

La Educación Contable:

encrucijada de una formación monodisciplinaria
en un entorno complejo e incierto

La Educación Contable:

encrucijada de una formación monodisciplinaria
en un entorno complejo e incierto

Editorial Universidad del Cauca
Serie Estudios Sociales

- © La Educación Contable:
Encrucijada de una formación monodisciplinaria
en un entorno complejo e incierto
- © Guillermo León Martínez Pino, 2008
E-mail: gmartinez@unicauca.edu.co

Primera edición:
Editorial Universidad del Cauca
Popayán Colombia, agosto de 2008
ISBN: 958945177-2

- © Editorial Universidad del Cauca
Calle 5 No 4-70
Popayán Colombia

Diagramación

Lucy Alejandra Cruz Astudillo

Impresión

Taller Editorial Universidad del Cauca

Corrección ortográfica y de estilo

Felipe García Quintero

Carátula

Pintura de Joan Miró

Título: 90th Anniversary, 1983

Copy Left

Se permite la copia total o parcial, en papel o en formato digital de los contenidos de este libro siempre y cuando se respete la autoría y su utilización sea con fines académicos y no lucrativos.

Impreso en Colombia

Esta publicación contó con el apoyo financiero de la Universidad del Cauca y del Instituto de Estudios de Postgrado de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas.

A las heridas del tiempo que nos marcan;
A los sueños que sobreviven para seguir soñando;
Al amor de Adriana, palpito de la vida en el silencio;
A mis hijos y hermanos que alimentan mi insurrecta trashumancia.

Tabla de contenido

Presentación

Capítulo I

La resignificación de los nuevos escenarios y los retos para la educación	17
1. La reconfiguración del presente-futuro y el nuevo ethos de la Universidad: elementos para el análisis de la crisis	18
1.1. El denominado movimiento «Postmoderno»	18
1.2. El concepto polisémico de «globalización»	23
1.3. La revolución en las comunicaciones, en la información y los cambios de percepción y representación	25
2. La Universidad de cara al siglo XXI: la incertidumbre de los nuevos escenarios	29
2.1. Los nuevos escenarios globales, los dispositivos de poder y la formación de los contables	31
3. Notas para una genealogía del concepto de currículo: reflexiones contextuales	35
3.1. El mundo del conocimiento, el mundo ocupacional: factores a tener en cuenta en la prospectiva de una reforma curricular	40
3.1.1. El mundo del conocimiento y la tensión de los nuevos requerimientos.....	41
3.1.2. El panorama ocupacional: Los vaivenes, las incertezas y la crisis del mundo del trabajo	43
3.1.3. Las profesiones como interfaz de las disciplinas	46
3.2. La flexibilidad curricular como imperativo de las nuevas reconfiguraciones	49
3.2.1. El significado de currículo en el contexto de la flexibilización	50

Capítulo II

La discursividad curricular contable: del reduccionismo funcional al indisciplinaamiento cognitivo	53
1. El discurso pedagógico contable: una retórica contradictoria	54
1.2. El discurso pedagógico como interacción de dos discursos especializados..	54
1.2.1. El discurso regulativo contable: la simplicidad de una expresión axiomática de corto alcance.....	57
1.2.1.1. Consecuencias epistemológicas del discurso regulativo.....	58
1.2.2. El discurso instruccional contable y su reduccionismo funcional	58

2.	El Currículo en los Programas Contables: Obstáculos y limitaciones	60
2.1.	El Entorno como Modelador de la Práctica Académico	61
2.2.	El currículo contable: el postulado científico-técnico y la supuesta neutralidad axiológica	62
2.2.1.	Esquema «paradigmático» para la (re)formulación curricular	63
2.3.	El primado de lo profesional sobre lo (inter)disciplinar en las estructuras curriculares contables	64
2.4.	La legitimación profesional, como derivación de la inflexibilidad de la ley ..	66
3.	Breve Recorrido por las Formulaciones Economicistas de la Educación	67
3.1.	La visión Taylorista de la educación	67
3.2.	La «globalización» y la marca en los modelos educativos	68
4.	La formación por competencias: la falsa coartada del primado de la competitividad	70
4.1.	El concepto de competencias una reflexión necesaria	70
4.2.	El Desarrollo de competencias y la educación del contador público	71
5.	La práctica académica vs. la practica pedagógica: entre lo real y lo ideal	74
5.1.	La práctica académica de formación y la división perversa de los saberes ..	74
5.2.	La práctica pedagógica: como antítesis de la práctica académica	78

Capítulo III

	Lo receptivo-instrumental como obstáculo al desarrollo investigativo	83
1.	La crisis del modelo asignatural y de la transmisión informativa: una reflexión necesaria	84
1.1.	El papel de las asignaturas como recreación del saber factual	88
2.	El deber ser de la investigación como eje de transversalidad	90
2.1.	La herencia de un modelo trasmisor como obstáculo para el desarrollo de la investigación	91
2.2.	Las líneas de investigación: de un agregado temático a un instrumento cohesionador	91
2.3.	Los trabajos de grado: configuración antitética de los procesos de investigación	93
2.4.	Algunos correctivos necesarios y sugerentes	96
2.5.	Los institutos de postgrado y la formación investigativa	97

Capítulo IV

Del disciplinamiento transmisor al reto problematizador	101
1. La estructura de núcleos temáticos y problemáticos, como corolario de un saber integral	102
1.1. Los núcleos temáticos y problemáticos y la conexidad con el desarrollo de competencias	107
2. Propuesta de plan de formación para el profesional contable	108
2.1. Desarrollo de competencias por áreas de formación	110
2.1.1. Competencias en el área de formación básica	111
2.1.2. Competencias cognitivas del área de formación básica	111
2.2. Competencias en el área de formación profesional	111
2.2.1. Componente en ciencias contables y financieras	111
2.2.2. Componente en formación organizacional	112
2.2.3. Componente de información	113
2.2.4. Componente de regulación	113
2.2.5. Competencias cognitivas del área de formación profesional	114
2.3. Área de formación socio-humanística	115
2.3.1. Competencias cognitivas del área de socio—humanística	118

Capítulo V

La resignificación de los «contextos del conocimiento» en los programas contables ..	119
1. La resignificación de los «planes de formación en contaduría»: una imperativo inaplazable	120
2. Categorías conceptuales sobre los cuales se sustenta la propuesta de plan de formación contable	121
2.1. Contexto de justificación	122
2.2. Contexto de descubrimiento	122
2.3. Contexto de aplicación	122
2.4. Resignificación pedagógica de los «contextos del conocimiento»	122
2.4.1. El contexto de justificación y el rechazo al cientifismo	124
2.4.2. Contexto de descubrimiento ¿olvido intencionado o postergación inconsciente?	127
2.4.3. Contexto de aplicación, más allá de la óptica operativa y menestral	133
2.5. Ejercicio hipotético de plan de formación en contaduría pública a partir de los «contextos del conocimiento»	137
Bibliografía Básica	143

La reflexión es una tarea de vagos y maleantes. Hay que saber perderse para trazar un mapa, salir de los caminos trillados, vagar: deambular por las encrucijadas, abrir senderos a través de las mieses o el desierto, penetrar en las callejuelas sin salida; asumir que todo camino sin mapas es caótico (luego será posible tender o recoger puentes, bordear pozos o cimas, perforar agujeros o taparlos). Y hay que saber subvertir la ley —y/o acaso pervertirla—; apearese de todo lo dicho o sabido, quedar solo; hay que romper con todos los grupos, disentir de todos los consensos, hasta tocar la muerte o el silencio, luego será otra vez posible confraternizar y conversar.

Ibáñez

Me despoblé de ángeles un día, y erré por el camino, extrañada del nombre de las cosas.

Carmen Orrego

Prólogo y agradecimientos

el presente libro tiene su génesis en la inquietud que se suscitó con motivo del proceso de acreditación y reflexión sobre las transformaciones curriculares en el programa de Contaduría Pública de la Universidad del Cauca. Este reto, me indujo a plantear la escena de una ruptura con las inercias del presente, en una suerte de trasgresión crítica de la realidad, para vislumbrar la configuración de un imaginario posible en la práctica educativa, entendido éste como una acción reactiva contra el orden establecido y que se expresa en nuevos deseos y esperanzas sobre la base de la capacidad del ser humano para trascenderse a sí mismo.

Los esfuerzos compilados en este escrito, no son otra cosa que un ejercicio de especulación, de imaginar otros destinos, partiendo de la subversión de lo existente y promoviendo e insinuando una visión distinta de entender lo educativo. Sin embargo, acometer esta tarea plantea la disyuntiva de estar apuntando a lo posible, medido y pertinente o, por el contrario, a lo imposible, desmedido e impertinente, sobre todo en una sociedad que hoy por hoy, niega el sentido de la existencia y proscribiera todo acto de rebeldía contra el status quo, condenando a las juventudes al ensimismamiento y a la soledad.

La formulación de este trabajo, estuvo entonces siempre precedido del afán por una reconfiguración del sentido de lo real, que exige ser visto de otra manera, para seguir engendrando la potencia transformadora de nuestras visiones y prácticas y, de alguna manera saldar las deudas de la irresistible propensión a la conservación de nuestra insoslayable nostalgia con el pasado.

En esta ruta reflexiva, tengo que agradecer a la comunidad educativa del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Cauca, en especial a los estudiantes, quienes a través de sus imaginarios me han permitido elucubrar sobre el laberinto oscuro de la educación.

Al poeta Felipe García Quintero, por la excepcional tarea de revisar y corregir los borradores, así como por sus pertinentes y aleccionadoras sugerencias.

Igualmente, deseo manifestar mi reconocimiento al Magíster Danilo Reinaldo Vivas, Rector de la universidad del Cauca, por su

inquebrantable tesón de luchar contra los molinos de viento, en medio de las incertezas que depara este mundo fugaz de la inmediatez avasallante.

Tengo una deuda de gratitud, con el profesor Luís Alfonso Calvo Arias, quien saldando cualquier obstáculo institucional, ha sido un animador permanente del trabajo académico y, un aliciente moral para quienes asumimos el parto doloroso de colocar en público nuestra forma de pensar.

A Lucy Alejandra Cruz, por su disposición generosa y minuciosa en el diseño del texto y la ilustración de la portada, siempre interpretando el tono y los caprichos con los que queremos salga la edición.

Por último, este libro también ha sido posible, gracias a los espacios lúdicos compartidos en los corrillos, en las cafeterías, en las casas y en lugares insospechados, donde con amigos cómplices como: Olver Quijano, Juan Abel Lara, Carlos Corredor, Luis Muñoz Morán, Julian Muñoz Manzano, Miller Giraldo Manjarrez, William Rojas, Rodrigo Illera, Oscar Sandoval, Gustavo Herrera y Jorge Bastidas; le hacemos el quite a la insensibilidad paralizante de esta sociedad semiótica del espectáculo a la que asistimos, en el ocaso convulsionado de la modernidad tardía de nuestra América Latina.

Presentación

No hay pasos ni elecciones definitivas ni irrevocables. Ningún compromiso dura lo suficiente como para alcanzar un punto sin retorno. Todas las cosas nacidas o fabricadas, humanas o no, son hasta nuevo aviso y prescindibles. Un espectro se cierne sobre los moradores del líquido mundo y sobre todas sus labores y creaciones: el espectro de la superficialidad.

Zygmunt Bauman (2006)

Estamos asistiendo a la vorágine de una sociedad del riesgo. Este adquiere una connotación clave, en tanto se constituye en el centro gravitacional alrededor del cual se estructuran formas de producción, distribución y división de peligros. Quizá el más representativo, por tratarse de una fuerza impulsora de la cultura, es la educación, toda vez que, en la sociedad del espectáculo a la cual asistimos, el simulacro se constituye en el mecanismo, por excelencia, empobrecedor del aparato cognitivo de los seres humanos, transformando sustancialmente las modalidades de transmisión y adquisición de conocimientos. La educación y las prácticas sociales y culturales, se articulan bajo la égida del signo y el simulacro, de manera que esta hibridación se convierte por excelencia en una maquinaria poderosa de producción de sentido, modificando radicalmente la percepción del mundo. El nuevo ethos cabalga hacia una polifonía extravagante,

[...] cuya cualidad es la copia y la parodia. El joven consume sin conocer, conoce sin preguntar. De tal manera que se asume el saber como lo difícil y el desconocimiento como lo mejor, actitud que conduce a la trivialización de la lucidez y del pensamiento. La consigna light entonces se anuncia en estos términos: «abajo la superioridad de los inteligentes, viva la dicha de tener que consumir sin pensar» (Fajardo, 1999: 2).

Hoy por hoy, también los riesgos han sufrido un proceso de secularización, entendidos éstos, ya no como producto mítico de la influencia cósmica, divina o espiritual; sino como sucedáneos de la irracionalidad de la razón moderna, fundada en la certeza de la ciencia que condujo a la despoetización del mundo y la dominación de la naturaleza, incluido el hombre como parte de ésta. Como bien lo sugiere Marcuse (1965: 103, 193)

[...] La ciencia [...] ha proyectado y promovido un universo en el que la dominación de la naturaleza ha permanecido ligada a la dominación del hombre; un lazo que tiende a ser fatal para el universo como totalidad. La naturaleza, comprendida y dominada científicamente, reaparece en el aparato técnico de producción y destrucción, que sostiene y mejora la vida de los individuos al tiempo que los subordina a los dueños del aparato.

Con la emergencia de la sociedad del «riesgo secular», se coloca en tensión uno de los ejes fundamentales de lo que podría reconocerse como la «cosmovisión moderna» de la ciencia: la racionalidad. En términos científicos, el gran «paradigma» metodológico de occidente muestra hoy su insuficiencia para abocar la complejidad, en tanto, se ha pasado del mundo finito de las certezas, certidumbres, control y seguridades; a un entorno de fugacidad, de ambigüedad, descontrol e inseguridad; donde la incertidumbre emerge como la única certeza posible.

La ciencia moderna que se configuró bajo la racionalidad cartesiana objetivada sobre el presupuesto de la exactitud y sobre el criterio epistemológico del monismo metodológico y causalista del positivismo de viejo y nuevo cuño, conllevó obviamente al desarrollo del cientifismo y de manera correspondiente al acrecentamiento del progreso material. La pregunta que aflora inmediatamente es ¿por qué entonces ha colapsado ese modelo interpretativo? Y la respuesta es sencilla, porque el método con el cual se abocó la interpretación reduce todo a la simplicidad algorítmica, que deja al descubierto ahora su minusvalidez para abocar lo complejo; sus carencias para aprehender lo no pensado; su ceguera de ocultación de lo real. Quizá cabe pensar que esa racionalidad inaugurada por la modernidad, ha devenido fatalmente en una racionalización, que no dialoga con lo irracionalizable. Edgar Morín (1995, 102), argumenta refiriéndose a este aspecto:

La racionalidad es el juego, el diálogo incesante, entre nuestro espíritu, que crea las estructuras lógicas, que las aplica al mundo, y que dialoga con ese mundo real. Cuando ese mundo no está de acuerdo con nuestro sistema lógico, hay que admitir que nuestro sistema lógico es insuficiente, que no se encuentra más que con una parte de lo real. La racionalidad, de algún modo, no tiene jamás la pretensión de englobar la totalidad de lo real dentro de un sistema lógico, pero tiene la voluntad de dialogar con aquello que lo resiste.

Como queda explicitado en las líneas anteriores, el contexto actual plantea nuevos y complejos retos en la educación 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 este mundo en permanente eclosión.

La crisis en los procesos educativos de los programas de contaduría, inmersos en los balances de las transformaciones contemporáneas, han venido expresando y desnudando la precariedad identitaria de la comunidad académica, reflejada en una doble dimensión: por una parte, como forma de verse a sí misma, en un contexto caótico y en crisis; por otra, como forma de reconocerse en la visión con los otros. Esa precariedad, se manifiesta en un trabajo sin norte y en oportunidades sin sentido, en tanto, el docente no ha sido partícipe o ha estado despojado de una reflexión crítica sobre los diferentes cambios y peligros que encierra la mutación del *homo sapiens* en *homo videns*, dado el creciente uso de tecnologías que privilegian la imagen frente a la palabra escrita y, en consonancia con ello, ha emergido un nuevo analfabetismo del saber pedagógico.

gico, esto es, de qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Es decir, ha existido una congénita debilidad en poder pensar lo pedagógico como fenómeno de múltiples relaciones: con el conocimiento, con el contexto, con la ciencia, con lo axiológico y lo actitudinal.

Este texto constituye tan solo un recurso conceptual, que aboca algunas reflexiones, cuya intencionalidad, no es otra que, suscitar la controversia sobre temas como: la reconfiguración del ethos universitario frente a las incertidumbres de los nuevos escenarios; la cartografía de los nuevos dispositivos de poder y su incidencia en la educación contable; los vaivenes, las incertezas y la crisis del mundo del trabajo; el imperativo de la flexibilidad de los programas curriculares; el discurso regulativo e instruccional; los fundamentos de una propuesta curricular; el concepto de competencias abordadas desde diferentes ópticas valorativas; la concepción educativa basada en competencias, desarrolladas metodológicamente bajo la modalidad de núcleos problemáticos, etc.

Realizar el anterior recorrido atemperando las categorías conceptuales sugeridas a la propuesta de enseñanza de la disciplina y profesión contables, supone intentar desde el plano reflexivo, visualizar las tensiones, riesgos y nuevas realidades cambiantes por las que transita el sistema-mundo. El poder trabajar esta perspectiva, coloca al conocimiento en la disyuntiva de constituirse en un constructo esperanzador o en una amenaza letal para la cultura. Si el contenido propuesto, logra despertar —al menos la inquietud de mentes inquisidoras del saber—, creo que la presente reflexión, por cierto limitada, habrá cumplido su cometido.

Guillermo León Martínez Pino

CAPÍTULO I

La Resignificación de los Nuevos Escenarios y los Retos para la Educación

Al delimitar cuidadosamente el campo de sus investigaciones con el propósito de confirmar sus propias certezas y suprimir como puras supersticiones o residuos tradicionales los conocimientos que no le parecían susceptibles de verificación puramente cuantitativa, la racionalidad científica ha acabado por sufrir un empobrecimiento draconiano. Se ha revelado técnicamente perfecta y humanamente carente de sentido. Ya no tiene ni el coraje ni quizá la capacidad o la imaginación para plantearse cuestiones fundamentales. Con obsesión neurótica, se limita a controlar la exactitud interna de sus propias operaciones. Se ha convertido en procedimiento. La ciencia ha abdicado transformándose en científicismo.

Ferrarotti (1994)

1. La reconfiguración del presente-futuro y el ethos de la Universidad: elementos para el análisis de la crisis

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 reconfigurativo, 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 posindustriales 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» solo 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 «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.

1.1. El denominado movimiento «Postmoderno»

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

- Vaclav Havel -

Gary Soller (citado por Lyon, 2000: 26), afirma que «el postmodernismo¹ está a punto de destronar la trinidad de la Ilustración —razón, naturaleza y progreso—, que

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.

presumiblemente triunfó sobre la anterior Trinidad». Las concepciones sobre la denominada «postmodernidad» son múltiples, disímiles, antinómicas y porosas; hasta el punto escuadrado 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, 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 de la verdad única a una suerte de politeísmo de verdades o a una multiplicidad de juegos de lenguaje; 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 a la modernidad; entre ellos Appel (1994) y Habermas (1987), por ejemplo, fundan su crítica contra el cientifismo³ cuya racionalidad (ins-

2 En un artículo llamado «Apostilla a los relatos» Lyotard (1984:29), 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 cristianismo, como otro metarrelato al margen, en tanto hace parte de la modernidad, puesto que su esencia es la búsqueda la «salvación de las criaturas por medio de la conversión de las almas, vía el relato cristiano del amor mártir»

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.

trumental) contradice el espíritu moderno que 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 Allex Callinicos (1993: 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.
- 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, que lo que fascina a los postmoderno 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 incommunicativos. 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 como ideal de realización, constituyéndose ésta, en el instrumento mediador por excelencia, 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 una re-invencción, de los sueños de las promesas incumplidas e inconclusas. Pero, ni la «nueva oscuridad» que produjo el iluminismo, ni el paradójico «irracional» triunfo omnicomprendido 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. Santiago Castro (2005: 26), al rastrear este tipo de fenómeno hegemónico de la modernidad eurocéntrica dice:

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 asentir 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 (re)configuración 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.

Ángel Pérez Gómez (1998: 24), por su parte, se aproxima a realizar una caracterización de esta nueva configuración epocal, la cual la define de la siguiente forma:

- Desfondamiento de la racionalidad, considerándose la verdad, la realidad y la razón construcciones sociales relativas y contingentes, mediatizadas por los grupos de poder en una fluida y cambiante realidad con escasos o nulos asideros firmes. La realidad es siempre interpretada o representada por diferentes perspectivas y voces más o menos dominantes o marginales que la «construyen», haciéndola posible. Vattimo (habla del «pensamiento débil».
- Pérdida de fe en el progreso lineal, acumulativo e ilimitado que había caracterizado a la modernidad, desvaneciéndose por ello muchos de los mitos modernistas basados en la razón y la ciencia.
- Pragmatismo como forma de vida y pensamiento. Agotada la retórica de los grandes relatos, el pensamiento y la vida cotidiana se refugian en pretensiones y perspectivas más modestas, imponiéndose un pensamiento más pragmático acorde con la realidad cotidiana local y coyuntural.
- Desencanto e indiferencia respecto a la cultura crítica, imponiéndose éticamente la filosofía «del todo vale» que hace tambalear toda la jerarquía axiológica de los valores modernistas, creándose una sutil y débil frontera, que la ideología postmoderna y la cultura social dominante traspasan de forma constante.
- Autonomía, diversidad y descentralización, ya que se impone en cada individuo, en cada comunidad la asunción de responsabilidades presentes. El derecho a la autonomía y a la diversidad se consagran como valores extremos que llevan a veces a radicalismos individualistas (Obiols y Segni, 1992), pero a la vez a la toma de conciencia de la diversidad como valor sagrado. Y al tiempo que se defiende la globalización se asume la necesidad de la descentralización y la identificación de los rasgos singulares de los pueblos y las personas.
- Primacía de la estética sobre la ética. El discurso postmoderno se refugia en la forma a falta de una fundamentación racional estable del saber y del hacer. El lenguaje, el discurso y sobre todo el reino de las imágenes se apoderan de los

mensajes haciendo realidad lo que Marshall McLuhan indica cuando afirma que «el medio es el mensaje», pero también cuando dice que «el medio es el masaje». El debate ético, ante esta realidad, se desdibuja frente a la emergencia de los deslumbrantes ropajes estéticos.

- Crítica al etnocentrismo y a la universalidad. Ni la Historia conduce necesariamente a una única y privilegiada forma de cultura —la Occidental— ni puede afirmarse con ligereza que los rasgos occidentales de la especie humana se impongan como naturales a todas las formas del desarrollo cultural diferenciado.
- Multiculturalismo y «aldea global», ya que entra en pugna la defensa a ultranza del pensamiento postmoderno de las diferencias personales, grupales y culturales como afirmación de la tolerancia, la aceptación del otro e incluso del mestizaje e interculturalismo, con la defensa, en el ámbito comercial y estético, de los patrones culturales dominantes, difundidos con las poderosas armas mediáticas de los medios de comunicación.
- Resurgimiento de los fundamentalismos religiosos, étnicos, o lo que es lo mismo, los localismos de pensamiento y los nacionalismos geográficos, apoyados en la legitimidad de las diferencias como símbolos de identidad, al tiempo que se defiende, por otro lado, la necesidad de un pensamiento global, «el pensamiento único», la «tercera vía», esta vez de ámbito supranacional que se acompasa con el surgimiento de instituciones de carácter internacional con mayor o menor peso político.
- Ahistoricismo y fin de la historia, en cuanto que la interpretación de la historia, en los cánones de los postmodernistas, se mueve entre el relativismo y el etnocentrismo temporal, defendiéndose la entrada de un nuevo estadio —en la cultura occidental— donde la evolución social, económica, política y cultural ha encontrado su estabilización en la democracia formal y en el libre mercado que permiten la pluralidad y flexibilidad requeridas para no tener que aspirar, al menos desde el punto de vista teórico, a mayores exigencias de desarrollo.

1.2. 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: 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.

Pero, 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 coloca 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 inconmensurable ejercido desde una superestructura centralizada de poder.
- La asimétrica transnacionalización de la tecnología y la creciente dependencia de esa innovación tecnológica, 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.)⁴, para tan solo citar las más representativas; encargadas de la producción transnacional de «representaciones sociales»⁵, 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 mue-

4 Concluida la Ronda de Uruguay, en 1995 el GATT (Acuerdo general sobre aduanas y comercio, por sus siglas en Inglés), crea la Organización Mundial de Comercio (O.M.C.), encargada de supervisar el nuevo régimen de «comercio libre». La O.M.C., es la organización transnacional arquetípica de la era de la globalización financiera, encargada de asumir poderes sin precedentes para colocar en práctica las provisiones del «libre comercio» del GATT. Posee jurisdicción independiente, sus reglas y decisiones tienen carácter coercitivo y obligatorio para los miembros que la conforman, con poder sancionador, para pasar por encima de los Estados-nacionales y los poderes locales, violando flagrantemente el concepto de soberanía local.

5 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.

ven enormes masas de capital en fracciones de segundos, sin ningún tipo de control privado ni estatal, configurando lo que Manuel Castell (2001) ha definido como la automatización del funcionamiento del capital, que fluye con una velocidad y complejidad que sólo la red de instrucciones electrónicas puede manejar. Siguiendo esta línea argumental Ezequiel Ander-Egg (1998:39), plantea:

El desarrollo de las nuevas tecnologías informáticas ha influido fuertemente para caracterizar la globalización de la economía, permitiendo el paso de una economía de productos a una economía de símbolos, que coincide con la nueva etapa de capitalismo financiero, en estos términos entonces, se ha sustituido la creación de riqueza por transacciones «invisibles» (verdaderas proezas especulativas) que es posible realizar gracias a la tecnología electrónica e informática desarrollada en las últimas décadas. En esas circunstancias, es prácticamente imposible detener o controlar la volatilidad del capital internacional.

- 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, disseminación 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.

1.3. 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.

Manuel A. Vasquez Medel (1997)

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 el 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 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. Siendo arbitrarios podría intentarse una caracterización que posibilite 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 un acortamiento de la distancia entre dos puntos del planeta. Acortamiento que deviene de la revolución en las comunicaciones y que significa achicamiento 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 moldeados 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 éstas formas lindan en la obsolescencia, en tanto se puede acceder, con mayor facilidad a la *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 mismo, 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.

De ahí la importancia crucial de las mediaciones entre educación, cultura y las nuevas TICs. Educar «con» nuevas tecnologías de información y de conocimiento implica, en cierta manera, educar «para» imprimirle al uso de estas nuevas TICs un significado que no se desligue de la producción de sentido, tanto individual como colectivo. Dicha producción de sentido se nutre, a su vez, de la cultura propia. Por tanto, no se trata de

transmitir una «euforia amnésica», sino de infundir el gusto y la responsabilidad por el encuentro entre cultura y tecnología, entre lo propio y lo exógeno, entre el sentido y el instrumento.

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 al mismo ritmo que la innovación en las tecnologías de la información.

Una consideración que hay que tener en cuenta es la de la relación medios–fines en el uso de nuevas tecnologías de la información. En cierto modo, y como el propio Castells (2001) 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.

En la Babel paroxística, no hay conexión entre la discursividad abstracta y la correspondencia contextual; entonces, bien pueden aplicarse conceptos idénticos en disímiles contextos. En el nuevo panorama histórico–cultural, por tanto, emergen fenómenos que implican deconstrucción, desmitificación, reinterpretación de conceptos que constituyen piedras angulares en la reconfiguración de la formación universitaria del futuro. Aspectos como simultaneidad, intertextualidad, interdiscursividad, interculturalidad, diferencia, etc., son presupuestos que definen un rol diferente para un mundo cam-

biante e interconectado; siguiendo a Gianni Vattimo (1990: 85), podría argumentarse: «Si hablo mi dialecto en un mundo de dialectos seré conciente también de que la mía no es la única lengua, sino precisamente un dialecto más entre otros. Si profeso mi sistema de valores —religiosos, éticos, políticos, étnicos— en este mundo de culturas plurales, tendré también una aguda conciencia de la historicidad, contingencia y limitación de estos sistemas empezando por el mío».

Se trata, entonces, de una dinámica diferente que ha rebasado el precepto moderno de racionalidad occidental, amparado en la certidumbre, la exactitud y el 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.

2. La Universidad de cara al siglo XXI: la incertidumbre de los nuevos escenarios

Asistimos a una sociedad en donde las ideas parecen haber desplazado al capital como generador de riqueza, pero de otra parte, también afloran múltiples voces que cuestionan las bases sobre las cuales se instaló la «objetividad» científica de la modernidad, entendida esta, como la búsqueda de la verdad y el conocimiento por el conocimiento mismo. En la actualidad, esos presupuestos epistemológicos se desvanecen dándole paso a la preeminencia de la tecnología (informática, telemática, medios masivos de comunicación, etc.), que solo requieren para su validación el prerrequisito de la utilidad y la eficacia en un mercado mediatizado por la seducción. Ester Díaz (citada por Páez, 2001) grafica de manera precisa esta mutación a la que estamos abocados:

El volumen histórico, que ayer nomás ocupaba la ciencia moderna, es ocupado hoy por la posciencia. Es decir, por un conocimiento sólido dependiente de la técnica y potenciado a la vez por ella. La invención de la informática —que nació como tecnología— da cuenta de un cambio epistémico fundamental. El conocimiento, hoy, no necesita validarse a partir de un metadiscurso (por ejemplo el Kantiano, en la modernidad) para reafirmarse cognitivamente y socialmente, se valida más bien, a partir de su eficacia, sin olvidar que la eficacia se mide con parámetros económicos establecidos por quienes manejan las leyes; pero no tanto las leyes jurídicas, morales o científicas sino más bien las leyes del mercado multinacional.

Las sociedades de hoy, inmersas en procesos de interconexión global, con intercambios culturales diversos, empujadas compulsivamente a adoptar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, exigen de la universidad pensar que su tarea no puede reducirse con exclusividad a formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento, sino que la centralidad de su actuación, reside en indisciplinar el conocimiento con aperturas epistemológicas, metodológicas y actitudinales. Como lo grafica Albert Eistein (1995: 29-30):

No es suficiente enseñar a los hombres una especialidad. Con ello se convierten en algo así como máquinas utilizables pero no en individuos válidos. Para ser un individuo válido el hombre debe sentir intensamente aquello a lo que puede aspirar. Tiene que recibir un sentimiento vivo de lo bello y de lo moralmente bueno. En caso contrario se parece más a un perro bien amaestrado que a un ente armónicamente desarrollado. Debe aprender a comprender las motivaciones, ilusiones y penas de las gentes para adquirir una actitud recta respecto a los individuos y a la sociedad.

Vale la pena cuestionar el sentido y el significado que tiene la educación del siglo XXI. Los procesos educativos deben encontrarse en estrecha relación con los retos y demandas de la sociedad contemporánea. Por un lado, con el nuevo modelo societal basado en la comunicación y las turbulencias informacionales, y por otro, con los roles críticos que han venido delineando un ethos perverso basado en la fugacidad, en una ética del «depende», una ética de la ocasión, de la oportunidad, de la conveniencia, de la comodidad y del beneficio personal.

La nueva sociedad no demanda el mismo profesional de antes, la figura profesional ya no corresponde con la de una persona llena de conocimientos, que desempeña en su trabajo una serie de funciones y/o actuaciones profesionales en buena medida cerradas y repetitivas e inflexibles. Estamos ante el delineamiento de nuevos escenarios cognoscitivos; la redefinición de las comunidades académicas y la consiguiente movilidad y obsolescencia de las profesiones, de las disciplinas y de los saberes.

Las innumerables urgencias de una sociedad compleja, requieren entonces, otro tipo de profesional, formado no en el espíritu monocompetente de la actuación, sino habilitado para jugar un rol de interdiscursividad polivalente en el que el profesional esté predispuesto a trabajar sobre las premisas de un mundo en continuo movimiento, sin espacio y sin tiempo asegurados, con continuas y aceleradas incorporaciones de nuevos conocimientos y técnicas de trabajo, que conozca su disciplina en interconexión con otros campos del saber, que sea capaz de aprehender unos contenidos pero también de desaprender los obsoletos realizando a la mejor manera Bachelardiana una catarsis intelectual y afectiva.

Otro elemento a tener en cuenta a la hora de esgrimir el sentido de la educación para el siglo XXI, está referida a la formación integral de las personas. Ésta debe incorporar las nuevas cartografías de saberes y contextos, que den cuenta de la relación global—local, discursividad contraargumental frente a los afanes homogeneizadores de la pretendida sociedad unívoca, que encuentra su sustrato ideológico en el denominado «pensamiento único»⁶.

6 La concepción de «pensamiento único», es definido por el politólogo Francés Ramonet (citado por Rapoport, (2002: 361) acudiendo a cuatro características principales: es planetario, permanente, inmediato e inmaterial. Planetario, porque abarca todo el globo. Permanente, porque se supone inmutable, sin posibilidades de ser cuestionado o cambiado. Inmediato, porque responde a las condiciones de la instantaneidad del «tiempo real». Inmaterial, porque se refiere a una economía y a una sociedad virtual, la del mundo informático. El modelo central del nuevo pensamiento son los mercados financieros, que no tienen más como marco de referencia, como en el caso de la economía productiva, las ciencias físicas o naturales o la química orgánica, sino la teoría de los juegos y el caos y la matemática borrosa. El núcleo duro del «pensamiento único» es la mercantilización acelerada de palabras y de cosas, de cuerpos y de espíritus.

El individuo del siglo XXI, quizás más que el de otras épocas, va a enfrentarse a retos personales cuyas decisiones de acción sobre estos influirán en el entorno inmediato, pero ante todo en la comunidad proveedora de servicios. Teóricamente, estas preocupaciones son recogidas en documentos institucionales (Icfes, 2001: 33-34), cuando sobre el particular se argumenta:

El ingreso al siglo XXI está marcando la necesidad de un profesional capaz de relacionarse con la complejidad. Para ello nuestros profesionales, además de poseer rigor y profundidad en el dominio de un campo del conocimiento, deberán tener un entendimiento del universo, de su país, de su región, de su cultura, de sí mismos; deberán desarrollar una visión crítica y creativa frente a los procesos de generación y circulación del conocimiento, que les permita valorar tanto los modelos matemáticos y experimentales propios de las ciencias básicas, como los modelos de la comprensión y de la acción social representativos de las ciencias sociales y humanas; deberán comprender y pensar sistemáticamente sobre los problemas morales y éticos, poseer criterios de orden estético, rechazar en todas sus formas la falsedad; deberán tener la capacidad de pensar y escribir con claridad, argumentar racionalmente y hacer uso del lenguaje en el foro público; deberán comprender la diversidad cultural y el papel del arte, las religiones y la filosofía en el desarrollo del pensamiento humano; deberán poseer una segunda lengua y competencia para el manejo de nuevas tecnologías de manera que se facilite la conformación de redes y el intercambio y circulación de saberes a nivel nacional e internacional, deberán ser seres humanos de espíritu libre y mente abierta, capaces de gozar, de expresar su afecto y de vivir relaciones con los otros basadas en el reconocimiento y el respeto.

En este orden de ideas, la Universidad, debe dar respuesta complementaria a estas dos urgencias que demanda una sociedad compleja: la educación de profesionales que construyan de una forma autónoma y estratégica su conocimiento, y la formación de ciudadanos que actúen de manera responsable, libre y comprometida, en la perspectiva de coadyuvar a gestar una sociedad más equitativa y justa. En otras palabras, es necesario defender la definición de un plan de formación profesional acorde con las nuevas exigencias entornales, que requieren del desarrollo de habilidades y/o capacidades necesarias para construir conocimiento social pertinente y, de manera coetánea, prohiar unos principios como elementos constitutivos de lo que se ha dado en denominar «una ética de mínimos».

2.1. 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 «nuevo globalismo». Dicha estandarización está vinculada al desarrollo de paquetes de inventarios tecnológicos, comunicativos y consumistas, que embriagan la «globalización» y la inflan como el «paradigma» que norma las conductas colectivas de

la época; desconociendo que este proceso obedece a una dinámica multiseccular 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 una nueva fase de «globalismo financiero», en donde 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, amén de erigirse como agencias de supervisión que califican la «solvencia», con miras a 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 Woods⁷, el GATT, organismos financieros como el Banco Mundial, el Fondo Monetario

7 Al acabar la 2ª guerra mundial se crearon una serie de organizaciones internacionales. Además de las Naciones Unidas, las organizaciones económicas internacionales más importantes creadas en la conferencia celebrada en Bretton Woods, fueron el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo, ahora conocido como Banco Mundial. El BIRD-Banco Mundial, se estableció para financiar la reconstrucción de una Europa destrozada por la guerra y para ayudar al desarrollo de los países más pobres del mundo. Por otra parte, el objetivo del FMI era regular un sistema monetario internacional basado en monedas convertibles para facilitar el comercio internacional y a la vez mantener a los gobiernos soberanos a cargo de sus propias políticas monetarias, fiscales e internacionales. Curiosamente, el intento de establecer la Organización para el Comercio Internacional (OCI) fracasó, dejando sólo el minimalista Acuerdo General sobre Tasas y Comercio (GATT) como su legado. Pero todo esto fue hace más de 50 años. El FMI se ha convertido en el 'director' de los esfuerzos para 'liberalizar' o desregular el sistema económico internacional.

Se considera generalmente al FMI como el director del sistema internacional de crédito. Pero se puede cuestionar si el recientemente transformado sistema internacional de crédito tiene una dirección. Es posible debatir su rol; pero en todo caso, el FMI quiere hacernos creer que es un 'asistente social' para 'adictos al crédito'. Los críticos moderados del FMI usarían la palabra 'policía' más que 'director' para describir el rol del FMI. Los críticos más severos ven al FMI como nada más que un gendarme a sueldo y al servicio del sindicato de crédito internacional.

El FMI ha prescrito la misma medicina a todas las economías tercermundistas con problemas durante dos décadas ya: (1) Austeridad monetaria: cortar la oferta de moneda para hacer subir los tipos de interés internos a los niveles necesarios para estabilizar el valor de la moneda local. (2) Austeridad fiscal: incrementar los impuestos y reducir el gasto gubernamental dramáticamente (3) Privatización: Vender las empresas públicas al sector privado (4) Liberalización financiera: Eliminar las restricciones a la entrada y salida del capital internacional así como las restricciones a que pueden las empresas y bancos extranjeros comprar, poseer y operar. Sólo cuando los gobiernos aceptan este 'acuerdo de ajuste estructural' acepta el FMI: (5) Dejarles suficiente dinero para prevenir el impago de los créditos internacionales que van a vencer y serían impagables de otra forma. Y (6) Preparar una reestructuración de la deuda del país entre los prestamistas privados internacionales que incluye conceder nuevos préstamos.

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,

[...] 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 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 (Tua, 1987:209).

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 las prácticas 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 allí 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.

Se hace inaplazable, recabar sobre estos elementos críticos a que está abocada la educación profesional y realizar los esfuerzos que sean necesarios para plasmar en los desarrollos curriculares, una perspectiva que desentrañe el trasfondo ideológico de las propuestas homogeneizadoras agenciadas desde los centros normativos de la profesión contable, que pretenden convertirse en una amenaza algorítmica que difícilmente resulta novedosa como propuesta pedagógica. El alcance de este cometido pasa por desarrollar métodos que flexibilicen las formas de aprehensión del conocimiento, en correspondencia con las continuas transformaciones y cambios de los diferentes entornos: económico, político, cultural, cognoscitivo, profesional y ocupacional.

En el campo internacional, en foros y seminarios de los últimos años, ha existido la preocupación por abordar el mejoramiento en la formación integral del profesional contable, en lo que tiene que ver, principalmente, con su capacidad crítica ante los problemas de la sociedad de fin y comienzo de milenio; con sus posibilidades de investigar y en general de trascender los aspectos meramente técnicos de su actuación. En este espacio se ha planteado la misión que tiene la universidad y, específicamente, el interés por superar las deficiencias del profesional de la contaduría; deficiencias ubica-

das especialmente en su falta de actitud crítica, de autenticidad y en la limitada proyección hacia los problemas generales de la sociedad.

Al volver la mirada sobre la universidad, en su práctica pedagógica de formación del profesional de las cuentas, las diferentes opiniones coinciden en afirmar que dicha formación no puede quedar simplemente reducida a lo instrumental y pragmático, sino a la posibilidad de avanzar hacia una formación integral, esto es, cualificación técnica, indisciplina cognitivo y desarrollo de capacidad crítica e investigativa.

En la estructuración de este nuevo rol del contador, el papel del componente contextual, no podrá seguir siendo el elemento acomodaticio que subsidie al «territorio del pragmatismo calculador» de las relaciones de mercado, ni al instrumentalismo profesionalizante y utilitario de corta visión que permea la mayoría de planes de estudio de las facultades de contaduría de nuestro país.

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 más desde una postura de rigor crítico, 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 tal 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 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 entrometimiento que afecta la autonomía del docente de cada asignatura.

Entre tanto, parece que el «triunfo de la economía de mercado», viene desplazando la opción de construcción de un saber autónomo y crítico, conduciendo a los contables al irremediable laberinto de verse como «militantes instrumentales» de esa dinámica, deviniendo en una visión estrecha y especializada 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 ac-

ciones individuales y descontextualizadas en el desarrollo de lo colectivo y en la proyección 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, pues 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 a 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. Rafael Aubad (1998: 51), en una interesante reflexión sobre el marco del desarrollo de la universidad estatal, plantea:

Esta nueva mirada sobre la dimensión formativa de la universidad pública exige implementar estrategias diferentes que, con nuevos contenidos y metodologías y pedagogías innovadoras, permitan permear las asignaturas nucleares de las disciplinas y de las profesiones con elementos formadores en política y democracia, ética y estética. Además, exige crear otros espacios de formación, externos a los establecidos por el mismo modelo educativo (programas curriculares, aula de clase, sistemas de evaluación), que puedan desarrollarse tanto en el interior de la universidad, como a partir de su relación con el contexto extra-universitario. De hecho, la educación superior debe convertirse en un espacio por excelencia para articular lo social.

3. Notas para una genealogía del concepto de currículo: reflexiones contextuales

La conceptualización sobre el currículo y la emergencia como campo de estudio tuvo sus prolegómenos en los Estados Unidos, a pesar que paradójicamente el término tenga origen latino; lo apropiaron de los norteamericanos 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, entonces, 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 desarro-

llo, 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 este horizonte, más que desarrollar una visión epistémica sobre la educación, se constituyen en una postura ideológica de dominación, que de manera correspondiente exige 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 objetiviza explícita o implícitamente una estructura de poder. Díaz Barriga (2003: 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 éstos 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 60s, cuando dicha postura es sometida a un quiebre o ruptura interpretativa después de un largo letargo conceptual y positivo.

Pero el quiebre a esa perspectiva tecnologizante del currículo tendrá 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 adoptará la denominación de sociología del currículo.

Sociólogos como Pierre Bourdieu y Basil Bernstein⁸, son dignos representantes de esta corriente de pensamiento que deja atrás esa concepción 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.

Emergieron nuevas aportaciones conceptuales, por ejemplo, el concepto de capital simbólico en Pierre Bourdieu⁹, 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, 1977: 79)

Bourdieu plantea que existen diferentes tipos de capital (económico, social, cultural), que funcionan como capital simbólico, aún cuando con grados de diferenciación, los cuales poseen como correlato los «efectos simbólicos de ese capital», pues en sentido estricto

8 Particularmente sobre Basil Bernstein, el profesor Mario Díaz (2001a), 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.

9 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.

La educación, según Bourdieu, 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; la autoridad pedagógica 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.

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 en 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 juego estructuras cognitivas que, aplicadas a las estructuras sociales, establecen relaciones de sentido. Así, las relaciones de dominación deben ser legitimadas o reconocidas como legítimas, 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 estabiliza e institucionaliza 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 por Germaná, 1999: 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, ha planteado cómo los mecanismos de la violencia simbólica se encuentran instalados 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 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: 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 inocula teniendo al individuo como sujeto de su propia complicidad trasgresora.

Para Basil Bernstein (citado, por Tomas, 2000)¹⁰ 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»

¹⁰ Tomás R. Austin Millán (1999), 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.

Mario Díaz (2001: 17-18), al plantear las tesis centrales de Basil Bernstein, cuyas formulaciones fundamentales están asentadas; de una parte, en la incidencia de los factores de clase como reguladores de la estructura de comunicación en la familia con implicaciones en la orientación del código sociolingüístico y; por otra, los factores de clase como reguladores de la institucionalización de los códigos elaborados en la educación; abre el debate polémico que introduce categorías conceptuales y contextuales, que se aparten del análisis lineal, instrumental de los procesos educativos y curriculares.

Estas categorías conceptuales, por ejemplo, dejan ver el vínculo entre las relaciones de poder y los principios de control subyacentes en los procesos educativos; cómo se generan reproducen y cambian como correlato de los rasgos macroinstitucionales de la sociedad.

El trabajo de Bernstein (citado por Díaz, 2001a: 19), implica un continuo refinamiento de de sus conceptos, los cuales quedan explicitados en el siguiente itinerario de crecimiento de su postura teórica:

- a. La transformación de los códigos sociolingüísticos en códigos educativos y la continua profundización sobre sus interrelaciones.
- b. El paso de un tratamiento descriptivo de la familia y la escuela a un tratamiento analítico de los medios, contextos y prácticas de producción, reproducción y transformación de la cultura.
- c. El análisis del papel de la escuela (en sus diferentes niveles) y e otras agencias en la producción/reproducción de identidades pedagógicas.
- d. La preocupación creciente por determinar la gramática del poder intrínseca al dispositivo pedagógico, el cual se considera como la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura.

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 la disimilitud 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 los 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 do-

cumento. En este sentido, el currículo es siempre hipotético, conjetural, cada vez necesita ser probado y comprobado en su desarrollo, instrumentación y contenido; es decir, en su factibilidad; no se trata de la repetición de preconceptos, sino la generación de procesos de construcción colectiva que involucre a todos los actores que participan de su objetivación.

3.1. El mundo del conocimiento, el mundo ocupacional: factores a tener en cuenta en la prospectiva de una reforma curricular

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?

¿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 imperceptiva 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 ruptura y afectación permanente de las premisas comportamentales de los actores comprometidos, 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, 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.

3.1.1. El mundo del conocimiento y la tensión de los nuevos requerimientos

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: 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 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 reajuste general del sistema capitalista, todavía en curso, hemos presenciado la integración global de los mercados financieros [...] y 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 continuar siendo estructurados para seguir 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 recontextualizar los escenarios y contenidos históricos, filosóficos, políticos, sociológicos, económicos y culturales, que permitan, entre otros aspectos, contar con:

- Una historia crítica que no se agote en los relatos oficiales, sino que trascienda un análisis estructural de las sociedades que nos han antecedido; siguiendo a Paolo Virno (2003: 15), podría decirse que la actualidad no se deja descifrar adecuadamente sin volver a cuestiones de fondo, el «ahora mismo» contingente remite al «desde siempre». (Sería interesante abocar este análisis a partir de la obra de la escuela de Annales, en sus diferentes vertientes).
- Una revisión de la cartografía geográfica, de cara a visualizar la emergencia de nuevos territorios, sujetos y prácticas existenciales y políticas.
- Un estudio de posturas filosóficas renovadas, que den cuenta de una visión crítica de la sociedad (las denominadas escuelas postmodernas, por ejemplo).
- La comprensión del escenario político global, hoy reconstruido sobre la base de un poder hegemónico unilateral de ideología neoliberal y la aún, poco visible, postura alternativa discursiva contrahegemónica.
- El estudio de la configuración y reconfiguración de nuevas identidades locales, que se anteponen, en oportunidades de manera subversiva a los embates globales.
- El desbrosamiento del impacto y repercusión de las nuevas tecnologías de comunicación e información en las relaciones societales y de la configuración de la hipersociología global.
- El estudio del primado economicista que atraviesa la sociedad y sus fenómenos concomitantes: *clusters*, desempleo bursátil, privatizaciones, carteras de crédito internacionales.

Plantear que el sistema educativo se está convirtiendo —por efectos del escenario global—, en el eje impulsor del avance social, tanto individual como colectiva, 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 poder cumplir con ese deber ser. Pero lo que sí debe quedar claro, es que el tipo de conocimiento 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 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 cada vez más 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, una especie de nómada transdisciplinario del conocimientos, dado que el profesional contable como sujeto social complejo del siglo XXI no podrá reducir su campo de actuación a un solo orden disciplinario, 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 una 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.

3.1.2. 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 el 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. Luis Enrique Orozco (2001: 43), al trabajar las tensiones del mundo académico y las nuevas demandas sociales ha dicho:

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.

Podría decirse que se asiste a un nuevo modelo de gestión de mano de obra, basada en la cualificación (Mejía, 1996: 10-11), cuyas características más sobresalientes podrían situarse siguiendo los siguientes roles:

- 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 cómo no solo se requiere una disposición frente a los nuevos conocimientos sino también a toda la actividad de asimilación veloz frente a cualquier aspecto que represente cambio.
- c. Un/a trabajador/a con capacidad de manipular mentalmente modelos. Esto va a significar la necesidad de un pensamiento racional con raciocinio abstracto, que le permita a él/ella ubicarse en la totalidad de la producción así esté sólo representada en la existencia de las máquinas que desarrollan el proceso.
- d. Un/a trabajador/a con capacidad de hacer equipo, dando pie a una realización de funciones específicas articuladas en la globalidad del proceso que requieren de capacidad individual máxima y de trabajo en equipo.
- e. Surgimiento del/la trabajador/a polivalente. Las características anteriores nos colocan 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 colocar 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 de marcado sesgo profesionalizante, ha hecho carrera de manera intuitiva y consuetudinaria en los programas curriculares, con el agravante de una formación profesional 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 estandarizadoras de la educación contable, vía guías de la Federación Internacional de Contadores Públicos (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, 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 perversa 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.

3.1.3. Las profesiones como interfaz de las disciplinas

Frente a esta postura que ha hecho metástasis 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 recontextualizado de las diferentes disciplinas que aportan a su construcción autónoma. En la serie de documentos producidos por el ICFES (2001: 26-27), se deja entrever esta reflexión:

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.

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 interdiscursividades consideradas, en oportunidades, accesorias a la matriz disciplinar.

Las profesiones como interfaz de las disciplinas



Grafico No.2

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: 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. De igual manera, Sara Alvarado (2002: 75), al abordar la discusión sobre el particular plantea:

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 colocan 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, de la formación por competencias para el aprendizaje, la recalificación continuas 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 recontextualizar 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 multidisciplinarias e interdisciplinarias, al interior de las profesiones, al igual que la relevación del papel de 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 disciplinarias 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 nómada; 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», que permita 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.

3.2. La flexibilidad curricular como imperativo de las nuevas reconfiguraciones

Las nuevas concepciones sobre el papel de universidad, abordadas desde diversas ópticas y que obedecen a las reconfiguraciones del sistema-mundo, asignan una gran importancia a la reorganización de las estructuras académicas y curriculares para hacerlas más pertinentes, flexibles y abiertas en consonancia con los imperativos de un mundo sujeto a permanentes y compulsivas mutaciones, producto de la rápida obsolescencia en el conocimiento y de la volatilidad de las profesiones. El abordar estos retos plantea como núcleo problemático, los siguientes interrogantes:

¿Qué significado tiene en la universidad moderna la generación de nuevas estructuras administrativas, académicas y curriculares tendientes a mejorar la calidad de sus programas, las prácticas de formación profesional, el ejercicio de la investigación, y todos aquellos aspectos relacionados con la gestión y la proyección social de la universidad?

¿Qué significado posee el impulso a propuestas sobre el desarrollo de una nueva cultura académica entre los profesores, mediada por principios como la flexibilidad, la creatividad y la innovación?

Y en el plano teórico-conceptual: ¿Qué incidencia tienen tres sistemas de mensajes (Currículo, Pedagogía y Evaluación) en la constitución de las identidades pedagógicas modernas?

Responder a ello implica reconceptualizar la flexibilidad críticamente, como principio regulativo de prácticas pedagógicas alternativas, susceptibles de competir en el campo de las políticas oficiales y sus equivalentes institucionales y de trascender las políticas hegemónicas de flexibilidad, calidad, e internacionalización de la educación.

3.2.1. El significado de currículo en el contexto de la flexibilización

Penetrar en el análisis sobre la flexibilidad remite indispensablemente a asumir una postura conceptual sobre el significado de currículo. Siguiendo a Mario Díaz (2002: 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; entonces, 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 rupturar lo establecido, afectar las premisas de comportamiento, los marcos referenciales, los *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 es esto 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, [...] «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» (Nieto, 2002:7-8).

Como ha sido esbozado en el discurrir de este trabajo, las mutaciones recurrentes en el campo de la producción de conocimientos (disciplinas) y el en el territorio de las prácticas sociales (profesiones), adquieren nuevas dimensiones; por una parte, esa visión

dicotómica que refiere a 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 parte 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 otra 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 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.

La vertiginosa obsolescencia de los conocimiento ante el aluvional proceso de renovación científico-técnico, torna inútil cualquier aprendizaje memorístico, menestral, herramental y repetitivo. Muchas cosas que se aprenden dejan 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, hacen necesario dedicarse a aprender a saber cómo aprender y este presupuesto solo será posible materializarlo si hacemos de la flexibilidad un recurso de la práctica cotidiana en la labor pedagógica.

CAPÍTULO II

La Discursividad Curricular Contable: Del Reduccionismo Funcional al Indisciplinamiento Cognitivo

El contador público es un hombre que ha pasado de edad mediana, enjuto, arrugado, inteligente, frío, pasivo, sin compromiso con nadie, con ojos de bacalao, cortés en sus relaciones, pero al mismo tiempo insensible, calmoso, abominablemente compuesto a la manera de un poste de concreto o una argamasa de hierro fundido. Una petrificación humana con un corazón de feldespato y sin adarme siquiera del germen de la amistad; sin tripas y sin pasión o sentido del humor. Afortunadamente, nunca se reproducen y todos ellos van a parar al infierno.

Ebert Hubbard

1. El discurso pedagógico contable: Una retórica contradictoria

Las reformas curriculares de los programas contables en Colombia, ha tenido una vida demasiado precaria y han obedecido más una respuesta coyuntural y pragmática para atemperar los programas a las necesidades del entorno empresarial dominante y a las exigencias dogmático-normativas de los cambios de regulación contable internacional. De esta manera, las reformas curriculares (o mejor las reformas a los planes de estudio), han sido básicamente experiencias localizadas en ciertos centros universitarios, que de manera empírica, más que conceptual han creado, organizado, distribuido y legitimado un discurso pedagógico limitado en su marco conceptual, que responde a una lógica transmisión-reproducción que pretende de manera tardía dar respuesta a las dinámicas de los diferentes usuarios de la información contable.

1.2. El Discurso Pedagógico como Interacción de dos Discursos Especializados

El discurso pedagógico como lo argumenta Mario Díaz (1985: 27), debe ser entendido «como la interrelación de dos discursos especializados: el discurso instruccional y el discurso regulativo. Cada discurso puede ser definido por sus relaciones con el otro discurso y en términos de la regulación de las prácticas pedagógicas específicas».

El discurso pedagógico como interacción de dos discursos

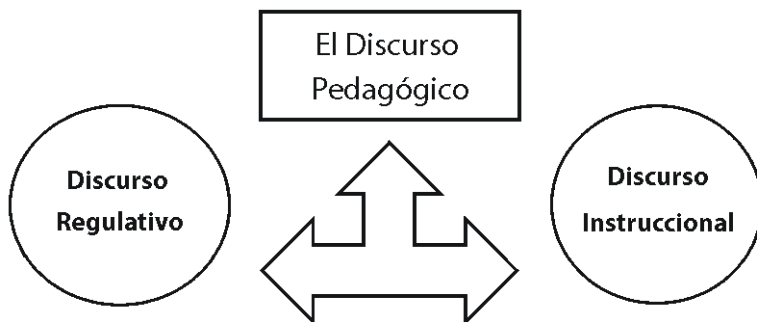


Gráfico No. 3

Para el caso de la educación contable, el discurso instruccional está referido a una serie de procedimientos, métodos y prácticas que direccionan el proceso de transmisión-adquisición de competencias profesionales y, en menor medida, disciplinarias; en tanto el discurso regulativo, se ocupa de ser el conducto a través del cual se regula la adopción de un orden en el cual median procesos de legitimación institucional, que se constituyen a la vez en dispositivos de control social en la comunidad educativa contable.

El discurso regulativo, como parte del discurso pedagógico, es un instrumento de institucionalización y legitimación de posturas ideológicas comprometidos con la direccionalidad de los proyectos curriculares, traduciéndolos en estructuras de códigos que proporcionan los parámetros y principios que pretenden moldear los contextos pedagógicos en el ámbito internacional.

Específicamente, la estructuración del discurso regulativo contable, responde a las exigencias de las estructuras internacionales de poder, transferidos para ser implementados por los programas académicos, en lo que se ha dado en denominar normas internacionales de información financiera (NIIF), toda vez que dicho discurso regulativo requiere de unos principios jerárquicos para su transmisión. Se puede entonces colegir que el discurso instruccional ha sido y sigue siendo moldeado, estructuralmente, por la injerencia política e ideológica del discurso regulativo. Esto explica porqué el discurso instruccional contable es de corto alcance y está condenado a padecer un excesivo reduccionismo funcionalista.

Este tributarismo teleológico del discurso pedagógico contable, ha conducido a una especie de laberinto fatal, en términos del desarrollo del campo disciplinario, en tanto en la acción pedagógica ha existido una hipertrofia omnipresente de la práctica instruccional, mediante el establecimiento de un discurso regulativo que remite a una gramática codificada por las normas contables internacionales, elaboradas y reproducidas por agencias privadas que controlan y reproducen los modelos convencionales del poder dominante del capital, esto es, el International Accounting Standards Committee (IASC), que después de la reestructuración en el 2001, ha pasado a denominarse International Accounting Standards Board (IASB)¹, la Internacional Federation of Accountants (IFAC), conocidas en español como Comité de Normas Internacionales de Contabilidad.

¹ Desde 1973 el IASB (originariamente International Accounting Standard Committee - IASC) ha centrado sus esfuerzos para crear un cuerpo de normas internacionales de contabilidad. Los mayores avances, en este aspecto se han producido en los últimos siete años, desde que el IASB y la IOSCO (International Organisation of Securities Commissions) acordaron en 1995 que la consecución de un cuerpo completo de normas contables conduciría a que las principales bolsas de valores aceptaran las normas de la organización reguladora. Desde entonces, el IASB ha estado trabajando para dar respuesta a los afanes pragmáticos y a las urgencias del capital financiero internacional y, por tal razón, ese vademécum de normas se constituyen en un imperativo aplicable por las por las empresas que cotizan en los mercados bursátiles. Como fruto de esta labor, en el año 2000 la IOSCO «recomendó», o mejor impuso la aceptación de las NIC por parte de todos los mercados adscritos a dicha organización. Estas organizaciones en su conjunto, son las encargadas a nivel internacional, de reproducir un modelo contable acorde a las relaciones de producción de la economía de mercado, en tal sentido producen y legitiman por su conducto el proceso armonizador mundial de la información financiera, característica fundamental del capital especulativo, rentístico y usurario.

Organizaciones como el IASC, creada en junio de 1973, transformada en el año 2000 como IASB, se caracterizan por ser un gremio profesional, de carácter privado, encargado de emitir las normas internacionales de contabilidad (NIC's.), que se constituyen en una especie de vademécum, regulatorio de la práctica contable en todas sus manifestaciones; y la International Federation of Accountants (IFAC), que emite, además de las normas de auditoría, el fastuosamente denominado código de ética profesional y el compendio de directrices educacionales (Guías IFAC), en donde se establecen las metas de educación; los componentes del conocimiento y habilidades profesionales; elementos éstos sobre los cuales debe fundamentarse la educación y experiencia profesional, y los límites mínimos que debe poseer un profesional para ser aceptado como «contador profesional»².

Es sintomático observar, cómo de manera coincidente este discurso armonizador de la práctica en el ámbito profesional y educativo, están sincrónicamente unidos a la desregulación general de los movimientos internacionales de capital y de mercados financieros, procesos éstos consumados en los años 70s. y 80s. y a la interconexión en tiempo real de todas las bolsas de valores, mercados de cambio en donde se configura un único mercado financiero «global libre»; es decir, sin control de Estado-nacional alguno. El carácter decisional de las transnacionales —que se ubican por encima de la soberanía del Estado-nación—, se refuerza y la información circula a una velocidad de vértigo por las infinitas redes y canales que enlazan los puntos más insospechados del planeta.

Es paradójal que estos organismos omnipresentes hagan su irrupción con tanto ímpetu, en la década de los 70s. y 80s., periplo caracterizado por un crecimiento fenomenal de capitales volcados al mercado financiero, generalmente en operaciones usurarias, rentísticas y especulativas, en donde se marca una brecha profunda entre la tasa de crecimiento de las actividades financieras y las referidas a las actividades productivas y donde, igualmente, adquiere un auge inusitado la denominada «*investigación empírica*» en contabilidad, entendida como el cambio del enfoque de los propósitos y objetivos de los estados financieros, que sustituyen o, en el mejor de los casos, complementan el objetivo de «*medición del beneficio*» por el de «*suministro de información útil al usuario*».

El afán por legitimar tal postura, ha llevado a algunos «alquimistas» contables a considerar este movimiento como un verdadero programa de investigación, a la mejor estirpe Lakatosiana, desconociendo de manera tan flagrante como lineal, los vectores epistemológicos de los programas de investigación de Irme Lakatos y, en la misma dirección, a plantear los años setenta y ochenta como el lapso de oro de la investigación en contabilidad, en tanto ha sido «el más compartido y ambicioso esfuerzo de investigación en la historia de la contabilidad». (Tua, 1995: 276)

2 El contador profesional, es aquel individuo que debe adoptar por obligación una guía de formación que la determina la Federación internacional de Contadores (IFAC), la cual contiene un recetario en donde se definen los conocimientos, habilidades y valores profesionales, las evaluaciones de competencias profesionales, etc.; todos estos requisitos referidos a un proceso de formación restringido en sus alcances epistemológicos y disciplinarios. Ver guía IFAC No.9. (De Greiff, 1998)

1.2.1. El discurso regulativo contable: la simplicidad de una expresión axiomática de corto alcance

La legitimación institucional del discurso regulativo, internaliza, en los programas curriculares de las facultades de Contaduría, una matriz a partir de la cual se genera la reproducción de conocimientos sobre la base de un modelo de transmisión unidireccional, donde el estudiante es negado en sus potenciales comunicativas. Esto, por supuesto, determina el predominio de una racionalidad de tipo instrumental. Utilizando las categorías Weberianas, se diría el predominio de la acción con arreglo a fines respecto de la acción con arreglo a valores. La racionalidad instrumental coloca por fuera de la reflexión la naturaleza y definición de los fines, reduciéndose a la búsqueda de los medios para el logro de dichos fines.

Por la vía del discurso regulativo a partir de la exegética de las normas internacionales de información financiera y de la visión del contador profesional, se afirma la urgencia de configurar la formación de los contables sobre la visión de un especialista compartimentado, con base en un modelo profesionalista que se impone fuertemente frente a la búsqueda de un modelo de formación interdisciplinaria. Esto determina lógicamente, una creciente separación entre el mundo de los expertos y el mundo de la vida y del saber.

De esta manera, se pretende hallar una justificación ideológica con sesgos homogeneizantes en la formación académica de los contables, que responda a la postura del mercado como utopía del orden natural; del mercado transformado en institución perfecta, cuyo funcionamiento debe ser respetado en forma total. Lo que requiere adherir a instituciones y a códigos guías (Guías IFAC), que se constituyen en el soporte, —para desde la plataforma informativa—, consolidar las relaciones de mercado, lo cual supone la ratificación de los requisitos impuestos por el orden externo y el principio de competencia como superior al principio de autonomía para la construcción de los discursos regulativos, que den cabal respuesta a las legitimidades informativas de los entornos diferenciados.

Por otra parte, el discurso instruccional genera una especie de dicotomía, entre la lógica de adquisición y la lógica de la transmisión del conocimiento por parte del docente. Éste, se dice, retóricamente goza de amplia autonomía para desbrozar los caminos interpretativos de su área de conocimiento, pero de manera yuxtapuesta el discurso regulativo lo encasilla dentro de un marco de parámetros convencionales, fijos, jerárquicos y explícitos que imposibilitan realmente estructurar un discurso pedagógico acorde con los desarrollos innovativos que exigen los cambios en la sociedad del conocimiento.

El discurso regulativo contable, ha elaborado un complejo de símbolos de los cuales emerge un sistema estandarizado, que reproduce una textura «ritual significativa», de necesaria aplicación 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.

Así, 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 del establecimiento de elementos de control y orden.

Es necesario remarcar que el control social dentro del proceso instruccional y educativo, no solo 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.

1.2.1.1. Consecuencias epistemológicas del discurso regulativo

Las implicaciones teóricas, metodológicas y epistemológicas, derivadas de éstas antinomias, son de profundas repercusiones al abordar la reconfiguración del discurso pedagógico y de redefinir las estructuras curriculares de los programas de contaduría pública. En general, la postura regulativa, que de alguna forma define el discurso instruccional, no privilegia el principio pedagógico que establece que:

- Lo que alguien puede descubrir por sí mismo, no debe dársele como un resultado terminal, insoslayable e incontrovertible.
- El papel cardinal del docente, debe girar alrededor de la búsqueda permanente de alternativas, que ayuden al estudiante a potenciar su capacidad para acceder al conocimiento.
- El problema del conocimiento debe ser más una construcción incesante de preguntas, y no un recetario inconexo de respuestas acabadas. «Al espectáculo de los fenómenos más interesantes, más chocantes, el hombre va naturalmente con todos sus deseos, con todas sus pasiones, con toda su alma. No debe pues asombrar que el primer conocimiento objetivo sea un primer error» (Bachelard, 1976: 65).
- El criterio Lakatosiano, de que «la honestidad intelectual no consiste en intentar atrincherar o establecer la posición propia probándola (o «haciéndola probable»); más bien la honestidad intelectual consiste en explicar con precisión las condiciones en que estaríamos dispuestos a abandonar nuestra posición». (Lakatos, 1978: 18).

1.2.2. El discurso instruccional contable y su reduccionismo funcional

El concepto de formación, en las estructuras curriculares de los programas de Contaduría Pública, ha tenido una connotación reduccionista, generalmente referida a una visión trasmisora, en la que los métodos de trabajo y enseñanza son constreñidos a

un minucioso señalamiento de contenidos instruccionales limitados, que habilitan al futuro profesional para el desarrollo de los haceres a partir de competencias cognitivas simples, en donde la acción educativa transcurre por los laberintos de la cotidianidad programada, sobre el primado de un saber normativo y pragmático.

El discurso instruccional-contable está plagado de contenidos técnico-registrales y operativos de carácter menestral, en donde prima el resultado sobre el proceso, la destreza sobre la reflexión, las aplicaciones contables sobre la concepción epistémica de los saberes, la certeza sobre la incertidumbre. La actividad cognoscitiva, entonces, se organiza cada vez menos en torno al saber y cada vez más en relación con lo técnico-procedimental, en donde como se sabe, no es necesario desarrollar competencias cognitivas complejas, esto es, se excluye de plano el discurrir crítico-interpretativo. El estudiante no interioriza los fundamentos discursivos mediante argumentación explícita y organizada, recurso esencial del conocimiento problemático y filosófico. En la formación de los contables predomina marcada y deliberadamente un cierto desprecio por el lenguaje y un sesgado privilegio por el trabajo referido a las aplicaciones contables, como lo argumenta Jorge Tua Pereda (2000:19):

En efecto hay dos maneras de enseñar la contabilidad. La primera consiste en transmitir a los alumnos un procedimiento o norma contable, desgranando sus recovecos, analizando su mecánica e ilustrando la cuestión con ejemplos prácticos. Tal norma suele ser un pronunciamiento (en ocasiones lamentablemente, estadounidense) un principio internacional o un plan de cuentas.

Con ello, el alumno aprende a contabilizar, pero no aprende contabilidad. Estará más sensibilizado por la mecánica que por el fundamento: se orientará más al hacer que al saber. Aplicará correctamente una norma, pero desconocerá cuestiones tan importantes como las razones que la avalan, su conexión con la epistemología contable o las alternativas posibles a aquella norma que, por uno u otro motivo, han sido rechazadas por la regulación.

Este esquema profesionalizante al cual le importa más el resultado que el proceso, desdeña la voluntad del saber, otorgándole a la educación un papel deformador, en razón a que fomenta su apropiación y usufructo como capital privado para la competencia laboral (no cognoscitiva), en detrimento de un saber compartido como producto social, cuya apropiación colectiva sea factor que contribuya a recontextualizar el concepto de lo público, desconociendo que,

[...] la construcción y deconstrucción de conocimiento, así como su uso público, constituye un campo de actuación insoslayable por parte de la universidad, en momentos en donde ésta presenta como factor de cambio, de secularización y mejoramiento continuo, capaz de contribuir a la resolución de problemas sociales, como también a las demandas de las profesiones y disciplinas, en medio de un contexto dominado por la «sociedad del conocimiento» o la «sociedad del aprendizaje» (Quijano, 2000: 192).

2. El Currículo en los Programas Contables: Obstáculos y limitaciones

[...] la mente no «copia» simplemente un mundo que sólo admite la descripción de La Teoría Verdadera. Pero, [...] la mente no construye el mundo [...]. Y si es que nos vemos obligados a utilizar lenguaje metafórico, dejemos que la metáfora sea ésta: La mente y el mundo construyen conjuntamente la mente y el mundo (o, haciendo la metáfora más hegeliana, el Universo construye el Universo, desempeñando nuestras mentes (colectivamente) un especial papel en la construcción).

Putnam, (1981).

En los pocos estudios sobre la evolución de la educación contable en Colombia³, en memorias de congresos profesionales y de estudiantes, se ha puesto de presente la ausencia de una política coherente en el plano de la reflexión curricular. Algunas manifestaciones de estas incoherencias, se han convertido en verdaderos obstáculos que limitan la construcción de un discurso sobre los currículos en Contaduría.

El análisis y la discusión de los desarrollos curriculares en los programas contables, es demasiado reciente, más incidido por las premuras del llamado movimiento de acreditación de los programas, que por una reflexión epistémica incubada en los programas de contaduría. Por tanto, no existe una continuidad y comunidad propositiva y lo que hasta ahora se ha hecho, es avanzar mediante impulsos desordenados y aleatorios, que dan respuesta a requerimientos coyunturales de escasa perdurabilidad.

En tal sentido, el abordar la institucionalización de la actividad profesional y (inter) disciplinaria, como eje central de una nueva formación de Contables para el siglo XXI, implica contextualizar la realidad de la época por la que se trasciende. El cumplimiento de este cometido supone realizar esfuerzos por legitimar la contaduría pública como institución social, en un entorno 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.

3 Especialmente los trabajos desarrollados por Humberto Cubides, Jhon Cardona, Marco Antonio Machado, Miguel Zapata, Edgar Gracia, Rafael Franco, entre otros; que con grados de concepción y de elaboración diferentes, han tratado de plantear ciertos conceptos sobre el desarrollo de la educación contable en general, y algunos acercamientos a la interpretación de las dinámicas curriculares, al igual que el esbozo de propuestas aproximativas para la implementación de reformas a los programas de contaduría pública en Colombia.

Sobre el particular, se dejan citados puntos de reflexión, sobre algunas precariedades en que incurren los currículos contables y que están relacionados con lo entornal; la definición de lo axiológico; la importancia que adquiere lo profesional sobre lo disciplinar y las formas de legitimación del conocimiento, que entre otras, no responde a criterios académicos, sino a la fuerza gremial de la profesión.

Los obstáculos y limitaciones en la estructura curricular de los programas contables

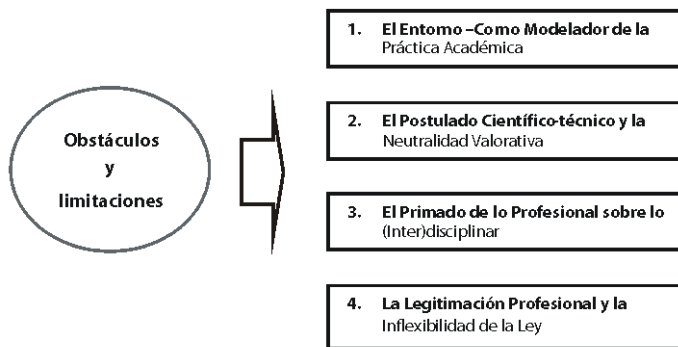


Gráfico No. 4

2.1. El Entorno como Modelador de la Práctica Académico

Las disciplinas en ciencias económicas, como la contable, son construcciones que desde su nacimiento comportan el desarrollo de una serie de estructuras conceptuales, metodológicas, axiológicas y actitudinales, que paulatinamente han estado sometidas a un contínuum evolutivo.

La contabilidad desde su proceso de gestación como disciplina, escamoteó y desarrolló posteriormente su práctica a través de la experiencia. Por ello, la reflexión contable situó la preocupación principal sobre la construcción de herramientas y aplicaciones prácticas, antes que en la centralidad de la reflexión epistemológica, para desde la construcción teórica rigurosa, problematizar el campo de su actuación. La contabilidad es considerada en su quehacer como el paso de los «hechos» de la realidad a los conocimientos y, bien es conocido, que el empirioinductivismo no reconoce un hecho en la ciencia como dependiente de las teorías y de los sistemas de reglas metateóricas. En este mismo sentido, el discurso instruccional contable, ha estado marcado por esa impronta, que coloca de manifiesto el vínculo subyacente entre el sistema educativo y el

orden económico, de donde se desprende que éste último moldeó y sigue moldeando las prácticas, los conceptos y los esquemas metodológicos y curriculares de aquel.

Por las especificidades del saber contable y las características de la práctica profesional como herramienta de racionalidad del capital, debe colegirse que éste ha estado atravesado e influenciado por el sistema de producción dominante, tanto en su práctica profesional y disciplinaria, en su simbología convencional normativa, como en la pedagogía utilizada en las Universidades.

La brecha que separa la racionalidad contable, los objetivos del sistema educativo y los métodos pedagógicos, son fuentes de profundas reflexiones y tensiones, entre quienes desde una visión liberadora propenden por la búsqueda de un ideario profesional compatible con las exigencias sociales, y quienes desde un propósito técnico-instrumental, abogan por legitimar una visión estrecha y unilateral de una educación, hecha a imagen y semejanza de las utopías abstractas de las relaciones de mercado, fuentes constitutivas del nuevo orden económico internacional.

2.2. El currículo contable: el postulado científico-técnico y la supuesta neutralidad axiológica

El concepto de currículo está ligado a dos vectores de análisis que es necesario reconocer explícitamente: unos postulados que expresan la estructura científico-técnica, y otros que reflejan el ethos axiológico del proceso de formación. Dicho de otra manera, existirán tantas estructuras curriculares, cuantas intencionalidades cognitivas y axiológicas se pretendan abocar en el desarrollo de una propuesta educativa.

De esta apreciación se desprenden algunas consideraciones importantes, entre ellas por ejemplo, que el currículo de los programas de Contaduría Pública no pueden seguir reducidos exclusivamente al desarrollo de competencias técnico-instrumentales (competencias cognitivas simples), que transitoriamente pueden habilitar al profesional para sobreaguar en un mercado laboral sujetos a perpetuas mutaciones, so pena de llegar de manera trágica e inevitable, a la obsolescencia de su actuación.

Una segunda apreciación debe dejar en claro que no existe ningún currículo axiológicamente neutral; podría decirse que toda visión curricular, independiente de su concepción político-ideológica, es un acto de poder desde la arbitrariedad, en otras palabras, es un campo de control simbólico.

En este sentido, 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; pues 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. En esta dirección, la contabilidad ha sido entendida como un sistema de información que

per se, busca el conocimiento objetivo de la realidad económica–financiera, alcanzado a través de un cuerpo de herramientas técnicas en el intento de imprimir a su quehacer el principio de eficacia y utilidad, soslayando de paso que tal postura es una justificación ideológica que legitima a la contabilidad como instrumento de racionalidad del capital. Además, se argumenta que este bien se cumple mejor si el control se realiza desde y a través de las instancias reguladoras internacionales, desconociendo que cada enfoque de conocimiento encierra una forma de filosofar y de pensar, que subyace de unas raíces económicas, sociales, políticas e ideológicas, en otras palabras, el conocimiento no es puro ni axiológicamente neutral.

Ya Habermas (1986), ha planteado extendidamente la declaración de que el conocimiento se acompaña de intereses y establece la distinción entre «interés técnico, interés práctico e interés emancipatorio». El primero de ellos habita en el trabajo, a través del cual el hombre ejerce su imperio sobre la naturaleza; tiene que ver, pues, con las fuerzas productivas, y da fe de existencia en las ciencias empíricas. En el segundo, el lenguaje es el «locus» del interés práctico, a cuyo devenir se desnuda la tradición cultural, requerida por las ciencias hermenéuticas, ocupadas de la relación entre el hombre y la sociedad. Razón instrumental y comprensión hermenéutica aúnan sus esfuerzos hacia la liberación del hombre, auspiciada por el interés emancipatorio que se enraíza en el medio social y tiene su aplicación en el orden de las legitimaciones. El saber crítico, a cuyo modelo atiende la teoría crítica de la sociedad, satisface al impulso del interés emancipatorio. Dicho de otro modo, el primer interés está orientado hacia el dominio de la naturaleza, el segundo a las relaciones del hombre entre sí y el tercero hacia la propia liberación del género humano.

2.2.1. Esquema «paradigmático» para la (re)formulación curricular

Toda formulación curricular, es una concreción vinculante de las relaciones educación–sociedad, de donde subyace una especie de prototipo paradigmático que es necesario reconocer con suficiente pertinencia y claridad. En este orden, es necesario definir los elementos constitutivos del modelo:

Supuestos ontológicos: la intencionalidad de (re)definición curricular, implica la inclusión y abordaje de unos supuestos ontológicos, esto es, una concepción del hombre, de la sociedad, de la historia y la de realidad. Como bien lo argumenta el profesor Nelson López (1996: 31): [...] «los diferentes procesos y acciones curriculares que se desarrollan en nuestro sistema educativo —principalmente en la educación formal—, se dan desligados, desprendidos, aislados de un marco o política institucional, que exprese con claridad el tipo de hombre que se quiere formar, la sociedad que desea lograr, la identidad cultural que se aspira consolidar o recuperar, las metas por las cuales hay que trabajar».

Supuestos epistemológicos: todo desarrollo curricular debe poseer una concepción del conocimiento, de la ciencia y de las disciplinas científicas, para trabajar los fundamentos desde las diferentes epístemes, en tanto, hoy estas categorías se han relativizado

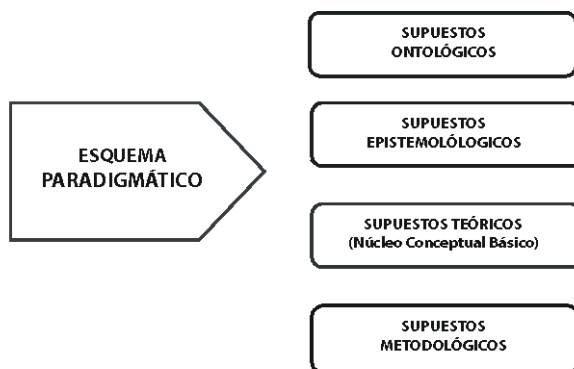
con la crisis de los denominados «metarrelatos» de la modernidad. Dogan (citado por Páez, 2001: 10)), advierte sobre la hibridación epistemológica, cuando argumenta:

Desde mediados del siglo XIX, la historia de la ciencia es, ante todo, una descripción de la multiplicación de subdisciplinas y de nuevas ramas del saber. Cualquier libro consagrado a la historia contemporánea de la ciencia demuestra cómo el camino real del progreso científico es la especialización híbrida. La mayoría de los especialistas no se asientan en el denominado núcleo de la disciplina, sino en anillos exteriores, en contacto con especialistas de otras disciplinas.

Supuestos teóricos: el abordaje de las propuestas de construcción o reformulación curricular deben partir de un núcleo conceptual básico, que ilumine las diferentes propuestas de cambio, a las que permanentemente está sometido el proceso educativo y sus actores.

Supuestos metodológicos: el desarrollo de la formulación o reformulación curricular, debe poseer una serie de herramientas metodológicas e instrumentos técnicos, que permitan la materialización en la praxis académica de la propuesta, así como la organización de los procedimientos, para darles una coherencia ejecutiva.

Esquema «paradigmático» para la (re)formulación o curricular



Gráfica No. 5

2.3. El primado de lo profesional sobre lo (inter)disciplinar en las estructuras curriculares contables

En los currículos con los cuales se educan los contables, de manera radical y a veces abusiva, se ha planteado la oposición entre el saber técnico-instrumental; campo refe-

rido a la ejecución de un conjunto de destrezas y habilidades operativas desarrolladas para dar respuesta a las exigencias del mercado del trabajo (auditoría, finanzas, costos, aplicaciones contables, etc.) y; una actividad no productiva preocupada por la ampliación del conocimiento en el orden de crear una base teórico-conceptual en el campo de los saberes contables. Tanto la primer postura, guiada por un ethos instrumentalista del mercado, como la segunda, vinculada al desarrollo de un ethos desde el campo de lo (inter)disciplinar, están comprometidas con determinadas orientaciones valorativas y que el contador debe asumir críticamente en su proceso de formación.

Sin embargo, si se examina bien esta falsa dicotomía, se infiere que el dilema se resuelve, en la medida en que exista una clara comprensión los innumerables problemas derivados de los reacomodos vertiginosos del mundo del trabajo que subyacen a la implementación del denominado cambio del «paradigma científico-tecnológico».

Cuando se habla de disciplina se alude generalmente al territorio del conocimiento, en tanto que, cuando se habla de profesión se hace referencia a una praxis o vocación de servicio social. Pero tal caracterización no implica una separación irreconciliable entre quienes piensan y quienes hacen, a la usanza griega de separación jerárquica en la división del trabajo, entre la «epísteme» reservada para los filósofos ilustrados y la «tekne» (trabajo material) para los esclavos. Esta segregación dicotómica, en las actuales circunstancias, no existe y, por el contrario, la garantía de que una profesión progrese o involucre está directamente vinculada al desarrollo del conocimiento generado en las disciplinas.

Una acotación adicional, que es necesario explicitar, reside en que las disciplinas, profesiones y campos de conocimiento, tradicionalmente caracterizadas por claras definiciones, delimitaciones e identidades de sus áreas del saber, están siendo sometidas actualmente a importantes tensiones y cuestionamientos derivados de la emergencia de nuevos campos híbridos, que subsumen y contextualizan saberes disciplinarios tradicionales y ofrecen nuevas demarcaciones, límites e identidades entre diversos campos. En el frente de las investigaciones, las fronteras reconocidas de las disciplinas están cada vez más en entredicho, las disciplinas tradicionales ya no corresponden a la complejidad. Particularmente, en la configuración de la educación contable, nos dice Edgar Gracia (1998: 37): «La drástica separación entre «haceres» y «saberes» propició también la inapropiada concepción entre la llamada teoría (fundamentación) y la aplicación o práctica. Esta división llevó a la presencia de perfiles alejados de la fundamentación científica, estableciendo jerarquizaciones y clasificaciones planteadas desde la sola instrumentación del saber alejado de la reflexión y del sentido».

El esquema curricular imitativo, que ha primado en la instrucción contable, responde a esta dicotomía perversa que no reconoce en el estudiante la capacidad propia del pensar, actuar y a la vez generar procesos de autorreflexividad discursiva, en unos escenarios donde el dominio del saber se ha mostrado como una forma limitada de enfrentar la problemática impuesta por la llamada sociedad postindustrial. En el campo de la contabilidad y de la contaduría pública, este problema se vuelve cada vez más significativo y nodal, si se reconoce que los desarrollos del conocimiento (disciplina) han mantenido sus bases asentadas en los técnico-normativo, asignándole poca impor-

tancia a las reflexiones teórico–epistemológicas sustento último de los avances profesionales. Frente a este simplismo práctico para abordar la complejidad, Kart Deutsch (citado por López, 1998: 20), ha dicho:

[...] las personas desean una armonía cognoscitiva, a fin de que su mundo tenga sentido y venga a constituir un todo comprensible y controlable, o por lo menos, tolerable. En la búsqueda de esa armonía cognoscitiva suprimen o rechazan informaciones que no encajan en la imagen que se han hecho del mundo; o, sino, buscan consciente o inconscientemente, alguna imagen simplista del mundo, que les parezca inteligible y coherente y las libre de sentimientos de desorientación, frustración, alienación y ansiedad. Una y exactamente esa imagen—o conjunto de imágenes— del mundo que reduzca la inquietante y casi siempre dolorosa disonancia cognoscitiva.

Frente a la dispersión, fragmentación y pluralización de las disciplinas sociales, existen muchas de ellas, entre las cuales se cuenta la contabilidad, que reclaman su propia autonomía y tácitamente —o a veces más por ignorancia—, rechazan los procesos de hibridación o amalgamación, configurando lo que Claude Passeron (citado por Giménez, 2003: 365), denomina «disciplinas autonomizantes», en el sentido en que se aíslan por el solo prurito de la defensa a ultranza de sus antiguas identidades y de la resolución compartimentada de su singular problemática.

2.4. La legitimación profesional, como derivación de la inflexibilidad de la ley

La principal característica de la estructura profesional contable en Colombia, la constituye la rigidez básica con que se han estructurado los programas, la cual está condicionada por el marco de la estructura profesional y su legitimidad.

La estructura profesional y la base disciplinaria se encuentra asegurada por ley, de forma tal que el marco institucional moldea los desarrollos curriculares y la consiguiente praxis social profesional. Este proceso de «legitimación institucional» de la práctica profesional, no ha estado en cabeza de comunidades académicas, desde donde se postule y se reconozca cuáles son los avances en el contexto de la frontera del conocimiento y desde allí descubrirlo y reubicarlo en el campo pedagógico.

El rasgo esencial de una práctica profesional, soportada en los desarrollos disciplinares, supone la construcción en términos Kuhnianos de un «paradigma» o de un «programa de investigación» desde la perspectiva Lakatosiana, con el fin de compartir una estructura o marco conceptual y trabajar en el desarrollo del mismo. El crecimiento y consolidación de un enfoque pasa por la masiva aceptación de su lenguaje y sus conceptos. Y el cambio de enfoque exige la sustitución de unos marcos conceptuales por otros; nunca se abandona un marco conceptual si no se dispone de un candidato alternativo, por la sencilla razón de que las comunidades académicas no pueden permanecer en una especie de babel comunicativa.

Hoy estos marcos referenciales para la contabilidad, han quedado anquilosados en la implantación exegética de las normas de información financiera (NIIF) o estándares internacionales de contabilidad, aceptadas por las legislaciones nacionales sin ningún reparo crítico y reflexivo. Es decir, en la contemporaneidad surgen problemáticas nuevas derivadas de las turbulencias informativas, que no halla soluciones porque el modelo para abordar el pensamiento contable encuentra su fundamento en el interés pragmático de una normatividad y regulación hegemónica que no da cuenta de la relación global-local.

3. Breve Recorrido por las Formulaciones Economicistas de la Educación

3.1. La visión Taylorista de la educación

Es interesante observar cómo desde una visión economicista, los proyectos educativos son asimilados a un bien productivo, de consumo y como un acto de inversión de capital, el cual posee un valor de cambio reflejado en el insumo final que se entrega a la sociedad. La instauración de esta visión perversa, donde se reduce al ser humano a la condición de mercancía que debe estar imbuida de racionalidad productiva a la usanza de una empresa industrial, está estrechamente vinculado a la concepción Taylorista de la administración «científica del trabajo», que identifica grotescamente la ciencia con la eficacia; criterio lineal, que sólo establece como «científico», aquello que posea un propósito exterior de productividad y eficiencia, sin reconocer lo que se ha dado en denominar contexto de justificación y contexto de descubrimiento. Sobre este reduccionismo cientifista Carlos Augusto Hernández (1984: 37), dice:

La ciencia, que se ocupa de resolver problemas humanos, de construir verdades sistemáticas sobre aspectos de la realidad referida al hombre, puede, precisamente, servir para ocultar la verdad cuando, con el argumento de una científicidad (que en las ciencias reales no se cumple) somos capaces de dirigir cómodamente la reducción de un proceso fundamental de socialización a un simple problema técnico (de la administración o psicología de la conducta).

Subrepticamente, esta concepción de estructurar lo educativo, oculta una postura ideológica, que vincula la calidad educativa con la eficiencia de la técnica y del equilibrio del mercado, en donde el esfuerzo del docente deberá organizarse cada vez más en la búsqueda de mayor «rendimiento» y control de un proceso formativo unidimensional y pragmático y, cada vez menos, en torno al saber, la cultura y la universalidad. Una precisión importante sobre este particular plantea Carlos Augusto Hernández (1984: 37), cuando argumenta:

La ciencia funciona como ideología cuando quiere reducir al hombre a una parte del resultado de su propio trabajo, manipularlo a través de mecanismos similares a aquellos con los cuales se domina la naturaleza. La ciencia funciona como ideología cuando se utiliza para legitimar una jerarquización a partir de la cual los científicos estarán en la verdad, mientras que los demás, entre los cuales es-

tán los maestros, sólo serían objetivos en la medida en la cual fueran capaces de «aplastar» sus objetos hasta hacerlos parecidos a los que maneja la técnica.

Visto el proceso educativo con esta lente, la labor mediadora del docente, queda subsumida en un simple instrumento para controlar la producción del pensamiento, en donde el currículo será, trágicamente, un conjunto de actividades necesarias para impartir unas determinadas formas de reproducción de las estructuras de dominación.

3.2. La «globalización» y la marca en los modelos educativos

Los sistemas educativos universitarios han contribuido y contribuyen a la reproducción estructural de la sociedad. Cada vez más, la educación tiene una función económica en detrimento de lo ideológico, función que ahora, en la sociedad de lo efímero, es asumido por la mass media.

Es a partir del siglo XX cuando los avances de la segunda revolución industrial o revolución de la empresa y sus derivados: crecimiento de los procesos industriales, crecimiento de las administraciones públicas y el desarrollo de los empleos comerciales, etc., hacen que se incremente la demanda de mano de obra calificada. El sistema educativo abre las compuertas para asignar a la enseñanza una función económica utilitaria, que a partir de la segunda guerra mundial, no es un proyecto sino una realidad tangible, a través de un nuevo proyecto societal: el neoliberalismo.

Constituye denominador común referirse al neoliberalismo, como una versión modificada del liberalismo clásico del siglo XIX, olvidando que su desarrollo profundo debe ubicarse con posterioridad a la segunda guerra mundial, tanto en Europa como en Norteamérica. Esta corriente surge como una reacción a la concepción política del Estado Bienestar planteado por Keynes y tiene como unos de sus más insignes representantes y asiduos defensores a Friedrich Hayek, Karl Popper, Milton Friedman, Michael Pollanyi, Salvador de Madariaga, entre otros; quienes por los años 1947 fundaron la sociedad de Mont Pelerin, en Suiza, donde plantearon sus tesis de que el igualitarismo propugnado por el Estado Bienestar, destruía la libertad política, la libertad de los ciudadanos y la esencia y dinamismo de la concurrencia, atentando lógicamente contra los mecanismos reguladores del mercado, siendo este hecho atentatorio para la libertad política y económica de los Estados

Aparece, entonces, el mercado como fuente suprema de toda autoridad, como herramienta eficaz para la regulación de las funciones económicas, políticas y sociales de los Estados, independiente de sus condiciones de asimetría estructural y de su heterogeneidad identitaria. En ese sentido, el sector público y con él la educación, no escapan a esta ola que recorre el mundo como una nueva peste apocalíptica, en tanto el Estado benefactor «insigne reflejo de la ineficiencia», debe ser transformado en un Estado mínimo, garante de la eficacia a través de la vitalidad concurrencial del mercado.

Este es uno de los preceptos que encuentran los neoliberales, para justificar la metamorfosis necesaria a que se ve abocado el capitalismo y con ello dar respuesta a las

nuevas situaciones de crisis que emergen inevitablemente. Dicha crisis, tiene su más significativo correlato hacia 1973, periplo caracterizado por una gran recesión económica, con altas tasas de inflación y bajas tasas de crecimiento; coyuntura favorable para colocar sobre el tapete las tesis neoliberales de ineficiencia empresarial, derivado de un excesivo peso de los sindicatos; presión significativa para aumentar el gasto social y la participación en las decisiones de la inversión estatal. Era necesario contrarrestar estos indicadores desestabilizadores de la institucionalidad, a través de minimizar el tamaño del Estado, paradójicamente no intervenir pero fuerte en el sentido de la coacción, la verticalidad y autoritarismo decisonal sobre las políticas públicas.

El nuevo rol asumido por el Estado que emerge de la concepción capitalista neoliberal es el de servir de «correa de transmisión» en la relación global–local. Por tanto, el nuevo Estado es una agencia para el ajuste de las políticas económicas nacionales y la implantación de las exigencias requeridas por la economía global.

La concepción de Estado surgida de este nuevo escenario está mutando de un Estado interventor a un Estado facilitador de las actividades del sector privado. El nuevo modelo simplemente ignora la necesidad de desarrollar un sistema social más justo y equitativo, con unas instituciones legítimas que garanticen la redefinición del concepto de lo público.

Según el fetichismo neoliberal, el mundo globalizado —único e incontrovertible escenario posible—, ha emergido como el ave fénix a partir de la tercera revolución tecnológica, que a través de su lógica ha inducido el rediseño de los procesos productivos a nivel mundial. En este orden, los sistemas educativos convencionales, lejos de brindar conocimientos que se atemperen con las nuevas, disímiles y complejas estructuras contextuales, son funcionarizados para los requerimientos eficientes de la racionalidad global. De tal forma, la reestructuración de los sistemas educativos, poseen unos principios rectores:

- **Eficiencia**, cuyo objetivo privilegiado radica en la búsqueda de mayores niveles de productividad con el menor costo, lo cual supone estructuras y sistemas educativos eficientes, que terminan por rendirle culto apologético al fetiche del mercado.
- **Equidad**, entendida como la acción a través de la cual se entran a paliar los efectos desigualadores de la dinámica del mercado. Mecanismo de control social, que sirve de coartada para justificar el subsidio a la demanda y no a la oferta educativa.
- **Modernización**, como el instrumento metodológico por excelencia, que permitirá recontextualizar los contenidos educativos a las exigencias del mercado laboral. Por esta vía, se agencia la construcción e implementación de un discurso regulativo e instruccional, que vehiculice una definición autoritaria de contenidos a través del desarrollo de lo que, de manera inapropiada, se ha dado en denominar modelo curricular por competencias, referidas únicamente a las competencias profesionales, en desmedro de la consolidación de competencias (inter)disciplinarias y axiológicas.

La dualización que se produce en el mercado laboral va acompañada de una dualización paralela de la enseñanza. Así, la flexibilidad laboral exige el reciclaje de la fuerza de trabajo, mediante la formación continua a lo largo de toda la vida. Este proceso requiere una adaptación cualitativa de la enseñanza (formación de usar y tirar) y una mano de obra dócil dispuesta a hacerse cargo de su propia adaptación al mercado de trabajo (empleabilidad).

4. La formación por competencias: la falsa coartada del primado de la competitividad

Las competencias son entendidas, entonces, sobre la base del «primado de la competitividad» que relega a las personas menos formadas a las ocupaciones laborales más precarizadas, más esclavizadas y peor pagadas. Pero también, el trabajo profesional que requiere mayores niveles de cualificación se verá inmerso en las contingencias de la competitividad, porque estará sometido a un proceso continuo de reciclaje, con el riesgo a que el profesional sea sustituido por alguien mejor preparado (es decir más eficiente para el mercado). En otras palabras, la lógica del sistema se impone al individuo, que queda relegado a un segundo plano, siempre deleznable, vulnerable y sustituible.

En esta lógica individualista, los proyectos educativos soportados en una concepción liberadora del ser humano, no juegan con la competitividad; lo que justifica su suplantación por el afán de integrarse y participar en la sociedad de mercado.

La dinámica del capital solo admite que el ser humano sea valorado por su capacidad para generar riqueza productiva medida en mercancías. El individuo es así objeto de compra y venta en un mercado, poseedor de capitales o de fuerza de trabajo. Los que no poseen ninguna de las dos cosas son marginados de la sociedad. No extraña, pues, que la educación se mida también como un capital humano que debe rentabilizarse en los mercados.

4.1. El concepto de competencias una reflexión necesaria

Hablar de un modelo curricular por competencias, remite a apartarse de esa concepción apologética del neoliberalismo que todo lo reduce por arte de magia a la «espontaneidad» y turbulencias del mercado.

El concepto de competencias, debe buscar establecer una nueva gramática que defina un criterio fiable de demarcación, entre lo que constituye la posición reduccionista del modelo mercantilista y aquel que involucra la apropiación de referentes sociales, políticos y axiológicos.

En este sentido, entonces, las competencias han de ser entendidas y conceptualizadas a partir de recrear las diferentes interacciones y relaciones que existen entre el mundo del conocimiento, el proceso educativo, el desarrollo humano y el contexto de

actuación; de manera que se garantice la búsqueda de respuestas múltiples y complejas a las demandas de la sociedad, en la perspectiva de satisfacer una mejor calidad de vida. Cada competencia viene a ser un aprendizaje complejo que integra conocimientos, habilidades, aptitudes, valores y actitudes; es decir, las competencias deben ser entendidas como un instrumento integrador de saberes: el conceptual (mundo del saber), el procedimental u operativo (mundo del hacer) y el ontológico, actitudinal y axiológico (mundo del ser).

En esta misma dirección Fletcher (2000), al abocar la interpretación sobre las competencias, las define a través de tres componentes: el primero, el conceptual, especificación de lo que una persona calificada debe «saber», en cuanto a los elementos conceptuales básicos; en segundo lugar, el procedimental, referido al «saber hacer», es decir a la habilidad para reproducir en conductas laborales observables, esto es, operacionalizar los saberes teóricos que se manejan; y en tercer lugar, el actitudinal o del «saber ser», que corresponde a las habilidades personales e interpersonales y sociales y la actitud del individuo frente a las funciones que le competen en el desenvolvimiento de su labor.

La categoría conceptual de competencia, así entendida, se constituye en un dispositivo discursivo y metodológico de construcción de los propósitos de formación profesionales e (inter)disciplinarios; discusión que debe ser involucrada en el diseño y rediseño de los programas, en dirección a mejorar la pertinencia de los modelos curriculares, con relación a los requerimientos cambiantes de la sociedad en general y del mundo del trabajo en particular.

Ahora, el poder precisar conceptualmente el criterio de competencia, es de sustancial importancia, toda vez que a partir de su definición, se delinearán las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los sistemas de evaluación y la certificación en materia de formación profesional.

4.2. El Desarrollo de competencias y la educación del contador público

Resulta revelador, que hoy que asistimos a un nuevo marco de actuación derivado del desarrollo tecnológico y sustentado en las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información que configuran lo que se ha dado en denominar la «sociedad del riesgo»⁴, se siga pensando y, en especial en los programas contables, impulsando un proceso de educación referido exclusivamente a la práctica profesional, es decir, al desa-

4 Con la sociedad del riesgo se pone en tensión uno de los ejes fundamentales de lo que podríamos reconocer como una «cosmovisión moderna» de la ciencia. Dicho eje fundamental es lo que —grosso modo—, podría denominarse como racionalidad científica. El monopolio sobre el devenir técnico se fractura y es puesto en tensión. El esquema de esa racionalidad no entrega respuestas ante la incertidumbre y, la consiguiente emergencia del riesgo sobrepasa aquella noción de objetividad prohijada por la ciencia moderna, que en su afán controlador y predictivo, asume la eliminación del riesgo y la contingencia. Ocurre, además, que en su imaginario, la ciencia impone categorizaciones y clasificaciones de los riesgos en una lógica que los limita a lo observable, visible y factual, esto quiere decir que aquellos «riesgos contingentes» que aún no se manifiestan concretamente, escapan de su aprehensión.

rollo de competencias profesionales, en desmedro de una educación que potencie y busque explicitar un «deber ser» social e individual, desde donde tome sentido la significación del aprendizaje y la formación de un nuevo individuo, que desde las policompetencias cognitivas, asuma el reto de convivir y administrar el riesgo planteado por la sociedad contemporánea. «Es común entre los profesores universitarios pensar que la universidad es el escenario básico de la producción – reproducción de saberes (know what) y técnicas (know how). Estas nociones están íntimamente relacionadas no sólo con las percepciones que se tienen de la formación para la ciencia o para el mercado profesional sino también de las prácticas que regulan formas de acceso al conocimiento» (Díaz, 2000: 83).

Esta percepción, por demás aproximada al discurso regulativo e instruccional contable, está haciendo crisis, constituyéndose como imperativo su revisión. Tal cometido, debe contemplar un discurso pedagógico que contenga como punto nodal el desarrollo de competencias cognitivas complejas, esto es, centrar la atención sobre la conceptualización del saber, el pensamiento crítico; antes que el «hacer factual» (competencias cognitivas simples), propio de las aplicaciones contables. Dicho tránsito obliga a redefinir la lógica del proceso educativo y de la práctica pedagógica, explicitando y potenciando la capacidad de desaprender para seguir aprendiendo. Mario Díaz (2002: 359), esclarece lo que significa el concepto de formación, cuando lo refiere «al conjunto de prácticas junto con sus principios, reglas y medios o instrumentos mediante los cuales se producen en los sujetos diferentes desarrollos de sus competencias».

Aquí aparece entonces el concepto de competencia, no como el vínculo restringido a la práctica de ciertas destrezas y habilidades para el desempeño laboral, sino y ante todo, como la posibilidad de acercarse al conocimiento desde todas las dimensiones, sin dejar de lado por su puesto, su imbricación con las relaciones sociales y el juego de intersubjetividades, que están presentes inevitablemente en los diferentes niveles y contextos de actuación.

Por tanto, una propuesta curricular por competencias, en los programas contables, demanda estrategias pedagógicas de formación que establezcan una conexión pertinente entre lo técnico, contextual, (inter)disciplinar y axiológico. En tanto, si se conoce el punto de partida y las demandas que requieren los cambios vertiginosos del contexto, se estará en condiciones de establecer las competencias (capacidades), que el proceso educativo requiere para garantizar a los estudiantes el desarrollo de la capacidad crítica del pensar; el reconocimiento como sujetos del conocimiento y su involucramiento activo en un medio social, económico y cultural, profundamente complejo y contradictorio, en donde la capacidad de comunicarse exige una mayor cantidad de códigos interpretativos.

Hasta ahora, los programas contables se han estructurado sobre el restringido entorno de las competencias laborales, utilizando de manera acotada el campo de la formación técnico-operativa como dispositivo regulador y normalizador de una práctica que solo reconoce el desempeño del profesional en funciones instrumentales, y trabajos operativos exigidos por el mundo del trabajo.

Es más, las reformas y directrices trazadas por agremiaciones como la IFAC, entienden las competencias como el referente primario para desarrollar una formación técnico-profesional orientada por el mundo del trabajo. Esta definición, tiene, como se verá, una profunda implicación en términos del discurso y modelo pedagógicos. En tanto, si las competencias son constreñidas a ser un conjunto identificable y evaluable de habilidades y destrezas de carácter menestral, relacionadas entre sí que permiten desempeños de trabajo, según ciertos estándares utilizados en el área ocupacional correspondiente; la estructuración del modelo curricular y la elaboración del discurso pedagógico, serán construidos en consonancia y coherencia con esos primados estrechos y limitados. Así se constata en la guía IFAC No. 9, en donde se establecen los puntos de referencia para la educación y la experiencia de los contadores profesionales, que en esencia quedan contenidos en los siguientes parámetros:

- Educación y experiencia contables que conduzcan como meta a la calificación.
- Conocimiento, habilidades y valores profesionales necesarios para lograr esa meta.
- Elementos que fundamentan la educación y experiencias necesarias del contador profesional. (citado por De Greif, 1998: 19).

Toda esta estructura está concebida para darle relevancia al «saber hacer» de los trabajadores contables, a través de múltiples técnicas; todas ellas se ocupan y orientan a realizar un tipo de análisis ocupacional que releva el desempeño con criterios técnico-operativos, utilitarios y limitan la aprehensión de otros campos de conocimiento más significativos. Esta relevancia que adquiere la educación técnica sobre la (inter)disciplinaria, de manera concomitante se ve reflejada en el diseño pedagógico de los programas, en los que el contenido (inter)disciplinar es, tan sólo, un aspecto poco representativo en el conjunto del proceso de aprendizaje.

Un verdadero ejercicio de identificación de competencias, debe reconocer dos momentos que es necesario diferenciar metodológicamente, pero que a su vez se complementan:

- Un primer momento, debe abocar el análisis de lo que subyace en las competencias como respuesta cognitiva, actitudinal y valorativa que define lo disciplinario como un conjunto de «saberes» construidos a partir de la abstracción, la discursividad, la síntesis y en general la complejidad analítica para dar respuesta a los incesantes cambios fenoménicos del mundo contemporáneo.
- Y, en segundo momento, deben definirse las competencias laborales que requiere el sistema ocupacional, es decir, el «saber hacer», en donde sea imperativo discernir qué se debe conocer para desempeñarse; qué actitudes, destrezas y habilidades se deben potenciar y, qué situaciones globales se deben identificar, para evitar que los desempeños puntuales recorten fuertemente la autonomía del profesional.

Si se tiene la pretensión de formar un contador público, que transgreda la inmediatez de lo técnico-profesional, los diseños curriculares deberán, en su estructuración, privilegiar la supremacía de lo (multi)disciplinario sobre lo profesional, o dicho en otros términos, lo profesional será un producto cualificado de los desarrollos que se alcancen desde la perspectiva (multi) (inter)disciplinaria.

5. La práctica académica vs. la practica pedagógica: entre lo real y lo ideal

5.1. La práctica académica de formación y la división perversa de los saberes

Es innegable la urgencia —en el ambiente académico-contable—, de un debate sobre los problemas educativos y pedagógicos, a partir de una reflexión sobre conceptos, nociones, teorías, etc., que hasta ahora de manera tangencial han sido abordadas y debatidas por la comunidad contable.

La transformación del docente como administrador de unos saberes disciplinarios, a través de una cronología y programas que se repiten consuetudinariamente, hacia la visión de un pensador, un intelectual, un sujeto capaz de la búsqueda de múltiples relaciones con el conocimiento, con las ciencias, con los lenguajes; solo será posible a partir del esclarecimiento de lo que significa el saber académico y su correlato con las peculiaridades concretas de la práctica pedagógica.

El plantear elementos aproximados de tan prolífica y polémica reflexión, hace indispensable la utilización de algunas categorías conceptuales, que se han venido trabajando por parte de analistas especializados en el tema. En este sentido, se reivindica el trabajo desarrollado, de tiempo atrás, por el profesor Mario Díaz (2002: 102), que para efectos del presente acápite, se constituirá en una guía permanente.

Para comenzar, se pueden distinguir dos nociones que permitirán leer y comprender el quehacer de los profesores en las instituciones de educación superior. Estas nociones son: práctica académica y práctica pedagógica. La práctica académica descansa sobre el principio de distribución. La práctica académica refuerza la distribución de identidades, las formas de distribución del conocimiento, la distribución de los recursos y la distribución del status. La práctica académica parte de una oposición —o lucha por la distribución— entre lo que ha creado la división del trabajo al interior de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión. La estratificación de estas tres prácticas ha generado un aislamiento muy fuerte entre la docencia y la investigación.

La práctica académica así definida escinde las fronteras del conocimiento, en una división de enclaves y jerarquías perversas; cada una de las cuales termina siendo antítesis de la otra. La interrelación dialéctica entre la forma de aprehensión y mediación del

conocimiento (docencia); la construcción problemática de los saberes (investigación) y; la apropiación y redistribución de esos saberes para uso y beneficio social (extensión); existen como retórica, como barniz ornamental de los discursos institucionales.

La división intelectual del trabajo académico



Grafico No. 6

Particularmente en los programas de Contaduría Pública, el proceso educativo-institucional, ha quedado centrado en la docencia, la cual a su vez, es objetivada por las siguientes características relevantes:

- **Conversión del texto en el principal recurso auxiliar del docente**, sobrevalorado como portador de verdades y certezas. Generalmente los métodos pedagógicos en los programas contables se basan en descripciones de elementos y hechos, soportados por una conceptualización, que remite a textos, guías o apuntes, que han venido siendo manipulados sin ningún tipo de revisión contextual. Las guías conceptuales que se utilizan están plagadas de una serie de especificidades; se resalta el detalle y se olvida lo esencial, el análisis, la confrontación, la incertidumbre; a decir del maestro Estanislao Zuleta (1985: 41-42), refiriéndose a la acción intimidatoria del pensamiento,

[...] su acción se reduce a transmitir datos, saberes, conocimientos, conclusiones o resultados de procesos que otros pensaron. No enseña a pensar por sí mismo, a sacar conclusiones propias. El estudiante adquiere un respeto por el maestro y por la escuela (para el caso que nos asiste la Facultad) –subrayado nuestro–, que procede simplemente de la intimidación. El maestro subraya con frecuencia: «todavía no hemos llegado a ese punto»; «eso lo sabrá y entenderá más adelante, mientras tanto tome nota»; «esto es así y así lo dijeron gentes que saben más que usted»; – y

en seguida agrega –, la educación crea una incomunicación. Yo tengo que llegar a saber «algo» pero ese «algo» es el resultado de un proceso que no se me enseña. Saber significa entonces simplemente repetir. La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: Nos ahorraron la angustia de pensar.

Esta educación sin problematización, construida para las certezas y no para la incertidumbre, ha ido institucionalizando una forma típica de profesional, sin capacidad reflexiva, sumergido en la más deplorable dependencia respecto de los postulados entregados por los docentes y a la inmovilidad repetitiva de la supremacía de los apuntes.

Un proceso educativo en esta dirección, presupone una negación sistemática de la incertidumbre, contraria a las incertezas de hoy, que requiere acometer procesos de búsqueda; la superación superficial de la mera opinión o copia impresionista de la realidad, en donde como lo plantea Bachelard (1976), se dé el paso del estado concreto, en el que el espíritu recrea las primeras imágenes, a uno abstracto, en el que el espíritu emprende informaciones voluntariamente abstraídas a la intuición del espacio real, voluntariamente desligadas de la experiencia inmediata.

- **Generación de un proceso de fragmentación, privatización y jerarquización del conocimiento.** La organización curricular en los programas contables, divide desde los primeros semestres las áreas del conocimiento, con una borrosa y muy opaca relación entre sí, que fractura el conocimiento de tal forma que éste no es el resultado de una diferenciación analítica y una dinámica integral, sino el resultado de la discrecionalidad jerárquica privatista, que privilegia lo práctico sobre lo (inter)disciplinario. El conocimiento, entonces, se presenta atomizado en sus aspectos instrumentales y axiológico–disciplinarios. Esta presentación fragmentada de los «saberes», determina la modelación de una realidad fija, estática, la cual no potencia la construcción —en el buen sentido Bachelardiano del término— del espíritu científico en los estudiantes.

A lo anterior se suma negativamente la formación universitaria de los docentes, en virtud a que su proceso de cualificación académica está referido exclusivamente al área del conocimiento que orienta, en desmedro de reflexiones sobre la acción pedagógica. Y si los docentes no aprenden a pensar el mundo, en términos de la complejidad, la interrelación, lo diverso, difícilmente podrán permear la actitud del estudiante hacia el desarrollo de competencias cognitivas complejas.

Por otra parte, la organización académica del grueso de los programas contables, está segmentado rígidamente en espacio y temporalidad, con horarios sobrecargados con programas extensos, sin el más mínimo resquicio de flexibilidad y movilidad, para que el estudiante pueda dedicarse a la reflexión sistemática del conocimiento. Adicionalmente, el proceso educativo al privilegiar lo técnico–operativo, jerarquiza las asignaturas dándole un peso específico superior a lo teleológico contable, en clara contraposición a los desarrollos del campo (inter)(trans)disciplinario.

- **Renuncia a la construcción teórica y a la reflexión epistemológica.** La contabilidad como «disciplina» tiene aún un debate inconcluso: la construcción de su verdadero estatus de científicidad, en tanto, en su recorrido histórico, ha estado presente una especie de empirismo radical que ha desdeñado por siempre la construcción teórica, haciéndola de hecho vulnerable a nuevas apropiaciones conceptuales. Cada vez que los contables creen eludir la problemática teórica en función de un pragmatismo inconsecuente, están dominados por cierto primado que desconoce los vectores epistemológicos de la construcción disciplinaria. Posiblemente, el rezago investigativo del conocimiento contable se origine en esta hipótesis aún por demostrar.

La estructura simbólica de la contabilidad (lo contable, lo que se deriva de la acción de contar), debe estudiarse dinámicamente, dentro de las circunstancias de tiempo, modo y espacio, que condicionan su gestación, y dentro de una perspectiva de devenir inacabado, falible, siempre abierto a cambios y transformaciones permanentes.

Este exceso de trabajo menestral, ha sido trasteado a los procesos educativos. La investigación no interesa, en tanto reflexión epistemológica; no existe una disposición y actitud hacia la valoración de lo que se ha dado en denominar comunidad académica, que privilegie la competencia teórica a partir de la cual ordenar la intersubjetividad y la extrasubjetividad. Los procesos de formación, con contadas excepciones, siguen trabajando posturas pragmática, gremialistas y en oportunidades eclécticas de la disciplina.

La concepción de la mente como una «*tabla rasa*», ha sido una de las principales fuentes de error en el campo pedagógico, que va en contravía con la visión según la cual la adquisición de nuevos conocimientos supone enfrentarse a sistemas autorregulados que trascienden el mundo de lo observable, donde se presentan momentos de estabilidad, desequilibrio y reequilibración. Lo aprendido se concibe, entonces, como un proceso de construcción, más que como una asimilación indiscriminada, donde tienen especial incidencia la incesante delineación de preguntas e interrogantes problema.

Es así como, generalmente, la formación profesional se realiza básicamente a partir de la docencia y no de la investigación la cual presupone, supuestamente, estrategias más complejas que trascienden la mera transmisión e implican diferentes propuestas, expectativas y circunstancias. Así, frente al aprendizaje receptivo que generalmente impone la docencia, las actividades de aprendizaje en la investigación son, en esencia, investigaciones guiadas. (Díaz, 2002: 103).

Por otra parte, emergen nuevas preocupaciones referidas al uso de instrumentos o herramientas disponibles para propiciar, tanto el cambio conceptual como la formación del propio aparato cognitivo capaz de posibilitar la adquisición de nuevos conocimientos. Los grandes cambios tecnológicos, ocurridos en los últimos años, han posibilitado la aparición de, hasta hace poco, insospechados medios de comunicación, disponibles para el profesor, vr.gr.: los videos, los multimedia digitales y los diversos sistemas audiovisuales; éstos compiten con el libro en tanto soporte tradicional de la información y objeto siempre asociado a la adquisición de conocimientos.

La idea de la sociedad como un conjunto de conocimientos basados en la interacción simbólica coincide con la comprensión del lenguaje como construcción social de significados e interpretaciones de la realidad. Todas estas actividades se realizan a costa de profundas modificaciones en el campo de las convenciones lingüísticas y, a partir de allí, en las modalidades de interacción social. Asimilar los cambios, es un requerimiento prioritario de la universidad contemporánea, no como una acción espontánea y aislada sino como imperativo gnoseológico-ético de su quehacer y su deber ser, como institución del saber.

5.2. La práctica pedagógica: como antítesis de la práctica académica

La práctica pedagógica se expresa y se objetiviza como articuladora de concepciones sobre el conocimiento y sobre la ciencia, entrecruzadas con formas ideológicas que expresan criterios sobre poder y autoridad, a través de la practica formativa.

Quien asuma que el conocimiento es un producto terminado, derivado de un acumulado del pasado, para aprenderse y aplicarse en el presente, estará transitando por la más deplorable fragilidad cognoscitiva y, seguramente hará permeable esta mitificación del conocimiento en su interacción pedagógica. Probablemente, existirá una hipertrofiada valoración del texto, de la practicidad y de los recursos, como soslayadores de una concepción bisoña del conocimiento y la investigación.

Por el contrario quien asuma la investigación y el campo disciplinar como un proceso inacabado, mutante, falible, controvertible, problematizado; asumirá de igual manera que la interacción pedagógica implica dinamicidad, incertidumbre, duda, y que, los conocimientos, los textos, están allí como recursos a ser pensados, reflexionados, cuestionados y asimilados críticamente. Es alrededor de la comprensión de la práctica pedagógica, donde pueden incorporarse las discusiones ontológico-epistemológicas y metodológicas de la construcción profesional.

La práctica pedagógica también entraña la reflexión sobre los criterios legitimadores que devienen de las relaciones del proceso educativo y que se expresan en formas de poder y de autoridad. Finalmente, todo modelo curricular, es la condensación y objetivación de unas determinadas formas de poder y de autoridad.

Observadas estas acotaciones previas y, siguiendo la guía conceptual propuesta, se plantea una segunda reflexión referida a cómo la práctica pedagógica, es una categoría integradora que subyace como alternativa a la crisis de la propuesta de la práctica académica, la cual como bien se argumentó, escinde y fractura en compartimentos estancos, la docencia, la investigación y la extensión. Mario Díaz (2000: 103), al analizar la relación dicotómica entre estos conceptos, argumenta:

La práctica pedagógica de formación, integra lo que la práctica académica separa. En este sentido, transforma las nociones de docencia, investigación y extensión, haciendo del proceso de formación un proceso articulado inspirado en nuevas

formas de relación pedagógica. Desde este punto de vista, la práctica pedagógica de formación no se restringe o limita a la docencia, sino que genera una interdependencia entre las diferentes modalidades de docencia, investigación y lo que denominaríamos proyecto social. La interdependencia elimina las estratificaciones entre la docencia y la investigación y se apoya fundamentalmente en la generación y desarrollo de competencias complejas tanto cognitivas como socioafectivas, que transforman las formas de acceso al conocimiento y las formas de interacción.

La practica pedagógica como constructo integrador

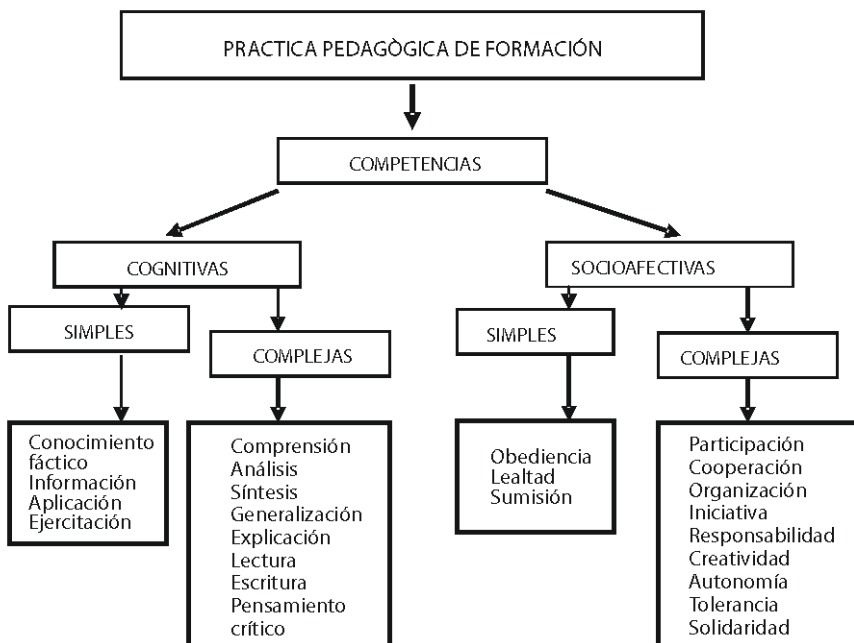


Gráfico No. 7 ⁵

La vertiginosa reconfiguración del entorno y la contingencia en la producción del conocimiento, exige a la universidad la misión de cultivar y potenciar en los sujetos nuevas competencias, que tengan que ver, por ejemplo, con la «tolerancia hacia la incertidumbre» de los escenarios, al igual que con la «administración del riesgo»; que permitan paliar los desequilibrios y cambios que acarrea consigo el vértigo de las transforma-

⁵ El anterior esquema, es tomado textualmente del modelo planteado por el profesor el profesor Mario Díaz y replicado por el profesor Nelson López en conferencia: «perspectiva frente a la formación y evaluación por competencias». Bogotá, Abril 27 de 2005. Recurso disponible en Power point.

ciones. Estas competencias significan mantenerse en estado de alerta y búsqueda permanente; tratando de —en lo posible—, anticiparse y reconvertir sus intereses para adoptar una postura que permita enfrentar adecuadamente las crisis y las incertezas, así como administrar el riesgo que tales fenómenos comportan.

Poder realizar lecturas permanentes del entorno, se constituye en un imperativo, en tanto desafío constante, de quienes transitamos por este momento histórico, donde las únicas armas posibles serán aquellas que entregue la educación: capacidad de asumir la realidad; reflexionar críticamente sobre ella; decidir con autonomía intelectual, sin desconocimiento de la importancia de la responsabilidad ética, que comporta todo proceso de intervención cognoscitiva.

Cuando el concepto de saber, trasciende los estrechos límites de la «transmisión erudita»; de la información almacenada; del saber unilateral y fragmentado; para incorporar un conjunto de simbolizaciones y formas de significar la realidad, se asistirá a la transformación de las competencias cognitivas simples (conocimiento fáctico, información, aplicación), hacia las competencias cognitivas complejas (abstracción, argumentación, comprensión, análisis, síntesis, lectura, verbalización, escritura, etc.). Sólo en este estadio, se estará en capacidad de intervenir una realidad invadida por abundante y cambiante información, en donde la velocidad del conocimiento es de tal magnitud, que vuelve obsoletos rápidamente los procesos, las formas de simbolizar y representar los diferentes micro y macro contextos sociales, económicos y culturales.

La generalidad de programas Contables, están caracterizados por ser de modalidad nocturna, lo cual determina a la vez la dualidad de ser estudiante-trabajador. Esta relación que podría ser entendida en términos de vinculación cognoscitiva de unidad teoría-praxis, en realidad se ha convertido tan solo en un recurso de mejoramiento del *status* laboral. Junto a estos factores de índole eminentemente sociológico, afloran otros conexos como son, la ausencia de una tradición escrita; la falta de construcción de comunidad académica; la subvaloración de la labor científica y cultural; circunstancias que hacen del quehacer educativo una dinámica reducida a la exposición magistral, en donde se privilegia el discurso unilateral, autoritario sobre textos y apuntes que se repiten semestre tras semestre. «La noción de práctica pedagógica de formación ligada a la articulación o interdependencia entre diferentes formas de relación pedagógica rompe el encapsulamiento de la investigación y permite replantear el aprendizaje a partir de nuevos medios, contextos y posibilidades que favorecen la confianza, motivación e intereses de los aprendices» (Díaz, 2002: 104).

El primado de la práctica académica de formación, ha sido una carga pesada que ha marcado el desarrollo del proceso educativo contable, negando de plano la práctica pedagógica de formación, como alternativa de comprensión y explicación de los hechos y fenómenos que atraviesan la construcción del saber y la praxis contable, imposibilitando el diálogo fecundo con otras formas del conocer. Este obstáculo se traduce en la emergencia de infranqueables linderos, en donde cualquier intento de recontextualización cognitiva, desde otros horizontes se interpreta como un entrometimiento que afecta la autonomía del docente.

En esta dirección, 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 la especialización en un sólo pedazo de la realidad, dificultando la 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 e inscribirlas en una propuesta de educación más relevante. «La noción de práctica pedagógica de formación rompe con el sentido acumulativo o aditivo que ha tenido la formación a través de la mera docencia expresado en currículos agregados y presupone un proceso de reorganización y desarrollo de las competencias y actuaciones del sujeto (el alumno) en diferentes contextos» (Díaz, 2002: 104).

La incertidumbre del futuro exige redefinir una propuesta pedagógica que reivindique formas diferentes de relación con el aprendizaje, donde el rol protagónico se desplace del docente al educando y donde, el diálogo de saberes, el intercambio de experiencias y finalmente la apropiación de la historia y la cultura, sean el eje axiológico de la construcción del conocimiento. Se debe entonces, educar para la apropiación de virtudes activas creadoras de historia: incertidumbre, creatividad, crítica, riesgo, imaginación, cooperación, iniciativa, etc. (competencias cognitivas complejas) y no para la estaticidad e inmovilismo, donde se privilegien las virtudes pasivas (competencias cognitivas simples): orden, obediencia, sumisión, puntualidad, proscripción, segregación, etc.

Un nuevo proyecto curricular, construido de cara al nuevo milenio, debe hacer explícito reconocimiento de estos obstáculos, en tanto una profesión y disciplina como la contable, al no ser teorizada, reflexionada y confrontada, difícilmente aportará cambios sustanciales a la construcción de los nuevos «paradigmas», que desde la atalaya de los notarios económicos, corresponda al nuevo contexto de la denominada «aldea global».

En relación con el tipo de profesional que debe perfilarse, los esfuerzos pedagógicos deberán centrarse en poder apropiar un modelo educativo en donde se elimine todo tipo de información superflua, insustancial e inconexa y potenciar el esfuerzo hacia una educación problematizada, en la que como lo argumenta Alfonso Borrero (1998: 18), se puedan redefinir las formas metodológicas y racionalizar el recurso tiempo, para lo cual una,

[...] pauta ineludible es la reducción de las horas físicas de clase al mínimo esencial, y la sustitución de muchas por seminarios de investigación. Ningún currículo supone que todos los contenidos de las asignaturas deban ser físicamente expuestos y dichos en clases. Es preferible jalonar el cubrimiento de las asignaturas por los hitos claves y dejar algunas estrategias que el estudiante llene con esfuerzo reflexivo y bibliográfico personal. Y que escriba. Mejor se aprende cuando se escribe y se sintetiza.

Las instituciones universitarias deben comprender que las experiencias curriculares y pedagógicas, propias de un modelo societal en eclosión permanente, presuponen abocar numerables tensiones, entre ellas, la reconfiguración de la visión de racionalidad científica; la fragmentación disciplinaria; la ruptura de las jerarquías académicas; la reestructuración de las comunidades científicas, en un mundo mediatizado por las comunicaciones y la información, etc.

CAPÍTULO III

Lo Receptivo-instrumental como Obstáculo al Desarrollo Investigativo

Desconfío de todo pensador que no haya aprovechado de la escritura [...] La palabra escrita no sólo es un medio que permite la brevedad, la precisión y la concisión de las ideas, sino el fundamento mismo del pensamiento. Nada es claro y fijo si no está redactado. Por ello, me es difícil creer en la inteligencia realmente grande de quienes no han escrito.

Arthur Shopenhauer

1. La crisis del modelo asignatural y de la transmisión informativa: una reflexión necesaria

Los programas académicos contables, sufren en general una sobrecarga temática; pero también, es necesario precisar que se trata de una saturación informativa de contenidos descriptivos, poco compelidos a procesos de reflexión crítica y confrontación teórica y contraargumentativa, agravada por el privilegio expositivo unidireccional del docente de «temas del programa», donde se ejerce una hegemonía dictatorial, vertical y totalizante del tiempo académico y de los recursos instruccionales y regulativos.

Esa hegemonía de los contenidos temáticos milimétricamente observados, ejerce un efecto «esponja» del tiempo académico, dejando deliberadamente por fuera de la arquitectura educativa e instruccional, espacios que posibiliten la ampliación, contextualización, recontextualización, deconstrucción y profundización de saberes, coartando de esta forma el avance intelectual, ético y actitudinal de los estudiantes.

Debieran existir suficientes preocupaciones sobre el particular, pero las inercias que han atravesado por décadas los procesos de enseñanza-aprendizaje, han moldeado esta perversa forma de ejercicio docente y del *modus operandi* del quehacer pedagógico. Valdría la pena plantearse dos preguntas problemas sobre el tema en referencia:

¿Cuando se habla de «contenidos» se puede entender por tales exclusivamente temas referidos a descripciones informativas no sujetas a problematización?

¿Qué tan favorable resultaría la adopción de estrategias diferentes a la expositiva, con una visión del aprendizaje centrado en «la estructuración de núcleos problemáticos»?

Para los docentes que orientan las denominadas asignaturas o áreas del conocimiento, estos interrogantes adquieren centralidad, por dos razones fundamentales: una, referida al grado de responsabilidad y compromiso ético que le compele al docente en el proceso de formación de las nuevas generaciones y; segunda, por el grado de relativa autonomía que debiera ejercer sobre la definición de los contenidos concretos en las áreas de su competencia. Son estas las cuestiones que deben someterse a consideración.

Pero no cabe duda, que esa ligazón bidireccional entre «contenidos temáticos/método expositivo» ha marcado profundamente el quehacer en la docencia, pudiéndose dar por establecido una especie de condicionante normativo que direcciona de manera recurrente la cotidianidad pedagógica y la subsume en una especie de patología endémica, difícil de erradicar, al momento de abordar el proceso de reforma curricular. Nótese entonces, que más halla del predominio hegemónico binario información–exposición, lo que se configura es una simbiosis obstaculizadora del conocimiento y la investigación, entendidos estos conceptos como la posibilidad de aprender a pensar lo no pensado.

Esta función magisterial asumida como exclusiva por el profesor universitario se convierte en excluyente de otras tareas educativas de la universidad. Es así como

la mayoría de las instituciones de educación superior le exigen al profesor una mayor actualización en los conocimientos a expensas, muchas veces, de reducir su acción pedagógica a prácticas de transmisión de contenidos, independientemente de si se introduce en ellas la creatividad y el sentido crítico y reflexivo que favorezca la recreación de procesos de pensamiento en situaciones específicas o contextualizadas (Díaz, 2000: 84).

Formados dentro de estos parámetros, a los profesores universitarios les resulta traumático en la práctica académica, aceptar que puedan existir otras rutas de creación conjunta del saber en donde al estudiante le lleguen las dudas y no las afirmaciones, las preguntas y no las respuestas, las incertezas y no los retazos de unas verdades constituidas en axiomas irrefutables.

A la tesis, por demás generalizada en los planes de estudio contables, de que la sobrevaloración y extensión de contenidos temáticos constituye uno de los factores determinantes del predominio marcado de la estrategia expositiva, hay que agregar que esa cantidad y extensión en los temas asignaturales atenta contra la buena comprensión de los mismos, por parte del estudiante. Mario Díaz (2000:84), al recabar sobre estos problemas se plantea los siguientes interrogantes, válidos también para el contexto de la educación contable:

- ¿Se forman en la universidad mentes pensantes, ágiles e inquisidoras?
- ¿Se forma en la universidad a los futuros profesionales para percibir y formular los problemas que los afectan en diferentes dimensiones?
- ¿Acceden los estudiantes a las estructuras profundas que unifican y le dan sentido a los sistemas de conocimientos y de prácticas en los cuales han sido formados?

Y la respuesta puede ser lacónica. La formación que se imparte no trasciende —con algunas excepciones—, la predilección por el aprendizaje cargado de información inconexa, rígida, descontextualizada, que expresa la parcelación del conocimiento en reductos y nichos cada vez más aislados.

No se trata de atacar a ultranza el recurso expositivo per se; en tanto éste puede ser un herramienta provocadora de una postura inquisidora del saber que conduzca a un aprendizaje significativo. Pero este fenómeno constituye una excepción a la regla, aparte de que no todos los contenidos de las asignaturas son susceptibles de ser trabajados con el recurso expositivo.

Tradicionalmente ha existido la tendencia, en los programas contables, a marginar los procesos académicos de los análisis contextuales, haciendo de la educación un fenómeno artificioso, tautológico y muy distante de la problemática y la realidad social. Lo anterior, emerge como consecuencia de trabajar con modelos pedagógicos que privilegiaban lo asignatural y con ello el desarrollo de competencias cognitivas simples, dando preeminencia a lo instrumental por encima del desarrollo de competencias cognitivas

complejas (problematización, abstracción, síntesis, etc.). Tal precariedad solo podrá ser superada, en la medida en que se cambie de enfoque, en donde la correlación de fuerzas esté inclinada a favorecer el desarrollo de una propuesta que implique un modelo problemático que dé sustrato crítico al proceso pedagógico de enseñanza en los programas contables.

El modelo pedagógico, entonces, no debe organizarse jerárquicamente en torno a disciplinas, asignaturas, contenidos y habilidades, sino más bien en determinar contextos y saberes de aprendizaje, los cuales serán el soporte para la interacción en la solución de problemas, jerarquizados a partir de la recreación de marcos conceptuales y de estados del arte de cada área del conocimiento. De tal manera, el diseño curricular deberá partir de la premisa de que es a través de un buen tratamiento conceptual en cada área del saber, lo que hará posible realizar procesos de abstracción conducentes a plantear problemas de la praxis y a acercarse a su interpretación y solución contextualizada, en tanto no hay mejor práctica que una buena teoría y no la manida justificación contraria adoptada por ciertos sectores de la docencia contable, arrastrados por la lógica empírica de que todo lo que se practica se convierte en comúnmente practicable. Justificar esta última perspectiva, se ha convertido en un lastre para los desarrollos disciplinares contables, pues significa tener a la experiencia y a la praxis como fuente primordial del conocimiento, desplazando a un extremo los desarrollos conceptuales y el análisis del contexto histórico en donde emergen, se desarrollan y se aplican las teorías. Varios autores han trabajado sobre esta falsa dicotomía, pero a título de ejemplo, observemos lo planteado por dos de ellos desde sus perspectivas teóricas.

Gastón Bachelard (1976) afirmaba que la experiencia científica es, ante todo, una experiencia que contradice la experiencia común la cual recrea lo autoevidente; a lo sumo está hecha de observaciones yuxtapuestas. Esa veneración sacra por lo práctico como definitorio y condicionante de la teoría, ha conducido desde siempre a la contabilidad a subsumirse en una especie de caverna Platónica, causando un daño sin precedentes en la formación de los profesionales de las cuentas. Al referirse a este fenómeno en la educación Víctor Florián (1998: 12-13) argumenta:

Una de las pedagogías más atacadas fue —y sigue siendo, subrayado nuestro, la del «ver para comprender», pedagogía completamente enraizada en la tradición Aristotélica, según la cual, entre todos los sentidos, «es la vista la que nos hace conocer más» (Metafísica). La enseñanza de las ciencias no puede reducirse a comparaciones y fáciles asociaciones que buscan hacer más inteligible el fenómeno. [...] Estas imágenes son satisfacciones a las que hay que contraponerles «la penumbra de las dificultades» propias del conocimiento científico. Es esto lo que lo lleva a afirmar que «es a veces una seducción que cobra víctimas en las filas profesionales» (el materialismo racional). Este ideal pedagógico choca con la idea de que la ciencia ya no puede ser una lección de cosas ni tampoco la enseñanza de la experiencia cotidiana.

Por su parte Karl R. Popper (citado por Massé, 2003: 2-3), al abocar la racionalidad científica como base epistemológica de la propuesta conjetural, argumentaba:

[...] durante un tiempo en que leía una y otra vez la crítica, de Kant, pronto decidí que su idea central era que las teorías científicas son hechas por el hombre y que intentamos imponerlas al mundo [...] y podemos adherirnos dogmáticamente a ellas si lo deseamos, incluso si son falsas (como parecen que son no sólo la mayoría de los mitos religiosos, sino también la teoría de Newton, que es la que Kant tenía en mente). Pero aunque al principio tengamos que adherirnos a nuestras teorías - sin teorías ni siquiera podemos comenzar, porque no tenemos ninguna otra cosa que nos guíe-, podemos, en el curso del tiempo, adoptar una actitud más crítica hacia ellas. De este modo puede surgir una fase científica o crítica del pensamiento, que está precedida necesariamente por una fase acrítica [...]. Nuestras teorías son invenciones nuestras; y pueden ser meramente suposiciones defectuosamente razonadas, conjeturas audaces, hipótesis. Con ellas creamos un mundo, no el mundo real, sino nuestras propias redes, en las cuales intentamos atrapar el mundo real.

Según el mismo Karl R. Popper (1974: 46), la noción de sentido común de que generalizamos el conocimiento a partir de la observación neutral es incorrecta: «la creencia de que podemos partir de la pura observación por sí sola, sin nada parecido a una teoría, es absurda. La observación es siempre selectiva. Necesita de un objeto escogido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema»

Salirle al paso a esta visión tradicional, que no por débil deja de ser predominante en los programas contables, implica buscar la objetivación del plan de formación mediante núcleos problemáticos, que por supuesto, tendrán un enfoque interdisciplinario, vinculando estrechamente lo académico, lo contextual e investigativo.

La definición del enfoque problémico, se establecerá a lo largo de la estructura del plan, mediante cursos, seminarios, etc., que se diseñarán para dar contenido a la materialización de la propuesta curricular. Es por ello que cualquier innovación metodológica tendrá que reubicarse dentro de los marcos habituales de tiempo académico (dieciséis semanas). Por otra parte, la lógica de este reajuste puede ser menos traumática, si la cantidad y extensión de los temas, por áreas de conocimiento, se atemperan al tiempo disponible. En este sentido será necesario tomar definiciones, entre seguir en las inercias que se traducen en resistencia al cambio, o realizar un repliegue y síntesis de aquella cantidad extensa de temas, optando hacia estructuras más pertinentes y necesarias donde se dé primacía al conocimiento intensivo, pertinente y con niveles de rigurosidad. Tal repliegue y síntesis, debe obedecer a un análisis juicioso, que no deje la sensación y el sabor de la renuncia a contenidos temáticos importantes. Las siguientes preguntas pueden ayudarnos a reflexionar sobre el particular:

¿Resulta acaso despreciable la idea de renunciar a unos temas habituales del programa a cambio de permitir precisar nuevas formas de apropiación del conocimiento, por fuera de los marcos tradicionales?

¿Existe algún área o materia en la que no resulte provechosa la redefinición del saber, desde una perspectiva problemática inquisidora y no repetitiva y receptora?

¿Es en todos los casos es mal negocio la permuta de temas a desarrollar en clase por experiencias a desarrollar en los entornos reales?

Es pertinente reflexionar sobre estos interrogantes con, colocando como premisa ética la transformación de nuestra forma de actuar como docentes, a los cuales nos asiste una profunda responsabilidad en la formación de las nuevas y futuras generaciones.

1.1. El papel de las asignaturas como recreación del saber factual

En el presente, la escena universitaria que domina es la del profesor que dicta clase para un auditorio de copistas manuales, que aprenden que el conocimiento mana de la boca de una única autoridad (la del profesor), que saber es repetir, que el conocimiento no se descubre ni se discute ni se disputa, sólo se dicta, ¿será que las universidades están yendo hacia el pasado del cual vinieron?

Mollis, (2005)

Las asignaturas se constituyen en el nicho de la transmisión del saber factual preexistente, sin sujeción a procesos de problematización, donde por antonomasia se impone el criterio del docente. La concepción que asegura que éste debe ser entendido, como mediador pedagógico, se convierte en un verdadero eufemismo, en tanto, los contenidos programáticos son estructurados y presentados de manera cerrada e inflexible, como si se tratara de una información concluyente e incontrovertible, en la que no quedan intersticios por penetrar, ni por descubrir, tan solo quedan fórmulas algorítmicas por aplicar y aceptar.

De otro lado, el imaginario interiorizado por los estudiantes sobre el papel que cumplen las asignaturas en el proceso instruccional, está direccionado a exponer lo ya dado, en repetir lo ya construido, pero no a detectar interrogantes ni a intentar soluciones sobre la base de concebir el conocimiento como falible, sujeto a permanente crisis y mutación. En tal sentido, la cadena asignatural constitutiva de los pensum académicos, muy poco tienen que ver con investigaciones en curso (si las hay), y las actividades académicas obedecen más bien a un inventario de materias, cuyos contenidos —algunas veces— no son más que el reflejo discrecional de las apetencias cognoscitivas y profesionales de quienes las orientan; todo lo anterior, conectado a la posibilidad de dar respuesta a un perfil «idealmente construido», pero que muy poco tiene que ver con la realidad y mucho menos con la investigación.

Tal vez aquí se pueda buscar la desconexión entre las actividades académicas del pregrado y los apoyos y direccionamientos que puedan surgir de las propuestas postgraduales, en tanto el cúmulo asignatural de las primeras caminan en dirección contrapuesta a los eventuales proyectos de investigación que se originan en las segundas.

A menudo el estudiante tiene que dedicar un número significativo de horas al esfuerzo de asimilación de contenidos, destrezas y habilidades menestrales, que dada la volatilidad de las profesiones en un mercado cambiante, rápidamente serán sustituidas por otras con mayores agregados tecnológicos y mejores componentes investigativos.

En contraposición a este estereotipo académico, el docente debe ser ese alguien a quien le asiste una enorme responsabilidad con la sociedad en general, a partir de las necesidades de producción de conocimientos y de recontextualización permanente de los mismos. Debe ser esa figura que no sólo estudia enciclopédicamente, sino que cuando lo hace, tiene como premisa producir y crear soluciones sobre la base de un conjunto de actitudes coherentes con una de las funciones universitarias, cual es, la de convertirse en la postura crítica de la sociedad.

En estas circunstancias, la visión curricular tradicional, escolarizada y asignatural de los programas contables, parte del reconocimiento, según el cual, la función de docencia no posee conexión alguna con la función investigativa, ni éstas tienen nada que ver con la proyección social. De otro lado, dado que la función privilegiada es la docencia y que ésta sólo se concibe en términos de dar respuesta a los denominados perfiles ocupacionales, dominados por el individualismo, tácitamente la praxis cotidiana de la enseñanza excluye la investigación como elemento vector insoslayable de toda práctica académica.

Entre las características que merecen resaltarse, derivadas del manejo asignatural, pueden resaltarse las siguientes:

- Énfasis en el contenido con el propósito de adquirir un cuerpo de información «correcta», aplicable indiscriminadamente a todos los contextos.
- Aprendizaje por objetivos, que diluye el disentimiento, en cuanto los programas prefijados dan preeminencia a los resultados y de paso fomenta la pasividad y el conformismo.
- Insistencia en un pensamiento lineal que deviene en la confianza del conocimiento libresco, sin problematizar, direccionado a la configuración de un rol específico del hacer.

Una nueva propuesta de plan de formación deberá contemplar una amplia oferta académica orientada a la producción de soluciones intelectuales en distintas áreas prioritarias. Esto sugiere, por su puesto, la formulación de orientaciones o sistema de preferencias globales en materia de conocimientos profesionales y disciplinarios que estén en consonancia con las realidades regionales, nacionales e internacionales. Implica también que se estudien y definan criterios que permitan ponderar en su justa proporción el contenido instruccional de los haceres, los desarrollos teórico–disciplinarios, así como la formación contextual y socio–humanística del programa.

2. El deber ser de la investigación como eje de transversalidad

La ciencia actual ya no intenta llegar a una visión del mundo totalmente explicativa, la visión que produce es parcial y provisional, con frecuencia imprecisa o móvil, estudia el «juego de los posibles», explora lo complejo, lo imprevisible y lo inédito. Ya no tiene la obsesión de la armonía, le da lugar a la entropía y al desorden, y su argumentación, si bien enriquecida con conceptos y metáforas nuevas, descubre progresivamente sus propias limitaciones.

George Balandier (1999)

La investigación en la universidad pública, debe constituirse en el eje transversal de cualquier propuesta de reforma curricular. Ese carácter de transversalidad, implica como en todo cambio, afectar los patrones tradicionales de organización del conocimiento y definir nuevos derroteros de cara a atemperar la operatividad y funcionalidad del pregrado, colocándolo en estrecho diálogo con los comités de investigaciones, los comités de postgrados, los grupos de investigación, los departamentos y consejos de facultad.

No obstante este presupuesto académico, aún perviven al interior de la universidad concepciones que estiman que el pregrado debe estar reservado para la práctica de los haceres, sin interconexión con la investigación, la cual es del resorte exclusivo de los institutos de postgrado; contrario a poder entender que la formación profesional tendrá sentido, pertinencia y calidad, cuando tenga como premisa el desarrollo y fortalecimiento de la investigación.

Siendo reiterativo y acorde con las intencionalidades y singularidades de los programas, la investigación en sus diferentes facetas se constituye en el eje articulador del proceso formativo, correspondiendo a cada área del conocimiento desarrollar las condiciones cognitivas, metodológicas, axiológicas y actitudinales para la práctica investigativa de los estudiantes, tanto en el marco de los estudios de pregrado, como en la formulación de programas de postgrado y en el direccionamiento de propuestas de investigación consilantes con las líneas definidas institucionalmente. En ese sentido, no se pretende agotar en sí misma la formación investigativa de los programas en las áreas específicas de la disciplina, sino aportar un adecuado repertorio plural que facilite al estudiante tener la suficiente flexibilidad para abordar desde una perspectiva crítica la dinámica y compleja relación teoría-práctica.

Las profesiones y las disciplinas deben marchar unidas en una especie de simbiosis complementaria, sobre la base del desarrollo de los saberes. No se puede concebir una profesión que permanentemente no se alimente de los desarrollos disciplinares y de su

vinculación a la solución de problemas de la praxis social, so pena de ser condenada a la obsolescencia. De esta forma, la investigación se erige como el conducto articulador de la docencia y la proyección social, en la perspectiva de propiciar una interacción creativa entre el conocimiento científico que genera la investigación y los problemas reales regionales, nacionales e internacionales, que emergen de manera tan recurrente como inevitable.

2.1. La herencia de un modelo trasmisor como obstáculo para el desarrollo de la investigación

Quizá la impronta más importante que prescribe la función del trabajo académico de los contables, desde el punto de vista de su ethos y su quehacer en la vida universitaria, reside en que la valoración de su labor no está anclada en la preocupación de lo que produce intelectualmente, ni en lo que es capaz de producir, sino en su actuación formal dentro de una estructura típicamente burocrática: asistir a reuniones del departamento, cumplir con las clases y reuniones y permanecer en la institución. Dicho muy simplemente, el académico es valorado más por su presencia física en las aulas, en las oficinas de los demás (no tanto en la suya propia) y en los pasillos, que por lo que produce. El interés fundamental de este arquetipo de académico universitario (concebido desde este «extremo perverso»), está en incidir en las relaciones de poder, en la influencia grupal, en la solidaridad gremial, en el dominio que ejerce en el aula y sobre los estudiantes. Se interesa más por el cúmulo de información que es capaz de procesar, recibir y transmitir, que por la urgencia de recontextualizar los saberes y avanzar hacia la conversión del docente en una especie de nómada intelectual.

La actitud del profesor ante el estudiante es casi siempre la de juez: sentencia, pero no orienta; dictamina las falencias, pero no las argumenta ni indica cómo superarlas; muestra las certezas del conocer y no dudas; sólo el estudiante aprende de él y no al contrario; ubica las relaciones docentes en un espectro de dominación inquisitorial, que encuentran su punto paroxístico en el discrecional poder que le otorga la evaluación como ejercicio punitivo.

Sobra insistir que este prototipo de docente, no tiene tiempo para la producción intelectual, la investigación, ni actitudes para ello. Sin embargo, la responsabilidad es compartida, entre una institucionalidad proclive a la tradición trasmisora y repetitiva, y la anomia de un cuerpo docente anclado en una visión profesionalizante, limitada y monodisciplinaria de la carrera; visión ésta que viene generando de forma persistente un tipo de perversión organizacional en la concepción del currículo, que culturalmente se transmite por esta vía, tanto a los docentes, como a los estudiantes y a la comunidad académica en general.

2.2. Las líneas de investigación: de un agregado temático a un instrumento cohesionador

Por otra parte, las líneas de investigación que debieran de constituirse en el mecanismo de agrupamiento temático y problemático de interés académico, para direccionar

la investigación hacia unos propósitos institucionales que connotaran avances disciplinarios y profesionales, tan solo dejan ver el interés particular de ciertos profesores quienes por iniciativa propia, se preocupan por algunos desarrollos tangenciales que, al menos, se acerquen en intencionalidad a dar respuesta a esas líneas que siguen siendo huérfanas, institucionalmente, de proyectos investigativos. Cualquiera sea el caso, dichas líneas carecen de una fuerza institucional que vaya más allá de una formulación o, a veces, de un simple reconocimiento de los temas planteados para los trabajos de grado o para la conformación de grupos de investigación. La formulación de líneas de investigación, en cierto sentido, no pasa de ser un inventario por temas, muchas veces, en correspondencia con las tradicionales áreas curriculares de la docencia.

Es más, las líneas de investigación no poseen dolientes ante las instancias que promueven la investigación en la universidad, su concreción depende marginalmente de iniciativas individuales y dispersas, que funcionan como un apéndice incierto conectadas a la espontaneidad de esas escasas iniciativas. Existe, entonces, un supuesto implícito, que es el de creer que la investigación no causa erogaciones institucionales, por ello las líneas y los grupos no tienen cómo publicar los resultados de sus trabajos investigativos, ni cómo visibilizarse y dar a conocer los resultados, ni cómo costear encuentros, jornadas, intercambios e interactuar con redes académicas de otras latitudes.

Las líneas de investigación como idea fuerza y núcleo de la actividad investigativa, deben conformarse y diseñarse, primero, de conformidad con los requerimientos definidos en el plan de formación (otrora denominado plan de estudios) y, segundo, deben generar las configuraciones y reconfiguraciones de cursos y seminarios que resulten indispensables en la nueva agenda curricular.

Estas líneas de investigación oficiarán como correas de transmisión, permitiendo, a través de su desarrollo, movilizar esfuerzos para lograr la conexión del trabajo académico-investigativo del pregrado y la investigación que se desarrolla en los grupos de investigación y en los programas de postgrado.

Con este diseño, la idea es que la docencia adquiera una dimensión cardinal y sustantiva como escenario privilegiado de recontextualización de saberes, con claros derroteros definidos por la cohesión de las líneas de investigación, dejando de ser simples conceptos discursivos, como hasta ahora lo han sido, para convertirse en la verdadera esencia y núcleo principal de la estructura tanto del pregrado como del postgrado.

Cada una de las líneas deberá explorar, probar o improbar, corroborar, desarrollar, etc., los mecanismos que permitan el contacto de la docencia con la gestión de proyectos de investigación formativa en el aula y, cada curso, seminario o módulo se constituirá en fuente inagotable de núcleos problemáticos que alimentarán los desarrollos académicos, metodológicos y curriculares del programa. La acción pedagógica dejará de ser un recurso expositivo en torno a contenidos y objetivos instruccionales para convertirse en un espacio dinámico de producción textual y contextual.

2.3. Los trabajos de grado: configuración antitética de los procesos de investigación

Los denominados trabajos de grado en los programas contables constituyen un contrasentido de los procesos de investigación. Algunas de las características más visibles que soportan esta tesis reside en la inconexa y dispersa relación entre sí, que comportan estos esfuerzos individuales de los estudiantes, circunstancia agravada por la falta de direccionamiento institucional a través de líneas de investigación que orienten la elaboración de los mismos. Antes que constituir propuestas de interacción colectiva y reflexión interdiscursiva, los trabajos se configuran como acciones individuales, como problemas de cada quien. En este escenario, puede palpase el divagar de los estudiantes en la búsqueda angustiada de temas de trabajo, y a contrapelo a los docentes —que sin haber escrito su primer ensayo—, pontifican acerca de cuáles son los temas pertinentes y relevantes; cuáles están repetidos y cuáles son los que tienen el patrimonio de originalidad.

Los departamentos no se involucran institucionalmente en los proyectos, pues son asunto de cada quien. De esta manera, la investigación no constituye una preocupación de primer orden, es un elemento tangencial, aséptico e indiferente, solo existe como discurso ornamental, en tanto la institución carece de un sistema de preferencias investigativas que contrasta con la enorme potencialidad de problemas disciplinarios, sociales y entorñales a intervenir desde la perspectiva académica y profesional.

De otro lado, no existe nexo alguno que vincule académicamente las asignaturas y los trabajos de grado; se desaprovecha la oportunidad de que los estudiantes vayan construyendo pequeñas reflexiones contextuales, análisis de bibliografía razonada, ensayos, etc., dentro de cada asignatura, de modo que el trabajo de grado se constituya en una suma de agregados, en un conjunto sistemático, cohesionado y ordenado de esfuerzos investigativos parciales, de ejercicios metodológicos constantes. Contrario a lo anterior, se asume per se que el trabajo de grado se inicia una vez culminadas todas las asignaturas del plan de estudios, mientras tanto, todo esfuerzo encaminado a perfilar una opción investigativa no tiene sentido, ya que el estudiante «no ha adquirido» la supuesta suficiente habilidad para enfrentar este tipo de retos del conocimiento. Esto explica el por qué para los estudiantes carece de sentido dedicarse a realizar trabajos de grado, en un escenario donde no existe un sistema de asistencia pedagógica y metodológica para la elaboración de los proyectos y apenas se cuenta con un espacio inflexible de uno o dos semestres para la elaboración de la investigación, prácticamente sin asistencia de ningún tipo.

Las actividades investigativas (si es que se contemplan formalmente), quedan reducidas a asignaturas de metodología o a seminarios de investigación, orientados por profesores que rara vez investigan pero que pretenden enseñar a investigar. En este sentido, la práctica investigativa no es un proceso continuo que implique fundamentación conceptual, metodológica y epistemológica, sino una acción marginal y accesorio incluida para barnizar el amplio mundo de instrumentalismo empírico factual. Esta circunstancia explica, porqué los trabajos de grado no son una opción viable y pertinente

para optar al título, y los que se presentan no reflejan niveles de rigurosidad teórica y de conexidad con la solución de problemas de la praxis social. Así, los trabajos de grado, al no poseer direccionalidad institucional, terminan siendo opciones individuales que expresan una intencionalidad de poco alcance académico: constituirse en un recurso formal para acceder al título profesional.

El itinerario administrativo (no investigativo), que debe seguir el trabajo se resume en el siguiente recorrido: el estudiante selecciona un tema particular, surgido generalmente de alguna experiencia factual sin mayor rigor metódico en su concepción; lo canaliza a través de un filtro administrativo (comité de investigaciones); y una vez aprobado lo ejecuta en solitario, en tanto las direcciones de trabajos —salvo contadas excepciones—, son nominales. Una vez culminado lo somete al tribunal inquisitorial de los jurados, que por regla general, no están constituidos por pares académicos y cuyas observaciones, en muchos casos, rayan en la impertinencia. Se puede decir entonces, que la máxima aspiración o el destino final de un «trabajo de investigación» está en ser una opción menestral que posibilita traumáticamente acceder al título profesional. El filtro pues, no es académico sino administrativo.

Así las cosas, la institución universitaria, la comunidad académica específica, los departamentos y el entorno social, carecen de la más mínima idea acerca de los denominados «trabajos de investigación», que están siendo llevados a cabo. Aparentemente, sólo el estudiante sabe sobre qué está trabajando y cómo lo está haciendo. Como puede observarse es contundente la desarticulación de los recursos metodológicos para abocar trabajos de este orden, los cuales pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- Desarticulación con respecto a otras investigaciones contiguas, con las cuales se podría establecer nexos de parentesco programático, conceptual, metodológico, epistemológico, etc. Visto de esta manera, el aporte que pueda realizarse desde estos espacios desconectados es muy mínimo, ya que no está en contacto con el mundo del conocimiento y, su impacto, en estos términos, tendrá una opción infinitesimal de reconocimiento en el entorno social y en la comunidad académica.
- Desarticulación con respecto a la perspectiva del propio programa; generalmente, las unidades académicas no definen sus preferencias investigativas, sus temáticas o sus áreas problemáticas de interés. Carecen de orientaciones hacia las necesidades de producción de conocimientos, por lo cual los trabajos de grado son esfuerzos espontáneos que no obedecen a un plan institucional de desarrollo investigativo. Mientras la investigación se quede en declaraciones de buena voluntad, sin salir de ese estrecho marco de generalidad, pareciera que el mensaje tácito y subliminal es el de «investigar lo inninvestigable», con lo cual resulta dudoso el precepto de erigir a la investigación como eje de transversalidad de los proyectos curriculares.

Quizá aquí se pueda encontrar la explicación del porqué de la persistencia de ese sesgo profesionalizante en nuestra profesión, anclada en la tendencia de

una docencia transmisiva y escolarizada. En efecto, nuestros programas no han logrado compaginar la docencia con la investigación ni, una vez lanzados a solucionar tal disyunción, tampoco puede ocultarse la marcada preferencia por la primera de esas dos funciones, que a nuestro juicio, son inseparables. Es por eso por lo que, para nuestros académicos, resulta casi un cambio de personalidad el lograr la fusión creadora de estas dos funciones sustantivas de la universidad. Esta relación necesaria, se ha constituido, entonces, en una dicotomía irreconciliable: las tareas de docencia, deben interrumpirse cuando se abordan trabajos de investigación y viceversa.

- Desarticulación con respecto a las demandas sociales de conocimiento; hay un hecho evidente que demuestra la impertinencia de los trabajos de grado y es su destino final. Los aportes a la interpretación, lectura, relectura, contextualización, recontextualización y solución de los problemas de la praxis social, están al margen de la reflexión. De hecho, existe la tendencia malsana a solo entender la investigación como «discurso», donde quien escribe no tiene quien lo lea, porque su elucubración carece de sentido práctico. Al reconocer esta desviación, que ha hecho carrera, el trabajo de grado no tiene potenciales usuarios y solo posee como destino final, el triste anonimato de los archivos institucionales, condenados por siempre a la irremediable falta de lectores.

Por otra parte, ante la precariedad de praxis investigativa, se ha estructurado un esquematismo metodológico anclado en la concepción del denominado método científico universal, constituido en un algoritmo homogenizador, que enfatiza en instrumentos de medición y cuantificación factual, orientado por reglas denotativas que invisibilizan elementos subjetivos e intersubjetivos de la realidad social.

Becerra (citado por Pérez, 2001: 2), refiriéndose a este modelo hegemónico argumenta que éste: [...] «excluye del proceso de aprehensión de la realidad social las nociones y categorías de historicidad, totalidad, subjetividad; privilegiando, en su defecto, una lectura de la realidad que aísla los fenómenos sociales de su contexto, reduce la complejidad de los procesos a la simple descripción de los mismos y separa al objeto del conocimiento del sujeto que lo percibe y lo concibe».

De esta manera, se institucionaliza una forma unidireccional y operativa de realizar investigación, que privilegia la positividad del conocimiento con todos los lastres depredadores que emergen de este modelo simplificador de la realidad, que como lo expresa Enrique Pérez Luna (2001: 2),

[...] configura una gramática de la objetividad comprometida con los valores normativos de una sociedad que expresa saberes estáticos, negadores de la dinámica social.

[..] Por esto en los estudios de pregrado y postgrado se ha instalado una cultura académica de la investigación y de su enseñanza que comunica la idea sobre «el método único», «la observación experimental», «la búsqueda de relaciones

invariantes», «la evidencia empírica», «la objetividad», «el sistema de variables», «los supuestos implícitos», etc. La didáctica al hacerse discurso científico de este modelo de investigación se convierte en una orientación evasiva que contribuye a implantar determinadas nociones de conocimiento dejando a un lado otras perspectivas epistemológicas-pedagógicas.

Ante el analfabetismo epistemológico, ha hecho carrera ésta opción, que por simplista y por fuerza de la costumbre, se ha convertido en hegemónica dentro del devenir de la acción educativa, legitimando de paso un quehacer investigativo desprovisto de rigor crítico, conceptual y contextual. Este tipo de racionalidad, adoptado sin mayores reparos por la comunidad académica, ha evadido la discusión, desde la filosofía de la ciencia, de las diferentes posturas epistémicas existentes.

2.4. Algunos correctivos necesarios y sugerentes

Los trabajos de grado deben constituirse en verdaderos constructos pedagógicos cohesionados entre sí, en virtud del diseño de redes de problemas, que emerjan de las reflexiones trabajadas prioritariamente en cada una de las áreas que conforman el plan de formación y gestionados e inscritas al interior de las líneas de investigación. Además, dado que los cursos, seminarios, módulos, etc., son permanentes generadores de ideas problemas, los trabajos de grado estarían en función directa potenciando la configuración de grupos de estudio e investigación, entonces, habría igualmente una fuerte cohesión entre el trabajo académico de pregrado, el postgrado y la conformación de instancias organizativas de mayor profundidad y amplitud investigativa.

En términos ideales, los trabajos de grado adquirirían mayor pertinencia académica y social y estarían concluidos al momento mismo, en que el aspirante dé por terminados sus estudios regulares, ya que la esencia de éstos ha sido la investigación. Además, se eliminaría el absurdo criterio de que el estudiante tan solo podrá iniciar su trabajo de grado al término de sus cursos académicos.

Dado que los trabajos de grado pertenecen y se corresponden con a las agendas de las líneas de investigación, los inquisidores actos medievales de defensa perderían su razón de ser, toda vez que la evaluación sería un proceso de monitoreo constante con jurados naturales presentes en el seno de las líneas de investigación. En su defecto, el resultado connotará un verdadero acto de difusión y entrega pública de los alcances del trabajo.

Perderían peso, igualmente, las absurdas confrontaciones metodológicas y epistemológicas, al momento de configurar los anteproyectos, en tanto, dichas propuestas, estarían insertas en un itinerario de trabajo amparado por los usos metodológicos, y procedimentales y por los supuestos epistemológicos pautados dentro de la agenda propuesta al interior de la línea de investigación.

2.5. Los institutos de postgrado y la formación investigativa

Las especializaciones se constituyen, por excelencia, en la formación postgradual, y obedecen exclusivamente a las demandas profesionales y ocupacionales planteadas en el mercado laboral y/o a los requerimientos de ascenso profesional y/o a razones de autofinanciamiento o rentabilidad. Dicho criterio prevalente, ha ido en detrimento del desarrollo de programas de maestría y doctorado.

El concepto institucionalizado de que los programas de postgrado constituyen una actividad extra al quehacer de la universidad, dando lugar a un errado concepto de que dichos programas deben autofinanciarse, sumado a la crítica situación económica de la mayoría de población del país, ha obligado a que la labor, en el nivel de los postgrados, se concentre en programas viables financieramente como son las especializaciones, sacrificando, en algunos casos, la continuidad de varios programas de maestría, en otros casos, impidiendo la apertura de nuevos, y por derivadas razones, tornando impensable los programas de doctorado (Documento consejo investigaciones, 2004).

Específicamente, en la disciplina contable no existen programas de maestría y mucho menos de doctorado en el país, lo cual explica, el porqué de la inexistencia de nexos programáticos y temáticos entre los pregrados y los programas de formación avanzada, y consecuentemente la falencia de investigación disciplinaria al interior del contexto universitario.

Los programas de postgrado (especializaciones), adolecen de cursos que introduzcan la reflexión sobre los avances disciplinarios, da la impresión que los desarrollos cognoscitivos, están presentes por generación espontánea, independientemente de un criterio metodológico o un planteamiento epistemológico. Por otra parte, se cree erróneamente que este tipo de recursos son exclusivamente herramientas operativas, cuando en verdad constituyen la heurística que delinea el sendero a través del cual se camina para poder aprender a pensar lo no pensado.

La estructura tradicional de organización de la educación superior está diseñada como una pirámide, en cuya base se asienta un grupo significativo de estudiantes de pregrado, seguido por un grupo selecto de estudiantes de especialización y, en el vértice, excepcionalmente los programas de maestría y la ausencia de formación doctoral. Las dos primeras modalidades están trazadas para resolver problemas de las necesidades ocupacionales del medio a través del diseño de perfiles profesionales —modelo que hoy ha hecho metástasis—, en tanto muchos de estos diseños anclados en conocimientos fácticos, devienen en obsoletos, antes que sus candidatos hayan logrado la titulación. Por ello, el aprendizaje debe basarse cada vez más en la capacidad de encontrar, acceder o reconstruir el conocimiento, con primacía en la búsqueda de información relevante, habilidades analíticas, razonamiento crítico y solución de problemas que posibiliten adaptarse a los cambios vertiginosos de una sociedad sujeta al riesgo y a la incertidumbre.

Aunado a las anteriores consideraciones, existen obstáculos de tipo institucional que han imposibilitado el avance de los estudios de postgrado y, que por la fuerza de la costumbre, han definido unas inercias contrarias a la generación de propuestas innovadoras que den sustrato al desarrollo de la investigación como elemento cohesionador del quehacer universitario. Estos obstáculos¹ pueden sintetizarse en:

- 1. La prevalencia de los programas de especialización en detrimento del desarrollo de los programas de maestría y doctorado.** El concepto institucionalizado de que los programas de postgrado constituyen una actividad extra al quehacer de la universidad, dando lugar a un errado concepto de que dichos programas deben autofinanciarse, sumado a la crítica situación económica de la mayoría de la población del país, ha obligado a que la labor, en el nivel de los postgrados, se concentre en programas viables financieramente, como son las especializaciones, sacrificando, en algunos casos, la continuidad de varios programas de maestría, en otros, impidiendo la apertura de nuevos, y por diversas razones, tornando impensable los programas de doctorado.
- 2. El carácter insular de los institutos de postgrado.** De hecho, o por concepción, los institutos de postgrado funcionan académicamente desarticulados entre sí y de las demás dependencias que por su naturaleza están llamadas a contribuir con los estudios de postgrado, las vicerrectoría de investigaciones, los grupos de investigación y los departamentos, por ejemplo. Insularidad administrativa que infortunadamente se confunde con autonomía académica. Confusión que en sus efectos más negativos ha conllevado a que el desarrollo de los planes de estudio y el ejercicio de la docencia se conciben de forma tan especializada y desarticulada de otros que le son afines, lo que impide, no sólo la necesaria interacción con otros institutos, programas y entre docentes, sino que también genera, en unos casos, un uso inadecuado del talento humano y de los recursos locativos existentes, en otros, una duplicidad innecesaria de acciones, pero sobre todo, para que el diseño de los programas no puedan ser interdisciplinarios y/o articulen el talento humano más idóneo para su desarrollo.
- 3. Ausencia de la visión integradora de la actividad académica con la de investigación en los postgrados.** La calidad y desarrollo de los estudios de postgrado dependen directamente con la articulación de la investigación en general, y en particular con la que realizan los grupos de investigación existentes y los que se vayan constituyendo. En otras palabras, promover la formación de postgrado sin fortalecer la investigación constituye un contrasentido académico. Actualmente los estudios de postgrado se conciben y ubican como un problema exclusivo de los institutos y no como un componente esencial de la formación en el nivel de la educación superior, o sea, no se piensan como parte

¹ Las anteriores consideraciones hacen parte de una reflexión elaborada por el consejo de investigaciones de la Universidad del Cauca, las cuales se encuentran consignadas en el documento: «Fundamentos y criterios para la discusión sobre la reforma de los institutos de postgrado». Dichas observaciones, constituyen denominador común como obstáculos institucionales en gran parte de las universidades públicas del país.

integral de los componentes de docencia, investigación y proyección social que definen a la universidad. En ello se confunde el espacio de responsabilidad administrativa, que en este caso recae sobre el instituto de postgrado, con las formas en que debe desarrollarse la labor educativa, soportada por la investigación que realizan los grupos, el cultivo de conocimientos disciplinarios, científicos o tecnológicos que definen a los departamentos, y la pertinencia que la realidad nacional demanda. Se han definido una serie de ausencias que emergen como producto de la falencia integradora de la investigación y hacen referencia a que:

- Las relaciones básicas que debieran existir entre departamentos, grupos de investigación, comités de investigaciones, comités de postgrado y consejos de facultad se desarrollen y entiendan de manera distinta, tanto en lo académico como en lo administrativo. En la práctica, ha sido el aspecto administrativo el que ha determinado de manera circunstancial el tipo de relación.
- La articulación entre los grupos de investigación y programas de maestría y doctorado sea débil. Debilidad que ha conllevado a que la mayoría de programas de postgrado que se ofrecen en la universidad reproduzcan los esquemas de la docencia de pregrado y por lo tanto no fomenten la investigación. De igual manera, a que los planes de estudio se definan o concentren más en un conjunto de asignaturas que en la investigación, que debe ser el eje de la formación en este nivel. Esto ha conducido, en ocasiones, a que lo único que diferencia una maestría de una especialización es la obligación del estudiante de realizar una tesis de grado, no siempre articulada a una actividad sistemática de investigación o a los objetivos del propio programa.
- No se hayan definido aún criterios ni generado procesos académicos que trasciendan los parámetros tradicionales de concepción, organización y desarrollo de los planes de estudio. Aspecto que ha incidido para que no exista un plan institucional de capacitación docente de acuerdo con las necesidades académicas presentes y proyecciones futuras de los programas de formación avanzada, lo que ha conllevado, por un lado, a que la formación de los docentes sea definida, fundamentalmente, por los intereses, iniciativas u oportunidades personales del docente, y por otro, a que generalmente los conocimientos adquiridos por el docente en su formación de maestría o doctoral, no puedan ser aprovechados en la dimensión debida en los programas de postgrado o a que estén destinados únicamente a la formación de pregrado.
- Los departamentos sigan circunscritos a la administración de un programa de pregrado y se desdibuje su carácter de cultores de disciplinas que como tales deben estar dispuestos a realizar su labor docente tanto en el nivel de pregrado como en el de postgrado. Trascender dicha circunscripción significa que la labor docente de un profesor sea definida por los requerimientos académicos de los programas y no únicamente por su adscripción a un departamento en particular. En otras palabras, conscientes de que las disciplinas no se agotan en el nivel de pregrado, la pertenencia de un profesor a un departamento no debe seguir

afectando la posibilidad de potenciar nuevos programas interdisciplinarios en el nivel de postgrado.

- No existan políticas tendientes a la construcción de un proyecto universitario centrado en la relación estudios de postgrado e investigación. En efecto, el escaso avance en la construcción de políticas que articulen estructuralmente la investigación en los institutos y en sus programas se manifiesta en que: (a) Los institutos de postgrado no han desarrollado de manera predominante maestrías y doctorados, que son los espacios dedicados por excelencia a la investigación. (b) La universidad en general, y los institutos de postgrado, en particular, no han identificado líneas de investigación estratégicas y pertinentes. (c) No se ha incorporado el concepto de formación de postgrado bajo el criterio del aprendizaje en el marco de proyectos de investigación. (d) Aún no se ha definido la labor académica en investigación tendiente a incrementar la cantidad y calidad de las actividades de investigación realizadas así como el número de profesores dedicados a ellas.

Los programas de postgrado, como puede verse, requieren de una profunda revisión, en la perspectiva de constituirse en un sistema gestor del desarrollo del conocimiento, con suficiente nivel de rigurosidad teórico, metodológico y epistemológico, que dé las respuestas más aproximadas a la solución de las necesidades y problemas sociales, profesionales y disciplinarias; en el marco de una intencionalidad institucional definida por la universidad, que se oponga a la concepción de las investigaciones individuales, ubicadas por fuera de la direccionalidad de las líneas de investigación construidas por cada unidad académica. Las líneas de investigación deben ser, entonces, el hilo conector que permita la apertura de convocatorias a estudios de postgrado, además, será a través de éstas como se diseñen los programas y contenidos de los cursos, seminarios y demás actividades académicas que permitan la ejecución de los estudios postgraduales.

CAPÍTULO IV

Del Disciplinamiento Transmisor al Reto Probematizador

Una de las constataciones más alarmantes del mundo actual es que los maestros de párvulos se ven agobiados por lo mucho que preguntan los niños, mientras que los de la universidad nos quejamos porque jamás preguntan nada.

¿Qué ha ocurrido en estos años que separan la escuela de las facultades para que les pasen las gozosas ganas de inquirir?

Fernando Savater (1997)

1. La estructura de núcleos temáticos y problemáticos, como corolario de un saber integral

De manera general en la universidad y con mayor especificidad en los programas contables, la organización clásica de los saberes ha estado constreñida a los conocimientos disciplinares, dispuestos de manera independiente en estructuras asignaturales, que no poseen ninguna conexidad con procesos de investigación¹. Dicho itinerario comporta una lógica trasmisora de contenidos en asignaturas a través de la docencia magistral y de formas evaluativas consonantes con esta dinámica (Ver recuadro). Glazman (citado por Díaz, 2002: 100-101), refuerza esta percepción, cuando al referirse a la compartimentación de saberes, plantea:

Tradicionalmente, las facultades o las escuelas se han organizado alrededor de una profesión, de modo que diversos contenidos curriculares provenientes de campos diferentes se agrupan en torno a la enseñanza de una carrera. Esta forma, señalan algunos, implica una rigidez extrema con la cátedra, condiciona la incomunicación entre facultades y propicia un desperdicio de recursos académicos y administrativos, ya que los docentes se dedican a impartir las mismas cátedras en un centro. Esto supone una limitación del conocimiento, pues la estructura administrativa no propicia el desarrollo de investigaciones por áreas de conocimiento.

Esquema tradicional de transmisión del conocimiento

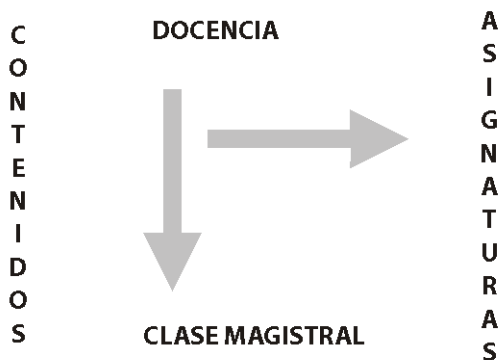


Gráfico No. 8

¹ «La tradición clásica, en la universidad, de la organización en disciplinas académicas y profesiones en el interior de las facultades aisladas las unas de las otras, comprometidas por décadas con el desarrollo del saber y con la formación académica y profesional de manera independiente e independiente de la investigación, ha fosilizado en las instituciones una estructura rígida —con su consecuente cultura— que poco ha favorecido la reciprocidad, la interdependencia, la articulación del conocimiento y de las unidades académicas responsables de su producción y reproducción e, igualmente, la interinstitucionalidad» (Díaz, 2002: 119).

Cuando se aboca un análisis de cara a redefinir las estructuras curriculares, es necesario no perder de vista que las reconfiguraciones implican permanentemente observar el concepto de flexibilidad, que entre otros aspectos, está referido a redimensionar las diferentes formas de conocimiento a partir de afectar las inercias tradicionales de comportamiento de los actores que participan del proceso educativo. El rupturar estas formas jerárquicas de organizar el conocimiento, como lo explica Mario Díaz (2002: 119), debe observar que: «La flexibilidad curricular pasa necesariamente por descargar los planes de estudio del exceso de cursos regulares, estrictos, formales, con el fin de posibilitar un trabajo formativo e investigativo de carácter creativo por parte de profesores y estudiantes, como también para que estos puedan adelantar actividades no propiamente curriculares como, por ejemplo, las recreativas y culturales».

Precisar este requerimiento, por supuesto implica, que el rediseño debe lograr un equilibrio entre los campos de conocimiento o contenidos específicos de un área considerados como «obligatorios» y la gama de ofertas de cursos, seminarios, etc., que constituirían la herramienta a través de la cual se lograría, no solo construir estructuras flexibles, sino la integración discursiva con otras gramáticas transdisciplinarias.

La rápida obsolescencia de saberes ante el aluvional proceso de renovación de saberes, torna inútil cualquier aprendizaje memorístico. Muchas cosas que aprendemos dejan de ser útiles en corto plazo. El tiempo que desperdiciamos estudiando paradigmas en rápida desaparición en infinidad de campos disciplinarios hacen necesario dedicarnos a aprender a saber como aprender (Rama, 2005: 6).

La lógica cognoscitiva descrita y visualizada en el recuadro anterior, deriva en unos rasgos que caracterizan a los alumnos de los programas contables que en esencia tienen que ver con el siguiente perfil:

- Está habituado al mero estudio y aprendizaje práctico y memorístico.
- No ha sido orientado a pensar sobre lo que sabe, ni a elaborar abstracciones por cuenta propia.
- Está condicionado a estudiar para el examen: a asimilar datos inconexos para reproducirlos en las pruebas de conocimiento.
- Está condicionado al estímulo externo de unos exámenes frecuentes, para ir evacuando las diferentes asignaturas del pensum, al ritmo que le marque ese estímulo externo, es decir, el estudiante no desarrolla niveles de autonomía en su estudio.
- No desarrolla el hábito de las lecturas rigurosas para intentar aproximarse a la resolución de un problema del conocimiento.
- No está en condiciones de realizar trabajos individuales o grupales con contenido sólido, y con el rastreo de bibliografía razonada y discurrir discursivo.

- No sabe consultar fuentes distintas al manual o libro de texto sugerido por el docente.
- No está acostumbrado a adoptar una postura crítica y razonada ante problemas que plantean los temas de estudio.
- Tiene una enorme dificultad para organizar autónomamente su tiempo, combinando su estudio con otras actividades de tipo laboral o formativo.

En síntesis, ésta es una tipificación característica del alumno educado en este esquema. Una de las modalidades pedagógicas que se plantean como alternativa para apoyar la construcción de formas más autónomas e integradoras de la enseñanza-aprendizaje, tienen que ver con la estructuración de programas alrededor de los denominados núcleos temáticos y problemáticos. Esta modalidad de práctica pedagógica como bien lo expresa Nelson López (1996), no corresponde a la unión o yuxtaposición de asignaturas, más bien constituye una propuesta integradora de diferentes disciplinas académicas, alrededor de problemas detectados, para visualizarlos desde una postura conceptual, lo cual exige la concurrencia de diferentes saberes que configuran una unidad articuladora, dando un vuelco esencial al ambiente educativo, afianzando la construcción colectiva y permanente por aproximaciones sucesivas, por fuera de concepciones que le dan al conocimiento el criterio de irrefutabilidad y de inexorabilidad. Esta estructura curricular descarta la existencia de docentes «propietarios y poseedores» de las asignaturas, amplía las fronteras para el trabajo en equipo, a través de los colectivos docentes, y supone un desempeño integral docente que lo convierte en un intelectual creativo, superando el actual concepto que se tiene de «dictador de clases» (López, 1996: 50).

La metodología problémica es una herramienta para el logro del aprendizaje significativo, esto es, a partir de estructurar marcos conceptuales y estados del arte e intentar dar respuesta a situaciones problemáticas; lo cual implica lecturas rigurosas, revisión de literatura, reestudio de temas que no han sido asimilados debidamente, juego intertextual, desarrollo de habilidades discursivas, capacidad de abstracción y de síntesis, etc. Este procedimiento didáctico activo coloca al estudiante en posición de inquisidor del saber, para lo cual tiene que realizar una o más sugerencias de solución razonada, reflexiva y crítica sobre el asunto, en donde se le dé preponderancia a las ideas, antes que a la recreación factual de lo autoevidente que nos conduce a tener una actitud pasiva hasta en la dicha de pensar.

Todo problema de conocimiento constituye una abstracción de la realidad, éste solo será posible construirlo sobre el presupuesto de una base conceptual que sirva para realizar el tránsito de lo que Gastón Bachelard irónicamente denomina el paso del alma pueril y mundana al alma en trance de abstraer y de quintaesenciar².

Por otra parte, la aplicación de esta metodología supone una estrecha relación de horizontalidad entre el estudiante y el profesor y entre éstos en su conjunto, de manera que se produce una especie de fertilización cruzada o un contacto fértil entre lo diverso.

2 Por fuera de toda correspondencia histórica —señala Bachelard (1976 :11)— existe una especie de ley de los tres estados del espíritu científico, por los cuales pasaría necesariamente en su formación individual:

1. El estado concreto, en el que el espíritu se recrea con las primeras imágenes del fenómeno y se apoya sobre una literatura filosófica que glorifica la naturaleza, resaltando la unidad del mundo y la diversidad de las cosas.
2. El estado concreto – abstracto, en el que el espíritu adjunta a la experiencia física esquemas geométricos y se apoya en una filosofía de la simplicidad. El espíritu se mantiene todavía en una situación paradójica: está tanto más seguro de su abstracción cuanto más claramente esa abstracción está representada por una intuición sensible.
3. El estado abstracto, en el que el espíritu emprende informaciones voluntariamente sustraídas a la intuición, voluntariamente desligadas de la experiencia inmediata y hasta polemizando abiertamente con la realidad básica, siempre impura, siempre informe.

[...] A la ley de los tres estados del espíritu científico corresponde una especie de ley de los tres estados del alma. Veamos esas almas que describe irónicamente Bachelard (1976 :12) y que se encuentran a diario deambulando en la cotidianidad de la academia y por supuesto es amargo reconocerlo en nosotros mismos, en primer lugar.

1. El alma pueril o mundana, animada por la curiosidad ingenua, llena de asombro ante el primer fenómeno instrumentado, entusiasta para coleccionar, presumiendo de seriedad, pasiva hasta en la dicha de pensar.
2. El alma profesoral, orgullosa de su dogmatismo, fija en su primera abstracción, apoyada toda la vida en sus éxitos escolares de su juventud, repitiendo cada año su saber, imponiendo sus demostraciones, entregadas al interés deductivo, sostén tan cómodo de la autoridad.
3. Finalmente, el alma en trance de abstraer y de quintaesenciar, conciencia científica dolorosa, liberada a los intereses inductivos siempre imperfectos, jugando el peligroso juego del pensamiento, sin soporte experimental estable; trastornada a cada instante por las objeciones de la razón, poniendo incesantemente en duda un derecho particular a la abstracción, pero cuan segura de que la abstracción es un deber, el deber científico, y la posesión finalmente depurada del pensamiento del mundo.

La interacción dinámica entre campo de conocimiento y campo problemático³

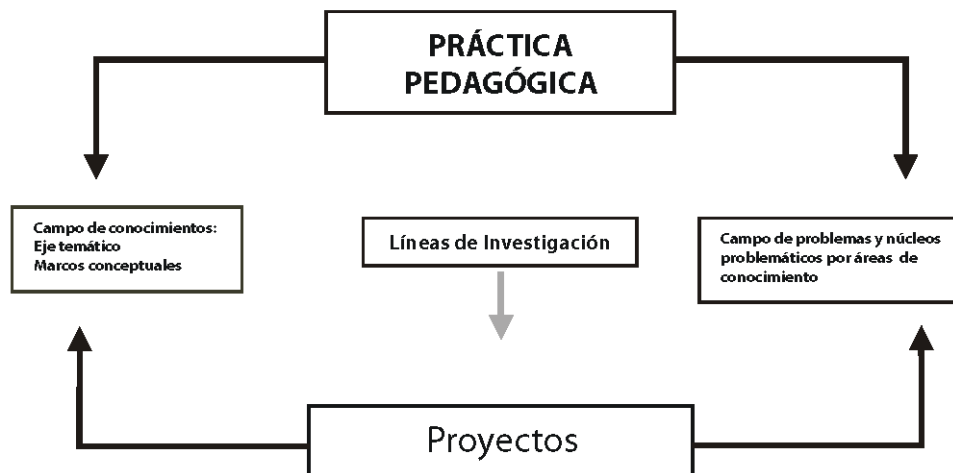


Gráfico No. 9

Los propósitos que subyacen a esta forma de ejercicio intelectual, hacen referencia a:

- Desarrollar el raciocinio en el estudiante, abstrayéndolo de una postura pasiva acrítica de receptividad y conminándolo a asumir el reto de hallar las coordenadas de la solución de problemas, a partir del rigor metódico del estudio de los lenguajes interdisciplinarios.
- Desarrollar aptitudes para el planteamiento de problemas, dado que el camino para llegar a las soluciones, pasa necesariamente por formas de pensamiento estructuradas.
- Potenciar la aplicación de conceptos para la solución de problemas del entorno.
- Ayudar al estudiante a desarrollar habilidades cognitivas de cara a la resolución de problemas.
- Redefinir en los estudiantes los roles de responsabilidades para que asuman en la práctica mejores niveles de autonomía al enfrentar los problemas del conocer.

3 El anterior esquema, con algunas modificaciones es una réplica del modelo planteado por el profesor Nelson López en conferencia: «Perspectiva frente a la formación y evaluación por competencias». Bogotá, Abril 27 de 2005.

El campo de problemas que pueden surgir a partir de intervenir los marcos conceptuales por áreas específicas del conocimiento, desbordarían los tiempos y espacios institucionales definidos para dichas áreas, en tal sentido, es necesario actuar de manera selectiva sobre los problemas más relevantes y pertinentes que sirvan para fundamentar la formación (inter)disciplinaria y profesional del contador público. Esta selectividad conducirá a realizar cierta jerarquización en bloques de problemas que en esencia constituyen los denominados «núcleos problemáticos».

Los «núcleos problemáticos» son entonces, un recurso estratégico para el desarrollo de la propuesta curricular, especialmente si se pretende que la investigación sea el eje transversal que afecte el quehacer académico en todos los órdenes, a través de la integración de saberes y del aprendizaje significativo, configuración ésta que debe dar respuesta a las líneas de investigación definidas por el programa y que correlativamente emergen de las propuestas estructuradas en los «núcleos problemáticos» trabajados en conjunto con los estudiantes para cada una de las áreas del conocimiento.

Los «núcleos problemáticos» deberán entenderse como un microuniverso construido desde una postura teórica rigurosa, que permita entregar niveles de organización a la estructura interpretativa, reflexiva y crítica de la realidad intervenida. Cada «núcleo problemático» desarrollará temas específicos, que posibiliten colocar en tensión los conceptos con la realidad, generando trabajo académico en equipo.

Cada eje temático y su correspondiente núcleo problemático, deberán constituirse sobre los cimientos, en la base, que alimenten permanentemente la configuración de propuestas de investigación, que paulatina, sistemática y evolutivamente, se erijan en el soporte investigativo del programa y de manera conexas sirvan de sustento académico para el crecimiento cuantitativo y cualitativo de los grupos de investigación. Sólo así, en el mediano plazo, se podrá contar con las posibilidades reales de hallar un hilo conector entre la formación de pregrado y la formación postgradual de alta calidad.

1.1. Los núcleos temáticos y problemáticos y la conexidad con el desarrollo de competencias

Desde el punto de vista de las actividades académicas, éstas deberán responder al desarrollo de las diferentes competencias, acordes con los grados de complejidad y con los diferentes contextos a intervenir (socio-económico, cultural, disciplinario, profesional, etc.), siguiendo la tipificación sobre competencias que se ha venido trabajando, esto es: competencias cognitivas, socioafectivas y comunicativas; dentro de estas últimas, lógicamente se incluyen las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas.

Particularmente la normatividad institucional (resolución 3459: 2003 MEN), ha definido como obligatorias, el desarrollar una serie de competencias, en el proceso de «formación del contador público», estas son: [...]«competencias cognitivas, socioafectivas y comunicativas necesarias para localizar, extraer y analizar datos provenientes de múltiples fuentes; para llegar a conclusiones con base en el análisis de información financie-

ra y contable, a través de procesos de comparación, análisis, síntesis, deducción, entre otros; para generar confianza pública con base en un comportamiento ético».

La apropiación de las competencias, en sus diferentes matices, deberá habilitar al profesional contable, no solo para hacer posible la inserción, en condiciones de menor traumatismo a las nuevas realidades de los contextos del mundo interconectado, sino también para lograr poseer una visión crítica de amplio espectro sobre los diferentes problemas que comporta un mundo en permanente eclosión. En tal sentido el profesional contable deberá observar pericia en:

- Lectoescritura
- Bilingüismo
- Capacidad de síntesis
- Procesos de abstracción y recontextualización
- Habilidad para solucionar problemas
- Habilidad para trabajar en equipo
- Habilidad para manipular sistemas informáticos
- Habilidad para intervenir procesos y utilizar recursos

Si se parte del supuesto que en la configuración del plan de formación, surgirán tantos «núcleos problemáticos» cuantas intencionalidades investigativas emerjan de los contextos y de la recreación de marcos conceptuales, se sugiere trabajar por áreas de conocimiento, donde cada una de ellas logre con rigor metódico seleccionar y jerarquizar los problemas más significativos de su campo de actuación, para ubicarlos como elementos organizadores del conocimiento, articulando de esta manera los saberes con la realidad social. De alguna forma, podría decirse que el diseño de los «núcleos problemáticos» solo será posible desarrollarlos en el marco de trabajar las competencias, tanto cognoscitivas como socio-afectivas complejas, atendiendo a los requerimientos no solo del conocimiento disciplinar, sino en la perspectiva de las relaciones que se puedan generar con otros campos de conocimiento, cuyas fronteras sean próximas o aporten a procesos de hibridación interdisciplinaria o a solucionar los espacios vacíos u oscuros que la complejidad del conocimiento crea y recrea permanentemente.

2. Propuesta de plan de formación para el profesional Contable

En la enseñanza contable, constituye común denominador estructurar y desarrollar los denominados planes de estudio sobre el prurito de la segmentación en enclaves disciplinarios. Las disciplinas en este sentido, han cumplido y aún siguen cumpliendo un papel cardinal en la transmisión del saber generación de tras generación. El solo hecho de que se haya institucionalizado este saber compartimentado, ha perfilado una especie de soberanía territorial, cuidada celosamente por el docente, el cual se ha constituido en patrón y garante de su feudo-saber, replicado consuetudinariamente en la vida académica de los programas; sin percatarse, como ya se ha argumentado que las fron-

teras reconocidas de las disciplinas tradicionales están en permanente eclosión, porque sus identidades, sus objetos de estudio o campos de problemas, no se corresponden con la complejidad.

Por otra parte, el modelo curricular por competencias demanda reorientar las prácticas educativas, referidas a la selección y organización de contenidos y actividades de la enseñanza y metodologías pedagógicas, de cara a desmontar el esquema "por cierto enraizado en la práctica docente" de la transmisión unilateral de conocimientos, así como la superación del lenguaje memorístico y factual, para abrir espacios de reflexión, interpretación y debate sobre los temas que se discuten, para resignificarlos y reapropiarlos a nivel individual y colectivo; por tanto, el carácter inexorable y acabado de los contenidos debe ser modificado sustancialmente, para entenderlos como constructos falibles, movibles, sujetos a permanente revisión y adecuación.

Ahora bien, cuando se adopta la perspectiva del trabajo académico por competencias como núcleo metodológico del quehacer académico, también ha de cambiarse la forma de mirar al sujeto que se educa, el cual se transforma en un agente activo de su propio desarrollo. Por otra parte, y consonante con lo anterior, es necesario reforzar la construcción significativa de conocimientos, esto es, propiciar el manejo de redes conceptuales, reorganizar permanentemente lo que se conoce y explorar lo que aún sigue siendo ininteligible.

En esta dirección, entonces, se puede inferir que el modelo basado en competencias, debe entenderse como un proceso abierto, flexible y permanente; que afecta los patrones de comportamiento de los actores involucrados en el proceso educativo, pues trasciende el espacio, los tiempos y los cánones en los cuales se desarrolla y se instrumenta la educación formal.

Desde la perspectiva institucional (resolución 3459: 2003 MEN), se define que:

Para el logro de la formación integral del contador público, el plan de estudios básicos comprenderá, como mínimo, cursos de las siguientes áreas y componentes del conocimiento y de prácticas, los cuales no deben entenderse como asignaturas (el subrayado es nuestro):

- Área de formación básica
- Área de formación profesional
 - Componente de ciencias contables y financieras
 - Componente de formación organizacional
 - Componente de información
 - Componente de regulación
- Área de formación socio-humanístico

Acotando posteriormente que cada institución organizará estas áreas y componentes, de acuerdo con la misión y su proyecto educativo institucional, dando plena libertad y flexibilidad a la organización del plan de formación.

En esencia, podría decirse que desde esta atalaya se promueve la combinación e integración de momentos, espacios, recursos pedagógicos, amén de propiciar la interacción entre los desarrollos disciplinares, la realidad profesional y la práctica ocupacional.

2.1. Desarrollo de competencias por áreas de formación

La reconfiguración del mundo económico y social, demanda del profesional contable un nuevo rol en el entramado de la prestación de servicios profesionales. Esta sociedad asentada sobre la metáfora de la economía red, deberá armar una nueva arquitectura educativa en donde se le apueste a la incertidumbre que implica pérdida de la seguridad en la certeza, lo cual debe derivar en una modificación a nuestra capacidad epistemológica de estar predispuesta a realizar catarsis permanentes de los saberes, además de poseer agudeza flexible y crítica de adaptación a los nuevos escenarios. Asumir esta postura sugiere un proceso de resocialización cultural que sepa interrelacionar las singularidades de lo local con las turbulencias de la lógica global, atravesada por límites difusos y relativización del tiempo siempre acorralado por la inmediatez de los sucesos.

Las nuevas competencias deberán ser consonantes con los nuevos tiempos proporcionando un mayor dinamismo, pertinencia y flexibilidad a los modelos curriculares, que no pueden quedar agotados en la transmisión simple de contenidos semánticos de gramáticas repetitivas, sino que deberán proveer al futuro profesional herramientas para la construcción y desarrollo de procesos de pensamiento abstracto, complementado con destrezas y habilidades para el ejercicio profesional específico, teniendo en cuenta que el aparato técnico es apenas un medio, una especie de gran suministrador de imágenes, pero que no lo es todo, tal lectura permite colegir que, siguiendo al profesor López Segre (1998: 8):

Circunscrito en diferentes paradojas, el proceso *actual* revela que (subrayado mío), al tiempo que se produce un crecimiento tecnológico, no aumenta la necesidad de técnicos especializados; por el contrario, lo que se requiere es de una formación abarcadora que permita ampliar las diferentes maneras de leer, reconocer, interpretar e interactuar con la pluralidad de mundos diferentes que hoy se entrecruzan. De esta forma, lo que está en juego es la creación de nuevas formas de reeducar al hombre, para lidiar, no exactamente con el aparato tecnológico, pues éste fue el proyecto de la Modernidad, sino con las informaciones producidas por este nuevo tipo de «aparato».

De este modo, están surgiendo nuevas competencias para el profesional contable, impregnadas de renovadoras concepciones sobre los roles que debe desempeñar como mediador y gestor de conocimiento pertinente para el usuario de información económica, financiera y no financiera, lo cual exige aprendizaje permanente, innovación, actitud investigativa y crítica, pero ante todo, la disposición a observar la pluralidad de los mundos que se entrecruzan en su multivariedad fenoménica.

Toda definición, por supuesto, es de alguna manera una forma de simplificación, pero en aras de precisar una directriz metodológica, se esbozarán por áreas de conocimiento las posibles competencias cognitivas a trabajar en el plan de formación.

2.1.1. Competencias en el área de formación básica

Incluye conocimientos en matemáticas, estadística, economía, ciencias económicas y administrativas, disciplinas y saberes que deben constituirse en un apoyo importante para la interpretación, reinterpretación y recontextualización de la disciplina contable, así como servir de soporte para dar solución a problemas de la praxis social y profesional.

Ahora bien, los conocimientos en disciplinas conexas como administración y economía, deberán ser consonantes con las necesidades de análisis requeridos por la contabilidad, pues muchos campos que actúan como compartimentos estancos, sin posibilidad de hibridación cognoscitiva, terminan siendo aportes insulares que no trascienden el ambiente pedagógico y, de paso, constriñen el trabajo de reflexión investigativa a lo estrictamente monodisciplinario, disminuyendo las posibilidades de enriquecimiento y de formulación de nuevas perspectivas.

2.1.2. Competencias cognitivas del área de formación básica

Abarca el desarrollo de competencias para la abstracción, el análisis lógico, la argumentación y la interpretación de resultados. Adquirir habilidad para realizar lecturas contextuales, así como poder desarrollar recontextualizaciones de los entornos socioeconómico y administrativo, desde la perspectiva crítica de las diferentes escuelas de pensamiento.

2.2. Competencias en el área de formación profesional

El área de formación profesional ha sido diseccionada en una serie de componentes que serán trabajados cada uno de manera singular, estos son:

- Componente de ciencias contables y financieras
- Componente de formación organizacional
- Componente de información.
- Componente de regulación

2.2.1. Componente en ciencias contables y financieras

Cuando una disciplina como la contable emerge en el intento de resolver un núcleo de problemas de la praxis, se constituye en imperativo, rastrear sus fundamentos histórico-conceptuales, en los cuales apoya sus investigaciones; por dos razones: por el res-

peto intelectual que la propia disciplina pueda ganar y, ante todo, como mecanismo de protección contra eventuales o reiterados errores, que siempre se hallan latentes asechando los enclaves del conocimiento. Y es precisamente el desdeño por el análisis conceptual del fenómeno contable, el que no ha permitido tener en cuenta importantes aspectos extrínsecos del desarrollo del conocimiento, imposibilitando restaurar con bastante aproximación y con mayor autenticidad lo que es la disciplina y cómo se produce su configuración como campo o región de conocimiento. En tal sentido entonces, la formación contable debe saber condensar con pertinencia la teoría contable con las aplicaciones y los desarrollos técnicos y tecnológicos de la profesión.

La innovación dentro de la contabilidad dependerá, en gran medida, de intercambios con campos pertenecientes a otras disciplinas. En este sentido, dentro del área profesional será de importancia cardinal introducir, aparte de los métodos y aplicaciones de la técnica contable-financiera para el ejercicio profesional, reflexiones disciplinares en el campo de la epistemología e historiografía contables.

2.2.2. Componente en formación organizacional

La estructuración de la nueva economía, a decir de Manuel Castells (2001), posee tres características fundamentales: una, es informacional, porque la productividad y la competitividad de sus unidades o agentes (sean las firmas, las regiones o las naciones), dependen fundamentalmente de su capacidad de generar, procesar y aplicar de manera eficiente la información basada en conocimientos. Dos, es global, porque las actividades base de la producción, del consumo y de la circulación del capital, así como de componentes, se ordena en una escala global, directamente a través de una red de acuerdos entre los agentes económicos. Tres, es en red, porque de acuerdo a las nuevas condiciones históricas la identificación de la productividad generada y la competitividad, se realizan en el mercado exterior, en una red global de interacción entre las redes de negocios.

En esta misma dirección podría decirse que se está haciendo tránsito de una economía industrial a la «infoeconomía», es decir, la mutación de una economía de la materialidad a una economía de la producción semiótica y de la seducción; dicho de otra forma, es una economía discursiva que circula por muchos nodos a medida que las empresas se multiplican y logran un acelerado proceso de flujo de bienes y servicios y, sobre todo, introduce una nueva modalidad de bienes de consumo: los bienes culturales.

Por eso el paso de una economía industrial a la infoeconomía no es, como se empeñan en pensar los economistas ortodoxos, un fenómeno importante pero sectorial destinado a sustituir una parte del sistema productivo, pero no a afectar a la producción de mercancías materiales.

La infoproducción se extiende a todos los ciclos de producción de mercancías, de servicios, de objetos materiales y semióticos porque la digitalización crea un simulacro del mundo físico. La formación del modelo infoproductivo se ve acom-

pañada por una evolución cultural, psíquica, que afecta a la fuerza de trabajo, a la percepción misma de la actividad (Berardi, 2003: 54).

Como puede verse, estamos asistiendo, a una profunda transformación en las organizaciones desde el punto de vista empresarial, de mercados, del sector público y privado, cuyas formas de funcionamiento y operatividad deben ser estudiadas a profundidad por los contadores, toda vez que la disciplina y la profesión desarrollan su actuación en este marco organizacional.

2.2.3. Componente de información

Las corrientes educativas tradicionales han oscilado en enfoques o modalidades pedagógicas centradas en el alumno o en el docente; sin embargo, hoy el panorama ha cambiado radicalmente, las sociedades se debaten en un periplo traumático de tránsito hacia la reconfiguración de formas organizacionales que caminan hacia las denominadas «sociedades informacionales», «sociedades del conocimiento» o «sociedades del aprendizaje», las que se hallan sustentadas en el vértigo incierto de las nuevas tecnologías de la información.

Este arquetipo de sociedad que emerge de la revolución científico–tecnológica, coloca de presente el paulatino despliegue de las «infoestructuras» y de la «sobreinformación», montadas igualmente sobre los pilares de una «economía informacional» y una «cultura de la información», que en términos del conocimiento, están definiendo compulsivamente nuevos roles profesionales y ocupacionales que requieren de renovadas «habilidades informacionales» yuxtapuestas a la emergencia de nuevos «analfabetismos funcionales», referidos ahora a la precariedad informática, idiomática e informacional.

Para el contador, cuya forma de actuar es consustancial con la turbulenta vorágine informativa, esta nueva arquitectura demanda la reconversión de la gramática educativa, que dé cuenta de un adecuado tratamiento en el manejo de las herramientas subyacentes a este fenómeno, sin caer en lo que algunos han definido con acierto como la «infoxicación».

2.2.4. Componente de regulación

Los procesos actuales de «globalización» e internacionalización económicos han conducido a que la comunidad contable se enfrente a nuevos retos en el ámbito de la regulación y estandarización del modelo contable. Estos nuevos retos de la contabilidad afectan directamente a aquellas empresas que tienen la oportunidad de cotizar en mercados financieros de distintos países. Empresas que deben enfrentarse a requisitos de información distintos en cada país, de forma que las ventajas derivadas de la posibilidad de obtener capitales en otros mercados se diluyen por el incremento de los costos derivados de la presentación de cifras contables distintas en cada mercado en que cotizan. Estos costos se refieren tanto a la elaboración informativa, como a los derivados de las consecuen-

cias económicas de la actuación de los inversores cuando se enfrentan al problema de interpretar cifras contables distintas referidas a una misma realidad económica.

En este sentido, es necesario, desde una postura crítica, realizar un análisis sobre las implicaciones económicas y políticas que comporta el proceso de estandarización y regulación contable internacionales, de cara a observar la pertinencia o no, que estos modelos exógenos vehiculan y el impacto positivo o negativo que acarrea su implementación.

De igual manera, es pertinente realizar una profunda revisión a la regulación jurídica, en tanto los programas contables, aún siguen anclados en instruir sobre regulaciones soportadas en la legitimidad y operatividad de los Estados nacionales, cuando hoy — sin desconocer las singularidades de lo nacional— se debe estar hablando de cambios en el derecho estatal de cada país, el cual es impactado por la regulación jurídica cosmopolita. Buenaventura de Sousa Santos (1999: 82), en un estudio pormenorizado realizado sobre la globalización del derecho plantea sobre este fenómeno:

Aunque la transnacionalización del derecho estatal no está restringida al campo económico, es aquí donde logra su mayor relevancia. Las políticas de «ajuste estructural» cubren de manera particular una enorme gama de intervenciones del Estado en los ámbitos económico, comercial y social, provocando turbulencias en amplios campos jurídicos y en escenarios institucionales. La liberalización del comercio, las privatizaciones de las industrias y de los servicios, la liberalización agrícola, el desmantelamiento de agencias reguladoras y mecanismos de licencias, la desregulación del mercado laboral y la «flexibilización» de la relación salarial, la reducción y comercialización de servicios sociales (tales como los mecanismos para compartir costos, los criterios más estrictos para el otorgamiento de provisiones sociales, la exclusión social de los grupos más vulnerables, las competencias comerciales entre instituciones estatales como hospitales públicos), la menor preocupación por los asuntos ambientales, las reformas educativas encaminadas a entrenamientos laborales más que a la construcción de ciudadanía, *entre otros asuntos* (subrayado mío), todos estos son rasgos intencionales/no intencionales del «Consenso de Washington» y requiere a menudo cambios jurídicos masivos.

Todo este compendio de fenómenos producto de la conectividad global perversa, son temas acuciantes que deben ser analizados y tratados con pertinencia y rigor en el área de regulación, recontextualizando los influjos y cambios recurrentes moldeados por el nuevo orden mundial.

2.2.5. Competencias cognitivas del área de formación profesional

El estudiante de contaduría deberá adquirir claridad y profundidad en la comunicación verbal y escrita, que le permita abocar procesos de análisis crítico en aspectos relacionados con la historiografía, desarrollos disciplinares de la contabilidad, configuración y reconfiguración de las estructuras organizacionales de la sociedad contemporánea, in-

cidencia de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación, así como asumir posturas críticas frente a las diferentes propuestas regulativas, tanto en el ámbito del derecho, como en las regulaciones estructuradas desde los gremios internacionales de la profesión, las cuales es procedente recibirlas con beneficio de inventario, en tanto en su trasfondo denotan confrontaciones de tipo ideológico y son el producto de la denominada globalización financiera.

En tal sentido, es necesario trabajar conceptos, marcos referenciales, estados del arte, capacidad de análisis, toma de decisiones, ejercicio reflexivo cuestionamiento permanente, manejo de categorías conceptuales, etc., que habiliten al estudiante para generar y desarrollar autonomía en el pensamiento.

En este orden de ideas, es pertinente trabajar en «espacios relacionales» que superen el enfoque unilateral disciplinario y que estén encaminados a crear equipos de trabajo de diversas disciplinas conectados por ejes temáticos y problemáticos comunes, sin descuidar la sustantividad e identidad propia de la disciplina contable. En efecto, los desarrollos en el *área de formación profesional*, serán más prolijos y pertinentes, si paulatinamente se privilegian los lugares de interacción sobre la premisa de una realidad compleja y cruzada por multiplicidad de circunstancias. En última instancia y para precisar el concepto, lo interdisciplinario debe ser entendido como: la multiparticipación, la multivariedad, la multimovilidad; criterios que permitirán mayores niveles de versatilidad y comprensión y un más amplio desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, en lo atinente a las tecnologías de la información, éstas deberán ser el elemento coadyuvante de los procesos educativos e instruccionales, que respondan a las exigencias de una educación para la vida, lo cual implica el uso de información en toda su dimensión: acceso, procesamiento, análisis, producción, interpelación, etc.

2.3. Área de formación socio–humanística

La humanidad ha tenido como preocupación la reflexión entre el ser y el saber, entre los hechos constitutivos de realidad y los imaginarios contruidos por los hombres en su relación social, entre la utopía y la distopía.

Los niveles de la ciencia y la tecnología han alcanzado desarrollos sin precedentes en su complejidad y profundidad. Las relaciones entre el ser, el saber y el deber ser, han entrado en un laberinto de sombras y luces que se confunden en discontinuidades fronterizas, sin poder precisar las conexiones necesarias que debieran existir para hacer avanzar a la sociedad hacia estadios donde no riña los avances de las transformaciones materiales (modernización), con la dignificación de la condición humana (modernidad).

Por primera vez, la humanidad es capaz de pensarse a sí misma en el propio acto de realización, en la interacción (y conocedora de la existencia) de todas sus partes —diferenciadas y separadas geográficamente— y de avizorar su futuro, aunque el tiempo digital reste nitidez a sus contornos. Es una humanidad

proyectiva y prospectiva, que se (re)piensa, rehaciéndose, aunque contenga enormes «espacios», humanos totalmente disociados de ese proceso. Postmodernamente, sin ilusiones ni proyectos, sin modelos ni referencias, pues todo es simulacro y todo es actual, intensamente real, hasta la propia virtualidad (López, 1998: 2).

En este nuevo escenario emerge una especie de cambio de identidad, como lo afirma López Segrera (1998), con interrogaciones básicas del hombre sobre sí mismo, sobre su estar en el mundo y en la sociedad en donde los valores existenciales son impactados. El saber es puesto a prueba, así como sus imposibilidades de controlar el todo del conocimiento. Conceptos como verdadero y falso comparten y ceden lugar a los términos actual y virtual.

Contextualmente, podría decirse que hacemos parte de un sistema «global» que basa sus juicios morales en el éxito o fracaso económico de los individuos. Cuando se sostiene que el egoísmo puede llevar a través de la racionalidad del juego del mercado a construir un referente de bien común, se está no ante una postura axiológica, sino ante una visión ideológica; es decir, encubridora y justificadora del *status quo*, esto es, legitimadora de una posición antisocial para tratar de construir un valor universal (esencia de la ética).

La sociedad actual, atraviesa por una época, que como lo dice F. Nietzsche, configura la llegada del nihilismo, en donde todos los valores supremos pierden validez, la ética se estructura a la mejor manera postmoderna como una ética light, acomodaticia, de sálvese quien pueda, en la que los universales están desacreditados; se carece de verdad y de fundamento; solo queda espacio para una ética de la conveniencia, de la comodidad o del beneficio personal.

Fernando Rodríguez (1993:102), refiriéndose a la condición postmoderna y a los valores que emergen de la sociedad de la era de la «globalización», argumenta:

Cualquiera que sea el estilo postmoderno siempre hay un pragmatismo de base que lo articula. Los postmodernos son pragmáticos, inmediatistas, presentistas, instrumentalistas. El bien depende de lo útil, el bien de la opinión, la belleza del gusto. No hay reglas, no hay principios, no hay consensos universales. Un postmoderno dirá siempre como en las series policíacas que se ven en la televisión, «eso funciona para mí». Luego los medios estarán en primera instancia que los fines, importará más la estrategia que el resultado, más el maquillaje que el cuerpo. El pragmatismo de los postmodernos, a la par que los enceguece para el futuro y los torna escépticos ante el pasado, hace que toda atención se centre en la acción, en el movimiento (de la bolsa o los valores, de las corporaciones o los empleados).

[...] El postmodernismo no tiene una moral, muy difícil construye una ética, pues detesta los principios universales. La ética de la postmodernidad es una ética del «depende»; una ética de la ocasión. La ética de la oportunidad. El postmoderno no cree en una Axiología a pie juntillas, tampoco en una jerarquía de valores. La ética de la postmodernidad es una ética camaleónica: según la situación, así los

valores exhibidos o reclamados. Para decirlo con propiedad la ética de la postmodernidad es una estética.

En el mundo «*global*», asistimos a este arquetipo de ética postmoderna de la simulación, del *collage*; como una nueva religión que se caracteriza por tener como dogma fundamental el poder del dinero, sus sacramentos son los productos comerciales, los templos son los bancos y los sacerdotes son los banqueros y financieros. El dios trascendente del mercantilismo «globalizador» es el capital (Tamayo, 1994).

Por su parte, Gilles Lipovetsky (1998:12), desde una perspectiva más centrada en la significación ética de los cambios, explica que el advenimiento de la sociedad postindustrial ha significado el paso de la época del deber a la del poseer. De una ética de la obligación —hacia Dios o hacia el Estado— a una ética de la responsabilidad:

[...] nuestra cultura ética -dice- [...] lejos de exaltar los órdenes superiores, los eufemiza, y los descredibiliza [...] desvaloriza el ideal de abnegación, estimulando sistemáticamente los deseos inmediatos, la pasión del ego, la felicidad intimista y materialista. Nuestras sociedades han liquidado todos los valores sacrificiales, sean estos ordenados por la otra vida o por finalidades profanas, la cultura cotidiana ya no está irrigada por imperativos hiperbólicos del deber sino por el bienestar y la dinámica de los derechos subjetivos: Hemos dejado de reconocer la obligación de unirnos a algo que no seamos nosotros mismos.

No se puede —y la universidad tiene un papel importante que cumplir en este aspecto—, aceptar que en la sociedad posmoderna las ideas vayan detrás de los hechos, que se subordinen a ellos, como tampoco cohonestar que una ética de estos tiempos deba regirse en función de pruebas objetivas de la eficiencia utilitaria de las relaciones de mercado, pues este presupuesto axiológico conduciría efectivamente hacia el fin de las utopías. Así que resulta de importante cardinal reivindicar la necesidad de una ética que implique un mínimo de solidaridades humanas, más allá de la performatividad⁴ y la racionalidad instrumental prohibida por la sociedad de consumo.

Por otra parte, el criterio de desarrollo y las relaciones internacionales centradas en el individuo tomado de forma aislada y en abstracto, en el contexto del mercado y del dinero como absolutos y como fines, no constituyen referentes éticos para la concreción de un ethos axiológico que sea capaz de responder satisfactoriamente, o por lo menos solidariamente, a las necesidades de la sociedad.

4 Martín Hopenhayn (1995: 109), refiere al criterio de performatividad como un neologismo derivado del inglés *performance*, traducido también como actuación. Su sentido en este contexto, alude a rendimientos, productividad, maximización en la relación insano/producto. Agregando además, que en la sociedad postindustrial, las leyes han sido sustituidas por la performatividad, se trata de una legitimación por el hecho mismo: la ciencia aparece avalada por su propia eficacia, y no ya avalada por metaprincipio alguno. En este contexto, la sociedad postindustrial no es sino posibilidad tecnológica de extremar la racionalidad instrumental.

2.3.1. Competencias cognitivas del área de socio—humanística

El estudiante de contaduría deberá adquirir la habilidad de adaptación, generando procesos de reflexión sobre un entorno hostil que ha trastocado permanentemente los ideales y las identidades de nuestras percepciones de antaño: la ciencia, los valores, la técnica, etc. En términos de la ciencia, por ejemplo, hasta ayer se poseía una imagen positiva y mecánica de la relación hombre-mundo, hoy ese criterio ha colapsado al igual que el imaginario de que esa ciencia conduce al progreso ilimitado del conocimiento científico y de la explotación técnica de la naturaleza.

En este mundo de incertidumbre y perplejidad, de reestructuración productiva, reorganización social y la reconfiguración existencial, las estructuras educativas deberán proveer las herramientas metodológicas, conceptuales y axiológicas que posibiliten al estudiante generar análisis intertextual y contextual de una realidad en permanente ebullición.

CAPÍTULO V

La Resignificación de los «Contextos Del Conocimiento» en los Programas Contables

Se ha ido consolidando en nuestro mundo contemporáneo una creciente seguridad y confianza en el progreso científico; junto a ella, sin embargo, pervive en nosotros un fondo de insatisfacción, de primigenia inseguridad frente al mundo: seguimos teniendo la conciencia de nuestra humana precariedad.

Miguel Ferreira

1. La resignificación de los «planes de formación en contaduría»: una imperativo inaplazable

La reconfiguración del nuevo orden mundial, que entre otros aspectos hace referencia a la complejidad de las relaciones actuales; la emergencia de la nueva economía¹, la diversidad de los estilos de vida compartidos; la crisis de las instituciones públicas y privadas; la especialización de las disciplinas y el desarrollo productivo a través del conocimiento; requerirán de la implementación de una enseñanza más integradora y menos atomizada disciplinariamente.

La contabilidad ha sido entendida, en el imaginario general, como una disciplina empírica con una visión profesional instrumentalista e ingenua de la realidad, en tanto su quehacer, parece favorecer el desarrollo de prácticas rutinarias, parametrales y esquemáticas que a decir del profesor Mauricio Gómez (2005: 28-29) no podrá «seguir concibiendo a la contabilidad como una técnica que representa de forma «neutral» el mundo. Porque a partir de la contabilidad se regularizan comportamientos, se controlan formas de actuar y se construye la realidad que organiza y determina formas de actuar de agentes, organizaciones y la sociedad en general».

El atemperamiento de los planes de formación a la dinámica de los diferentes contextos, indican la conveniencia y urgencia de modificar esa orientación marcadamente procedimental y rutinaria para recuperar el valor de la innovación y la investigación como sustrato orientador de una nuevo presupuesto formativo, cognoscitivo y de praxis social. La contabilidad como disciplina y la contaduría como profesión, adolecen de abocar profundas reflexiones sobre su pertinencia y actualidad. Richard Mattessich (2002: 4), al sintetizar parte de las críticas realizadas a la contabilidad tradicional ha dicho:

1. La práctica contable no proporciona una escala objetiva de valuación que pueda ser utilizada para la toma de decisiones óptimas y para la evaluación de la gestión administrativa.
2. La teoría contable ha desarrollado un cuerpo de conocimientos que tiene un carácter dogmático más que hipotético-científico y que sirve satisfactoriamente solo para propósitos de naturaleza jurídica. Aún no ha logrado integrar los aspectos micro con los aspectos macro de las mediciones de ingreso-riqueza.
3. En lo pedagógico, la enseñanza contable hace demasiado énfasis en los aspectos técnicos y no se preocupa por relacionar los nuevos logros científicos con el cuerpo establecido de conocimientos contables. Por ello, el estudiante se halla

1 Cuando se plantea el término *nueva economía* no se hace referencia a que hayan cambiado los principios y las leyes económicas básicas, ni ofrecer nuevas estructuras sino poner de manifiesto que existen nuevas formas de hacer, en general, las mismas cosas, pero consiguiendo una mayor eficiencia; y en este sentido se destaca que ha habido antes otras *nuevas economías* en otras fases históricas, especialmente en los dos últimos siglos, como por ejemplo con la extensión de las distintas aplicaciones de la electricidad a las distintas formas de transporte que han presentado características de discontinuidades similares a las del momento actual.

desorientado para expresar la teoría contable en términos de lógica moderna, epistemología y análisis cuantitativo. Apenas provee al estudiante de un conocimiento lo suficientemente general como para desarrollar el pensamiento flexible que requiere la aplicación del procedimiento electrónico de datos para la solución de avanzados problemas contables.

Involucrar al Contador en la vertiginosa dinámica de cambio, pasa por modificar el modelo educativo, logrando equilibrios en el proceso formativo, en donde lo axiológico no riña con el desarrollo disciplinar y con la estructuración de los referentes técnicos de la profesión. El desequilibrio a favor de lo pragmático-instrumental que por siempre ha pesado sobre el proceso formativo, niega el aporte de otros campos del saber en la explicación de los hechos y fenómenos que atraviesan la construcción epistémica de los problemas contables, imposibilitando el diálogo fructífero y necesario con esas otras fuentes discursivas.

Sin penetrar en un análisis exhaustivo del asunto, las anteriores observaciones podrían catalogarse como un diagnóstico resumido de los problemas más significativos que comporta la praxis profesional, los desarrollos disciplinares y la práctica pedagógica.

2. Categorías conceptuales sobre los cuales se sustenta la propuesta de plan de formación contable

La educación en una perspectiva liberadora, se da desde la «relación dialéctica entre el contexto concreto en que se da dicha práctica y el contexto teórico en que se hace la reflexión crítica sobre aquel»

Paulo Freire

El objetivo de la presente propuesta, reside en poder diseñar y desarrollar un modelo de plan de formación, a partir de resignificar los denominados «contextos del conocimiento»: contextos de justificación y de descubrimiento, planteados en primera instancia por Hans Reichenbach, en su libro *Experiencia y Predicción* 1938 y, posteriormente incluidos en las reflexiones de algunas otras corrientes de pensamiento. Ramón Bárcenas (2002: 38), sobre este particular ha dicho:

Durante más de la primera mitad del siglo XX, la mayoría de filósofos de la ciencia (Karl Popper, Carl Hempel y Rudolf Carnap, entre otros) han reconocido y aludido a tal distinción, principalmente, para argumentar que solo el contexto de la justificación (o «corroboración» en Popper) constituye un tema genuinamente filosófico. Bajo esta concepción clásica de la presente distinción, las cuestiones que se pueden suscitar en el contexto de descubrimiento (esto es, en la forma en cómo se realizan los descubrimientos científicos) se presentaban irre-

levantes para el filósofo debido a que no aludían a cuestiones epistémicos y lógicas, sino principalmente psicológicas o sociales.

La concepción inicial, entiende los «contextos del conocimiento» como una dicotomía excluyente, en la cual se privilegia la justificación interna y lógica de las teorías y se ignoran los procesos psicológicos, sociales, políticos y axiológicos involucrados en la génesis y desarrollo de éstas. Para mayor comprensión del asunto, se intentará dar una definición de los constructos referidos:

2.1. Contexto de justificación

Este contexto aborda cuestiones de validación, es decir, cómo saber si una producción es auténtica o no, si una creencia es verdadera o falsa, si una teoría es lógicamente aceptable, si las evidencias apoyan las afirmaciones, si realmente se ha incrementado el conocimiento disponible, etc.

2.2. Contexto de descubrimiento

Comprende la invención, producción de hipótesis, teorías, hallazgos y conceptos; todos ellos relacionados con las circunstancias históricas, psicológicas, sociológicas, políticas, económicas, axiológicas y tecnológicas que contribuyen a su formulación en un tiempo y lugar determinados.

2.3. Contexto de aplicación

A estos dos contextos Klimovsky (2001) les adiciona un tercero, que lo denomina contexto de aplicación, en el cual se discuten las utilidades del conocimiento científico, su beneficio o perjuicio para sociedad. Se trata de un conjunto de aspectos que tienen pertinencia, inclusive, para comprender los problemas propios de los contextos mencionados con antelación.

2.4. Resignificación pedagógica de los «contextos del conocimiento»

Yo no estoy de acuerdo con lo que usted dice, pero me pelearía para que usted pudiera decirlo.

Voltaire

Cuando se plantea la resignificación de la categoría «contextos del conocimiento», se quiere decir con ello que en la aproximación que se hace a la configuración del modelo

de plan de formación para los programas de contaduría pública, la gramática discursiva de dichos conceptos cambian sustancialmente, atemperándolos a las realidades espacio-temporales propias de la formación del profesional contable. En este sentido cabe aclarar que para efectos del presente trabajo, la dicotomía subyacente planteada entre los dos primeros contextos como idea originaria de sus autores, en nuestra reflexión se desvanece, y más bien se configura un desdoblamiento flexible de las fronteras arbitrarias que los separan, acotando que en vez de actuar cada uno de los tres contextos como nichos separados, se impactan recíprocamente en múltiples direcciones.

Todo parece apuntar a concebir que la separación entre justificar y descubrir no es real, no tiene pertinencia en los desarrollos de las disciplinas, como tampoco la tiene en los procesos pedagógicos y educativos, aunque se deba reconocer, en términos teóricos, que justificar implica descubrir y viceversa. Si se observa bien el asunto, la dicotomía se basa en una consideración espacio-temporal: el descubrimiento de una hipótesis es necesariamente anterior a su justificación.

Pretender privilegiar el contexto de justificación (historia interna), dejando de lado o, en el mejor de los casos, teniendo el contexto de descubrimiento (historia externa) como un recurso accesorio o subsidiario del primero, sería un despropósito, toda vez que se reduciría el espectro cognoscitivo a lo estrictamente lógico-disciplinar, desconociendo de plano las condiciones culturales, económicas, políticas, psicológicas y axiológicas en las que emerge y se desarrolla la formación y la investigación.

Con las reflexiones derivadas de las anteriores consideraciones, se pretende diseñar e implementar una innovación pedagógica consistente en la elaboración y análisis de núcleos temáticos y problemáticos a partir de utilizar los «contextos del conocimiento» y su aterrizaje en el plan de formación de los programas contables.

Al intentar diseñar el modelo de plan de formación para los contadores públicos, surgen una serie de interrogantes o preguntas problemas, que guiarán el desarrollo de la presente reflexión:

¿Cuál ha sido la matriz epistemológica que ha guiado la narrativa de las diferentes regiones que configuran la contabilidad como disciplina? Contexto de justificación.

¿Qué papel han jugado los contextos económico, político y axiológico en la modelación de las diferentes tendencias de pensamiento contable? Contexto de descubrimiento.

¿Cómo se manifiesta la implementación de la tecnología contable en las prácticas de los diferentes entornos socio-económicos? Contexto de aplicación.

Estos interrogantes servirán como un recurso metodológico que permitirá visualizar algunos elementos a tener en cuenta, al momento de intentar aproximarse a sus respuestas desde el campo pedagógico.

2.4.1. El contexto de justificación y el rechazo al cientifismo

Penetrar en los linderos de la matriz epistemológica que sirvió de referente para la definición de la contabilidad como problema de conocimiento, implica rastrear el concepto de racionalidad prohijado por la modernidad. Dicho categoría, es elaborado por Max Weber (1974: 7), para caracterizar la idea de razón, propia de la cultura occidental, al articular los componentes más significativos del capitalismo moderno: racionalización de la vida económica, organización capitalista racional del trabajo, contabilidad racional, burocracia y Estado constitucional. La moderna organización racional del capitalismo no hubiese sido posible sin la intervención de dos elementos determinantes; por una parte, la separación de la economía doméstica y por otra, la industria y contabilidad racional. Obsérvese, entonces, la importancia sustantiva que adquiere la contabilidad en la construcción de la génesis y desarrollo de la racionalidad del capital.

El sistema capitalismo y las estructuras organizativas de la empresa que de él emergen son formas de racionalización. Dicho de otra manera, el proceso racional es causa del nuevo capitalismo y a la vez el espíritu de este capitalismo incide en el proceso racional orientando la conducta de los agentes económicos. En este sentido, tal proceso racional constituye el correlato y la condición *sine quanon* para el nacimiento y desarrollo del capital, al igual que el capitalismo como sistema se convierte en la fuerza propulsora por antonomasia para la proyección de dicha racionalización al conjunto del comportamiento humano.

La racionalidad, es por tanto, la resultante —siguiendo la perspectiva Weberiana— de dos reconfiguraciones; por una parte, el desencantamiento del mundo que desmorona las imágenes religiosas y las sustituye por las cosmovisiones profanas y; por otra, la instrumentalización de la ciencia y la tecnología vinculadas al cálculo racional.

El establecimiento de esta forma de racionalidad propia del sistema capitalista, atraviesa todas las formas de vida y de manera correlativa todas actividades pensables. La inmensa construcción racional, está sustentada en una forma particular y privilegiada de acción social constituida como premisa hegemónica en la modernidad, a la cual la cotidianidad debe subordinarse y someterse; ésta acción es denominada por Weber «la acción racional con arreglo a fines» o «racionalidad formal». El interés de Weber está centrado en analizar el tipo de racionalidad que se introduce en el ámbito de la economía y en el de las organizaciones, especialmente de las burocracias.

La racionalidad contable es también una racionalidad formal, con arreglo a fines. Dicho de otro modo, se trata de una racionalidad instrumental en el que los fines vienen dados: son datos para ser tramitados a través de un algoritmo matemático que es la partida doble; la actividad gnoseológica contable quedará reducida desde su génesis a consistirse en el instrumento o medio más apropiado conducente al logro de los fines propios de la empresa capitalista.

La contabilidad como campo de conocimiento especializado, ha estado y está íntimamente relacionada con esa estructura mensurable, cuantificable; en la que las matemáticas desarrollan el concepto clave del algoritmo, entendido como un mecanismo que

toma una cadena de símbolos primigenios (las cuentas como abstracción de los datos) y, aplicando sucesivas transformaciones de representaciones simbólicas de nivel jerárquico superior (estados contables), configura un sistema jerárquico de mayor agregación representativa denominado sistema contable. En otros términos, existe una especie de «itinerario traductor», de lenguajes simbólicos inferiores a estructuras de representación más globalizantes.

En este sentido, la contabilidad al aplicar el algoritmo, matiza la realidad observada bajo el tamiz de la «objetividad». Esa objetivación solo apunta a captar las manifestaciones «reales del objeto», esto es, aquellas operaciones que pueden ser capturadas, medidas, valoradas y objetivadas por medio de expresiones metodológicas (partida doble), derivadas de variables operacionales y observacionales.

Esta lógica disciplinaria como forma de razonamiento y de organización gnoseológica, comporta un gran silencio teórico y metodológico, con respecto a la «totalidad de lo real» susceptible de ser captado y representado por la contabilidad. La complejidad y la historicidad de los fenómenos, es desechada y expulsada, en tanto se opone al itinerario reductor de la lógica disciplinar. La contabilidad y lo contable, se convierten así, en una dimensión, que configura en su interior una concepción cerrada de «objeto de investigación» sesgada y parametral, con pretensión de universalidad, que desecha las tensiones antagónicas y contradictorias.

Tal como se ha expresado, lo contable, como problema gnoseológico, diseña y proyecta una visión objetivista y tecnicista del saber, señalando como pertinente todo aquello que devenga en útil para la eficacia, el control y la administración del capital, en una suerte de «régimen de verdad» a la mejor manera Foucaultiana.

Contrario a esta visión unidireccional, el trabajo académico que se realice en los programas contables, tendrá como imperativo explicitar la multivariada de herramientas conceptuales, la jerarquía teórica y los recursos epistemológicos implicados en el desarrollo de cada una de las regiones del conocimiento en que se ha disgregado la disciplina. Este proceso favorecerá indudablemente la toma de conciencia de los estudiantes con respecto a los mecanismos de validación o invalidación del conocimiento, en la forma en que los acepta o no la comunidad académica. Es decir, el estudiante apropiará la «tradición de investigación» o escuela a la que desea adscribirse de acuerdo a sus apetencias intelectuales, definiendo un conjunto de creencias y de normas epistémicas y metodológicas acerca de cómo se debe formar un dominio determinado, cómo debe recabar la información y cómo se pueden colocar a prueba los marcos conceptuales trabajados.

En estas circunstancias, el espacio pedagógico trabajará tres aspectos básicos relacionados con:

1. Identidad disciplinar
2. Competencia disciplinar
3. Disponibilidad interdisciplinar

1. **La identidad disciplinar**²: la contabilidad es una disciplina con límites difusos, aparece tensionada en torno de dos núcleos conflictivos: primero, en relación con su estatuto científico, unas veces adscrito como álgebra del derecho; o bien como un campo nomotético, o en el mejor de los casos como una disciplina empírico-social y; en segundo orden, enfrenta las prioridades de las presiones entorñales que exigen el cumplimiento de objetivos mediatos e inmediatos para enfrentar los requerimientos de una práctica aplicada, es decir, de una tecnología dominada por los usos sociales.

En este sentido, poder auscultar la identidad disciplinar de la contabilidad pasa por proponer un mapa de las diversas tradiciones epistemológicas, por la que ha trasegado la discursividad contable en el decurso de la sociedad moderna, observando la impronta metodológica, la definición de los objetos de estudio o los intereses dominadores de dicho conocimiento.

2. **La competencia disciplinar**, entendida como la capacidad de moverse con los diferentes componentes de la estructura disciplinar, sabiendo diferenciarlas y articularlas. Se podrían nombrar arbitrariamente, a título de ejemplo, dos de los elementos estructurantes:

Tributación/Asesoría Fiscal

- Procedimientos Tributarios
- Renta de las Personas Físicas
- Impuesto sobre Sociedades
- Tributación de no Residentes
- Impuesto sobre el Patrimonio
- Impuesto sobre Sucesiones y Donaciones
- Impuesto sobre el valor agregado
- Impuesto sobre transmisiones patrimoniales y actos jurídicos documentados
- Impuestos Especiales
- Derechos de importación y exportación
- Tributos locales
- Tributación integrada
- El contribuyente ante la inspección
- El contribuyente en los tribunales: recursos, reclamaciones y defensa jurídica

Contabilidad de costos y nuevos factores de competitividad

- Contabilidad de costos y factores productivos de origen transnacional
- Contabilidad de costos y competitividad empresarial

2 Se entiende por identidad el proceso mediante el cual la disciplina contable se reconoce a sí misma y construye su forma de significar en virtud de un conjunto de atributos determinados: lenguaje específico, criterios metodológicos, problemas significativos, comunidad de practicantes, etc. La afirmación de la identidad no significa necesariamente incapacidad para relacionarse con otras disciplinas (por ejemplo, con las matemáticas, la economía, la administración, el derecho, etc.).

- Contabilidad de costos y medición de la gestión empresarial
- Gerencia estratégica de los costos
- Costeo avanzado-teoría de las restricciones

Este rastreo es tan solo una muestra del amplio espectro en donde la contabilidad puede moverse y que no excluye, por supuesto, otras clasificaciones dependiendo de la singularidad de los contextos.

3. **La disponibilidad interdisciplinar**, concebida como la compleja actitud dialogante, que permite desde la diferencia abrirse a la integración, esto es capaz de interlocutor con otras teorías, gramáticas o campos disciplinares conexos y en oportunidades lejanos; acopiando métodos, técnicas, herramientas metodológicas que posibiliten desde lecturas transversales entender la complejidad del fenómeno contable. Al igual, que el anterior acápite, arbitrariamente se dejan a título de ejemplo algunas de estas relaciones:

La economía y sus diferentes lenguajes

- Teorías de la economía clásica: Smit y Ricardo y Marx.
- La teoría económica neoclásica.
- La teoría económica Keynesiana
- La economía reticular en la sociedad global

Gestión y Administración

- La organización y las teorías de las organizaciones.
- Teorías acerca de la gestión y el capital humano.
- Gestión del capital humano en empresas familiares.
- Gestión del capital humano en empresas multinacionales.
- Gobierno corporativo y distribución de la propiedad.
- Gestión de la toma del riesgo.
- Gestión del capital humano
- Gestión tecnológica

2.4.2. Contexto de descubrimiento

¿olvido intencionado o postergación inconsciente?

El globo se revela geohistórico, se trasforma en un todo simultáneamente real y virtual, organizado en términos de una fábrica global, un Shopping Center global.

Octavio Ianni

El contexto de descubrimiento tiene que ver con la visión del mundo propia de una época y con los niveles de percepción que los hombres tienen de la realidad. El universo discursivo de la disciplina contable alude, de algún modo, a la «identidad epocal», caracterizada por un conjunto de ideas, concepciones, valores, desafíos, en interacción compleja con las necesidades propias de cada praxis social.

Por ello, comprender significativamente un tema es aprehenderlo en su génesis y evolución. Esta contextualización y recontextualización histórica permanente facilitará al estudiante la reconstrucción de una trama de relaciones que proveen de sentido y significado a los sistemas conceptuales para su asimilación pedagógica.

Se trata entonces, de pensar el campo de la disciplina y profesión contables, como construcciones sujetas a la indagación histórica, de tal forma que se reconozca la multidimensionalidad de su praxis: por una parte, como disciplina del conocimiento constitutiva de un discurso y dispositivo institucional y, por otra, como una forma organización profesional.

En este orden, el contexto de justificación no podrá prescindir de la denominada historia externa y, por supuesto, ésta no hace referencia a la simple crónica o rastreo anecdótico de los personajes que coadyuvaron al avance y posicionamiento de las discursividades disciplinares (escuelas de pensamiento contable), sino más bien a las claves que permitieron su génesis y desarrollo y, por otra parte, a los diferentes problemas que contuvieron su marcha, lo cual no es otra cosa que la expresión de la necesidad de atender a la producción histórica de los conceptos científicos, en tanto estos constituyen la clave de interpretación de los problemas y fenómenos tratados.

Este contexto conlleva a introducir las dimensiones olvidadas o quizá postergadas en el trabajo de las áreas del conocimiento como son: la dimensión política, social, ética, económica, técnica, etc., relacionadas con la producción, contextualización o recontextualización del conocimiento contable. Es necesario, por tanto, tener presente que el legado de la disciplina y profesión contables, es producto de los aportes que en cada época se han elaborado: los lenguajes específicos, las imágenes y valores sobre las formas de representar esa realidad específica; imaginarios que expresan la finalidad política de las diferentes construcciones sociales y las legitimidades de las escuelas de pensamiento hegemónicas subyacentes.

Dicho de otra manera, ningún conocimiento se libera del contexto social donde surge y se desarrolla. Ejemplo de ello, lo constituyen los dos grandes marcos entornales donde se han movido las escuelas de la corriente principal de la contabilidad, estos son en su orden la sociedad industrial y la postindustrial. Observemos:

1. La denominada sociedad liberal que, en términos económicos tiene su correlato en era industrial, simboliza la lógica del funcionamiento la producción de valores consonantes con la reproducción del capital, creándose las condiciones para que un fuerte elemento ideológico se imponga sobre los saberes y las prácticas que emergen para dar tránsito a la representación global de la contabilidad como sistema de información.

La industria fue el sector motor de la economía desde el siglo XIX y hasta la segunda guerra mundial, en donde, como lo define la disciplina económica, los tres factores sustantivos de la producción son: el capital, el trabajo y los recursos naturales. Con la revolución industrial el capitalismo adquiere una nueva dimensión y la transformación de la naturaleza alcanza límites hasta entonces desconocidos.

Por su parte, el proyecto cultural que corresponde a esta fase societal del capitalismo, es la modernidad cuyos soportes ideológicos están anclados fundamentalmente en el legado de la ilustración, asociado con la creencia ilimitada en el progreso lineal, derivado de la explosión de la razón científica y las promesas de la tecnología, la búsqueda de principios organizadores que contienen valores universales; como construcciones unificadoras de una nueva ontología y axiología. Así por ejemplo, las éticas de la modernidad son antropocéntricas, las cuales exigen como único límite para su concreción, en términos individuales, organizacionales y empresariales, el respeto a la libertad de los otros; en este sentido, no son éticas de la praxis son éticas del deber ser.

2. Aunque no existe precisión sobre la transición que ocurre entre la sociedad industrial y la postindustrial (llamada por algunos otros sociedad de la información), es posible identificar cinco líneas gruesas para definir lo «nuevo» en ella, estas son: la económica, la tecnológica, la espacial, la ocupacional y la cultural. Daniel Bell (1976), por ejemplo define cinco componentes:

- Sector económico: el cambio de una economía productora de mercancías a otra productora de servicios.
- Distribución ocupacional: la preeminencia de las clases profesionales y técnicas.
- Principio axial: la centralidad del conocimiento teórico en torno al cual se organizan, las nuevas tecnologías, el crecimiento económico y las diferentes clases sociales.
- Orientación futura: el control de la tecnología y de las contribuciones tecnológicas.
- Tomas de decisiones: la creación de una nueva «tecnología intelectual», que crea nuevas racionalidades. Se pasa del juicio intuitivo en los negocios, a adoptar el sistema de análisis y decisión teórica.

Según Daniel Bell, si la ciencia de la era industrial fue ante todo experimental o empírica, la ciencia post-industrial es marcadamente teórica y abstracta, con lo cual se reconfigura el transito de una sociedad anclada en la materialidad a una basada en la producción de símbolos, en la que aflora el primado de las clases profesionales y la emergencia de una nueva racionalidad denominada «tecnología intelectual» con su correspondiente «cognitariado».

Octavio Ianni (1999: 92), por su parte piensa que, se inicia otro ciclo de la historia en la que se han establecido nuevas instituciones, valores culturales, formas de actuar, sentir,

pensar e imaginar, en un ámbito global de configuración espectral que reduce distancias, diferencias y que implica distanciamientos, desterritorializaciones y reterritorializaciones de lugares y direcciones. La velocidad como elemento novedoso de esta época, distorsiona las coordenadas espacio-temporales volviendo las fronteras móviles y porosas.

Si las identidades modernas eran territoriales y casi siempre monolingüísticas, dentro de espacios convencionalmente definidos llamados Estados-nacionales; las identidades posmodernas, como lo sugiere García Canclini (2000: 59-61) son transterritoriales y multilingüísticas y se estructuran ya no por la lógica de los Estados, sino por la de los mercados operando mediante el consumo diferido y segmentado de los bienes.

Para Stuart Hall (1993: 93), el término adecuado que designa esta época es el de «post fordismo», en tanto [...] sugiere una época diferente con respecto a la era de la producción masiva caracterizada por los productos estandarizados, la concentración de capital y las formas de organización y disciplina del trabajo propio del «taylorismo».

Atilio Borón (1999), al intentar acercarse a la interpretación de esta nueva fase de capitalismo global, ha identificado tres etapas en su desarrollo: la primera, que denomina la «bella época» (1870-1914), el boom de la postguerra hasta la crisis del petróleo (1945-1974) y la tercera; crisis del Keynesianismo y retorno a la economía neoclásica. Esta fase con tres aspectos nuevos:

- Vertiginosa mundialización de los flujos financieros.
- Cobertura geográfica planetaria.
- Universalización de las imágenes y mensajes audiovisuales pero en una versión «mac donalizada» de adopción de valores, estilos culturales, íconos imágenes planetarias proyectadas por el modelo estadounidense de consumo muy estandarizado, fetichizado y con baja calidad cultural.

Las características que enmarcan estos procesos a nivel macroeconómico definen una economía dominada por las multinacionales y la globalización de los mercados financieros.

Asistimos entonces a una economía de la desterritorialización, en la que las nuevas instancias de producción y distribución de bienes y servicios escapan al control y legitimidad de la otrora estructura legitimadora del Estado-nación. Las estructuras de control público nacional tienden a desaparecer con las regulaciones exógenas, que han translocado las fronteras anacrónicas e insuficientes de las instancias nacionales. Por eso se entiende, el porqué de la exigencia de la regulación y homogenización de las normas contables desde estructuras supranacionales del poder hegemónico mundial.

La etapa descrita, caracterizada por un contexto de cambios vertiginosos nunca antes vistos, corresponde a una nueva cosmovisión preocupada por el cuestionamiento, la búsqueda y, en algunos casos el reclamo, por la abolición de los órdenes anteriores.

Para autores como Lyotard (1995), la postmodernidad sería una edad de la cultura que se corresponde con un tipo de sociedad llamada postindustrial.

En términos generales, la postmodernidad rechaza las teorías explicativas amplias, las narrativas generales y cuestiona la vigencia de los universales. Postmodernidad, supone para algunos autores una condición contrapuesta a la modernidad, en tanto para otros, es apenas un paso lento y complejo hacia un nuevo tipo de sociedad, de cultura y de individuo que nace en las propias entrañas de la crisis de la metanarrativa moderna.

En lo axiológico, la sociedad postmoderna moldea un individuo que vive su existencia como presente perenne; el pasado es tan solo un recuerdo efímero y fugaz de frustraciones y reparaciones, con un horizonte del futuro que apenas es entendido como un juego donde surgirán nuevas necesidades que deberán ser satisfechas incesantemente. Se sustituye así la consigna moderna del «pienso luego existo» por «tengo luego existo», es decir «soy por lo que tengo».

A nivel macro, Lipovetsky (1996:9) define a la sociedad postmoderna como:

[...] aquella en que reina la indiferencia de masa, donde domina el sentimiento de reiteración y estancamiento, en que la autonomía privada no se discute, donde lo nuevo se acoge como lo antiguo, donde se banaliza la innovación, en la que el futuro no se asimila ya a un progreso ineluctable. La sociedad moderna era conquistadora, creía en el futuro, en la ciencia y en la técnica, se instituyó como ruptura con las jerarquías de sangre y la soberanía sagrada, con las tradiciones y los particularismos en nombre de lo universal, de la razón, de la revolución.

[...] se disuelven la confianza y la fe en el futuro, ya nadie cree en el porvenir radiante de la evolución y el progreso, la gente quiere vivir enseguida, aquí y ahora, conservarse joven y no ya forjar el hombre nuevo. [...] La sociedad postmoderna no tiene ni ídolo ni tabú, ni tan solo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos regidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni Apocalipsis.

En la actualidad, domina el imperio de los criterios de la «economía global interdependiente» o «informativa», cuyo correlato epistémico-organizativo está asentado en la «ciencia de la dirección empresarial o administrativa», que viene transformando las instituciones bajo la impronta de la eficacia, competitividad y productividad, como fundamento de la acción institucional de la omnipresente lógica del mercado. El nuevo paradigma socio-económico se caracteriza por:

- Conectividad
- Interdependencia
- Cooperación y redes de conocimiento
- Rol creciente de la virtualización de la economía
- El papel de la información y de la Internet
- Invalidación del modelo clásico (Smithiano) de división del trabajo

- Simultaneidad de lo global y lo local
- Desaparición de barreras de tiempo y distancia.

De igual manera emergen nuevos modelos de organización:

- La organización como pool de capitales físicos y humanos que pueden recombinarse de diferentes maneras
- Muchas ideas necesitan ser elaboradas contando con información de varias áreas
- Nuevos modelos culturales
- Nuevos productos y servicios.

En este océano contextual ha navegado y navega la contabilidad. En el primer período, que convencionalmente se sitúa entre 1850 a 1970, la disciplina contable se ocupa en lo fundamental de fijar la situación económica de la empresa, de la captación, medida, valoración y representación de esa realidad; coloca de manifiesto las diferencias que surgen como consecuencia de su evolución; mide el resultado, efectúa su clasificación y discriminación; a partir de dicha dinámica obtiene conclusiones que le van a servir para mejorar las decisiones en el futuro. Todo se puede resumir en una teleología genérica única: la determinación de la situación de la unidad económica y su evolución en el tiempo; la interpretación convencional es que junto a esta teleología genérica, la contabilidad también da cuenta de unos fines específicos, los cuales son del orden económico, financiero, administrativo, fiscal y jurídico.

El profesor Mauricio Gómez (2005: 21), al referirse a las dos visiones dominantes que compiten hoy en la corriente principal de la contabilidad en el ámbito internacional, caracteriza a la primera como aquella cuya preocupación central reside en poder constituirse en un constructo funcional a la realidad económica de las organizaciones, perspectiva que entiende a la contabilidad como una disciplina aplicada, con múltiples interrelaciones con la economía de la empresa; con las visiones neoclásicas de la organización; con la moderna teoría de la firma y con los desarrollos de la teoría organizacional clásica, tendencia conocida en el mundo académico actual como el «paradigma de utilidad», propuesta conectada a la reconfiguración de la sociedad industrial. Y, la segunda, llamada nueva contabilidad, entendida como un poderoso mecanismo que interpreta, mide y representa la circulación, es decir, penetra en su análisis la propia estructura interna de la contabilidad; señalando que la lógica con la que la contabilidad da cuenta de los procesos, no es solo la informativa, sino más bien la de identificación, medición y control de los procesos de circulación; específicamente la circulación de la riqueza y la renta.

Si en la denominada sociedad industrial, la contabilidad no podía existir al margen del mundo real (hechos tangibles, ciertos) con soporte material; la sociedad postindustrial, a pesar de compartir un conjunto de rasgos comunes, tiene sus propias especificidades, por ejemplo, la comunicación sin fronteras que la han convertido en un tema poco explorado por los académicos de la contabilidad, esto es, hace falta indagar por las acciones que debe abocar la disciplina en la nueva sociedad que se está gestando en medio de la crisis de la sociedad industrial. Sin desconocer, la singularidad de los contextos, si es necesario esbozar algunos de los problemas contables que afloran en la «nueva economía» (Suardi, otros, 2005):

- La brecha entre el valor del mercado de muchas empresas y sus valores de libros está creciendo, y esto es especialmente cierto en las industrias intensivas en alta tecnología y conocimiento en las cuales las compañías realizan grandes inversiones en activos intangibles como I+D y marcas. También. Obedece a la volatilidad, incertidumbre e y ritmo de cambio asociado a mayores inversiones en estos activos.
- La falta de información sobre intangibles conlleva el riesgo de conducir a una inadecuada asignación del capital, o al aumento del costo del capital para las empresas intensivas en conocimiento, incrementando la volatilidad y la incertidumbre.
- Cualquier nuevo enfoque tendiente a revelar información sobre los activos intangibles debería comenzar por el reconocimiento de que estos activos son altamente dependientes del contexto y variables en sus valores, los cuales no pueden ser acumulados de la manera que suele hacerse con los activos tradicionales.

2.4.3. Contexto de aplicación, más allá de la óptica operativa y menestral

Las condiciones -que a juicio de Pacciolo-, debe tener un buen comerciante, son a saber, las siguientes: reunir dinero; poseer inteligencia; y tener la ciencia de la contabilidad.

Pacciolo

Indagar sobre los escenarios de las aplicaciones contables es pensar en la práctica, que se desarrolla en tiempos, espacios y contextos determinados. Para una adecuada apropiación del conocimiento es conveniente promover la transformación y aplicación instrumental del conocimiento disciplinario. Los estudiantes que han elegido la carrera de contaduría, presentan una marcada propensión hacia el conocimiento práctico, imaginario derivado del campo de actuación en el que se desenvuelven y del marcado sesgo empírico de la profesión. La eventual presencia de dicha forma de conocimiento, es una característica que debe ser valorada en su justa dimensión. Si bien el conocimiento disciplinario y su concreción pragmática poseen características diferenciales y no pueden ni deben ser confundidos, el contexto de aplicación puede constituirse en un camino que permita aproximarse a definir las reglas de interdependencia y relacionamiento que subyacen a todos los diferentes contextos del conocimiento explicitados. Como lo explica Mauricio Gómez Villegas (2006)

[...] la práctica no es simplemente hacer cosas. La práctica no es la partida doble o la cuenta o el soporte o el registro o el proceso o, incluso, la interpretación del dato y la información. La práctica es la transformación intencionada del mundo a partir de un modelo de comprensión del mismo. La práctica es hacer el mundo a imagen y semejanza del modelo teórico. Dado que las teorías pueden ser erróneas o inadecuadas, el espíritu científico que construye teorías debe ser crítico. Debe constantemente criticar las teorías y contrastar-

las con la realidad factual por medio de la praxis. También los hechos pueden desbordar las formas de entendimiento teórico sobre ellos, por eso la reflexión debe ser aguda y permanente.

La contabilidad como práctica, entonces, constituye un conjunto de componentes interrelacionados, que permiten captar, procesar, valorar, agregar, representar y distribuir información para apoyar la toma de decisiones y el control de las organizaciones; esto conduce a entender que los sistemas contables pueden constituirse en un aparato coordinador de todas las partes integrantes de las organizaciones, pero el logro de este cometido pasa por entender que dicho sistema debe ser eficaz como proveedor de información oportuna; pertinente con respecto a los contextos que representa y relevante en lo atiente a la demanda social a la cual se dirige. Por lo tanto, la perspectiva del contexto de aplicación, supone una óptica operativa: el hacer como solución a una necesidad, pero también como respuesta a una situación problemática que requiere obviamente trabajar con marcos conceptuales y lenguajes disciplinarios.

El grave problema de la práctica contable, reside en que abjura alimentarse permanentemente de marcos conceptuales, que le permitan avizorar los errores congénitos del escenario empírico autoevidente donde construye sus aplicaciones. El profesor Carlos Mario Zapata (2006: 75,76), nos alerta sobre este asunto:

[...] la distancia entre el discurso científico y las prácticas rituales en contabilidad develan la carencia de un despliegue investigativo que logre captar lo esencial de la contabilidad y que ponga en diálogo epistemología y praxis contable, es decir, que asuma la totalidad de lo contable como objeto de investigación. De suyo, la distancia entre teoría y práctica indica una disfunción en la construcción disciplinar de la contabilidad que no se explica sólo desde variables exógenas como la pluralidad de intereses que están en juego rodeando el despliegue de la profesión contable en su condición de saber estratégico. La redimensión del vínculo investigación y enseñanza de la contabilidad y la discusión sobre el problema de la objetividad serán pasos interesantes para afinar los procesos de búsqueda y construcción contable.

Por tanto, la inquietud que subyace a la presente propuesta, considera que las diferentes formas de aproximarse a una práctica más cualificada, pasa por trabajar pedagógicamente las aplicaciones desde el razonamiento crítico, visualizando aspectos epistemológicos y relacionándolos con cuestiones problemáticas. Desde esta perspectiva puede superarse la simple identificación del contenido con los aspectos meramente empírico-pragmáticos, ampliando, completando y enriqueciendo el campo de actuación del profesional contable. En esta dirección Mattessich (2001: 14), plantea la siguiente dicotomía:

Parece que los contadores en este campo se hallan enfrentados a una de las dos alternativas siguientes: 1) adquirir un conocimiento más profundo de muchos aspectos de la jurisprudencia (derecho civil, comercial, social y tributario) y desarrollar la disciplina para convertirla en un campo de saber puramente legalista y dogmático; o 2) capacitarse en el uso de los modernos métodos analíticos cuan-

titativos y mantener el antiguo status de su disciplina, por ejemplo el de la más importante herramienta de la práctica económica.

Aunque no se comparta en su totalidad este planteamiento, especialmente en lo referente al privilegio de la utilización excluyente de métodos analíticos cuantitativos; si considero que esta dicotomía es a la que subyace en los procesos educativos de la contabilidad como disciplina y de la contaduría como profesión.

El aprendizaje comprensivo se produce cuando el desarrollo conceptual, formal y fáctico de la contabilidad se encara integralmente, lo cual implica que para cada trabajo relacionado con las aplicaciones contables sea necesario aproximarse al problema desde diversas perspectivas, seleccionando el sistema conceptual más adecuado, formalizando la situación elegida, formulando las hipótesis más aproximadas, contrastando empíricamente las relaciones asociadas con el fenómeno estudiado, para finalmente analizar e interpretar colectivamente los resultados tomando en cuenta las dificultades surgidas como producto de la interacción con el medio intervenido.

Por otra parte, como bien lo plantea el profesor Mattessich (2002:15), en la práctica y en grado considerable la teoría, el término contabilidad se emplea con una visión minimalista para designar solamente la microcontabilidad, desconociendo otros agregados de igual o quizá superior importancia. Observemos, qué entiende este autor por éstos términos:

La macrocontabilidad comprende: 1) cuentas de producto e ingreso nacional, 2) cuentas de flujo de fondos, 3) cuentas intersectoriales o cuadros de insumo-producto, 4) balanza de pagos internacionales y 5) todas las cuentas regionales similares a las enumeradas previamente.

En cuanto a la microcontabilidad, incluye: 1) contabilidad patrimonial y de fondos, 2) contabilidad de costos y contabilidad gerencial y 3) presupuestación periódica, cada una de ellas para los siguientes períodos a) empresas comerciales, b) organizaciones sin fines de lucro (eventualmente unidades familiares), c) agencias gubernamentales y d) agregados de varias firmas o de otras agencias pertenecientes a una misma unidad administrativa.

En la enseñanza de la contabilidad no se debe privilegiar un solo perfil de la disciplina, el relacionado con la economía de empresa. La contabilidad es un sistema de información y como tal debe dar respuesta a una compleja trama de relaciones con el entorno, incluso, a la denominada y poco desarrollada contabilidad no monetaria y contabilidad social.

Pero aún así, la práctica de la contabilidad en el ámbito de la economía de empresa, enfrenta un duro cuestionamiento en lo referente a la capacidad para captar y comunicar eventos que ocurren en el actual contexto globalizado. Existe la preocupación, que los estados contables no reflejan (y tal vez no posean esa capacidad) los «value drivers» de las empresas. Estos «value drivers» dominan el nuevo orden económico y representan la capacidad de las empresas de agregar o generar valor (Suardi, otros, 2005).

Las principales críticas que se realizan a los estados contables tradicionales, tienen que ver, entre otras con:

1. Los estados tradicionales se centran en la habilidad de la entidad para generar valor a través de los activos y pasivos ya existentes. Se trata de información retrospectiva. Pero el contexto actual requiere de información sobre la capacidad de la empresa de crear valor.
2. Los «value drivers» más importantes son básicamente de índole cualitativa o no financiera y hoy no son reflejados en los estados contables.
3. Los activos intangibles, que juegan un papel importante en la nueva economía, son reconocidos en los estados contables únicamente cuando son adquiridos a terceros. Dichos intangibles deberían ser también reconocidos cuando los mismos son generados internamente.
4. Los riesgos a los cuales se enfrenta la empresa no son revelados por los estados contables tradicionales debido al criterio conservador que predomina en su preparación. Pero hoy el riesgo no es analizado desde una visión pesimista, sino que es considerado, al mismo tiempo, como una oportunidad. La forma en que la empresa gestiona los riesgos, cualquiera sea su tipo es un elemento más de su capacidad generadora de valor.

El capital tradicionalmente considerado como un valor en forma tangible de dinero y máquinas, que otrora podía ser utilizado para crear más valor; toma hoy la forma intangible, de conocimientos, patentes, marcas, bases de datos, software, etc. Estas nuevas circunstancias han creado también el concepto de la «economía del tiempo», nacida de la denominada por Manuel Castells sociedad reticular y que difunde una nueva forma de capital presente en las nuevas estructuras empresariales de la sociedad global.

2.5. Ejercicio hipotético de plan de formación³ en contaduría pública a partir de los «contextos del conocimiento»

EJES ARTICULADORES	CAMPOS DE INTERVENCIÓN	TEMAS CENTRALES DE ESTUDIO
<p>Contexto de Justificación</p> <p>Aborda cuestiones de validación, es decir, cómo saber si una producción es auténtica o no, si una creencia es verdadera o falsa, si una teoría es lógicamente aceptable, si las evidencias apoyan las afirmaciones, si realmente se ha incrementado el conocimiento disponible, etc.</p>	<p>Identidad disciplinaria</p> <p>Referido al objeto u objetos de estudio, métodos, discursividad propias de la disciplina contables.</p> <p>Competencia Disciplinar</p> <p>Entendida como la capacidad de moverse con los diferentes componentes de la estructura disciplinar, sabiendo diferenciarlas y articularlas</p>	<p>Los lenguajes de la contabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objeto y método de la contabilidad (estructura clásica). • Discursividades contables (escuelas de pensamiento) • Intereses dominadores del conocimiento contable • Paradigmas y programas de investigación contables. • El enfoque económico neo-clásico en la teoría de la contabilidad. • Enfoques críticos en la investigación en contabilidad <p>Teoría de la representación, la medición, la agregación y la valoración contables</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué representa la contabilidad y cuales son las estructuras de representación • Problemas que comportan las estructuras de medición y valoración contables • Que significa la agregación contable: obstáculos en la sociedad global <p>Tributación/Asesoría Fiscal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos Tributarios • Renta de las Personas Físicas • Impuesto sobre Sociedades • Tributación de no Residentes • Impuesto sobre el Patrimonio • Impuesto sobre Sucesiones y Donaciones • Impuesto sobre el valor agregado • Impuesto sobre transmisiones patrimoniales y actos jurídicos documentados • Impuestos Especiales • Derechos de importación y exportación • Tributos locales

³ Es de anotar que el anterior ejercicio constituye un borrador hipotético, que puede ser utilizado como un recurso didáctico para, desde el propósito de formación de cada programa, redefinirlo, deconstruirlo, reconstruirlo o ignorarlo.

	<p style="text-align: center;">Competencia Disciplinar (Continuación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tributación integrada • El contribuyente ante la inspección • El contribuyente en los tribunales: recursos, reclamaciones y defensa jurídica • La tributación en el nuevo contexto de la economía-mundo. • Fiscalidad en la economía abierta <p style="text-align: center;">Contabilidad de costos y nuevos factores de competitividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad de costos y factores productivos de origen transnacional • Contabilidad de costos y competitividad empresarial • Contabilidad de costos y medición de la gestión empresarial • Gerencia estratégica de los costos • Costeo avanzado-teoría de las restricciones • Costeo avanzado-teoría de las restricciones. <p style="text-align: center;">Contabilidad y sector público</p> <ul style="list-style-type: none"> • La relación entre contabilidad y el estado • Nuevos enfoques en la contabilidad del sector público <p style="text-align: center;">Teorías del control, auditoría y gerencia del riesgo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la materialidad y del riesgo • Evaluación del control interno • Planificación de la auditoría • Evaluación de la evidencia • análisis de cuentas concretas • Formación de opinión • Auditoría interna • Auditoría informática <p style="text-align: center;">Contabilidad y finanzas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría y gestión del riesgo: Riesgo de mercado, riesgo de crédito, riesgo operativo • Elementos de la teoría de los juegos para las finanzas corporativas • El diseño del gobierno corporativo y el mercado de control corporativo.
--	--	--

	<p style="text-align: center;">Disponibilidad interdisciplinar</p> <p>Concebida como la compleja actitud dialogante, que permite desde la diferencia abrirse a la integración, capaz de interlocutor con otras, teorías, gramáticas o campos disciplinares conexos, y en oportunidades lejanas; acopiando métodos, técnicas, herramientas metodológicas que posibiliten desde lecturas transversales entender la complejidad del fenómeno contable.</p>	<p>Los sistemas de información y tecnologías de la información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de Información • Gestión del conocimiento • Papel de los sistemas de información en la gestión de empresas • Sistemas de apoyo a la toma de decisiones • Gestión de proyectos • Planificación de Tecnologías y Sistemas de Información • Implicaciones de las TTI en la gestión de empresas • Las telecomunicaciones en la gestión de empresas • Sistemas de planificación estratégica • Administración y gestión de los sistemas de información <p style="text-align: center;">Regulación contable</p> <ul style="list-style-type: none"> • El rol de la contabilidad en los contextos modernos: limitaciones de la teoría y de la práctica convencional • Marcos conceptuales • Cambio de prioridades en el contenido informativo • Aplicación del valor razonable • El resultado total y el resultado realizado • Contabilización de instrumentos financieros <p>Los lenguajes de la Economía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teorías de la economía clásica: Smit y Ricardo y Marx. • La estática y el equilibrio: la economía marginalista • La teoría económica neoclásica. • La teoría económica Keynesiana • La economía postkeynesiana • Expectativas racionales y nueva macroeconomía clásica • La economía institucional-la teoría de la regulación • La economía reticular en la sociedad global <p>Gestión y Administración</p> <ul style="list-style-type: none"> • La organización y las teorías de las organizaciones.
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Teorías acerca de la gestión y el capital humano. • Gestión del capital humano en empresas familiares. • Gestión del capital humano en empresas multinacionales. • Gobierno corporativo y distribución de la propiedad. • Gestión de la toma del riesgo. • Gestión del capital humano • Gestión tecnológica <p>Ámbito Jurídico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derecho empresarial y comercial • La transnacionalización del campo jurídico. • La transnacionalización del Estado-nación: el Estado hegemónico • La transnacionalización de la regulación jurídica • La ley propia del capital global: la lex mercatoria <p>Las concepciones de lo ético en los diferentes contextos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las éticas de la práctica o éticas materiales • Ontología y axiología en el contexto de la modernidad y la postmodernidad (marcos regulativos) • Las éticas utilitarias y pragmáticas • Las éticas formales o del deber ser • Las éticas discursivas • Ética y postmodernidad • Éticas deontológicas • Código de ética de la profesión contable <p>Concepciones sobre la filosofía de la ciencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orígenes de la razón científica • El movimiento cartesiano • La Ilustración y el viraje gnoseológico • El positivismo decimonónico • La hermenéutica • El positivismo del círculo de Viena y la tradición heredada • El falibilismo Popperiano • La escuela de Frankfurt • El anarquismo de Feyerabend • La estructura de las revoluciones científicas de Kuhn
--	--	---

<p align="center">Contexto de descubrimiento</p> <p>Comprende la invención, producción de hipótesis, teorías, hallazgos y conceptos; todos ellos relacionados con las circunstancias históricas, psicológicas, sociológicas, políticas, económicas, axiológicas y tecnológicas que contribuyen a su formulación en un tiempo y lugar determinados.</p>	<p align="center">Contexto económico</p> <p align="center">Contexto Político</p> <p align="center">Contexto histórico, cultural y social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los programas de investigación de Irme Lákatos • Postura postmoderna sobre la ciencia <p align="center">El sistema-mundo y las globalizaciones económicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mundialización del capital: características y contradicciones • Las disímiles aristas de las globalizaciones • La globalización económica y el neoliberalismo • Globalización hegemónica y contrahegemónica • Globalización hegemónica y el postconsenso de Washington • Los grados de intensidad de la globalización • Análisis de coyuntura económica <p align="center">Las nuevas cartografías del poder mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globalización, totalidad histórica y relaciones de poder • Los estados nacionales en la reconfiguración de la geopolítica global • La sociedad civil global • Historia política en el contexto Latinoamericano y Colombiano • Políticas y gestión públicas • Análisis de coyuntura • Capitalismo y democracia • La justicia en la era de la información <p align="center">Entorno histórico-cultural y social y la esfera de la subjetividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendencias socio-culturales contemporáneas <ul style="list-style-type: none"> - La modernidad y - La postmodernidad. • Gestión cultural y globalización • Globalización cultural o cultura global • Pensamiento histórico, social y cultural latinoamericano • Pensamiento histórico, social y cultural Colombiano. • Contextualización cultural y cosmopolitismo. • Desigualdad exclusión y globalización.
---	---	---

Referencias

- ALVARADO SALGADO**, Sara Victoria. 2002
Especializaciones. Diagnóstico, conceptualización y lineamientos de política. Serie calidad de la educación superior No.5. Instituto colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, Bogotá.
- ANDER-EGG**, Ezequiel. 1998.
Reflexiones en torno al proceso de Mundialización/Globalización. Editorial Lumen-hvmanitas, Buenos Aires.
- APEL**, Karl Otto. 1994
El desafío de la crítica total de la razón. Espíteme, Valencia.
- AUBAD**, Rafael. 1998
Hacia un Marco de Desarrollo de la Universidad Estatal, visión y acción desde la pertinencia. Documento ICFES-Corporación Calidad, Santa Fe de Bogotá.
- AUSTIN MILLAN**, Tomás R. 1999
Fundamentos socioculturales de la educación. Editorial Pillan y Universidad Arturo Prat, Temuco.
- BACHELARD**, Gastón. 1976
La Formación del Espíritu Científico. Siglo XXI Editores S.A.- Quinta edición, Buenos Aires.
- BALANDIER**, George. 1999
El Desorden - La teoría del caos y las ciencias sociales. Gedisa editorial, Barcelona.
- BÁRCENAS**, Ramón. 2002.
Contexto de descubrimiento y contexto de justificación: un problema filosófico en la investigación científica. En revista: Acta Universitaria Volumen 12 No. 002. Universidad de Guanajuato, Ciudad de México.
- BAUMAN**, Zigmunt. 2006
Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica, quinta reimpresión. Buenos Aires.
- BELL**, Daniel, 1976
El advenimiento de la sociedad post-industrial, Alianza Editorial, Madrid.

- BERARDI BIFO**, Franco. 2003
La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global. Editorial traficante de sueños, Madrid.
- BOURDIEU**, Pierre. 1977
Capital cultural, escuela y espacio social. Editorial Siglo XXI, ciudad de México.
- BORÓN**, Atilio. 1999
Pensamiento único y resignación política. En revista: Nueva Sociedad No. 163, Caracas.
- BORRERO, C.**, Alfonso. 1998
Más allá del currículo. IV Seminario General Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Bogotá.
- CASTELLS**, Manuel. 2001
La era de la información. La sociedad en red, vol. 1. Editorial siglo XXI, Ciudad de México.
- CASTELLS**, Manuel. 1997
La Era de la Información: Economía, sociedad y cultura, Alianza editorial, Barcelona.
- CASTRO, GOMEZ**, Santiago. 2005
La poscolonialidad explicada a los niños. Editorial Universidad del Cauca, colección Gígra de letras, Popayán.
- COLOM**, A.J. y **MELICH**, J.C. 1995
Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación, Paidós, Barcelona.
- CALLINICOS**, Alex. 1993
Contra el postmodernismo-una crítica Marxista. El Ancora Editores, Bogotá.
- CONSERJO DE INVESTIGACIONES**, Universidad del Cauca 2004. Documento: Fundamentos y criterios para la discusión sobre la reforma de los institutos de postgrado (versión 2), Popayán.
- CORONIL**, Fernando. 2000.
Naturaleza del Poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En Edgar Lander (compilador): La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales—perspectivas Latinoamericanas, CLACSO, Buenos Aires.
- DE GREIFF, ZAPATA**, Lázaro. 1998.
Antecedentes académicos, evaluación de calidad y de experiencias profesionales, requisitos de los contadores profesionales. IFAC—Guía No. 9, Bogotá.

DE SOUSA SANTOS, Buenaventura. 1999

La Globalización del Derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Facultad de derecho, ciencias políticas y sociales– Universidad Nacional de Colombia e Instituto Latinoamericano de servicios legales alternativos, ILSA, Bogotá.

DIAZ BARRIGA, Ángel. 2003

Currículo: Tensiones conceptuales y prácticas. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa No. 5. En:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

DIAZ VILLA, Mario. 1985

La Reforma Curricular–Contradicciones de una pedagogía retórica. En: Revista Educación y Cultura No. 4. Fecode, Bogotá.

DIAZ VILLA, Mario. 2000. (coordinador)

La Formación de Profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias, Bogotá.

DIAZ VILLA, Mario. (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, Bogotá.

DIAZ VILLA, Mario. 2001a.

Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder control y discurso pedagógico. Colección seminariu magisterio, Cooperativa editorial Magisterio, Santafé de Bogotá.

DIAZ VILLA, Mario. 2002.

Flexibilidad y educación superior en Colombia. Serie calidad de la educación superior No. 2. Instituto Colombiano para el fomento y desarrollo de la educación superior ICFES. Secretaría General procesos editoriales, Bogotá.

DOCUMENTO. 2004

Fundamentos y criterios para la discusión sobre la reforma de los institutos de postgrado. Consejo de Investigaciones, Universidad del Cauca, Popayán.

EINSTEIN, Albert. 1995

Mi Visión del Mundo. Editorial Tusquets, Barcelona.

FAJADO F. Carlos. 1999

Lo light: esa cultura de pasarela. En: <http://usuarios.iponet.es/casinada>.

FEITO, Rafael. S.F

Teorías sociológicas de la educación. Biblioteca de la Facultad de ciencias políticas y sociología de la U.C.M.
[www.http://inicia.es/de/cgarciam/Feito.htm](http://inicia.es/de/cgarciam/Feito.htm)

FERREIRA, Miguel. 2004

¿Mito o razón? Una bifurcación histórica cuya unidad resurge en la ciencia contemporánea. En: *Nómadas - revista crítica de ciencias sociales y jurídicas.* | Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

FLETCHER, S. 2000.

Análisis de competencias laborales. Editorial Panorama, México.

FLORIAN, Víctor. 1998

Los obstáculos epistemológicos en la ciencia moderna. En revista: *Epistemología y filosofía de la ciencia – selección de ensayos universitarios.* Fondo de publicaciones de la Universidad del Atlántico, colección de filosofía Julio Enrique Blanco, Barranquilla.

FOUCAULT, Michell. 1976

Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. 5ª. Edición. Editorial Magisterio del Rio de la Plata, Buenos Aires.

FRANCO RUIZ, Rafael. 1998

Contabilidad Integral. Teoría y normalización. Investigar Editores, tercera edición, Armenia.

GALLEGO BADILLO, Rómulo. 1997

Discurso sobre el Constructivismo. Nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales. Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá.

GERMANÁ, César. 1999

Pierre Bourdieu: La sociología del poder y la violencia simbólica. En: *Revista de sociología UNMSM.* Facultad de Ciencias Sociales, Lima.

GIDDENS, Anthony 1993

Consecuencias de la modernidad. Alianza editores, Madrid.

GIMÉNEZ, Gilberto. 2003

El debate sobre la prospectiva de las ciencias sociales en los umbrales del nuevo milenio. En: *revista Mexicana de sociología*, año 65 No.2, México.

- GÓMEZ V.,** Mauricio. 2005
Breve introducción al estado del arte de la orientación crítica en la disciplina contable. En: revista PORIK-AN, Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas-Universidad del Cauca, Popayán.
- GÓMEZ V.,** Mauricio. 2006
Comentarios sobre el aprendizaje-construcción de la teoría contable. En Revista Lúmina No. 7. CINDAL, Facultad de Contaduría Pública Universidad de Manizales, Manizales.
- GRACIA LOPEZ,** Edgar. 1998
Sobre las Profesiones y Disciplinas. En: Revista Lúmina No. 2. Universidad de Manizales, Manizales.
- HABERMAS,** Jürgen. 1990
El pensamiento postmetafísico. Editorial Taurus, Madrid.
- HABERMAS,** Jürgen. 1986
Conocimiento e interés. Editorial Taurus, Madrid.
- HABERMAS,** Jürgen. 1987
Crítica de la razón funcionalista. Editorial Taurus, Madrid.
- HALL,** Stuart. 1993
«Nuevos Tiempos» en La Mirada Oblicua. Estudios Culturales y Democracia. Ediciones La Marca, Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ,** Carlos, A., **LÓPEZ,** C. Juliana. 2002
Disciplinas. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Primera edición, Bogotá.
- HERNÁNDEZ,** Carlos Augusto. 1984
La Reforma Curricular: Cientifismo y Taylorización. En: Revista Educación y Cultura No. 2. Fecode, Bogotá.
- HOPENHAYN,** Martín. 1995
Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina. Fondo de Cultura Económica, México.
- IANNI,** Octavio. 1999.
«La era del globalismo». Siglo XXI editores, México.
- ICFES.** 2000
La Formación de Profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias. Mario Díaz (coord.), Bogotá.

ICFES. 1997

«Renovación Curricular de la Contaduría Pública» Convenio: Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior - ICFES y Fundación para la Investigación y Desarrollo de la Ciencia Contable - FIDESC., Bogotá.

ICFES. 2001

Disciplinas. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Serie Calidad de la educación Superior No. 4, Bogotá.

KLIMOVSKY, G. 2001

Las desventuras del conocimiento científico. A-Z Editora, Buenos Aires.

LIPOVETSKY, Gilles. 1998

El crepúsculo del deber: La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos. Editorial Anagrama, Barcelona.

LIPOVETSKY, Gilles. 1996.

La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Ediciones Anagrama, Barcelona.

LOPEZ JIMÉNEZ, Nelson. 1996.

Modernización Curricular de las Instituciones Educativas – Los PEI de cara al siglo XXI. Biblioteca Básica del Educador. Editorial Libros y Libres S.A., Bogotá.

LOPEZ JIMÉNEZ, Nelson. 2005

Conferencia: «Perspectiva frente a la formación y evaluación por competencias», Bogotá.

LÓPEZ SEGRERA, Francisco. 1998

Los Retos de la Globalización. Ensayos en homenaje a Teodoro Dos Santos. UNESCO – Caracas. CLACSO. En: www.clacso.edu.ar

LYON, David. 2000

Postmodernidad. El libro de bolsillo. Alianza Editorial, Madrid.

LYOTARD, Jean Francois. 1984

La Postmodernidad. Editorial Gedisa, Barcelona.

LYOTARD, Jean Francois. 1995

La condición postmoderna Ed. R.E.I., Buenos Aires.

MARCUSE, Hebert. 1965

El Hombre Unidimensional. Editorial Seix Barral, Barcelona.

MASSÉ NARVÁEZ, Carlos. 2003

De la lógica de la investigación a la lógica del objeto. Un esbozo de las cuestiones centrales del racionalismo crítico de K. Popper. En: revista de Antropología Experimental No.3. www.ujaen.es/huesped/rae

MATO, Daniel. 2001.

Producción transnacional de representaciones sociales y transformaciones sociales en tiempos globalización. En: "Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización". Daniel Mato Mulato, compilador. CLACSO, Buenos Aires.

MATTESSICH, Richard. 2002

Contabilidad y métodos analíticos. Medición y proyección de la riqueza en la microeconomía y en la macroeconomía. Editorial la Ley S.A, Buenos Aires.

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. 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.

MORIN, Edgar. 1995

Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa, Barcelona

NIETO CARAVEO, Luz Marina. 2002

La flexibilidad Curricular en la Educación Superior –Algunas perspectivas para su análisis y ejemplos en la educación agronómica.
En: <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PN-0210-lexCurr.pdf>

OROZCO SILVA, Luis Enrique. 2001

Aspectos sociopolíticos en la educación superior en Colombia. En: Memorias del Seminario Latinoamericano sobre educación superior. Análisis y perspectivas, Universidad nacional de Colombia, Bogotá.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. 1998

La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Editorial Morata, Madrid.

PÉREZ LUNA, Enrique. 2001

Investigación y formación postgraduada. El problema de la investigación y de su enseñanza. En: Revista Cinta de Moebio No. 11. Septiembre 2001. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/11/perez.htm>

PAEZ, Armando. 2001

La dimensión cultural de la gestión de asentamientos humanos sostenibles en la era de la información: hacia un ecologismo mediatizado. En: revista Ma. No. 5 Departamento de Antropología–Universidad de Chile.
<http://sociales.uchile.cl/publicaciones/mad/05/paper06.htm>

POPPER, Karl. 1974

Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico. Paidós, Barcelona

PUTNAM, Hilary.1981.

Razón, verdad e historia. Tecnos, Madrid, 1988.

QUIJANO VALENCIA, Olver. 2000

Consideraciones acerca de la investigación en la reorientación del programa de contaduría pública. Universidad del Cauca. En: Revista ASFACOP No. 5-Asociación Colombiana de Facultades de Contaduría Pública, Bogotá.

RAMA, Claudio. 2005

¿La desaparición de monopolio universitario o la desaparición de las universidades? En: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/27701>

RAPOPORT, Mario. 2002.

Orígenes y actualidad del «pensamiento único». La globalización económico-financiera, su impacto en América Latina. Publicación CLACSO, Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, Pérez, Enrique. 2003.

La Evaluación por Competencias en Lenguaje: Contextos y Horizontes. En: Trazas y Miradas – Evaluación y Competencias. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

RODRÍGUEZ, VASQUEZ, Fernando. 1993

«Las premisas de Frankenstein» 30 fragmentos para entender la postmodernidad. En: revista Signo y Pensamiento No.23 Facultad de Comunicación Social de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

ROMERO, Iruela, María Jesús. 1996

Fundamentos teórico-metodológicos de la investigación pedagógica. En: revista Complutense de educación, vol. 7 No. 2. Servicio de publicaciones Universidad Complutense, Madrid.

SABATER, Fernando. 1997

El valor de educar. Editorial Ariel S.A., Barcelona

- SUARDI, Diana**, otros. 2004.
Contenido y comunicación de los informes financieros en el contexto de la nueva economía. Novenas jornadas de «investigación en la facultad» de ciencias económicas y estadística. Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- TAMAYO, Juan, José** 1994
Presente y Futuro de la Teología de la Liberación. Editorial San Pablo, Madrid.
- TOMAS, Austin**. 2000
La Educación desde los estudios Culturales y Sociales. Editorial Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, Victoria.
- TUA PEREDA, Jorge**. 1987
Principios Contables y la Normalización Internacional de la Contabilidad. Revista Contaduría – Universidad de Antioquia No.11, Medellín.
- TUA PEREDA, Jorge**. 1995
Lecturas de Teoría e Investigación Contable. Una publicación del centro interamericano jurídico-financiero. Ediciones Gráficas Ltda., Medellín.
- TUA PEREDA, Jorge**. 2000
En torno a la docencia en contabilidad: una reflexión personal. En: revista Porik –An, Popayán.
- VASQUEZ MEDEL, Manuel A.** 1997
El poder del mito/El mito del poder.
<http://www.cica.es/aliens/gittcus/podermito.html>
- VATTIMO, Gianni**. 1990.
La sociedad transparente. Paidós, Barcelona.
- VIRNO, Paolo**. 2003
Gramática de la multitud –para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Editorial traficantes de sueños, Madrid.
- WEBER, Max**. 2003
La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Fondo de cultura económica, México.
- ZAPATA, O. Carlos, Mario**. 2006
Sobre la investigación en contabilidad–Algunos apuntes. En: revista Porik-An No. 11, publicación de la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas de la Universidad del Cauca (Colombia), Popayán.

ZULETA, Estanislao. 1985

La Educación: Un Campo de Combate. Entrevista realizada por Hernán Suarez J. A Estanislao Zuleta. En: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores, Bogotá.