Cubana de la UNESCO, 1953. (Edición y prólogo por Félix Lisazo.)

tación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios indispensables de vida en el tiempo en que existen, sin trabajar, por eso, obedeciendo a las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano". Desde este punto de vista la educación tiene un deber ineludible para con el hombre, conformarle a su tiempo sin desviarle de la grande y final tendencia humana. Educar es depositar en el hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, ponerlo al nivel de su tiempo, prepararlo para la vida. "Educar es dar al hombre las llaves del mundo, que son la Independencia y el amor, prepararle las fuerzas para que lo recorra por sí solo, con el paso alegre de los hombres naturales y libres"<sup>4</sup>

En estas definiciones se encuentran dos ideas centrales de la concepción pedagógica de la educación como la "preparación del hombre para la vida"<sup>5</sup>, sin descuidar su espiritualidad y es la "conformación del hombre a su tiempo", pudiendo interpretarse que la educación representa para el individuo la conquista de su autonomía, su naturalidad y su espiritualidad.

Es claro que primero debemos distinguir entre educación e instrucción. La primera se refiere al sentimiento, mientras que la segunda es relativa al pensamiento. Pero, a la vez, debemos reconocer que no hay buena educación sin instrucción, ya que "las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por cualidades inteligentes". Diferencia ésta que viene en nuestro auxilio, para captar el significado de la educación como el intento de "depositar en el hombre toda la obra humana", de "hacer de cada hombre un resumen del mundo viviente hasta el día en que vive". La educación, entendida como recapitulación no es posible sino por la instrucción. Pero, en tanto que conformación a una época y capacidad para la libertad y la espiritualidad, la educación no se logra más que por lo que ella es esencialmente: un cultivo integral de las facultades y habilidades humanas.

Hay un gran debate sobre el carácter de los nuevos fenómenos del relativismo, el sentimentalismo y el individualismo. La cuestión principal, en lo que afecta a la educación, es si hay un rechazo de la racionalidad optimista a favor de un nihilismo hedonista y narcisista o un regreso a los antiguos valores, a menudo locales. Sin

<sup>4</sup> Martí, volumen y la página de sus *Obras completas* en la Edición del centenario, La Habana, Editorial Lex, 1953, 2 vols.

<sup>5</sup> Martí. Escritor Cubano. En un artículo, publicado en Patria (2 de julio de 1883), "El peligro de educar sin filosofía y sin pedagogía"

d  
v  
e  
p  
q  
d  
d  
si  
co  
de  
ci  
ci  
du  
so  
pu  
te

ed  
oti  
dif  
los  
titi  
pu  
int  
res  
tol

de  
tro  
cur  
inc  
dia  
Pue  
per  
por

duda, se ha sostenido que un «hombre modular» educado y polivalente tiene unos valores sentimentales ocultos tras la comprensión racional, tanto en Europa como en el fundamentalismo islámico (Gellner 1994, 97-108). Se plantean una serie de problemas educativos. Una educación con vocación contable económica que requiere unos niveles uniformes muy altos, y tiene que proporcionar un cierto grado de igualdad de oportunidades que impida que algunos grupos étnicos se vean dañados económicamente hasta el punto de que se intensifique no sólo la desigualdad, sino en último término la destrucción social de algunos grupos, motivo éste que conduce a las guerras civiles étnicas (incluyendo las guerras entre bandas de los desposeídos urbanos). Por otra parte, la carencia endémica de sentido en la formación económica instrumental requiere que se disponga de otras formas de educación. Hay interrogantes sobre si esta educación alternativa debiese ser local, individualista o subcultural, con lo que impulsaría la ruptura y la desintegración social; o sobre si debería derivarse de las viejas identidades nacionales que por sí mismas pueden impulsar la discriminación social al asociarse con las viejas clases dominantes e, incidentalmente, contribuir a alimentar la xenofobia.

Las opciones no están completamente abiertas. Así como algunos sistemas educativos tienen ventajas al participar en un nuevo orden económico mundial, otras tradiciones educativas han sido más fuertes a la hora de responder a las diferentes demandas multiculturales, comunitarias e individualistas. A pesar de que los políticos se centren en una educación «económica» internacionalmente competitiva, el orden del día de la educación global también implica el examen de los puntos fuertes y débiles de las tradiciones educativas culturales, que pueden ser tan intensas y variadas entre países como las económicas y con desigualdades similares, pero con capacidad de ofrecer satisfacción individual y comunal a la vez que tolerancia y acomodo intercultural.

El humanismo, el racionalismo y el naturalismo europeos pueden ser el punto de partida. También se necesita explorar las variaciones nacionales y locales dentro de cada tradición, sus tensiones y su capacidad de evolucionar. La herencia curricular se puede trazar a través de escritores cuyas ideas son conocidas porque incorporan la esencia de una tradición ampliamente aceptada, que puede ser estudiada mediante la evidencia de la práctica curricular histórica y contemporánea. Puede que el «corpus» humanista comience con Platón y continúe hasta Erasmo, pero contiene una amplia gama de expresiones nacionales y locales que incluyen, por ejemplo, a Locke en Inglaterra. El punto de vista enciclopédico racionalista

tiene fuentes más diversas que también incluyen a las de la antigua Grecia. Puede que la filosofía de Descartes haya apuntalado el racionalismo, pero su aplicación educativa se puede estudiar de forma más completa en influyentes pensadores de la educación como Comenio, que antecedió a Descartes. Los puntos de vista naturalistas tienen expresión universal en las ideas de Rousseau, pero muchas propuestas posteriores son específicas de países y de culturas concretas.

Hay una importante diferencia entre el humanismo y el racionalismo como elite, entre las tradiciones públicas desarrolladas para educar ciudadanos y los conceptos naturalistas que tienen en la persona o en la comunidad básica el punto de partida. Durkheim, en los dos últimos capítulos de su obra fundamental sobre la educación, contrastó la preocupación humanista por la «extremada diversidad de los sentimientos que han agitado el corazón humano» con el interés racionalista por los «procedimientos con los que la razón humana ha tomado control progresivamente del mundo» (Durkheim 1977, 339-40).

Por el contrario, los puntos de vista naturalistas rechazan la sumisión de la persona a un cuerpo extraño de conocimiento y buscan el conocimiento en lo concreto, lo privado y lo natural. La historia del pensamiento pedagógico occidental desde finales del siglo XVIII puede verse como un intento de dar sentido a Platón - de quien se derivan tanto el humanismo como el racionalismo-, y al naturalismo de Rousseau. El enfrentamiento es todavía un elemento central en toda la educación occidental.

Los puntos de vista humanistas comienzan con el carácter humano y su potencial, en vez de hacerlo con la estructura del universo físico. El objetivo central es desarrollar cualidades en los jóvenes que les servirán más tarde en la vida, mediante su familiarización con los grandes logros de los individuos de las generaciones pasadas.

La educación humanista europea puede ser rechazada por arcaica. La recomendación de Platón de dar una educación moral a una elite política ha sido la responsable del privilegio social y de las actitudes anti-industriales de épocas posteriores que privaron a la educación de las masas de cualquier propósito real. Puede que el respeto por los héroes del pasado haya conducido a un conservadurismo pasivo o a una falta de realismo.

Es necesaria una nueva evaluación. Lo que une a las grandes tradiciones de conocimiento del mundo entero es su meta humanista. Los valores educativos

c  
e  
u  
d  
e  
ci  
re

ta  
m  
el  
ba  
pu

est  
ser  
las  
la s  
las  
lidi  
del  
ma

los  
Gre  
par  
trav  
nar  
fran  
XD  
cert  
XX  
ni u  
nec

Cont



confucianos, védicos e islámicos han sido tan morales como los de Platón y, sin embargo, los de Confucio han demostrado no estar tan alejados de la educación utilitaria de masas de finales del siglo XX como de los de Europa. El planteamiento de Rousseau de una educación individualista, libertaria y naturalista, culminó en un estudio humanista de la historia en la edad adulta (Rousseau 1993, 197-208). La crítica del modernismo occidental de mediados del siglo XX requiere que nos replanteemos la educación que lo rechazaba por tradicional.

Esto contrasta con el planteamiento alemán, en el que una educación humanista sólo se ofrece en las universidades después de que se haya completado una minuciosa educación cognitiva y lógica en las escuelas secundarias. De esta forma, el compromiso de aprender por aprender, incluyendo el compromiso de adquirir las bases cognitivas e intelectuales previas y a pesar de lo poco apetecible que sea, puede ser parte de una auténtica educación humanista.

El punto de vista racionalista de los contenidos del aprendizaje y la enseñanza está asociado con un punto de vista sistemático del mundo físico. Para entender el sentido de este universo y en último término para cambiarlo, habría que desarrollar las capacidades para la lógica, la deducción y la abstracción, junto con la síntesis y la sistematización. El procedimiento es ese grupo de asignaturas como los idiomas, las matemáticas y las ciencias, por el que se pueden desarrollar mejor estas cualidades. Pero el conocimiento útil es también externo y estándar, por lo que el estudiante debería abarcar el caleidoscopio enciclopédico de todas las áreas legítimas durante el mayor tiempo posible. Lo privado y lo irracional están rigurosamente excluidos.

Estos atributos forman una imagen casi idéntica a la del humanismo inglés de los siglos XIX y XX. Su historia, como la del humanismo, se remonta a la antigua Grecia. Platón creyó que el conocimiento racional era la base preliminar necesaria para la educación filosófica y moral. Esta idea impregnó la educación medieval a través de la escolástica. Sin embargo, sus orígenes contemporáneos son revolucionarios en el siglo XVII, en la Ilustración del siglo XVIII, y luego en la Revolución francesa de 1789, proyectándose a través de un paréntesis histórico en el siglo XIX, hasta las revoluciones socialistas posteriores a 1917. Se puede considerar con certeza como el cimiento de la revolución tecnológica de la segunda mitad del siglo XX. A pesar de ello, este racionalismo es imperfecto y no ofrece un significado real ni una satisfacción personal. Puede que ni siquiera siga sirviendo para las futuras necesidades económicas profesionales.

El principal obstáculo para el libre acceso es la alienación del estudiante, que es la respuesta endémica al proyecto racionalista de aprendizaje. No se trata sólo de la presión de tener que estudiar una cantidad determinada de asignaturas. La filosofía ha sido considerada, hasta por los mejores estudiantes, como un juego sin importancia. El enciclopedismo racionalista, en último término, es una forma de imponer un sistema conceptual irreal y estandarizado en un mundo real de individuos y de subculturas a pequeña escala. La persona tiene que rendir su percepción del mundo práctico real y de sus impulsos emocionales a este sistema. La persona ha de ser concebida como sujeto que se debe auto-configurar responsablemente a través del intercambio dialéctico educativo. (Freire)

Según T. W. Moore, “la filosofía de la educación consiste básicamente en formular un comentario crítico sobre la teoría educativa, y ésta, a su vez, consiste en varias teorías de diferentes alcances y niveles de complejidad, que van desde teorías simples sobre enseñanza hasta teorías de gran escala aliadas o asociadas con alguna posición social, política o religiosa” (Introducción a la filosofía de la educación, 1996). Johann Friederich Herbart (1776-1841) es considerado el padre de la ciencia pedagógica por sus diferentes escritos sobre ella y su dedicación. Admiró el método pestalozziano, pues observó que el hombre “es educado incesantemente por las circunstancias: necesita del arte que lo fabrique, que lo construya, de modo que adquiera la forma justa”; entendió que el método pestalozziano consistía en eso, “en que más que ningún otro método precedente comprende que es necesario edificar el espíritu infantil, construirle una experiencia determinada y claramente intuida; no actuar como si el niño tuviese ya experiencia, sino cuidar que obtenga experiencia”. (Citado por N. Abbagnano y A. Visalberghi en Historia de la Pedagogía)

Así pues, si la ética permite proyectar los fines de la vida humana (y por consiguiente los objetivos de la educación), la psicología nos presenta la situación de la existencia humana, de manera que el problema pedagógico se reconduce sustancialmente a un problema de método: qué procedimientos seguir para llegar a los fines, basándose en el dato psicológico.

También la tripartición de la filosofía (típica de las escuelas postaristotélicas) en lógica, física y metafísica manifiesta, en comparación con la clasificación aristotélica de las ciencias en: 1) teóricas (tienen por objeto el conocimiento), 2) prácticas o normativas (tienen por objeto la praxis) y 3) poéticas o productivas,

c  
“  
c  
c  
p  
sc  
D

er  
R  
vi  
m  
m  
ed  
pr  
pa

los  
de  
est  
ba:  
int

re:  
da:  
puc  
poc  
ofr

1)  
:  
l  
c

cuya finalidad es la producción de objetos: las artes y oficios, que una parte de las “ciencias teóricas” (las matemáticas) han abandonado la filosofía propiamente dicha y son propedéuticas a ella. El cuadro de las siete artes liberales futuras se completó solamente en el siglo I a.C., aunque el programa en su conjunto (que ponía las matemáticas del currículum platónico después de la formación literaria sostenida por Isócrates y su escuela) se remonta al comienzo del siglo IV. (Extraído del Diccionario de Ciencias de la Educación dirigido por Giuseppe Flores d’Arcais, 1990)

La educación, en cuanto hecho totalmente social, se halla presente siempre y en cualquier lugar donde haya, una organización de la sociedad. En este sentido, René Hubert (1885-1954) afirma: “como el estudio de las formas elementales de la vida religiosa se hace resaltar algunos caracteres sociales esenciales de este fenómeno”, así también el estudio de las formas elementales de la educación pone de manifiesto su naturaleza original, presentando su esquema simplificado y breve. La educación, en las sociedades rudimentarias, es esencialmente una iniciación ritual progresiva a las creencias y a las costumbres del grupo. Esta se traduce en una participación espontánea en el uso de sus técnicas prácticas y en su tipo de vida

El helenismo abrió camino a la educación profesional, no sólo en lo referente a los vértices del saber (con la gran articulación especializada, que se produce a nivel de escuelas de tipo universitario, y con la tendencia de cada una de las disciplinas a establecerse en su propia autonomía) sino también con la tendencia de la cultura de base (música, gimnasia y lectura-literaria) aspirando a la formación del hombre integral.

Es en este contexto que podríamos hablar de las teorías (y de sus praxis correspondientes) conservadoras o reformistas o hasta revolucionarias, de conformidad con las relaciones que se establecen entre el presente y el pasado, incluso, pudiendo hablarse de teorías utópicas, no sólo en el sentido de que no parecen poder encontrar su correspondencia en la praxis, sino precisamente en cuanto se ofrecen como una propuesta carente de lugar en el tiempo y en el espacio.

Este planteamiento se caracteriza por las siguientes formas de definiciones:

1) Filosóficas:

- a. Se educa para la vida.
- b. Existen verdades universales que no admiten discusión.
- c. Lo cultural es lo que permanece y por lo tanto es estático

- d. Existen ciertos postulados matemáticos (Axiomas) que no admiten discusión sobre su razón de ser.
  - e. Lo esencial del hombre se repite en todos los lugares y situaciones.
- 2) Pedagógicas:
- a. El aprendizaje se encuentra subordinado a la enseñanza.
  - b. Debe existir una asimilación de los fundamentos filosóficos.
  - c. Debe existir una relación directa entre los saberes específicos y los saberes propios de cada profesión.
  - d. El esfuerzo en el dominio de los conceptos antecede a la acción.
  - e. La competencia como base de la superación y lección de vida.
- 3) Didáctico normativas:
- a. La exposición es la metodología básica para la transmisión del conocimiento.
  - b. En la repetición de actividades físicas o mentales se encuentra la clave del crecimiento educativo.
  - c. Los contenidos de la enseñanza, se ordenan lógicamente, en programas concebidos por el docente que relacionan al educando con valores permanentes.

Entre estos puntos, que entendemos esenciales en la escuela tradicional, existe una coherencia y unidad conceptual. Así concebida la educación, está unida al criterio de que la acumulación de conocimientos es lo más importante a tener en cuenta y, por lo tanto, la dirección del proceso educativo se orienta desde el exterior hacia el interior del educando. Los contenidos de tipo intelectual son prioritarios.

Pero, los basamentos que la constituyen, no fueron dados todos de una vez, ni para una época determinada. Mucho menos fueron producto de la elaboración sistemática proveniente de figuras claves de la pedagogía universal.

Por ello, es necesario precisar y diferenciar qué se entiende por tradicionalismo en la educación, desde antes del siglo XVIII y hasta principios del 1900 y qué por actitudes tradicionalistas en la actualidad. El tradicionalismo de hoy es producto, en unos casos, de un acto defensivo de la escuela o del docente que no podía explicar (de manera científica) el accionar del niño en la estructura escolar, o en otros casos, de una intención que por la vía de un rígido control del educando, en el nivel de lo cognoscitivo, en sus modos de relación con sus padres y sus superiores. Mediante esto se ayudará a la perduración de estructuras económicas y sociales

qu  
fe  
cu  
re  
ed  
  
el:  
po  
ev  
cie  
la  
des  
luc  
los  
edu  
nes  
par  
  
ción  
de l  
no :  
con  
logi  
de t  
tuía  
idea  
país  
  
que  
refi  
(Ba  
orig  
quie  
enu

que comienzan a ser cuestionadas fuera del ámbito escolar. Y tal como fue manifestado por (Freire), la finalidad última de la concepción pedagógica, a través de la cual la persona alcanza su capacidad crítica, objetiva y consciente, a partir de su realidad pensada, estará en los nuevos programas curriculares de las instituciones educativas comprometidas con el surgimiento de un nuevo profesional integral.

Normalmente se recuerda a G. Stanley Hall (1844-1924) como quien supo unir el aspecto especulativo de la filosofía del hombre con la actitud empírica estimulada por el nacimiento de las nuevas ciencias; utilizando la concepción darwiniana de la evolución, llegó a la conclusión que los estadios sucesivos del desarrollo de la especie humana habían modificado progresivamente su estructura genética. La ley de la recuperación, que fue su lógica deducción, interpretaba las fases sucesivas del desarrollo individual como repeticiones (determinadas genéricamente) de las evoluciones biológicas de nuestra especie; de aquí resulta el peso escaso reconocido a los factores ambientales en el proceso evolutivo y la limitación de la intervención educativa a funciones de protección de cada una de las fases y de las manifestaciones comportamentales, consideradas en todo caso positivamente porque eran preparatorias de las sucesivas.

Posteriormente, Laurence Viennot (1976), con estudios rigurosos, atrajo la atención sobre el problema de la enseñanza/aprendizaje que cuestionaba la efectividad de la enseñanza allí donde los resultados parecían muy positivos. Pues los alumnos no sólo terminaban sus estudios sin saber resolver problemas y sin una imagen correcta del trabajo científico, sino que la inmensa mayoría de ellos ni siquiera había logrado comprender el significado de los conceptos científicos más básicos, a pesar de una enseñanza reiterada. Relevante fue el hecho de que esos errores no constituían simples olvidos o equivocaciones momentáneas, sino que se expresaban como ideas muy seguras y persistentes, afectando de forma similar a alumnos de distintos países y niveles (incluyendo a un porcentaje significativo de profesores).

Aunque el interés por las preconcepciones es reciente, existen precedentes que llamaron la atención sobre la «prehistoria del aprendizaje» (Vigotsky 1973) o se refirieron al hecho de que, a menudo, «se conoce contra un conocimiento anterior» (Bachelard 1938). Sin olvidar los trabajos de Piaget (1971), que plantean el rastreo del origen psicológico de las nociones hasta sus estadios precientíficos, o de Ausubel (1978), quien afirma: «si yo tuviera que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, enunciaría este: averíguese lo que el alumno ya sabe y enséñese consecuentemente».

Es por esta razón que muchos autores conciben la educación como acto puro de creación, de sensatez, de valorar el conocimiento, y llevarlo a un estado máximo del arte, se debe concebir la educación como un acto de amor, tanto para aquellos que la reciben como para quienes la imparten, es por ello que para el verdadero maestro, la educación es una constante creación y el agente principal de esa creación es el maestro, quien hará de sus discípulos unos creadores.

Por lo tanto no se puede hablar del acto pedagógico, desconociendo su esencia filosófica, pura llena de verdad, porque según se viene manifestando el acto pedagógico es una relación concreta de seres humanos alimentada por el amor, creencia que justifica que abogara por el establecimiento de ideas propias, basadas en el principio de la individualidad como factor esencial de la educación, se presenta, precisamente, como una de las ideas centrales del pensamiento pedagógico, unido a un desarrollo filosófico. Verdaderamente, esa individualidad está presentada como lo que los pedagogos europeos de comienzos del siglo XX, llamarían el elemento regulativo de la educación.

Tal cual como se ha manifestado a lo largo de estas líneas si queremos formar un profesional de la contaduría pública íntegro, idóneo, capaz, que no solo se remita a cumplir con su tarea repetitiva, si no que trascienda, que sea un creador, un pensador y que identifique plenamente su misión, que diseñe su propio proyecto de vida, para lo que es necesario recurrir a lo que algunos autores denominan la educación científica.

En la contabilidad encontramos las estructuras en la información contable cuya mínima expresión son los datos económicos, y cuyos propósitos son los de formar hombres y mujeres de pensamiento libre, capaces de conocer que la educación sin filosofía, sin amor y sin arte no esta bien concebida, y que lo mismo sucede con nuestra formación como contadores públicos.

Una sociedad educada jamás será violenta, ello equivale a decir que un pueblo educado es un pueblo libre, que tiene un alto grado de desarrollo de la inteligencia, que es instrumento de la autonomía individual y pilar del progreso de los pueblos, ya que existe un divorcio evidente entre la educación y la violencia.

Es necesario tener claro que la "educación científica", oponiéndola, o distinguiéndola, de la educación que se denomina "clásica", "literaria", "formal" u "orna-

m  
se  
ra  
a.  
  
tif  
m  
he  
de  
  
de  
ca  
sig  
pa  
sol  
de  
do  
fe  
tur  
las  
de  
na  
pa  
ecc  
ele  
cua  
y ci  
  
que  
que  
par  
  
—  
6 M  
n  
  
Cont

mental”, tema en el cual no dejó de sufrir la influencia spenceriana<sup>6</sup>, aunque en un sentido ampliado por un amor poético de la naturaleza. Es lo que podemos considerar como un naturalismo espiritualizado y no biologista o materialista, más cercano a Rousseau que a Spencer.

Se trata de encontrar la verdadera y profunda confianza en la educación científica y filosófica ya que esta explica él porque se exige constantemente una reforma radical de la educación. “De dónde procede su aparente “¿cientificismo”? Ya hemos dicho que toda la importancia que se atribuía a la educación científica nace de su afán por hacer hombres útiles e independientes.

Para poder dar el calificativo de formación científica a la Contaduría Pública debemos cambiar muchos sesgos que no dejan que la contabilidad avance por el camino de la científicidad, porque es importante tener en cuenta que la contabilidad sigue siendo la misma, que aún no ha cambiado de función y mucho menos de paradigmas, sirve, se purifica y se replantea, pero no para cambiar sino para volver sobre sus propios pasos, hoy pasa lo mismo que hace algunos siglos atrás, donde se decía que la contabilidad antiguamente contribuía a mantener y mejorar la posición dominante de los grandes poderes económicos, antiguamente el de los señores feudales y de la iglesia y actualmente el de la misma iglesia, el de los gobiernos de turno, y el de los grandes empresarios, principalmente sigue contribuyendo a que las empresas y los gobiernos continúen en sus posiciones así estas estén por fuera de la norma o simplemente porque los intereses de los empresarios así lo determinan. La contabilidad sigue basando su funcionalidad en registros de acuerdo a la partida doble, en la mecánica del debe y el haber como postulados de igualdad económica, no toma en cuenta la visión futurista de la realidad económica, como elemento ligeramente nuevo, su producto final, la información tanto cualitativa como cuantitativa está orientada, en buena parte a plantear solo en el papel los objetivos y cualidades con que debe cumplir de manera obligatoria.

Lo que pasa es que la información contable es el producto final de un proceso que se fundamenta en unos registros económicos, que es sobre una misma realidad que encuentra su diario quehacer, sólo que para algunas personas manipulen una parte de esa información y desechen la más útil, porque no basan sus decisiones en

---

<sup>6</sup> Masó Vásquez, C. Ideas de Spencer sobre las universidades. Pedagogía y Sociología En: Revista Mexicana de Sociología (México City), mayo agosto

esta información porque la consideran poco confiable, esto condiciona no tanto lo que se va a producir sino más bien la que se va a entregar a los usuarios de la información de acuerdo a sus necesidades específicas.

Al supuesto paradigma de búsqueda y registro de la verdad sólo se le ha adicionado un elemento nuevo, que de nuevo tiene muy poco, y es la atención de los usuarios y sus necesidades, esto en razón a que después de la crisis económica de 1929 -1930 se adquirió conciencia de la necesidad de hacer pública la información contable, con el fin de prever y evitar otra situación similar; aunque en esto se ha fracasado también.

En un artículo titulado Contabilidad y Desarrollo económico; un reto para el siglo XXI, Túa Pereda afirma que una de las consecuencias del paradigma de utilidad es «la obtención de un desarrollo económico equilibrado y adecuado», que-rrá decir más bien, que con la disciplina se contribuye a perpetuar las desigualdades sociales, porque en los países del mundo, el desarrollo económico no es más que el beneficio de unos pocos gracias a la explotación de muchos.

Una ciencia es en esencia un objeto de conocimiento y un método para su aprehensión, aproximación, interpretación y análisis; método que será definido por la naturaleza misma del objeto de investigación. Esto es, todo método depende del objeto de investigación el cual está mediado por procesos de significación, intencionalidades, simbolizaciones e intereses de los sujetos epistémicos que los construyen. El método, se traduce, entonces, en un conjunto de postulados, reglas, normas, institucionalizadas - por lo que Thomas Khun a dado en denominar comunidad científica socialmente reconocida.

Ahora bien, la actividad cognoscitiva no está controlada por lo aparente, por lo obvio, por lo visible e inmediato, ni por la observación individual directa. El hombre, en su afán cognoscitivo tiene la capacidad de simbolizar y construir universos de representación y formas de representar, abstrayéndose de la impresión directa y, cuando realiza este ejercicio crítico moldea y organiza tanto la realidad extrasubjetiva como su propia subjetividad. Solo en este estadio, se puede decir, que se ha asumido el reto de la problematizar la realidad, que no es otra cosa que, construir objetos del conocimiento.

Esta visión instrumental, eminentemente positivista, acepta acríticamente el destino manifiesto de la sociedad en que se vive, de donde se desprende el carácter



conservador y legitimador del orden social que ha tenido la contabilidad desde sus propios orígenes como disciplina.

### III. La Necesaria Revisión Conceptual del Entramado Contable

Al no existir una matriz epistemológica para el desarrollo de un plan inicial -siguiendo la concepción Lakatosiana de programas de investigación - que diera continuidad a los miembros de un colectivo disciplinario, la contabilidad como corpus conceptual se refugió fatalmente en la instrumentalización de su práctica, la cual fue subsumida en la institucionalización de una normatividad compendiada en una serie de directrices convencionales denominadas principios de contabilidad generalmente aceptados, cuya forma de «legitimación», se ejecuta con la autorización casi coercitiva de un organismo regulador, que por «arte de magia» adquiere la potestad omnicompreensiva de dictar estándares pragmáticos, depredadores de cualquier inquietud valorativa de construcción teórica. En este sentido, entonces,

El sistema de normalización contable es un rasgo del sistema económico occidental, que adquiere carácter operativo profesional a nivel internacional mediante la IASC (Comisión de Normas Internacionales de Contabilidad), y a nivel del continente latinoamericano a través de la AIC (Comisión Interamericana de Contabilidad». (Aguilar, otros, 1987:10).

Las transformaciones que se han producido y que con mayor velocidad se están produciendo en el mundo contemporáneo, colocan en evidencias las notables limitaciones de la perspectiva positivista. Las profundas mutaciones del poder mundial referidas a la revolución tecnológica de la información, la mundialización económica, una vasta revolución teórica, la automatización del capital, etc., son indicios suficientes para renovar el arsenal teórico contable, que permita enfrentar el tipo de problemas planteados y las formas de organizar las respuestas, en correspondencia con las tendencias de cambio de la sociedad del futuro, para lo cual es un imperativo reconstruir los supuestos epistemológicos y organizativos de la disciplina contable.

## Bibliografía

ABARCA FERNÁNDEZ, Ramón, Filosofía: Vida de la Universidad, Ed. El Alva, Arequipa, 1997. Lima Perú.

AGUILAR, Marcela. GIL, Jorge, Manuel y otros. El Método Cualitativo de Investigación aplicado a la Contabilidad. En: Revista Teuken No. 10 - Universidad Nacional de la Patagonia, San Juan Bosco-Argentina. IV trimestre 1987.

ALDRICH, Richard (1988), «*The National Curriculum: an historical perspective*», **The National Curriculum** (eds.) Lawton, Denis and Chitty, Clyde London Institute of Education, 21-33.

ARCE Aláin, Pedagogía, Teoría de la educación, Ed. Abedul, Lima, 1999.

ARIZA, B., Efrén, Danilo. Las Relaciones de Producción y la Partida Doble. En: Revista Legis del Contador - Estudios sobre la disciplina contable No. 2, abril-junio de 2000. Pag. 118.

BACHELARD, Gaston. La Formación del Espíritu Científico. Siglo XXI Editores S.A.- Quinta edición. Buenos Aires - Argentina, 1976.

BARNARD, H.C. (1970), **Education and the French Revolution**, Cambridge, Cambridge University Press.

BERMAN, Marshall. Todo Sólido se Desvanece en el Aire - La experiencia de la modernidad. Siglo XXI Editores, 5ª. Edición. Santafé de Bogotá, 1991.

BELL, Daniel (1976), **The Cultural Contradictions of Capitalism**, New York, Basic Books.

BELL, Daniel (1993), **Communitarianism and its Critics**, Oxford, Clarendon Press.

BIEROOF, Helvia y PRAIS S.J. (1993), «*Britain's Industrial Skills and the School-teaching of practical subjects: comparisons with Germany, the Netherlands and Switzerland*», **Compare**, 23 (3), 219-45.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1970), **La Reproduction**, Paris, Editions de Minuit.

BOWEN, James (1981), **A History of Western Education**, Vol. 3, London, Methuen.

BOYD-BARRETT, Oliver (1990), «*Structural Change and Curriculum Reform in Democratic Spain*», **The Curriculum Journal**, 1 (3), 291-306.

BRAUDEL, Fernand (1972), **The Mediterranean and the Mediterranean World in the age of Phillip II**, London, Collins.

BRINK, Gert van den and BRUGGEN, Johan van (1990), «*Dutch Curriculum Reforms in the 1980s*», **The Curriculum Journal**, 1 (3), 275-89.

CALERO PÉREZ, Mavilo. Historia de la educación peruana, Ed. San Marcos, Lima, 1999.

CHARMASSON, Thérèse (1987), **L'Enseignement Technique de la Révolution a nos Jours**, Vol. 1, Paris, Economica.

CHESNAIS, François (1993), «*Globalization, world oligopoly and some of their implications*», **The Impact of Globalization on Europe's Firms and Industries** (ed.) Humbert, Marc London Pinter, 11-21.

CHUBB, John E. y MOE, Terry M. (1990), **Politics, Markets and America's Schools**, Washington DC, Brookings Institute.

COMENIUS John Amos (1968), «*The Pampaedia*», **John Amos Comenius on Education** (ed) Piaget, New York, Teachers College Press.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1973), For a Community Policy on Education (Janne Report), **Bulletin of the European Communities Supplement**, 10/73, Brussels European Commission.

COUNCIL OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, General Secretariat (1987), **European Educational Policy Statements**, 3rd ed., Luxembourg Office of Official Publications of the European Communities.

DESSINGER, Thomas (1994), «*The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany*», **Compare**, 24 (1).

DRUCKER, Peter F. (1993), **Post-Capitalist Society**, Oxford, Butterworth-Heinemann.

DUBREUCQ-CHOPRIX, F.L. (1985), «*The Decroly Method*», **International Encyclopaedia of Education**, Vol 3, Oxford, Pergamon, 1335-7.

DUNNING, John H. (1993), **The Globalization of Business**, London, Routledge.

DURKHEIM, Émile (1977), **The Evolution of Educational Thought**, London, Routledge.

ECKHOLM, Mats (1987), «*School Reforms and Local Response: reviews in 35 school management areas in Sweden*», **Compare**, 17 (2), 107-118.

ELIOT, T.S. (1948), **Notes Towards the Definition of Culture**, London, Faber and Faber.

FAGERLIND, Ingemar (1992), «*Beyond Examinations: the Swedish Experience and lessons for other nations*», **Examinations: comparative and international studies**, (eds.) Eckstein Max A. y Noah, Harold J., Oxford, Pergamon, 79-87.

FERNANDEZ, PIRLA, José, María. **Teoría Económica de la Contabilidad - Introducción contable al estudio de la economía**. Ediciones ICE - Novena edición. Madrid - España 1977.

FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano, **Teoría de la educación**, Ed. Trillas, México, 1997.

FRANCO, RUIZ, Rafael. **Contabilidad Integral - Teoría y normalización**. Investigar Editores, tercera edición. Armenia, 1998.

FUHR, Christoph (1989), **Schools and Institutions of Higher Education in the Federal Republic of Germany**, Bonn, Internationes.

GALLEGO BADILLO, Rómulo. Discurso Constructivista sobre las Ciencias experimentales - Una concepción actual del conocimiento científico. Editorial Mesa Redonda-Magisterio. Santafé de Bogotá, 1996.

GELLNER, Ernest (1994), **Conditions of Liberty: civil society and its rivals**, London, Hamish Hamilton.

GONON, Philipp (1993), «*The Work of Georg Kerschensteiner*». Trabajo presentado al Instituto de Educación de Londres, June.

GONZÁLEZ LÓPEZ, Negrón. *La escuela y la universidad nuevas de Martí*. En: *Universidad de la Habana* (La Habana), n°225, septiembre-diciembre de 1983.

GONZÁLEZ L. Negrón, N.; BRITO Miralent, M.; VALDÉS Florat, M. *Consideraciones en torno a Martí y a la educación americana*. En: *Universidad de la Habana* (La Habana), n° 215, enero-abril de 1983.

GOODINGS, R.F. y LAUWERYS J.A. (1964), «*Introduction*». **Education and International Life**, Yearbook of Education (eds), Bereday, G.Z.F. y Lauwerys J.A. London Evans Bros, 1-20.

GORDON, Peter y LAWTON, Denis (1978), **Curriculum Change in the Nineteenth and Twentieth Centuries**, Sevenoaks Hodder and Stoughton.

GOROSTIAGA, Xabier. "América Latina frente a los Desafíos Globales". En: *Revista Chistus*. Mayo-junio 1992. Mexico, D.F.

HABERMAS, Jürgen (1976), **Legitimation Crisis**, London, Heinemann.

HALLS, W.D. (1976), **Education, Culture and Politics in Modern France**, Oxford, Pergamon.

HATCHAM, Thérèse, El. (1992), **A Quoi Sert le Plan? Un regard sur le system éducatif**, Paris, Economica.

HEARNDEN, Arthur (1976), **Education, Culture and Politics in West Germany**, Oxford, Pergamon.

HUBBARD, Elbert. Citado por Abreu, Paez, Victor. En: Revista Teuken No.4 Universidad Nacional de la Patagonia, San Juan Bosco-Argentina. IV trimestre 1988.

HUIZINGA, J. (1952), **Erasmus of Rotterdam**, London, Phaidon.

INGLATERRA Y GALES DES / HER MAJESTY'S INSPECTORS (HMI) (1986), **Education in the Federal Republic of Germany: aspects of curriculum and assessment**, London, HMSO.

LARA, Juan, Abel, en el artículo: "Teoría Contable y Estructuras Paradigmáticas". En: Revista Contaduría-Universidad de Antioquia, No.17-18, Septiembre de 1990 - Marzo de 1991.

LAWSON, Tony (1992), «*Core Skills 16-19*», **Changes in Education and Training**, (eds) Whiteside, Tom et.al, London, David Fulton.

LAUWERYS, Joseph (1965), A Opening Address, **General Education in a Changing World**, Max Planck Institute / CESE, Berlin.

LE GUEN, Martine (1994), «*Evaluating School Performance in France*», **Making Education Count**, OECD/CERI, Paris, OECD, 173-97.

LENEARTS, Koen (1994), «*Education and European Community Law after Maastricht*», **Common Market Law Review**, 31, 7-41.

LIEBERMAN, Myron (1993), **Public Education: an autopsy**, Cambridge (Mass), Harvard University Press.

LIEBRAND, C.G.M. (1991), «*Recent Developments in the Dutch System of Vocational Qualifications*», **European Journal of Education**, 26 (1), 55-61.

LIEBSCHNER, Joachim (1991), **Foundations of Progressive Education: the history of the National Froebel Society**, Cambridge, Lutterworth.

LOCKE, John (1968), «*Some thoughts concerning education*», **The Educational Writings of John Locke** (ed.) Axtell, James L., Cambridge, Cambridge University Press.

MACHIAVELLI, Niccolò (1961), **The Prince**, Harmondsworth Penguin.

McLEAN, Martin (1990), **Britain and a Single Market Europe: prospects for a common school curriculum**, London, Kogan Page.

MARDONES, José, María: *La Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales - Materiales para una fundamentación científica*. Editorial Antropos. Santa fe de Bogotá, 1994.

McLEAN, Martin (1995), **Education Traditions Compared: content, teaching and learning in industrialized countries**, London, David Fulton.

MADARIAGA, Salvador de (1970), **English, Frenchmen, Spaniards**, 2nd ed., London, Pitman.

MARSDEN, David y RYAN Paul (1991) «*Initial Training, Labour Market Structure and Public Policy: intermediate skills in British and German Industry*», **International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills** (ed.) Ryan, Paul, London Falmer, 251-85.

MEIJER, Kees (1991), «*Reforms in Vocational Education and Training in Italy, Spain and Portugal*», **European Journal of Education**, 26 (1).

MONASTA, Attilio (1994), «*Italy*», **Education in a Single Europe** (eds.) Brock, Colin and Tulasiewicz, Witold, London, Routledge, 162-82.

MONTAIGNE, Michel de (1958), «*On the Education of Children*», **Essays**, Harmondsworth Penguin, 49-86.

MORANDO, Dante, *Pedagogía Historia crítica del problema educativo*, Ed. Luis Miracle S.A., Barcelona, 1968.

NEAVE, Guy (1988), «*Cross-national collaboration in higher education: new initiatives in European Community Policy*», **Compare**, 18 (1), 53-61.

NEWMAN, J.H. (1931), **Selected Discourses from the Idea of a University** (ed.) Yardley May, Cambridge, Cambridge University Press.

ROGERS Carl, Libertad y creatividad en la educación, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975.

SANCHEZ, GAMBOA, Silvio. Fundamentos para la Investigación Educativa - Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Editorial Mesa Redonda-Magisterio. Santa Fe de Bogotá, 1998.

TUA, PEREDA, Jorge. Lecturas de Teoría e Investigación Contable. Centro Interamericano Jurídico Financiero. Ediciones Gráficas Ltda., Medellín. 1995.

VONKEN, Eva y ONSTENK, Jeroen (1995), «*Youth Training in a changing Economy in Holland*», **Youth Education and Work** (eds) Bash, Les and Green, Andy, London, Kogan Page, 109-118.

WALSH, William (1966), **The Use of the Imagination**, Harmondsworth Penguin Whitehead, A.N. **The Aims of Education**, London, Benn, (1962).

WINTHER-JENSEN, Thyge (1994), Denmark, **Education in a Single Europe** (eds.) Brock, Colin and Tulasiewicz, Witold London Routledge, 45-65.

ZELDIN, Théodore (1977), **France 1848-1945**, 2 vols., Oxford, Clarendon.