

LA DISCURSIVIDAD CURRICULAR CONTABLE: DEL REDUCCIONISMO FUNCIONAL AL INDISCIPLINAMIENTO COGNITIVO

Guillermo León Martínez Pino*

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

Resumen

La reflexión pedagógica en la educación contable, ha adolecido de un marco conceptual, que permita visibilizar los mecanismos regulativos y de control que subyacen a los discursos, a las prácticas, a los agentes y contextos involucrados en la configuración de los modelos curriculares. La presente reflexión, se constituyen en un esfuerzo por introducir en el debate ciertas variables problemáticas que generan controversia y que incitan a explorar las causas económicas, políticas, culturales y sociales y, las implicaciones que de ese análisis se deriven para la recontextualización de los currículos de los programas contables.

Palabras claves: Discurso pedagógico, currículo, competencias, práctica académica, práctica pedagógica.

* Contador Público Titulado de la Universidad del Cauca, Magíster en Estudios Sobre Problemas Políticos Latinoamericanos, Especialista en Docencia sobre Problemas Políticos -U. del Cauca-. Profesor de la Facultad de Ciencias Contables Económicas y Administrativas -U. del Cauca-, miembro académico del Centro Colombiano de Investigaciones Contables C-CINCO, Ex - Consultor del Plan de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), ex-Asesor del Programa Presidencial para la Reinserción. Miembro del Comité de Investigaciones de la FCCEA Universidad del Cauca, codirector grupo de investigación «contabilidad, sociedad y desarrollo» escalafonado en categoría B de COLCIENCIAS; autor del varios artículos sobre teoría e investigación contables, política, sociedad y desarrollo; conferencista en eventos Nacionales e Internacionales. Premio Nacional de Investigación Contable 2009.

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

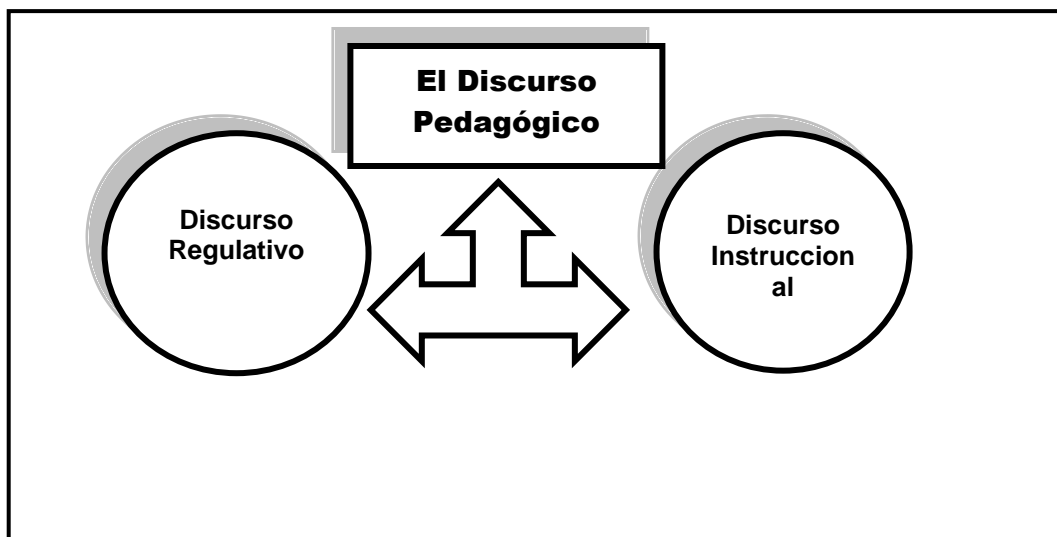


Gráfico No. 1

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 Internacional Accounting Standards Board (IASB)¹, la Internacional

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

Federation of Accountants (IFAC), conocidas en español como Comité de Normas Internacionales de Contabilidad.

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,

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.

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)

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)

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 significante», de necesaria aplicación a los procesos de transmisión cognoscitiva a través de las estructuras educativas de los diferentes países. El «ritual significante» 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

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.

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.

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.

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

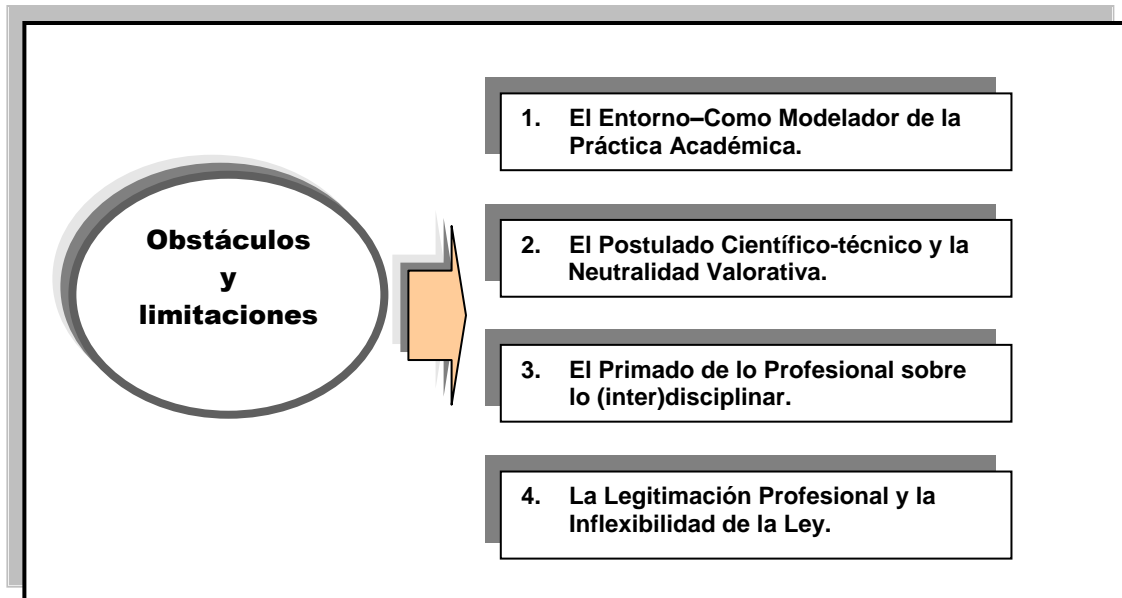


Gráfico No. 2

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 empiroinductivismo 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».

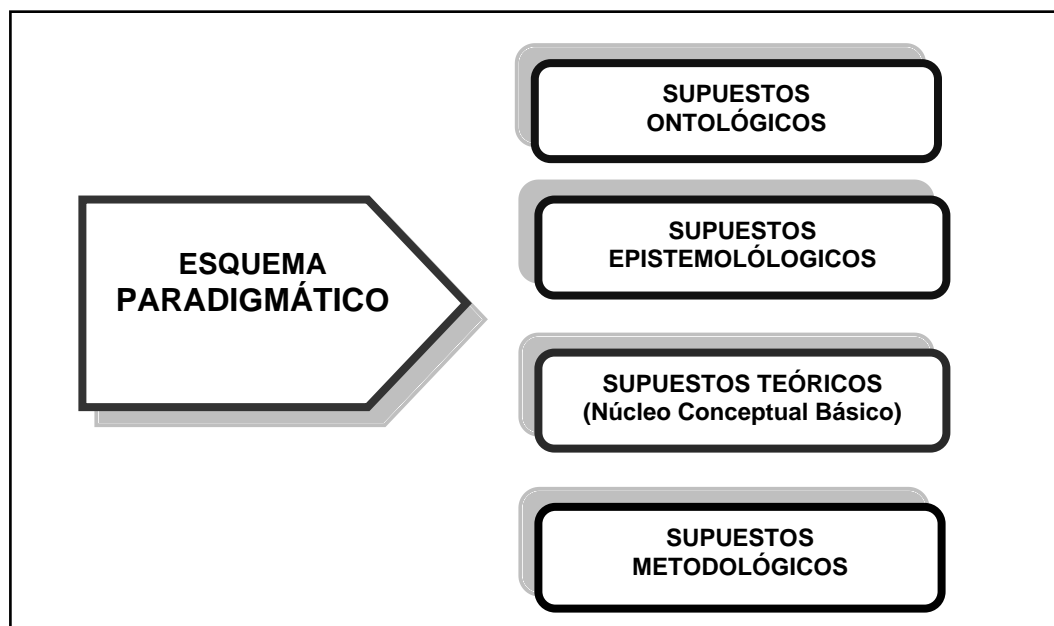
Supuestos epistemológicos: todo desarrollo curricular debe poseer una concepción del conocimiento, de la ciencia y de las disciplinas científicas, para trabajar los fundamentos desde las diferentes epístemas, en tanto, hoy estas categorías se han relativizado con la crisis de los denominados «metarrelatos» 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. 3

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 referido 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 lo técnico-normativo, asignándole poca importancia 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 están los maestros, sólo serían objetivos en la medida en la cual fueran capaces de «aplantar» 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 Friedrigh 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 competencia, 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 interventor 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 apologetica 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 desarrollo 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

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.

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



Gráfico No. 4

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 práctica 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 bisona 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

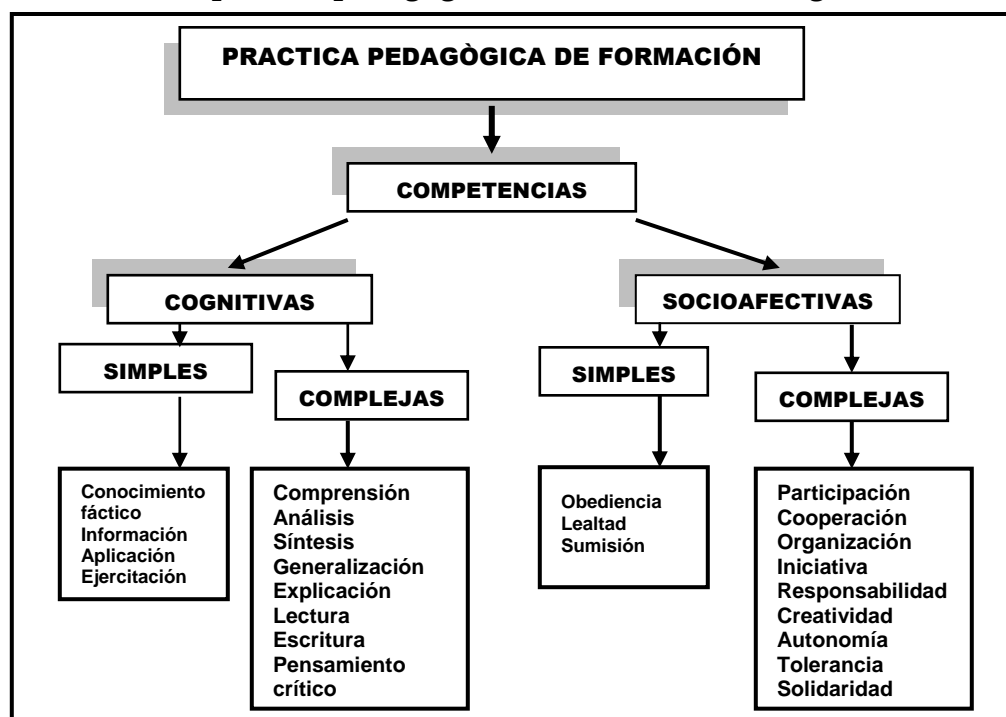


Gráfico No. 5⁵

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 transformaciones. 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.

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.

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 «triunfo 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 apropiarse 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.

6. Bibliografía Básica

BACHELARD, Gaston. 1976

La Formación del Espíritu Científico. Siglo XXI Editores S.A.- Quinta edición. Buenos Aires - Argentina.

BORRERO, C., Alfonso. 1998

Más allá del currículo. IV Seminario General Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Bogotá.

DE GREIFF, ZAPATA, Lázaro. 1998.

Antecedentes académicos, evaluación de calidad y de experiencias profesionales, requisitos de los contadores profesionales. IFAC - Guía No. 9, emitida en julio de 1991 y revisada en octubre de 1996.

DIAZ BARRIGA, Angel. 1984

Ensayos sobre la Problemática Curricular. Trillas, México.

DIAZ VILLA, Mario. 2001

Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado - Referentes básicos para su formulación. Primera edición, Bogotá.

DIAZ VILLA, Mario. 2000. (coordinador)

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

DIAZ VILLA, Mario. 1985

La Reforma Curricular - Contradicciones de una Pedagogía Retórica. En: Revista Educación y Cultura No. 4. Fecode. Bogotá.

Documentación Social. 1997

Políticas contra la exclusión social, n: 106. Cáritas Española. Enero-marzo. Madrid

FLETCHER, S. 2000.

Análisis de competencias laborales. Editorial Panorama. México.

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.

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.

GRACIA LOPEZ, Edgar. 1998

Sobre las Profesiones y Disciplinas. En: Revista Lúmina No. 2. Universidad de Manizales.

HABERMAS, Jürgen, 1986

Conocimiento e interés. Editorial Taurus, Madrid.

HERNÁNDEZ, Carlos, Augusto. 1984

La Reforma Curricular: Cientifismo y Taylorización. En: Revista Educación y Cultura No. 2. Fecode. Bogotá.

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.

LÓPEZ, SEGRERA, Francisco. 1998

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

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>

PUTNAM, Hilary.1981.

Razón, verdad e historia. Tecnos. Madrid.

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. Santa fe de Bogotá.

TUA PEREDA, Jorge. 2000

En torno a la docencia en contabilidad: una reflexión personal. En: revista Porik -An. Popayán - Colombia

TUA PEREDA, Jorge. 1995

Lecturas de Teoría e Investigación Contable. Una publicación del centro interamericano jurídico-financiero. Ediciones Gráficas Ltda. Medellín.

ZULETA, Estanislao. 1985

«La Educación: Un Campo de Combate». Entrevista realizada por Hernán Suarez J. A Estanislao Zuleta. En: Revista Educación y Cultura No. 4. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores, Bogotá.