

Martínez, G.L. (2007). La educación contable en el nuevo contexto de significación. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 50, 43-76.

La educación contable en el nuevo contexto de significación

Guillermo León Martínez Pino

Contador Público, Magíster en Estudios Sobre Problemas Políticos Latinoamericanos, Especialista en Docencia sobre Problemas Políticos, Universidad del Cauca, Profesor de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas –U. del Cauca–, miembro académico del Centro Colombiano de Investigaciones Contables C-CINCO; Miembro del Comité de Investigaciones de la FCCEA Universidad del Cauca; codirector grupo de investigación “Contabilidad, Sociedad y Desarrollo” categoría A en Colciencias;

gmartinez@unicauca.edu.co

LA EDUCACIÓN CONTABLE EN EL NUEVO CONTEXTO DE SIGNIFICACIÓN

Resumen: Los programas contables carecen de un marco conceptual, que permita visibilizar los mecanismos regulativos y de control que subyacen a los discursos, las prácticas, los agentes y los contextos involucrados, en la configuración del discurso pedagógico y de los modelos curriculares. Aquí encontrará el lector un esfuerzo por introducir en el debate, ciertas variables problemáticas que generan controversia y que incitan a explorar las causas (económicas, políticas y sociales) y, las implicaciones que se derivan de este análisis, para la recontextualización de los programas de educación contable.

Palabras claves: postmodernidad, educación, educación contable, competencias, disciplinas, globalización.

ACCOUNTING EDUCATION IN THE NEW CONTEXT OF MEANING

Abstract: Accounting courses of study in universities lack a conceptual frame that makes it possible to see the regulative and controlling mechanisms underlying discourses, practices, agents, and contexts involved in the configuration of pedagogical discourse and curricular models. Herein the reader shall find an attempt to bring into the debate certain problematic variables arising controversy and encouraging the search for (economic, political, and social) causes and the implications derived from this analysis for the new contextualization of courses of study for accounting education.

Keywords: postmodernity, education, accounting education, competences, disciplines, globalisation.

L'ÉDUCATION COMPTABLE DANS LE CONTEXTE NOUVEAU DE SIGNIFICATION

Abrégé: Les programmes comptables ne possèdent pas un cadre conceptuel qui permettrait de voir les mécanismes régulateurs et de contrôle sous-jacents dans les discours, les pratiques, les agents et les contextes impliqués dans la construction du discours pédagogique et des modèles d'étude universitaire. Le lecteur trouvera ici un effort d'introduire dans le débat certaines variations problématiques qui génèrent des controverses et qui encouragent à explorer les causes (économiques, politiques et sociales) et les implications de cette analyse au bénéfice d'un nouveau contexte pour les programmes d'éducation comptable.

Mots-clés: postmodernité, éducation, éducation comptable, compétences, disciplines, globalisation.

A EDUCAÇÃO CONTÁBIL NO NOVO CONTEXTO DE SIGNIFICAÇÃO

Resumo: Os programas contábeis carecem de um marco conceitual que permita visualizar os mecanismos reguladores e de controle que subjazem aos discursos, as práticas, os agentes e os contextos envolvidos, na configuração do discurso pedagógico e dos modelos curriculares. Aqui encontrará ao leitor um esforço por introduzir no debate, algumas variáveis problemáticas que geram polêmica e incitam a explorar as causas (econômicas, políticas e sociais), e as implicações derivadas desta análise, para a recontextualização dos programas educativos.

Palavras-chave: pós-modernidade, educação, educação contábil, competências, disciplinas, globalização.

La educación contable en el nuevo contexto de significación

Guillermo León Martínez Pino

Primera versión recibida Mayo de 2007; versión final aceptada Junio de 2007

Presentación

Nuestras universidades públicas son hijas del proyecto eurocéntrico de la modernidad, del triunfo de la razón ilustrada, y consecuentemente de la certidumbre en las humanidades, del progreso en la ciencia y del optimismo en las profesiones. Hoy la crisis de esa razón afecta el proyecto institucional de las universidades tradicionales. En la fase actual de desarrollo histórico, de pérdida de centralidad del sujeto y de la fragmentación cultural, emergen nuevos imaginarios, entre los cuales pueden citarse, entre otros: el desfundamiento de la racionalidad, en el que la verdad, la realidad y la razón, son construcciones contingentes; la pérdida de fe en el progreso acumulativo y lineal prohijado por el proyecto moderno; la emergencia del pragmatismo como forma de vida y pensamiento, etc.; fenómenos que atraviesan la educación y de los cuales poco se habla.

En este sentido, el mundo actual plantea nuevos y complejos retos en la formación del profesional contable, en función de lo cual, se pretende realizar una lectura aproximada a los fenómenos que subyacen a estas reconfiguraciones, como también se apunta a redefinir la concepción educativa, trabajando la recontextualización de ciertas categorías conceptuales pertinentes a los desarrollos curriculares, consonantes con los vaivenes de un mundo en permanente eclosión.

El poder abocar esta perspectiva, hace posible desarrollar una educación más significativa, en tanto, se potencia la capacidad de aprendizaje, la contextualización del conocimiento, la ejercitación del autoaprendizaje y la socialización del individuo; de igual manera —sin desconocer su justa importancia—, se ruptura y desplaza la visión técnica y instrumental de la educación contable, hacia una visión integradora y compleja del conocer que de respuestas a los desafíos y rasgos que definen la sociedad actual.

La reconfiguración del presente-futuro y el nuevo ethos de la Universidad

Durante mucho tiempo los filósofos hicieron de la ciencia una momia. Cuando finalmente desarrollaron el cadáver y vieron los restos de un proceso histórico de devenir y de descubrimiento, crearon para sí la crisis de la racionalidad. Esto sucedió alrededor de 1960.

I. Hacking

El contexto histórico-cultural del presente-futuro, está atravesado por una multiplicidad de fenómenos que emergen de las reconfiguraciones, de lo que hoy se ha dado en denominar el cambio del “paradigma” científico-tecnológico. En este marco de renovaciones, la universidad se ve abocada a navegar por nuevas cartografías de imaginarios, así como a replantear su función y quehacer educativos, toda vez que en nuestras sociedades postindustriales de sistemas de alta densidad de información, los conflictos se expresan más en el terreno de los lenguajes y códigos culturales de una sociedad global, que en los otrora estrechos confines de las fronteras nacionales.

Es un imperativo que las universidades tradicionales, llenas de disciplinas, en proximidad física de identidades arcaicas, pero distanciadas diametralmente en sus ignorancias recíprocas; ancladas en minifundios compartimentados dedicados al monocultivo del saber, cuyos “pequeños productos” sólo alcanzan el limitado mercado parroquial, realicen un proceso de catarsis estructural. En un mundo caracterizado por la frontera móvil, en cada uno de los espacios del conocimiento y la recurrente obsolescencia y revisión de los mismos, la universidad debe adoptar una postura de “indisciplinamiento”, entendido como un acto de rebelión contra los saberes enclaustrados en parcelas fijas, descontaminadas y asépticas de nuevas reelaboraciones, asumiendo que vivimos tiempos y espacios marcados por la simultaneidad de las reapreciaciones y la volatilidad de la multiplicidad “verdades relativas”, en tanto, ya no existe un lenguaje general y unívoco, sino una variedad de discursos y narrativas.

Podría decirse, entonces, que el nuevo panorama comporta la emergencia de distintos y disímiles escenarios, a los cuales la institución universitaria no puede ser ajena; entre los más importantes pueden distinguirse: (1) el movimiento llamado “*postmoderno*”, (2) el concepto polisémico de “*globalización*” y, (3) la revolución en las comunicaciones, la información y los cambios de percepción y representación.

El denominado movimiento “Postmoderno”

Vivimos en una era donde todo es posible y nada es cierto

Vaclav Havel

Gary Soller (citado por Lyon, 2000, p. 26), afirma que “el postmodernismo¹ está a punto de destronar la trinidad de la Ilustración –razón, naturaleza y progreso–, que presumiblemente triunfó sobre la anterior Trinidad”. Las concepciones sobre la denominada “*postmodernidad*” son múltiples, disímiles, antinómicas y porosas; hasta el punto escurridizo y vago, que en términos de temporalidad, no se sabe cuando empieza ni tampoco cuando terminará. Algunas de las visiones la reconocen como el resultado del agotamiento de los metarrelatos² creados por la modernidad (Lyotard, 1984); también es entendida como una crítica gestada al interior de la propia modernidad o un ajuste de cuentas con un proyecto inconcluso; mientras para otros, constituye su fase de radicalización (Giddens, 1993); en tanto que una postura más moderada defiende el imaginario ilustrado como un “proyecto incompleto”, cuyos ideales pueden ser revividos antes de hablar del advenimiento de la “era postmoderna” (Habermas, 1990). Como el propósito de esta reflexión, no reside en profundizar sobre el concepto difuso de “postmodernidad”, me limitaré a esbozar las dos más importantes posiciones que existen sobre el particular.

De una lado, se ubican quienes consideran a la modernidad como un proyecto agotado, cuya descomposición es inevitable; esta postura que de alguna manera encuentra su soporte conceptual en filósofos como Nietzsche y Heidegger, y más contemporáneamente en las obras de Foucault, Derrida, Lyotard, Vattimo, entre otros, quienes desde diferentes matices, dejan entrever ciertos elementos definitorios de la denominada postura “postmoderna” y que hacen referencia a la deslegitimación de la racionalidad totalizadora de la Ilustración, el agotamiento del concepto de verdad colectiva y el paso a la verdad única a una suerte de politeísmo de verdades o a una multiplicidad de juegos de lenguaje;

1 El “postmodernismo”, pone el acento en lo cultural, en la producción, distribución y consumo de bienes simbólicos; en tanto la postmodernidad, hace más énfasis en lo social, primordialmente al agotamiento de ciertos rasgos de la modernidad y a la persistencia de algunos otros, creándose nuevas configuraciones sociales.

2 En un artículo llamado “Apostilla a los relatos” Lyotard (1984, p. 29), argumenta: “Los metarrelatos a que se refiere la condición postmoderna” son aquellos que han marcado la modernidad como son, la emancipación progresiva o catastrófica de la razón y de la libertad, emancipación progresiva o catastrófica del trabajo (fuente de valor alienado en el capitalismo), el enriquecimiento de toda la humanidad a través de la tecnociencia capitalista”. Sin embargo, Lyotard incluye, al margen al cristianismo como otro metarrelato, en tanto hace parte de la modernidad, pues su esencia es la búsqueda de la “salvación de las criaturas por medio de la conversión de las almas, vía el relato cristiano del amor mártir”.

a la insostenibilidad de hablar de una única historia universal, regida por un principio de movimiento unificador. En términos generales, la denominada “postmodernidad” revela que la razón ha sido una gran narrativa, sin duda, pero una de tantas, que no puede abrogarse el patrimonio de la legitimidad definitiva de mostrar e interpretar el mundo. Se está, entonces, en presencia de la muerte de los metarrelatos, o dicho en otras palabras, se trata de un movimiento de deconstrucción del *cogito* y de las utopías de unidad; aquí debe subrayarse el irreductible carácter local de todo discurso, acuerdo y legitimación.

En otra dirección, se ubican quienes, como ya se dijo, asumen una postura más moderada respecto a la crítica de la modernidad; entre ellos Appel y Habermas, por ejemplo, enfundan su crítica contra el cientifismo³ cuya racionalidad (instrumental) contradice el espíritu moderno y pretende dominar sin cortapisas las esferas de la vida y la sociedad. Pero, igualmente, han creído que el proyecto moderno anclado en la ilustración, es salvable si se desentraña su lado oscuro y se reequilibra el conjunto, colocándole límite y fronteras a los excesos. Habermas, nos dice Alex Callinicos. (1993, p. 200)

(...) reconoce el agotamiento de “la filosofía de la consciencia” del intento de asignar un papel constitutivo al sujeto. No obstante, lo que diferencia a Habermas de Foucault y de Derrida es su insistencia en que todavía es posible construir una teoría de la racionalidad, a pesar del fracaso de todos los esfuerzos dirigidos a basar una teoría semejante en la filosofía de la consciencia. La naturaleza de la racionalidad, por el contrario, debe ser obtenida a partir de la estructura de la intersubjetividad y, más específicamente, a partir de todos los supuestos del acto del habla, de la aspiración inherente al lenguaje cotidiano hacia un acuerdo racionalmente motivado.

Por otra parte, señalan Colom y Melich (1995), como rasgos distintivos de este periplo denominado “postmoderno”, los siguientes:

- El presente, que cobra una especial primacía frente al pasado o al futuro; cada instante es único y no hay necesidad ni esperanza de un mañana o un después.
- Todo es precario, relativo, no hay certezas absolutas, destruyéndose el anhelo positivista de la ciencia como irrefutable.

3 El cientifismo aquí se entiende como la fe ciega y dogmática en la ciencia; las raíces de esta postura pueden buscarse tanto en Bacon como en Descartes, los cuales asignaron al conocimiento científico la potestad de poder y dominio sobre la naturaleza, el hombre y la sociedad. Por mucho tiempo, el contexto de descubrimiento (positivismo decimonónico y neopositivismo), fue excluido intencionalmente de la reflexión epistemológica; de esta forma, no existió preocupación alguna por vincular a los desarrollos científicos el análisis de lo contextual (político, económico, social, cultural, etc.), porque la centralidad se desplazó exclusiva y excluyentemente a las reconstrucciones lógicas de una episteme que pretendió justamente cuadrangular, segmentar y atomizar; encerrando dicho análisis entre las rígidas fronteras de pequeños microcosmos condenados a la verificación empírica como prueba de validación.

- El saber científico no posee mayor identidad que cualquier otra forma de conocimiento como el arte, la religión o la filosofía.
- Crisis axiológica, con el derrumbamiento de los viejos mitos en un marco en el que surgen nuevos valores como el hedonismo, el egoísmo, el ecologismo, el pacifismo; lo que fascina a los postmodernos es precisamente “todo este paisaje degradado, feísta, *kitsch*, etc.”.
- La superficialidad de la nueva cultura de la imagen.
- La crisis antropológica por la indefinición de la persona en el conjunto de la sociedad de masas.
- La crisis de la comunicación, dado que en la sociedad marcada por la comunicación de masas, los individuos se tornan solitarios comunicativos. Los medios de comunicación son los factores claves de transmisión y reproducción de los “no valores” que marcan la “postmodernidad”.
- Es la “cultura del archipiélago”, en la que triunfa la heterogeneidad y el multiculturalismo desde una filosofía que acepta el todo vale.
- Y todo ello se presenta, en estrecha relación con el desarrollo tecnológico: las tecnologías que dirigían los procesos antropológicos y sociales al inicio del siglo han sucumbido. La turbina ha dejado paso al ordenador.

La educación que conocemos y que se imparte en la Universidad, es un sistema universalizado, que deviene de una institución anclada en los imaginarios de la modernidad, consustancial al metarrelato de progreso que como ideal de realización se constituye en el instrumento mediador para asumir el compromiso histórico con ese horizonte. La crisis que hoy emerge en los procesos educativos, está en consonancia con las respuestas a estos imaginarios, en tanto guardan estrecha correspondencia con la crisis de los supuestos sobre los cuales se asienta el ethos moderno, vr. gr.: los esquemas de racionalidad científica, que no entregan respuestas a la incertidumbre; la contingencia y el riesgo, los cuales requieren ser tramitados con herramientas superadoras de aquella noción de objetividad, prohijada por la ciencia moderna, que en su compulsivo afán predictivo y controlador, niega de plano la subjetividad y, de igual manera, limita lo observable, en una suerte de telón de fondo que no posibilita la aprehensión de lo no manifestado concretamente, esto es, el riesgo contingente que emerge de la complejidad.

La lucha por reivindicar la razón moderna (escuela de Frankfurt) es en buena medida, la re-invenición de los sueños, de las promesas incumplidas e inconclusas. Pero, ni la “nueva oscuridad” que produjo el iluminismo, ni el paradójico “irracional” triunfo omnicompreensivo de la “razón” se han superado, ni la igualdad se ha cumplido, ni el saber ha sido el correlato del progreso y el desarrollo universales; mientras tanto reaparecen los localismos, se desvanece todo proyecto de liberación unitario, al tiempo que nos instalamos en el ciberespacio de la aldea global, por algunos llamada la “infósfera”.

Particularmente, en los países del denominado “tercer mundo”, la crisis se hace más evidente; somos hijos de las “luces”, pero éstas, más que servirnos como proyecto liberatorio y emancipador, configuraron una nueva cartografía de colonización, ya no desde la perspectiva de la dominación material, sino de las formas de conocer nuestra propia realidad, esto es, la colonialidad epistemológica. Sobre esta última categoría conceptual, Santiago Castro (2005, p. 26), ha planteado algunas reflexiones interesantes:

En efecto –dice–, uno de los argumentos más interesantes de Said es que la Europa moderna se representa así misma sobre la creencia de que la división geopolítica del mundo (centro y periferias) es legítima porque se funda en una división ontológica entre las dos culturas. De un lado está la “cultura occidental” (the West), representada como la parte activa, creadora y donadora de conocimientos, cuya misión es llevar o “difundir” la modernidad por todo el mundo; del otro lado están todas las demás culturas (the Rest), representadas como elementos pasivos, receptores de conocimientos, cuya misión es “acoger” el progreso y la civilización que viene de Europa. Lo característico de “occidente” sería la racionalidad, el pensamiento abstracto, la disciplina, la creatividad y la ciencia; el resto de las culturas fue visto como pre-racional, empírico espontáneo, imitativo y dominado por el mito y la superstición.

Hay que asentar que el desmembramiento de las grandes narrativas que orientaron la educación moderna (progreso, ciencia, valores universales, cultura occidental, etc.), están produciendo inestabilidad en las formas de ver el mundo y de interpretar la realidad, lo cual debe ser objeto de reflexión en la universidad y especialmente en el diseño y reconfiguración de las reformas curriculares.

Este relativismo científico se suma al relativismo de los marcos de referencia culturales para construir la subjetividad de los individuos, y al nuevo locus axiológico que oriente el proyecto educativo. Sin las certezas de orden científico, cultural y ético, hoy en crisis, es mucho más difícil reconstruir un texto que contenga la guía básica de la educación en un sistema educativo ya de por sí complejo, relativo e incierto.

El concepto polisémico de “globalización”

Sin aceptar ingenuamente el desconocimiento que el capitalismo se ha vuelto un sistema más universal que nunca y que, los discursos sobre la “globalización” son múltiples y polisémicos; podría argumentarse, siguiendo los planteamientos de Fernando Coronil (2000, p. 88), que:

Los relatos más matizados –sobre este fenómeno– impugna la imagen estereotipada de la emergencia de una aldea global popularizada por corporaciones, los Estados metropolitanos y los medios de comunicación. Estas versiones alternativas sugieren que la globalización no es un fenómeno nuevo, sino más bien la manifestación intensificada de un viejo proceso de comercio transcontinental, de expansión capitalista, colonización, migraciones mundiales e intercambios transculturales. De igual manera

sugieren que la actual modalidad neoliberal polariza, excluye y diferencia, aun cuando genera algunas configuraciones de integración translocal y de homogeneización cultural.

Sin embargo, aparte, de que exista una disímil arquitectura conceptual, se hace necesario precisar algunos rasgos distintivos que quedan contenidos en las llamadas “tesis de la globalización” y, que caracterizan el fin y comienzo de milenio, periplo en el cual el capitalismo redefinió sus bases ideológicas y sus estrategias políticas. Estos parámetros definitorios, quedan explicitados de la siguiente manera:

- Se pone en lugar privilegiado la “hipertrofia” de las finanzas internacionales y concomitantemente la creación global del crédito, circunstancia que subordina los sistemas productivos como gregarios del mundo turbulento de las especulaciones financieras, llegando a considerárseles a estas últimas como una fuerza independiente, con un poder incommensurable ejercido desde una superestructura centralizada de poder.
- La asimétrica transnacionalización de la tecnología y la creciente dependencia de esa innovación, con el correspondiente riesgo de su rápida obsolescencia.
- La internacionalización del capital a través de corporaciones globales, con núcleos decisionales centralizados y con gestión y ejecución altamente descentralizadas que, conjuntamente con la banca transnacional, se han constituido en poderes omnímodos que se ubican por encima de los propios Estados-nacionales.
- El creciente poder de las agencias internacionales del capital como el Fondo Monetario Internacional (F.M.I.), Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio (O.M.C.), para tan sólo citar las más representativas; encargadas de la producción transnacional de “representaciones sociales”⁴, como orientadoras de prácticas homogenizadoras y estandarizadoras, de orden económico y cultural.
- Los rápidos movimientos de capital financiero, acelerados por las nuevas tecnologías de la información, en donde los circuitos electrónicos interconectados mueven enormes masas de capital en fracciones de segundos, sin ningún tipo de control privado ni estatal, configurando lo que Manuel Castells ha definido como la automatización del funcionamiento

4 El concepto de “representaciones sociales”, es concebido por Daniel Mato (2001), como un cúmulo de ideas que orientan las prácticas de actores sociales influyentes. En tanto unidades de sentido, las representaciones sociales “organizan” la percepción e interpretación de la experiencia, del mismo modo en que lo hacen por ejemplo las categorías analíticas en las formulaciones teóricas – así, las categorías analíticas constituyen un cierto tipo de “representaciones”. (...) De este modo, orientan y otorgan sentido a las prácticas sociales que esos actores desarrollan en relación con ellas, y son modificadas a través de tales prácticas.

del capital, que fluye con una velocidad y complejidad que sólo la red de instrucciones electrónicas puede manejar.

- El comercio mundial ha experimentado un crecimiento exponencial de los llamados “bienes o productos culturales”, es decir, aquellos productos cuyo valor agregado está soportado en intangibles, esto es, programas de televisión, música, películas, *Software*, etc., protegidos por la propiedad intelectual, que han superado con creces a los productos tradicionales de los sectores automotriz, agrícola, aeroespacial, etc.
- El posicionamiento económico de los países se encuentra cada vez más ligado a la habilidad para adquirir y aplicar conocimiento científico-técnico, esto es, las ventajas competitivas otrora referidas a los recursos naturales y a la fuerza de trabajo, en el mejor de los casos pierden su importancia, o han sido desplazadas por el uso intensivo del conocimiento y sus correspondientes innovaciones tecnológicas.
- Existe una inusitada aceleración en la dinámica de creación, diseminación y obsolescencia del conocimiento, lo que impulsa a entender porqué la vida útil de los productos es cada vez más precaria e insignificante. La mejor ilustración quizás provenga de la industria de las computadoras, en donde el monopolio del chip *Intel* ha decrecido en duración con cada nueva versión.

La revolución en las comunicaciones, en la información y los cambios de percepción y representación

Somos los últimos ciudadanos de una ciudad imposible.
El ágora ya no reúne a nadie, pues ha sido destopificada,
sustituida por su simulacro, el espacio simbólico
de la comunicación televisiva e informática.

Medel Vázquez

Las innovaciones en electrónica y telemática han desarrollado una alta capacidad tecnológica para transmitir información, ello junto con la reducción de costos, ha posibilitado la contracción y relativización del espacio físico y la abolición de las distancias, gracias al acceso de información y comunicación entre las personas, instituciones y países, en tiempo real; por otra parte, ha desarrollado la posibilidad de jugar con todos los códigos de lenguaje: escrito, verbal, icónico, gestual, etc., permitiendo la accesibilidad inmediata y la universalidad comunicativa. Si bien esta revolución posee su génesis en los avances y descubrimientos de la tecnología de la información y las telecomunicaciones, los epifenómenos derivados de estas realizaciones, lejos de anclarse en el campo tecnológico, inundan y modifican los imaginarios

culturales de la sociedad. Asistimos entonces, a una transformación de la espacialidad, la temporalidad y la territorialidad y de forma conexas la emergencia de la interconectividad, la velocidad y la intangibilidad, aspectos que se constituyen en los referentes obligados para la construcción del *ethos* de un mundo donde el plazo máximo es tiempo real, la inmediatez, lo efímero, lo transitorio y contingente.

No se puede desconocer que las redes han significado un cambio estructural, económico, político, social y educativo, que supone la redefinición en la difusión del conocimiento y comunicación a todos los niveles, llegando a conformar, en último término, lo que se ha dado en denominar la “sociedad de la información”. Como toda moneda, la red posee doble cara, y si bien puede consignarse como una magnífica fuente de transmisión de información y comunicación, puede convertirse, de igual manera, en el punto de partida para nuevos riesgos y trastornos; como un medio para el acercamiento y la comunicación, o en su defecto como un elemento segregador y compulsivo que genera aislamiento, barreras, dislocaciones y patologías en tiempos en que la libre circulación de la información llega a las pantallas, de forma anónima e indiferenciada.

Sobre la base de este panorama, se están reconfigurando las maneras de pensar y ver la realidad, que dependen con mayor frecuencia y recurrencia, de los dispositivos informacionales de todo tipo. La escritura, lectura, visión, audición, creación y aprendizaje, son capturados por una informática cada vez más avanzada. Podría realizarse una caracterización, algo arbitraria, que permita identificar algunos rasgos importantes de esta mutación:

- Emerge en el siglo XXI, un conocimiento por simulación que los epistemólogos aún no han inventariado.
- La generación de fin y comienzos de milenio crece y vive respirando imágenes y estímulos visuales, la cultura audiovisual modifica radicalmente los métodos perceptivos, tanto como los procesos mentales y las opciones del gusto.
- El fenómeno mediático crea otro nivel de exigencias, en tanto, se ha ampliado el sentido de ver y oír, tornando la percepción de lo real más globalizante y complejo.
- Existe una reducción de la distancia entre dos puntos del planeta, situación que deviene de la revolución en las comunicaciones y que significa contracción de los espacios, disminución de los costos y aceleramiento de la velocidad.
- Las nuevas tecnologías han creado una simulación de realidad mucho más dinámica, concreta, veloz y efímera.
- Desde la perspectiva del aprendizaje, las nuevas generaciones moldeadas en el vertiginoso mundo de las imágenes, no están condicionadas a oír un

único discurso emitido por un único emisor, que traduce casi siempre el mismo punto de vista y cuyo recurso prioritario es la exposición verbal.

Como queda explicitado, los nuevos recursos mediáticos e informacionales, fracturan el monopolio expositivo del profesor, constituido hasta entonces en único proveedor de información y de saber. Él era quien dominaba los conceptos, las teorías, las metodologías, la bibliografía, las escuelas o tendencias del pensamiento, etc.; para cualquier alumno la única forma alternativa de confrontación del conocimiento de su disciplina o disciplinas conexas, estaba en la consulta, por demás tediosa, larga y limitada, de la biblioteca. Hoy estas formas rápidamente están rayando en la obsolescencia, en tanto, se puede acceder con mayor facilidad al *website*, donde se consigue una enorme variedad de trabajos e investigaciones, amén de poder interlocutar con otros centros del país y por extensión con el resto del mundo.

Analizando los anteriores derroteros, puede colegirse que la educación también se encuentra, por decirlo metafóricamente, en el ojo del huracán. Si el lado oscuro de las nuevas tecnologías de la información irrumpe como un fin en sí mismas, los contenidos educacionales adquieren una categoría secundaria o subordinada. Sin embargo, los riesgos en esta permuta de prioridades radican en la pérdida de capacidad para organizar conocimientos y para ordenar las dinámicas de aprendizaje. El papel del profesor, como también el de quienes diseñan los programas curriculares de los diversos programas profesionales, deberá incluir la capacidad de brindar un contexto, en el cual, el uso de las tecnologías de la información en las universidades, mantenga una relación medios-fines, en la que la comunicación se oriente a adquirir y a procesar conocimientos con sentido y pertinencia, de cara a asumir una postura crítica y esclarecedora de la realidad interpretada.

Tal como lo han planteado algunos autores, entre ellos Manuel Castells (1997), muchos rasgos del “paradigma” de la información contienen también rasgos culturales, como son la interconexión, la porosidad y la flexibilidad. De una parte, valores propios de la modernidad occidental encuentran su expresión paroxística en este momento finisecular de masificación del intercambio en un mundo virtual: la velocidad de circulación, la expansión de interlocutores en la comunicación, la disipación de fronteras nacionales y de restricciones espaciales, la desagregación infinitesimal del conocimiento, la autonomía del sujeto que se resiste a las regulaciones exógenas.

Sin duda esta serie de fenómenos fugaces, afectan la forma de adquirir, procesar y difundir conocimientos. Si los currículos de las universidades están basados en la cultura letrada y en la compartimentación de disciplinas y materias, el hipertexto del intercambio virtual transgrede las fronteras y los compartimentos estancos. No se trata sólo de contenidos, sino principalmente de estilos de aprendizaje y de enseñanza. Los cambios en las prácticas virtuales

desafían, por lo mismo, las bases del sistema. ¿Cuánto cabe revolucionar el sistema de enseñanza para potenciar los aprendizajes en los nuevos dispositivos de información y de conocimiento? Para esta pregunta no hay respuestas unívocas. Lo cierto es que se impone un cierto gradualismo en los cambios, dado que tanto la formación docente como las prácticas pedagógicas, no van en consonancia con el ritmo de innovación en las tecnologías de la información.

Una consideración que hay que tener en cuenta es la relación medios-fines en el uso de nuevas tecnologías de la información. En cierto modo, y como el propio Castells señala, con mucha frecuencia lo virtual, más que un medio para la comunicación de la experiencia, se transforma en la experiencia misma. La ilusión –o la nueva realidad– que se crea en la red es, que todo lo que es, lo es para ser comunicable, y que ese es su sentido último.

Se ha configurado entonces, una simbiosis entre el proceso creciente de integración del capital, los desarrollos tecnológicos e informacionales, que han conducido al desvanecimiento de las fronteras nacionales y a la integración compulsiva de los países en un mercado mundial inequitativo de asimetrías perversas. En este panorama convulsionado, muchos discursos se han diseñado para explicar desde los metalenguajes, en una suerte de torre de Babel, cuál debe ser el nuevo *ethos* de la Universidad en la actual “arquitectura global”. Es habitual escuchar sin mayores reparos conceptos como “*tecnologías informáticas*”, “*tercer milenio*”, “*sociedad del conocimiento*”, “*mercados globales emergentes*”, “*transversalidad curricular*”, “*nuevos valores*”, “*currículos integrales*”, etc., discursos que por supuesto llaman la atención de diferentes audiencias cautivadas por conceptos novedosos, como si la sola enunciación causara los efectos transformadores. En honor a la verdad, a lo que se asiste es a una especie de trivialización de una problemática tan compleja, como lo es, la recontextualización y transformación del sistema educativo.

Se trata, entonces, de una dinámica diferente que ha rebasado el precepto moderno de racionalidad occidental, de la certidumbre, de la exactitud y del progreso lineal; para trastocar esos linderos y edificar visiones que incluyan perspectivas parciales y múltiples, locales y globales; coexistencia de imaginarios “modernos”, míticos, tecnológicos, entre otros, que no pueden ser desconocidos, en aras de privilegiar una sola forma de ver el mundo desde la comunidad académica universitaria.

Los nuevos escenarios globales, los dispositivos de poder y la formación de los contables

La estandarización de la educación y la práctica contable, desde el punto de vista disciplinario, profesional y axiológico, constituye un componente importante del proceso de internacionalización perversa del capital, que se ha pretendido vender desde la visión del “globalismo pop”. Dicha estandarización

está vinculada al desarrollo de paquetes de inventarios tecnológicos, comunicativos y consumistas, que invaden la “globalización” y la elevan como el “paradigma” que norma las conductas colectivas de la época, desconociendo que este proceso obedece a una dinámica multisecular e histórica del capitalismo que urde sus orígenes primigenios en algunas ciudades Europeas de los siglos XIV y XV.

Desde esta óptica, puede argumentarse que, a partir de la segunda guerra mundial, el capitalismo ingresa a fase del “globalismo pop”, en donde nuevamente las unidades transnacionales empiezan a cumplir un papel cardinal en el direccionamiento de la geopolítica internacional y en la reconfiguración del orden mundial, a través de la “armonización imperial” soportada en la estructuración de estándares que se corresponden con la postura de un mundo sin fronteras, en el que se exalta la competitividad como valor o necesidad supremos, lo que justifica la desregulación económica, la minimización del papel de los Estados-nacionales, la flexibilización del mercado, todo ello tan coherente con los intereses del capital.

Emergen entonces, los denominados sujetos globalizadores, organizaciones omnicomprendivas encargadas de poner en escena las estrategias que viabilicen la propuesta política de sus precursores, con el fin de erigirse como agencias de supervisión que califican la “solventia”, y pretende crear la denominada “transparencia” en el mercado del capital global y el arbitraje comercial internacional, como el principal mecanismo para resolver las disputas y los litigios transfronterizos, disminuyendo de paso la importancia de los tribunales nacionales.

En la esfera del “geoespacio-global”, se crean, acuerdos leoninos como el de Bretton Woods, el GATT, organismos financieros como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y organizaciones cosmopolitas como Naciones Unidas; de forma correspondiente se vislumbra la necesidad de la implementación de cierto proceso armonizador de las prácticas contables, cuyos orígenes tienen un carácter marcadamente privado, es decir, su estructuración y posterior desarrollo, como bien lo explicita el profesor Tua Pereda (1987, p. 209),

(...) es llevado a cabo por instituciones, al margen de cualquier vinculación o dependencia gubernamental o legislativa. Son las organizaciones de expertos contables las que establecen su propia disciplina corporativa y los mecanismos sancionadores en el caso de incumplimiento de dicha disciplina. En este marco se inserta la emisión de normas para la práctica, cuya coercitividad no es jurídica, sino que se apoya en la aceptación que les deparan los profesionales, en el prestigio de la entidad emisora de la norma y en las garantías que ofrece la disciplina corporativa.

Esta fase que evidentemente es de “globalización financiera”, tuvo como protagonistas, esencialmente agentes privados, cuyo papel básico consistió en

soslayar y minar el poder de los Estados-nacionales y desvirtuar la relación entre Estado y mercado, produciendo disfuncionalidades caóticas en el escenario de las relaciones internacionales. Como es obvio, el prestigio y de alguna manera la legitimidad de estas organizaciones está mediada por claros intereses privados.

En este sentido la normalización y armonización de la educación y la práctica contables, participan de la lógica del capital financiero, no como una acción académica y neutral, desprovista de cualquier intencionalidad hegemónica y política, sino al contrario, su razón de ser está imbricada explícitamente en las relaciones de mercado y de poder, impuestas externamente, de donde se infiere –por lo menos para el caso Latinoamericano–, que dicho proceso ha tenido una vida precaria y una naturaleza marginal desde el punto de vista de los vectores epistemológicos que debieron presidirla.

Al volver la mirada sobre la universidad, en su práctica pedagógica de formación de los contables, las diferentes opiniones coinciden en afirmar, que tal proceso no puede quedar simplemente reducido a lo instrumental y pragmático, sino a la posibilidad de avanzar hacia una formación integral, esto es, cualificación técnica, formación humanística y desarrollo de capacidad crítica e investigativa.

La obsolescencia del ideal puramente técnico–científico de la educación moderna, fundada por la visión racional instrumental, que niega la individualidad y que se constituye en un elemento mediador entre las demandas del individuo y sus satisfacciones, debe ser revisada, e impone especialmente a la universidad pública y a sus docentes, trabajar con una visión desde una postura de “indisciplinamiento del saber”, en momentos en que la actitud utilitaria consustancial con la modernización y la economía de mercado, caminan hacia la disgregación de muchas sociedades subalternas.

En este sentido, el redefinir las estructuras educativas y su axiología, implica generar procesos de contextualización de la realidad, lo cual supone imaginar a la contabilidad (disciplina) y la contaduría (profesión), como instituciones sociales, que deben actuar en un contexto atravesado por la existencia de múltiples valores, roles, normas de comportamiento, presiones internas y externas; de tipo económico, político y cultural; que responden de igual manera, a concepciones institucionales, gremiales y en menor proporción al influjo de comunidades disciplinares.

El desequilibrio en favor de lo pragmático-instrumental, que por siempre ha pesado sobre el proceso educativo del profesional contable, niega el aporte de otras disciplinas a la explicación de los hechos y fenómenos que atraviesan la construcción epistémica de los problemas u objetos de conocimiento contables, imposibilitando el diálogo necesario entre los diversos campos del saber. En la universidad y, especialmente en los programas contables, este obstáculo ha

configurado infranqueables linderos, en los que cualquier intento explicativo interdisciplinario es observado como un acto de intromisión entrometimiento que afecta la autonomía del docente de cada asignatura.

Entre tanto, parece que el “triumfo de la economía de mercado”, desplaza la opción de construcción de un saber autónomo y crítico, conduciendo a los contables al irremediable laberinto de una especie de “militante instrumental” de esa dinámica que deviene de una visión estrecha de la especialización en un solo pedazo de la realidad, dificultando la comprensión y explicación del todo en la parte y de la parte en el todo; por lo cual, es demasiado complejo abordar y entender las repercusiones de esas acciones individuales y descontextualizadas en el desarrollo de lo colectivo y en la prospección de una educación más relevante.

Los criterios de acreditación de los programas, así como los estándares mínimos de calidad, deben hacer explícito reconocimiento de estos obstáculos, en tanto, una profesión y disciplina como la contable, sino es historizada, teorizada, reflexionada y confrontada, difícilmente realizará aportes sustantivos a la construcción de los nuevos “paradigmas”, que contribuyan en la reinterpretación de las dinámicas perversas del capital, sustrato sobre el cual trabaja la contabilidad. Desde esta óptica, está plenamente justificada una formación más integral, que se encargue de involucrar en la interpretación del mundo la subjetividad e intersubjetividad humanas, y salga del marco de positividad en la cual ha trasegado, y por lo cual, ha restringido sus análisis al estrecho marco de la matematización irreflexiva de su entorno.

Notas para una genealogía del concepto de currículo: reflexiones contextuales

La conceptualización sobre el currículo y la emergencia como campo de estudio tuvo sus inicios en los Estados Unidos, a pesar de que paradójicamente el término tenga origen latino; los norteamericanos lo apropiaron y lo vincularon al concepto de desarrollo.

El concepto de currículo, deviene del latín que significa *carril o senda*, lo cual implica direccionalidad. En términos educativos, adquiere el significado de dirigir u orientar intencionalmente el proceso de enseñanza–aprendizaje. Podría decirse, que el término es etimológicamente latino, pero pragmática y semánticamente anglosajón.

En esta dirección el currículo es estructurado como un plan de estudios, cuyos fundamentos deben responder a criterios racionales de eficiencia, organizado secuencialmente y orientado al cumplimiento de unas metas y objetivos ciertos, cuantificables y medibles en función de la utilidad.

La adopción del concepto de currículo en Estados Unidos, por tanto, está emparentado con una percepción de la educación estrechamente vinculada al concepto de desarrollo, cuya matriz interpretativa se resume en una especie de ecuación positiva: educación = desarrollo económico = desarrollo social. Esta tradición reduccionista, vincula entonces a la educación como motor de cambio y desarrollo nacional.

La visión pragmática norteamericana desde comienzos del XX, se enmarca en el enfoque hegemónico del positivismo que dominaba a las ciencias sociales, las cuales desde esa postura, más que desarrollar una visión epistémica de la educación, se constituyen en una posición ideológica de dominación, que de manera correspondiente exigía a ese saber la búsqueda de la eficacia y la planificación en la gestión de los procesos sociales. Así, el currículo, adquiere centralidad con un interés exclusivamente técnico de control actuacional, construido a la usanza de la *administración científica* propia de la industria, sobre la racionalidad de mínimo costo y máximo beneficio.

Entonces, el origen del currículo como institucionalización y formalización funcional de la enseñanza, se da en relación simétrica con el control social. Por ello, cuando se habla de currículo se hace referencia a una propuesta de realidad, a la organización y legitimación de un orden que objetiva explícita o implícitamente una estructura de poder. Díaz Barriga (2003, p. 5), al plantear las tensiones suscitadas en el transcurso del siglo XX, relacionadas con las miradas sobre el currículo argumenta:

(...) con la generalización de esta perspectiva curricular se atendía a uno de los núcleos de esta teoría, la educación del ser humano en la “era industrial”. En este sentido, la concepción curricular puede ser vista como una parte de la teoría educativa que responde a las necesidades generadas por la industrialización. Los conceptos de eficiencia y la construcción del empleo como una categoría que orienta los fines educativos, reemplazaron las finalidades que la visión humanista de la educación había conformado en la filosofía kantiana de principios del siglo XIX. De esta manera, educar para impulsar todas las potencialidades de la naturaleza humana, “dotar al hombre de la mayor perfección posible”, lograr esa dimensión integral: “de qué sirve que aprenda aritmética, si pierde el placer por lo estético” –se preguntará Herbart (1992)–, son reemplazadas por “educar al ciudadano”, “educar para la democracia” y “educar para el empleo”, esto es, educar para resolver los problemas de la sociedad.

Los objetivos de la educación, en estos términos, se vuelven mensurables, verificables y objetivables en realizaciones de utilidad. Las relaciones entre currículo como reflexión y currículo como acción, quedan así sumergidas en el mar de la racionalidad tecnológica–instrumental y de eficiencia social. Esta es la caracterización e intencionalidad que posee la reflexión curricular, al menos hasta el filo de la década de los 60, cuando dicha postura es sometida

a un quiebre o ruptura interpretativa después de un largo letargo conceptual y propositivo. Pero el quiebre a esa concepción tecnologizante del currículo tendría su punto de inflexión con la emergencia de los estudios curriculares procedentes de la nueva sociología de la educación y del conocimiento, que con posterioridad, adoptaría la denominación de sociología del currículo.

Sociólogos como Pierre Bourdieu y Basil Bernstein⁵, son dignos representantes de esta corriente de pensamiento, que deja atrás esa idea de neutralidad curricular, producto de la racionalidad tecnológica, de la ahistoricidad teórica, emparentada con las posturas positivistas, que como se mencionó, habían permeado las concepciones sobre la educación y las ciencias sociales.

Surgieron nuevas aportaciones conceptuales, por ejemplo, el concepto de capital simbólico en Pierre Bourdieu⁶, entendido como:

(...) una propiedad cualquiera, fuerza física, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera fuerza mágica: una propiedad que, porque responde a unas “expectativas colectivas”, socialmente construidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico. (Bourdieu, citado por Aguirre, 1997, p.3)

Bourdieu plantea que existen diferentes tipos de capital (económico, social, cultural), que funcionan como capital simbólico, aun cuando con grados de diferenciación en su objetivación, poseen como correlato los “efectos simbólicos de ese capital”, pues en sentido estricto no son un tipo de recurso tangible; pero todas las formas de capital “existen y actúan como capital simbólico”, en la medida en que son reconocidos como legítimos.

“El capital simbólico” constituye la base del “poder simbólico”. En realidad, toda forma de dominación, aún la que está atravesada por la fuerza física, posee una dimensión simbólica. Si los “actos de sumisión, de obediencia, son actos de conocimiento y de reconocimiento”, se tiene que la dominación siempre pone en

5 Particularmente sobre Basil Berstein, el profesor Mario Díaz (2001), ha escrito el texto: El discurso pedagógico: problemas críticos. Poder control y discurso pedagógico, donde de manera excepcional desarrolla aspectos relacionados con la sociolingüística, el discurso pedagógico, el dispositivo pedagógico, la pedagogía, el discurso y el poder, etc.

6 Rafael Feito (s.f.), al abordar el análisis de las teorías sociológicas, explica refiriéndose a Bourdieu la implicación de la idea de la arbitrariedad cultural para la enseñanza. Toda enseñanza –argumenta–, en la escuela o en el hogar, descansa en la autoridad. La gente debe aceptar el derecho de aquella persona que tiene autoridad a hacer o decir cosas, o de otro modo esta autoridad se desvanece. Es así como en la escuela los alumnos han de aceptar el derecho del profesor a decirles lo que han de estudiar. Ello tiene una serie de implicaciones para el profesor. El docente cuenta con una serie de límites sobre lo que legítimamente puede enseñar, no puede dedicarse a contar chistes en exclusiva. Esto ocurre también en el resto de las instituciones culturales. Por ejemplo, si el Papa dijera que Dios no existe se quedaría sin empleo: habría salido fuera de los límites de la arbitrariedad cultural de los católicos.

juego estructuras cognitivas que, aplicadas a las estructuras sociales, establecen relaciones de sentido. Así, las relaciones de dominación deben ser legitimadas, de manera que los dominados se adhieran naturalmente, sin saberlo, al orden dominante.

Esas relaciones de dominación necesitan un cuerpo como “*habitus*”, que se constituya en el reservorio de sumisión inmediata y natural de los dominados, a través del cual, se establezca e institucionalice el orden social. El “*habitus*” se define como un sistema de disposiciones internalizadas que median entre las estructuras sociales y la actividad práctica, siendo moldeado por las primeras y regulado por la última.

La vía de la violencia simbólica, entonces, más que la coerción física, se erige como el mecanismo por excelencia de la reproducción social, el conducto simbólico-cultural encubierto, pero efectivo del mantenimiento del orden. Bourdieu (citado en Germaná, 1999, p. 10), observa que el núcleo de la violencia simbólica se encuentra en la “doble naturalización” que es la consecuencia de la “inscripción de lo social en las cosas y en el cuerpo”.

Especial mención merece el campo educativo, en el cual como lo sugiere Bourdieu, emergen mecanismos de violencia simbólica en el sistema de enseñanza. Éste no se le presenta como el lugar aséptico donde se transmiten conocimientos de manera neutral, sino como un ámbito donde se legitima e

Dado que, desde el punto de vista de Bourdieu, las arbitrariedades culturales de la educación son las de las clases dominantes, son éstas las que determinan qué cae dentro de los límites de la educación legítima. Por tanto, la educación no es un juez independiente: los criterios para juzgar a los alumnos están determinados por la cultura de las clases dominantes, cultura que resulta modificada hasta cierto punto por el sistema educativo.

Existe una división del trabajo en el seno de la clase dominante entre aquellos agentes que poseen el capital político y económico y aquellos que poseen el capital cultural, y sugiere que mientras que el primero es dominante, el segundo tiene un cierto grado de independencia, especialmente dado su grado de control sobre el sistema educativo, el cual es el principal instrumento de la reproducción cultural. Por tanto, los sistemas simbólicos están doblemente determinados por las presiones que derivan, por un lado, del campo intelectual y, por otro, de la clase y fracciones de clase cuyos intereses se expresan en la forma y contenido del poder simbólico.

La acción pedagógica, al reproducir la cultura con toda su arbitrariedad, también reproduce las relaciones de poder. Implica la exclusión de ciertas ideas como impensables, así como su inculcación. La autoridad pedagógica es un componente necesario o condición para una acción pedagógica exitosa; es tan fundamental que a menudo se identifica con la relación primordial o natural entre el padre y el hijo. La autoridad no es uniforme en todos los grupos sociales. Las ideas ejercen efectos distintos cuando se encuentran ante disposiciones preexistentes. Esto significa que el éxito diferencial de la acción pedagógica está, en primer lugar, en función de que cada grupo o clase, tiene un distinto ethos pedagógico. Con esto Bourdieu se refiere a una disposición hacia la pedagogía o la educación que es resultado de la educación familiar y un reconocimiento de la importancia concedida a la educación. Por ejemplo, la legitimidad de la educación para muchos de los chicos de clase obrera está en función de los empleos que puedan conseguirse con las credenciales educativas.

impone socialmente la cultura: “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de un arbitrario cultural”. (Germaná, 1999, p. 12)

A través de los desarrollos del trabajo académico persistente se va moldeando e interiorizando ese arbitrio cultural, hasta lograr configurar en los cuerpos un “*habitus duradero*”. Así, paulatina e imperceptiblemente, la violencia simbólica hace presencia en el sistema de enseñanza y se inoculara teniendo al individuo como sujeto de su propia complicidad trasgresora.

Para Basil Bernstein (citado, en Tomas, 2000)⁷ la concepción entre proceso de socialización y código lingüístico no difiere de la establecida por Bourdieu, Passeron y Berger y Luckmann: “cuando un niño aprende su lengua, cuando aprende los códigos específicos que determinan sus actos verbales aprende al mismo tiempo las exigencias de la estructura social en la cual está inserto”.

Estas nuevas reflexiones, desde los enfoques interpretativos críticos descritos, han determinado un viraje en la forma de abordar el tema del currículo, entre la naturaleza de éste, como una mera acción profesional e instrumental y otras construcciones teóricas elaboradas con mayor rigor, desde donde se subvierte la gramática discursiva positivista, dejando al descubierto la precariedad epistemológica de esta última y el alcance limitado de la misma.

Hoy, a pesar de las diferencias de concepciones sobre el currículo, se posee una visión menos ingenua que antes, que entiende este constructo vinculado a las problemáticas del saber, identidad y poder, esto es, el currículum comporta significados que van mucho más allá de aquellos a los que las teorías tradicionales lo redujeron. El currículum es lugar, espacio, territorio, relación de poder, trayectoria, viaje, recorrido, contradicción, autobiografía, consensos y disensos, construcción permanente de relaciones identitarias, es texto y contexto, praxis social, discurso y documento.

El mundo del conocimiento, el mundo ocupacional: elementos conceptuales para la reforma curricular de los programas contables

Al delinear un proceso de reforma curricular, se hace imperativo plantear los siguientes interrogantes:

¿Qué tan determinante resulta el peso de las inercias, los intereses creados, la tradición, las creencias y valores, a la hora de abordar los procesos de reforma en los programas contables?

7 Tomás R. Austin Millán (2000), en el libro: “Fundamentos sociales y culturales de la educación”, en el sexto capítulo, ha realizado un recorrido interesante sobre el significado de la Socialización en Peter Berger y Thomas Luckmann, concepto que lo ha ligado a los desarrollos conceptuales trabajados por Basil Bernstein en los denominados por él “Códigos lingüísticos”, al igual que a las reflexiones sobre “capital cultural” desarrolladas por Bourdieu y Passeron.

¿Qué capacidad de interpretación y de recontextualización se posee para hacer lectura de los cambios y tendencias del presente y para avizorar las nuevas realidades en el mundo del trabajo y del empleo; en las nuevas formas de organización y producción de conocimientos; todas ellas importantes en la definición de los criterios de organización curricular?

Estos interrogantes son de necesaria observación a la hora de los consensos y las definiciones institucionales, de cara a lograr los compromisos y responsabilidades para el desarrollo y cumplimiento de la innovación curricular.

Además, desde la perspectiva institucional, todo currículo de manera imperceptible, va delineando una serie de inercias, estructuras, valores y creencias, que si no poseen una vigilancia epistemológica, se constituyen en legitimadoras de una tradición poco comprometida con los cambios y transformaciones que requieren las dinámicas de la sociedad contemporánea. Así, transformar un currículo requiere de una dinámica institucional que dé sustrato y direccionalidad al cambio y provea los mecanismos eficaces para generar consensos al interior de la comunidad educativa. En este orden de ideas, se podría colegir que las innovaciones en materia curricular, implican una rupturación y afectación permanente de las premisas comportamentales de los actores involucrados, de la concepción de espacio institucional, de los marcos de referencia y de la posición y roles que ocupan los actores en las estructuras de poder.

La definición de una estructura curricular, en gran medida, está determinada por un conjunto de criterios y supuestos referidos a la ubicación en que se halla el contexto del conocimiento (frontera del conocimiento), para desde ese horizonte recontextualizar las necesidades disciplinarias, profesionales y pedagógicas, necesarias requeridas para el futuro desempeño de los egresados y la comprensión e interpretación del contexto ocupacional. El mundo del conocimiento y el mundo ocupacional, no deben concebirse como una relación dicotómica, sino complementaria.

El mundo del conocimiento: la tensión de los nuevos escenarios.

La sociedad entendida bajo el concepto Willgensteiniano de sistema-mundo, como fenómeno derivado del racionalismo occidental, sustentado en la economía de mercado cuyo *locus* reside en la lógica objetos-fabricados-para-vender, más que de cosas-creadas-para-usar, ha venido realizando reconfiguraciones permanentes que requieren con urgencia la brújula del conocimiento para evitar el colapso y el naufragio de una sociedad cada vez más asimétrica, pautada por antagonismos económicos, políticos, sociales, étnico-religiosos y culturales. Como bien lo ha descrito Manuel Castells (2001, p. 28):

Hacia el final del segundo milenio de la era cristiana, varios acondicionamientos de trascendencia histórica han transformado el paisaje social de la vida humana.

Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, y han introducido una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad en un sistema de geometría variable. (...) El mismo capitalismo a sufrido un proceso de reestructuración profunda, caracterizado por una mayor flexibilidad en la gestión; la descentralización e interconexión de las empresas, tanto interna como en su relación con otras; un aumento de poder considerable del capital frente al trabajo; (...) la intervención del estado para desregular los mercados de forma selectiva y dismantelar el estado de bienestar, con intensidad y orientaciones diferentes según la naturaleza de las fuerzas políticas y las instituciones de cada sociedad; la intensificación de la competencia económica global en un contexto de creciente diferenciación geográfica y cultural de los escenarios para la acumulación y gestión del capital. Como consecuencia de este reacomodamiento general del sistema capitalista, todavía en curso, hemos presenciado la integración global de los mercados financieros (...) la incorporación de segmentos valiosos de las economías de todo el mundo a un sistema interdependiente que funciona como una unidad en tiempo real.

Por esta vía, se encuentra que los efectos que producen los nuevos escenarios globales, conducen a una mutación que transforma las economías industriales, en otras inspiradas en el saber, con altos insumos en procesos de investigación, programas informáticos y el uso intensivo de tecnologías de información.

Los programas curriculares, no pueden seguir siendo estructurados para continuar enseñando los contenidos de la era ilustrada e industrial; hoy se perciben nuevos mapas, nuevas cartografías del saber y del poder a escala planetaria, que implican y determinan reconfigurar, reconstruir y recontextulizar los escenarios y contenidos históricos, filosóficos, políticos, sociológicos, económicos y culturales.

Plantear que el sistema educativo se está convirtiendo –por efectos del escenario global–, en el eje impulsor del avance social, tanto individual como colectivo, puede parecer una entelequia. Constituye lugar común referirse a la educación como el medio por excelencia de la movilidad social. Más aún, la preocupación de hoy, está directamente relacionada con el deficiente poder de la educación para cumplir con ese ideal. Pero lo que sí debe quedar claro, es que el tipo de saber a proyectar para actuar en la sociedad del conocimiento, es muy distinto a los requerimientos e inercias de la sociedad tradicional.

Particularmente para el caso de la formación de los contables, la información constituida en un recurso nodal del quehacer profesional y del desarrollo disciplinar, posee nuevos patrones de intervención y enormes retos derivados de la complejización creciente del mundo transaccional–global, que no pueden quedar subsumidos en la anacrónica tendencia manida y perversa de pretender dar respuesta a estos requerimientos con una excesiva manipulación del trabajo positivo-normativo, encuadrado en la exegética de los estándares

internacionales de contabilidad. Los procesos formativos deben hacer explícito reconocimiento de los siguientes fenómenos globales:

- La ininterrumpida aparición de nuevas regiones de conocimiento, la emergencia de nuevas teorías, la pluralidad metodológica, obsolescencia tecnológica, nuevos recursos para el acceso y análisis de la información, etc.
- Los ciclos cada vez más cortos de innovación y la cada vez más reducida expectativa de vida de los estándares.
- El creciente y abrumador volumen de información a procesar para transformarlo en conocimiento aplicable.
- El perfeccionamiento casi constante de los planes de estudio producto de los puntos anteriores y de los resultados provenientes de la convergencia tecnológica.
- La necesidad de actualizar constantemente los claustros de profesores, para que sean capaces de seguir el ritmo de la ciencia y la tecnología.
- La masividad del proceso de formación y actualización, acompañada de su alcance cada vez más global o internacional, lo que significa educar en una pluralidad cultural impensable años atrás.
- La necesidad de formación continua, y también a demanda, para la inmensa mayoría de los adultos durante toda su vida económicamente activa.
- La incapacidad de la enseñanza presencial y sus formas tradicionales de satisfacer las exigencias de formación de la sociedad del conocimiento.

Para ello, la docencia requerirá de un investigador permanente, un profesor transdisciplinario en la búsqueda del conocimiento, dado que el profesional contable como sujeto social complejo del siglo XXI, no podrá reducir su campo de actuación a un solo orden; cada vez existirá el apremio de una exigencia formativa polivalente, que le permita articular los saberes en dinámicas interactivas que tengan como corolario la transformación recíproca de las disciplinas; una concepción educativa que haga ruptura con las perspectivas disciplinarias limitadas que hoy atraviesan las mallas curriculares de los programas tradicionales. No será posible abocar la reforma curricular, si no media un cambio en el pensamiento, que tampoco será posible, sin la emergencia de una nueva sensibilidad proclive a la apertura de nuevos horizontes cognitivos.

El panorama ocupacional: los vaivenes, las incertezas y la crisis del mundo del trabajo. El mundo del trabajo durante gran parte del siglo XX estuvo organizado sobre la arquitectura del fordismo, caracterizado por una base tecnológica, sustentada en la electromecánica de base fija y en la organización de grandes fábricas o emporios industriales, con ejecución de tareas por procesos, con una clara escisión entre las actividades de gerencia, control y trabajo, entrenamiento intensivo para la ejecución de tareas y con una relativa estabilidad laboral. Este

modelo vigente por mucho tiempo, ha colapsado, en los tiempos de la llamada “globalización financiera”. Asistimos a la emergencia de la informatización y la flexibilización del trabajo que de igual forma exige una reorganización del mundo laboral. En tal sentido, la cualificación y especialización desplazan a la calificación para puestos específicos, configurándose la exigencia en todos los órdenes de formar profesionales con mayor capacidad de abstracción, comprensión y apropiación de los procesos y dinámicas propuestas por los cambios y reconfiguraciones de los procesos productivos globales. Como lo expresa Luís Enrique Orozco (2001, p. 43):

En el mundo del trabajo, cambian rápidamente las estructuras de los empleos; el contenido de las ocupaciones se modifica generándose nuevas competencias y conocimientos en campos hasta hoy desconocidos. Surge así un nuevo grupo de profesionales que Robert Reich llama “analistas simbólicos”, que operan en situaciones de frontera y que son valorados por su capacidad de usar creativa y efectivamente el conocimiento.

Todas estas situaciones hacen que los campos del conocimiento sean realidades móviles y que los conceptos de aprendizaje, de profesión y de carrera estén cambiando con la consiguiente tensión interna entre las universidades y las nuevas demandas sociales.

Se asiste a un nuevo modelo de gestión de la mano de obra, basada en la cualificación (Mejía, 1996, pp. 10-11), cuyas características más sobresalientes podrían situarse siguiendo los roles descritos a continuación:

- a. Trabajadores que controlan los procesos, es decir, van más allá de la vieja tarea fija y previsible, ya que hoy se exige la capacidad de reconocer el proceso global.
- b. Trabajadores con actitud y disposición hacia las nuevas formas de la producción. Es interesante anotar como no sólo se requiere una disposición frente a los nuevos conocimientos, sino también en toda la actividad de asimilación veloz frente a cualquier aspecto que represente cambio.
- c. Un trabajador con capacidad de manipular mentalmente modelos. Esto va a significar la necesidad de un pensamiento que vincule lo racional y lo abstracto, que le permita ubicarse en la totalidad de la producción así esté sólo representada en la existencia de las máquinas que desarrollan el proceso.
- d. Un trabajador con capacidad de hacer equipo, dando pie a una realización de funciones específicas articuladas en la globalidad del proceso, que requieren potencialidad individual máxima y trabajo en equipo.
- e. Surgimiento del trabajador polivalente. Las características anteriores nos sitúan frente a una persona que va a ser capaz de cumplir diferentes actividades en el proceso productivo en el cual está inserto, sea éste de orden material, intelectual o social.

Como puede verse, esta reconfiguración posee como imperativo ubicar el conocimiento en tanto eje central de la reorganización general de la sociedad, para lo cual se hace necesario realizar una revaloración de los modelos curriculares en la formación de profesionales, en donde puedan introducirse roles complejos de abstracción, contextualización y recontextualización en los procesos educativos, que a su vez privilegien los desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios por encima de la habilidad y destreza menestrales para asumir tareas fijas e inflexibles.

Podría argumentarse, entonces, que existe en general –pero particularmente en los programas contables–, una tendencia marcada a definir las reformas curriculares a partir de las ocupaciones y del mundo del trabajo (ver gráfico No.1), privilegiando la importancia de los perfiles ocupacionales. Esta propensión con un marcado sesgo hacia la profesionalización, ha hecho carrera de manera intuitiva y consuetudinaria en los programas curriculares, con el agravante de una formación con un estrecho marco crítico–reflexivo, unidireccional, monocompetente, soportada en el intento por solventar las falencias de los desempeños ocupacionales específicos y la supuesta adecuación a las demandas del mercado del trabajo. Tal concepción ha sido recogida —para el caso de los contables—, por las agencias que estandarizan la educación contable, vía guías de la Federación Internacional de Contadores (IFAC, por sus siglas en inglés), de cuyos contenidos se deriva una formación instrumental, menestral y de desarrollo de ciertas destrezas y habilidades para un mercado laboral flotante y en permanente volatilidad.

El campo ocupacional y la crisis de las profesiones



Grafico No.1

Por este mismo camino, entonces, los programas académicos están constreñidos a desarrollos que en esencia responden a:

- Transmisión de contenidos de parcelas disciplinarias, convertidas en asignaturas que permanentemente entran en conflicto de intereses.

- Definición de una jerarquización mal concebida del conocimiento en materias duras y blandas, estas últimas por regla general son las humanísticas.
- Persistencia de una nociva arbitrariedad organizativa y desigualdad de contenidos asignaturales.
- Aceptación de yuxtaposición de contenidos y predominio de lo instrumental.
- Determinación del control y ejercicio académico por la comunidad gremial y no por criterios de rigurosidad disciplinaria.
- La formación integral se entiende como un complemento humanístico, ético, ontológico y epistemológico, que se añade a la formación básica.

Las profesiones como interfaz de las disciplinas.

Frente a esta postura que se ha multiplicado como esquema definitorio de lo curricular, es necesario esbozar una propuesta alternativa que tenga como eje articulador del plan curricular, la definición de las profesiones a partir de la interrelación cruzada de múltiples disciplinas (ver gráfico No. 2), que hagan posible un contacto fértil intertextual e interdiscursivo. Las profesiones, entonces, deben producir un discurso más completo a partir de las diferentes disciplinas que aportan a su construcción autónoma.

Si desde este punto de vista pensamos las profesiones, nos encontramos con un gran problema que se refiere, por una parte, al amplísimo número de lenguajes que en ellas se yuxtaponen, lo cual hace, en algunos casos, difícil el distinguir los límites de una profesión a otra. Podríamos, entonces, plantear que el discurso de las profesiones no existe en estado puro pues involucra a muchas disciplinas y a muchísimos lenguajes para su constitución y legitimación. Una profesión está cruzada por muchas voces. Es, en cierto sentido, un concierto de voces. (Icfes, 2000, p. 26-27)

Las disciplinas como interfaz de las profesiones

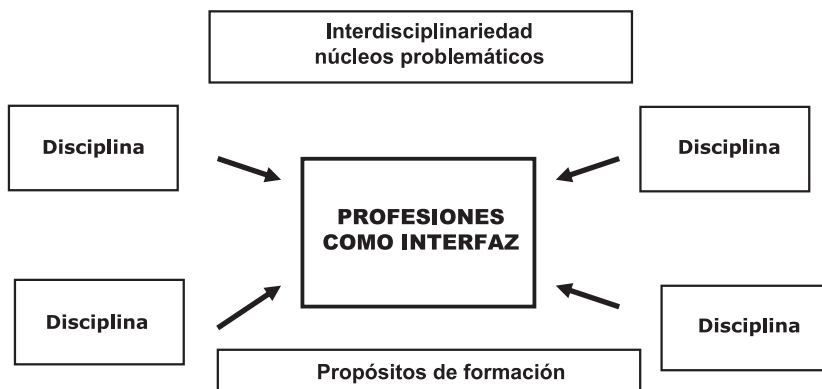


Grafico No.2

Las profesiones poseen como soporte los discursos de las diferentes disciplinas que moldean su praxis social y no existen bajo la forma de disciplinas puras, tangencialmente intervenidas por relaciones discursivas consideradas, en oportunidades accesorias a la matriz disciplinar.

Es necesario, por otra parte, plantear que la formación profesional, tanto en los contables como en el resto de programas, debe estar atravesada por dos ejes consubstanciales al deber ser universitario: uno, la producción y circulación de conocimiento como vocación académica y, dos, el ejercicio profesional como praxis social y vocación de servicio. Estos dos ejes no son construcciones segmentadas y desvinculadas, por el contrario, es la permanente lucha por colocar en tensión la validez del conocimiento lo que transgrede las inercias en que incurren las profesiones, cuando no se alimentan de una permanente recontextualización de conocimientos.

Siguiendo a Hernández y López (2002, p. 41), podría argumentarse que:

Nuestra intención al aludir a las diferencias entre profesiones y disciplinas es caracterizar inicialmente a las disciplinas como prácticas sociales cuya especificidad es un énfasis en el proceso de construcción de conocimiento. Mientras que, como se ha dicho, en las profesiones el énfasis se pone en la prestación de determinados servicios para satisfacer las necesidades sociales (aunque existan en ellas núcleos de personas ocupadas de ampliar los conocimientos), en las disciplinas se trata fundamentalmente de construir interpretaciones y explicaciones y de ampliar el campo del saber.

A manera de síntesis se podría decir que, frente a la emergencia de nuevos campos ocupacionales en la sociedad de hoy, la identidad otrora importante entre formación profesional y campo ocupacional, se fractura y colapsa, y por tanto los límites entre las profesiones se hacen cada vez más difusos. Como lo expresa Sara Victoria Alvarado (2002, p. 75),

Esta diferenciación entre la profesión como campos de práctica, y las disciplinas como campos de conocimiento, se está haciendo cada vez más compleja. Los lenguajes, las teorías y los métodos de las profesiones son usadas como instancias de validación de las disciplinas; a la vez, los lenguajes, teoría, y métodos de las disciplinas son aplicados para resignificar los ejercicios profesionales. Las fronteras entre lo uno y lo otro son cada día más difusas.

Todos los nuevos fenómenos en el mundo del trabajo ponen en entredicho los criterios de construcción curricular basados en supuestos perfiles de desempeño ocupacional o de mercado laboral. Es necesario trabajar con criterios que conduzcan a revalorar el papel cardinal y la importancia sustancial, en la configuración e inclusión dentro de los currículos que forman en competencias para el aprendizaje, la recalificación continua y la adaptabilidad a las exigencias cambiantes e imprevisibles del entorno.

De hecho, las empresas más modernas son aquellas donde la cooperación, la creatividad y el mejoramiento continuo, constituyen su *modus operandi*;

la selección de su personal está mediatizado no con base en la habilidad y destreza para el desarrollo de tareas específicas, sino a su capacidad para moverse de una disciplina a otra, de recontextulizar conocimientos, de acceder a la información requerida y articularla en forma útil.

Por esta otra ruta los programas académicos serán proclives a desarrollar un *ethos* más acorde con las urgencias de cambio, que demanda la complejización creciente de la sociedad y las consecuencias del proceso de formación profesional entregarán como resultado:

- Relaciones multidisciplinares e interdisciplinares, al interior de las profesiones, al igual que la relevancia del papel que cumple la interdiscursividad.
- Proyección de una serie de identidades plurales sobre la base de discursos intertextuales.
- Institucionalización del control y rigor del ejercicio profesional, a través de la observancia de los avances de las comunidades disciplinares y no de los intereses políticos de las comunidades gremiales.
- Reconocimiento de la existencia de diferentes formas de acceso al conocimiento, donde no se debe dejar de lado el privilegio del análisis contextual.

En efecto, en un mundo de la imprevisibilidad, el conocimiento se vuelve inestable; la mayor destreza que puede desarrollar una persona es la de aprender a desaprender, lo cual sugiere una educación fuertemente anclada en una base sólida y amplia que permita moverse con relativa facilidad en otros escenarios. Por otra parte, ninguna profesión—entendida como interfaz de las disciplinas—, deberá ser tan estrecha que aisle a su matriz de las disciplinas conexas, ni siquiera de las relativamente lejanas. Por tanto, movilidad en un amplio espectro de saberes es una necesidad insoslayable, si se quiere mantener la flexibilidad para adaptarse a los constantes cambios acelerados del desarrollo científico-social. Las fronteras de todas las disciplinas están en constante movimiento y su vigencia está en relación directamente proporcional con los límites a la vida útil de cualquier región del conocimiento.

Con el vertiginoso desarrollo producido por la revolución del conocimiento y por la denominada sociedad de la información, se hace impostergable salirle al paso a la formación menestral que hoy se imparte en la mayoría de programas de contaduría. De nada valdría realizar una reflexión sobre las mejores opciones de vinculación a este tipo de sociedades dentro de un contexto de “globalización”, si no se precisan los términos e instrumentos que hagan posible encontrar una “mediación pedagógica”, y haga viable darle sentido a la creatividad, a la novedad, a la incertidumbre, a la crítica y al entusiasmo inquisidor del conocer.

La cultura hoy, en los denominados tiempos de “globalización”, ha sido sometida a una creciente instrumentalización simbólica. La desmaterialización de muchas nuevas fuentes de crecimiento económico –por ejemplo, los derechos de propiedad intelectual–, y la mayor distribución de bienes simbólicos en el comercio mundial, filmes, música, turismo, han dado a la esfera cultural un protagonismo mayor que en cualquier otro momento de la modernidad; estudios de caso ilustran el modo en que la cultura se ha expandido sin precedentes al ámbito político y económico.

El significado de currículo en el contexto de la flexibilización

Adentrarse en el análisis sobre la flexibilidad, requiere indispensablemente asumir una postura conceptual sobre el significado de currículo. Siguiendo a Mario Díaz (2002, p. 63), se puede decir:

Por lo general, las diferentes consideraciones sobre el currículo lo asocian con la selección, organización y distribución del conocimiento, experiencias, prácticas a partir de diferentes intereses, propósitos y valores. En este sentido, el currículo se asocia, también, a un tipo de organización y cultura institucional, la cual tiende a expresarse en unas estructuras –curricular y académica- específicas que implícita o explícitamente interpretan los patrones dominantes de organización del conocimiento. La selección, organización y distribución de conocimientos y prácticas generalmente se materializa en lo que corrientemente se define como plan de estudios de un programa académico y eso depende, por lo general, de los propósitos e intereses de formación que un programa suscribe. Con referencia a la educación superior el currículo implica todos los contenidos informativos y formativos que la institución busca intencional y organizadamente transmitir o trabajar con los estudiantes dentro de los propósitos fijados y relativamente compartidos con la comunidad universitaria.

En el entendido que toda estructura curricular no comporta neutralidad conceptual ni axiológica, sino que al contrario está permeada por la impronta de las estructuras de poder que subyacen de los intereses implícitos de quienes las agencian, se puede inferir que dicha estructura produce: valores, prácticas, creencias, inercias; esto es, formas institucionales de estandarización de conductas y comportamientos.

Por tanto, toda renovación curricular, significa hacer rupturas con lo establecido, afectar las premisas de comportamiento, los marcos referenciales, el *status quo* de las premisas institucionales que tienden con el tiempo a conservatizarse, anquilosarse y a convertirse en obstáculos epistemológicos para abocar nuevas reconfiguraciones y miradas sobre el desarrollo de la problemática curricular.

La flexibilidad en este contexto, se convierte en un recurso excepcional para afrontar los cambios, las innovaciones, las reconversiones y recontextualizaciones de los procesos de formación, que implican rupturas y

crisis de los anteriores modelos educativos. En esta dirección Luz Marina Nieto (2002, p. 7-8) dice:

(...) asumir la flexibilidad educativa en toda su amplitud teórico/conceptual, política e institucional, significa debilitar los principios de clasificación y enmarcamiento con que operan las tareas educativas, es decir, significa reconstruir los ámbitos de libertad, responsabilidad, confianza y autonomía con que funcionamos. En síntesis significa modificar la distribución y formas de ejercicio del poder en nuestras instituciones.

Como ha sido esbozado en el discurrir de este trabajo, las mutaciones recurrentes en el campo de la producción de conocimientos (disciplinas) y en el territorio de las prácticas sociales (profesiones), adquieren nuevas dimensiones; por una parte, esa visión dicotómica que indica que las disciplinas están referidas con exclusividad al desarrollo discursivo de elucubraciones teóricas desprendidas de las aplicaciones, ha dejado de tener sentido y, por otra, que, las profesiones son la recreación de la práctica por la práctica para la solución de problemas que emergen del mundo del trabajo o de las ocupaciones, es una entelequia que no tiene asidero en las actuales circunstancias.

Las fronteras entre los campos de prácticas que remite a las profesiones y los campos de conocimiento, cada vez se hacen más difusas. “Una profesión está constituida por diferentes disciplinas que aportan sus conceptos, métodos, procedimientos, epistemologías y términos a la organización información en un determinado campo de prácticas”. (Alvarado, 2002, pp. 72,73)

La expansión de nuevos saberes fragmenta al infinito el espacio disciplinario y torna obsoletos, periódicamente, una amplia cantidad de saberes existentes, así como abre los espacios para la proliferación de centros de producción, renovación y transferencia de conocimientos. En este marco de referencia, las estructuras curriculares de los programas contables, deben plantear reformas que permitan a la profesión ser, desde los campos de formación, una permanente recontextualizadora de los discursos disciplinarios y profesionales.

El vertiginoso cambio de los conocimientos, hace que muchas cosas que se aprenden dejen de ser pertinentes antes de que hayan cumplido el cometido para el cual fueron creadas. El tiempo que se desperdicia estudiando esquemas de rápida desaparición en infinidad de campos disciplinarios, hace necesario dedicarse a aprender a saber cómo aprender, y este presupuesto sólo será posible materializarlo si hacemos de la flexibilidad un recurso de la práctica cotidiana en la labor pedagógica.

Conclusiones

- Las reformas curriculares contables deben vincular a la discusión, aspectos cardinales como, qué papel cumple la comunidad académica contable (si es que existe), en los avances de la contabilidad como campo disciplinario,

en tanto hoy, éstos desarrollos han sido asumidos de facto por las organizaciones de regulación contable internacional, las cuales responden obviamente a la estructuración e implementación de un modelo imperial, sin mayores reparos de índole conceptual y epistemológico.

- El discurso regulativo contable, ha elaborado un complejo de símbolos de los cuales emerge un sistema estandarizado, que reproduce una textura “ritual significativa”, que es necesario aplicarla a los procesos de transmisión cognoscitiva a través de las estructuras educativas de los diferentes países. El “ritual significativa”, queda explicitado en una regla o norma de obligatorio cumplimiento. En este sentido, se puede hablar de que la regulación simbólica que caracteriza la profesión y disciplina contables, está reglada y gobernada por un juego de lenguaje hegemónico, el cual ejerce un control social y se encarga de codificar las acciones técnico-instrumentales de los profesionales de las cuentas.
- De esta manera, la forma más poderosa de control social reside en la interiorización de las normas, las cuales devienen de organismos de regulación internacional y son la extensión de formas de colonialidad epistémica y establecimiento de elementos de control y de orden.
- Es necesario remarcar, en este sentido, que el control social dentro del proceso instruccional y educativo, no sólo se ejerce de profesores a alumnos, sino estableciendo también, formas institucionales que replican discursos hegemónicos, objetivados a través estructuras jerárquicas de agencias internacionales (IFAC) y del direccionamiento de éstos en la configuración de los planes de formación en los currículos contables.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, S. V. (2002). Instituto colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. *Especializaciones. Diagnóstico, conceptualización y lineamientos de política (2002)* (Serie calidad de la Educación Superior No. 5). Bogotá: Autor.
- Ander-Egg, E. (1998). *Reflexiones en torno al proceso de Mundialización/Globalización*. Argentina: Editorial Lumen-hvmanitas.
- AubaD, R. (1998). Hacia un Marco de Desarrollo de la Universidad Estatal - Visión y Acción desde la Pertinencia. Bogotá: Documento ICFES - Corporación Calidad.
- Bachelard, G. (1976). *La Formación del Espíritu Científico*. (5 ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Borrero, C. A. (1998). *Más allá del currículo*. IV Seminario General Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Bogotá Colombia.
- Castells, M. (1985). La Reforma Curricular – Contradicciones de una Pedagogía Retórica. *Revista Educación y Cultura*, 4. Bogotá: Fecode.
- Callinicos, A. (1993). *Contra el postmodernismo. Una crítica Marxista*. Bogotá: El Ancora Editores.
- Castells, M (1997). *La Era de la Información: Economía, sociedad y cultura*. Barcelona: Alianza editorial.
- Castells, M. (Coordinador). (2001). *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas Universitarios de pregrado – Referentes básicos para su formulación*, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

- Castells, M (2001a). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Colección seminarium magisterio. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Castells, M. (2001b). *La era de la información. La sociedad en red, vol. 1*. México: Editorial siglo XXI.
- Castro, Santiago. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, colección Gígra de letras.
- Colom, A. J. y Melich, J. C. (1995). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Coronil, F. (2000). Naturaleza del Poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En E. Lander (Comp.) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales – Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- De Greiff, L. (1998). *Antecedentes académicos, evaluación de calidad y de experiencias profesionales, requisitos de los contadores profesionales* (IFAC – Guía No. 9, emitida en julio de 1991 y revisada en octubre de 1996).
- Díaz, Á. (2003). Currículo: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Extraído el 8 de Marzo de 2005 de, <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- Feito, R. (s.m.d.). Teorías sociológicas de la educación. Biblioteca de la Facultad de ciencias políticas y sociología de la U.C.M. Extraído de [www.http://inicia.es/de/cgarciam/Feito.htm](http://www.inicia.es/de/cgarciam/Feito.htm).
- Germaná, C. (1999). Pierre Bourdieu: La sociología del poder y la violencia simbólica. *Revista de Sociología UNMSM*.
- Gracia, E. (1998). Sobre las Profesiones y Disciplinas. *Revista Lúmina*, 2.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza editores.
- Habermas, J. (1990). *El pensamiento postmetafísico*. Madrid: Editorial Taurus.
- Hernández, C. A. Y López, C. J. (2002). Disciplinas, Documento preparado como parte de los proyectos liderados por el ICFES, a través de la subdirección de fomento. Bogotá: Icfes.
- Hernández, C. A. Y López, C. (2002). *Disciplinas*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior Bogotá: Icfes.
- Hernández, C. A. (1984). La Reforma Curricular: Cientifismo y Taylorización. *Revista Educación y Cultura*, 2. Bogotá: Fedecoe.
- ICFES. (1997). *Renovación Curricular de la Contaduría Pública*. Santa fe de Bogotá D.C.: Convenio: Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior - ICFES y Fundación para la Investigación y Desarrollo de la Ciencia Contable - FIDESC.
- ICFES, Mario Díaz (coord.). (2000). *La Formación de Profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias*. Bogotá: Bogotá.
- López, N. (1996). *Modernización Curricular de las Instituciones Educativas – Los PEI de cara al siglo XXI*. Bogotá: Biblioteca Básica del Educador – Editorial Libros y Libres S.A.
- Lyon, D. (2000). *Postmodernidad. El libro de bolsillo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lyotard, J. F. (1984). *La Postmodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mato, D. (2001). Producción transnacional de representaciones sociales y transformaciones sociales en tiempos globalización. En D. Mato (Comp.). *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: CLACSO
- Mejía, M. R. (1996). *La refundación de la escuela y la educación*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional Modernidad y Educación: el punto de vista de los educadores. Pensando una educación donde vale la gente. Organizado por el Instituto de Educación de la Universidad Bolivariana con el auspicio del Ministerio de Educación. UNESCO-OREALC, CEAAL. Santiago de Chile, Chile.

- Nieto, L. M. (2002). La flexibilidad Curricular en la Educación Superior –Algunas perspectivas para su análisis y ejemplos en la educación agronómica. Extraído de <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PN-0210-lexCurr.pdf>.
- Orozco, L. E. (2001). Aspectos sociopolíticos en la educación superior en Colombia. *Memorias del Seminario Latinoamericano sobre educación superior. Análisis y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Páez, A. (2001). La dimensión cultural de la gestión de asentamientos humanos sostenibles en la era de la información: hacia un ecologismo mediatizado. *Revista Mad. 5, Departamento de Antropología–Universidad de Chile*. Extraído de <http://sociales.uchile.cl/publicaciones/mad/05/paper06.htm>.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Editorial Morata.
- Rapoport, M. (2002). Orígenes y actualidad del “pensamiento único”. *La globalización económico-financiera Su impacto en América Latina*. CLACSO.
- Rodríguez, E. (2003). La Evaluación por Competencias en Lenguaje: Contextos y Horizontes. *Trazas y Miradas, Universidad Nacional de Colombia*.
- Tomas, A. (2000). *La Educación desde los estudios Culturales y Sociales*. Chile: Editorial Universidad Arturo Prat, Sede Victoria.
- Tua, J. (1987). Principios Contables y la Normalización Internacional de la Contabilidad. *Revista Contaduría Universidad de Antioquia, 11*.
- Tua, J. (1995). *Lecturas de Teoría e Investigación Contable*. Medellín: Centro interamericano jurídico-financiero, Ediciones Gráficas Ltda.
- Tua, J. (1987). Principios Contables y la Normalización Internacional de la Contabilidad. *Revista Contaduría Universidad de Antioquia, 11*.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud –para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Editorial traficantes de sueños.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Centro de Investigaciones y Consultorías —CIC— Facultad de Ciencia Económicas Universidad de Antioquia

El Centro de Investigaciones y Consultorías —CIC—, adscrito a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia, integra saberes en las áreas de Administración, Contaduría y Economía, con el objetivo de consolidar el trabajo interdisciplinario. Permite afianzar los vínculos con universidades, agencias gubernamentales y no gubernamentales, reforzar los grupos de investigación y contribuir con el análisis crítico de las diversas problemáticas de las ciencias económicas. Busca extender el conocimiento aplicado de las ciencias económicas ampliando los servicios de la investigación, consultoría y asesoría a entidades públicas, privadas, sin ánimo de lucro y organizaciones no gubernamentales —ONG'S—.

Los servicios de investigación, asesoría y consultoría que presta el CIC a través de los diversos grupos y áreas académicas, se vinculan con los siguientes temas:

Comportamiento humano organizacional - Estudios empresariales y desarrollo económico
- Gestión organizacional - Costos y contabilidad de gestión - Educación contable - Manejo de la contabilidad pública para la gestión de los recursos estatales - Análisis de los procesos tributarios - Gestión financiera - Nuevos desarrollos de la teoría contable
- Caracterización internacional de la contabilidad - Procesos de contabilidad, auditoría y control - Revisoría fiscal - Economía laboral - Estudios regionales - Econometría aplicada - Economía de la salud - Macroeconomía aplicada - Microeconomía aplicada.

Director: Ramón Javier Mesa Callejas
<http://economicas.udea.edu.co>
cic@economicas.udea.edu.co

Calle 67 53-108, Bloque 13, Oficina 121
Teléfono 219 58 40 — Fax 233 12 49
Medellín — Colombia