

FACES

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

ISSN 0328-4050
ISSN En Línea 1852-6535

Año 13	Nº 29	julio-diciembre 2007
--------	-------	----------------------

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad Nacional de Mar del Plata

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN
Instituto de Investigaciones
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad Nacional de Mar del Plata
cendocu@mdp.edu.ar
<http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/>

“Epistemología y método en el currículum contable”¹

“Epistemology and method in the countable curriculum”

Eduardo M. Solis²
Griselda Gabalachis³

RESUMEN / SUMMARY:

¿Qué tipo de conocimiento caracteriza a una disciplina? ¿Cómo se construye y valida ese conocimiento? Parecen ser **cuestiones claves de la epistemología y la contabilidad**, no está ajena a estas preguntas.

La **formación universitaria**, entendida no sólo como el desarrollo de competencias específicas, sino además, como **generadora de pensamiento crítico y reflexivo**, no puede dejar afuera del currículum explícito, el tratamiento de estos temas.

La **formación de los profesionales en Ciencias Económicas, debiera pensarse desde la construcción de un perfil amplio**. Los planes de estudios y los programas de las asignaturas, no pueden concebirse ajenos a los elementos que colaboran en el desarrollo de ese perfil.

En este trabajo, intentamos mostrar la **significatividad de los temas “epistemología y método” como contenidos de una currícula integral**, e instar a los docentes a **revisar ciertas prácticas pedagógicas** a la luz del contenido y del método, como **cuestiones esenciales de la agenda didáctica**.

What kind of knowledge is characteristic of a discipline? How is it constructed and what validates that knowledge?, These seem to be key issues of epistemology and the accounting is not alien to these questions.

¹ Este trabajo recibió “Mención” en el Área Pedagógica y de Investigación en las XXVIII Jornadas Universitarias de Contabilidad realizadas en Mar del Plata, noviembre 2007.

² Instituto de Investigaciones y Estudios Contables. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Misiones. Correo Electrónico: emsolis@arnet.com.ar

³ Instituto de Investigaciones y Estudios Contables. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Misiones. Correo Electrónico: gabalachisgriselda@arnet.com.ar

University training, understood not only as the development of specific abilities but also as a generator of critical and reflective thinking. The treatment of these issues cannot be left outside of the explicit curriculum.

Training professionals in economics, should consider the construction of a comprehensive profile. Curricula and subject programmes, cannot be conceived out of the elements involved in the development of that profile.

In this work, we are trying to show the significance of epistemology and method; as a comprehensive curricula content and urge teachers, to review certain teaching practices in the light of content and method, as essential topics in the didactic agenda issues.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS:

Contabilidad - epistemología - método - currículum - formación profesional - profesional crítico - profesional reflexivo - contenido disciplinar

Accounting - epistemology - method - curriculum. - professional training - critical professional - reflexive professional - disciplinary content

INTRODUCCIÓN

Enseñar y aprender contabilidad, no es un proceso simple sino más bien complejo, visto desde un enfoque didáctico. Y en este sentido, omitir en el proceso al contenido epistemológico y al método, puede convertirse en un reduccionismo curricular innecesario que termina atentando contra la formación “universitaria”.

Una enseñanza comprensiva debe favorecer tanto el desarrollo de procesos reflexivos, como así también el reconocimiento de analogías y contradicciones, recurriendo permanentemente al nivel de análisis epistemológico (Litwin, 1997: 97).

A nivel de formación de grado, no pueden ya concebirse recortes particulares que muchas veces destrozan a las disciplinas, y más allá de convertirlas en “asignaturas”, hacen perder de vista los problemas, el objeto de estudio, los principios, las relaciones con otras disciplinas y también, el método más apropiado que sigue a la lógica disciplinar para la generación de

alternativas de solución a los problemas profesionales.

A lo largo de este trabajo se intentará señalar por qué debiera incluirse, desde el inicio de las carreras de grado y atravesar el tronco curricular contable, el **debate sobre el status epistemológico y cuestiones relacionadas a lo metodológico en el currículum contable**.

Pensamos que para alcanzar los objetivos que se trazan en los planes de estudios de las facultades de ciencias económicas, orientados a la formación de profesionales capaces de intervenir significativamente como agentes de cambio, con pensamiento crítico, reflexivo, conscientes de los procesos que vive el mundo y de la complejidad de los contextos donde interactúan; se necesita ante todo **“recuperar la disciplina contable”**.

Y recuperar la disciplina implicará reconocer “por qué un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella. Para hacerlo se necesita también conocer cuáles son los temas que se investigan en el campo, cuáles son los límites que están en discusión; sus problemas centrales y el modo de pensamiento que le es propio” (Litwin, 1997:99).

Los estudiantes deben poder reconocer los cambios de paradigmas que operan en la propia disciplina, que la doctrina también cambia de enfoques, e inclusive que hoy se ha abandonado la idea de que contabilidad es casi exclusivamente el método de la partida doble y se está orientando o configurando como parte de los sistemas de información de los entes, y con una identidad propia: **el Sistema de Información Contable**.

Desde esta perspectiva podrán también los estudiantes, reconocer que son los investigadores, las comunidades académicas y profesionales quienes van validando los problemas y conceptos; demostrando en definitiva, que esos conceptos tienen un carácter provisional.

Existe actualmente una marcada diferencia en la manera en que los estudiantes acceden al nivel superior en términos de intereses, estilos y calidad de formación previa con respecto al pasado. Por ello, los docentes universitarios deben preocuparse por generar, como afirma H. Gardner, (1993), puertas de entrada diferentes al conocimiento.

Entendemos que ingresar al conocimiento contable, y a su particular lenguaje y proceso, requiere de un esfuerzo por reconstruir las prácticas docentes, instalando temas que aporten a la reflexión y teniendo presente la realidad de las verdaderas prácticas contables para producir aprendizajes

significativos y contextualizados.

No debe perderse de vista que el aprendizaje de una disciplina implica “comprensión” y muchas veces las estrategias pedagógico-didácticas apuntan a que los alumnos conozcan, pero no comprendan. Dado que la comprensión requiere reflexión, entonces las acciones que se desplieguen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben estimular y facilitar la misma.

Es necesario que las **prácticas docentes** se orienten al logro de **pensamientos complejos**, pero que los estudiantes puedan utilizarlos de manera flexible para resolver las distintas situaciones que se les presenten en el ámbito áulico primero, y en el profesional, después.

Es sabido que el proceso no es lineal, sino espiralado; los alumnos van confrontando saberes académicos, con la realidad cotidiana y a partir de los conocimientos que adquieren, avanzan en el proceso, construyendo y haciendo parte suya nuevos aprendizajes.

Insistimos casi permanentemente en que las prácticas docentes deben reproducir las prácticas contables profesionales, de la manera más realista posible, pero esto no implica, bajo ninguna circunstancia, apelar a una instrumentalización no reflexiva del proceso contable.

Por eso apelamos, con el desarrollo de este trabajo, a la reflexión en torno a las prácticas docentes en la universidad, insertando en el currículo contable los aspectos relacionados al método y a la epistemología para no solo neutralizar los efectos que produce la arraigada práctica, un poco más antigua que la técnica de “teneduría de libros”; sino también para contrarrestar la actual tendencia a la “normativización” por medio de la aplicación “sistemática” de las normas contables nacionales e internacionales.

En función a todo lo expresado hasta aquí, se ha estructurado el trabajo en varios ítems. En el primero, se abordan las características de los estudiantes de nivel universitario en cuanto a su perfil de entrada y en particular el razonamiento aplicado al momento de resolver problemas contables.

Seguidamente, se plasman algunas consideraciones teóricas y evidencias empíricas que se consideran necesarias para dar inicio al ejercicio de la reflexión y, de ese modo, generar situaciones de construcción y comunicación profunda del conocimiento contable.

En una tercera instancia, se plantea la necesidad de trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la contabilidad desde nuevos paradigmas. Y de

esa forma, construir un abordaje sistémico e integral de la problemática lo que quizás, implique romper con estructuras añejas para ir incorporando gradualmente el “modo de actuación profesional” en los estudiantes, el cual pretende generar la necesidad y responsabilidad del aprendizaje permanente.

En otra instancia, proponemos “una reconstrucción metodológica” y una implementación de estrategias que mejoren la enseñanza y, consecuentemente, el aprendizaje de la contabilidad. Asimismo, que intervengan para lograr en el estudiante, la configuración de rasgos que influyan positivamente en el futuro desempeño profesional.

Para finalizar, previo a las conclusiones y de un modo más detallado, se plantea el por qué y el cómo pensamos al contenido epistemológico y al método en el currículum contable, en el ámbito académico-pedagógico.

Se cierra el trabajo, con la presentación de las conclusiones en torno a este tema, que no se considera acabado, sino tan sólo un aporte que nos permita a quienes ejercemos la docencia, reflexionar acerca de nuestras prácticas pedagógicas y del tipo de profesional que intentamos formar en el aula universitaria.

LOS ESTUDIANTES Y SU PERFIL DE ENTRADA

El objetivo de formar un egresado capaz de hacer frente a situaciones y contextos cambiantes - pues esas son las características del ámbito donde se desenvuelve el profesional de Ciencias Económicas - hace necesario desarrollar en los estudiantes actitudes reflexivas, conocimiento profundo y pensamiento crítico.

Sin embargo, no es precisamente esto lo que se percibe como logros del proceso de enseñanza y aprendizaje de la contabilidad en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Antes bien, el desempeño de los estudiantes se revela como dependiente y muy estructurado.

A partir de una investigación sobre las prácticas y relaciones pedagógicas en una cátedra contable, se identificaron deficiencias en la interpretación, en la comprensión del lenguaje contable o en la aplicación de las normas contables, núcleo o problema central de la asignatura. Dichas dificultades se relacionan también, con la falta de comportamiento independiente en las prácticas de estudio: resistencia a la lectura de la bibliografía básica, espera

pasiva para que el profesor “dicte” la clase y se puedan tomar apuntes o copiar el ejercicio, falta de conexión de los hechos de la realidad cotidiana en la que se desenvuelven, e inconvenientes para lograr traducir, por ejemplo, lo que se ve todos los días en la calle, los medios, los periódicos, las publicidades, etc. al lenguaje que trabaja la contabilidad.

En una apretada síntesis se intentará a continuación describir el tipo de razonamiento que se "cree" presentan o desarrollan los alumnos que cursan materias contables.

De las encuestas docentes y el análisis de clases y de observación de resolución de casos, se visualizan evidencias de un tipo de razonamiento esquematizado y estructurado pero que no es privativo para los cursantes de Contabilidad, sino que este tipo de razonamiento también se extiende a otras disciplinas.

Las características identificadas se describen a continuación:

Esquematización de los Problemas: lo que dificulta la orientación por parte del docente para una resolución adecuada y pertinente. La estructuración en la resolución, favorece el conocimiento de herramientas en forma inmediata pero, con el transcurso del tiempo, provoca el olvido acerca de cómo aplicarlas.

La “**esquematización**” es la reducción de las situaciones al formato de estructura básica. La necesidad de encontrar y recurrir a un estereotipo, en el sentido de categorizar y operar con “problemas tipo”, parece ser el rasgo que se distingue como preponderante en la actividad intelectual de los estudiantes.

Esta instrumentalización obedecería en principio a una marcada disociación entre la teoría y la práctica, con un mayor acento en la ejercitación rutinaria, esperando "siempre" por parte del docente el planteo y la solución de los problemas.

Tipo de pensamiento de búsqueda de rutinas: muy relacionado con la característica anterior. Obedece a la dependencia de las “soluciones tipos” (recetas) por parte de los alumnos, tomadas como casos bases, sin presentación de alternativas, bajo una estructura de “casillas”; lo que genera un razonamiento estereotipado. Cuando logran identificar la situación, la relacionan con una determinada rutina, “creen” haber encontrado la solución al problema, pero aún queda mucho camino por recorrer: ¿Qué otras

posibilidades puede haber? ¿Cómo validarían la solución?, etc.

Escaso razonamiento deductivo: Esto es, no logran partir desde un planteo general y llegar al abordaje de cuestiones particulares, identificando cuáles son los recursos específicos que puede proveer la teoría para cada una de ellas. Como efecto de esto, se ha observado la falta de integración de contenidos y conceptos básicos.

Estrecha relación de dependencia y actitud de espera de la resolución por parte del docente: derivado de un modelo didáctico que omite enseñar a los alumnos “los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio”.

A modo de síntesis, puede expresarse que, tanto de la observación cotidiana y participante de los docentes, como de los resultados de una investigación sistemática realizada, se alude nuevamente, a una resolución escasamente reflexiva, en la que no se advierte y más bien se niega la consideración de la complejidad que podría estar implícita en cada caso y en la que basta un “indicio” para desencadenar, mecánicamente, la ubicación de la situación problemática en un casillero que permita tratarla según la referencia de un “problema tipo”.

Según las afirmaciones de algunos docentes, no es "muy difícil" razonar en Contabilidad. Por lo que se estima que la mayor deficiencia se encuentra en la formación que brindan los niveles precedentes, especialmente el nivel secundario, indicador que ha ido en ascenso desde hace varios años.

En una encuesta realizada años anteriores con la intención de que los estudiantes, mediante una autoevaluación, reconocieran las prácticas para encarar el estudio; la mayor parte admitió que su aprendizaje se había orientado hacia una “mecanización de los ejercicios prácticos” y en cuanto a la lectura de los temas que ellos consideran “teóricos”, ésta se limitó a ser “rápida y superficial”.

En muchos casos, los propios docentes han admitido que el “método” de enseñanza, también facilita este tipo de prácticas erróneas.

No obstante, el concepto que sustenta el constructivismo es que nadie aprende por medio de la recepción pasiva. Para apropiarse de un conocimiento, el mismo debe ser transformado y es allí donde los docentes cumplen un rol fundamental, al propiciar esta acción.

Por ello, es necesario que se tenga en cuenta que los “contenidos” que

enseña una asignatura no son únicamente los temas que incluye sino también, las acciones cognitivas que promueve.

Así, el aprendizaje de una disciplina abarca conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir y pensar, por medio del desarrollo de capacidades y habilidades que en el futuro contribuyan a incrementar ese campo de estudio a través del propio aporte.

Para que los alumnos consigan aprender la disciplina, tienen que participar de las prácticas sociales, a través de la interrelación con el contenido específico y, conjuntamente con quienes ya lo dominan, los docentes.

REFLEXIÓN PARA LA ACCIÓN

“La buena enseñanza requiere investigación. Investigación que ha de nutrirse de otras investigaciones, de la reflexión del quehacer cotidiano, del diálogo con otros docentes, del diseño creativo de situaciones didácticas consistentes con principios teóricos...”. (Carlino, 2005:17).

Es por ello, que en este acápite se intentarán plasmar algunas consideraciones teóricas y evidencias empíricas que permitan dar inicio al ejercicio de la reflexión, para generar situaciones de construcción y comunicación profunda del conocimiento contable.

Por ejemplo, en una encuesta orientada a la indagación sobre el lugar que ocupaba la duda en sus esquemas valorativos respecto del conocimiento, la mayoría de los estudiantes, respondió que: “dudar es síntoma de seguir profundizando el conocimiento”.

Con este ejemplo podemos planteamos una primera reflexión: ¿no se estará formando a los estudiantes en prácticas esquemáticas, porque a los docentes les resulta más fácil recurrir también a producciones estandarizadas? ¿O es que los alumnos ingresan a la universidad con esquemas previos distorsionados, producto de las malas prácticas de los niveles educativos que la anteceden?

La última de estas cuestiones fue visualizada y evaluada en la FCE de la UNaM, y a partir de allí se planificó un proyecto denominado “área integrada” que se transformó en una nueva materia del Curso de Nivelación. Uno de los objetivos de esta asignatura es el desarrollo de las habilidades del pensamiento, necesarias para el desempeño de los estudiantes en el nivel

universitario. Se basa, además en el concepto de “aprender a aprender”.

Es oportuno aquí citar algunos de los múltiples significados consignados en el libro del Programa de formación docente continua: Estrategias para la enseñanza de las ciencias económicas, algunas propuestas, a cargo de Mena *et al.*, (2000:43).

Según el texto, la apropiación del saber:

Supone adquirir las habilidades necesarias para hallar información: aprender a obtener información sobre un determinado tema.

Implica dominar los principios generales básicos: aprender las reglas generales que pueden aplicarse a la solución de un amplio conjunto de problemas particulares.

Significa asimilar los principios formales de la investigación: aprender la lógica de las diferentes formas de investigación, los métodos usados para construir conocimientos.

Implica desarrollar la autonomía en el aprendizaje, dirigiendo uno mismo las actividades del aprender.

Consiste esencialmente en una cuestión de actitud o método, desarrollar una disposición favorable hacia el aprendizaje.

En general las actividades de estudio tienen que ver con el desarrollo de métodos propios, de trabajo autónomo para poder aplicarlos tanto a la adquisición de nuevos aprendizajes, como a la resolución de situaciones diversas y de diferente índole. Para lograr este propósito, explican Mena *et al.*, (2000), sería conveniente orientar el aprendizaje no sólo a la adquisición de contenidos disciplinares, sino también a la formación de estrategias que sirven para dar significado a nuevas situaciones o nuevos elementos de información.

Un documento: “La metodología en el quehacer universitario”, citado por Fiorenza y Zangara (2000) señala: “La metodología de estudio no suprime, ni aminora el esfuerzo que el estudio requiere, sino por el contrario, lo solicita, lo exige, lo urge muy seriamente. No se ha inventado aún método alguno que brinde el saber sin el arduo empeño del estudio por adquirirlo”.

Enrique Fowler Newton (1999), en una opinión crítica dispuesta en su página web sobre el diseño curricular 1997 de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, proponía al inicio de todas las carreras una asignatura denominada “Introducción a la Vida

Universitaria” que podría como mínimo contener estos temas:

“Misiones y funciones de las universidades. Ley de Educación. Las profesiones. Carreras cursadas en las facultades de Ciencias Económicas y Ciencias Sociales. Perfiles profesionales. Planes de estudio. Programas y normas de cátedra. Formas de ejercicio profesional. Incumbencias de los títulos otorgados. Ética profesional. Normas de ejercicio profesional. El conocimiento: métodos y herramientas para su adquisición. Principios elementales de lógica. Computación: hardware, sistemas operativos, software de aplicación, utilitarios, redes de acceso público, Internet. Software de uso general aprovechable en el proceso de aprendizaje: administradores de bases de datos, procesadores de textos, planillas electrónicas, programas de comunicaciones, exploradores de Internet. Manejo de la bibliografía. Elaboración de trabajos de investigación. Redacción de informes y otros trabajos escritos”.

Como se observa, el contenido de la asignatura propuesta es amplio y extenso pero, sin duda, necesario y coherente con el perfil del egresado que se piensa como producto académico.

En relación con la carrera en sí, cabe citar a D. Schön, (1992:23) quien explica, “los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado, cada vez con más insistencia, su preocupación por la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad”.

Ahora bien, si como docentes hemos identificado dificultades en los alumnos para la comprensión de los problemas a enfrentar en el campo profesional, la reflexión a nivel docente debería darse en un replanteo de las prácticas de la enseñanza, de manera tal de potenciar y capitalizar la experiencia docente a fin de orientar a los alumnos hacia una formación también reflexiva, autónoma y responsable.

La universidad (en este caso, la Facultad de Ciencias Económicas) debería preparar a sus egresados para que se desempeñen en diversos ámbitos y para ello, los estudiantes debieran prepararse para construir herramientas con las cuales intervenir en esos contextos.

Los alumnos evidentemente presentan un vago conocimiento del campo profesional en el cual tendrán que intervenir. Es necesario, entonces, que la institución cubra este vacío y modele, de manera representativa con respecto

a la realidad, prácticas que conlleven el sello distintivo del “hacer profesional”; y también que deje una impronta en el alumno del verdadero “modo de actuación profesional”.

Pero como explica Mena *et al.*, (2000:34) “además del conocimiento profesional y del sistema apreciativo, la práctica también requiere “arte profesional”, es decir el desarrollo de la <reflexión en la acción>, que lleva no sólo a aplicar reglas y procedimientos conocidos, sino también a inventar nuevas respuestas sobre la marcha, con las cuales afrontar situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto”.

Si entendemos que la finalidad de la enseñanza es propiciar el aprendizaje entonces, la función del docente o del equipo docente, será llevar adelante un conjunto de acciones para que los alumnos aprendan. Y si bien la tarea del docente puede ser considerada “auxiliar” (Pérez Gómez, 1988) es necesario que esté diseñada para lograr un aprendizaje eficaz.

La cultura académica, es una cultura compleja, donde las distintas cátedras deben estar dispuestas a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que se enseña para que de ese modo puedan ingresar los estudiantes que, con seguridad provienen de otras culturas (Carlino, 2005:14).

Por eso es necesario plantear la **epistemología y el método**, desde dimensiones generales y particulares, porque ambos forman parte del conocer y del hacer profesional-académico de los estudiantes que se forman en las aulas universitarias; porque de ese modo estamos asegurando la comprensión de los contenidos conceptuales y procedimentales de nuestra disciplina.

ENSEÑAR Y APRENDER DESDE NUEVOS PARADIGMAS

El profesor Gustavo Marqués, 2000⁴, haciendo un análisis del papel de la razón y de la crítica en el desarrollo del conocimiento, explica que: “Todo lo que puede lograr la razón, si se la asimila a la deducción, es explicitar el conocimiento que ya se dispone, pero no proporciona un medio para obtener ese conocimiento y tampoco para ampliarlo”.

De ello puede inferirse que, si sólo se enseña a los alumnos mediante un

⁴ Profesor Titular Ordinario de la Materia Introducción a la Filosofía de la Facultad de Ciencias Económicas de Lomas de Zamora, y Profesor Titular Regular de Metodología de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA.

enfoque estrictamente deductivo, no podrá comprenderse el proceso de apropiación, ni extenderse ese conocimiento.

Por ello, si bien la inducción no puede considerarse un único método válido, los nuevos inductivistas admiten que la evidencia empírica puede brindar un apoyo.

Marqués también explica y relaciona lo expuesto con la teoría de K. Popper de la razón crítica, es decir, “la razón es una herramienta de crítica, no de construcción del conocimiento”, aclarando además que el empleo de la razón se vale de la experiencia.

Considerando las características del método crítico, que implica un cambio de actitud, un esfuerzo por explicar con claridad las ideas y por decidir las controversias mediante argumentación, que debe ser alimentado mediante la propuesta de alternativas; es necesaria en la enseñanza, la búsqueda de un método o mecanismo que fomente la actitud crítica en la formación de los estudiantes a fin de evitar que continúe, se mantenga y petrifique en ellos el tipo de razonamiento detectado y reconocido por los propios docentes como estructurado, fragmentado, esquematizado y estereotipado.

Tampoco sería el pensamiento convergente o normal, según lo describe la teoría de Kuhn la receta aplicable a la formación de nuestros estudiantes.

Hoy, en esta actualidad globalizada, se siguen formando profesionales bajo un sistema diseñado en función del tipo de pensamiento convergente. Esto es, instruyendo a los estudiantes a no prestar atención a las ideas heterodoxas, a no distraerse en cuestiones filosóficas o metodológicas e, incluso, a no perder tiempo en la historia de la propia disciplina.

Luego del análisis de los resultados en esta dimensión del razonamiento de los estudiantes y a la luz de lo que proponen estudiosos como Marqués, es casi imperativo cuestionar la formación que se está brindando. En tal sentido, hay coincidencia con dicho autor en los siguientes interrogantes:

“¿Qué clase de estudiante o profesional deseamos formar: crítico o normal?

¿Qué tipo de pensamiento debemos privilegiar: el convergente o el divergente?

¿Es deseable escoger uno de ellos para cualquier circunstancia o depende de las circunstancias: edad, momento, tipo de disciplina, características del

individuo, etc.?

¿Es posible combinar ambas formas de pensamiento? ¿Cómo hacerlo?

¿Es necesario alentar algún tipo de actitud o el docente puede (y debe) mantenerse neutral al respecto?”

Resulta pertinente aquí lo expresado por Fiorenza y Zangara, (2000) docentes de Contabilidad en la Universidad Nacional de La Plata, en un trabajo reflexivo presentado en esa institución, expresan:

“Nuestros alumnos piensan pero no razonan. Creemos que ese nivel de entendimiento puede ser superado con el debido entrenamiento. Pensar no es lo mismo que razonar, razonar es pensar con reflexión, con análisis; este mecanismo no es arbitrario, es aquí donde debe aparecer el esfuerzo personal en lograr incorporar un método que lo haga posible. Esto requiere de un entrenamiento especial en nuestros alumnos que no dan muestras de poseer al ingresar a la universidad y que deberán adquirirlo en sus aulas”.

Organizar las asignaturas contables con un enfoque sistémico es fundamental para percibir la interrelación entre las mismas y de este modo, lograr caracterizar a los fenómenos a partir del análisis y posterior solución; usando los contenidos específicos asimilados de cada una de las materias cuando sea necesario aplicarlos. Esto implicará romper con estructuras añejas para ir incorporando de a poco el “modo de actuación profesional” en los estudiantes al momento de abordar cada una de las situaciones problemáticas que deban analizar desde el punto de vista contable y, sobre todo, la responsabilidad de transformarse en aprendices permanentes.

En general del cuerpo docente surge una posición unánime, “los alumnos tienen que estudiar, razonar, pensar, integrar, comprender”. Pero no se ha planteado que a estas acciones subyacen operaciones mentales. “Aprender procedimientos o técnicas no servirá de mucho si no se ha aprendido a pensar” (Ander Egg, 1993:50).

Analizando las clasificaciones mentales presentadas por este autor y por Raths *et al.*, (1997) las operaciones que estarían desarrollando nuestros estudiantes, alcanzarían a las más simples denominadas “operaciones de representación”: enumerar, describir, comparar, distinguir, clasificar, definir”.

Menos desarrolladas, estarían otras inherentes a operaciones mentales un poco más complejas ubicadas en un 2º nivel y designadas “operaciones para identificar problemas” que incluyen, por ejemplo: identificar aspectos y

puntos críticos, buscar contradicciones y oposiciones, saber situar los hechos en el tiempo y en el espacio.

Las operaciones mentales de “relación”, ubicadas en un nivel más alto del proceso del pensamiento, se hacen difíciles de identificar como presentes en el razonamiento de los alumnos. Especialmente en los momentos de evaluación, aparecen cuestiones descolgadas.

Realizar los procesos mentales definidos por estas operaciones es fundamental en el razonamiento del lenguaje contable, en particular y en la formación profesional, en general. Esto es, la traducción de una realidad o de hechos económicos que suceden en determinados tiempos y que deben ser codificados en un lenguaje específico que tiene peculiaridades, principios y teorías que iluminan esa realidad.

Y, por último, las operaciones mentales para la acción ¿Qué hacer? ¿Cómo hacerlo? ¿Por qué hacerlo?:

Explicitar valores y principios que inspiran y guían la acción y al mismo tiempo, el modelo a alcanzar en tanto proporciona reglas para la acción y una jerarquía de valores.

Identificar los objetivos, metas, medios y métodos de acción.

Establecer un plan de acción, organizar pasos y tareas que hay que realizar en el tiempo.

Mantener un control de la acción y de los resultados.

Las cuestiones señaladas tienen mucho que ver en la configuración del “modo de actuación profesional del egresado de ciencias económicas” pero se estima, que están muy poco desarrolladas e incentivadas en los estudiantes.

Es por ello que entendemos que sería apropiado romper con estructuras mentales que derivan de aspectos poco trabajados y de una cultura también institucional arraigada, pero que ya no puede estar vigente en estos tiempos de cambios abruptos y constantes.

Al respecto Rath (1997) explica que el aprendizaje es un acto del alumno no obstante, el pensamiento del mismo se ve estimulado cuando el profesor advierte las diferencias y adapta la enseñanza para zanjar esas diferencias.

Así, subyace la idea: debe “enseñarse a pensar”. Esas operaciones del pensamiento que van en ascenso en su complejidad, tienen que ser aprendidas y, para ello, debería darse a los alumnos oportunidades para pensar, para “usar bien sus mentes”.

Dentro de una concepción constructivista, en el acto didáctico corresponde considerarse tanto los procesos de enseñar a pensar, como los de enseñar a aprender, que en definitiva, son mecanismos que favorecen el conocimiento.

Se ha observado también que los estudiantes, prácticamente no aplican técnicas de estudio o, si las utilizan, lo hacen de modo incompleto o consisten en la aplicación de rutinas al desarrollo de ejercicios prácticos.

Otro dato interesante es el aportado por los datos relevados por medio de una encuesta realizada a los alumnos, donde surge que un 50 % reconoce practicar por “repetición los ejercicios de parciales de años anteriores”. En otra encuesta realizada, con el objetivo de que se auto-evaluaran con respecto a su preparación previa para los exámenes parciales, el 84 % confesó encarar el estudio de los temas mediante una “lectura rápida y superficial” de la bibliografía y el 68 % consideró que su aprendizaje se orientó a “una mecanización de los ejercicios prácticos”.

Estas afirmaciones constituyen un factor negativo en el proceso educativo, ya que si bien el conocimiento y aplicación de determinadas técnicas de estudio no es sinónimo de éxito, ayudan a la realización y concreción de algunos trabajos educativos.

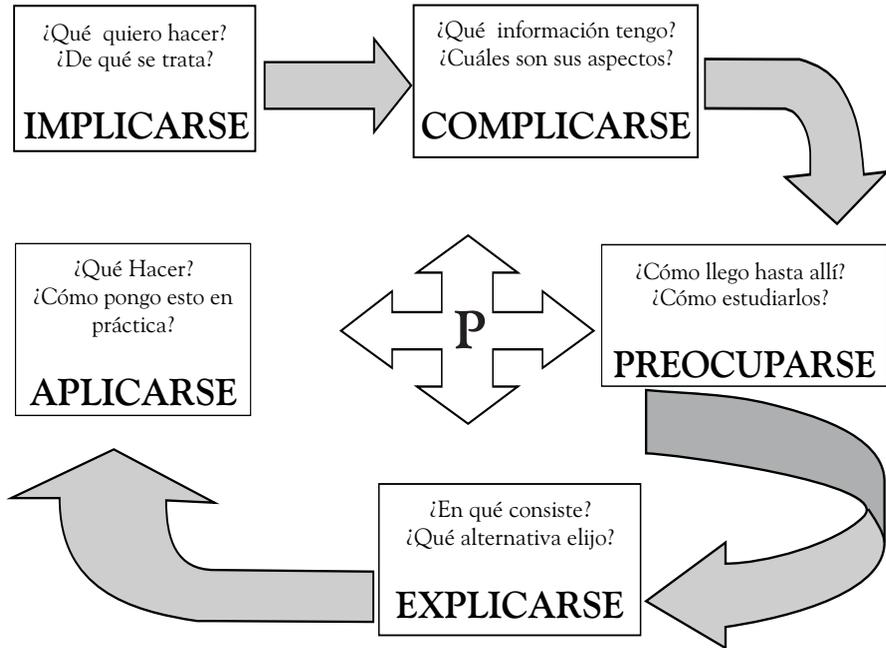
En concreto, debe enseñarse además la conveniencia de utilizar determinadas técnicas en función de los problemas a resolver. Este análisis previo evidenciaría una actitud estratégica, es lo que haría un experto frente a un problema en su ciencia o disciplina: planificaría la acción y sus posibles consecuencias, más tarde desarrollaría y regularía el procedimiento escogido, para acabar evaluando todo el proceso.

En síntesis, el cambio que tendría producirse no es imposible, sino de adaptación a un nuevo sistema. Ciertamente, debería existir intención y acción dentro de las cátedras y de la institución, para llevarlo a cabo.

Es un verdadero desafío que los estudiantes se avengan a transitar este camino donde necesariamente deben imperar actividades mentales y prácticas que combinen la espontaneidad con la propia experiencia, en el cual haya lugar para el ensayo y el error, un camino que los ayude a encontrar su propio potencial, más allá del conocimiento específico, un camino hacia el interior de uno mismo, un camino que paso a paso los conducirá a conquistar el nuevo conocimiento (Fiorenza y Zangara, 2000).

En el siguiente cuadro se presenta un resumen tomando como base un gráfico

presentado por Ezequiel Ander Egg (1993:53) que podría simplificar el modo de “pensar” o de “actuar” ante una situación.



Lo expuesto en el gráfico quizás implique un paso más hacia lo que da en llamarse “alfabetización académica”, a fin de indicar el conjunto de nociones y estrategias que se necesitan para participar en la cultura discursiva de una disciplina; apuntando así al lenguaje, al método y al pensamiento propio del ámbito académico superior. En fin, es el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones. (Carlino, 2005).

HACIA UNA RECONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

A lo largo de nuestra experiencia como docentes y del proceso de observación participante a partir de investigaciones llevadas a cabo; se ha

notado que existen restricciones y dificultades para la implementación de estrategias que mejoren la enseñanza y, consecuentemente, el aprendizaje de la contabilidad. No son comunes, tampoco, aquellas que intervengan para lograr la configuración de rasgos propios del futuro desempeño profesional que en este momento pueden reconocerse como necesarios.

Por ello en este trabajo queremos dejar plasmada una propuesta, que entendemos, aportará elementos de discusión y análisis, no sólo a nuestro campo disciplinar, sino también al campo de las didácticas específicas. Haremos hincapié, en particular, en la didáctica contable del nivel superior, la cual, estimamos, posee un escaso desarrollo.

Como lo expresara Kuhn (1962), “la evolución de las disciplinas, en cualquiera de los campos científicos y de la cultura, delinea trayectorias, derivaciones y revoluciones”. Es así que durante estos procesos generalmente se producen reacomodamientos o reestructuraciones e incluso “cambios de paradigmas”. Estas modificaciones pueden generarse por factores metodológicos, extra-metodológicos o ideológicos, que suceden hacia adentro de una comunidad experta.

Cuando un facultativo, como el contable, conjuga en su hacer profesional dos roles, el profesional y el docente, tiene que dominar su disciplina, pero debe también ocuparse desde el terreno de la didáctica, de cuestiones específicas como “método y contenido”.

Ante todo, debe tomar conciencia del desigual bagaje de conocimientos y herramientas con que cuenta para hacer frente a esos dos roles profesionales: para el ejercicio de la profesión contable invirtió mucho esfuerzo, estudio y dedicación, lo que le permitió apropiarse de conocimientos suficientes para ejercerla; en cambio, en la profesión docente irrumpió, en la mayoría de los casos, casi sin proponérselo y como una suerte de “conferencista experto” pero sin haber transitado un proceso sistemático de formación *ad hoc*, por lo que sufre frustraciones de diverso grado de intensidad al ver lo difícil que le resulta lograr resultados de similar grado de satisfacción que los que le brinda su “principal profesión”.

Debe darse cuenta de que es necesario hacer algo para que la “fortaleza” que significa el dominio de los contenidos específicos, en el ejercicio de la profesión docente, no se transforme en una “debilidad” por la falta de “métodos” apropiados para lograr el “resultado esperado”. El objetivo de su

“nueva profesión” se resume en el hecho concreto de que “otra persona”, el estudiante, aprenda los contenidos específicos.

En tal sentido, se coincide con Edelstein (1995) en que la cuestión metodológica tiene que ser planteada como una “construcción” que implicará el acercamiento al objeto de conocimiento (contable) que se rige por una lógica particular, penetrando en esa lógica, y analizando cómo abordar ese conocimiento específico a partir de las características o peculiaridades del sujeto que aprende.

Entonces cabría preguntarnos: ¿cuál es el objeto de conocimiento contable?, ¿cuál es su lógica particular? Y también: ¿cuál es el “resultado esperado” de la profesión contable?

Si intentamos responder en sentido inverso (cual proceso de auditoría contable), podemos partir de la idea que cuenta con el consenso profesional de que: el resultado esperado es “un informe acerca de ...” una situación ocurrida en el marco de un contexto determinado y como consecuencia de un cúmulo de decisiones adoptadas por otras personas durante el desarrollo de una actividad decidida por ellos y para lo cual deben hacer uso de un conjunto de recursos determinados, y que de pronto los enfrenta a la necesidad de información acerca del desarrollo de dicha actividad para seguir tomando decisiones.

Entonces, ¿cuál es el objeto de estudio?: ¿la situación protagonizada por aquellos terceros en un contexto determinado?, ¿los procedimientos para armar o elaborar un informe sobre aquella situación?, ¿el informe propiamente dicho?

Otras buenas preguntas serían: si la situación no hubiera ocurrido, ¿existiría la necesidad del informe por parte del “contable”?; para realizar el informe, ¿necesitará el autor lograr una adecuada interpretación de “la situación y su contexto”?; para ello, ¿qué competencias o capacidades intelectuales serán convenientes por parte del autor?

Actualmente, el método de enseñanza adoptado podría derivar sólo de las secuelas de una racionalidad técnica o quizás obedecer a un “dogmatismo o estereotipia pedagógica” o esclerosis metodológica, o más aún, ser la consecuencia de una “confusión epistemológica”.

La estereotipia en la metodología didáctica, podría ser consecuencia de una falta de acuerdo sobre el enfoque epistemológico de la contabilidad al

que adhieren o no las cátedras. De posturas adoptadas en las reuniones docentes, y del análisis de trabajos prácticos elaborados, se puede inferir que la concepción epistemológica no es homogénea en las asignaturas. Y, si bien escuetamente se ha tratado el tema, no ha existido un debate profundo al respecto.

Se ha observado que algunos docentes, basan sus estructuras didácticas en un enfoque normativista, es decir el eje estructurante de las clases y los ejercicios prácticos son “casi” exclusivamente las “normas contables”. Esto implica no advertir que las Normas Contables Profesionales han sido elaboradas por profesionales con experiencia y bajo el supuesto implícito que serán aplicadas por profesionales en ejercicio de la profesión, que ya han transitado por el proceso de formación de grado y que, gracias a eso, se espera tengan un fuerte dominio de los aspectos conceptuales fundamentales para poder aplicar con discernimiento las Normas Profesionales.

Es decir, debe tenerse presente que las Normas Profesionales han sido elaboradas bajo el supuesto implícito de que la etapa previa, y necesaria, de reflexión y comprensión de la situación problemática concreta que demanda la actuación profesional en un momento y contexto determinado, está a cargo o ya fue realizada por el profesional contable y, recién entonces, otorga la “caja de herramientas y el manual de instrucciones” para que se seleccione el elemento adecuado para bosquejar una posible solución al problema bajo estudio.

Es de fundamental importancia que el “profesional contable”, asumido en el rol docente, advierta o descubra que las Normas Profesionales no fueron “pensadas” como “libros de textos” a los que los estudiantes en proceso de formación puedan recurrir para “comprender” y luego “aprender” los conceptos básicos e invariantes de la contabilidad. Interpretadas de este modo, su redacción se torna totalmente conductista e imperativa, apuntando estrictamente a los aspectos técnicos de aplicación y no al desgranamiento meduloso de situaciones y conceptos a los que debe orientarse a los estudiantes.

Otro aspecto que no aparece considerado en las Normas Profesionales ni en muchos textos de contabilidad, a nuestro entender por aquello de la “confusión epistemológica”, es el relacionado con las características tipificantes del contexto en el que se configura u origina el problema

fundamental al que, luego, la contabilidad debe aportar alternativas de solución.

Nos referimos a la complejidad y dinamismo que caracterizan a los escenarios en los que tienen lugar las actividades de las que participan como actores las organizaciones que han decidido aplicar un conjunto de recursos económicos y que, lógicamente, les genera la necesidad de contar con información relevante para la continuidad o no de sus actividades.

Así vemos cómo, gracias a una mirada “sistémica” esto es, ubicados en una supuesta posición lo suficientemente alta como para lograr una visión integral, “holística” de la realidad; podemos distinguir el o los sectores que nos interesan de esa realidad, quiénes son sus actores protagónicos, las modalidades de interacción que utilizan para operar y relacionarse, las múltiples variables que inciden en esas relaciones y las necesidades emergentes que van configurando problemas a resolver, y entre ellos, el problema de la necesidad de información que deben afrontar las organizaciones.

Es allí donde aparece el lugar de la Contabilidad, como disciplina convocada para elaborar diversas alternativas que apunten a satisfacer la necesidad de información de las organizaciones y con ello brindar solución al problema generado en un sector de la realidad socio-económica y en un momento determinado.

Podemos observar claramente la certeza de aquella expresión de Popper: “la ciencia comienza siempre con problemas” y detrás de todo problema siempre hay una necesidad.

Si, como queda expuesto precedentemente, el objeto de estudio de la Contabilidad tiene origen en un contexto de alta complejidad y dinamismo - las tendencias que se observan actualmente en el campo del conocimiento y la velocidad de su circulación manifiestan mantener esa dirección-; llama la atención la contradicción en la que parecen haber caído los Organismos Profesionales encargados de emitir Normas Profesionales al insistir y avanzar en la normativización de aspectos cada vez más específicos, como si el mundo de la profesión marchara hacia un estado de mayor “estabilidad” y no, de cambios permanentes.

Centrándonos en el mismo punto de partida, cabría preguntarnos, desde lo académico, si el perfil de los futuros egresados contables puede mantener

las actuales características mayoritarias de rigidez y apego preferencial a la racionalidad técnica.

Nosotros entendemos que se necesita no sólo enseñar técnicas y procedimientos contables, sino también aplicar disparadores que induzcan el desplazamiento de los estudiantes de su zona de comodidad, para darles la oportunidad de ampliar su capacidad de comprensión. Dicen Fiorenza y Zangara (2000): “el alumno debe adquirir en la universidad las habilidades necesarias para articular con confianza ideas propias con conceptos teóricos, poder transmitir las verbalmente con claridad para luego redactar informes profesionales lógicos y entendibles”.

Pero la realidad es que la aplicación de estos instrumentos procedimientos y técnicas que se “consideran como método” implican o constituyen un enfoque que no contribuiría a la configuración de un estilo de formación universitaria adecuado a los escenarios en los que deberán ejercer su profesión los futuros egresados.

Consideramos fundamental reorientar la educación universitaria hacia un “perfil profesional amplio”, que favorezca la formación de mentes flexibles, que acompañen reflexivamente los avances permanentes del conocimiento en general y de su disciplina en particular, que hagan de la reflexión-acción el principal mecanismo para enfrentar la incertidumbre y complejidad de los escenarios en los que deberán interactuar.

Comenta Vázquez Bonilla, (1995) que si bien el origen de la profesión de Contador Público radica en aspectos de carácter práctico, tendientes a satisfacer una necesidad social; recientemente su desarrollo se ha acelerado revolucionando su naturaleza. Se convierte, así, en una profesión social que utiliza herramientas técnicas, pero que no debiera traer como consecuencia la desatención de los demás aspectos de la realidad que integralmente inciden sobre los escenarios en los que se generan las situaciones a la que, previo análisis y comprensión, podrá brindar su aporte de carácter práctico.

Entonces, como profesionales contables que ejercemos la profesión docente: ¿Cuál es nuestro problema?

A nuestro entender, puede sintetizarse de la siguiente manera: ¿Cómo lograr una adecuada simbiosis entre ambas profesiones con una visión holística y que considere las tendencias de los futuros escenarios en los que deberán desempeñarse los egresados universitarios?

Más explícitamente sería: ¿Qué modalidades de enseñanza adoptar para lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo de los contenidos específicos, con visión sistémica y con atributos que les permitan la futura readecuación continua de acuerdo a la evolución del contexto en el que deban actuar?

Desde otra perspectiva, centrada más en la promoción de competencias profesionales, sería no solo interesante, sino más bien imprescindible, considerar dentro de las prácticas y experiencias didácticas de la enseñanza contable, la implementación del “*practicum*” (Schön, 1992) situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica considerando todos los ingredientes de la actuación profesional en la realidad e incluyendo los factores indeterminados que, en la mayoría de los casos, se plantean en el contexto al profesional. Asimismo, esto actuaría como un importante beneficio, ya que la disciplina contable, por sus características, facilitaría un adecuado diseño de situaciones pertinentes.

La reconstrucción metodológica debiera devenir en un “proceso creativo” y “reflexivo”, no sólo de la articulación con la lógica disciplinar, sino también de la apropiación de ésta por parte de los estudiantes y circunscripta a contextos particulares.

Esa reconstrucción metodológica además implica un compromiso con la reflexión como práctica social. Pero lo central no es el simple hecho de la reflexión, ya que en mayor o menor medida todos los profesores son reflexivos. Lo que interesa es el tipo de reflexión.

En un trabajo⁵ de análisis y reflexión realizado con otros docentes de contabilidad, se expresaba que el objeto de reflexión, entonces, son “las prácticas de la enseñanza”, tomando por ejemplo, como caso particular, “al profesor de contabilidad”, quien en ningún caso debe dejar de enseñar contabilidad. Pero, ¿cómo trabajamos el conocimiento contable con los alumnos? ¿Nos limitamos a reproducir lo que dicen los textos, centrando “la reflexión sobre las formas de realización en la práctica de prescripciones de orden técnico, la relación medios - fines, procesos - resultados”? ¿O entendemos la enseñanza como “una actitud intencional y en la que se juegan explícita o implícitamente distintas racionalidades”?

⁵ Presentado en el Seminario “Las Prácticas de la Enseñanza en la Universidad”, dictado por Gloria Edelstein. Maestría en Docencia Universitaria (1999). Facultad de Ingeniería - UNaM.

El interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. En suma, los mecanismos más sutiles que permiten develar el sentido y orientación de esta práctica. (Edelstein, 1997)

También Litwin (1997) al referirse a la enseñanza comprensiva entiende que si ésta es tal, debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías, contradicciones y permanentemente, recurrir al nivel de análisis epistemológico. Agrega además, que las buenas propuestas de enseñanza, por lo general, refieren a tratamientos metodológicos que superan, en el marco de cada disciplina, los patrones de mal entendimiento. Esto se da buscando para cada contenido la mejor manera de enseñar, entrelazando la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

EPISTEMOLOGÍA Y MÉTODO, COMO CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA CONTABILIDAD

La formación universitaria de los estudiantes que se preparan para la profesión de contador se basa en las respuestas esenciales al paradigma “Kuhniano”, que incluye estas preguntas:

- ¿Cuál es el segmento de la realidad que constituye el objeto de estudio?
- ¿Cuáles son los conceptos teóricos que componen el esquema de interpretación o teoría sobre ese segmento de la realidad?
- ¿Cuáles son los métodos para resolver los problemas de conocimiento y de aplicación que presenta la teoría?
- ¿Cuáles son las técnicas que se emplean para la aplicación de la teoría?

Las respuestas correspondientes, se encuentran incluidas en lo que se da en llamar **matriz disciplinal** sobre la cual se establece la educación de los estudiantes.

A partir de estas cuestiones y de lo manifestado a lo largo de este y otros trabajos, es que entendemos al marco epistemológico general y en particular (el de la contabilidad) y a “lo metodológico” como elementos que deben estar presentes tanto en “el currículum” como en “la didáctica” universitaria de la contabilidad.

Muchos trabajos realizados en Argentina muestran o intentan sostener que la Contabilidad no es una disciplina netamente técnica, “una artesanía precientífica”, a partir de la cual lo metodológico se reduce a establecer una

serie de “pasos” o procedimientos para el logro de un objetivo operativo concreto.

También se ha dicho (a comienzos de este siglo XXI) que la contabilidad como disciplina se encuentra en “crisis” y que los posibles síntomas, a criterio de Mattessich, (1995:4) y en coincidencia con lo manifestado por seis importantes investigadores contables (Demski, en García Casella Carlos, 2000), podrían estar en la falta de fundamentación para la práctica contable, la falta de renovación permanente con innovación; circuitos cerrados de investigaciones inmanentes, escasa demanda de investigación contable por parte de la sociedad y la consideración de la contabilidad como una mera área de servicios.

García Casella (2000), ante estos planteos también aporta su opinión crítica y en base a ello, expresa que lamentablemente se comienza la tarea de “investigación” recién al terminar los doctorados, en particular en EE UU (creemos que en Argentina no es diferente), y esto sucede porque no se incentiva a la investigación en las Carreras de Grado. Dicha falta de estímulo se analiza por el autor, en forma exhaustiva, en la Contabilidad.

Es a partir de este último aporte que coincidimos con su opinión de que la “preparación del futuro investigador científico en Contabilidad exige programas y planes de estudio adaptados a la realidad de la vida social en que se deben aplicar los conocimientos contables”. (García Casella, 2000, p. 14).

Asimismo, otros autores entienden que los alcances de la profesión de Contador Público han trascendido y hoy este profesional no tiene un desempeño meramente “técnico”. De esto se ha ocupado, por ejemplo López Santiso (2001), quien entiende al contador como un “pensador estratégico y forjador del futuro”, siendo necesario que la Contabilidad se integre más sólidamente a la Administración, debiendo las universidades formar “Licenciados en Administración y Contabilidad” como título de grado inicial, para cubrir así la demanda de la profesión que trabaja en este sector del mercado y luego, como grado superior, propone las especialidades en Administración y las de quienes quieran desempeñarse como contadores públicos independientes.

Es entonces, el ámbito académico-pedagógico el que debe poder discutir y desarrollar planes y programas de estudio relacionados con la disciplina contable, en los cuales contenido epistemológico y metodológico atraviesen

el tronco curricular específico.

Sólo de ese modo podremos estar garantizando que las generaciones futuras de contables puedan tener una perspectiva ideológica y filosófica de la contabilidad y puedan plantearse preguntas fundamentales en cualquier campo del conocimiento y generar un mayor caudal de investigaciones para que la contabilidad, sea ciencia, técnica o tecnología social, logre mantenerse en un status académico adecuado.

Además, el enfoque filosófico acerca de la consideración o no de ciencia o técnica, también implica una valoración diferente en el empleo de métodos de investigación, con el riesgo de que algunos casos o problemas sean tratados de manera descontextualizada.

En la actualidad puede observarse que un significativo número de colegas expresan: “Los contadores no sabemos investigar”, “nuestra profesión es meramente técnica”; “respecto a lo que necesitamos de la contabilidad está todo en las normas contables”. A partir de estas afirmaciones, es que nos planteamos que en realidad, como contadores realizamos “prácticas profesionales” que no pueden ser relacionadas con enfoques metodológicos propios de las ciencias o que parten de algún paradigma científico. Por ejemplo, en la función de auditor, ¿el contador no realiza una tarea propia de investigación al emplear métodos, técnicas o instrumentos derivados de un proceso de investigación?

Creemos que sí, pero que no se alcanza a visualizar o comprender de manera consciente, porque no se ha logrado la apropiación de las categorías y teorías relacionadas al **saber** científico. Tan sólo se ha llevado a la **práctica** la aplicación empírica de un **hacer** derivado de un proceso metodológico que tiene bases en la investigación académica propiamente dicha.

Otro ejemplo, que podría ser más concreto con respecto a la contabilidad, es el uso del método inductivo: a través de la observación del comportamiento de los deudores incobrables durante una serie de ejercicios económicos consecutivos, para llegar a la conclusión de cuál debiera ser la previsión factible de calcular, registrar y exponerse en los informes contables. Es decir, basándose en la observación de casos particulares adoptamos una decisión de carácter general.

También el método hipotético-deductivo ilumina permanentemente nuestro quehacer profesional y es así que seguramente el análisis, planteado

más arriba, se completará con el estudio individual de deudores para identificar aquellos que reúnan determinadas características que permitan, hipótesis mediante, excluirlos de la previsión general.

De igual modo podemos, cuando realizamos nuestras prácticas pedagógicas, explicitar estas cuestiones de la aplicación de métodos científicos en el hacer profesional, sin caer, como expresa Ander Egg (1993), en el “fetichismo metodológico”; dado que las normas, postulados o leyes en que hoy nos basamos pueden resultar o tener una validez temporal. Es sabido que las Normas Técnicas son parte de una posición de la doctrina y que no siempre representan a la visión totalizadora contable del país o del mundo.

Representaciones cabales de ello tenemos en la aplicación del ajuste integral por inflación, que antes se consideraba aplicable – como verdad indiscutible – siempre que hubiera inflación. Hoy, ante el cambio de visión, se pasó a considerar que sólo bajo ciertas circunstancias es necesario aplicarlo incluyendo también a los procesos de deflación. O también cuando se sancionó la Resolución Técnica N° 10, que reflejó el criterio generalizado de la profesión de la conveniencia de aplicar los valores corrientes como criterio de medición de activos y pasivos. Sin embargo, en la actualidad, ha variado nuevamente el criterio, proponiéndose primero analizar, en el caso de los activos su destino y para los pasivos, su posibilidad de cancelación anticipada.

Como docentes universitarios, debemos tratar de que los estudiantes de ciencias económicas puedan comprender la diferencia que existe entre los diferentes tipos de investigaciones que pueden aplicarse en el campo contable: las de tipo tecnológico y las de tipo científico aplicado. Pero en ambos casos, en el mediano y largo plazo, la investigación básica contable será imprescindible y para esto deben estar formados nuestros graduados.

Todas pueden contribuir a la suma de conocimiento. Tanto las derivadas de teorías positivas, que favorecerán el aumento de conocimientos aplicables a los problemas tecnológicos de la contabilidad, y a su vez, éstos, relacionados con aspectos sociales, administrativos, de finanzas, etc., podrán constituirse en materia investigable para las teorías positivas (Wirth, 2001).

Abordar el tema del status epistemológico de la contabilidad, no implica que deba “adoptarse” una categorización definitiva de la disciplina en el marco del conocimiento, sino que orienta a la búsqueda de señales para aportar a dicha exploración, entendiendo que la contabilidad es quien, como

disciplina, contribuye con los procedimientos o técnicas de producción que sistemáticamente utiliza; un conocimiento o una representación, con el mayor acercamiento posible, a un sector particular de la realidad (socio-económico) y a las consecuencias de las relaciones entre las personas y entes que interactúan en determinado contexto.

A partir de lo enunciado, se dispara automáticamente la pregunta: ¿entonces, la contabilidad comparte el mismo objetivo que las ciencias fácticas del hombre o ciencias sociales y para cumplirlo utiliza técnicas de producción del conocimiento que le son propias?

Plantearnos esto no implica, como ya se mencionó, adoptar una postura definitiva; más bien puede mantenerse abierta, pero, sí discutida y no negada en los ámbitos académicos. Donde deba al menos entenderse, como afirma el propio Bunge (1980: 52): "...el enfoque correcto de los problemas administrativos como el de cualquiera de otros problemas sociales, debiera ser sistémico. Lo que no debiera extrañar, ya que todo socio-sistema es un objeto complejo, con múltiples aspectos y modos de cambio, que ninguna disciplina estrecha puede cubrir por entero".

UNA PROPUESTA SISTÉMICA

A esta altura del trabajo, como docentes profesionales de una carrera universitaria de la que egresarán personas acreditadas como "profesionales" de una disciplina específica, nos planteamos el desafío de presentar una propuesta académica que permita la incorporación de los mencionados contenidos de epistemología y método.

Respondiendo a ese desafío, entendemos que la aplicación del enfoque sistémico en la derivación del currículum de la carrera de Contador Público favorecería la incorporación de los citados contenidos.

Lo entendemos así, en tanto y en cuanto el enfoque sistémico nos lleva a tratar de ascender imaginariamente lo más alto posible para lograr una visión integradora del contexto en el cual ha de desempeñarse el futuro profesional, y desde allí podemos observar los innumerables sub-sistemas que coexisten en la realidad, las múltiples actividades que desarrollan las personas, los diversos modos de interacción que adoptan para las actividades que deciden desarrollar, el enjambre de normas que regulan las relaciones entre las

personas en general y las actividades específicas en particular, la multiplicidad de recursos que deciden aplicar para la ejecución de sus actividades, las necesidades que se van generando como consecuencia de esas actividades, los problemas que se van originando a partir de aquellas necesidades y, lógicamente, la enorme variedad de “**conocimiento**” agrupado en “**disciplinas**” que reconocen múltiples estructuras y aplican diversas metodologías con el afán de generar gran cantidad de alternativas que van probando hasta lograr satisfacer aquellas necesidades, con lo cual se convertirán en solución de los problemas que se fueron generando a partir de ellas, todo ello en un marco de permanentes modificaciones a ritmos muy acelerados en todos los órdenes.

Desde esta mirada holística nos preguntamos: ¿Cuál será el conjunto de capacidades y atributos personales que deberá caracterizar a una persona que transite por un proceso de formación universitaria con el objetivo de actuar socialmente brindando un servicio específico inherente a un sector de actividad determinado?

Sin dudas, deberá tratarse de una persona formada con amplitud de pensamiento, gran flexibilidad de criterio, alta capacidad de reflexión, diestra para actuar en escenarios turbulentos, conciente de la velocidad de cambios en el campo del conocimiento en general y de su disciplina en particular, con capacidad para reconocer las características tipificantes de los escenarios en que le toque actuar, capacidad y agilidad para identificar e interpretar los problemas del sector socio-económico que demanden aportes de su disciplina específica, solvente conocedor de la estructura de su disciplina, de las relaciones de la misma con otras y de su ubicación en el marco del conocimiento en general, conocedor del método de conocimiento científico y de los métodos inherentes a las diferentes disciplinas científicas y técnicas y particularmente a su disciplina como herramienta poderosa para continuar investigando sobre la evolución de la misma frente al permanente cambio en las modalidades de presentación de los problemas a enfrentar originados en la complejidad mutante del contexto. Todo esto, además del dominio sustentable de los contenidos específicos de su profesión.

Pues bien, partiendo del reconocimiento de un contexto con las características apuntadas y con el objetivo de lograr un perfil con la amplitud expresada, queda claro que en el caso de la carrera de Contador Público, el

currículum deberá contemplar brindarle al estudiante, como punto de partida, **el conocimiento de la Contabilidad como disciplina desde la esencia que la originó**, cual es su objeto de estudio y los métodos que le resultan más apropiados para lograr un mejor abordaje y desgranamiento de dicho objeto de estudio.

Sobre la base disciplinar descrita, se deberá contemplar el desarrollo de los contenidos específicos con el mismo enfoque. Es decir, aludiendo a las necesidades que generan los problemas y que requieren, para su solución, el concurso de cada contenido específico. De este modo, se podrá ir avanzando en la carrera respetando la complejidad de sus esferas de aplicación, la lógica del modo de actuación profesional y la metodología de la disciplina inherente a su concepción epistemológica.

Para asegurar la alimentación permanente, a lo largo de todo el programa de formación, del ambiente de formación con los ingredientes particulares de situaciones problemáticas extraídas de la realidad, esto es “problemas profesionales” tal como se presentan en la realidad, incluyendo factores indeterminados o no considerados durante el análisis de los problemas desde la teoría; se hace necesario contemplar “espacios de trabajo integradores” que permitan “recrear la realidad” dentro del aula.

Mediante un plan de formación universitaria con un diseño curricular como el, a grandes rasgos, expuesto precedentemente se espera brindar al estudiante, en primer término, una formación que despierte su interés por el conocimiento en general como herramienta indispensable para su vida en sociedad y su crecimiento personal; y con ello el interés particular por la disciplina principal y las que complementan la profesión que eligió. En segundo lugar, debe promover a la toma de conciencia del mundo en que le toca vivir, al futuro egresado, con una visión integral e integrada, es decir, sistémica; en la que todo tiene que ver con todo y que “el todo es más que la suma de las partes”.

Finalmente, en cuanto a lo específico, le permitirá tomar contacto con su futura profesión desde el inicio de la carrera, en un proceso de complejidad creciente, y no recién al final como sucede en los diseños tradicionales; lo cual le facilitará poner en juego su “objeto profesional”, aportando sus servicios a la comunidad en forma inmediata, luego del egreso de la Universidad y sin necesidad de pagar un degradante “derecho de piso”

durante un tiempo de extensión variada.

Actualmente, en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNaM, se está llevando a cabo una propuesta curricular con las características descritas, con aciertos y desaciertos, pero con algunos resultados satisfactorios que indicarían que estamos en un camino auspicioso y que continuando con el necesario y arduo trabajo revisión, evaluación y ajustes permanentes; confiamos en arribar a los resultados esperados.

CONCLUSIONES

Partiendo de la cuestión básica que plantea Ander Egg (1993) de: ¿por qué un docente debe conocer y tener cierto entrenamiento en métodos y técnicas de investigación? Nosotros agregaríamos: ¿por qué un docente debe, además de saber sobre método y técnicas de investigación, enseñarlos? Y en la disciplina contable, ¿por qué incluir además a la epistemología como punto de análisis, crítica y reflexión? Y, ¿no será necesario también que el alumno conozca y entienda sobre epistemología y método, en particular relacionados a su disciplina?

A ello respondemos con seguridad que sí es necesario y aún más, que es imprescindible que los estudiantes tomen conciencia y hagan suyos los procesos que los llevan a esa construcción y que luego les permitirán investigar integralmente los problemas que demandan su intervención y responder a los requerimientos relacionados con la profesión que desempeñarán.

La idea de plantear **contenido epistemológico y metodología**, como temas del currículo contable, responde a la necesidad de ir formando al estudiante, entrenándolo para encarar en el futuro determinados **problemas caracterizados por la incertidumbre y la complejidad** que se le presentarán en la propia carrera y en el ejercicio profesional futuro.

En fin, intentar la generación de este tipo de planteos con los estudiantes de grado, es buscar también que ellos comiencen a ejercitarse en el arte de la argumentación, y más allá de lograr la solución acabada, se instituya esa necesidad de debate, análisis, crítica, argumentación y síntesis de una situación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander Egg, Ezequiel (1993), *Técnicas de investigación social*, Buenos Aires, Leumen, 24^o edición, 430 pp.
- Bunge Mario (1980), "Status epistemológico de la administración", en Ader José, (1993) *Organizaciones*, Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, Alicia; Davini, María; Edelstein, Gloria; Litwin Edith; Souto Marta; Barco Susana. (1999), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1ra edición, 168 pp.
- Casal, Armando (2001), *Las nuevas normas profesionales argentinas*, Buenos Aires, La Ley, 1ra edición, 679 pp.
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 1ra edición, 200 pp.
- Gardner, Howard (1993) "La mente no escolarizada", en Camilloni, Alicia; Davini, María; Edelstein, Gloria; Litwin Edith; Souto Marta; Barco Susana. (1999), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- Kuhn, Thomas (1962) *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 362 pp.
- Litwin, Edith (1997), *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Paidós, 1ra edición, 167 pp.
- López Santiso, Horacio (2001), *Contabilidad, administración y economía*, Buenos Aires, Macchi, 182 pp.
- Mattessich, Richard (1995) "Critique of accounting: examination of the foundations and normative structure of an applied discipline". Quorum Books, Westport, Connecticut, USA.
- Mena, Marta; Rodríguez, Lidia (2000), *Programa de formación docente continua: estrategias para la enseñanza de las ciencias económicas. algunas propuestas*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas. UBA, 1^o edición, 136 pp.
- Mena Marta, Rodríguez, Lidia (2000), *Programa de formación docente continua: enseñando en ciencias económicas*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas. UBA, 1^o edición 169 pp.
- Nisbet, Jack y Shucksmith, Janet (1987), "Estrategias de aprendizaje" en Mena, Marta; Rodríguez, Lidia (2000), *Programa de formación docente continua: estrategias para la enseñanza de las ciencias económicas. algunas*

- propuestas*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas. UBA.
- Raths. Louise, Wassermann, Selma (1997), *Enseñar a Pensar*, Buenos Aires, Paidós, 1ra edición, 470 pp.
- Schön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona. Paidós, 1ra edición, 310 pp.
- Schön, Donald. (1998). *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós, 1ra edición, 320 pp.
- Vázquez Bonilla, José (1995), *Proyección Social del Contador Público*. Instituto Mexicano de Contadores Públicos A. C. México. 199 pp.
- Wirth, María (2001). *Acerca de la ubicación de la contabilidad en el campo del conocimiento*. Buenos Aires, La Ley, 1ra edición, 166 pp.

PUBLICACIONES Y TRABAJOS.

- Edelstein, Gloria (1997), *La reflexión sobre las prácticas, algo más que un lema*". Córdoba. Argentina, Mimeo de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Fiorenza María, Zangara, Susana (2000), *La universidad y la contabilidad*. Buenos Aires, Mimeo de la Cátedra de Contabilidad I. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de la Plata.
- Fronti de García Luisa (1995), *La investigación contable universitaria impulsa la renovación en la enseñanza de las disciplinas contables*. II Encuentro Universitario de Investigadores del Área Contable.
- Fowler Newton, Enrique (1999), *Opinión: el plan de estudios 1997 de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires*. Publicación web, Abril 1999.
- García Casella, Carlos (1997), *Naturaleza de la contabilidad*. *Contabilidad y Auditoría*, Año 3, Número 5, mayo de 1997: 13-37.
- García Casella, Carlos (2000), *Posibles síntomas y causas de crisis en contabilidad*. *Revista Enfoques*. Número 9, Julio de 2000: 9-14.
- Marqués Gustavo (2000), *El papel de la razón y de la crítica en el desarrollo del conocimiento*. *Visión Económicas*, Año 6, Número 14.
- Pérez Gómez, Ángel. (1988) *Currículo y enseñanza: análisis de sus componentes*". España. Universidad de Málaga.
- Rodríguez de Ramírez, María (1995), *Reflexiones sobre el status epistemológico de la contabilidad*. *Contabilidad y Auditoría*, Año I Número 1, diciembre de 1995: 58-67.

Rodríguez de Ramírez, María (1997), *La metodología en contabilidad: ¿uniformidad o diversidad?* *Contabilidad y Auditoría*, Año 3, Número 5, mayo de 1997:39-52