

EN MI JUVENTUD INTERRUMPI MI FORMACIÓN PARA ESTUDIAR CONTADURÍA PÚBLICA

A propósito de la (de)formación contable **

*Olver Quijano Valencia

Leyendo algunas obras de García Márquez, puede encontrarse la clave para entender como muchas veces no se puede llegar a ser si se siguen exclusivamente los caminos formales e institucionales de los sistemas educativos preconizados por el *statu quo*. Esta idea muy común en muchas de sus novelas, parte de la premisa en la que G. Márquez al retomar a Bernard Shaw, expresa: “desde muy niño tuve que interrumpir mi educación para ir a la escuela”¹. Este es el punto de partida de la presente reflexión en la que se intentará discurrir sobre un tema-problema que nos convoca no sólo en este espacio, sino ante todo, en el contexto del presente-futuro de la ya problemática educación contable en Colombia y en América Latina. Significaría que la Contaduría Pública según el título de este trabajo, constituye una suerte de equivocación histórica y una de las grandes calamidades

** Artículo publicado en Revista Lumina No 07, Universidad de Manizales, 2007, pág 27-51.

* PhD© en Estudios Culturales latinoamericanos en la Universidad Andina “Simón Bolívar”, sede Ecuador, Magíster en Estudios sobre Problemas Políticos Latinoamericanos, Especialista en Docencia sobre Problemas Latinoamericanos, Contador Público y con estudios en Antropología.. Profesor Asociado Universidad del Cauca Colombia, Miembro Académico del Centro Colombiano de Investigaciones Contables C-CINCO, Coordinador del grupo de investigación “contabilidad, sociedad y desarrollo” –reconocido y clasificado por Colciencias -categoría A-. Autor y coautor de varios libros y ensayos acerca de teoría, educación e investigación contables, antropología, política, sociedad y desarrollo. E-mail: oquijano@unicauca.edu.co ; olver67@yahoo.com

¹ Análisis sobre este tópico los ha proporcionado el profesor Humberto Quiceno en varios de sus escritos y conferencias, en uno de ellos afirma: “En el amor en los tiempos del cólera de García Márquez el protagonista Florentino Ariza, se da cuenta que no puede llegar a ser lo que quiere ser si sigue la vía de los estudios: escuela, secundaria y universidad. Busca otro camino, hacer una vida normal, de trabajo y de apariencia, y otra vida oculta. En la primera, Florentino es un hombre común, sin finalidades, adaptado a las cosas. En la segunda, es otro hombre, es una lucha por hacerse a una experiencia erótica, a dominar la escritura poética, a buscar un poder económico. La primera vida es la que hace como ciudadano, la otra es una vida elegida por sí mismo que no puede hacerse sino en forma oculta y en la soledad. Esta obra y muchas otras nos muestran que la formación es la búsqueda de una vida paralela a la vida de instrucción. La formación es un proyecto oculto, solitario, individual, cuya característica definitiva es que uno lo dirige y nada más. Uno habla con uno, medita con uno, escribe con uno, y en esa batalla, no se habla más que de la subjetividad, ¿qué es la subjetividad? Lo que uno siente, lo que ama y desea” (Quiceno, 2002:96-97).

académico-existenciales en especial para el autor de esta reflexión. En contravía de esta errática inferencia, lo que el trabajo pretende es llamar la atención acerca de la problemática que le asiste a la educación contable en tanto ha consagrado esfuerzos institucionales en favor de la profesionalización y del cánón euro-usacéntrico, soslayando la necesidad de instalar, ahondar y fortalecer procesos de formación, entendida ésta como concepto asociado a la formación crítica del sujeto y desde una cultura estética y ética o como un “concepto íntimamente ligado con el sujeto, el hombre y la subjetividad” (Gadamer, 1993:38, en Quiceno,2002).

En esta dirección podría pensarse que el abordaje y desarrollo de estudios de pregrado y postgrado en Colombia, es conducente todavía a la habilitación del sujeto para la productividad, el trabajo y la institucionalidad, dejando de lado la trascendencia del sujeto, el espíritu y el cuerpo, así como el contexto, la vida pública, la movilización del pensamiento, lo científico-tecnológico, el pluralismo cognitivo y entre otras cosas, las transformaciones del saber y la responsabilidad social. En tales circunstancias, los programas profesionales al proscribir la reflexión fundamental, han terminado constituyéndose en tecnologías largas, monolíticas y petrificadas, que dificultan el tránsito fluido por el ya complejo mundo del trabajo y de la vida socio-económica y político-cultural.

En ocasiones anteriores y en compañía de algunos miembros académicos del Centro Colombiano de Investigaciones Contables C-cinco, hemos dedicado importantes esfuerzos para hacer una lectura amplia, crítica y sugerente acerca del estado, las realidades y perspectivas de la educación contable en nuestro contexto², llegando a señalar los elementos

² Me refiero a la participación en los ya numerosos congresos, seminarios, simposios, foros, en donde el tema ha sido trabajado y discutido con el propósito de proporcionar lineamientos para desarrollar procesos de transformación en las dinámicas de la educación contable, en especial en el ámbito universitario, como respuesta a las amplias y complejas demandas de un proceso de formación renovado, interdisciplinario e interdiscursivo, el que a pesar de los consensos existentes, es extrañamente (in)abordado o abordado de manera tímida. Dos libros han recogido en cierta manera el cúmulo de planteamientos sobre el particular: 1).- Del hacer al Saber. Realidades y perspectivas de la educación contable en Colombia (2002), de los profesores O. Quijano V., E. Gracia L., G. Martínez P., D. Ariza B., y W. Rojas R., y, 2).- La Contaduría Pública en el nuevo entorno global. Rutas y desviaciones (2004), de los profesores J. M. Gil, Martínez P., E. Gracia L, O.

que dan cuenta de la crisis educativa y los problemas derivados del nuevo contexto, en donde se intenta asumir la Universidad como escenario de capacitación del “recurso” humano para el ingreso y permanencia en el ya precario mundo del trabajo, soslayando los compromisos con la formación del mismo.

Los planteos que siguen constituyen una especie de recopilación apretada tanto de las líneas argumentales sobre el fenómeno, como de los lineamientos y propósitos que sobre el particular se han proporcionado de cara a las tan necesarias reorientaciones y transformaciones en las instituciones educativas y en los procesos de de(formación), específicamente en la profesión y disciplina contable, donde parecen existir consensos acerca de la calidad, lo que se refleja en los planes, programas, proyectos y en fin, en los ya profusos documentos públicos que dan cuenta de la filosofía y de la presunta praxis institucional. Empero, tres preguntas podrían dejarse para la reflexión colectiva como muestra de la evidente ausencia de compromiso con la calidad. Son ellas: ¿hacen las instituciones educativas lo que dicen hacer?, ¿orientan los discursos institucionales las acciones concretas?, ¿direccionan los principios, la filosofía y los documentos nuevas pautas, acciones y actuaciones en las instituciones?.

1.- Sobre educación y formación profesional

Una primera y necesaria distinción conceptual y operativa hace alusión a la formación y la educación, frente a lo cual y retomando al profesor Humberto Quiceno (2002:89-90), podría afirmarse lo siguiente:

Educación, formación y profesión son tres conceptos que hay que diferenciar a pesar de su aparente semejanza. ... La educación es un concepto que ha tenido una relación clara con la institución, sea ésta entendida como un hecho social, acciones o valores (Durkheim,1976:64). La formación por su parte es un concepto íntimamente ligado al sujeto, el hombre y la subjetividad (Gadamer, 1993:38). La formación o formación profesional cuando nace es vinculada al trabajo, al saber sobre el trabajo y en general al saber. Saber ser, saber quien ser y saber, definen el campo de problemas de la educación, la

Quijano V., y H. Alvarez A., ambos publicados por la Universidad del Cauca con el apoyo académico del C-cinco.

formación y la profesión. (...) Educar no puede pensarse sin una formación y sin un saber, es decir, que lo que se diferenciaba y separaba en el capitalismo clásico hoy tiende a integrarse, de tal modo que educar es una acción que lleva a educar el quién ser (sujeto) desde un campo de saber (una profesión).

Los procesos de formación abarcan entonces, un sinnúmero de aspectos que determinan, modelan y moldean al sujeto³, lo que si bien ocurre parcialmente en las universidades y en los programas académicos, éstos no logran acercarse aceptablemente a la formación, producto del tránsito, la acción y la actuación en el mundo de la vida. Esta apreciación al interior de las instituciones universitarias se ha enfrentado mediante la formación profesional, expresión en sí misma contradictoria, en tanto vincula procesos de instruccionalidad y de la cultura universal, dicotomía que siempre se ha rechazado, en tanto la “formación es un proceso de adquisición de la forma estética y de la forma ética de cada uno. Lo estético se produce cuando uno se interesa por su apariencia y la ética cuando se interesa por sus actos. (...) Si alguien lo forma a uno, entonces, desaparece la formación porque ella es un acto libre, si a uno lo forman eso se llama dependencia, domesticación, instrucción. Lo estético y lo ético se producen al construir una forma, un estilo, unas maneras propias (Foucault, 1990:140). Cuando uno busca su propia forma esto equivale a decir que uno llega a una estética. La formación es la relación que uno tiene con la forma de uno, de ahí viene la palabra forma-ción.... En definitiva la formación como imagen busca que uno llegue a ser sujeto, entendiendo por sujeto el que busca la forma, el que quiere llegar a su forma (Quiceno, 2002:94-95).

³ En la configuración funcionalista y utilitaria del sujeto, es claro como hoy, emerge una suerte de arquitectura institucional normalizadora y de disciplinamiento, la que combina estratégicamente dispositivos que inventan, producen y controlan prácticas, relaciones, procesos y productos, dentro de políticas agenciadas por organismos jurídico-económico globales, que han hecho de la vida cotidiana, un objeto de regulación-activación en la perspectiva de su mercantilización e inserción en la denominada “economía de la experiencia”. En otras palabras, ahora la economía ha puesto sus miras en la última esfera de la actividad humana que restaba por mercantilizar: la cultura. Entramos de esta manera en un cambio ‘cualitativo’, donde la reproducción del capital se vincula decididamente con la cultura, en especial con la producción de subjetividades e intersubjetividades, escenario en el que las relaciones sociales son codificadas o recodificadas en consonancia con la producción o donde toda fuerza social se valida en tanto se comporte como fuerza productiva.

De otra parte, también la dicotomía profesión y disciplina asiste a un sinnúmero de confusiones, en tanto se ha incorporado en la gramática de la educación y el ejercicio profesional contable, sin acercamientos a su cabal comprensión. Es entonces usual escuchar cómo se equipara conocimiento profesional y conocimiento disciplinario como si se trataran de una misma cosa. Algunos aportes en la vía de distinguir las profesiones y las disciplinas, podrían referenciarse de la siguiente forma: “una manera de abordar la diferencia entre profesiones y disciplinas es reconocer que las primeras expresan más la división del trabajo en la sociedad, mientras que las segundas expresan más la división del trabajo y la especialización de la propia tradición académica. El desarrollo de las disciplinas se guía básicamente por los cánones de las comunidades académicas.(Vicerrectoría Académica. Universidad Nacional:1989).

El profesor Ángel Díaz Barriga, investigador de Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM, sobre el particular plantea: “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 el 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 la cultura.” (Díaz,s.f:60).

En otras palabras y retomando a Foucault., una disciplina se entiende como ámbito de objetos, conjunto de métodos, corpus de proposiciones consideradas como verdades, o un juego de reglas y definiciones, de técnicas y de instrumentos; es decir una disciplina es un principio de control de la producción del discurso o un aparato de regulación del discurso, el cual establece un cauce por el cual el discurso fluye. (Foucault,1980).

A la luz de estas consideraciones, podría afirmarse cómo los enfoques profesionalizantes al interior de la educación, han posibilitado la preparación del hombre productivo, marginando otras dimensiones del ser humano las cuales se consideran de segundo orden y sin mayor centralidad para la lógica productivista. En el campo contable como en la mayor parte de programas, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha distanciado de los soportes conceptuales, interdisciplinarios y de las mutaciones del saber, para centrarse en la atención al mundo del trabajo específicamente al ámbito de la ejecución, es decir que su estructuración se ha hecho con base en una atomización del conocimiento y de su propio ejercicio⁴.

A modo de síntesis, podríamos sobre este tópico afirmar que la no distinción entre educación, formación, formación profesional, profesión y disciplina, constituye en principio un óbice para el redireccionamiento o la transformación de los procesos que alrededor de la educación contable se adelantan en el país, lo que sumado al tratamiento de la educación como mercancía y de la prostitución de la expansión de la oferta, configuran el estado al cual asistimos hoy, el que, parecer ser, tiene lamentablemente vocación de permanencia.

2.- Los elementos contextuales de las transformaciones

⁴ A pesar de tal énfasis, la instrucción para el mundo del trabajo es insuficiente por cuanto se desconocen las dinámicas y mutaciones del mismo. Así por ejemplo, hoy es evidente en el centro de la *new economy*, el ascenso de los trabajadores del conocimiento, en tanto “la forma de empresa ha sido el punto de encuentro entre capital financiero y trabajo cognitivo de alta productividad”, realidad que ha dado nacimiento al *cognitariado* como capa social emergente, cuyo trabajo cognitivo esta “dotado de un cuerpo social y carnal, que es sometido conscientemente o no al proceso de producción de valor y de mercancía semiótica, que puede ser sometido a explotación y a estrés, que puede sufrir privación afectiva, que puede caer en el pánico, que incluso puede ser violentado y muerto. La clase virtual ha descubierto un cuerpo y una condición social. Por eso ha dejado de sentirse clase virtual y ha empezado a sentirse cognitariado” (Berardi, 2003:11). En consecuencia, las demandas que en el contexto laboral se presentan, dejan entrever cómo las tendencias ocupacionales son amplias, complejas y contradictorias, donde las competencias simples dan paso a la policognición en tanto estrategia para enfrentar aspectos como la desmaterialización o generalización del trabajo intelectual, realidad que hoy es objeto de análisis en el proceso de redireccionamiento de las instituciones educativas, que aún persisten en un indigente y debilitado profesionalismo, desde donde seguramente, no se podrá responder a la complejidad de nuestro tiempo y a la organización del trabajo basada en la cualificación.

Los cambios multidimensionales al determinar una especie de redireccionamiento del sistema-mundo, han igualmente exigido readecuaciones institucionales en la perspectiva de responder de manera significativa a la evidente renovación paradigmática de nuestro tiempo y a evitar el desplazamiento y fenecimiento suscitado por prácticas exacerbadas y por los denominados factores de diferenciación –calidad, competitividad, productividad, entre otros-. El crecimiento e intensificación de las permanentes mutaciones sistémicas, han impactado los sistemas educativos, cuyas paulatinas y tal vez insuficientes readecuaciones, intentan responder a las demandas propias del nuevo paisaje socio-económico y político-cultural. Una lectura tangencial acerca de las transformaciones del sistema-mundo como marco de referencia, da cuenta de un sinnúmero de fenómenos, entre los cuales merecen atención la sociedad del conocimiento y el paradigma científico-tecnológico (la cientifización y tecnificación de la sociedad); la relocalización de los procesos productivos y de los conflictos sociales; la transnacionalización del capital y la intensificación del comercio mundial o el mercado intrafirma; la nueva división mundial del trabajo así como su feminización y etnización; las demandas de ajustes de las estructuras de cada país para su armonización con las exigencias internacionales; la regulación de la desregulación y el desmembramiento de los Estados; la trascendencia de las ciencias de la información y de la vida en la concreción del modelo productivo *bioinfo*; la triada diferencia, desigualdad y desconexión; la competitividad, calidad y productividad como factores claves para la diferenciación; el paso de la producción económica a la producción de la subjetividad; la renovación empresarial y organizacional⁵; la reestructuración de las ciencias sociales; la emergencia de otras formas de saber, conocer y darle sentido al mundo; aspectos que de una parte, plantean grandes preocupaciones y situaciones dilemáticas para el mundo contemporáneo, y de otra, generan desafíos u oportunidades por resolver, en medio de la agresividad y exacerbación de las formas y visiones hegemónicas que hacen tránsito en el proceso de dominación global y en el marco de la reconfiguración histórica del poder.

⁵ Sobre este tópico es imprescindible la lectura de hace Rifkin (2000) sobre la denominada nueva economía, en donde es evidente que asistimos a una reestructuración radical hacia la economía global tecnológica, en la que

En este mismo sentido, la complejidad al lado de exigencias en torno a competitividad, calidad, productividad como elementos de diferenciación, nuevamente ha colocado en el centro de la discusión, la necesidad de un significativo cúmulo de conocimientos para enfrentar el nuevo paradigma productivo (semicapitalismo)⁶, las nuevas formas de sociabilidad, la aceleración contemporánea y la refiguración de la cotidianidad. Sin duda, “estamos, pues, ante fenómenos de gran complejidad que tal vez siempre hayan sido así y que hasta ahora es cuando aprendemos a verlos y entenderlos en una dimensión más exacta y más amplia, cuestión de lectura y capacidad renovada del pensamiento para adentrarnos a estas lógicas complejas y fácilmente caóticas”(Chanona,2000:35).

La lectura contextual, histórica, epistémico y socio-cultural, es inevitable a la hora de intentar (re)pensar las transformaciones en las dinámicas de la educación contable, la que hasta hoy no supera la continuidad e intensificación profesional con orientación tecno-instrumental, y no da apertura a programas de formación, inspirados en la generación y desarrollo de un mejor y ampliado bagaje cognoscitivo para enfrentar la complejidad y diversidad de contextos de vida y desempeño.

3. Del nuevo contexto y la educación contable

Los fenómenos propios del nuevo contexto, constituyen el sustrato sobre el cual debe inscribirse la discusión acerca del presente-futuro de la sociedad en sus diversas dimensiones y manifestaciones, y como parte de un “sistema complejo de grandes paradojas, dinamismos y complicaciones; miles de culturas, cosmovisiones, lenguas y

evidentemente “vivimos en un capitalismo corporativo que se desmaterializa en redes de acceso y de poder virtual”, donde el acceso desplaza los mercados y el intercambio de la propiedad.

⁶ El modelo productivo que se dibuja en el horizonte de la sociedad posmoderna es el Semicapital, capital flujo que se coagula sin materializarse en artefactos semióticos. El semicapitalismo como modelo productivo y discurso cultural que funda su dinámica en la producción y regulación de signos, presenta como elementos característicos, entre otros, 1).- el tratamiento de la oferta y la demanda en términos de flujos de deseo y de atractores semióticos que han tenido *appell* y lo han perdido, 2).- el énfasis en el trabajo como innovación, como lenguaje y como relación comunicativa, en el marco del modelo de producción donde la vida y la información son factores de alta trascendencia, 3).- el mercado como lugar semiótico donde confluyen signos, expectativas de sentido, deseos y proyecciones, y el encuentro entre los territorios de la economía, la semiótica y la psicoquímica, 4).-el punto de encuentro entre capital financiero y trabajo cognitivo de alta productividad (Berardi, 2003:12-18).

maneras de resolver la vida cotidiana”(Chanona,2001:23). La apretada radiografía planteada supone numerosos y complejos desafíos para el campo de la educación, el que según el informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presentado a la UNESCO (Delors,1997), debe,

enfrentar una doble exigencia que, a primera vista puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir masiva e eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados, y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él (Miklos,2001:39-40).

En el campo de la educación, se aprecian fenómenos objeto de reflexión y acción, tales como los cambios del conocimiento, las mutaciones de la ciencia y la tecnología, la movilidad en el mundo del trabajo, la universidad como estadio articulador de espacios, los nuevos agentes socializadores, la reestructuración del saber, la transformación de la interacción básica del proceso profesor-alumno, el uso creciente del conocimiento en la producción y en la investigación tecnológico-productiva, los sistemas de certificación eficiente, el necesario “diálogo de saberes” y las interacciones complejas, la exigencia de nuevas y múltiples competencias en el marco de los nuevos tiempos, el paso de las competencias específicas a las competencias generales –policompetencias o policognición-, el primado de los contenidos fundacionales, el tránsito de la instrucción al aprendizaje bajo altos niveles de abstracción, la deconstrucción como búsqueda de un nuevo sentido; entre otros aspectos, que dan cuenta de la necesidad de redireccionar el proceso académico en todos sus componentes, de tal forma que, logre sintonía y responda a las exigencias que en términos de calidad, plantea un mundo que se transforma a ritmos insospechados y que demanda una universidad del tamaño de nuestros tiempos y nuestras urgencias.

En esta perspectiva, las demandas a la educación son más amplias y complejas en consonancia con las características del sistema-mundo, lo que vuelve a poner de presente la polémica alrededor de la educación como proceso integral e integrador o como escenario para continuar preparando al hombre productivo bajo el amparo de una profunda segmentación del conocimiento y de su ejercicio. Es en el marco de esta discusión, donde se deben situar los esfuerzos institucionales y académicos por redireccionar o proporcionar un nuevo sentido a la educación, derivando redefiniciones en el ámbito superior, por cuanto el tradicional énfasis desarticulado y descontextualizado de conocimientos y competencias para ingresar y permanecer en el mundo del trabajo –habilidades para hacer- resulta insuficiente e intrascendente, a la luz de la complejidad del mundo, las nuevas tendencias ocupacionales, los avances científico-tecnológicos y las transformaciones de las formas y lugares de producción del conocimiento.

Pensar las nuevas dinámicas de la educación, implica enfrentar un sinnúmero de dificultades en el actual proceso, el cual conserva las inercias o dinámicas de otrora, en evidente desconexión con las transformaciones del sistema-mundo contemporáneo. Ciertamente, los esquemas universitarios persisten en el establecimiento y desarrollo de ‘carreras’ con visión profesionalizante⁷ acompañadas de estilos basados en la demanda del mercado y no en la

⁷ La misma noción de “carrera” da la impresión de asistir a una especie de prueba o carrera de cien metros, situación además agravada por la insistencia en definir perfiles profesionales, los que hoy ya no son pertinentes, pues, la palabra “perfil” se deriva del italiano *proffilo*, que a su vez proviene del latín *per*, por, y *filum* que significa línea. En su definición general “perfil” hace referencia al contorno aparente, el delineamiento, de una persona vista de lado, su silueta. Significa entonces que el término perfil excluye la concepción de integralidad, pues es el individuo visto en una sola dimensión, en otras palabras, en una línea superficial (Andrade y Muñoz, 2003: 214). Esta apreciación muestra cómo los perfiles son inconvenientes, no sólo por la nueva caracterización del mundo del trabajo, sino también porque van en contravía con propósitos como la integralidad constituido en imperativo en la educación. De otra parte, hoy las profesiones no existen exclusivamente bajo la práctica unilateral de una ocupación o desde escenarios ocupacionales particulares, sino “bajo la forma de prácticas con soportes multidimensionales del conocimiento que implica la yuxtaposición de disciplinas”(Icfes,2001) y presupone relaciones intertextuales e interdiscursivas. Específicamente en el campo del trabajo, la pérdida de perspectiva del fordismo y el predominio de la flexibilización, ha derivado en una “reorganización en el contenido y división del trabajo construyendo un nuevo tipo de trabajador en donde la **calificación** desplaza la vieja **calificación** para puestos específicos, configurando un nuevo tipo de trabajadores estables para quienes la capacidad de abstracción y comprensión del proceso productivo global va a ser una exigencia fundamental”.(Mejía,1996:9-10). En otras palabras, enfrentamos el paso de la noción de calificación a la de competencia. Dicha mutación implica una calificación basada en la polivalencia, la plurifuncionalidad, la adaptación, la policognición y una amplia

oferta definida desde el trabajo sobre el conocimiento. Tal fenómeno constituye una gran barrera en el requerido redireccionamiento de los procesos de formación en medio estructurales cambios de la sociedad.

Evidentemente, las nuevas realidades y los desafíos impuestos por éstas, exigen otras inercias y herramientas cognoscitivas por parte de los diversos actores educativos, desde donde pueda,

superarse la 'lógica' que imagina al conocimiento como un conjunto de hechos y definiciones que hay que retener por medio de la memorización, al profesional como un ente especializado listo para desempeñar todas las funciones implicadas en la división social del trabajo de su campo de acción y al joven receptor de esos conocimientos especiales como una persona segura de su vocación y provista de las dotes necesarias para apropiarse ese conocimiento especializado. La realidad termina siendo distinta: el conocimiento exige el desarrollo de las habilidades de la lectura compleja, de la formación conceptual en varios campos complementarios del saber, de la eliminación de vastas cantidades de información; y su apropiación y difusión exige el manejo diestro de la palabra, del lenguaje; de la artesanía de la investigación con las habilidades de análisis y síntesis que se desarrollan por fuera del texto único, con enormes cantidades de lectura, expresiones de cómo se mueven las ciencias en los ámbitos académicos internacionales.(Kalmanovitz,1998).

En el campo específico de la educación contable, estas nuevas realidades aunque exigen a la profesión y disciplina contables -tanto en sus presupuestos teóricos como en sus aplicaciones-, consideraciones y reajustes, han suscitado enormes problemas, hasta llegar al incesante debate alrededor de la crisis de los procesos de formación, la no consideración de la dimensión disciplinar de la contabilidad en un contexto dinámico, la inobservancia de otras formas y otros lugares de producción del conocimiento, el no atemperamiento de la contabilidad a las exigencias contemporáneas de las organizaciones y unidades socio-económicas, la incapacidad de los contables como protagonistas y líderes de la sociedad -en tanto técnicos sin responsabilidad política-, la fragilidad e inconsistencia epistemológica del 'saber' contable, la precariedad de la comunidad académica contable, la dificultad para

cultura general, producto de un nuevo tipo de escolarización donde el conocimiento es un factor axial y el proceso educativo se guía por el paradigma científico-tecnológico.

mejorar la capacidad en la captación de la realidad con nuevas herramientas cognoscitivas, la no superación de la Contaduría Pública como un problema de reglamentación de haceres, la ausencia de desarrollos en investigación, la insuficiencia de las monocompetencias en medio de la complejidad y en diversos contextos de desempeño, el euro-usacentrismo como perspectiva única de conocimiento; y en síntesis, el mantenimiento monolítico y petrificado de la contabilidad frente al cúmulo de exigencias de una sociedad que permanentemente se transforma a ritmos insospechados.

No obstante, los debates acerca del futuro de la educación y su resignificación, han producido nuevas valoraciones y percepciones, posicionando la tarea y necesidad de concretar transformaciones, las que se intentan orientar desde las instituciones reguladoras de carácter estatal y al interior de la comunidad académica en germinación. Hacen parte de estos esfuerzos, los procesos de autoevaluación, la acreditación de calidad, las reformas académicas, las reorientaciones curriculares, la definición de estándares mínimos de calidad, las consideraciones sobre la investigación como actividad esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las exigencias en términos de mayores y cualificados niveles de escolaridad de los docentes, la tradición escrita, la incorporación de la cultura del debate, las políticas sobre la internacionalización de la educación superior, la regulación sobre convalidación y homologación de estudios y títulos, entre otras medidas orientadas a garantizar la configuración y mantenimiento de la calidad de programas académicos y de procesos de formación profesional soportados en desarrollos disciplinarios. No obstante, los desarrollos de estos propósitos y tareas son escasos y tímidos, aunque en ciertas instituciones antes que asumirse como fines en sí mismos, han sido prohijados como pretextos para repensar las dinámicas formativas y consolidar legitimidad social.

4.- La reorientación: entre lo profesional, lo disciplinario y el indisciplinamiento

Como contracara a tales realidades, la contabilidad y especialmente la Contaduría Pública han sido asumidas convencionalmente desde el primado de lo profesional, sin mayores consideraciones acerca de su contribución en la vía epistemológica o en el necesario diálogo interdisciplinar y la observación y prohijamiento de las transformaciones del saber. Sobre el particular, al interior de la comunidad contable predominan acepciones y manifestaciones técnico-instrumentales propias de la vertiente positivista, situación que paulatinamente se agrava, en tanto la contabilidad al igual que la gestiología como ciencia de la acción eficiente, se nutren de un sinnúmero de ´teorías´ y estereotipos sin mayor conexidad con la especificidad de nuestro medio y de las exigencias epocales.

Históricamente, en la esfera contable los principales avances se han registrado a partir de la visión técnico instrumental, en donde los mayores alcances dan cuenta de una reglamentación de haceres, sin dinamización del saber contable, en evidente sustracción de otras dimensiones que prohíjan procesos de investigación epistemológica, empírica, metodológica y normativa. No obstante, es preciso reconocer esfuerzos alrededor del análisis acerca de las estructuras paradigmáticas –hoy ya paradogmáticas- de la contabilidad como un intento por resolver la denominada Nueva Contabilidad, contabilidad académica o teoría contable contemporánea, así como la creciente tendencia crítico-interpretativa (CIV) apoyada en autores como Husserl, Foucault, Derrida y Baudrillard.

En esta dirección, constituye un imperativo establecer nuevas dinámicas en la perspectiva de superar la tendencia convencional que reduce la contabilidad a tópicos estrictamente financieros generadores de lecturas parciales y usualmente descontextualizadas⁸, desde donde el análisis se circunscribe precariamente a relaciones cuantitativas e insuficientes, privilegiando miradas de carácter profesionalizante (desarrollo de habilidades y destrezas) y

⁸ Esta afirmación hace alusión al hecho de cómo la contabilidad como totalidad se asimila a una de sus expresiones: la contabilidad comercial, es decir la totalidad se explica a partir de la singularidad, como muestra del desconocimiento de la taxonomía o tipología de la contabilidad, la que pensada desde una visión amplia, da cuenta de una rica y multidimensional clasificación donde se destaca la monetario y no monetario, lo micro y macrocontable, y un sinnúmero de manifestaciones entre las cuales lo comercial-financiero viene a ser tan sólo un subsistema de la contabilidad de empresa.

reconociendo erráticamente a la contabilidad como técnica empírica de registro, sin consideraciones respecto a su condición y perspectiva disciplinar, realidad agravada por el tratamiento de las relaciones sociales bajo el canon y la codificación económica parroquial de occidente, en donde lo social y lo político se hace economía y la economía se circunscribe a la financiarización.

Sin embargo, hoy el énfasis tradicional en la dinámica del campo profesional, tiende a ser desplazado por la profundización en la esfera disciplinar y en otros casos por la indisciplinariedad, donde los dictados del paradigma científico-técnico ya no otorgan un papel protagónico y relevante al conocimiento, a sus formas de producción y a su acelerado desarrollo. Este fenómeno -de lo profesional a lo disciplinario e indisciplinario-, plantea retos para los diversos estamentos universitarios, en tanto implica entre otros aspectos, desprofesionalizar la enseñanza, labor que exige el abandono de condicionantes adaptativos soportados en la instrumentación y la simple técnica, para pasar a la resolución de problemas con fundamento en el trabajo hipotético, en modelos soportados en amplias competencias intelectuales⁹ y en el desvanecimiento de las fronteras disciplinarias.

Como lo planteara el profesor Edgar Gracia López, ciertamente,

...las nuevas condiciones centradas en la dinámica de los saberes exige demarcar y diferenciar el campo profesional del campo disciplinal; debe comprenderse desde luego que la brecha entre uno y otro, especialmente en la universidad latinoamericana, se debió principalmente a la drástica separación entre “haceres” que respondían a la necesidad de fuerza de trabajo técnica, reclamada por el particular estilo de desarrollo dependiente; y los “saberes” que se desarrollaron al

⁹ Uno de los principales obstáculos para enfrentar la desprofesionalización de la enseñanza, lo constituye la tradicional forma de enseñar la contabilidad como procedimiento o norma con su respectiva mecánica, con lo cual el alumno aprende a contabilizar, pero no aprende contabilidad. Con ello el contable se convierte en un tenedor de libros, limitado al cumplimiento de las formalidades requeridas por la ley o exigidas por la organización donde presta sus servicios; a la vez que está poco preparado para el cambio y se desfazará con facilidad, ya que a lo largo de su vida asistirá con pocos recursos intelectuales a numerosas alteraciones en la normativa contable e incluso, a la propia teoría. Es necesario avanzar en la enseñanza de la contabilidad como un conjunto de fundamentos epistemológicos, de reglas de conocimiento, con lo cual se prepara a los estudiantes para un futuro cambiante, impartiendo nociones básicas de teoría del conocimiento. Esta forma no predominante en la enseñanza en nuestro medio, requiere sin duda, un esfuerzo mucho mayor, así como una adecuada preparación y formación de los docentes, exigencias que aún no se visualizan en las instituciones de educación superior que desarrollan programa de Contaduría Pública. (Sobre el particular, véase TUA, 2000:19-20).

margen del aparato productivo, direccionados en general por países con dispositivos tecnológicos y científicos avanzados. Esta situación derivó en un esquema universitario adaptativo que estableció “carreras” con visión profesionalizante, desarrollando un estilo soportado preferencialmente en la demanda del mercado y no en la oferta definida desde el trabajo sobre el conocimiento y la vigilancia de sus resultados (Gracia,1998:37).

Le asiste de manera predominante a la educación tal caracterización, en tanto se continúa con una excesiva parcelación de los saberes, sin mayor preocupación por el diálogo interdisciplinario y por la reestructuración del saber. Hoy, frente a la necesaria reorientación académica, es inevitable acercarse a la diferenciación entre disciplina y profesión como al entendimiento del indisciplinamiento¹⁰, con el ánimo de prohiar las bondades disciplinarias e indisciplinarias como camino para el desarrollo de la fundamentación científica, la vincularidad con diversos campos del saber, la potenciación de la formación del espíritu investigativo, y en síntesis, el mejoramiento de los medios y la capacidad para captar la realidad con nuevas herramientas cognoscitivas¹¹.

¹⁰Este fenómeno obedece o se deriva de las realidades y las “nuevas” formas de ver, concebir y analizar los mundos, expresadas en diversos balances, estudios y radiografías que dan cuenta de la transformación de las ciencias sociales y que hoy hacen parte del paisaje socio-cultural y académico, aunque paradójicamente, la descolonización del espacio universitario, académico, institucional, organizacional, existencial y corporal, sigue siendo un proceso que se desenvuelve lentamente y sin mayores acentos en las instituciones universitarias y al interior de los centros de estudio en ciencias sociales, donde pareciera por momentos que es imposible superar la canonización científica y propiciar aperturas epistémico-existenciales. Me refiero entre otros a los estudios y documentos siguientes: Wallerstein, Immanuel (2001), *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI; Wallerstein, Immanuel (1999), *Impensar las ciencias sociales*, México, Siglo XXI; Lander (2000), Edgardo (compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Bs. As. CLACSO; Castro-Gómez, Santiago (2000), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá; Castro-Gómez, Santiago y Guardiola Rivera, Oscar, y Carmén Millán (eds) (1999), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Ceja, Bogotá; Castro-Gómez, Santiago y Mendieta, Oscar (1998), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, Miguel Porrúa- University of San Francisco, México, González Stephan (comp) (1996), *Cultura y Tercer Mundo 1. Cambios en el saber académico*, Nueva Sociedad-Nubes y Tierra, Caracas; entre un ya numeroso compendio tejido alrededor de perspectivas de gran valor académico e interpretativo que dan cuenta de la constitución y consolidación de las ciencias sociales, la alteración de los modelos y modos analíticos, así como de la apertura de las ciencias, el desvanecimiento de las fronteras disciplinarias, las lecturas en reversa, el requerido indisciplinamiento, y en general de la existencia y emergencia del pluralismo cognoscitivo y epistémico .

¹¹ Uno de los principales problemas en esta dirección es lo constituye de una parte, la ausencia de desarrollo de trabajo disciplinario como de conocimiento de la perspectiva indisciplinaria, consecuencia del énfasis en los desarrollos profesionales, y de otra, en la concepción cerrada y conservadora que acerca de la disciplina se tienen en muchos círculos contables, donde ésta se asume como patrimonio exclusivo de los Contadores Públicos, en una especie de “campos de trabajo forzado” o de “prisiones epistemológicas”.

Los enfoques profesionalizantes al interior de la educación, han posibilitado la preparación del hombre productivo, marginando otras dimensiones del ser humano las cuales se consideran de segundo orden y sin mayor centralidad para la lógica productivista. En el campo contable como en la mayor parte de programas, la construcción académica se ha distanciado de los soportes conceptuales e interdisciplinarios, para centrarse en la atención al mundo del trabajo específicamente al ámbito de la ejecución, es decir su estructuración se ha hecho con base en una atomización del conocimiento y de su propio ejercicio.

En este orden de ideas y frente a los procesos de reestructuración curricular, debemos preguntarnos: ¿Deben los procesos de reorientación curricular insistir exclusivamente en la construcción de planes de estudio prohiendo y sobrevalorando los componentes técnico-instrumentales, las habilidades, destrezas y procedimientos repetitivos, necesarios para la ejecución de un oficio mecánico y rutinario, soportado en el HACER?. O, ¿contrariamente, debe ampliarse la mirada y en consecuencia, valorar el desarrollo disciplinario e indisciplinario como un proceso basado en el conocimiento y soportado en los SABERES?. En el campo de las competencias, los interrogantes se traducen en el mantenimiento monolítico y pretrificado a partir de segmentos o escenarios ocupacionales generadores de competencias cognitivas simples, o su redireccionamiento bajo el influjo (in)disciplinario y el replanteamiento de sus estructuras fragmentadas y diferenciadas.

Es claro entonces, que de cara a las nuevas realidades del mundo cambiante y frente a los procesos de acreditación, como a la recapturación del sentido y la significación de la investigación en el mundo académico, la persistencia en las orientaciones exclusivamente bajo el prisma profesionalizante –fragmentador, descontextualizador y ‘vacío- y tal vez disciplinario, constituye sin duda, una involución para la universidad como escenario cultural, que en tal situación difícilmente se ocupa de los problemas del conocimiento y de la cultura. Hoy quiérase o no, “las profesiones implican relaciones de unas con otras, proyecciones de identidades plurales, discursos diversos, tensiones en las formas de organización, control y ejercicio profesional, formas diferentes de acceso al conocimiento,

conflictos permanentes en la práctica. Toda profesión implica relaciones interdiscursivas entre diversos campos de conocimientos y de prácticas. Así, las profesiones no se legitiman desde una sola sino desde múltiples perspectivas” (Icfes,2001:27).

5.- La educación contable: entre la habilidad producir y la habilidad de vivir – ¿Monocompetencias o policognición?_

Los procesos de reorientación de la educación contable, hoy abordados tímidamente en programas de formación superior, enfrentan la discusión tangencialmente planteada, con el propósito de construir una nueva perspectiva de las profesiones, definir estándares mínimos de calidad, insertar la investigación como práctica estratégica, y proporcionar mayor centralidad a la formación bajo el desarrollo de *competencias* necesarias para participar activamente en la multiplicidad de escenarios. Factores como la excesiva profesionalización, las nuevas formas de organización y control del conocimiento, las tendencias recientes que definen los mercados profesionales, las diversas maneras de aprendizaje y en síntesis, los arreglos institucionales y la internacionalización de la educación superior; han obligado a organismos de fomento y control –para el caso colombiano- a plantear la necesidad de formar un profesional capaz de relacionarse con la complejidad.

Como lo ha planteado el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior - ICFES-, para el siglo XXI,

nuestros profesionales, además de poseer rigor y profundidad en el dominio de un campo del conocimiento, deberán tener un entendimiento del universo, de su país, de su región, de su cultura, de sí mismos; deberán desarrollar una visión crítica y creativa frente a los procesos de generación y circulación del conocimiento, que les permita valorar tanto los modelos matemáticos y experimentales propios de las ciencias básicas, como los modelos de la comprensión y de la acción representativos de las ciencias sociales y humanas; deberán comprender y pensar sistemáticamente sobre los problemas morales y éticos; poseer criterios de orden estético; deberán tener la capacidad de pensar y escribir con claridad, argumentar racionalmente y hacer uso del lenguaje en el foro público; deberán comprender la diversidad cultural y el papel del arte, las religiones y la filosofía en el desarrollo del pensamiento humano; deberán poseer una segunda lengua y competencia para el manejo de nuevas tecnologías de manera que se facilite la conformación de redes y el intercambio y circulación de saberes a nivel nacional e internacional. ...Lo que implica, entonces, la formación de profesionales competentes capaces de insertarse en los procesos desarrollo científico y tecnológico del país y del mundo globalizado; profesionales investigadores capaces de generar y circular el conocimiento conjugando lo universal y sus mediaciones locales; profesionales comprometidos con

el desarrollo sociocultural del país y de su región. ...La formación de profesionales centrada en el desarrollo de sus competencias requiere el incremento de prácticas que permitan fortalecer la capacidad de abstracción y el manejo de sistemas simbólicos, muchos de ellos altamente formalizados...(Icfes, 2001:33-34).

Como puede inferirse, estas orientaciones de necesaria observación en la renovación curricular, al hacer hincapié en la formación y desarrollo de *competencias*, entendidas como “categorías conceptuales integradoras o articuladoras de procesos, contenidos, contextos y desempeños”(Bustos,2000:106), constituyen una apertura a otras lógicas y epistemes, las que seguramente contribuirán al mejoramiento de la capacidad en la construcción y agencia del conocimiento en todas sus dimensiones y en contextos diferenciados.

No obstante, no se trata de competencias simples sino fundamentalmente del trabajo alrededor de procesos de la *policognición* o *policompetencias*, las que tienen relación con la inteligencia cognitiva, la inteligencia operativa y la inteligencia emocional. Es decir, se trata del desarrollo de competencias o capacidades de tres categorías. a).*Competencias de inteligencia cognitiva*, tales como las habilidades para el razonamiento y los procesos de comprensión, análisis, solución de problemas, creatividad y argumentación. b).*Competencias de la inteligencia instrumental y operativa*, tales como las destrezas puramente técnicas en el ejercicio de un oficio, actividad productiva o profesión. c).*Competencias de la inteligencia emocional* como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales (Bustos,2000:39).

Otros aportes sobre el tema, hablan de *competencias cognitivas y socioafectivas*, o la capacidad para el manejo del conocimiento en todas sus dimensiones y de las relaciones sociales o de interacción en diversas formas y en diferentes niveles y contextos. En el campo cognitivo, se distinguen las *competencias simples y complejas*. Las primeras,

implican un bajo nivel de abstracción y de relación por parte de quien aprende. Estas incluyen conocimiento factual, comprensión de conceptos primarios de bajo nivel, aprendizaje de información y aplicaciones simples. Las competencias cognitivas complejas implican conocimientos cuyo aprendizaje requiere un alto nivel de abstracción. Presuponen el manejo de conceptos de alto nivel, y la capacidad de hacer previsiones, de generar hipótesis, de reconocer contextos críticos, de descubrimiento y de aplicación. Incluye también la capacidad de aplicar conceptos a nuevas situaciones y, con respecto a la

investigación por ejemplo, la capacidad de interpretar datos en un alto nivel de complejidad, así como formular y construir problemas e hipótesis¹²(Icfes,2001:35-36).

De otra parte, las *competencias socioafectivas* estriban en el conjunto de actitudes y disposiciones personales y profesionales como la participación, la responsabilidad, la tolerancia, entre otras, que dan cuenta o regulan el comportamiento de los sujetos en el tejido de las interrelaciones sociales¹³.

Estas consideraciones y pautas propias del nuevo marco regulativo de la educación superior en Colombia, resultan de gran pertinencia al interior de la profesión contable, en la medida en que, algunas propuestas de renovación curricular tanto del nivel nacional como internacional, insisten en desconocer la urgencia de avanzar en la polivalencia como elemento central en la construcción de nuevos equipajes cognitivos para la comunidad contable.

La policognición en la reorientación curricular en programas de Contaduría Pública, es imprescindible, especialmente por cuanto en el nuevo escenario, en palabras del profesor Jorge Tua Pereda,

...son más trascendentales cuestiones como la interpretación de la información, la planificación y organización de sistema informativos y el análisis de las consecuencias que la información produce en el entorno económico y social en el que se vierte; igualmente las funciones que la sociedad demanda del experto

¹² La formación y el desarrollo de competencias en nuestro país, adicionalmente deben favorecer: a)La reflexión sistemática y crítica sobre el aprendizaje de conocimientos y prácticas. b).La interpretación permanente del aprendizaje en situaciones contextualizadas en oposición al aprendizaje en situaciones ideales y descontextualizadas. c).El desarrollo de la capacidad de someter a juicio los argumentos relacionales, aun los propios, esto es, el desarrollo de la competencia metacrítica. d).La capacidad de apertura a diferentes formas de análisis, conocimiento, argumentación e investigación. e).La capacidad de apertura al diálogo permanente para favorecer el desarrollo de la competencia dialógica. f).La capacidad de aprender por sí mismo como medio para favorecer la autonomía intelectual y el crecimiento personal. d).La capacidad de analizar las implicaciones sociales, políticas, económicas, de su propia profesión y asumir críticamente alternativas que favorezcan tanto a la persona como a la colectividad. (Icfes, 2001:38).

¹³ Las competencias tanto cognitivas y socioafectivas, como de inteligencia cognitiva, instrumental u operativa y emocional, guardan de alguna manera, relación con los cuatro pilares de la educación definidos por la UNESCO, expresados en cuatro aprendizajes fundamentales a saber: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, o capacidades para influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, actitud para participar y cooperar con los demás; por último, *aprender a ser*, como proceso que recoge elementos de los tres anteriores (Delors,1996)

contable, son progresivamente más amplias y complejas, en lógica congruencia con la amplitud y complejidad de la actividad económica y social. El entorno cada día nos exige más creatividad, innovación e interdisciplinariedad. En ese entorno cambiante, el ejercicio del criterio del individuo en el desempeño profesional frente a situaciones o problemas novedosos y no previstos es no sólo necesario sino, también, imprescindible. Asimismo, la adaptabilidad, como mecanismo indispensable para obtener ventajas comparativas en la competencia que tiene lugar en todos los ámbitos, es la única respuesta adecuada, en contabilidad y en cualquier tipo de disciplina, al incremento exponencial de la flexibilización de las organizaciones (Tua,2000:16).

La amplitud y complejidad de las demandas que la sociedad hace a la comunidad contable, plantean de manera inevitable, trabajar en la reorientación académica bajo competencias en los programas de Contaduría Pública¹⁴, donde lógicamente, es imprescindible abordar la discusión sobre las nuevas formas de concebir lo contable, la reconceptualización de sus modelos, la pretendida armonización contable en contextos diferenciados, las nuevas dimensiones contables derivadas de los fenómenos del mundo actual, y en síntesis, insistir en el conocimiento (know-how) como elemento crítico-trascendental y la tecnología informativa como instrumento por excelencia; lógicamente como lo advierte el profesor Jorge Manuel Gil, en medio del ejercicio de la “aparente contradicción a la que tiene que hacer frente el conocimiento utilitario: información especializada e interpretación general”, en respuesta al necesario cambio cualitativo que implica las modificaciones sistémicas del mundo contemporáneo.

¹⁴ En términos de los imperativos legales para los programa de Contaduría Pública, es importante igualmente destacar lo concerniente a los tipos de competencias definidas por la institucionalidad educativa, las cuales hacen alusión a: 1).- Las **interpretativas** orientadas a encontrar el sentido de un texto, de una proposición de un problema, de un gráfico, mapa, esquema, o de los argumentos en pro o en contra de una teoría propuesta. La interpretación es una actuación que participa en la construcción del sentido del texto, porque ella es, ante todo, una acción contextualizada desde las relaciones de significación que lo estructuran, y que pone en función el intérprete. Comprender o interpretar conllevan acciones de análisis que vinculan y confrontan los aspectos significativos que están en juego en un texto¹⁴; 2).- Las competencias **argumentativas** lo que se pone en acción especialmente son las razones y motivos que dan cuenta de un texto. En esta competencia no se busca evaluar el ser ético o moral de las personas sino su capacidad de explicar coherentemente en campos significativos particulares; ³.- las competencias **propositivas** hace referencia a las acciones de generación de hipótesis de resolución de problemas, de establecimiento de regularidades y generalizaciones, de proposiciones de alternativas de solución o explicación a un evento, a un conjunto de eventos o una confrontación de perspectivas presentadas en un texto. (Redfaconp, 2004:39-40)

El aplazamiento de las reorientaciones y/o transformaciones profundas sumado a las 'reformas' de carácter superficial –hoy predominantes–, han conservado la centralidad de la profesionalización y la construcción de competencias para el trabajo, dando pie para que algunos estudiosos lleguen a afirmar que la profesión contable padece una pérdida de relevancia en el nuevo contexto e igualmente no logra sintonizarse con una nueva etapa histórica matizada por la centralidad del conocimiento, la interdisciplinariedad, las transformaciones del saber, y los intensos procesos de investigación. Retomando al profesor Luis Alfonso Colmenares, la nueva organización empresarial, los desarrollos tecnológicos y la complejidad y competitividad como elementos característicos de nuestro tiempo, “han llevado a que hoy se hable de una crisis de la contabilidad, crisis que puede ser solucionable inicialmente por el cúmulo de conocimientos y teorías ya existentes y que aún pueden ser aplicables , añadiendo a esto un análisis más amplio de su campo de acción y de su filosofía. Es evidente la necesidad de un cambio derivado tanto de las modificaciones estructurales y orgánicas de la nueva empresa como del creciente interés por las innovaciones tecnológicas problematizadas. Este cambio supondrá un nuevo diseño y el desarrollo de enfoques más flexibles para la contabilidad y requerirá una nueva forma de pensar capaz de dirigir un proceso integrador y científico”. Dicho de otro modo, es preciso hacer comprender y reconocer que Contaduría Pública y la contabilidad y gestión financiera “exitosa” del mañana, debe ser una ruptura casi total con la de ayer, o que la contabilidad de cara a las nuevas realidades, debe ser radicalmente diferente a la que se ha instaurado tradicionalmente.

Evidentemente, el predominio de una visión profesionalizante e instrumental ha eclipsado los requeridos entronques de la Contaduría y de la contabilidad con otras disciplinas de naturaleza social y otros saberes, situación que no ha viabilizado el esclarecimiento de ésta como práctica social, capaz de trascender su enfoque tradicional resumido en técnica registral, soportada en un carácter repetitivo, sin profundidad y con una amplia pobreza e indigencia conceptual y cultural. La escasa apertura de la contabilidad a la ciencia, hoy se combate con la inserción utilitarista y fragmentada en algunas parcelas o porciones de ciencias y a la práctica comercial, en un evidente acientificismo, un rechazo a la

interrogación conceptual, contextual y a la cultura general¹⁵, y en síntesis, la no prioridad del fundamento sobre las aplicaciones, así como la parcelación absurda y la especialización funcional, de la cual, sólo resultará una dislocación del conocimiento en múltiples saberes ignorantes (Morin,1997:26).

En el esfuerzo por redireccionar la dinámica de la formación contable, desde una amplia mirada¹⁶, es preciso partir de algunos aportes surgidos en el debate que sobre reforma académica vienen agitándose desde el campo de las ciencias de la educación, los que constituyen el referente y horizonte conceptual o la base académica y de argumentación

¹⁵ La insistencia por perpetuar este lamentable estado, tanto de la educación contable como de la práctica profesional, se aprecia claramente por ejemplo en la Guía IFAC No 9 emitida en julio de 1991, referida a antecedentes académicos, evaluación de la capacidad y de la experiencia profesionales y a los requisitos de los contadores profesionales. Asimismo, el documento “Plan de Estudios Mundial para la Formación de Contables Profesionales” o ISAR 6 de diciembre 28 de 1998, de la Junta de Comercio y Desarrollo –Comisión de la inversión, la tecnología y las cuestiones financieras conexas-, de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo-; en consonancia con la guía citada, son muestras de cómo se pretende mantener a la disciplina contable, de una parte definida por la racionalidad tecno-instrumental, y de otra como ‘saber ignorante’, aspectos que sin duda, no permitirán un posicionamiento en el concierto de las ciencias y de las nuevas realidades, derivando una enorme asintonía con el nuevo contexto y un desconocimiento de la investigación como imperativo profesional, disciplinar e institucional¹⁵. Las guías citadas como referencias para precisar la calificación de los contables profesionales en un ambiente de armonización e internacionalización del sistema educativo, simplemente no consultan las nuevas dinámicas del conocimiento, ni las expresiones que superan la contabilidad circunscrita al campo financiero. Igualmente, asumen que lo curricular se resume en la confección y operacionalización de un plan de estudios, sin consideraciones acerca de los aspectos pedagógicos, didácticos, de investigación, calidad y nivel de escolaridad de la docencia, redes académicas y la interdisciplinariedad. No obstante, las propuestas deberán ser objeto de debate, admitiendo que su carácter profesionalizante, puede ser procedente a la hora de dar contenido al campo profesional-instrumental, sólo como uno de los ámbitos a desarrollar cualificadamente. Un análisis más detenido sobre estas guías lo he realizado en anteriores trabajos (Quijano 2002 y 2004).

¹⁶ Una mirada amplia concibe por ejemplo cómo la reconfiguración de nuestro espacio-tiempo implica un rearme intelectual o cognitivo, atravesado por lo contextual, lo global, lo multidimensional, lo complejo, lo simbólico, etc, donde la especialización e hiperespecialización han terminando siendo impertinentes, inadecuadas e insuficientes ante los cambios del ejercicio profesional, la diversidad de contextos de desempeño y las múltiples formas de vida posible o los diversos ‘modos de estar juntos’. Evidentemente, “la complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo”(Morin,1998:146). Ante esta situación, siguiendo al autor, se requiere entonces, desarrollar un pensamiento lo menos mutilante posible y lo más racional posible, capaz de superar la degradación y los destrozos que la compartimentalización y la especialización del conocimiento conllevan. La interlocución y diferenciación en un mundo complejo – complexus o lo que está tejido en común-, ha planteado la necesidad de construir un nuevo marco interpretativo, en el que los análisis amplios a un renovado marco referencial, se construyen ya no desde prácticas unilaterales, sino desde la pluralidad cognoscitiva, la que define nuevas competencias para un mundo que ha mutado desde el primado de lo geopolítico, a lo geoeconómico y hoy, hacia lo geocultural.

epistemológica, inevitable en el medio contable, donde prevalece la cultura del procedimiento y de la tecno-instrumentación.

La reforma académica por ejemplo bajo el esquema de competencias, a pesar de contar con referentes de importancia y con algunas pautas institucionales, corre el riesgo de ahondar en el desarrollo de habilidades operativas que requiere el ya frágil mundo del trabajo, sin avances en las capacidades para acceder a diversas manifestaciones del conocimiento, de la vida pública y de la cotidianidad. Empero, es a la luz de un análisis a la reconfiguración de nuestro espacio-tiempo, la relación nuevo contexto y educación, las nuevas competencias para los nuevos tiempos, el desempeño de los contables en este nuevo estadio histórico, la revolución educativa (flexibilidad, pertinencia, aprendizaje significativo, polivalencia, contenidos fundacionales, pensamiento crítico e investigación), la indisciplinarietà, entre otros aspectos; desde donde deben pensarse y repensarse la realidad y las perspectivas curriculares, que implican una transformación de las dinámicas, en tanto se supere la continuidad e intensificación profesional con orientación tecno-instrumental, y se de apertura a procesos de (re)-(de) construcción de los programas de formación, inspiradas en la generación y desarrollo de mejores y amplias competencias, para enfrentar la complejidad y diversidad de contextos de vida y desempeño.

6.- Los grandes acuerdos sobre calidad y las inmensas muestras de ausencia de calidad

Estos elementos apenas esbozados, son aparentemente conocidos y compartidos por las instituciones universitarias públicas y privadas, las cuales sin embargo, mantienen inercias que no se corresponden con las demandas que hoy se le hacen a los procesos universitarios como procesos de formación. Así después de una especie de suficiente radiografía acerca de la educación contable, la metástasis programática sobre el particular, no es evidente, lo que manifiesta la no consolidación de una nueva cultura académica y por consiguiente la ausencia de giros, recomposiciones y redireccionamientos. En consecuencia, las instituciones por lo general, no hacen lo que dicen hacer, sus discursos y su filosofía no

orientan sus acciones concretas, y sus documentos no direccionan los procesos ni proporcionan nuevas pautas, acciones y actuaciones.

Así por ejemplo, en el campo de la educación contable, la calidad es reconocida como una pauta para la conducta institucional, la investigación se concibe como una actividad esencial y estratégica, la alta escolaridad docente (maestría, preferiblemente doctorados) es un imperativo, la autoevaluación con fines de acreditación es un pretexto para repensar las dinámicas y no un fin en sí misma, existen nuevas formas de organización del conocimiento, el debate es el móvil de los procesos académicos, la desprofesionalización de la enseñanza es un imperativo, lo curricular es una actividad eminentemente investigativa - no es el plan de estudios-, se debe pertenecer a redes académicas y de investigación nacionales e internacionales, la evaluación tradicional memorística y soportada en previas es inconveniente, el conocimiento es un constructo social, los desarrollos (in)disciplinarios son esenciales y determinantes, se desarrollan procesos de formación no de instruccionalidad, la clase magistral es cosa del pasado, se educa para la democracia y la competitividad, la flexibilidad es un rasgo distintivo y una práctica cotidiana, se trabaja con prácticas pedagógicas renovadas, el PEI generó un salto cualitativo, y un largo etcétera, que indica en primera instancia que nuestras facultades y programas de pregrado son la mejor muestra de una renovación paradigmática y representan el *locus* de la calidad y la posibilidad de la superación de la minoría de edad.

Sin embargo, estos acuerdos tácitos acerca de la calidad, contrariamente enfrentan inmensas muestras de ausencia, deficiencia, insuficiencia o inadecuación de gran parte de los elementos anteriormente mencionados. Por ejemplo, es frecuente escuchar en los análisis públicos sobre educación contable, así como ver los documentos que respaldan procesos de autoevaluación, acreditación de calidad, marcos conceptuales de exámenes de calidad de la educación superior, artículos y libros sobre el tema-problema, como las realidades institucionales dan cuenta de la existencia precaria de estos aspectos y en caso extremo de la ausencia de los mismos. Son comunes entonces, realidades como las siguientes: baja calidad en los procesos educativos, los que determinan por ejemplo pruebas profesionales pero de

baja complejidad (caso Ecaes para Contaduría); la investigación es un tabú o en su defecto una rareza; la alta escolaridad docente escasamente llega a maestría (un gran número de dudosa reputación académico-investigativa); la autoevaluación con fines de acreditación y el registro calificado se hace porqué así lo exige la legislación y no como actividad inherente al proceso educativo; el debate existe formalmente pero se proscribe en las sesiones de clases, pues todavía existen profesores que dictan clases, o son dictadores de clase; no se puede desprofesionalizar la enseñanza porqué la contabilidad es práctica sin fundamentos epistemológicos; la renovación curricular se adscribe a modificar el plan de estudios bajo el ejercicio de cambios o yuxtaposición de asignaturas, siempre con los profesores como dolientes; no se pertenece a redes académicas pero si a federaciones, institutos, asociaciones, que garantizan la vida social contable y evitan la molestia de pensar lo contable; el proceso de aprendizaje todavía se concibe sin relaciones dialógicas fecundas, pues el profesor parafraseando a E. Zuleta, administra la palabra, los demás administran el silencio; se evalúa el aprendizaje bajo esquemas memorísticos que privilegian el silencio y la consulta (mucho silencio y guarden todo); las instituciones de hoy, a pesar de tener PEI, siguen siendo las mismas de ayer sin PEI; las tecnologías educativas invaden el ambiente y empobrecen la argumentación y verbalización; la modernidad y la ilustración se asumen como las únicas salidas, y en síntesis, la voluntad de ruptura y discontinuidad sigue siendo una tarea aplazada, un sueño y una práctica patrimonio de las ciencias sociales. En fin, somos instituciones muy extrañas donde la calidad es inevitablemente un propósito, pero contrariamente la ausencia de calidad es una manifestación.

No obstante, creo que a pesar de tal panorama, es preciso pensar-actuar más desde y en las aperturas y los horizontes, que en las calles de dirección única, en los callejones sin salida y en las recetas, como muestra de la voluntad de ruptura y la necesidad de la cualificación de los procesos que agenciamos desde diversos roles y miradas.

En consonancia con estos planteos, es de gran importancia, la necesaria precisión conceptual, en un medio donde educación, profesión, disciplina y formación son conceptos y prácticas extrañamente equivalentes, como consecuencia del predominio del

disciplinamiento y de la vaciedad conceptual institucional. En esta errática asimilación, en especial en el siglo XX, el mundo del trabajo, la industria y el mercado constituyen los referentes capitales para la organización de los procesos educativos e instruccionales, sin mayores consideraciones acerca de la forma ética y estética en el marco de nuevas-viejas estructuras de disciplinamiento corporal y mental, en medio de modelos de producción *bio-info* o de infoproducción, que da cuenta de “artefactos semióticos con las capacidades de autorreplicación de los seres vivos según las leyes del funcionamiento económico del capitalismo”. Esta apreciación interesa hoy cuando en el contexto de la “nueva” política educativa, se intenta “reorientar” la formación bajo regímenes institucionales y marcos normativos que sólo dan cuenta de prácticas de conocimiento, disciplinamiento e instruccionalidad, desconociendo procesos que hablan de la deslocalización, el descentramiento del conocimiento y de la descolonización del saber y de la educación. Será importante entender siguiendo al profesor Quiceno C., cómo formarse significa ante todo “vivir en conflicto la escuela, el plan de estudios, las materias, la disciplina escolar” (Quiceno, 2002:96), lo que supone rupturas, discontinuidades, fugas y experimentación creativa, en las que el sujeto encuentra su subjetividad o le proporciona sentido a su existencia.

Referencias

- ANDRADE, Martha Cecilia; MUÑOZ DAGUA, Clarena
2003 ¿Perfil o rostro para el docente?. En Revista Tabula Rasa No 1, universidad Colegio mayor de Cundinamarca, Bogotá.
- BERARDI BIFO, Franco
2003 La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global. Edit. Traficantes de sueños, Madrid.
- BUSTOS COBOS, Félix
2000 Pensum 2000. Evaluación por competencias y plan de estudios. Bogotá.
- COLMENARES, Luis Alfonso
s.f. "La Empresa del Siglo XXI con la Contabilidad del Siglo XV". En Revista Abaco.
- CHANONA BURGUETE, Omar
2001 "Nuevas tecnologías y nuevo orden del conocimiento. En: Montes Mendoza, Rosa (comp.). Globalización y Nuevas Tecnologías: nuevos retos y ¿nuevas reflexiones?. OEI, Madrid.
- DELORS, Jacques
1996 La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana ediciones UNESCO, Madrid.
- DIAZ BARRIGA, Angel
s.f. "La profesión, ¿un referente en la construcción curricular?. En: documento Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones. Cesu, Bogotá.
- FOUCAULT, Michel
1980 El Orden del Discurso. Tusquets, Barcelona.
- GIL, Jorge Manuel; QUIJANO V., Olver; GRACIA L., Edgar; MARTINEZ P., Guillermo; ALVAREZ ALVAREZ, Harold.
2004 La Contaduría Pública en el nuevo entorno global. Rutas y desviaciones. Universidad del Cauca – C-cinco. Popayán.
- GRACIA LOPEZ, Edgar
1998 "Sobre las Profesiones y las Disciplinas". En Revista LUMINA , No 2, Universidad de Manizales.
- IFAC
1996 Guía No 9, Antecedentes académicos, evaluación de la capacidad y de la experiencia profesionales, requisitos de los contadores profesionales. Traducción Lázaro de Greiff Zapata, Universidad de las Américas, Puebla, México.

- INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR –ICFES
2001 Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Referentes básicos para su formulación. 1ª edición, Bogotá.
- KALMANOVITZ, Salomón
1998 “Cultura, ciencia y universidad”. En Revista Magazin Dominical No 282.
- MAGAÑA, Laura y DE MONTELLANO, Salvador
s.f. “El currículum universitario y los retos del nuevo milenio”. En:
<http://www.unam.mx/udual/asamblea/magana/htm>
- MEJIA JIMÉNEZ, Marco Raul
1996 La refundación de la escuela y la educación. Ponencia Encuentro internacional “Modernidad y Educación: el punto de vista de los educadores”. Pensando en la educación donde vale la gente. Instituto educación Universidad Bolivariana, UNESCO-Orealc, Ceaal, Santiago de Chile.
- MIKLOS, Tomás
2001 “Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación: una visión crítico-constructiva. En: Montes Mendoza, Rosa (comp.). Globalización y Nuevas Tecnologías: nuevos retos y ¿nuevas reflexiones?. OEI, Madrid.
- MORIN, Edgar
1997 El Método. La Naturaleza de la Naturaleza. Ediciones Catedra S.A, Madrid.
- NACIONES UNIDAS, Conferencia de las Naciones Unidas sobre comercio y desarrollo
1999 Plan de Estudios para la Formación de Contables Profesionales, Ginebra.
- QUICENO CASTRILLON, Humberto
2002 “Educación y formación profesional”. En Revista Cuadernos de Administración, No 28, Facultad Ciencias de la Administración, Universidad del Valle.
- QUIJANO VALENCIA, Olver
2006 “Recorre la civilización el mismo camino del sol?. Crítica poscolonial, racismo e insurgencia epistémico-existencial”. Ponencia presentada en el seminario “pensamiento crítico contemporáneo”, marzo 6 al 9 de 2006, Cochabamba Bolivia.
- QUIJANO VALENCIA., Olver
2004 Estandarización de la educación contable: el proyecto escolar de los gremios económicos. En GIL, Jorge Manuel y otros. La Contaduría Pública en el nuevo entorno global. Rutas y desviaciones. Universidad del Cauca – C- cinco. Popayán.

REDFACONP – ICFES

2004 Exámenes de Estado de la calidad de la educación superior Contaduría Pública. Marco conceptual de fundamentación de la prueba. Bogotá.

RIFKIN, Jeremy

2000 La era del acceso. La revolución de la nueva economía. Paidós Ibérica S.A.Barcelona.

TUA PEREDA, Jorge

2000 “En Torno a la Docencia de la Contabilidad. Una Reflexión Personal”. En: Revista Porik An, No 3-4, FCCEA Universidad del Cauca.