



Contabilidad  
Internacional

## El rediseño curricular contable: entre lo profesional y lo disciplinar

© Citar como: [Martínez Pino, GL](#) (2002): "El rediseño curricular contable: entre lo profesional y lo disciplinar", [en línea] *5campus.org*, *Contabilidad Internacional* <<http://www.5campus.org/leccion/rediseño>> [y añadir fecha consulta]

---

Guillermo León Martínez Pino<sup>2</sup>

*"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 feldespatos 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"*

**Elbert Hubbard**

### **Resumen**

La crisis en los procesos de formación de los programas de contaduría, se ha venido expresando en la precariedad identitaria de la comunidad académica, reflejada en una doble dimensión: por una parte, como forma de verse a sí mismo y, por otra, como forma de reconocerse en la visión de los otros. Esa precariedad, se pone de manifiesta en un trabajo sin norte y en oportunidades sin sentido, en tanto, el docente no ha sido partícipe o ha estado despojado del saber pedagógico, esto es, de qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Es decir, ha existido una congénita debilidad de poder pensar lo pedagógico como constructo de múltiples relaciones: con el conocimiento, con el contexto, con la ciencia, con lo axiológico y lo actitudinal.

Este ensayo constituye tan solo un recurso conceptual, que aboca de manera tangencial algunas reflexiones, cuya intencionalidad final, no es otra que, suscitar la controversia sobre temas como: El discurso regulativo e instruccional; los fundamentos de una propuesta curricular; el concepto de competencias abordadas desde diferentes ópticas valorativas, etc. Si su contenido, logra despertar la inquietud de mentes inquisidoras del saber; creo que habrá cumplido su cometido.

---

<sup>2</sup> Contador Público Titulado de la Universidad del Cauca  
Magister en Estudios Sobre Problemas Políticos Latinoamericanos – U. del Cauca  
Especialista en Docencia sobre Problemas Políticos – U. del Cauca  
Profesor de la Facultad de Ciencias Contables Económicas y Administrativas - U. del Cauca  
Catedrático Universidad Cooperativa de Colombia  
Ex - Consultor del PNUD  
Ex-Asesor del Programa Presidencial para la Reinserción

## ***Presentación***

No es necesario emprender un diagnóstico detallado del estado situacional de la educación contable en Colombia, para plantear sin mayor dificultad que la acción pedagógica se ha caracterizado por ser una práctica sin teoría, o dicho de otra manera una teoría de la práctica de la instrumentalidad. Efectivamente, el docente cuyo papel histórico ha sido el de ser el soporte del saber pedagógico; en los programas contables, el culto immaculado al empirismo pedagógico, ha conducido al despojo fatal de la posibilidad de la palabra o a una especie - como lo dice Fernando González – *“de tragedia del proletario intelectual que va perdiendo la seguridad de su yo”*; es decir, el docente es una especie de peregrino de su propio saber.

En los programas curriculares se ha regulado y prescrito el trabajo del docente, que ha rayado en la institucionalización de ciertas actitudes, que moldean una forma estereotipada de ejercicio de la labor pedagógica, rechazando todo aquello que se aparte de esa tradición. Este encapsulamiento, ha sumido al docente en una especie de laberinto de soledad, que no le ha permitido crear y abrazar el espíritu científico, que a decir de Bachelard, exige que el *“hombre se convierta en una especie mutante o, para expresarlo aún mejor, en una especie que necesita mutar, que sufre si no cambia”*.

En el proceso educativo instruccional contable, el docente ha pasado de ser un mediador de los saberes a ser un aplicador y transmisor de los haceres, a través de técnicas, instrumentos, que se agotan en el mismo proceso de aplicación. Las modificaciones pedagógicas, son prácticas exóticas, que no están precedidas por la búsqueda de alternativas para la solución de los múltiples problemas que afectan su quehacer universitario. Se renuncia a la posibilidad de ser nómada intelectual, al aceptar una rutina, un tiempo normalizado y un espacio petrificado. La cronología y secuencias asignaturales, los ritmos de instrucción en una práctica aparente, los horarios inflexibles y los calendarios, imponen el ritmo de la inercia académica a la usanza de un circuito que se cierra consuetudinariamente como una cadena de repetición. Lo que cuenta es el cumplimiento de esta circularidad en la que se halla inscrito el proceso instruccional contable, en donde no hay tiempo para innovar porque hay que cumplir el programa.

El ensayo, por tanto, intenta establecer unas bases conceptuales de análisis para explicar el significado que posee el discurso pedagógico, como integrador del discurso regulativo y el discurso instruccional y su incidencia en la configuración de los modelos pedagógicos en los programas de contaduría pública. Estos modelos, como estructuras mediadoras de mensajes simbólicos y como formas de significar, intrínsecamente reproducen relaciones de poder y principios de control específicos.

Los programas contables, han adolecido de un marco conceptual que permita, sobre referentes fuertes, recabar en el análisis sobre las diferentes interacciones, los mecanismos regulativos y de control que subyacen, a los discursos, a las prácticas, a los agentes y contextos involucrados en la configuración del discurso pedagógico y de los modelos curriculares. Estas reflexiones, plasmadas en este

escrito, se constituyen en un pequeño esfuerzo, por introducir en el debate, ciertas variables problemáticas que generen controversia y que inciten a explorar las causas (económicas, políticas y sociales) y, las implicaciones que de ese análisis se deriven para la recontextualización de los programas contables.

## ***1. El Discurso Pedagógico Contable: Una Retórica Contradictoria***

Las reformas curriculares de los programas contables en Colombia, ha tenido una vida demasiado precaria y más han obedecido 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.

### ***1.1. El Discurso Pedagógico como Interacción de dos Discursos Especializados***

El discurso pedagógico como lo argumenta Mario Díaz, 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*” (Díaz, 1985: 27).



**Gráfico No. 1**

Para el caso de lo 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 legitimación social en la comunidad 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 moldean los contextos pedagógicos.

Específicamente, la estructuración del discurso regulativo, 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 las Normas Internacionales de Contabilidad (N.I.C.), en tanto el 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), la internacional Federation of Accountants (IFAC), conocidas en español como Comité de Normas Internacionales de Contabilidad y Federación Internacional de Contadores, respectivamente <sup>1</sup>.

Organizaciones como el IASC, creada en junio de 1973, se caracteriza 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, que regula 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".

---

<sup>1</sup> Estas dos organizaciones 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.

Es sintomático observar, cómo de manera coincidente este discurso armonizador de la práctica contable y el discurso regulativo de formación profesional, están sincrónicamente unidos a la desregulación general de los movimientos internacionales de capital y de mercados financieros, procesos éstos consumados en los años setenta y ochenta 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 setenta, periplo caracterizado por un crecimiento fenomenal de capitales volcados al mercado financiero, generalmente en operaciones exclusivamente 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 manera lakatosiana, desconociendo de manera tan flagrante como lineal, los vectores epistemológicos de los programas de investigación de Irme Lakatos<sup>2</sup> 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, como Dispositivo de la Axiomática de la General Aceptación***

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 a la usanza habermasiana. 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.

---

<sup>2</sup> Este concepto de la investigación empírica en contabilidad es tratado de manera suficiente por Jorge Tua Pereda, en el capítulo sexto de su libro “Lecturas de Teoría e Investigación Contable”, publicado por el Centro Interamericano jurídico-financiero. Medellín, 19995; bajo la denominación de “La investigación empírica en contabilidad. Los enfoques en presencia”

Por la vía del discurso regulativo a partir de la exegética de las normas internacionales contables y de la visión del contador profesional<sup>3</sup>, se afirma la urgencia de configurar la formación de los contables, sobre la visión de un especialista compartimentado, sobre la base de un modelo profesionalista, que se impone con fuerza 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 perspectiva de la información -, 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", que es necesario aplicarla 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, encargado de codificar las acciones técnico-instrumentales de los profesionales de las cuentas.

### ***1.2.1.1. Consecuencias Epistemológicas del Discurso Regulativo***

---

<sup>3</sup> 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. emitida en julio de 1991, revisada en octubre de 1996, "Antecedentes académicos, evaluación de capacidad y de la experiencia profesionales, requisitos de los contadores profesionales". Traducido por Lázaro de Greiff Zapata y reproducido por la Revista Contaduría No. 32, de marzo de 1998, Universidad de Antioquia.

Las implicaciones teórico, metodológicas y epistemológicas, derivadas de éstas antinomias, son de profundas repercusiones en el ámbito de construir un 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 define 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 trasmisorista de contenidos, donde 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, fundamento esencial del conocimiento científico 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 Tua:

*"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". (Tua, 1965:369).*

Este esquema profesionalista, 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 una apropiación y usufructo del saber 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 momento 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, 1999:192).*

## **2. El Currículo en los Programas Contables: Obstáculos y Limitaciones**

### **2.1. Elementos de Análisis Situacional**

En los pocos estudios sobre la evolución de la educación contable en Colombia<sup>4</sup>, 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

---

<sup>4</sup> Especialmente los trabajos desarrollados por Humberto Cubides, Jhon Cardona, Marco Antonio Machado, Miguel Zapata, Edgar Gracia, Rafael Franco, entre otros; lógicamente con grados de concepción y de elaboración diferentes.



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 requerimiento coyunturales de escasa perdurabilidad.

En este sentido, el abordar la institucionalización de la actividad disciplinar, 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 disciplina contable 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, manera sintética, se dejan citados puntos de reflexión, sobre algunas precariedades en que incurren los currículos contables.

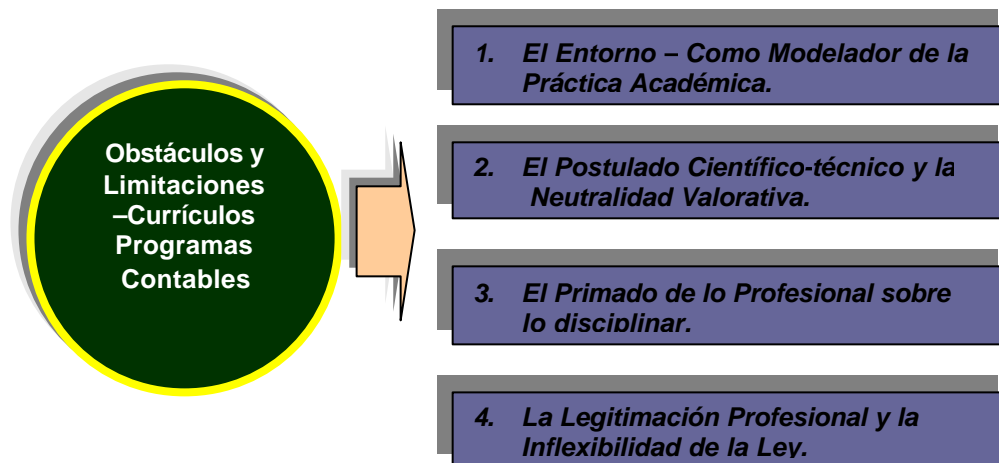


Gráfico No. 2

### **2.1.1. El Entorno como Modelador de la Práctica Académico**

Las disciplinas en ciencias económicas, como la contable, son construcciones que desde su propio nacimiento comportan el desarrollo de una serie de estructuras conceptuales, metodológicas, axiológicas y actitudinales, que paulatinamente han estado sometidas a un continuo 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 su preocupación sobre la construcción de las aplicaciones

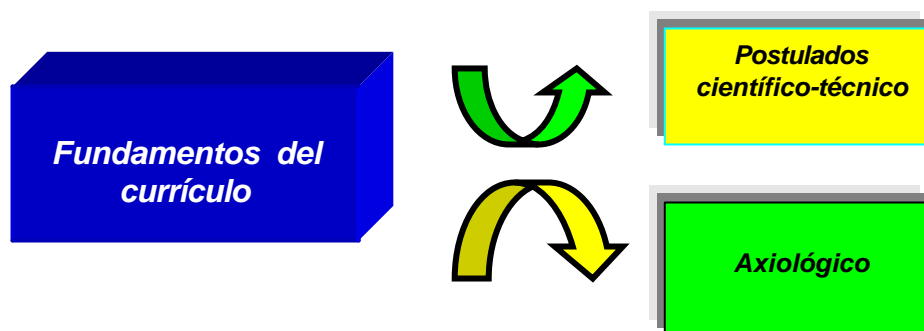
contables, antes que en la centralidad de la reflexión epistemológica, para desde la construcción teórica rigurosa problematizar el campo de su actuación. Considera entonces su quehacer como el paso de los “hechos” de la realidad a los conocimientos y, bien es conocido, que el empiroinductivismo, no 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, lo cual coloca de manifiesto el vínculo indisoluble que existe entre el sistema educativo y el orden económico, de donde subyace 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; por 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.

### ***2.1.2. 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 intensionalidades científico-técnicas y axiológicas se pretendan abocar en el desarrollo de una propuesta educativa.



### Gráfico No. 3

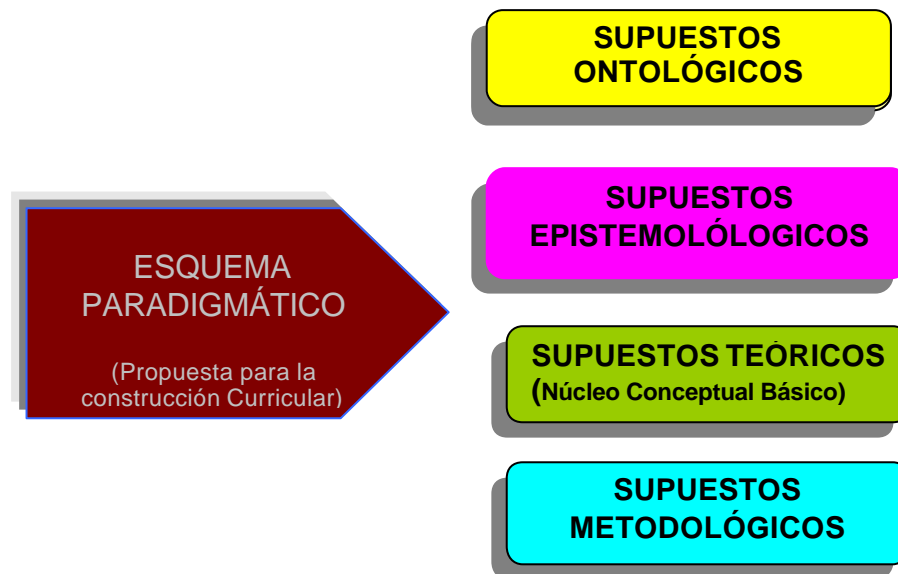
De esta apreciación se desprenden algunas consideraciones importantes, entre ellas por ejemplo, que el currículo de los programas de contaduría no pueden seguir reducidos exclusivamente al desarrollo de competencias técnico-instrumentales (competencias cognitivas simples), que transitoriamente pueden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

Una segunda apreciación, debe dejar en claro, que no existe ningún currículo axiológicamente neutro. La construcción de lo disciplinar contable debe vincularse a las discusiones sobre las reformas curriculares de los programas contables, en tanto, lo contable generalmente ha sido considerado bajo el presupuesto de una supuesta neutralidad valorativa y, el discurso regulativo ha reforzado este énfasis. Su práctica consiste en afirmar que los sistemas de información crean per se un bien para el conjunto de la sociedad, el Estado y el sistema-mundo. Además, se argumenta que este bien, se cumple mejor si el control se realiza desde y a través de las instancias reguladoras internacionales. Cada enfoque de conocimiento científico, encierra a la manera habermaciana, una forma de filosofar y de pensar, que subyacen de unas raíces económicas, sociales, políticas e ideológicas, en otras palabras, la ciencia no es pura ni axiológicamente neutra. A cada categoría investigativa corresponde un interés directivo del conocimiento: al proceso empírico-analítico, corresponde un interés técnico de control; al proceso hermenéutico, un interés práctico comunicativo; al proceso sistemático de la acción, el interés emancipador. El primero 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.

Toda formulación curricular, entonces, es una concreción vinculante de las relaciones educación-sociedad, de donde subyace una especie de modelo paradigmático que es necesario reconocer con suficiente pertinencia y claridad:

- ?? Toda construcción curricular, implica unos supuestos ontológicos, esto es, una concepción del hombre, la sociedad, la historia y la realidad. Como bien lo argumenta el profesor Nelson López, *“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”*. (López, 1996: 31).
- ?? Todo desarrollo curricular debe poseer una concepción del conocimiento, de la ciencia y de las disciplinas científicas, para trabajar con fundamento desde el rigor de los constructos epistemológicos.
- ?? Toda propuesta curricular debe 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.

- ?? El desarrollo de una formulación o reformulación curricular, debe poseer una serie de herramientas metodológicas e instrumentos técnicos, que permitan la formalización de la propuesta y la organización de los procedimientos, para darles una logicidad procedimental.



Gráfica No. 4

### 2.1.3. ***El Primado de lo Profesional sobre lo Disciplinar en las Estructuras Curriculares Contables***

Al abocar la reflexión entre lo profesional y lo disciplinar Angel Díaz Barriga, argumenta:

*“En la actualidad existe la tendencia a equiparar conocimiento profesional y conocimiento disciplinario. Al aceptar esta posible ecuación no se analizan las diferencias sustantivas que pueden existir entre ambos problemas.*

*Aunque suene un tanto heterodoxo, en una época y momento marcado por un pensamiento utilitario, es necesario afirmar que no existe una identidad entre profesión y conocimiento disciplinario. La profesión como campo de conocimiento queda circunscrita al problema de la ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas, mientras que un campo disciplinar apunta hacia la conformación teórica o conceptual de un saber específico. Esto es, a un problema de cultura”. (Díaz, 1984: 60).*

En los currículos con los cuales se forma a 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 primera postura, guiada por un ethos instrumentalista del mercado, como la segunda, vinculada al desarrollo de un ethos desde el campo de lo 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 de que la resolución de los innumerables problemas derivados de los reacomodos vertiginosos del mundo del trabajo que subyacen a la implementación del denominado cambio del “paradigma científico-tenológico”, solo podrán ser zanjados con unos amplios conocimientos alcanzados desde la perspectiva del avance de lo disciplinar. Como bien lo argumenta Edgar Gracia,

*“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 alejadas de la reflexión y del sentido”. (Gracia, 1998: 37).*

El esquema formativo imitativo, que ha primado en la formación contable, responde en estilo, pedagogía, bibliografía y tipos de problemas a la estructura económica dominante. La correspondencia entre estructuras productivas y procesos de formación no fue posible, en tanto, nuestra profesión se dotó de técnicas inaplicables para una realidad que no estaba preparada para reconocer.

Por otra parte, el desafío educacional que presenta la formación del Contador Público, consiste en crear formas innovadoras que posibiliten la adquisición, transmisión y distribución del conocimiento, de manera que cada profesional pueda desarrollar de la mejor forma posible sus aptitudes y aspiraciones a través de una gran variedad de formas. Dicho de otra manera, se trata de interiorizar en el profesional una capacidad propia del pensar, actuar y evolucionar y a la vez prepararlo para que atempere su conocimiento con el continuo y vertiginoso cambio social, ya que vivimos en un mundo donde las parcelas del conocimiento están fracturadas y por tanto es imperativo borrar las barreras y los límites que separan a la contabilidad de otras disciplinas y tender una red que entrelace el diálogo interdisciplinario.

#### **2.1.4 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 de actuación y desenvolvimiento aparenta ser legítimo. Este proceso de “legitimación” institucional de la práctica profesional, no ha estado en cabeza de comunidades disciplinarias, en donde la cientificidad de un postulado se reconoce como una empresa social, resultado - en términos Kuhnianos – de teorías en competencia, cuyo único criterio de legitimación deba ser la crítica racional compartida intersubjetivamente por una comunidad disciplinaria que refleje una concepción rigurosa sobre el saber y sus mediaciones pedagógicas. Como lo insinúa el profesor Rómulo Gallego Badillo,

*“Una comunidad científica, por tanto, al ser epistémica-pedagógica, puede ser imaginada como un grupo de maestros rodeada de nóveles discípulos, comprometidos todos, en mayor o menor grado, con la producción del conocimiento, en el contexto de una competencia con otros grupos en el mismo campo. Si no hay comunidad científica y pedagógica real, la construcción del sujeto epistémico es aleatoria, con una probabilidad infinitesimal”. (Badillo, 1997: 162).*

### **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, que 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”, en donde se identifica grotescamente la ciencia con la eficacia; criterio lineal, que solo reconoce 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.

*“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 cientificidad (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). (Hernández, 1984: 37).*

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.

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, 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”. (Hernández, 1984: 37).*

### **3.2. El Neoliberalismo y su Marca en los Modelos Educativos**

Constituye denominador común referirse al neoliberalismo, como una versión modificada del liberalismo clásico del siglo XIX, olvidándose 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 mayores 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 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 para dar respuesta a las nuevas situaciones de crisis a que se ve enfrentado el capitalismo de fin y comienzos de milenios. Crisis que tienen 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. Estos indicadores, desestabilizadores de la institucionalidad era necesario contrarrestarlos y el mecanismo, era entonces, la minimización del tamaño del Estado, entendido como un Estado no interventor pero fuerte en el sentido de la coacción, la verticalidad y autoritarismo decisonal sobre las políticas públicas.

El nuevo rol que asume el Estado que emerge de esta concepción capitalista neoliberal es el de servir de "correa de transmisión" de los intereses globales a los nacionales. Por lo tanto, el nuevo Estado es una agencia para el ajuste de las políticas económicas nacionales y las prácticas de las exigencias percibidas de la economía global.

El Estado emergente en este nuevo escenario está transitando 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 eficiente, 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 realidades, han quedado anacrónicamente atados a unas estructuras rígidas, inflexibles, verticales e ineficaces, que no dan respuesta a los escenarios requeridos por los avances científicos que demanda el siglo XXI.

La pregunta, es entonces, cómo corregir estas disfuncionalidades, que en la parte referida al anacronismo, puede comportar cierto núcleo racional de análisis. Y, la respuesta es, reestructurando el sistema educativo, sobre la base de tres principios centrales:

- ?? **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, 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 disciplinarias.

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 los riesgos de la competitividad, porque estará sometido a un proceso continuo de reciclaje, con el riesgo permanente a ser sustituido el profesional, 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. Es lo que Galbraith llama la "*cultura de la satisfacción*", que tendría tres características ideológico-culturales fundamentales: 1) Meritocracia: cada uno tiene lo que se merece; 2) los planes de futuro no calan, lo importante es mantener el estatus presente; 3) El Estado debe desmantelarse y dejar paso a la libre competencia. (Documentación Social, 1997: 191).

La lógica 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. El Currículo por Competencias: Necesidad de una Propuesta Diferente***

### ***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 formativo, 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).

## **4.2. El Desarrollo de Competencias y la Formación de los Contables**

Resulta revelador, que hoy que asistimos a un nuevo marco de actuación que se deriva del desarrollo tecnológico, 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”, se siga pensando y, en especial los programas contables, sigan impulsando un proceso de formación 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 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”. (Icfes, 1999: 83).*

Esta percepción, por demás aproximada al discurso regulativo e instruccional contable, está haciendo metástasis, en los procesos y prácticas de formación. Los programas curriculares contables, viven una profunda crisis, donde por fuerza debe revisarse el devenir del quehacer académico tradicional. Tal revisión, debe construir un discurso pedagógico que tenga como punto nodal el desarrollo de capacidades complejas (competencias cognitivas complejas), esto es, centrar la atención sobre la conceptualización del saber, el pensamiento crítico; antes que el del “hacer” factual (competencias cognitivas simples), propio de las aplicaciones contables. Dicho cometido obliga a redefinir la lógica del proceso de formación y de la práctica pedagógica, en donde se explicita y se potencie la capacidad de desaprender para seguir aprendiendo. Mario Díaz, 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. (Icfes, 2001: 359).*

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 de estrategias pedagógicas de formación que establezcan una conexión pertinente entre lo técnico, lo contextual, lo disciplinar y lo 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 sujeto autónomo 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.

## **5. La Práctica Académica vs. La Práctica Pedagógica: entre lo Real y lo Ideal**

### **5.1. La Práctica Académica de Formación**

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 de unos programas que repite consuetudinariamente; en un pensador, en un intelectual, en un sujeto capaz de la búsqueda de múltiples relaciones con el conocimiento, con las ciencias, con el lenguaje; solo será posible a partir del esclarecimiento de lo que significa el saber pedagógico y su correlato con las peculiaridades concretas de la práctica académica.

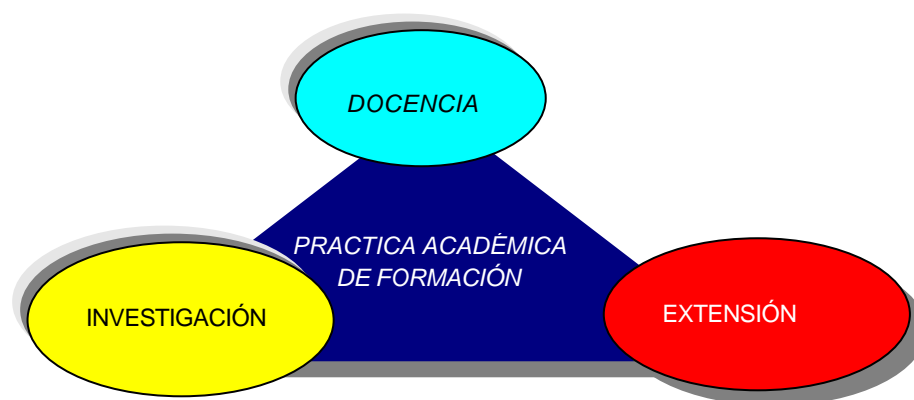
El plantear parte de tan prolífica y polémica reflexión, hace indispensable la utilización de algunas categorías conceptuales, que se han venido trabajando por parte de analistas especializados en el tema. En este sentido, se reivindica el trabajo desarrollado, de tiempo atrás, por el profesor Mario Díaz, que para efectos del presente acápite, será la guía conceptual 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 practicas ha generado un aislamiento muy fuerte entre la docencia y la investigación". (Icfes, 1999:102).*

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); existe como retórica, como barniz ornamental de los discursos institucionales.



**Figura No. 5**

Particularmente en los programas de contaduría, el proceso de formación 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, en gran proporción 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 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”.* (Zuleta, 1985:41,42)

Esta formación 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 textos.

*“La ideología pedagógica según la cual el profesor es la “llenura” de ciencia y el alumno es el “vacío” del saber, entiende la labor educativa como un sistema de brazos comunicantes. Esta concepción conduce al autoritarismo académico, conduce a una peligrosa y dogmática seguridad por parte del profesor, lleva a que este permanezca en un conservadurismo teórico y a un desprecio al cuestionamiento que pueda formularle el estudiante”* (Vásquez, 1987).

Un proceso formativo en esta dirección, presupone una negación sistemática de la incertidumbre, contraria a la exigencia científica que requiere acometer procesos que busquen superar la superficialidad de la mera especulación o copia impresionista de la realidad, en donde como lo plantea Bachelard, se pase del,

*“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 y que, extrañamente, canta al mismo tiempo a la unidad del mundo y a la diversidad de las cosas”, - a un - “estado abstracto, en el que el espíritu emprenda informaciones voluntariamente abstraídas a la intuición del espacio real, voluntariamente desligadas de la experiencia inmediata y hasta polemizando abiertamente con la realidad básica, siempre impura, siempre informe”* (Bachelard, 1976: 11)

**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 de una dinámica integral, sino el resultado de la discrecionalidad jerárquica privatista, que privilegia lo práctico sobre lo 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 formación está referida al campo exclusivo del área del conocimiento que orienta y los programas raras veces establecen reflexiones sobre la acción pedagógica de los docentes. 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 términos de espacio y tiempo, con horarios sobrecargados con programas tan extensos que el estudiante no dispone de tiempo para dedicarle a la reflexión sistemática del conocimiento. Adicionalmente, el proceso formativo al privilegiar lo técnico-operativo, jerarquiza las asignaturas dándole un peso específico superior a lo práctico teleológico contable en desmedro de la construcción de l campo disciplinario.

**Renunciar 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 científica. 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 de 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 formativos. 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.

*“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”. (Icfes, 1999: 103).*

## **5.2. La Práctica Pedagógica de Formación**

La practica pedagógica, se expresa y se objetiviza como articuladora de concepciones sobre el conocimiento y sobre la ciencia, que se entrecruzan con

formas ideológicas que expresan criterios sobre poder y autoridad, a través de la práctica formativa.

Quién 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 científico.

En tanto quién asuma la ciencia 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 disciplinar.

La práctica pedagógica, también entraña la reflexión sobre los criterios legitimadores que devienen de las relaciones del proceso formativo 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.

Observados estas acotaciones preliminares y, siguiendo la guía conceptual propuesta, se plantea una segunda reflexión referida a cómo la práctica pedagógica, es una categoría integradora subyacente a la escisión y fracturación propuesta por la práctica académica:

*“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”. (Icfes, 1999:103)*

Cuando el concepto del saber, trascienda 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.)<sup>5</sup>. Solo 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.



**Gráfico No.5**

La generalidad de programas Contables, están caracterizados por ser de formación 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-práxis, 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 construcción de comunidad disciplinar, que implica la generación de núcleos de trabajo investigativo; la subvaloración de la labor científica y cultural; circunstancias que hacen que el quehacer educativo se concentre en 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”. (Icfes, 1999: 104).*

El desequilibrio en favor de lo menestral y operativo, que por siempre ha pesado sobre el proceso formativo contable, niega de plano la práctica pedagógica de formación, para la comprensión y explicación de los hechos y fenómenos que atraviesan la construcción del saber y objeto contable, imposibilitando el diálogo interdisciplinario. En la Universidad y especialmente en los programas de

<sup>5</sup> Sobre este particular puede consultarse el trabajo realizado por el profesor Mario Díaz V. La Formación Académica y la Práctica Pedagógica. ICFES. Bogotá, 1998.



Contaduría, este obstáculo se traduce en la construcción de infranqueables linderos, en donde cualquier intento de explicación interdisciplinaria se interpreta como un entrometimiento que afecta la autonomía del docente. Entre tanto, 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 solo 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 individuales y descontextualizadas en el desarrollo de lo colectivo y en la prospección de una 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”. (Icfes, 1999:104).*

En el documento elaborado por el ICFES – CORPORACIÓN CALIDAD, en uno de sus acápites refiriéndose al proyecto pedagógico, se argumenta que esta propuesta debe involucrar en el proceso formativo elementos que rescaten las “competencias socioculturales” y de “formación en valores”, en donde – para el caso particular de la formación contable – importa privilegiar lo atinente a la modificación de las prácticas pedagógicas como un diálogo de saberes; construir elementos de democracia sobre una arquitectura de lo diverso y lo pluricultural y, por último, haciendo de lo flexible un instrumento que sea consubstancial a la dinámica de cambio y renovación de los saberes, en donde desde la perspectiva académica se pueda colocar todo conocimiento entre signos de interrogación.

*“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**.” (Icfes - Corporación Calidad, 1.998: 49,50)*

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 sea el diálogo de saberes el eje de construcción de conocimientos, de intercambio de experiencias y finalmente de apropiación de la historia y de la cultura. Se debe entonces, educar para la apropiación de virtudes activas creadoras de historia: Incertidumbre, creatividad, crítica, riesgo, imaginación y, no para la estaticidad e inmovilismo, donde se privilegian las virtudes pasivas: 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 "aldea global".

En relación con el tipo de perfil de universitario nocturno, los esfuerzos pedagógicos deben 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 donde como lo argumenta Alfonso Borrero, 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”*.

## **6. Bibliografía Básica**

Aubad, Rafael. (Director Grupo de Trabajo). Hacia un Marco de Desarrollo de la Universidad Estatal - Visión y Acción desde la Pertinencia. Documento ICFES - Corporación Calidad. Santafé de Bogotá, noviembre de 1.998.

Bachelard, Gaston. La Formación del Espíritu Científico. Sglo XXI Editores S.A.- Quinta edición. Buenos Aires – Argentina, 1976.

Borrero, C., Alfonso. Mas allá del currículo. IV Seminario General Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Bogotá.198

Díaz, Barriga, Angel. Ensayos sobre la Problemática Curricular. Trillas, México. 1984.

Díaz, Villa, Mario. La Reforma Curricular – Contradicciones de una Pedagogía Retórica. En: Revista Educación y Cultura No. 4. Fecode. Bogotá, junio de 1985.

Documentación Social (1997): Políticas contra la exclusión social, n: 106. Cáritas Española, Madrid. Enero-marzo 1997.

Franco, Ruiz, Rafael. Contabilidad Integral – Teoría y normalización. Investigar Editores, tercera edición. Armenia, 1998.

Gallego, Badillo, Rómulo. Discurso sobre el Constructivismo – Nuevas Estructuras Conceptuales, Metodológicas y Actitudinales. Cooperativa Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, 1997.

Gracia, López, Edgar. Sobre las Profesiones y Disciplinas. En: Revista Lúmina No. 2. Universidad de Manizales. 1998.

Hernández, Carlos, Augusto. La Reforma Curricular: Cientifismo y Taylorización. En: Revista Educación y Cultura No. 2. Fecode. Bogotá, septiembre de 1984.

Icfes. Texto escrito por Mario Díaz Villa. La Formación de Profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias. Bogotá, 2000.

----- Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado - Referentes básicos para su formulación. Primera edición, Bogotá, 2001.

López, Jiménez, Nelson. Modernización Curricular de las Instituciones Educativas – Los PEI de cara al siglo XXI. Biblioteca Básica del Educador – Editorial Libros y Libres S.A. Bogotá, 1996.

Tua, Pereda, Jorge. Lecturas de Teoría e Investigación Contable. Una publicación del centro interamericano jurídico-financiero. Ediciones Gráficas Lda. Medellín, 1995.

Valencia, Quijano, Olver. Consideraciones acerca de la investigación en la reorientación del programa de contaduría pública. Universidad del Cauca. En: Revista ASFACOP - Asociación Colombiana de Facultades de Contaduría Pública. Santa fe de Bogotá, julio de 2000.

Zuleta, Estanislao. "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, Junio 1985.