



La educación contable como expresión de la cultura contable. Elementos para una interpretación*

Accounting education as an expression of accounting culture. Elements for an interpretation

Gustavo Alberto Ruiz Rojas**

Hernán Carlos Bustamante García***

Resumen: Desde una perspectiva hermenéutica, como construcción de horizontes de sentido, el artículo presenta dos concepciones de educación: una que la asocia con la individuación y otra que la vincula a la socialización. Se discute el que ambas concepciones converjan en un lugar común desde el cual se configura una visión afirmativa y universalista del sujeto; por el contrario, se plantea la posibilidad de una educación que pueda formar un ciudadano comprometido con su propia formación, con la transformación de su saber y con la comprensión de las necesidades y problemáticas del contexto. Se concluye con una reflexión sobre la educación contable y cómo, desde el abordaje de unas preguntas provocadoras, se puede empezar a transitar a una educación como expresión de una cultura contable, que se corresponda con los ideales de una formación integral y humanista, sensible al mundo de la vida en todas sus expresiones.

Palabras clave: individuación, socialización, educación superior, educación contable, cultura contable.

Abstract: From a hermeneutic perspective, as a construction of horizons of meaning, the article presents two conceptions of education: one that associates it with individuation and another that links it to socialization. It is discussed whether both conceptions converge in a common place from which an affirmative and universalist vision of the subject is configured; on the contrary, the possibility of an

* Artículo derivado del macroproyecto de investigación “Estado actual de la educación contable en Colombia en perspectiva curricular”, dirigido por ASFACOP y realizado en cooperación académica interinstitucional entre profesores de varias universidades colombianas.

** Licenciado en Español y Literatura (Universidad de Antioquia); Especialista en Matemática Aplicada y Pensamiento Complejo (Corporación Universitaria Remington); MSc. en Educación (Universidad de San Buenaventura sede Medellín). <https://orcid.org/0000-0002-7724-3057>. E-mail: gustavoruizrojas@gmail.com

*** Contador Público (Universidad de Antioquia), MSc. en Administración (Universidad EAFIT). Profesor Departamento de Ciencias Contables, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo de Investigaciones y Consultorías Contables GICCO. <https://orcid.org/0000-0002-1342-2400>. E-mail: carlos.bustamante@udea.edu.co.

Sección: Pedagogía y educación contable.

Recibido: 12/2022 **Aceptado:** 02/2023

Citación: Ruiz Rojas, G. A., & Bustamante García, H. C. (2023). La educación contable como expresión de la cultura contable. Elementos para una interpretación. *Revista Colombiana De Contabilidad - ASFACOP*, 11(22).



education that can form a citizen committed to his own formation, to the transformation of his knowledge and to the understanding of the needs and problems of the context is proposed. It concludes with a reflection on accounting education and how, from the approach of some provocative questions, it is possible to begin to move towards an education as an expression of an accounting culture, which corresponds to the ideals of an integral and humanistic education, sensitive to the world of life in all its expressions.

Keywords: individuation, socialization, higher education, accounting education, accounting culture.

JEL: I21, I29, M00

1. Introducción

Cada vez que se da un nuevo avance tecnológico con su consecuente implementación en el campo educativo, llegan los pregonadores del futuro a anunciar un cambio educativo radical. Lo percibimos con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación, lo palpamos con las exigencias emanadas de la virtualidad y ahora lo presentimos con el auge de la Inteligencia Artificial. Sin embargo, queda la sensación, , que son “pregonadores del pasado en copa nueva” y que los cambios manifiestos no son más que una reiteración de lo ya visto, o un movimiento permanente en una sola dirección, que va de un autoritarismo con un concepto cerrado de verdad a un dialogismo exacerbado donde toda verdad es imposible y se “promueve un individualismo irreflexivo que fortalece la relativización de los valores más significativos necesarios para armonizar el mundo de la vida” (Ospina, Gómez Villegas, & Rojas Rojas, 2014, p. 205).

Esta línea recta se convierte en un ir y venir entre dos orígenes posibles de la palabra educación. Varios autores, muchos, han reiterado que el concepto deriva de educare que significa cultivar, adaptar al medio, y educere que significa llevar hacia afuera, extraer. Ambos remiten a ideas distintas del sujeto: “sometido al otro a través del control y la dependencia, y sujeto: atado a su propia identidad por conciencia o el conocimiento de sí mismo” (Ospina, Gómez Villegas, & Rojas Rojas, 2014, p. 193).

En sus contradicciones, confluyen en una visión afirmativa y universalista del sujeto, desconociendo el carácter histórico, contingente y cultural de la formación; una formación inherentemente intersubjetiva y contextualizada como elemento indispensable para darse forma y aportar a la transformación de las condiciones materiales, sociales y culturales que no deben darse por sentadas.

La educación contable debe encontrar, entonces, un sentido que permita tal transformación. Por eso se hace necesario definir la educación como un proceso cultural y establecer la cultura como un concepto que condiciona el proceso educativo. Ello permitirá superar ciertas confusiones, dicotomías y exclusiones propias de la educación contable, la cual ha oscilado entre un enfoque técnico rígido y unas visiones más amigables que parten de la idea de estudiante cliente, pero que en nada contribuyen a la formación de un ciudadano comprometido con su propia formación y con la transformación de su saber en función de las necesidades del contexto.

El texto se divide en cuatro apartados. Primero se explora el sentido de la educación como individuación (*educere*), después como socialización (*educare*), derivando en un sentido de cultura como praxis educativa para garantizar la relación entre la idea de sí y el contexto a transformar. Posteriormente discutiremos la presencia de estos contextos en el ámbito de la educación superior con el fin de analizar el impacto que ha tenido la concepción anglosajona en detrimento de ambas concepciones y, finalmente, se formulan algunos interrogantes que permitan rastrear ciertas categorías pedagógicas en función de la construcción de una educación contable como expresión de una cultura contable.

2. La educación como individuación¹

En su texto “sobre pedagogía” Kant formula el carácter antropológico de la educación “el hombre es la única criatura que tiene que ser educada” (2009, p. 27). Esta declaración refleja la educación como acto de transmisión cultural asimétrico en el cual una generación mayor lega a otra generación un conjunto de normas, hábitos, saberes y valores tendientes al mantenimiento de esa sociedad. El por qué y el para qué de la educación, junto con el qué, han sido aspectos que diferentes autores han mostrado en sus propuestas de revisión histórica. Como lo afirma sintética y eficazmente Rojas Osorio “Los griegos educaban para la Polis, los romanos para el Estado y los cristianos para el servicio de la Iglesia” (Rojas Osorio, 2020, p. 107).

Con el Renacimiento surge la idea de individuo y con ello la búsqueda de una educación que apunte a la autoformación, a la virtud como resultado y a la vida en sociedad (Rojas Osorio, 2020). El humanismo grecolatino despojado de las interpretaciones religiosas de la Edad Media fortalece el individualismo como una reacción a la masificación y

¹ El concepto individuación es bastante problemático y problematizado. No es objetivo de este trabajo abordar tales discusiones. Temporalmente asumiremos el término como el proceso mediante el cual el ser humano se autodetermina.

oscurantismo propio del Medioevo. Surge así el rechazo a toda forma de coacción y se propugna por la liberación del pensamiento, la búsqueda del saber, la innovación y la inventiva (Correa, 2019). Desde una perspectiva marxista, Aníbal Ponce hace casi un siglo sostuvo que este humanismo tuvo dos vertientes:

Por un lado, un humanismo letrado impulsado por los nobles venidos a menos que lo cultivaron para poder vincularse a la monarquía como funcionarios o palaciegos; y por otro lado un, lo llamaremos así, humanismo científico estimulado por los burgueses comerciantes, más interesado en los números, la observación y la indagación de la naturaleza que, en la argumentación, la dialéctica y las bellas artes. “En síntesis formar hombres de negocios que fueran al mismo tiempo ciudadanos cultos y diplomáticos hábiles, no otra cosa se propuso el Renacimiento. Una lengua universal, un tipo uniforme de cultura y la paz perpetua, esas fueron las aspiraciones de Erasmo (1467-1536) y de su tiempo” (Ponce, 2014, p. 136).

A partir de la Ilustración se da un hito en las concepciones e interpretaciones acerca de la educación. De acuerdo con John Dewey, las ideas del Iluminismo buscaban el desarrollo de la potencialidad humana en toda su dimensión y naturaleza, en aras del progreso de la humanidad. Por ello se busca en la naturaleza la base para el despliegue de todas las capacidades humanas, esto es,

dar a la "naturaleza" plena libertad de acción era sustituir un orden social artificial, corrompido e inequitativo, por un nuevo y mejor reino de la humanidad. La fe ilimitada en la naturaleza como modelo y como poder actuante se fortaleció por los avances de la ciencia natural. (Dewey, 1995, p. 86).

De este modo Rousseau propuso una concepción de la educación que debe “ayudar a la naturaleza humana a que alcance su máximo desarrollo en oposición con las convenciones sociales, y de aquí la necesidad de acudir a la naturaleza esencial del hombre” (Citado por Luzuriaga, 1968, p. 77). Esta perspectiva sugiere una educación que ha de fundamentarse en el espíritu natural del ser humano, en el deseo y la búsqueda como motor del conocimiento y en la razón como fuente de verdad: “si sustituís alguna vez en su espíritu la razón por la autoridad, no volverá a razonar: no será más que el juguete de la opinión de los demás” (Rousseau, 1762, citado por Luzuriaga, 1968, p. 83).

Con el desarrollo de la ciencia, los últimos rezagos de la nobleza feudal ceden al empuje de la burguesía, y el auge dado a la observación es un reflejo de los intereses

pragmáticos de la nueva clase dominante (Ponce, 2014). Estos enfoques sirvieron de inspiración para las filosofías educativas de corte positivista (Comte) y las utilitaristas como la de Bentham que radicalizarán la vía abierta por la Ilustración (Rojas Osorio , 2020).

Inmanuel Kant, influenciado por la obra de Rousseau y en consonancia con el espíritu del Iluminismo, retoma la importancia de la razón como criterio moral de autodeterminación. Sin embargo, se desmarca de la absolutización del instinto natural del ser humano, para afirmar la necesidad de una “educación negativa” que forme en la disciplina para impedir que la “animalidad se extienda a la humanidad”.

Por su parte la “educación positiva” se orienta a la cultura, la civilización y la moralidad. La cultura tiene relación con el cultivo de las habilidades definidas como “la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos” (Kant , 2009, p. 41), dichas habilidades son infinitas en virtud de la multiplicidad de fines, aunque hay algunas que son buenas en todos los casos como la lectura y la escritura. La civilización (Luzuriaga la traduce como civilidad) es entendida entonces como la inteligencia para adaptarse a todas las circunstancias e influir sobre los otros, en consonancia con las formas y maneras propias del hombre civilizado. Y, por último, la moralización gracias a la cual el ser humano entre la multitud de fines disponibles escoge sólo aquellos que sean buenos, en el entendido de que sean aprobados por cualquiera (Kant , 2009).

En resumen, a partir del Renacimiento aparece la individuación como preocupación central del proceso educativo. Corresponde a la pedagogía preguntarse acerca de ese sentido de lo humano, de esa idea que se busca con la humanización. El Renacimiento rescata la formación humanística propia de la tradición greco-romana sustentada en la máxima de Protágoras del hombre como medida de todas las cosas y en la visión antropocéntrica que se opone a la mirada teocéntrica de la Edad Media. Por su parte, el iluminismo se orienta bajo los criterios de la razón occidental como fundamento de toda libertad y progreso, en tanto los desarrollos de la ciencia impulsan la explicación del mundo, así como el control y dominio de la naturaleza, la sociedad y el sujeto.

Aristóteles en su texto “De la Política” argumentó la importancia de una clase de educación que no tiene un fin práctico inmediato pero que debe darse con el objetivo de formar un ciudadano por su carácter liberal y noble” (citado por Luzuriaga, 1968 p.

23)², ya que “el buscar siempre la utilidad no es propio de personas magnánimas y libres” (p. 23).

En la misma línea, Kant argumenta acerca de la importancia de educar hacia fines superiores. Plantea como obstáculos a la formación las expectativas de los padres y de los príncipes, ya que los primeros educan a sus hijos para que se desempeñen en el mundo, adecuándose al presente, aunque esté corrompido. Por su parte los príncipes consideran a sus súbditos como instrumentos para sus instituciones (Kant, 2009). Si nos atenemos a estas cuestiones, es fácil suponer que la educación no debe restringirse a fines utilitaristas orientados a un estado de cosas, sino que ha de buscar la trascendencia y la perfectibilidad de lo humano.

En su texto “sin fines de lucro” Martha Nussbaum alerta sobre la “crisis silenciosa” en la que se halla la educación superior, cuando desde diversos ámbitos se crea la cultura del ingreso económico como el fundamento de toda educación. De esta forma se desalienta a los jóvenes a desarrollar estudios en el campo de las humanidades. Por esta razón, aboga por una educación en la cual las humanidades sean el epicentro de la formación en tanto estas contribuyen al desarrollo crítico y a “la capacidad de trascender lealtades nacionales, de afrontar las dificultades como ciudadanos del mundo, y por último la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (2010, p. 26).

Sin embargo, el humanismo como fundamento de la formación cuenta no con pocos críticos. Foucault expresaba su cuestionamiento a la educación como modelo de humanización, pues es posible que este no se pueda asumir como universal, sino que además ha sido utilizado por marxistas, liberales, nazis, católicos (Foucault, 1991, p. 149). Y agrega:

Lo que me asusta del humanismo es que presenta cierta forma de nuestra ética como modelo universal para cualquier tipo de libertad. Me parece que hay más secretos, más libertades posibles y más invenciones en nuestro futuro de lo que podemos imaginar en el humanismo (Foucault, 1991, p. 15).

² Es de aclarar que estas ideas son extraídas del texto “Antología pedagógica” de Lorenzo Luzuriaga; en él se dedica un capítulo a cada autor, iniciando con una síntesis del pensamiento de cada uno, para después entregar fragmentos amplios de su obra. Cada vez que se utilice esta fuente, deberá tenerse en cuenta esta aclaración.

Justamente son los universalismos los aspectos que han contribuido a la crisis del Humanismo soportada en la desconfianza hacia las ideas abstractas del ser humano. La primera es el antropocentrismo que opone hombre a naturaleza y ve en ella un recurso para ser controlado y explotado a placer (Rojas Osorio, 2020). La segunda es el androcentrismo que semánticamente ha incorporado la condición humana en la palabra hombre. La tercera es el individualismo que podría estar estimulado por un concepto de autonomía en el cual se privilegie el cuidado de sí, descuidando el cuidado del otro (Foucault, 1994).

En su texto “Educación y Democracia”, John Dewey detalla cómo la tradición griega humanista derivó en un conocimiento alejado de lo humano. Por ejemplo, en la Edad Media se perdió la tradición griega humanista del hombre en tanto “la vida encontró su apoyo en la autoridad, no en la naturaleza” (1995, p. 238). Pero con el espíritu naturalista que impulsó el iluminismo, la literatura griega sentó las bases de la actitud de observación propia de la naturaleza. Así, la nueva ciencia era hija del humanismo, pero este vínculo se perdió debido a que las humanidades fueron rápidamente asimiladas por las universidades escolásticas que, al contar con una tradición en su enseñanza, incorporaron el nuevo saber a las viejas tradiciones; así mismo la revuelta protestante de la época reconoció los conocimientos retóricos y lingüísticos propios de la tradición grecolatina como instrumentos esenciales para disputar el territorio teológico de la época.

Por esta razón Dewey desconfiaba de la educación basada en grandes autores, porque reemplazaba el intercambio intelectual por la simple mención de algunos nombres y obras. Se oponía a que el estudiante se acercara a los libros sin estar provisto de una inquietud intelectual, pues según él “La dependencia abyecta con respecto a los libros, paraliza el vigor del pensamiento y la curiosidad” (Citado por Nussbaum, 2010, p. 96).

Es posible entonces afirmar que la secularización del mundo a partir del Renacimiento no escapó a la lógica redentora propia del cristianismo. De esta forma la educación establece sus fines sobre la base de la superación de las carencias de aquello que se estableció como la norma. Así el hombre culto, el erudito, surge en oposición al ignorante y necio. El hombre culto se redime de la incultura salvaje y del sentido común que lo aquejaba. En síntesis, la crítica al humanismo occidental se resume en lo dicho por Foucault: “El “humanismo” del Renacimiento, el “racionalismo” de los clásicos han podido dar muy bien un lugar de privilegio a los humanos en el orden del mundo, pero no han podido pensar al hombre” (1968, p. 309).

Esto contrasta con el camino emprendido por las ciencias naturales que, al no contar con un método establecido para su abordaje en las universidades, siguió su camino del lado de los intereses de la revolución industrial (Dewey, 1995). A pesar de que, según Dewey, la ciencia es hija del humanismo, varios aspectos contribuyeron a la separación entre la formación científica y la humanista. El primero radica en la mencionada asimilación del espíritu humanista a la tradición escolástica y a las disputas teológicas de la época. El segundo, en el hecho de que las ciencias naturales partieron de la oposición entre hombre y naturaleza. Francis Bacon, por ejemplo, despreciaba las inútiles disputas retóricas propias de la época en beneficio de la interpretación de la naturaleza. De esa manera las luchas por el dominio de otros hombres serían reemplazadas por el esfuerzo por dominar la naturaleza. Pero en su pretensión de superar el dominio de una clase sobre otra, entregó el dominio de la naturaleza a la clase dominante, con lo cual los privilegios feudales en vez de ser sustituidos por un humanismo social fueron reemplazados por el capitalismo. Ello contribuyó a que las ciencias humanas acusaran de grosero materialismo a las ciencias naturales, con lo cual se instaló la idea de que lo humano “estaba más allá de la producción, el ahorro y el empleo del dinero y la lengua y la literatura alegaban representar los ideales morales e ideales de la humanidad” (Dewey, 1995, p. 238).

Por último, surgió la dualidad filosófica entre espíritu, propio de lo humano, y materia, inherente a la naturaleza, sumada a la visión mecanicista de la condición humana expresada en el positivismo y la naturalización de la vida social, con el énfasis en la medición cuantitativa en detrimento de las dimensiones cualitativas, con lo cual la naturaleza carece de variedad significativa, dando lugar a una filosofía mecanicista.

Tal filosofía no representa el propósito auténtico de la ciencia. Toma la técnica por la cosa misma; el aparato y la terminología, por la realidad; el método, por la materia de estudio. La ciencia reduce sus afirmaciones a las condiciones que nos capacitan para predecir y controlar el curso de los sucesos, ignorando las cualidades de éstos. De aquí su carácter mecánico y cuantitativo. Pero al no tenerlas en cuenta, no las excluye de la realidad, ni las relega a un renglón puramente mental; solamente proporciona medios utilizables para fines (Dewey, 1995, p. 241).

Y concluye: “Así, el efecto inmediato de la ciencia moderna fue acentuar el dualismo de materia y espíritu, y con ello establecer los estudios físicos y humanistas como dos grupos inconexos” (Dewey, 1995, p. 241).

Tal dualidad se expresa en la propia educación de las clases altas en la época del naciente capitalismo industrial. Estas se reservaban una doble educación: una



formación elevada de tipo abstracto y desvinculada de los asuntos prácticos de la vida en su formación inicial, como una forma de alejarse de las condiciones materiales de producción encarnadas en el obrero; y una educación especializada de corte científico, pragmático y utilitarista en las etapas superiores de formación, con la implementación de un proceso de racionalización y control del comportamiento para efectos de una mayor productividad. Todo esto bajo el supuesto de que las ciencias, las matemáticas y la observación rigurosa de la naturaleza eran una parte de lo humano, mientras que las artes y la literatura eran lo propiamente humano, destinado obviamente a la gran burguesía, de la misma manera como en la Grecia antigua se destinó a la Aristocracia que también despreciaba el trabajo material. Puede afirmarse entonces que

el camino que lleva a la universidad, y por lo mismo a las altas posiciones del gobierno, supone un tipo de instrucción tan alejada del trabajo productivo que apenas si se diferencia de la que impartían los jesuitas en tiempos del Rey Sol, y tan inaccesible a las grandes masas que sólo pueden entrar en ella los que no tienen que pensar para nada en su propio sustento (Ponce, 2014, p. 194).

Los ideales del Renacimiento y de la Ilustración mantienen los criterios clasistas propios de la Grecia antigua y sustentan el individualismo que la sociedad mercantilista requería para expandirse y posicionarse; de allí que el concepto de libertad domine el ideario de cualquier forma de educación y la racionalidad mecanicista entre a controlar todos los procesos de socialización. Tal es el cuestionamiento que desde la Teoría Crítica se hace del planteamiento Kantiano de la ilustración: la capacidad de servirse de sí mismo gracias a la razón. Se afirma que este sentido de autorrealización tiene una marcada orientación individual y desconoce las condiciones sociales contra las cuales es menester luchar. De allí que una emancipación fundamentada en la razón ha de liberarse de la reificación cuya definición más general podría entenderse como la objetivación de las relaciones humanas. Esto es, convertir procesos en cosas, restringir la verdad a un hecho dado, definir al ser humano en términos de sujeto y no de subjetividades, entender la sociedad como un hecho ineluctable que determina la acción humana, concebir la cultura como algo dado frente a lo cual cualquier energía utópica de transformación y cambio es percibida como algo irrealizable (Wulf, 2002).

Según Lukács, “La reificación limita la capacidad de autodefinición humana, así como su campo de acción y reflexión” (citado por Wulf , 2002, p. 149) y se intensifica debido a los mecanismos de control propios de la administración burocrática conducentes a una separación entre el mundo de lo abstracto y el de lo concreto, con lo cual el sujeto se incluye dentro de lo general y su acción se concibe como algo inferior a lo abstracto, algo adocenado y carente de sentido trascendente. Todo lo cual se fortalece con el positivismo y su énfasis en la adquisición de saberes orientados a las decisiones (Luckács, citado por Wulf, 2002, p. 149).



Pero también se evidencia en posturas como la Teoría Crítica. En sus inicios, dicha corriente proponía la primacía de la teoría sobre la práctica social, debido a que la sociedad burguesa transformó todo en un valor de mercancía. En este contexto se hacía necesaria esta teoría para concebir las contingencias principales de esa práctica social (Wulf, 2002). Se entiende entonces el alejamiento de la práctica como resultado del proceso de alienación derivado de ella; hay una resistencia para abordar la realidad “y esa resistencia induce a que el conocimiento bajo sus condiciones sociales dadas no permita más la realización de una práctica social” (Wulf, 2002, p. 159). Ese alejamiento devino en elementos dogmáticos y a-históricos en los cuales se expresa “una especie de debilitamiento del factor subjetivo; que conduce a la apatía y a la desmovilización del sujeto para la acción” (Wulf, 2002, p. 158).

Como docentes de programas de Contaduría Pública hemos presenciado esa apatía frente a lo teórico, esa pregunta constante acerca de la utilidad inmediata de la misma argumentando que “la realidad no es así”, ese desprecio de otros profesores hacia las disquisiciones teóricas alentando a desarrollar unos abordajes más prácticos. De ese modo se configura el escenario que muchos hemos percibido: una teoría alejada de los intereses de los estudiantes y/o una práctica ciega y reproductiva muy en consonancia con sus expectativas laborales. De hecho, muchas experiencias didácticas aplicadas en el contexto anglosajón han insistido en la necesidad de proponer situaciones reales con una aplicación inmediata, orientados por un énfasis en lo conceptual y normativo en desmedro de lo teórico. Incluso lo ético se aborda más desde criterios de los códigos de ética profesional que desde discusiones filosóficas, éticas o psicológicas (Ruiz Rojas, 2022).

Para Paulo Freire la educación debe enmarcarse en la reflexión crítica acerca de los contextos propios del estudiante, del reconocimiento de sus saberes y de su propia cultura. En su texto “Pedagogía de la Autonomía”, establece una relación dialéctica entre comprensión y acción que parte del reconocimiento de la lectura y la escritura en los procesos de asunción de la identidad cultural. Sostiene que la lectura no sólo es producción de su autor, sino que como lector el estudiante debe entregarse al texto. Para lograr esto, todo educador debe partir de reconocer los saberes del estudiante y discutir con ellos la razón de esos saberes y su vinculación con los contenidos. Más adelante afirma:

El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe “aproximarlo” a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación, mayor entendimiento

gana la práctica en análisis y mayor comunicabilidad ejerce en torno de la superación de la ingenuidad y el rigor. (Freire, 2004, p. 19)

Entonces, es posible ir afirmando que una teoría desligada del mundo y de las preguntas fundamentales del estudiante, estará condenada a la esterilidad fruto de una imposición dogmática y ahistórica. En tanto una teoría que ilumine la práctica, que le dé sentido y contribuya a la transformación de la acción, permitirá según Freire que el estudiante logre una conciencia y voluntad para cambiar, en cuyo proceso se hace necesariamente sujeto y no objeto del proceso educativo (2004).

Estamos inmersos en una época que algunos han llamado postmodernidad, otros tardo modernidad y otros, capitalismo tardío. No es objetivo de este texto detenerse en estos matices. Para bien y para mal, la dimensión de la individualización cobra vital importancia en los tiempos que corren. Por una parte, el culto a la individualidad, soportado por la idea de una sociedad globalizada hiperconectada e hiperproductiva, ha sustituido el concepto de ciudadano por el de consumidor y ha transformado el consumo en el depositario de la constitución de los procesos identitarios. La fragmentación de las luchas sociales expresadas en demandas específicas por el reconocimiento de identidades sexuales, culturales y étnicas, así como el vértigo comunicacional de las nuevas tecnologías de la información, la naturalización de la desigualdad y la acumulación de capital como ethos social, han socavado la idea de democracia, racionalidad y verdad que fueron la base de la modernidad. En el contexto de una modernidad líquida, en la cual las construcciones sociales se difuminan y la ubicuidad de la libertad gobierna la existencia, el sentido de la emancipación pierde piso, la crítica se convierte en un valor reproductivo inherente a esa libertad conquistada y pierde su capacidad transformadora; en síntesis, una libertad concebida ya no como destino, sino como obligación, una libertad que llega cuando ya no importa (Bauman , 2003) .

Resulta difícil en este contexto apuntar por procesos formativos orientados a la verdad, la razón, la democracia y la solidaridad. Resulta tentador abrigar el escepticismo y ahogar cualquier idea de formación orientada a una sociedad distinta, a unas subjetividades diferentes. Resulta muy atractivo concebir la educación como una preparación de las nuevas generaciones para adaptarse y sobrevivir a las nuevas realidades del mundo. Pero en términos de Giroux, esa multiplicidad de perspectivas es la que debe guiar una verdadera consolidación de procesos de democratización. Superar la idea del currículo como cultivo de habilidades y destrezas se torna urgente, pues “es preciso que nos confrontemos y confrontemos al estudiante con lo que puede considerarse una sociedad justa”, por lo cual es necesario darle voz a esas diversas posturas que prevalecen en los escenarios educativos, superando la voz del maestro como la única forma legítima de interpretación de los textos que circulan en las aulas y



dando la posibilidad de otras voces que se conecten con las experiencias sociales y culturales de los estudiantes (Citado por Rojas Osorio, 2020).

No es posible ampliar más esta discusión. Este es un campo con muchas cuestiones por explorar abordadas desde diversos enfoques teóricos y concepciones del mundo, en un crisol de ideas cuya articulación requiere un proyecto a gran escala. Eso sin mencionar el reto de la inteligencia artificial que pone en cuestión muchas de las prácticas tradicionales implementadas en la educación y los grandes proyectos de humanización emprendidos hasta ahora. Aun así, es necesario mantener el compromiso con la educación a pesar de la pérdida de algunos de los referentes que le daban sentido. Mantener y reinterpretar algunos de los sentidos que el filósofo y educador costarricense Jacinto Ordoñez (citado por Rojas Osorio, 2020) le reconoce a la educación. En primer lugar, el significado social concebido como una acción intergeneracional recíproca que implica “creencias, lenguaje, política, religión, costumbres” (pág. 332); en segundo lugar, el significado cultural como una praxis, en el sentido estricto de la palabra, en la cual las sociedades legan a las nuevas generaciones las producciones humanas en general (citado por Rojas Osorio, 2020), en un proceso dialéctico de transmisión y transformación.

Sobre todo, afirma Ordoñez, la educación tiene un significado antropológico asumiendo al ser humano como sujeto, y no como objeto, de la educación, en un permanente acto de transformación de su mundo (citado por Rojas Osorio, 2020). Para ello es preciso sustituir el carácter impositivo de su acción, confrontando la idea de salvación que subyace en cada uno de los ideales formativos anclados en la historia de la educación.

Según el filósofo y educador alemán Jörg Zirfas, estas ideas de perfeccionamiento parten de la premisa de que lo no perfecto debe ser arrancado, negado y superado, lo que induce a pensar una dimensión ética de la Educación orientada a superar la búsqueda de la unidad en modelos universales de perfección, tales como las visiones teológicas propias de la Edad Media, las miradas sociales de corte aristotélico, las dimensiones antropológicas naturalistas de Rousseau y el sentido de la autonomía racional de Kant. Propone el sentido de la autodeterminación propio de Humboldt en el cual el perfeccionamiento no es una meta sino un camino, y el desarrollo del juicio moral se convierte en una toma de decisión fundamentada en un entorno pluralista, en el cual interactuamos con otras leyes morales (Zirfas, 2000).

Como afirman contundentemente los maestros Andrés Klaus Runge y Diego Muñoz:

El agotamiento de energías utópicas en la sociedad del riesgo permite reavivar la pregunta por los mundos posibles, y la concreción en los sujetos de formas de ser con base a un conocimiento y cuidado de sí. Escepticismo pedagógico de cara a una utopía realizable y ampliación de horizontes de cara a una formación no afirmativa (Runge Peña & Muñoz Gaviria, 2010, p. 131).

3. La educación como socialización

Desde el punto de vista de la socialización, la educación se concibe como un proceso orientado a la adaptación y la incorporación del sujeto a su medio físico y social, a través de la adquisición de los elementos propios de la cultura (lenguaje, habilidades, costumbres, actitudes, normas, valores, etc.). Desde esta óptica la educación tendría una función reproductiva.

Según Émile Durkheim, la educación tiene por objeto “el suscitar ... un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (citado por Luengo Navas, 2004, p. 33). De acuerdo con Rafael Flórez, Durkheim encarna las aspiraciones educativas propias de la Revolución Industrial y de la Revolución Francesa, en tanto se propone orientar la educación “hacia la vida y la producción sociales, pero con la perspectiva de formar una humanidad única y pluralista a la vez” (2005, p. 162).

Zambrano desglosa el sentido del concepto de Educación a partir del filósofo Charles Hadji, quien afirma que la educación se refiere a todo lo digno de ser procurado en favor del ser humano, por lo cual la Educación es la encargada de salvaguardar la llama de la ética. Su propósito es facilitar la inserción del ser humano en lo social, en tanto desde el punto de vista de la individuación es favorecer el pensamiento reflexivo de la persona para que sea capaz de juzgar su propio ser con respecto a los valores universales que esa sociedad socorre. De ello concluye Zambrano que toda sociedad se pregunta por el tipo de persona que se desea educar en consonancia con los procesos de identidad que la sociedad haya alcanzado con base en unos valores que le dan cohesión e identidad a esa sociedad (2006, p. 134).

De esta forma, lo individual se reduce a la reflexión sobre las condiciones del sujeto en cuanto a su capacidad de adaptarse a las exigencias de la sociedad, con lo cual el sujeto se convierte en objeto de estudio científico con el fin de colonizar su voluntad y encausarla hacia los fines socialmente determinados.

La educación se proyecta como un acto de reproducción cultural en función de las necesidades de mantenimiento de una sociedad y de preservar la memoria que esa sociedad valora como identidad. Para Bernstein, la práctica educativa es un acto de transmisión de cultura y por ende es una actividad ideológica, ya que se ejerce un control simbólico que permite la circulación de los discursos que atraviesan el tejido social (citado por Herrera Montero, 2006).

Gramsci plantea la necesidad de superar estas miradas reproductivas de la cultura. Todos los hombres pertenecientes a una determinada sociedad son actores y autores de la cultura que produce esa sociedad, esto es, son elementos de "un mismo clima cultural", entendiéndose por tal no la uniformidad ni la pasividad, sino todo lo contrario: la lucha entre corrientes culturales diversas y opuestas y su necesaria unidad, como base del movimiento cultural en su conjunto" (Ron, 1.977,p. 33)

Por tal razón, desde la filosofía de la praxis no es posible analizar el concepto de educación y el de cultura por fuera de las relaciones de poder que ocurren en el escenario social. Para Zygmunt Bauman (citado por Herrera Montero, 2006) el abordaje de la cultura como realidad social debe plantearse desde tres ejes: el concepto, la estructura y la praxis.

El concepto implica un análisis jerárquico, diferencial y genérico. Lo jerárquico alude a las visiones acerca del rol social que los actores realizan; lo cultural implica diversas interpretaciones de lo que han de ser los saberes, las relaciones humanas y sociales; lo genérico acepta la presencia de unas estructuras que articulan las particularidades.

Lo anterior conduce al siguiente abordaje de la cultura, entendida como estructura. Herrera Montero, acogiendo a las concepciones del materialismo, reconoce la estructura como una expresión de unidad en lo diverso (Herrera Montero, 2006). Cita a Bauman para indicar que "la pertinencia de la comprensión estructural permitió explicar la humanidad y la cultura como generadoras y, a la vez, producto de múltiples relaciones sociales" (Herrera Montero, 2006, p. 191). Ello permite ubicar la cultura no desde una concepción universal sino totalizante. La diferencia es que lo segundo permite entender que hay diversidades y sobre todo voluntades de transformación en el seno de esa estructura, lo que conduce a una base histórica del concepto y a una confrontación política entre las visiones hegemónicas y homogeneizantes enfrentadas a unas alternativas contrahegemónicas que privilegian la búsqueda de consensos sin afectar la diversidad cultural como bien lo afirma el Foro Mundial (citado por Herrera Montero, 2006, p. 193).

Desde la praxis, Herrera Montero parte de la necesidad de una estructura que garantice un orden en el cual los miembros de la sociedad cuenten con una regulación de la acción, unas posibilidades y unos límites que permitan la cohesión. La cultura así entendida es una ruptura con el orden natural que conduce a analizar al ser humano más allá de la especie (2006).

Como Praxis la cultura deviene en la acción reflexiva y transformadora del conjunto de relaciones humanas que codifican las estructuras mentales de todas las comunidades. Este carácter reflexivo y transformador nos remite a las inquietudes acerca del papel de la educación en relación con ese proceso cultural. Entonces ¿Es función de la educación reproducir las estructuras mentales que soportan un orden cultural determinado? ¿O su labor es transformar esas estructuras mentales?

Al respecto se reconocen dos tradiciones antagónicas: la tradición funcionalista encarnada en el pensamiento de Émile Durkheim, de la cual tributa las Ciencias de la Educación; y unas visiones críticas que cuestionan el papel reproductor de la educación y su atribución de neutralidad. “En la primera, se privilegia un orden general para todos los seres humanos” (Herrera Montero, 2006). Ese orden general, de acuerdo con Durkheim, debe fomentar un conjunto de ideas, sentimientos y prácticas comunes a todos los miembros de una sociedad, sin importar los abismos de clase que los separen; deben trascender las diferencias religiosas y/o de clase para responder a unas ideas. Desde esta mirada, la formación debe afincarse en los ideales de la Modernidad: la idea de la democracia, el desarrollo industrial, los ideales burgueses de progreso y autonomía y la objetivación de la subjetividad conducente a la capacidad de ejercer un control de las emociones, que permiten un reconocimiento de las normas sociales como factor que coadyuva al desarrollo de la vida industrial y comercial (Runge Peña & Muñoz Gaviria, 2008).

Desde la individuación Durkheim hace un doble aporte: desde la educación, al enfocarse en la socialización como una forma de reproducción social orientada a la configuración de la subjetividad; y el de la formación-individuación pensada en torno a “la agencia de los sujetos sobre sí mismos claro está, desde acervos de conocimientos socialmente contruidos e impartidos en la educación” (Runge Peña & Muñoz Gaviria, 2008, p. 153).

Para Durkheim, la exacerbación de la búsqueda de decisión con respecto a su vida ha conducido a los sujetos a un “desamparo moral” que debilita los nexos del individuo con la sociedad. Según Lidia Girola, investigadora del tema del individualismo en la modernidad, “en su versión más radical, la individuación adopta el matiz burgués de individualismo, visto como egoísmo y conducente al progresivo aislamiento de la vida comunitaria” (Citada por Runge Peña & Muñoz Gaviria, 2008, p. 154). Por esta razón,



para Durkheim, “la individuación implicaría, en términos pedagógicos y políticos, entender la libertad como la capacidad de ser dueños de sí, de obrar de acuerdo con la razón, teniendo como fin educativo la acción formativa de llegar al dominio de sí mismo” (Runge Peña & Muñoz Gaviria, 2008, p. 154). Algo que Kant ya había propuesto en su obra *Sobre Pedagogía*, al indicar que “el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo” (2009, p. 29), por lo cual es necesario que desde muy pequeño el ser humano se someta a los preceptos de la razón. Tal aspiración sería legítima si no partiera de la indeseable oposición entre las naciones europeas, modelo de civilización, y las naciones que denomina salvajes.

Por su parte, la interpretación Marxista sostiene que los actores sociales están determinados por la realidad social derivada de los modelos de producción imperantes, pero susceptible de ser transformada por los sujetos. Desde ese punto de vista es posible sostener, en consonancia con lo afirmado por Marx, que, aunque el hombre está condicionado por las circunstancias materiales, son los seres humanos quienes pueden cambiar esas circunstancias (citado por Herrera Montero, 2006). De allí que autores como Antonio Gramsci, E.P Thompson y Raymond Williams, hayan hecho grandes aportes orientados a un humanismo crítico en el cual la transformación de la realidad social pase por una transformación de valores, acciones, representaciones del mundo y por el reconocimiento de otras formas de constitución de las subjetividades y de la sociedad sobre la base de otras formas de entender la racionalidad y el progreso (Liaudat, 2016). Así, por ejemplo, Thompson plantea que entre la determinación estructural y la apropiación cultural, económica y política media la experiencia de sujetos concretos, envueltos en sus vidas plenas de sentido, en tanto Williams, influenciado por Gramsci como Thompson, cuestiona la visión economicista del ser humano al comprenderlo desde varios patrones, tales como:

su orientación por elementos afectivos y valorativos; una preocupación por entender cómo se constituye la conciencia de los actores; una visión profundamente historicista para entender la acción colectiva y la conformación de diferentes formaciones sociales; la valoración del sujeto y su voluntad transformadora como eje del cambio histórico; y, por último, la preocupación por la cultura en un sentido amplio como el espacio donde los hombres construyen prácticas dotadas de significado. (Liaudat, 2016, p. 7)

En esa vía, resulta vital la labor intelectual del Educador y su orientación a partir de la praxis que entiende el orden social como un proceso dinámico en el que la cultura se estructura y desestructura permanentemente para configurar un nuevo orden. Al respecto, Paulo Freire insiste en la exigencia de una educación emancipadora que derive en procesos de transformación cultural sobre la base de escenarios de

comunicación y reflexión colectiva. Plantea que el proceso de comprensión derivado de la acción educativa está íntimamente ligado a la naturaleza de la acción. Por ello “Si la comprensión es crítica, la acción lo será, si la comprensión es mágica, mágica será la acción” (1965, p. 102). Por conciencia mágica, Freire entiende el acto de captar los hechos, como sujetos a fuerzas externas que no domina y frente a los cuales se somete (Freire, 1965).

Esto, que podría entenderse como una expresión del pensamiento mítico o religioso, se materializa en la absolutización de la realidad como condicionante de la acción humana. De esta forma se acepta la inexorabilidad social, la negación de utopías, las diferencias de clase, el individualismo, la felicidad asociada a la acumulación económica, la corrupción como expresión de viveza, la racionalidad de las normas y procedimientos burocráticos como garantía de eficiencia y desapasionamiento, el desmonte del Estado como garante de la justicia social, entre muchas otras atribuciones culturales que se alimentan en las universidades contemporáneas.

Es en este punto en el que debemos preguntarnos cuál de las dos posturas asumimos como educadores ¿Estamos en el papel de aceptar la realidad económica y social como un hecho inexorable frente al cual debemos preparar a nuestros estudiantes? O ¿Es nuestra misión como educadores, fomentar una actitud de reflexión y transformación de esas realidades? Si bien es cierto que la educación no es la única responsable de la conservación o transformación de la realidad, y que las instituciones establecidas formalmente (escuela, universidad) no son las únicas que educan, es necesario reiterar el compromiso que se tiene de reconocer el impacto de estas instituciones sobre los valores, actitudes, acciones y formas de acceder al conocimiento para comprender sus influencias sobre la subjetividad.

4. *¿Y la educación superior?*

¿Qué tiene de superior la educación superior? Con esta pregunta el profesor e investigador Alberto Martínez Bloom nos interroga acerca de la razón de ser de la universidad. Plantea que la universidad, tradicionalmente comprendida como un espacio para el cultivo de unas formas de saber elevados que ayudaban a configurar una capacidad de problematizar la sociedad, derivó en una institución de cultura orientada al hombre medio (Martínez Bloom, 2013).

En el siglo XIX la universidad estaba marcada por dos tendencias. Por un lado, la universidad de corte alemán, soportada en la idea de la Bildung (formación) de Humboldt, que propugnaba por el desarrollo de la cultura y la investigación sobre la base de dos principios: el de la libertad y el de la soledad, que garantiza una independencia de los propósitos materiales sin que ello implique una abstracción

idealista, pero que alejaba la educación universitaria de propósitos pragmáticos y utilitaristas (Martínez Bloom, 2018). Por otro lado, la educación de corte Napoleónico orientó su formación al servicio del Estado e “introdujo como elemento central las profesiones (denominadas así por la antigua costumbre de profesar) a través de una ceremonia formal o el acto de aceptación al interior de un gremio singular mediante disciplinadas formas de saber hacer” (Martínez Bloom, 2018, p. 35).

En síntesis, dos modelos de universidad que encarnan lo abordado en los capítulos anteriores: uno orientado a la individuación, representado en la tradición alemana; y otro hacia la socialización, cuya expresión es la tradición francesa, la llamada Universidad Napoleónica. Ambas, en sus diferencias, “registran el tránsito que va de la Iglesia al Estado y sus efectos derivan en la instalación de una idea de lo público que dotó a la universidad de renovado carácter como institución seglar, laica y autónoma” (Martínez Bloom, 2018, p. 34).

Estas dos concepciones empezaron a ceder terreno en las tres décadas finales del siglo XX y las dos de esta centuria. El modelo de universidad, sobre todo el de corte napoleónico que por influencia de España fue el implementado en Latinoamérica, empieza a ser confrontado por las exigencias de mayor competitividad, las necesidades de masificación y la falta de pertinencia de los modelos decimonónicos para afrontar los problemas sociales de la época (Martínez Bloom, 2018).

Entra en escena el modelo anglosajón orientado al mercado. Con él la gestión educativa va a presentarse como el esquema dominante en las discusiones en el campo educativo, desplazando en gran medida las discusiones pedagógicas y didácticas de la educación en general y de la educación superior en particular. Con el concepto de currículo se abarcan de manera totalizante todas las cuestiones atinentes a la educación y se introduce una fuerte crítica a los modelos anteriores de universidad. No sin razón, Ginés Mora cuestiona su carácter profesionalizante, pero no por ese énfasis, sino por estar concebidos como un ejercicio estable, en el cual todo el conocimiento necesario era dado en la universidad, donde los profesores y la propia universidad eran garantes de que los estudiantes tuvieran la idoneidad académica y profesional, “al contrario de lo que sucede en el mundo anglosajón, en el que la habilitación para el ejercicio profesional la otorgan los gremios profesionales y no las universidades” (2004, p. 17).

La cita anterior es el reflejo del optimismo desbordado que se presentó ante los retos de la nueva universidad en la pomposamente denominada “sociedad del conocimiento”, una universidad que se proyectó como expresión de libertad, investigación y creatividad, también como sinónimo de innovación y desarrollo, superando todas las barreras que las jerarquías y viejas estructuras habían impuesto al conocimiento. Un



hermoso paraíso de igualdad que garantizaría un acceso universal al conocimiento más especializado.

Sostener tales ideas en los actuales momentos resultaría ingenuo. Hemos asistido a una precarización laboral del docente universitario, a un énfasis en la evaluación y el control del aprendizaje que reemplaza el proceso de formación del ciudadano por el de producción de “capital humano”. Ya no son los pedagogos, los psicólogos, los científicos y filósofos quienes dialogan con los profesores universitarios para pensar el sujeto, la sociedad y el conocimiento. Ahora son ingenieros industriales, expertos en educación, quienes capacitan a los docentes en procesos de estandarización educativa orientados al desarrollo de competencias y al logro de resultados de aprendizaje. Se impone así el modelo anglosajón fundamentado en la idea de la masificación y el rendimiento, en el cual el concepto de “calidad educativa” se convierte en el criterio de legitimación social de la universidad.

En el texto *“Educación para otro mundo posible”* Boaventura de Sousa Santos cita a Moscatti para indicar las tensiones que marcan el devenir de la universidad en la actualidad. Una de ellas se da entre la producción de la alta cultura, los conocimientos ejemplares propios de las élites, algo que viene desde la Edad Media, y los conocimientos requeridos para la transformación social y para la formación de la fuerza laboral que demanda la Revolución Industrial (2019). Esta dialéctica se materializa en la tensión Educación-Trabajo, dicotomía que durante mucho tiempo planteó la relación entre dos mundos con pocas conexiones; “quien pertenecía al primero estaba exento del segundo, y quien pertenecía al segundo estaba excluido del primero” (De Souza Santos , 2019, pág. 67). A pesar de los intentos de integración esta dicotomía permaneció, ya que la educación superior se volvió una educación para el trabajo y el trabajo, que antes era un trabajo físico, pasó a ser un trabajo intelectual. De tal manera que se establece una doble dicotomía: “la antinomia alta cultura y formación profesional y la de trabajo calificado y trabajo no calificado” (De Souza Santos , 2019).

Por su parte, De Souza indica que la democratización trajo consigo un intento de masificación de alta cultura universitaria en los años 60’s del siglo XX, con el fin de competir con la creciente y dinámica cultura de masas que empezaba a convertirse en objeto de estudio de disciplinas académicas y amenazaba la centralidad de producción cultural de la universidad. Sin embargo, esto afianzó la dicotomía entre alta cultura y cultura de masas al llevar la oposición al interior de la universidad. De tal modo que se formaron universidades de élite y universidades de masas con la consecuente degradación de la alta cultura al llevarla a las esferas de las universidades de masas. Ello condujo a una nueva elitización de la universidad, orientada a rechazar todo vínculo con la democracia y a reafirmar su vocación aristocrática sustentada en la libertad “para que los raros hombres teóricos se ocupen de investigaciones racionales



en un pequeño número de disciplinas que traten los primeros principios de todas las cosas” (Bloom, citado por De Souza Santos, 2019, p. 66).

La constatación de ese choque cultural no debe ser un pretexto para renunciar a la vocación formativa de la universidad. La universidad debe aceptar que estamos en una fase de transición paradigmática en la cual la prioridad ha de ser la racionalidad práctica-moral y la racionalidad estético-expresiva por encima de la cognitiva-instrumental. No porque la ciencia y el conocimiento dejen de importar, sino porque convertir a la ciencia y al conocimiento en fines y no en medios, le quitó a la persona la posibilidad de participar en la construcción del mundo y en el cultivo de una vida sabia (De Souza Santos , 2019).

La formación universitaria debe alejarse así de dogmatismos epistemológicos, de ortodoxias teóricas, de ideales humanos para convertirse en un espacio deliberativo en el cual el sentido de lo preferible prime sobre la aceptación pasiva de una realidad uniforme que se impone sobre la voluntad humana. Es entonces un espacio de generación de cultura en el cual las voluntades, símbolos, formas de acción, conocimientos, expectativas se encuentran y en el cual el conocimiento, lejos de convertirse en una imposición que anula al sujeto, actúa como un medio para interpretar y operar sobre el contexto.

Concebir la formación universitaria como construcción de cultura, implica entonces pensar en la constitución histórica y dinámica de subjetividades (abordaje pedagógico), en el tipo de sociedad hacia la cual se dirige esa formación (mirada educativa), en las concepciones históricas del saber y su relación con el contexto (praxis disciplinar y currículo), en las estrategias necesarias para efectuar el diálogo entre práctica, teoría y subjetividad (didáctica) y en los medios para reconocer los avances y posibilidades de la acción (evaluación).

En el capítulo siguiente exploraremos brevemente estas categorías al intentar comprender la educación contable como la generación de una cultura contable. Se presentarán algunas ideas provocadoras y se formularán algunas preguntas que pueden servir de base para orientar procesos investigativos en ese sentido.

5. *¿De la educación contable a la cultura contable?*

Andrés Runge Peña y Diego Muñoz sostienen, a partir de Ulrich Beck, que en la sociedad del riesgo las certezas que se convirtieron en el eje de las aspiraciones de realización personal, han perdido piso. En este contexto es imposible presuponer ideales de



formación afirmativos y ahistóricos. Es menester incorporar un proceso de modernidad reflexiva, en el cual el sujeto se reconozca en contacto con las experiencias concretas de su existencia, se reconozca como posibilidad de cambio y de elección, no en el sentido autárquico que el modelo neoliberal propone, sino en la conciencia de la propia incompletud. De igual forma se exige replantear la formación para el trabajo como la única alternativa para la profesionalización, siendo preciso buscar otras posibilidades. Así, la educación debería formar no en una profesión sino en la capacidad de organizar la propia vida en las condiciones de incertidumbre actuales (Beck, 1996, citado por Runge Peña & Muñoz Gaviria, 2006, p. 8)

Es posible sostener que tales aspiraciones son válidas en el contexto de sociedades desarrolladas, en el cual las condiciones de supervivencia estén relativamente garantizadas. En una sociedad desigual como la nuestra, parece que la mejora laboral como motivación es una aspiración legítima del estudiante. Tal vez sea necesario reconocer estos intereses como válidos en el proceso de formación y dialogar con estas perspectivas para superar la incompatibilidad que se presenta entre la educación orientada a la empresa y el desarrollo de una conciencia reflexiva.

De otra parte, es necesario enfatizar en que la educación, en su carácter intersubjetivo, no apunta a una aceptación acrítica y demagógica de las posturas ideológicas del estudiante. Si bien se concibe la educación como acto de construcción cultural, el reto es confrontar ciertas visiones del mundo que son fruto, en palabras de Giddens, “del secuestro de la experiencia”, es decir, del acto de transferir las representaciones de la vida a ciertas prácticas discursivas que parecen tener un poder mágico (citado por Runge Peña & Muñoz Gaviria, 2006). Algo que nuevamente está en línea con las necesidades de transformación cultural propuestas por Freire y que implica la superación de los lugares comunes, en términos de la retórica, que sirven de anclaje a nuestra experiencia en el mundo.

Dentro de esa relación intergeneracional que es la docencia, aparece la figura del docente. Específicamente del docente contador. Algunos trabajos se han acercado a sus dimensiones subjetivas y a las concepciones acerca de sus motivaciones, vacíos, anhelos, fracasos y logros.

Destacamos el trabajo auto etnográfico del profesor Freddy León Paimé (2011), quien hace una reflexión acerca de la subjetividad del contador en lo relacionado con las elecciones y con las motivaciones que lo llevan a tomar ciertas decisiones, ciertos caminos dentro de su proceso formativo (Citado por Mesa Taborda, 2017, p. 181).

El otro es el de la Estudiante Yesica Alejandra Mesa Taborda, quién efectúa un análisis de las percepciones de los docentes de Contaduría Pública de la Universidad Autónoma Latinoamericana, derivando cuatro categorías del estudio: el concepto de realidad; el concepto de subjetividad; el rol del docente y su influencia sobre la formación; y la influencia de la lógica instrumental en la educación. Concluye que se presenta un contraste entre quienes se sienten encasillados en la lógica del sistema, y aquellos que la validan como una guía que les permite contribuir a mejorar la sociedad gracias a la formación de empleados eficientes (Mesa Taborda, 2017, pág. 193).

Esta cita evidencia la tensión entre los contadores académicos y los que ejercen la profesión (como si investigar y enseñar no fuera ejercer la profesión). A los primeros se les acusa de abordar entelequias teóricas sin ningún asidero en la realidad, sin aplicabilidad inmediata en el mundo de la empresa. A los segundos se les atribuye una mirada instrumental, eminentemente pragmática y alejada de las discusiones científicas propias de cualquier saber que se precie de ser universitario. Incluso dentro de los propios contadores académicos se presentan diferentes formas de entender la investigación contable, de concebir el objeto de estudio y de establecer los criterios de validación del mismo saber.

Cada uno de ellos enarbola sus propias metáforas: la contabilidad como la historia, como la información, como lenguaje, como política, como mitología, como ideología y como dominación y explotación. Metáforas que dan cuenta de las riquezas de las prácticas sociales tales como la contabilidad. Todas dan cuenta de un proceso de selección de la realidad, y ninguna abarca en sí misma la complejidad de la realidad que pretende nombrar (Arrington & Schweiker, 1992, Citado por Ruiz Rojas, 2017, p. 257).

Estas posturas repercuten sobre la concepción de la contabilidad, que para algunos se interpreta como un hecho, para otros como un proceso histórico, en tanto otros lo establecen como un saber cuya realización empírica se convierte en un obstáculo para la visualización de otros mundos posibles; sobre los valores que se expresan en términos con fuerte connotación moral, tales como: derechos, responsabilidades, bienestar, progreso, riqueza, etc.; y sobre los criterios de legitimación que para unos de corte positivista se manifiestan en el *telos* de la predicción, en tanto quienes se anclan en visiones críticas se expresan desde el *telos* de la emancipación (Arrington & Schweiker, 1992, Citado por Ruiz Rojas, 2017).

Abarcar entonces la compleja realidad de la educación contable en Colombia, implica acercarse al reconocimiento de las diversas concepciones existentes sobre ella, buscar puntos de tensión y confluencia en aras de construir una cultura contable que responda a las problemáticas propias del contexto, a las exigencias de integración global, a las

demandas del conocimiento contable, a las expectativas, necesidades e intereses de los estudiantes, a las convicciones de los docentes y a las posibilidades de aplicación propias del contexto. Con base en ello, debemos problematizar varias de las categorías que se plantearon en el cierre del capítulo anterior y rastrear en la producción académica colombiana algunas de las declaraciones que se han expresado. Ello implicará captar tensiones, registrar argumentos, comprender posturas y fundamentos teóricos e ideológicos desde los cuáles se sustentan las visiones del proceso educativo.

En ese sentido, las categorías a desarrollar son las siguientes:

a. Abordaje pedagógico: se refiere a la constitución histórica y dinámica de la subjetivación que se le atribuye a la educación contable. El rastreo apunta a identificar e interpretar las diferentes concepciones del ser humano que subyacen en las declaraciones sobre educación contable. Esto implica elegir artículos que directamente aborden el problema o aquellos que, teniendo otros propósitos, contengan declaraciones sobre asuntos como:

- ¿Cuáles son las configuraciones del sujeto que se expresan en la propuestas educativas actuales?
- ¿Cuáles son los valores, habilidades, conocimientos y actitudes que se conciben como esenciales para la formación de un estudiante de Contaduría Pública en Colombia?
- ¿A qué intereses y necesidades responden esos valores y actitudes?
- ¿Qué papel cumple el conocimiento en la formación de esos valores?
- ¿Desde qué concepciones éticas, morales psicológicas, sociológicas, filosóficas y pedagógicas se sustentan las ideas de formación del Contador Público en Colombia?
- ¿Cómo se pretenden congeniar las necesidades de subjetivación de los estudiantes y las exigencias del mercado laboral?
- ¿Cuáles son los intereses, motivaciones, valores, conocimientos, necesidades y perspectivas sociales de los estudiantes que se matriculan en programas de Contaduría Pública?
- ¿Cuáles son las tensiones que se presentan entre los valores, conocimientos, necesidades y perspectivas de los estudiantes matriculados y los que se promueven en los programas de Contaduría Pública?

- ¿Cómo cambian las percepciones frente a sus valores, necesidades y perspectivas sociales de los estudiantes que se gradúan de Contaduría Pública?
- ¿Cuáles son las tensiones que se declaran entre el deber ser del estudiante de Contaduría Pública y el contexto? ¿Cómo se argumentan y valoran estas tensiones? ¿Qué propuestas se expresan?

Pero la categoría también involucra problematizaciones acerca del docente:

- ¿Cuál ha sido la experiencia de los profesores académicos en el ejercicio de la profesión dentro de las organizaciones? ¿De qué manera su formación intelectual, investigativa, humanística y científica ha contribuido al ejercicio profesional en ese contexto?
- ¿Cómo valoran los contadores el ejercicio de su docencia? ¿En qué medida perciben que la práctica docente ha contribuido a mejorar su ejercicio en las organizaciones, y viceversa?
- ¿Cuáles son los lugares de enunciación desde los cuales se legitiman las prácticas docentes de los contadores en Colombia?
- ¿Cuáles son los ideales que los docentes contadores asumen como posibles y cuáles como deseables, pero de difícil ejecución?
- ¿Cómo se perciben los contadores docentes en su labor como sujetos sociales?
- ¿En qué fundamentan los contadores docentes el conocimiento de sí?
- ¿Cuáles son las prácticas vitales que los contadores docentes implementan con el fin de enfrentar la instrumentalización de la profesión?
- ¿Cuáles son los argumentos que los contadores docentes presentan para sustentar la validez de la Contaduría Pública en la actualidad?

Como se observará, muchas de estas preguntas pueden incorporarse en otras categorías.

- b. Abordaje educativo:** es casi absurdo pensar en separar esta categoría de la anterior, pues en general lo pedagógico está intrínsecamente asociado a lo educativo. No obstante, la separación corresponde a un intento de focalizar

la mirada en el aspecto de la socialización. En ese sentido las preguntas pueden ser:

- ¿Hacia qué idea de sociedad se proyecta la Educación Contable en Colombia?
- ¿Cuáles son los valores que se declaran como esenciales para contribuir al desarrollo de esa sociedad?
- ¿Cuáles son las tensiones que se expresan en esas concepciones sobre la sociedad?
- ¿Cuál es el papel que se le atribuye a la Contabilidad y al Contador dentro del desarrollo de esa sociedad?
- ¿Cuál concepción del Estado y/o de las organizaciones subyacen en las declaraciones acerca de la formación del contador público?

c. Abordaje desde la praxis y desde el currículo: En esta categoría se agrupan todas aquellas declaraciones que sustenten la importancia de la teoría en la formación contable, los contenidos necesarios para esa formación, la atribución formativa que se le dé a ciertos contenidos y la manera como se incorporan elementos de investigación, interdisciplinariedad y formación humanística. De igual forma las concepciones del currículo que se movilizan, la coherencia entre las declaraciones teleológicas y los diseños curriculares, entre otros. En ese sentido, algunas preguntas pueden ser:

- ¿Cuál es el lugar que ocupa la Teoría Contable en los currículos de Contaduría Pública del país?
- ¿Qué argumentos epistemológicos, pedagógicos, filosóficos, científicos y profesionales se presentan para sustentar su inclusión?
- ¿Qué dificultades se declaran en la enseñanza y aprendizaje de la teoría contable?
- ¿Cuáles son los fundamentos filosóficos, antropológicos, pedagógicos y disciplinares que fundamentan los currículos de Contaduría Pública del país?
- ¿Cuáles son los perfiles que se definen dentro de esos currículos, los fines y el impacto social que se declaran?

- ¿Qué lugar ocupa la investigación dentro del currículo?
- ¿Cuáles son las concepciones de investigación que se declaran?
- ¿Qué lugar ocupa la formación humanística dentro del currículo?
- ¿Qué concepción de formación humanística se declara, cuáles son los contenidos, propósitos y autores que se definen como los más pertinentes?

d. Abordaje desde la didáctica: Es necesario que recordemos que la didáctica no sólo se refiere a las estrategias y métodos de enseñanza. También incluye el carácter formativo de los contenidos y la coherencia que existe entre ese carácter formativo y los métodos utilizados. Existe otra concepción que se centra en la enseñabilidad del contenido, pero se debe acotar esa selección sustentando el problema de aprendizaje que origina el abordaje. De todos modos, no se debe invisibilizar lo formativo. Algunos cuestionamientos en torno a esta categoría son:

- ¿Qué métodos didácticos se han implementado para vincular la teoría contable con el ejercicio profesional?
- ¿Qué métodos se han utilizado para evaluar la pertinencia de las estrategias aplicadas?
- ¿Qué declaraciones formativas se hacen acerca de los contenidos a enseñar?
- ¿Desde qué concepciones se sustentan esas declaraciones formativas?
- ¿Cómo se justifican los métodos en relación con esas declaraciones formativas?
- ¿Cómo se justifica el método en relación con la enseñabilidad de los contenidos?
- ¿Los temas se abordan con un sentido crítico o aplicativo?
- ¿Las teorías y conceptos se presentan como hechos o se muestran como resultado de situaciones contextuales?
- ¿Desde qué argumentos se sustenta el efecto formativo del método?
- ¿Existe coherencia entre los métodos y los propósitos declarados?



- ¿Cuáles son los aspectos psicológicos, sociológicos y de interacción que favorecen la aplicación del método?

De igual manera, el exponencial cambio tecnológico demanda investigar acerca de:

- las preferencias y la satisfacción de los estudiantes por diferentes formas de aprendizaje combinado y en línea (sincrónico / asincrónico; presentaciones de video -v- voz en off, foros de discusión, etc.).
- el impacto de los diferentes modos de ejecución en el compromiso de los estudiantes (conductual, cognitivo, afectivo, social, etc.).
- el impacto de los diferentes modos de ejecución en el desempeño y los logros de los estudiantes (calificaciones, aprendizaje de orden superior, pensamiento crítico, etc.).
- las formas de generar buenas habilidades de estudio, especialmente la autoeficacia, la autosuficiencia y las habilidades de administración del tiempo que son tan importantes en entornos de aprendizaje más combinados o en línea.
- las formas de desarrollar habilidades profesionales (comunicación oral, habilidades de negociación, trabajo en equipo, creatividad) en un modelo en línea o mixto.
- la construcción de comunidades de aprendizaje entre estudiantes en entornos combinados y en línea.
- la preparación de los profesores de contabilidad para un buen diseño de instrucción en línea o combinado.
- las prácticas y comportamientos docentes bajo modelos combinados / en línea / híbridos.
- enseñanza en equipo y colaboración; y cómo se facilita en cursos en línea y semipresenciales.
- Investigación acerca del aprendizaje activo sobre diversas dimensiones del diseño instruccional (Sangster, Stoner , & Flood, 2020)

Todas cuestiones muy en la línea del diseño instruccional propio del currículo anglosajón, pero que igualmente deben trascender hacia otras formas de enseñar y



aprender que se orienten a una formación más allá de los intereses de las empresas. En ese sentido, un campo de investigación en clave didáctico-pedagógica y en función de una cultura contable, deberá hacerse las mismas preguntas, en todas las categorías, pero en ambientes mediados por las nuevas tecnologías de la información. Sin olvidar el gran interrogante que se abre a futuro: ¿Cuál es el impacto que la inteligencia artificial tendrá en la Educación Contable? Pregunta gruesa que concita reflexiones antropológicas, epistemológicas, psicológicas, socioeconómicas y didácticas.

- e. Abordaje desde la evaluación:** Obviamente, la didáctica involucra el componente evaluativo, aspecto capital del proceso. Para el Investigador mexicano Tiburcio Moreno, una de las consecuencias para los desarrollos en Evaluación, es que esta se ha asumido como una labor propia de la gestión educativa, como un proceso orientado a responder a las demandas de control externo e interno, más que como una práctica significativa que le pertenece al maestro; ello incide sobre sus prácticas evaluativas, debido a que las exigencias pedagógicas derivadas de las nuevas demandas del conocimiento, requieren la aplicación de métodos de evaluación procesuales, participativos, profundos y constantes, los cuales entran en colisión con la práctica de la evaluación calificativa orientada a dar un testimonio del cumplimiento del encargo social asignado a la educación (Moreno, 2009).

De acuerdo con el mismo autor, la evaluación al insertarse en un contexto cultural es fruto de tensiones que se sustentan en los diferentes significados atribuidos a los agentes que intervienen en ella. En ese sentido un estudio realizado en la Facultad de Derecho de una universidad mexicana constató que los docentes, a pesar de sus conocimientos en estrategias diversas y a pesar de sus declaraciones acerca de la evaluación formativa, mantienen una actitud de control, rendición de cuentas y fiscalización en las evaluaciones. Estos comportamientos se soportan en una percepción de los estudiantes como flojos, vagos e irresponsables, depositando en ellos la única responsabilidad del fracaso escolar.

Hay un asunto estratégico a considerar. Si el docente aplica estrategias alternativas de enseñanza en las cuales se prioriza la participación, la crítica y la actividad del estudiante, pero apunta exclusivamente a exámenes a partir de la toma de notas, el estudiante tiende a perder interés en esas actividades por el hecho de que no le representan un beneficio evaluativo. Sobre todo, si la evaluación se asume como un criterio de calificación y enjuiciamiento (Universitat de Valencia, 2007). Subyace acá la necesidad de cambiar lo que significa el aprendizaje, pues si los aportes de los estudiantes durante el proceso no son considerados como evaluación, entonces la mejora como objetivo de la misma queda restringida sólo a la adquisición de unos saberes, desconociendo muchas de las variadas habilidades que el estudiante ha ido desarrollando y que son parte constitutiva esencial del aprendizaje y el mejoramiento constante (Universitat de Valencia, 2007). Desde este punto de vista, los análisis del

proceso evaluativo declarados en diversos contextos demandan ir más allá de los resultados de aprendizaje, rúbricas y otras técnicas de estandarización. De allí que algunas preguntas interesantes, pueden ser:

- ¿Cómo se mide el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Cómo se mide el cambio de actitudes y comportamientos?
- ¿Qué estrategias se utilizan para evaluar el impacto de las estrategias?
- ¿Qué estrategias se utilizan para comprender los sentidos asociados a la experiencia didáctica?
- ¿Cuáles son las representaciones, sentidos e interacciones más relevantes?
- ¿En qué medida la evaluación se utiliza para refinar la estrategia didáctica?
- ¿Cuáles son los aspectos más relevantes que se evalúan? (Ruiz Rojas, 2022, p. 32)
- ¿De qué manera se evalúan los impactos educativos a largo plazo?
- ¿Qué mecanismos declara el currículo para evaluar los diferentes aspectos de su aplicación?

6. *A manera de conclusiones*

El proceso de pedagogización al que asistimos en los últimos años en el ámbito de la educación superior, y específicamente en educación contable, conduce a la necesaria apropiación de unos sentidos sobre lo que ha de entenderse por educación. Es por ello por lo que hemos querido aportar unos insumos a esta tarea, poniendo en discusión y en contexto algunas de las concepciones prevalecientes sobre educación, subrayando las tensiones que actualmente se presentan en la educación superior universitaria.

Consideramos que esta discusión es urgente, para no seguir cayendo en la tentación de asumir acríticamente unos modos impuestos de entender ciertas categorías asociadas a la educación contable, generalmente provenientes de marcos normativos, estándares de educación u otras miradas institucionales. Pensamos igualmente que, como docentes, somos los primeros llamados a participar de esta conversación.

A partir de esta revisión general, se postula que pensar en una educación contable como expresión de una cultura contable exige unos abordajes que comprometan el pensamiento, el análisis, la interpretación y la construcción de sentido en torno a categorías como educación, pedagogía, praxis y currículo, didáctica y evaluación. Desde un ejercicio dialógico y con la participación de los diversos actores sociales involucrados, será posible tejer una educación contable que no se restrinja a fines utilitaristas orientados a un estado de cosas, y que en cambio busque la trascendencia y la perfectibilidad de lo humano.

Estos son apenas unos esbozos que pretenden hacer visibles unos campos abiertos desde los cuales se puedan orientar procesos investigativos en educación contable, tendientes a construir una cultura contable que conciba la educación como un proceso dialógico y que, a su vez, permita superar el pensamiento único y crear encuentros entre diferentes concepciones de la contabilidad, para potenciar aún más el carácter social de la misma y su contribución al desarrollo de una auténtica democracia. Por supuesto, se trata de una sinfonía inconclusa, pues el debate debe continuar.

Referencias

Bauman, Z. (2003). La modernidad líquida. (M. Rosenberg, Trad.) Fondo de Cultura Económica.

Correa, E. (2019). Educación, disciplina y castigo: consideraciones en torno a los mecanismos de contención. Revista de Filosofía Uis. Obtenido de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/9530/11837#info>

De Souza Santos, B. (2019). Educación para otro mundo posible. Medellín: Cedalc.

Dewey, J. (1995). Educación y democracia: una introducción a la filosofía de la educación. (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Editorial Morata.

Flórez, R. (2005). Pedagogía del Conocimiento. Mac Graw Hill.

Foucault, M. (1968). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1994). Hermenéutica del sujeto. Editorial La Piqueta. Obtenido de <https://seminarioatap.files.wordpress.com/2013/02/foucault-michel-hermeneutica-del-sujeto.pdf>



Foucault, M. (1991). Tecnologías del Yo y otros textos afines. Paidós.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Descargado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>.

Freire, P. (1965). La Educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores. Obtenido de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20-%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ginés Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de la Educación, 35, 13-37. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a01.pdf>

Herrera Montero, L. (2006). La educación y la cultura: una lectura y propuesta desde la filosofía de la praxis. Sophia, 1(1), 186-231. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5973014.pdf>

Hertz, N. (2021). El Siglo de la soledad. Recuperar los vínculos humanos en un mundo dividido. Paidós.

Kant, I. (2009). Sobre Pedagogía. (O. Caeiro, Trad.) Editorial Universidad Nacional de Córdoba. Obtenido de Uv.es: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1152/Sobre%20pedagogiaKant.pdf>

Liaudat, M. (2016). Marxismo, Cultura y Antropología. Los aportes de Gramsci, Thompson y Williams. Cuestiones de Sociología, Cuestiones de Sociología, 1-21. Obtenido de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe020>

Lipovetsky, G. (1998). La era del vacío. Anagrama.

Luengo Navas, J. (2004). La Educación como objeto de conocimiento. En A. Pozo, M. Mar, J. Luengo Navas, & E. Otero Urtza, Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación (págs. 45-60). Madrid: Biblioteca Nueva.

Luzuriaga, L. (1968). Antología Pedagógica. Buenos Aires: Losada. Martínez Bloom, A. (2013). Lo que va de la pedagogía al currículo: ¿maestro o docente? Aquelarre,



- 12(24), 91-106. Obtenido de [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2013 Lo que va d e la pedagogia al curiculo.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2013%20Lo%20que%20va%20d%20e%20la%20pedagogia%20al%20curiculo.pdf)
- Martínez Bloom, A. (2018). La inquietud por la universidad: Quizás la formación y la experiencia. En A. De la Rosa, S. Cadena Castillo, & A. Martínez Bloom, La universidad interrogada: opacamiento de la formación y la experiencia (págs. 31-52). Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente. Obtenido de [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2018 La universidad interrogada.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2018%20La%20universidad%20interrogada.pdf)
- Mesa Taborda, Y. (2017). En torno a la subjetividad del docente contable. Teuken Bidikay, 8(10), 177-194. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8760990.pdf>
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(41), 563-591.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: porqué la democracia necesita de las humanidades. (V. Rodil, Trad.) Buenos Aires: Katza Editores.
- Ospina, C., Gómez Villegas, M., & Rojas Rojas, W. (2014). La constitución de la subjetividad en la educación contable: del proceso implícito a la visibilización de sus impactos. Cuadernos de Contabilidad, 15(37), 187-211. Obtenido de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuacont/article/view/9007>
- Ponce, A. (2014). Educación y lucha de clases. Editorial Luxemburgo.
- Rojas Osorio, C. (2020). Filosofía de la educación. De los griegos a la tardo modernidad. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ron, J. (1.977). Sobre el concepto de cultura. IADAP, Cuadernos culturales. Obtenido de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/48111.pdf>
- Ruiz Rojas, G. (2022). Didáctica y contabilidad: Estrategias didácticas aplicadas en la educación contable. Una revision de las experiencias angloparlantes. Ediciones Unaula.
- Runge Peña, A. K., Muñoz Gaviria, D., & Ospina Cruz, C. (2015.). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología)en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología

- pedagógica. *Pedagogía y Saber* (43), 9-28. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3864/3414>
- Runge Peña, A., & Muñoz Gaviria, D. (2008). Émile Durkheim y su importancia para una pedagogía histórica. *Série-Estudos... Campo Grande-MS* (26), 149-161. Obtenido de <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/download/226/282/1076>
- Runge Peña, A., & Muñoz Gaviria, D. (2010). Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad. *Revista Colombiana de Educación*, 59, 122-133.
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431-562. doi: <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>
- Universitat de Valencia. (2007). La evaluación de los estudiantes en la educación superior. Apuntes de buenas prácticas. Valencia: Servei de Formació Permanent. Universitat de València.
- Wulf, C. (2002). Introducción a la Ciencia de la Educación. (A. Runge, Trad.) Facultad de Educación Universidad de Antioquia.
- Zambrano, A. (2006). Contributions to the comprehension of the science of education in France concepts, discourse and subjects. A Final Doctoral Thesis Presented to The Academic Department off the School in Social and Human Studies ATLANTIC INTERNATIONAL UNIVERSITY. Honolulu, EEUU: <https://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Tesis%20Final%20Armando%20Zambrano.pdf>.
- Zirfas, J. (2000). Unificación versus plurificación. Reflexiones éticas en las teorías pedagógicas del perfeccionamiento. *Educación y Pedagogía*, 12(28). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2563072>