

El Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública

Reconociéndonos para transformar

**Entrevista con Mauricio Gómez-Villegas
y Carlos Mario Ospina-Zapata**

Por: Jorge Emiro Pinzón-Pinto

Profesor del Departamento de Ciencias Contables de la
Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.
Correo electrónico: jorge.pinzon@javeriana.edu.co.

**Transcripción: Paula Andrea Grajales-
Sánchez**

Estudiante de Contaduría Pública. Pontificia Universidad
Javeriana de Bogotá.
Correo electrónico: pgrajales@javeriana.edu.co.

Cerca de 200 profesores de distintas universidades del país, han asistido al Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública, evento organizado por la Pontificia Universidad Javeriana, durante los días 19, 20 y 21 de marzo de 2009. Con la participación de 27 universidades, entre ellas la del Magdalena; la de Envigado; la Escuela de Administración, Finanzas y Tecnología, EAFIT; la del Norte; la del Cauca; la Mariana San Juan de Pasto; la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC, de Tunja; la de Manizales y, por supuesto, la Pontificia Universidad Javeriana, PUJ, de Bogotá y de Cali; la Nacional; la de Antioquia; la del Valle; el Externado y tantas otras destacadas por su participación como ponentes, el evento pudo mostrar un amplio panorama de lo que están pensando, discutiendo y haciendo los profesores en su quehacer.

Esta vez, el objetivo del encuentro ha sido propiciar un espacio académico donde los docentes de la Contaduría Pública del país puedan socializar sus experiencias pedagógicas y dimensionar su impacto en la formación de los contadores. En este sentido, el evento se organizó temáticamente en mesas de trabajo para abordar temas como control, auditoría y aseguramiento, tecnología, regulación, contabilidad y finanzas públicas, formación profesional, teoría contable, finanzas, contabilidad social y ambiental, contabilidad gerencial y de gestión, todas éstas en relación con el ejercicio de la enseñanza y de la docencia.

La presentación de alrededor de 50 ponencias –incluyendo las dos conferencias de apertura del evento, trabajos que previamente fueron seleccionados por su calidad entre otra

significativa cantidad de comunicaciones enviadas por los docentes– pone de manifiesto la creciente preocupación de los profesores por reflexionar acerca de su quehacer, por innovar en materia educativa pedagógica y didáctica, pero sobre todo por hacer visible la profesión docente en el ámbito de la Contaduría Pública.

Al finalizar el evento, quisimos conversar con los profesores para que expresaran sus impresiones acerca del Encuentro mismo, de sus expectativas y de las perspectivas con miras a nuevos encuentros que afiancen nuestras prácticas y nuestros discursos. Invitamos entonces a los profesores Mauricio Gómez-Villegas, de la Universidad Nacional de Colombia y Carlos Mario Ospina-Zapata, de la Universidad de Antioquia, para escuchar sus impresiones.

Jorge Pinzón: Voy a preguntar por el quehacer de los docentes. Es evidente que, a pesar de lo que hemos oído y de los esfuerzos en las experiencias diversas que hay en las universidades y en los programas, hay problemas en el campo pedagógico entre los docentes de contabilidad. ¿Este encuentro proporciona algunas herramientas para empezar a superar esas dificultades que, me parece, son bien profundas?

Mauricio Gómez: Bueno, yo no sé si el encuentro las dé. Es más, no sé si su propósito sea ése. Pero, digamos, por lo menos, que si nosotros transitamos del espacio del evento como acto al evento como espacio de interacción y si, de verdad, construimos otros medios en las universidades para que reflexionemos sobre lo que nos está pasando, yo creo que sí podemos construir ese espacio. Lo que pasa es que esta tarea es de muy largo plazo, me parece que aquí

viene mucha gente que repite lugares comunes, dice cosas que ya hemos escuchado y el verdadero sentido que busca el evento se desvirtúa. La construcción de escenarios hacia adelante y de acciones es una actividad que debemos desarrollar en las universidades.

Ahora bien, hay variables del entorno que no son muy propicias, pero tenemos que enfrentarlo. Hay un paso del diagnóstico: la conciencia y estos espacios nos sirven para ir diagnosticando cada vez más. Yo estoy convencido de que en ciencias sociales necesitamos diagnósticos muy precisos. Quiero pensar en lo que nos plantea Humberto Maturana: las organizaciones son sistemas autopoieticos, pero de ahí a que uno diga: “aquí está el recetario de lo que hay que hacer”, hay un error. Considero que tenemos que diagnosticar muy bien cómo estamos y qué nos está causando problemas, para que la acción colectiva y la interacción nos puedan sacar de estos problemas. Mejor dicho, yo no creo que este encuentro se pueda concretar como un instrumento para el cambio en sí mismo. Me parece que es uno de múltiples catalizadores que deberemos desarrollar para esos cambios pedagógicos.

Carlos Mario Ospina: Bueno, de todas maneras, hay que empezar a hacer distinciones. Creo que es ahí en donde nos tenemos que meter. Por ejemplo, el enunciado “hay profundas debilidades pedagógicas” tiene sus problemas, porque realmente alrededor de lo pedagógico ¿qué hace uno? Entonces, me pongo débil, como en un *a priori* sobre lo pedagógico y hay que declarar qué estamos sospechando allí. Es decir, cada profesor administra una lógica, maneja una lógica de lo que entiende por un proceso de

formación, por interactuar con el estudiante y hay allí una manera pedagógica que se encuentra evaluada desde lo que ha desarrollado la pedagogía como campo de conocimiento.

Se dice debilidad cuando entendemos que eso que él está haciendo puede ser contrastado por otra posibilidad. La pregunta es: ¿cuál es la otra posibilidad para poder hacer la evaluación de lo que usted está haciendo? Entonces, nos toca, por un lado, hacer la caracterización de lo que nos habla Mauricio y también reconocer qué ha dicho esa área como campo de conocimiento sobre la pedagogía. Por el otro lado, creo que lo que se tiene que hacer es poner en escena el encuentro y preguntarnos: ¿cómo generamos mecanismos para que de aquí arranque algo?

Por ejemplo, yo pensaba: ¿Por qué para el próximo encuentro de profesores, los autores de las ponencias no traen su trabajo, el mismo, pero evolucionado? Entonces, ahí vamos a ver qué ha seguido pensando ese autor y qué ha desarrollado en la perspectiva de las temáticas que viene trabajando; es decir, para observar la evolución del pensamiento de este profesor en el tiempo. Porque, por ejemplo, yo hoy planteo un cuento y Mauricio plantea un cuento y en el próximo encuentro, Mauricio trae un trabajo sobre Contabilidad Cultural y yo me traigo uno sobre Representación Contable y ¿entonces lo que discutimos aquí hoy qué? A esto hay que darle movilidad, por ejemplo, si cogemos todos los trabajos y les decimos a los autores: “en un año, usted va a traer su mismo texto pero nutrido con la discusión; qué ha pasado, qué ha evidenciado y es el texto mejorado”. Entonces es ahí en donde todos vamos a poder ver

qué es lo que ese otro está construyendo, porque me parece que a veces escribimos para el evento, pero no escribimos para construir sentido.

JP: En materia de lo curricular se han oído propuestas interesantes, se está intentado transformar y creo que hay unos esfuerzos bien importantes. Sin embargo, también podría pensarse que aún hay -no sé si llamarlo así- una debilidad conceptual, epistemológica, pedagógica. ¿Cómo han visto ustedes esos esfuerzos que se están haciendo en términos de reformar, de reorientar los proyectos curriculares?

CMO: Es una necesidad que se advierte en las universidades, en los programas y en los actores; el contexto está demandando otras cosas y en la medida en que hay una lectura de esas demandas del contexto, que no es solamente la pregunta por la formación, sino la pregunta sobre ¿cómo el programa genera una política, por ejemplo, para satisfacer necesidades nacionales de regulación? Entonces, los jalamientos no son solamente preguntas éticas por la educación, sino que también son preguntas funcionales en términos de cómo los programas superviven. En la masa de actores que están allí pensando eso, hay quienes dicen: “bueno, peguémonos de esta propuesta que es avanzada. Entonces, montemos currículos problematizadores, montemos currículos con otras características”. Yo decía ayer: “Ojo, que esos modelos no se queden ahí planteados”. Porque, claro, eso va para el documento que voy a presentar al Consejo Nacional de Acreditación, CNA, o el documento que les voy a presentar a los directivos. Pero la gente no se está movilizandó alrededor de eso.

Entonces, la pregunta por el cambio curricular es muy importante. Hay que identificar cuáles son los detonantes de ese cambio y hay que hacer la pregunta: ¿los actores están en capacidad y disposición de movilizar cosas alrededor de esa propuesta? Ésa es la pregunta que tenemos que resolver.

MG: Bueno, sí. Yo estoy de acuerdo con lo que ha expresado Carlos Mario y sólo agregaría dos posibles desenlaces. Yo estoy percibiendo en muchas universidades -incluso en la que me desempeño-, que está haciendo carrera la idea de *que todo cambie para que nada cambie*. O sea, me parece que las presiones para que se transforme el currículo están haciendo enunciaciones sobre lo que idealmente se quiere; pero no parten de detonar en los puntos donde verdaderamente el cambio puede obrar. Yo encuentro que en todas las universidades se construyen comités de currículo y el comité hace el documento, pero los profesores son los mismos de hace 30 años. Yo he encontrado programas que tienen los mismos temas durante 30 años, pese a que esos temas han sufrido profundas transformaciones y ya no son los temas medulares. Yo no tendría problema en que un tema permaneciera 30 años, pero lo que me parece increíble es que en esos 30 años un currículo haya cambiado 15 veces y el tema de la asignatura, no. Entonces, cuando observo esto, veo que las presiones institucionales están jugando un papel muy importante, pero en ocasiones no siento que los cambios curriculares sean verdaderas transformaciones. Creo que en ocasiones puede ser vino viejo en odres nuevos.

JP: Pienso que propuestas curriculares innovadoras con docentes tradicionales resultan

difíciles de desarrollar en las dimensiones esperadas. ¿Esta situación es un obstáculo para esos desarrollos?

MG: Pues, claro, digamos que tu pregunta deviene de esa problemática; sí, yo estaría de acuerdo con esto. Pero el problema no es el profesor como persona, el problema es el contexto en el que el profesor se desenvuelve y las variables que allí se dan. Me parece que cuando tú tienes profesores que se desenvuelven todos los días trabajando de 7 a 9 en una actividad cuyo entorno le está reclamando a la persona: “consígase el sustento por la vía de lo tributario”, entonces el profesor puede ir a dictarles contabilidad financiera a sus estudiantes enseñando normas internacionales; pero puede terminar diciéndoles: “bueno, esta norma nos va a ayudar a que usted baje el impuesto”. Entonces, la cuestión es cómo detonamos en múltiples perspectivas y desde campos distintos que posibiliten una postura crítica que permita mirar los problemas desde las intenciones de transformación, pues de verdad nos hacen falta compromisos de cambio.

JP: Entonces, profesor, ¿cuál es el papel del docente allí?

CMO: Para mí, es central. Incluso, en la misma declaración de la UNESCO sobre educación, aparece el docente como centro de la transformación, del cambio. Para mí, es el actor privilegiado, en el sentido de movilizar y promover los cambios; el actor privilegiado pero también el actor que tiene mayores riesgos en el manejo del cambio. Por ejemplo, ahora discutíamos con Mauricio una cosa: hay procesos educativos que son jalonados por los estudian-

tes; es decir, la calidad de los estudiantes es la que pone en movimiento cosas que desde afuera alguien podrá decir: “oiga, qué gente para tener un currículo innovador”. Mentiras, son los mismos estudiantes que, haciéndose la pregunta por su formación, logran articular cosas por fuera de lo curricular. Entonces, eso se convierte en una fortaleza más para el programa pero que no deviene de una acción intencionada. Al docente hay que conmovirlo; es decir, presentarle espacios donde él se ponga en cuestión y entonces vaya identificando, se haga consciente de lo que él es como profesor. Porque es que el otro problema es que hay unas exacerbaciones terribles. Por ejemplo, nos pasa en la Universidad de Antioquia: “ah, entonces lo que nosotros tenemos que hacer es clase un poco más virtual, clases con jueguitos. Ponga más películas...”. Y entonces creemos que estamos innovando en didáctica. Pero no estamos respondiendo a la pregunta que está planteada desde el currículo, porque la diversidad didáctica no es un problema de pedagogías o no responde a la pregunta completa de lo pedagógico. Entonces, el docente difícilmente es agente de transformación. En este sentido, nos tenemos que formar: si nosotros no nos formamos en eso, la situación continúa bastante grave.

MG: Yo quisiera comentar allí lo que está señalando también Carlos Mario, porque me parece muy importante. Mira, yo sí creo en la necesidad de la profesionalización del docente por dos razones: porque me parece que esa profesionalización lo va a llevar a la dinámica de hacerse preguntas permanentes por su rol y le va a dar unas condiciones materiales para que su reflexión sea ésa y rompa la dualidad teoría-

práctica. Yo veo la dualidad teoría-práctica no en el sentido de que no exista; lo que estoy diciendo es que el profesor que no es profesional de la docencia exagera la dualidad y la exagera, porque es el mecanismo de legitimar su ausencia de conocimiento especializado como profesor. En ese sentido, entramos en una gran tensión dicotómica entre la realidad y la universidad y entonces salen apreciaciones de ese tipo: “es que la universidad no está en la realidad”. Pues yo estoy en la realidad, yo soy real y ¿cómo así que lo de allá sí es real y esto acá no es real? Entonces esa apreciación proviene de esa falta de profesionalismo, *sí o no*. Y esa falta de profesionalización se está supliendo con el discurso de las herramientas didácticas. Entonces, al profesor no se le dan condiciones para que sea profesor, pero se le da un curso de didáctica y se cree que el curso de didáctica es lo que lo hace profesor. No, me parece que allí caemos en una trampa muy sustancial, lo que no significa que todos los avances en didáctica representen eso. He visto de nosotros que se monta un seminario de pedagogía y el seminario de pedagogía también corresponde a la condición del profesor que trabaja en una empresa es: “ay, es que yo necesito que me enseñen cómo enseñar”. Y entonces, ¿cómo enseñar? Sí, pero implica que usted ponga en la discusión qué es la realidad, cómo se aprende, cuáles son las visiones cognitivas y el profesor que viene de la empresa le dice: “no, pero yo no puedo dedicarme a eso, dígame cómo hago el monacho”. Y entonces el seminario o diplomado termina siendo el 98% didácticas, pero descontextualizadas de las visiones de cómo se forma, cómo se piensa, cómo se transforma.

JP: Circuló durante todo el evento el discurso de las competencias. ¿Cuál es la postura de ustedes en relación con las competencias?

CMO: Bueno, eso es un tema bastante espinoso, porque el asunto de las competencias nace, a mi modo de ver, de plantearle a la comunidad educativa la ausencia de algo que no está haciendo y resulta que, en términos estrictos, siempre hemos formado por competencias en el entendido de que una competencia es formar para el contexto. Es decir, si ésa es la definición de competencia, no existe una educación que no haya formado en competencias, porque en definitiva todos caemos a interactuar en el contexto. Nosotros no estamos descontextualizados. Cuando hemos formado estudiantes en una lógica específica, estamos atendiendo a las cosas que pasan allí.

Ahora la pregunta es ¿cuál contexto? ¿A qué contexto es al que hemos servido cuando hemos formulado proyectos de educación? Entonces, desde esa definición, siempre hemos estado en el ámbito de la competencia. Nosotros siempre hemos girado en torno a la pregunta por la competencia; en ese sentido, el trabajo por competencias no es nuevo, no es nuevo en esa dirección. Entonces, se vuelve eslogan: “vamos a formar por competencias” y un eslogan bastante simple: “si usted va a dar su clase, dígame al estudiante eso para qué le sirve”, pero no le estamos hablando de la pregunta: “le sirve ¿en dónde?”. Ese *dónde* es esencial, porque la pregunta por el *dónde* es legítima, en primera instancia y lo segundo es ¿cuál es la idea que usted tiene del lugar que llama *contexto*? Porque todos partimos de la base de que está claro el asunto del contexto y vamos a la educación y decimos: “forme

para el contexto”. ¿Pero cuál es el contexto? Creo que ahí hay una dificultad: no hemos problematizado bien el concepto de competencia para que eso sirva para movilizar cosas.

JP: Profesor Mauricio, ¿y qué de las competencias?

MG: Bueno, a mí me parece, como lo señalaba el profesor Carlos Mario, que desde hace bastante tiempo nosotros estamos en el ejercicio de pensar la relación sociedad-contexto. Y me parece que el discurso de competencias que se está reposicionando ahora, surge en un momento de profunda deslegitimación de la Universidad y esa mención no se puede olvidar. Cuando se comienza a hablar de nuevo hoy de competencias, a querer categorizar algo que ya estábamos haciendo, no es gratuito. Me parece que hay un proyecto de deslegitimar la autonomía de la universidad como espacio de pensamiento para decirle a la universidad: “usted es legítima, si su actuar no se circunscribe a pensar la verdad, a promover el pensamiento crítico”, sino que su actuar se circunscribe a las exigencias de sistemas externos que no necesariamente se deben comprometer con la verdad, con el conocimiento o con el pensamiento crítico. En ese sentido, la pregunta y la reflexión de Carlos Mario son válidas, si siempre hemos formado a la gente para que piense, para que tenga una interacción socioafectiva, para que escriba, para que hable. Ésas son las condiciones básicas de la Universidad moderna. La interacción en la universidad moderna es hablada y escrita y siempre lo hemos hecho.

Entonces, en un contexto en el que se dice: “no, es que ahora nos vamos a centrar en for-

mar por competencias y las variables vienen de afuera”, es un proceso de colonización del campo de la universidad por las presiones externas, porque el contexto es la dominancia del aparato económico-productivo y no hay duda de que la universidad debe formar para el aparato económico-productivo, pero formar *no sólo* para el aparato económico-productivo y de que formar para el aparato económico-productivo no significa hacer al estudiante un analfabeta humano, cultural y social, porque cuando se le dice al sujeto: “fórmese en competencias”, inmediatamente nos meten otro cuentico y nos hacen creer que las competencias son capacidades laborales. Y si la universidad tiene que decirle a uno: “capacite a alguien laboralmente”, entonces uno dice: “entonces tendría que salir de las empresas”.

La siguiente discusión por ejemplo a propósito del Examen de Calidad de la Educación Superior, ECAES. ¿Puede el ECAES evaluar competencias laborales? No, no puede. ¿Y por qué no puede? Porque eso nunca se ha hecho para eso. Las competencias laborales son interacción en grupo, comunicación, capacidad de actuar colectivamente y eso no lo evalúa el ECAES.

¿Qué puede hacer la Universidad? A veces, también le echamos la culpa a la universidad, le ponemos tareas de muy largo aliento, es decir, la construimos en el núcleo de los problemas de la sociedad. No, la sociedad es mucho más grande, las personas no son sólo de la universidad y, en ese sentido, cuando uno dice: “la universidad debe sacar gente que ya sea un gerente o un vicepresidente”; ya quisiera yo ver si eso es así, esto es un proceso posterior. Cuando no-

sotros le transmitimos esa tensión al estudiante, el estudiante en los primeros semestres está pensando que en tercero tiene que ir a trabajar. Y entonces uno dice: “bueno, sí, por supuesto, el trabajo es una parte del mundo. Pero si tú vas a salir de 22 años, ¿para qué quieres salir a trabajar a los 16 o cuáles son tus expectativas de vida?”. Me parece que el cuento de las competencias, como se está planteando hoy, es una circunstancia que tenemos que encarar. Por supuesto, pero no podemos olvidar que se está incorporando por la vía del proceso de deslegitimación, el proceso en el que la universidad está perdiendo la hegemonía del conocimiento.

JP: ¿Los profesores de contabilidad están discutiendo esto sobre competencias? o ¿sencillamente al parecer se ha asumido que ésa debe ser la orientación en este momento?

CMO: Pues eso es lo que uno dice. Lo que uno no tendría que decir es que no tenemos pruebas; pruebas pues si hay una discusión, debe haber un material que nos permita identificarlos. En las comunidades en las que hemos trabajado, el discurso sobre competencias ha pasado por un cambio similar, por ejemplo, al asunto de “mejore su didáctica en clase”. Entonces, vamos a un seminario sobre competencias, traemos a un mago como Mario Díaz o a cualquiera de los otros expertos que nos hable de eso y entonces la gente dice: “oiga, sí, hay que formar para...”. Me parece que lo que hay de fondo es una generalización de la función de extensión de la universidad para que sea el elemento que signifique la adaptación. Cuando usted extrapola la extensión, ella dice: “vamos a hacer la extensión desde la educación, no sola-

mente como un producto”; entonces, ubico necesidades y trato de resolverlas.

Pero el concepto debiera ser otro: no de extensión, sino de inclusión de la sociedad en el proceso de reflexión. Yo creo que en los currículos se ha venido debatiendo alrededor del concepto, uno no sabe a qué nivel de crítica, porque hay una cantidad de enunciados que se quedan como tales pero que no movilizan. Han salido 3 ó 4 artículos sobre el concepto de competencia, pero entonces: ¿administramos o generalizamos esa lógica que ha emanado la regulación?

MG: Si lo discutimos de nuevo por presiones, los contadores en Colombia tenemos una capacidad reactiva muy alta y más a la regulación. Entonces, sale una regulación y para nosotros, ésta nos pone a discutir. Ahora están intentando cambiar la regulación de los decretos sobre condiciones mínimas y todo el mundo está hablando de eso y sale el proceso de acreditación y nos ponemos a hablar de eso. Entonces, de nuevo, viene una cuestión, me parece que retomando a Édgar Morin, hay que hacer una distinción entre informarse, conocer y pensar. Morin señala que el pensamiento es el proceso más elaborado en la dinámica de construcción de referentes del hombre y el medio y que la información es su primera base. En cuanto a información, donde circulan datos, me parece que eso ya está, las competencias y los currículos están circulando perfectamente. Todo el mundo dice: “ah, sí, la 2566 o el 939” y claro, la gente llega y los informa. Unos cuantos han logrado conocer y entonces esos cuantos que han logrado conocer se han orientado hacia la interdisciplinariedad y han ido a los exper-

tos en pedagogía, a los expertos de otros campos y han discutido y hecho cosas importantes. Por último, muy pocos no hemos entrado en ese terreno y nos hemos sentado a pensarlo como transformación intencional, como proceso. Entonces, sin lugar a dudas, ha habido una movilización de los contadores en el campo de las competencias y del currículo. Pero, para mí, muchos se quedaron en el plano de la información.

JP: Entonces, ¿para qué puede servir este encuentro que hoy culmina?

CMO: El encuentro sirve, si se mueven cosas a partir de acá, o sea, la evaluación del evento no puede ser desde el evento mismo, sino de lo que puede posibilitar. Si las universidades que están en el convenio, más adelante, se juntan con otras universidades y empiezan a movilizar cosas, entonces el evento va a ser reconocido históricamente como un detonante de algo. Pero si no resulta así, queda un espacio donde nos encontramos y nos contamos los cuentos que cada quien viene trabajando y bueno, uno dice: “qué interesante lo que dijo uno y qué importante lo que dijo el otro”; pero la movilización allí no tiene lugar. Creo que el evento es un importante esfuerzo, porque detrás de éste hay esfuerzos y hay trabajo y hay energía invertida en poner voluntades, en generar dinámicas de encuentro, de conversación, de diálogo, posibilidades para que sigamos pensando la contabilidad. Y así ese objetivo de seguir pensando en esto es muy válido y será un reto mantenerlo.

MG: Bueno, en secuencias divergentes, uno no puede predecir nada; entonces, ¿para qué va a servir este evento? Pues, no lo sé. Yo quiero mucho y admiro mucho a los profesores de finanzas que tienen una capacidad de construir secuencias convergentes para predecir, entonces dicen: “y si la tasa de interés es tanto y si el riesgo-país es tanto y si...”, entonces, todos dicen: “qué grandes científicos”. Yo veo que aquí ha habido detonantes y el detonante es que ha habido encuentros de profesores, pero nunca de esta dimensión en número y nunca de la calidad de las discusiones que se dieron. Hubo importantes aportes y además hay que reconocer el pluralismo, o sea, se ve que podemos pensar distinto; es más, yo creo que en el conocimiento requerimos pensar distinto. ¿Por qué es muy bueno que esto pase? ¿Por qué es bueno que en ocasiones no haya decanos? Porque el conocimiento no crea la libertad, la libertad es una condición para conocer y en los contextos en los que hemos estado estos días nos han dado libertad para decir cosas que no decimos por los contextos institucionales que nos presionan. En el contexto de este evento se han detonado cosas positivas.

JP: Profesores, muchas gracias por su tiempo.

El encuentro culmina, nos despedimos reconociéndonos una vez más y queda en el ambiente la sensación de que lo realizado ha sido provechoso, pero queda también la sensación de que aún vamos a medio camino.

