

EMERGENCIAS DE CAMBIO: ENTRE EL MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL Y LA NECESIDAD DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

CHANGE EMERGENCIES: BETWEEN THE TRADITIONAL PEDAGOGICAL MODEL AND THE NECESSITY OF SIGNIFICANT LEARNINGS

Ana Martínez Vélez*

RESUMEN

El propósito central de este escrito, es compartir con los lectores algunas de las vicisitudes sentidas y vividas por estudiantes y docentes que día a día se enfrentan a la tarea de querer aprender, los primeros, y el afán por enseñar, los segundos, quienes comparten, viven y conviven en el camino de la educación del profesional de la contabilidad, aunque no siempre en esferas iguales, pero sí con la coexistencia de los mismos problemas educativos derivados de las prácticas pedagógicas que se agencian en los programas de contaduría pública.

Palabras clave: Enseñanza contable, racionalidad contable, contaduría pública.

ABSTRACT

The central intention of this writing is to share with the readers some vicissitudes felt and lived by teachers and students who day to day face the task of wanting to learn, and the eagerness to teach. They share, live and coexist in the way of the education of the professional accounting, although not always in equal spheres, but they coexistence with the same educative problems, they are derived from the pedagogical practices that they are manage into the academic programs of public accountant.

Keywords: Accountant teaching, accountant rationality, accountant public.

Fecha de recepción: 2 de mayo de 2013 / **Fecha de aceptación:** 9 de octubre de 2013

Tipo de artículo: Reflexión

Para citar este artículo: Martínez, A. (2013). Emergencias de cambio: entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de aprendizajes significativos. Praxis, 9, 73 - 82

*Magíster en Educación Docencia. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Colombia. armartinez@elpoli.edu.co

INTRODUCCIÓN

La profesión contable debe ser objeto de reflexión y discusión en la academia, liderada por quienes pensamos que esta es garante de la confianza pública, factor significativo para el desarrollo social y económico de la actual sociedad. Por esta razón, la profesión de la contaduría pública, en su praxis contable, su organización y la información que produce, debe responder a los nuevos requerimientos sociales, culturales y políticos. Por la trascendencia del saber contable en nuestro contexto social y económico, es importante repensar la práctica pedagógica para potenciar el trabajo en el aula, entendida como un espacio educativo en el que no solo se propician relaciones de alteridad, sino que también se deriva la pluralidad de saberes con sentido social, cultural y político.

La reflexión pedagógica no es común entre los docentes del área contable, a pesar de la necesidad latente de formar profesionales integrales, en especial cuando el acto educativo en la área en mención ha estado sumergido en las formalidades del enfoque técnicoinstrumental y con sujeción al fardo normativo que ha invadido a la contabilidad en aras de satisfacer las necesidades de información útil y oportuna demandadas por el sector productivo, a lo que las instituciones de educación superior han seguido el juego, privilegiando la formación profesional para el mundo del trabajo por encima de un profesional idóneo, ético y con compromiso social, que aporte a la transformación del pensamiento contable y de la sociedad.

En este sentido, tengo la intención de poner en escena un producto derivado de mi proyecto de investigación para optar al título de Magíster en Educación Docencia, como es la categoría que le da el título a este artículo, la cual emergió de los actos de habla de los docentes y estudiantes, quienes abogaron por la emergencia de un aprendizaje significativo como posibilidad de apropiación del conocimiento con significado, mediado por estrategias didácticas que connoten un acto educativo en el que se recree la

creatividad, en dimensiones de reflexión para la recuperación de la praxis contable y la autonomía de pensamiento, constreñido por la orientación mecanicista y rutinaria que tiene actualmente la enseñanza del saber contable.

Esta *gran categoría*, compuesta por cinco subcategorías, me permitió comprender el sentido de las acciones educativas que han privilegiado un conocimiento contable mecanicista y de rutinización de la técnica contable, connotando un adiestramiento instruccional, privilegiado sobre una formación profesional en la praxis contable; así como una escasa formación pedagógica de los docentes de dicha área y la necesidad del estudiante de un aprendizaje significativo que le dé sentido a su conocimiento del saber contable.

El aprendizaje significativo posibilita comprender la técnica en una perspectiva de praxis contable, necesaria en la enseñanza de la contabilidad, dada su importancia para el desempeño de los futuros profesionales [hoy estudiantes] en las organizaciones, como instrumento integrador del rol del contador público en un ejercicio profesional con responsabilidad social, cultural y política, que responda principios éticos y respeto por el ser, descentrándose de la alienación que puede desencadenar la técnica, si no se asume desde una perspectiva reflexiva y una práctica pedagógica en la que converjan las dimensiones culturales, deontológicas y ontológicas que le corresponden a la contaduría pública.

El acto educativo contable: los docentes anclados en la pedagogía tradicional

En diálogo con los actores, se coligió la persistencia de las representaciones tradicionales de la pedagogía; acciones como transmisión acumulativa de conocimiento, información y normas; clase rígida, academicista y verbalista; memorización de información narrada sobre saberes hechos; discurso ajeno a la experiencia del contexto y contenidos segmentados; actos de autoridad para llamar la atención de los estudiantes; y clima desfavorable para el fomento de la creación, fueron algunas de las características

reveladas por los docentes en relación con su acto de enseñar, de ello dieron cuenta frases expresadas por los docentes, como:

“no soy capaz de ponerlos a que se vayan a hacer una exposición, pues me parece horrible ir a perder tiempo con ellos” y “...a veces soy de pronto grosero, en el sentido de que si tú me preguntas y yo por curiosidad te vi hablando, de frente le digo: no le voy a responder porque es que eso lo acabé de decir, ¿cierto compañeros?...si a bueno y usted estaba conversando con el compañero”. Las palabras **miedo, amigo, confianza, carácter rígido, susto, presión, mira feo**, expresadas por los estudiantes, dieron cuenta de la gama de sentimientos, habitualmente desagradables por demás, de las relaciones en el aula como espacio educativo; el temor a ser castigado **por no llegar puntual, la angustia, quedar en ridículo** al no saber una respuesta, o **ser sancionado públicamente**, tocan con la autoestima, la seguridad del estudiante y su disposición frente al aprendizaje; adicionalmente, se restringe la espontaneidad creativa; *estos sentimientos son inhibidores del proceso cognitivo en la apropiación del conocimiento, sin un sentido de autoestima y aceptación social en el aula, los estudiantes difícilmente incurrirán en conductas seguras frente a los factores cognitivos de atención, concentración y memoria.*¹

A este respecto, conviene anotar que desde la época antigua la pedagogía se ha ocupado de un sujeto cognoscente comenzando por la integralidad del ser, en las dimensiones de afectividad, moral y ética, tríada que siempre deberá acompañar los procesos educativos y formativos, los cuales, en razón de los aconteceres de cada época de la historia, en ocasiones se han desvirtuado, pero gracias a esa misma mutabilidad de teorías se han repensado las relaciones docente estudiante y los procesos de enseñanza; por ello, la pedagogía requiere de una expansión que incluya, no solo la metodología, es decir, las técnicas para motivar a los estudiantes, para evaluar, para organizar actividades en el aula de clase, sino también la reflexión sobre la historia

de la pedagogía, todo lo anterior enmarcado en la práctica diaria del docente como fuente donde surge el saber pedagógico, tornándose conscientes las prácticas cotidianas; cuando las prácticas inconscientes se vuelven reflexivas, se abre un espacio para teorizaciones pedagógicas en un sentido de comprensión del acto educativo. En su devenir, la pedagogía ha sido abordada desde varias teorías, como el modelo tradicional, del cual Flores (1994), expresa que *“El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores”* (p. 146); de esta manera, la habilidad creativa del estudiante y su capacidad de asombro y de interpelación, no se consideran como acciones que acontecen en su experiencia vivencial. Es común que se piense que el conocimiento es apropiado mediante asociaciones de semejanza, contigüidad espacial y temporal, y causalidad de ideas; no se concibe el aprendizaje social desde las motivaciones y expectativas de los estudiantes, al contrario, aborda el control del pensamiento y de los actos como funciones reguladoras, con objetivos instruccionales que deben reforzarse periódicamente; así mismo, el desempeño del estudiante es manejado desde el exterior, ya que se le considera dócil y de fácil adaptación; con el manejo de la rigidez y el orden absoluto, toda vez que la disciplina es determinante para el control de la acción docente en el aula, promoviendo la pasividad en los estudiantes. En este modelo, la educación *“magistrocéntrica”*, en el cual el método expositivo es el medio de comunicación, impiden las relaciones de interacción-docente estudiante en ambientes de cordialidad; adicionalmente, el profesor determina el qué y el cómo se va a aprender, es decir, el estudiante depende de lo que diga el profesor; a este respecto, cito textualmente las voces de los estudiantes:

1). [...] *pues cuando si me una confianza y me llega como a un amigo más yo voy a estar en una capacidad de preguntarle que cuando llega como una persona que solamente tiene como el conocimiento y que el conocimiento absoluto solo es de él y que si le va a*

1. M. E. Martínez (comunicación personal del 20 de octubre de 2010). MSc. en Psicología.

preguntar pues va a tratar de desviarle la pregunta a uno a... uno para no quedar mal.

2). [...] *la manera de enseñar es: llegue copie esto, lo realiza ella, o siéntense y hagan el taller y si uno tiene dudas no le responde de la mejor manera, como que ay no se complique con eso, eso nadie lo pregunta, sígalo haciendo,*

A propósito de estos testimonios de los estudiantes y de las relaciones pedagógicas, Franco (1997) ha insistido en que *“la relación actual es de carácter vertical-autoritario; el profesor está investido de una aureola de magnificencia que lo muestra como lejano y omnipotente. El profesor no se coloca en el plano de igualdad con el estudiante, no fraterniza con él, como poseedor de un conocimiento, llega a impresionar con su aplicación a unos individuos que de partida considera inferiores”* (p. 183), estas actitudes de los docentes, no potencian la independencia intelectual como elemento asociado a la creatividad.

A esta reflexión de Franco, es pertinente hacer notar que en las voces de los docentes entrevistados, no precisamente se percibía una actitud de **magnificencia**, por el contrario, el sentido de sus palabras connota una significación de su acción docente como *acto de responsabilidad* con el estudiante. Una inmensa mayoría de los profesores del área contable son profesionales de la contaduría pública, quienes tienen el manejo del conocimiento de la técnica contable, replicando en sus estudiantes su vasta experiencia; pocos han tenido formación en pedagogía o en educación, su inserción en la docencia obedece a la experiencia laboral, como garantía de la transmisión de un *conocimiento actualizado y acorde con las necesidades del medio*; así lo corrobora Franco (1997) al referirse a la situación de los maestros en la universidad:

“En el sector universitario, son considerables los problemas de los maestros. Ellos en general son profesionales de determinada actividad, que de una u otra manera accidental, resultan vinculados a

la cátedra sin ningún tipo de formación en docencia, haciendo que su actividad se improvisada, respondiente a conceptos individuales e intuitivos de la enseñanza, con las consecuencias naturales en la frustración de la función educativa universitaria”. (p. 181)

En esta misma línea, Duque (2007), llama la atención en que la *preocupación* de las instituciones de educación *“por las formas de enseñanza se traduce en distintos programas que obligan a los docentes a pensar en clave de pedagogía, en la importancia de reconocer los elementos curriculares, los aspectos didácticos, los aspectos evaluativos, para lograr los propósitos que se trazan con los programas que se ofrecen al medio”.* (p. 3)

En las expresiones de los docentes, *a su buen saber y entender*, procuran y tienen la intención de hacer el mejor esfuerzo desde sus carencias y debilidades, confesas por demás, a pesar de los métodos conductistas y tradicionales evidenciados en su acto educativo y de que a las universidades solo les interesa cumplir el objetivo de formar sujetos productivos económicamente; de ello se desprende que el docente sea el garante de la *mal llamada* educación, que valga la pena anotar, es netamente *profesionalizadora*, de los futuros profesionales, en una acción pedagógica del conocimiento contable, no en vano, González (2009), reclama un acto de reinvocación del profesor en la educación, *“El devenir del profesor en la educación viene dado por una serie de circunstancias políticas, económicas, normativas, tecnológicas y sociales que no siempre se comprenden”* (p. 65).

Enseñanzas y aprendizajes en contabilidad: un plus de significados. Para los actores, la percepción de enseñanza y aprendizaje de la contabilidad tiene significados diferentes. Los docentes consideran el conocimiento contable como normas, registros, generación de estados financieros y garantía de confiabilidad, en otras palabras, para las funciones propias de los profesionales de la contabilidad y el ejercicio de

un oficio. A su vez, los estudiantes quieren un aprendizaje que les signifique un conocimiento fundamentado en la experiencia de la vida cotidiana, en el análisis y la reflexión; quieren sentir al docente como un facilitador de su proceso.

Resulta oportuno exponer que el concepto de enseñanza², lo comprendo como el principal componente del proceso docente educativo, toda vez que **se relaciona directamente con el estudiante**; este es un proceso intencional y planeado, que abarca las distintas etapas de la vida del individuo, con la finalidad alcanzar su desarrollo intelectual, ético, estético, creativo, espiritual, moral y físico, mediante la transmisión y el cultivo de conocimientos, valores y destrezas que le permitan integrarse a la sociedad y contribuir a su desarrollo; de este proceso de enseñanza, los estudiantes reclaman relaciones de alteridad entre profesor y estudiante en sus vivencias cotidianas.

Con respecto al aprendizaje, lo concibo como **una construcción permanente**, cognoscitiva, interactiva, cotidiana, modificadora, mediante la cual se propician cambios en las personas en la forma de pensar, sentir y de percibir el entorno para mejorar las actuaciones, reorganizar el pensamiento, descubrir nuevas maneras de comportamiento, nuevos conceptos, información, habilidades y destrezas, apropiándose de aquello que les es útil para su proceso cognoscitivo y desarrollo de sí mismas; en esta construcción el estudiante debe ser el centro y el docente su orientador. Así entonces, tanto la enseñanza como el aprendizaje de la contabilidad, deben mediar y pensar el acto educativo a partir una representación que recree el pensamiento científico y vivencie la experiencia de la búsqueda del conocimiento, de la verdad de los hechos y los fenómenos que acontecen en el interior de la contabilidad; en el aula, el aprendizaje de la contabilidad ha tenido significados como el de que *“debe estar mas ligado al aprendizaje e*

interpretación de los sucesos o hechos económicos” o *“...tener las bases para la contabilidad, como aprender [...] prepararme para una vida profesional como contadora”*.

A partir de testimonios de los estudiantes, podemos considerar intereses diferentes en relación con el aprendizaje de la contabilidad. En el primero³, se evidenció interés por conocer el contexto social, político y económico en el cual acaecen los fenómenos contables, el cual se debe significar en la práctica contable para potenciar el análisis y la reflexión crítica; adicionalmente, el entorno en el cual ocurren los hechos económicos es importante en la enseñanza de la contabilidad para sumergir al estudiante en el discurso contextual, que no vea la Contabilidad como un simple procedimiento sino como una oportunidad de confrontar la realidad con la práctica contable. En relación con el segundo testimonio⁴, si bien es cierto que se evidenció un interés diferente al del primer estudiante, orientado más a la práctica contable como la aplicación de principios y normas, fundamentales para la medición de los hechos económicos, ambos reclaman un aprendizaje que signifique el conocimiento de la contabilidad en la cotidianidad de las realidades que ocurren en el entorno, en beneficio de su formación como contadores, *“la esencia del proceso del aprendizaje significativo radica en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo sustancial con el que el alumno ya sabe y posee en su estructura cognitiva.”* (Ausubel, citado por Viera, 2003, p. 38).

Ahora bien, la enseñanza de la contabilidad de los docentes, de acuerdo con uno de los entrevistados *“[...] no debe partir tanto de la parte técnica, o sea del aspecto técnico, sino partir primero de la norma, [...] también la responsabilidad social que el estudiante va a tener como futuro contador.*

Respecto a este enfoque normativo, Ordóñez (2008), considera que *“la enseñanza basada en*

2. Los conceptos de enseñanza y aprendizaje, fueron propuestos por la autora de este trabajo para la Línea de Investigación en Educación, del Grupo de Investigación Likapañy, de la Facultad de Administración, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín.

3. Estudiante del 10° semestre de Contaduría Pública, último semestre de acuerdo con el plan de estudios del programa.

4. Estudiante del 2° semestre de Contaduría Pública.

la norma constituye una de las principales causas de la condición de menor edad del estudiante, e incluso, de algunos docentes que fueron instruidos en la norma y que aún siguen instruyendo en ella". El autor aclara que "no se trata de atacar la norma, ni de sustituirla" (p. 122), solo hace una reflexión en relación con el entrenamiento al que se somete el estudiante, cuando se le forma bajo el marco jurídico-legal que sustenta el entramado normativo de la Contabilidad. En esta línea, se puede decir que esta visión de los docentes no propende por un aprendizaje significativo para los estudiantes, solo da cuenta de las tendencias convencionales del conocimiento contable, las cuales lo han reducido estrictamente a factores legalistas y mensurables, privilegiando la educación hacia un adiestramiento técnico para la ocupación laboral, y no como una oportunidad de mirar nuestro contexto desde una perspectiva diferente para aportar a la transformación, no solo del pensamiento contable, sino también de la sociedad y del país. En esta dirección, es conveniente revisar el concepto de aprendizaje significativo a la luz de la propuesta de Rogers, (citado por Pérez, 2009):

Este aprendizaje tiene lugar cuando el estudiante percibe el tema de estudio como importante para sus propios objetivos. Frente a los tipos de aprendizaje percibidos como amenazadores, el aprendizaje significativo desarrolla la personalidad del alumno, y al abarcar la totalidad de la persona es más perdurable y profundo. La independencia, la creatividad y la confianza en sí mismo, permiten la autocrítica y una actitud de continua apertura al cambio y a la adaptación. La desconfianza en los conocimientos de un mundo estático surge porque se concibe la educación como una capacitación para afrontar lo nuevo, y el aprendizaje se centra propiamente en el proceso de aprender. (p. 5).

Como quiera que la estructura cognitiva es particular para cada uno de los individuos, el aprendizaje debe ser dinámico, basado en las vivencias, permitiéndole al estudiante una apropiación de los objetos de aprendizaje. Adicionalmente, desde el ámbito pedagógico, el

proceso de formación y desarrollo de los estudiantes debe ir más allá de los límites de la "zona del desarrollo próximo", toda vez que supera lo que ya ha conocido y permite la introducción de nuevos elementos originales o innovadores.

Relaciones en los espacios del aula de clase: procesos lineales de observación. En las interacciones cotidianas estudiante-docente, aspecto dialéctico entre la subjetividad y la intersubjetividad, o lo que es lo mismo, entre el sí mismo, el otro y el mundo, se abre un plus infinito de **encuentros, desencuentros y reencuentros en el proceso docente educativo**, los que devienen de las percepciones que tiene cada uno de los actores con respecto al otro, de las actitudes y manifestaciones en el aula, así como de la contribución que unos y otros generen en el acto educativo, se derivan espacios de apertura o inhibición. De acuerdo con testimonios de los estudiantes, un docente es gratamente recordado cuando potencia la capacidad de construir conocimiento mediante la curiosidad, el interés y la indagación; que les promueva el pensamiento hacia una reflexión crítica y de alerta hacia la práctica contable, con todo el instrumental y énfasis pragmático que ella detenta, que si no se asume reflexivamente, puede convertirse en obstáculo, tanto para el pensar meditativo y crítico, como para el hacer creativo, y por ende, obstáculo para toda posible transformación subjetiva e intersubjetiva de los estudiantes.

Contrario a las expresiones de los estudiantes, cargadas de emoción, los docentes solo hicieron referencia al acto académico como tal, no hubo alusión a las actitudes emocionales como sí lo hicieron los estudiantes cuando demandaron espacios de cordialidad y comprensión; la posición de los docentes en la apreciación de un buen o mal estudiante, lleva a pensar, nuevamente, en los modelos pedagógicos tradicionales tan debatidos en la actualidad; pareciera que seguimos en un momento histórico en el que se han perdido valores que fueron el basamento de nuestra sociedad, como consecuencia del fracaso de la razón instrumental y los presupuestos de la ilustración, donde se privilegió el conocimiento y el



progreso, entendido este último como la adquisición de riquezas y bienes materiales. También se ha dejado a un lado la razón reflexiva, la cual fue retomada por la posmodernidad; no se propician espacios para la formación de profesionales pensantes, **sensibles** e investigadores, sino para reproducir meramente técnicos de la productividad. Se imparte una educación que solo se preocupa por producir profesionales en serie, aptos para el mercado, es una educación rígida, acrítica y poco creativa, que de entrada normaliza y que obtura espacios para la singularidad, la diferencia y la re-creación individual y social.

De la habitualidad tradicional del docente hacia otras posibilidades de corresponsabilidad. Por parte de los estudiantes se evidenció una necesidad de *sentir, ver y pensar* la contabilidad desde una dimensión *social, cultural, política, sensible y humana*, por supuesto; a esas demandas sentidas de los estudiantes debe atender el acto educativo.

Palabras como **me gusta la clase, me gusta el profesor, su clase es dinámica, es tirano, he aprendido mucho, temas por encima, vacíos**, nos aproximan a una experiencia de incertidumbre y malestar de los estudiantes; es este ejemplo un patético de la improvisación del acto educativo en el cual se evidencian pocas acciones dirigidas a suplir la necesidad de formación integral del estudiante. Como lo expresé en párrafos anteriores, el docente del área contable recurre a su buen criterio, mas no está en función de establecer una relación dialógica entre el aprendizaje reflexivo y un aprendizaje efectivo y significativo, que estimule el pensamiento creativo y la resolución de problemas. En las debilidades de los docentes y en los actos de habla de los estudiantes, se conjuga una de las corrientes de la pedagogía tradicional mas debatidas en la actualidad, como es el conductismo. El conductismo se comprende como el modelo de aprendizaje mediante el estímulo respuesta, en el que el docente actúa como modificador de la conducta del estudiante; uno de sus exponentes mas representativos es Skinner, para quien el conocimiento se fundamenta en una

construcción basada en impresiones e ideas, con patrones de estímulo-respuesta, medio de control del pensamiento y de los actos como funciones reguladoras. En relación con esta *teoría condicionadora* de Skinner, traigo la voz de un estudiante que expresó **“un ejemplo... cuando uno va a adiestrar un animal... uno le enseña que tal cual unos gestos de uno él debe hacer unas cosas, en la parte contable, el profesor le dice frente a unos hechos uno debe organizar ciertas cosas... ciertos procedimientos...”**; es de anotar que testimonios como este, o similares, los escuché a en todo el trabajo. En el sentido de resignificar las experiencias de los estudiantes en su proceso de enseñanza, anclado en un modelo pedagógico tradicional, encontramos otros modelos pedagógicos en los cuales el sujeto aprendiente tiene especial significación como centro del proceso docente educativo.

Los modelos *humanista*, expuesto por Rogers y *cognitivo* de Ausubel, basan el conocimiento en **un ser humano en libertad** que crea su personalidad, cuya actividad cognoscente no obedece a influencias del exterior; por su parte, en el aprendizaje **no se obstaculiza** el deseo de aprender, destacándose el aprendizaje significativo y receptivo. Contrario a las teorías tradicionales, en estos modelos el proceso de enseñanza está centrado en **relaciones afectivas y de alteridad** del docente con los estudiantes, elementos motivacionales para promover su participación activa; en consecuencia, se propicia el desarrollo del pensamiento, de la responsabilidad y de la creatividad, por cuanto el rol del estudiante es activo en su proceso de conocimiento y el profesor su facilitador.

Con estos modelos, la pedagogía tradicional va perdiendo protagonismo, se comienza a experimentar una nueva visión de la educación en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje ya **no se construye mediante la acumulación de información** en el aula como forma de provisión de conocimiento desde el mundo exterior hacia el estudiante, sino que se **le motiva a aprender desde su mundo interior**, potenciando sus capacidades de análisis, construcción, pensamiento;

es *la escuela activa o modelo activista*. Con el surgimiento de este modelo activista, se inicia una nueva propuesta de **aprender haciendo**, insertando al docente y al estudiante en una nueva forma de concepción de conocimientos y valores para la transformación de la sociedad en beneficio de toda la comunidad, deviene entonces *el modelo social*, del cual se derivan los modelos desarrollista y el social propiamente dicho.

Estas corrientes de representaciones modélicas de la pedagogía, en franca oposición con la **indiferencia hacia el sujeto cognoscente** predicada en el modelo tradicional, fracturan y cambian el panorama hacia un escenario de producción de conocimiento, a la **construcción de vida en relaciones de alteridad** entre docente y estudiante, con sus vivencias en la cotidianidad; es así entonces, como con Piaget, Magenzo, Vigotsky y Dewey, se derivan los modelos cuya condición se basa en la **construcción y socialización** del conocimiento, ocupándose del cómo se conoce, **el centro del proceso educativo es el estudiante**, al cual se le deben reconocer sus diferencias genéticas y socioculturales, de manera que emerjan la experiencia, la práctica y el re-crearse con el aprendizaje. De igual manera, al estudiante se le propicia el **pensamiento crítico, deliberado y creativo**, en tanto que el docente enfrenta con el alumno el problema del conocimiento. Al tema de la relación aprendiente-enseñante, Piaget le ha dado gran importancia, veamos sus planteamientos, (citados por Rivera & Forteza, 2007):

El punto de partida del conocimiento, para Piaget, no es ni el sujeto ni el objeto, sino su indestructible interconexión. El proceso de conocer se considera como una relación (interacción) exhaustivamente representada por una relación triple entre sujeto (el individuo social), los instrumentos o las acciones que realiza, y los productos de la creación histórica, los objetos. (p. 5)

Esta interconexión, de la que habla Ausubel, conlleva a que el conocimiento sea dinámico, basado en la experiencia vivencial del estudiante en interrelación con el profesor, comenzamos a hablar del *desarrollismo pedagógico*; en este

punto cito a Mèlich (1994), cuando expresa que *“las acciones de la vida diaria resultan enormemente significativas para la comprensión de la vida social”* (p. 17).

En el modelo pedagógico *desarrollista*, siguiendo a Flores (1994),

Hay una meta educativa, que se interesa por que cada individuo acceda, progresivamente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. Por otro lado el docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. (p. 171)

Desde esta teoría, se entiende entonces que hay una autoformación de la personalidad que contribuye al desarrollo histórico del estudiante, en el cual el docente es su acompañante o, como lo expresa Mèlich (1994), su *cómplice*. (A este cómplice, los estudiantes participantes de la investigación, lo han buscado de manera insistente). Este modelo, a la luz de los principios en los cuales está fundamentado, se denomina *activista*; de acuerdo con González (1999), en él *“las categorías de experiencia, práctica, recrear, desarrollarse, serie, proyecto, flexibilidad, situaciones concretas, posibilitan un desarrollo cognitivo de los alumnos desde sus propios intereses y necesidades”* (p. 60).

Con respecto al *modelo social*, se evidencia la intención del **respeto a la individualidad del estudiante** y su **capacidad de relación de alteridad con el otro** y con él mismo; dicho de otra manera, términos como **subjetividad** e **intersubjetividad** adquieren relevancia, representaciones de pensamiento hacia la autonomía y emancipación, en donde se potencia el trabajo en grupo con una perspectiva científica, mediante la cual, no solo se crea teoría, sino que también emergen fundamentos para trascender el pensamiento reduccionista y tomar conciencia del lugar, no solo del estudiante, también del docente, en la sociedad para modificar su acaecer ideológico, político y social.

Mientras los modelos pedagógicos derivan en teorías de liberación, emancipación y modificaciones de pensamiento ideológico, Freinet, Guioix y Freire exponen sus corrientes, no sin contradictores por lo liberal de su pensamiento y su enfoque crítico, que exige cambios, no solo de mentalidad, sino también del sistema educativo, para hacer una verdadera **transformación de la escuela**, entendida como un “*espacio educativo incluyente, democrático, participante, dialógico, que permite la interacción y vivencia de conocimientos para mejorar la propia condición moral, intelectual, cultural, política y social de las personas*”⁵. Es así entonces, como la *pedagogía crítica* de la enseñanza se fundamenta a partir de una concepción dialéctica de la práctica pedagógica, no solo con una visión de interpretación hermenéutica, sino también con intereses emancipatorios hacia la libertad y la autonomía de los sujetos que cohabitan en comunidad. A este respecto, sigo a Álvarez & González (1998):

La educación, las convicciones, los sentimientos son consecuencia y principio del pensamiento; se conoce el mundo porque se transforma, ya la escuela no puede estar ajena a la sociedad; el hombre se educa porque participa en la construcción social y por ello es que se siente libre, fuerte y luchador. Sólo en la lucha, en la construcción, el alumno siente, por eso aprende y por eso es inteligente... Si en el primer momento el centro es el maestro y el alumno aprendía en la instrucción; si en el segundo momento el alumno es el centro y se educa mediante su participación, desarrollándose intelectualmente; en el tercer momento se forma porque siente, valora y crea y, en consecuencia, es libre en sociedad. (p. 33)

Contrario a los modelos pedagógicos expuestos hasta el momento, la *pedagogía crítica* excluye al proceso de enseñanza aprendizaje de toda **forma de instrucción**, modelamiento y constreñimiento, aunque no por ello lo hace permisivo y ausente de controles, toda vez que

la representación de responsabilidad trasciende las convenciones empleadas para la formación de los estudiantes, por cuanto concibe al hombre como proyecto que se afirma a través de procesos concretos en la sociedad de la que forma parte. Gracias a la **importancia que el sujeto** adquiere en este modelo, se introduce el concepto de **integralidad**, el cual se alcanza con la motivación de la integridad y liberalización del sujeto, desde el ejercicio de los derechos humanos, establecidos a partir del desarrollo intencional y holístico de sus dimensiones histórico-sociales y simbólico-comunicativas; lúdica, afectiva y trascendente como potenciadoras de la creatividad, la reflexión crítica y la motivación, estas dimensiones se logran cuando el estudiante realiza **procesos de integración entre lo afectivo y lo cognitivo**, lo que permite reproducir la cultura y encontrar vías para la satisfacción de sus necesidades en la articulación entre lo personal y lo social, esto es, desde una **construcción de su proyecto de vida en un marco de proyecto social**; dicho en otras palabras, el concepto de integralidad debe entenderse como una unidad que incluye lo personal y lo social, de lo que se desprende que al referirse a lo personal queda implícito lo social, reafirmando de este modo, que el individuo deviene en una red de relaciones sociales. Por su parte, la autonomía de los sujetos se logra con el fomento de la seguridad, la confianza, el compromiso y la metacognición, así como el desarrollo de la creatividad, al tiempo que se promueven comportamientos y estilos de vida saludables a partir del desarrollo de **estrategias pedagógicas que fomenten la motivación**, las habilidades personales y la autoestima, para favorecer un estado completo de bienestar tanto físico como mental y social desde lo personal y lo familiar. En este contexto descrito, los modelos pedagógicos se pueden considerar como un abanico de paradigmas en el seno de la pedagogía, en la medida en que son valiosas herramientas conceptuales para ayudar a comprender mejor las metas, el método, el contenido y su desarrollo, y la relación docente-estudiante, subyacentes en la práctica pedagógica, la cual no podrá concebirse si no está mediada por el lenguaje, el proceso de comunicación y la interacción en la cotidianidad.

5. Este concepto fue propuesto por la autora de este trabajo, para la Línea de Investigación en Pedagogía, Grupo de Investigación en Organización, Ambiente y Sociedad, Likapa y. Facultad de Administración, Politécnico Colombiano JIC.

Las anteriores reflexiones permiten entender que la práctica pedagógica, con ella, el acto educativo, están condicionadas por la actitud que el docente tiene frente al conocimiento y a sus estudiantes como seres biológicos, históricos y sociales, razón por la cual es urgente repensar modelos pedagógicos renovados que interrelacionen, en forma coherente, los roles del docente y del estudiante, resignificando sus **relaciones de alteridad y sus vivencias cotidianas**, que les permita su estar en el mundo de la vida, conforme lo han manifestado los actores participantes de esta investigación, por medio de sus actos de habla. Se requiere un docente acompañante en el proceso de aprendizaje; estimulador del proceso de aprendizaje autónomo y que relacione el conocimiento con el ideal de contador que deseamos.

Corresponde preguntarse ¿qué hacer para que las universidades, en aras de la calidad académica, adelanten esfuerzos para crear programas de actualización en los temas de pedagogía, educación y didáctica para los actores sociales del proceso docente educativo, para que con su riqueza profesional y personal, generen espacios de aula motivadores y creadores?

Para cierre de esta categoría, y a modo de conclusión de la misma, dejé estas palabras de Eric Fromm, invitando a la reflexión acerca de las relaciones en general y, en el caso particular de este trabajo, de las que se dan entre docentes y estudiantes, “*Dar implica hacer de la otra persona un dador, y ambas comparten la alegría de lo creado. Algo nace del acto de dar, y las dos personas involucradas se sienten agradecidas a la vida que nace para ambas*”.

*La clave de la educación no es enseñar,
es despertar.*

Ernest Renán

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez D. C. & González, E (1998). *Lecciones de didáctica general*. Medellín: Edinalco.
- Duque, J. (2007): En la búsqueda de las didácticas universitarias. *Revista Educación, Comunicación, Tecnología UPB*. (3). Recuperado de <http://eav.upb.edu.co/RevQ/ediciones/3/189/Enlabusquedadelasdidacticasuniversitarias.pdf>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Franco, R. (1997). *Reflexiones Contables. Teoría, Educación y Moral*. Medellín: Tipolitografía Real.
- González, E. (1999). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- González, M. A. (2009). *Horizontes Humanos: límites y paisajes*. Manizales. Publicaciones Universidad de Manizales.
- Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice*. Barcelona: Anthropos.
- Ordóñez, S. L. (2008): *Reflexiones críticas contables alternas al pensamiento único, Prospectivas Críticas de la Contabilidad*. VII Simposio Nacional de Investigación Contable y Docencia. Bogotá: Kempes Ltda.
- Pérez, A. (2009): Las estrategias de aprendizaje. Radiografías. Necesarias para su comprensión. *Actualidades Investigativas en Educación*. (2). Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2009/archivos/radiografias.pdf>
- Rivera & Forteza. (2007): La categoría acción en algunas teorías del aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación*. (45).
- Vieira, T. (2003): El aprendizaje significativo de Ausubel: algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*. (26), 37-43. Recuperado <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/373/37302605.pdf>