

Los desafíos en la educación contable: encrucijada de una formación monodisciplinaria en un entorno complejo e incierto

Guillermo León Martínez Pino
Docente Universidad del Cauca

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

Arthur Shopenhauer

PRESENTACIÓN

El mundo actual plantea nuevos y complejos retos en la formación del profesional contable, en función de lo cual, se pretende realizar una aproximación investigativa documental, cuyo presupuesto apunta a clarificar la concepción educativa basada en competencias, desarrolladas metodológicamente bajo la modalidad de núcleos problemáticos. Caracterizar dicha propuesta atemperándola al esquema de enseñanza de la disciplina y profesión contables, supone proponer las competencias pertinentes a la luz de las nuevas reconfiguraciones del conocimiento y a las nuevas realidades cambiantes por las que transita el sistema — mundo. El poder trabajar esta perspectiva, hace posible desarrollar una educación más significativa, en tanto, se potencia la capacidad de aprendizaje, la contextualización del conocimiento, la ejercitación del autoaprendizaje y la socialización del individuo; de igual manera — sin desconocer su justa importancia —, se ruptura y desplaza la visión instrumental — técnica y herramental de la educación, hacia una visión integradora y compleja del conocer que de respuestas a los desafíos y rasgos que definen la sociedad actual.

La formación de los profesionales contables, deberá entonces, estar orientada a desarrollar una apropiación de conocimientos significativos, como elemento activador y potenciador de los procesos de aprehensión cognoscitivos. Sobre este presupuesto, se propone definir unas competencias específicas que debe desarrollar el profesional de las cuentas en su transcurrir universitario y en el trasegar de la vida profesional.

LA CRISIS DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS Y DE LA TRANSMISIÓN INFORMATIVA: UNA REFLEXIÓN NECESARIA

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

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

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

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

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

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

Pero no cabe duda, que esa ligazón bidireccional entre «contenidos temáticos— método expositivo» ha marcado profundamente el quehacer de la docencia, que pudiera darse por establecido una especie de condicionante normativo que direcciona de manera recurrente la cotidianidad pedagógica y la subsume en una especie de patología endémica, difícil de erradicar, al momento de abordar los

procesos de reforma curricular. Nótese entonces, que más halla le predominio hegemónico binario información — exposición, lo que se configura es una simbiosis obstaculizadora del conocimiento y la investigación, entendidos éstos conceptos como la posibilidad de aprender a pensar lo no pensado.

Esta función magisterial asumida como exclusiva por el profesor universitario se convierte en excluyente de otras tareas educativas de la universidad. Es así como la mayoría de las instituciones de educación superior le exigen al profesor una mayor actualización en los conocimientos a expensas, muchas veces, de reducir su acción pedagógica a prácticas de transmisión de contenidos, independientemente de si se introduce en ellas la creatividad y el sentido crítico y reflexivo que favorezca la recreación de procesos de pensamiento en situaciones específicas o contextualizadas (Díaz, 2000: 84).

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

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

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

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

No se trata de atacar a ultranza el recurso expositivo per se; en tanto éste puede ser un herramienta provocadora de una postura inquisidora del saber que conduzca a un aprendizaje significativo. Pero este fenómeno constituye una

excepción a la regla, aparte de que no todos los contenidos de las asignaturas son susceptibles de ser trabajados con el recurso expositivo.

Tradicionalmente ha existido la tendencia, en los programas contables, a marginar los procesos académicos de los análisis contextuales, haciendo de la educación un fenómeno artificioso, tautológico y muy distante de la problemática y la realidad social. Lo anterior, emerge como consecuencia de trabajar con modelos pedagógicos que privilegian lo asignatural y con ello el desarrollo de competencias cognitivas simples dando preeminencia a lo instrumental por encima del desarrollo de competencias cognitivas complejas (problematización, abstracción, síntesis, etc.). Tal precariedad solo podrá ser superada, en la medida en que se cambie de enfoque, en donde la correlación de fuerzas esté inclinada a favorecer el desarrollo de una propuesta que implique un modelo problemático que de sustrato crítico al proceso pedagógico de enseñanza en los programas contables.

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

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

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

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

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

Según el mismo Popper (1974: 46), la noción de sentido común de que generalizamos el conocimiento a partir de la observación neutral es incorrecta:

La creencia de que podemos partir de la pura observación por sí sola, sin nada parecido a una teoría, es absurda. La observación es siempre selectiva. Necesita de un objeto escogido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema. (Popper: 1974, 46).

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

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

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

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

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

Estos interrogantes serán pertinentes reflexionarlos con seriedad, colocando como premisa ética la transformación de nuestra forma de actuar como docentes, a los cuales nos asiste una profunda responsabilidad en la formación de las nuevas y futuras generaciones.

EL PAPEL DE LAS ASIGNATURAS COMO RECREACIÓN DEL SABER FACTUAL

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

Las asignaturas se constituyen en el nicho de la transmisión del saber factual preexistente, sin sujeción a procesos de problematización, donde por

autonomasia se impone el criterio del docente. La concepción que asegura que éste debe ser entendido, como mediador pedagógico, se convierte en un verdadero eufemismo, en tanto, los contenidos programáticos son estructurados y presentados de manera cerrada e inflexible, como si se tratara de una información concluyente e incontrovertible, en la que no quedan intersticios por penetrar, ni por descubrir, tan solo quedan fórmulas algorítmicas por aplicar y aceptar.

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

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

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

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

En estas circunstancias, la visión curricular tradicional, escolarizada y asignatural de los programas contables, parte del reconocimiento, según el cual, la función de docencia no posee conexión alguna con la función investigativa, ni éstas tienen nada que ver con la proyección social. De otro lado, dado que la función

privilegiada es la docencia y dado que ésta sólo se concibe en términos de respuesta a los denominados perfiles ocupacionales, dominados por el individualismo, tácitamente la praxis cotidiana en la enseñanza excluye la investigación como elemento vector insoslayable de toda práctica académica.

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

EL DEBER SER DE LA INVESTIGACIÓN COMO EJE DE TRANSVERSALIDAD

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

- Vaclav Havel -

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

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

Siendo reiterativo y acorde con las intencionalidades y singularidades de los programas, la investigación en sus diferentes facetas se constituye en el eje articulador del proceso formativo, correspondiendo a cada área del conocimiento desarrollar las condiciones cognitivas, metodológicas y actitudinales para la práctica investigativa de los estudiantes, tanto en el marco de los estudios de pregrado, como en la formulación de programas de postgrado y en el

direccionamiento de propuestas de investigación consilantes con las líneas definidas institucionalmente. En ese sentido, no se pretende agotar en sí misma la formación investigativa de los programas en las áreas específicas de la disciplina, sino aportar de manera sistemática un adecuado repertorio de elementos conceptuales, metodológicos, axiológicos, actitudinales e instrumentales que le faciliten al estudiante tener la suficiente flexibilidad para abordar desde una perspectiva crítica la dinámica y compleja relación teoría – práctica.

Las profesiones y las disciplinas deben marchar unidas en una especie de simbiosis complementaria, sobre la base del desarrollo de los saberes. No se puede concebir una profesión que permanentemente no se alimente de los desarrollos disciplinares y de su vinculación a la solución a problemas de la praxis social, so pena de ser condenada a la obsolescencia. En este sentido, la investigación se erige como el conducto articulador entre la docencia y la proyección social, en la perspectiva de propiciar una interacción creativa entre el conocimiento científico que genera la investigación y los problemas reales regionales, nacionales e internacionales, que emergen de manera tan recurrente como inevitable.

LA HERENCIA DE UN MODELO TRASMISOR COMO OBSTÁCULO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

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

La actitud del docente ante el estudiante es casi siempre la de juez: sentencia, pero no orienta; dictamina las falencias, pero no la argumenta ni indica cómo superarlas; muestra las certezas del conocer y no dudas; sólo el estudiante aprende de él y no al contrario; ubica las relaciones docentes en un espectro de

dominación inquisitorial, que encuentran su punto paroxístico en el discrecional poder que le otorga la evaluación como ejercicio punitivo.

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

LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN COMO INSTRUMENTO COHESIONADOR DE LA PROPUESTA ACADÉMICA

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

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

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

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

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

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

LOS TRABAJOS DE GRADO: CONFIGURACIÓN DE LA ANTÍTESIS DE LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

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

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

de problemas disciplinarios, sociales y entornales a intervenir desde la perspectiva académica y profesional.

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

Las actividades investigativas (si es que se contemplan formalmente), quedan entonces reducidas a asignaturas de metodología o a seminarios de investigación, orientadas por profesores que rara vez investigan pero que pretenden enseñar a investigar. Entonces, la práctica investigativa no es un proceso, continuo que implique fundamentación conceptual, metodológica y epistemológica, sino una acción marginal y accesorio incluida para barnizar el amplio mundo de instrumentalismo empírico factual. Esta circunstancia explica, porqué los trabajos de grado no se constituyen en una opción viable y pertinente para optar al título, aparte que los que se presentan no reflejan niveles de rigurosidad teórica y de conexidad con la solución de problemas de la praxis social.

Los trabajos de grado, al no poseer direccionalidad institucional, terminan siendo opciones individuales que expresan una intencionalidad de poco alcance académico: constituirse en un recurso formal para acceder al título profesional.

El itinerario administrativo (no investigativo), que debe seguir el trabajo se resume en el siguiente recorrido: el estudiante selecciona un tema particular, surgido generalmente de alguna experiencia factual sin mayor rigor metódico en su concepción; lo canaliza a través de un filtro administrativo (comité de investigaciones); y una vez aprobado lo ejecuta en solitario, en tanto las direcciones de trabajos – salvo contadas excepciones –, son nominales. Una vez culminado lo somete al tribunal inquisitorial de los jurados, que por regla general no están constituidos por pares académicos y, cuyas observaciones, en muchos casos, rayan en la impertinencia. Se puede decir entonces, que la máxima

aspiración o el destino final de un «trabajo de investigación» está en ser una opción menestral que posibilita traumáticamente acceder al título profesional. El filtro entonces, no es académico sino administrativo.

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

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

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

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

ALGUNOS CORRECTIVOS NECESARIOS Y SUGERENTES

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

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

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

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

LOS INSTITUTOS DE POSTGRADO Y LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA

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

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

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

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

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

que posibilite adaptarse a los cambios vertiginosos de una sociedad sujeta al riesgo y a la incertidumbre.

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

1. **«La prevalencia de los programas de especialización en detrimento del desarrollo de los programas de maestría y doctorado.** El concepto institucionalizado de que los programas de postgrado constituyen una actividad extra al quehacer de la universidad, dando lugar a un errado concepto de que dichos programas deben autofinanciarse, sumado a la crítica situación económica de la mayoría de la población del país, a obligado a que la labor, en el nivel de los postgrados, se concentre en programas viables financieramente, como son las especializaciones, sacrificando, en algunos casos, la continuidad de varios programas de maestría, en otros, impidiendo la apertura de nuevos, y por diversas razones, tornando impensable los programas de doctorado.
2. **El carácter insular de los institutos de postgrado.** De hecho, o por concepción, los institutos de postgrado funcionan académicamente desarticulados entre sí y de las demás dependencias que por su naturaleza están llamadas a contribuir con los estudios de postgrado, las vicerrectoría de investigaciones, los grupos de investigación y los departamentos, por ejemplo. Insularidad administrativa que infortunadamente se confunde con autonomía académica. Confusión que en sus efectos más negativos ha conllevado a que el desarrollo de los planes de estudio y el ejercicio de la docencia se conciban de forma tan especializada y desarticulada de otros que le son afines, que impiden, no sólo la necesaria interacción con otros institutos, programas y entre docentes, sino que también generan, en unos casos, un uso inadecuado del talento humano y de los recursos locativos existentes, en otros, una duplicidad innecesaria de acciones, y en ocasiones, no se utilicen algunos de los recursos existentes, pero sobre todo, para que el diseño de los programas no puedan ser interdisciplinarios y/o articulen el talento humano más idóneo para su desarrollo.

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

3. **Ausencia de la visión integradora de la actividad académica con la de investigación en los postgrados.** La calidad y desarrollo de los estudios de postgrado dependen directamente con la articulación de la investigación en general, y en particular con la que realizan los grupos de investigación existentes y los que se vayan constituyendo. Con otras palabras, promover la formación de postgrado sin fortalecer la investigación constituye un contrasentido académico. Actualmente los estudios de postgrado se conciben y ubican como un problema exclusivo de los institutos y no como un componente esencial de la formación en el nivel de la educación superior, o sea, no se piensan como parte integral de los componentes de docencia, investigación y proyección social que definen a la universidad. En ello se confunde el espacio de responsabilidad administrativa, que en este caso recae sobre el instituto de postgrado, con las formas en que debe desarrollarse la labor educativa, soportada por la investigación que realizan los grupos, el cultivo de conocimientos disciplinarios, científicos o tecnológicos que definen a los departamentos, y la pertinencia que la realidad nacional demanda. Se han definido una serie de ausencias, que emergen como producto de la falencia integradora de la investigación y, hacen referencia a que:

- Las relaciones básicas que debieran existir entre departamentos, grupos de investigación, comités de investigaciones, comités de postgrado y consejos de facultad se desarrollen y entiendan de manera distinta, tanto en lo académico como en lo administrativo. En la práctica, ha sido en aspecto administrativo el que ha determinado de manera circunstancial el tipo de relación.
- La articulación entre los grupos de investigación y programas de maestría y doctorado sea débil. Debilidad que ha conllevado a que la mayoría de programas de postgrado que se ofrecen en la universidad reproduzcan los esquemas de la docencia de pregrado y por lo tanto no fomenten la investigación. De igual manera, a que los planes de estudio de definan o concentren más en un conjunto de asignaturas que en la investigación, que debe ser el eje de la formación en este nivel. Esto ha conducido, en ocasiones, a que lo único que diferencia una maestría de una especialización es la obligación del estudiante de realizar una tesis de grado, no siempre articulada a una actividad sistemática de investigación o a los objetivos del propio programa.
- No se hayan definido aún criterios ni generado procesos académicos que trasciendan los parámetros tradicionales de concepción, organización y desarrollo de los planes de estudio. Aspecto que ha incidido para que no exista un plan institucional de capacitación docente de acuerdo con las

necesidades académicas presentes y proyecciones futuras de los programas de formación avanzada, lo que ha conllevado, por un lado, a que la formación de los docentes sea definida, fundamentalmente, por los intereses, iniciativas u oportunidades personales del docente, y por otro, a que generalmente los conocimientos adquiridos por el docente en su formación de maestría o doctoral, no puedan ser aprovechados en la dimensión debida en los programas de postgrado o a que estén destinados únicamente a la formación de pregrado.

- Los departamentos sigan circunscritos a la administración de un programa de pregrado y se desdibuje su carácter de cultores de disciplinas que como tales deben estar dispuestos a realizar su labor docente tanto en el nivel de pregrado como en el de postgrado. Trascender dicha circunscripción significa que la labor docente de un profesor sea definida por los requerimientos académicos de los programas y no únicamente por su adscripción a un departamento en particular. En otras palabras, conscientes que las disciplinas no se agotan en el nivel de pregrado, la pertenencia de un profesor a un departamento no debe seguir afectando la posibilidad de potenciar nuevos programas interdisciplinarios en el nivel de postgrado.
- No existan políticas tendientes a la construcción de un proyecto universitario centrado en la relación estudios de postgrado e investigación. En efecto, el escaso avance en la construcción de políticas que articulen estructuralmente la investigación en los institutos y en sus programas se manifiesta en que: (a) Los institutos de postgrado no han desarrollado de manera predominante maestrías y doctorados, que son los espacios dedicados por excelencia a la investigación. (b) La universidad, en general, y los institutos de postgrado, en particular, no han identificado líneas de investigación estratégicas y pertinentes. (c) No se ha incorporado el concepto de formación de postgrado bajo el criterio del aprenden haciendo en el marco de proyectos de investigación. (d) Aún no se ha definido la labor académica en investigación tendiente a incrementar la cantidad y calidad de las actividades de investigación realizadas así como el número de profesores dedicados a ellas».

Los programas de postgrado, como puede verse, requieren de una profunda revisión, en la perspectiva de constituirse en un sistema gestor del desarrollo del conocimiento, con suficiente nivel de rigurosidad teórico, metodológico y epistemológico; que dé las respuestas más aproximadas a la solución de las necesidades y problemas sociales, profesionales y disciplinarias; en el marco de una intencionalidad institucional definida por la universidad, que se oponga a la concepción de las investigaciones individuales, ubicadas por fuera de la direccionalidad de las líneas de investigación construidas por cada unidad académica. Las líneas de investigación deben ser, entonces, el hilo conector que

permita la apertura de convocatorias a estudios de postgrado, además, que será a través de éstas como se diseñen los programas y contenidos de los cursos, seminarios y demás actividades académicas que permitan la ejecución de los estudios postgraduales.

LA ESTRUCTURA DE NÚCLEOS TEMÁTICOS Y PROBLEMÁTICOS, COMO COROLARIO DE UN SABER INTEGRAL

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

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

Fernando Savater

De manera general en la universidad y con mayor especificidad en los programas contables, la organización clásica de los saberes, ha estado constreñida a los conocimientos disciplinarios, dispuestos de manera independiente en estructuras asignaturales, que no poseen ninguna conexidad con procesos de investigación². Dicho itinerario comporta una lógica trasmisora de contenidos en asignaturas a través de la docencia magistral y de formas evaluativas consonantes con esta dinámica (Ver recuadro). Glazman (citado por Díaz, 2002: 100-101), refuerza esta percepción, cuando al referirse a la compartimentación de saberes, plantea:

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

² La tradición clásica, en la universidad, de la organización en disciplinas académicas y profesiones en el interior de las facultades aisladas las unas de las otras, comprometidas por décadas con el desarrollo del saber y con la formación académica y profesional de manera independiente e independiente de la investigación, ha fosilizado en las instituciones una estructura rígida — con su consecuente cultura — que poco ha favorecido la reciprocidad, la interdependencia, la articulación del conocimiento y de las unidades académicas responsables de su producción y reproducción e, igualmente, la interinstitucionalidad (Díaz, 2002: 119).



Cuando se aboca un análisis de cara a redefinir las estructuras curriculares, es necesario no perder de vista, que las reconfiguraciones implican permanentemente observar el concepto de flexibilidad, que entre otros aspectos, está referido a redimensionar las diferentes formas de conocimiento a partir de afectar las inercias tradicionales de comportamiento de los actores que participan del proceso educativo. El rupturar estas formas jerárquicas de organizar el conocimiento, como lo explica Mario Díaz (2002: 119), debe observar que:

La flexibilidad curricular pasa necesariamente por descargar los planes de estudio del exceso de cursos regulares, estrictos, formales, con el fin de posibilitar un trabajo formativo e investigativo de carácter creativo por parte de profesores y estudiantes, como también para que estos puedan adelantar actividades no propiamente curriculares como, por ejemplo, las recreativas y culturales.

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

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

- Está habituado al mero estudio y aprendizaje práctico y memorístico.
- No ha sido orientado a pensar sobre lo que sabe, ni a elaborar abstracciones por cuenta propia.

- Está condicionado a estudiar para el examen: a asimilar datos inconexos para reproducirlos en las pruebas de conocimiento.
- Está condicionado al estímulo externo de unos exámenes frecuentes, para ir evacuando las diferentes asignaturas del pensum, al ritmo que le marque ese estímulo externo, es decir el estudiante no desarrolla niveles de autonomía en su estudio.
- No desarrolla el hábito de las lecturas rigurosas, para intentar aproximarse a la resolución de un problema del conocimiento.
- No está en condiciones de realizar trabajos individuales o grupales, con contenido sólido, y con el rastreo de bibliografía razonada y discurrir discursivo.
- No sabe consultar fuentes distintas al manual o libro de texto sugerido por el docente.
- No está acostumbrado a adoptar una postura crítica y razonada ante problemas que plantean los temas de estudio.
- Tiene una enorme dificultad para organizar autónomamente su tiempo, combinando su estudio con otras actividades de tipo laboral o formativo.

En síntesis, esta es una tipificación característica del alumno formado en este esquema.

Una de las modalidades pedagógicas que se plantean como alternativa para apoyar la construcción de formas más autónomas e integradoras de la enseñanza — aprendizaje, tienen que ver con la estructuración de programas alrededor de los denominados núcleos temáticos y problemáticos. Esta modalidad de práctica pedagógica como bien lo expresa Nelson López (1996), no corresponde a la unión o yuxtaposición de asignaturas, más bien constituye una propuesta integradora de diferentes disciplinas académicas, alrededor de problemas detectados, a partir de visualizarlos desde una postura conceptual; lo cual exige la concurrencia de diferentes saberes que configuran una unidad articuladora, dando un vuelco esencial al ambiente educativo, que afiance el concepto de construcción colectiva y permanente por aproximaciones sucesivas, por fuera de concepciones que le dan al conocimiento el criterio de irrefutabilidad y de inexorabilidad.

Esta estructura curricular descarta la existencia de docentes “propietarios y poseedores” de las asignaturas, amplía las fronteras para el trabajo en equipo, a través de los colectivos docentes, y supone un desempeño integral docente

que lo convierte en un intelectual creativo, superando el actual concepto que se tiene de “dictador de clases” (López, 1996: 50).

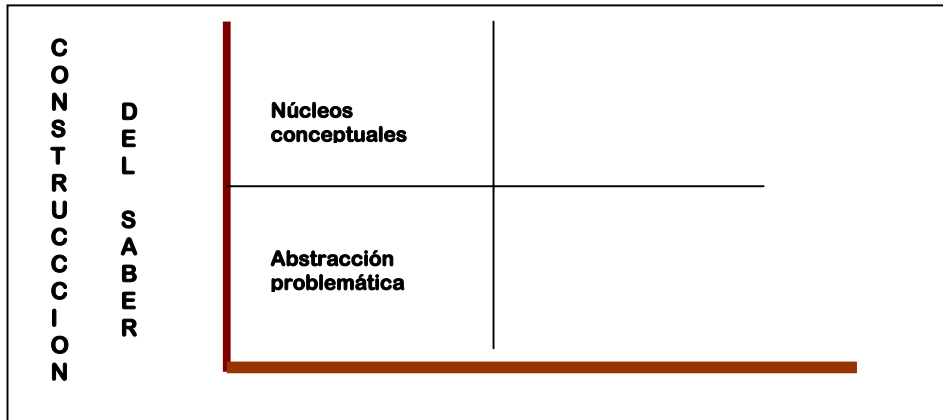
Todo problema de conocimiento constituye una abstracción de la realidad y, éste solo será posible construirlo sobre el presupuesto de una base conceptual que sirva para realizar el tránsito de lo que Gastón Bachelard irónicamente denomina el paso del alma pueril y mundana al alma en trance de abstraer y de quintaesenciar³.

³ Por fuera de toda correspondencia histórica – señala Bachelard (1976 :11) – existe una especie de ley de los tres estados del espíritu científico, por los cuales pasaría necesariamente en su formación individual:

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

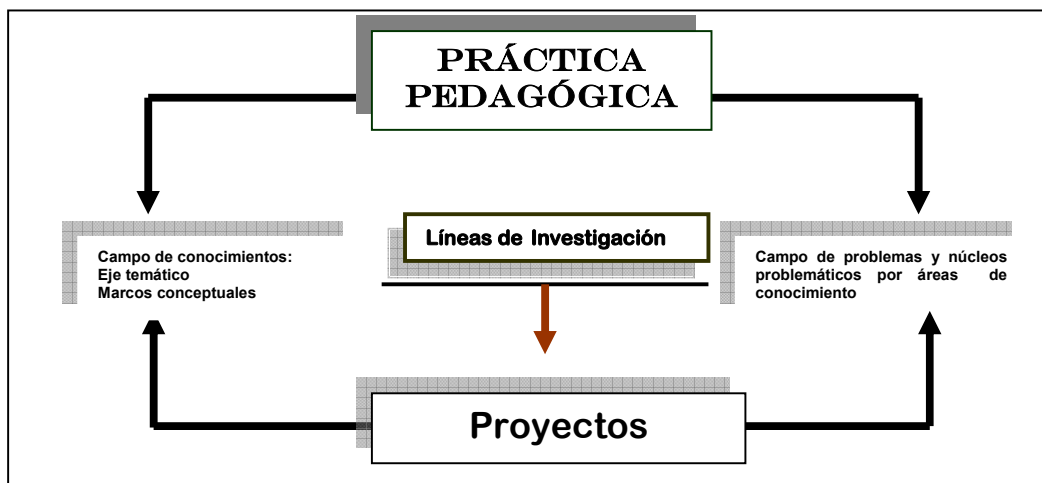
[...] A la ley de los tres estados del espíritu científico corresponde una especie de ley de los tres estados del alma. Veamos esas almas que describe irónicamente Bachelard (1976 :12) y que se encuentran a diario deambulando en la cotidianidad de la academia y por supuesto es amargo reconocerlo en nosotros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

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



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

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



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

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

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

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

Los «núcleos problemáticos» deberán ser entendidos como un microuniverso construido desde una postura teórica rigurosa, que permita dar niveles de organización a la estructura interpretativa, reflexiva y crítica de la realidad intervenida. Cada «núcleo problemático» desarrollará temas específicos, que

posibiliten colocar en tensión los conceptos con la realidad, generando trabajo académico en equipo.

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

LOS NÚCLEOS TEMÁTICOS Y PROBLEMÁTICOS Y LA CONEXIDAD CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Desde el punto de vista de las actividades académicas, éstas deberán responder al desarrollo de las diferentes competencias, acordes con los grados de complejidad, de acuerdo a los diferentes contextos a intervenir (socio-económico, cultural, disciplinario, profesional, etc.), siguiendo la caracterización que se ha venido trabajando: competencias cognitivas, socioafectivas y comunicativas. Dentro de éstas últimas, lógicamente se incluyen las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas. Así lo estipula la normatividad institucional (resolución 3459: 2003 MEN), cuando estipula que en el proceso de formación el contador público deberá adquirir:

[...] competencias cognitivas, socioafectivas y comunicativas necesarias para localizar, extraer y analizar datos provenientes de múltiples fuentes; para llegar a conclusiones con base en el análisis de información financiera y contable, a través de procesos de comparación, análisis, síntesis, deducción, entre otros; para generar confianza pública con base en un comportamiento ético.

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

- Lectoescritura
- Bilingüismo
- Capacidad de síntesis
- Procesos de abstracción y recontextualización
- Habilidad para solucionar problemas
- Habilidad para trabajar en equipo

- Habilidad para manipular sistemas informáticos
- Habilidad para intervenir procesos y utilizar recursos

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

PROPUESTA DE PLAN DE FORMACIÓN PARA EL PROFESIONAL CONTABLE

En la enseñanza contable, constituye común denominador estructurar y desarrollar los denominados planes de estudio sobre el prurito de la segmentación en enclaves disciplinarios. Las disciplinas, en este sentido, han cumplido y aún siguen cumpliendo un papel cardinal en la transmisión del saber generación tras generación. El solo hecho que se haya institucionalizado, este saber compartimentado, ha perfilado una especie de soberanía territorial, cuidada celosamente por el docente, constituido en patrón y garante de su feudo—saber, replicado consuetudinariamente en la vida académica de los programas; sin percatarse, como ya se ha argumentado que las fronteras reconocidas de las disciplinas tradicionales están en permanente eclosión, porque sus identidades, sus objetos de estudio o campos de problemas, no se corresponden con la complejidad.

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

sustancialmente, para entenderlos como constructos falibles, movibles, sujetos a permanente revisión y adecuación.

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

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

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

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

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

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

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

DESARROLLO DE COMPETENCIAS POR ÁREAS DE FORMACIÓN

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

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

Circunscrito en diferentes paradojas, el proceso *actual* revela que (subrayado mío), al tiempo que se produce un crecimiento tecnológico, no aumenta la necesidad de técnicos especializados; por el contrario, lo que se requiere es de una formación abarcadora que permita ampliar las diferentes maneras de leer, reconocer, interpretar e interactuar con la pluralidad de mundos diferentes que hoy se entrecruzan. De esta forma, lo que está en juego es la creación de nuevas formas de reeducar al hombre, para lidiar, no exactamente con el aparato tecnológico, pues éste fue el proyecto de la Modernidad, sino con las informaciones producidas por este nuevo tipo de “aparato” (López, 1998: 8).

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

Toda definición, por supuesto, de alguna manera, es una forma de simplificación, pero en aras de precisar una directriz metodológica, se esbozarán por áreas de

conocimiento las posibles competencias cognitivas a trabajar en el plan de formación.

COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA

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

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

COMPETENCIAS COGNITIVAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA

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

COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

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

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

COMPONENTE EN CIENCIAS CONTABLES Y FINANCIERAS

Cuando una disciplina como la contable emerge en el intento de resolver un núcleo de problemas de la praxis, se constituye en imperativo, rastrear sus fundamentos histórico – conceptuales, en los cuales apoya sus investigaciones; entre otras, por dos razones: por el respeto intelectual que la propia disciplina pueda ganar y, ante todo, como mecanismo de protección contra eventuales o reiterados errores, que siempre se hallan latentes asechando los enclaves del conocimiento. Y es precisamente el desdeño por el análisis conceptual del fenómeno contable, el que no ha permitido tener en cuenta importantes aspectos extrínsecos del desarrollo del conocimiento, imposibilitando restaurar con bastante aproximación y con mayor autenticidad lo que es la disciplina y cómo se produce su configuración como campo o región de conocimiento. En este sentido entonces, la formación contable debe saber condensar con pertinencia la teoría contable con las aplicaciones y los desarrollos técnicos y tecnológicos de la profesión.

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

COMPONENTE EN FORMACIÓN ORGANIZACIONAL

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

En esta misma dirección podría decirse que se está haciendo tránsito de una economía industrial a la «infoeconomía», es decir, la mutación de una economía de la materialidad a una economía de la producción semiótica y la seducción; dicho de otra forma, es una economía discursiva que circula por muchos nodos a medida que las empresas se multiplican y logran un acelerado proceso de flujo

de bienes y servicios y, sobre todo, introduce una nueva modalidad de bienes de consumo: los bienes culturales.

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

La infoproducción se extiende a todos los ciclos de producción de mercancías, de servicios, de objetos materiales y semióticos porque la digitalización crea un simulacro del mundo físico. La formación del modelo infoproductivo se ve acompañada por una evolución cultural, psíquica, que afecta a la fuerza de trabajo, a la percepción misma de la actividad (Berardi, 2003: 54).

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

COMPONENTE DE INFORMACIÓN

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

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

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

COMPONENTE DE REGULACIÓN

Los procesos actuales de *globalización* e internacionalización económicos han conducido a que la comunidad contable se enfrente a nuevos retos en el ámbito de la regulación y estandarización del modelo contable. Estos nuevos retos de la contabilidad afectan directamente a aquellas empresas que tienen la oportunidad de cotizar en mercados financieros de distintos países. Empresas que deben enfrentarse a requisitos de información distintos en cada país, de forma que las ventajas derivadas de la posibilidad de obtener capitales en otros mercados se diluyen por el incremento de los costos derivados de la presentación de cifras contables distintas en cada mercado en que cotizan. Estos costos se refieren tanto a la elaboración informativa, como los derivados de las consecuencias económicas de la actuación de los inversores cuando se enfrentan al problema de interpretar cifras contables distintas referidas a una misma realidad económica.

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

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

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

asuntos (subrayado mío), todos estos son rasgos intencionales/no intencionales del “Consenso de Washington” y requiere a menudo cambios jurídicos masivos.

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

COMPETENCIAS COGNITIVAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

El estudiante de contaduría deberá adquirir claridad y profundidad en la comunicación verbal y escrita, que le permita abocar procesos de análisis crítico en aspectos relacionados con la historiografía, desarrollos disciplinares de la contabilidad, configuración y reconfiguración de las estructuras organizacionales de la sociedad contemporánea, incidencia de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación, así como, asumir posturas críticas frente a las diferentes propuestas regulativas, tanto en el ámbito del derecho, como en las regulaciones estructuradas desde los gremios internacionales de la profesión, las cuales es procedente recibirlas con beneficio de inventario, en tanto en su trasfondo denotan confrontaciones de tipo ideológico y son el producto de la denominada globalización financiera.

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

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

Por otra parte, en lo atinente a las tecnologías de la información, éstas deberán ser el elemento coadyuvante de los procesos educativos e instruccionales, para responder a las exigencias de una educación para la vida, que implica el uso de

información en toda su dimensión: acceso, procesamiento, análisis, producción, interpelación, etc.

ÁREA DE FORMACIÓN SOCIO—HUMANÍSTICA

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

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

En vísperas de un nuevo milenio y tal vez en el umbral de una nueva percepción de la realidad, fragmentos de Humanidad se reconocen en el cambio y en el proceso de mutaciones; «piensan futuro», autoconscientes de su gestación; «piensan», la transformación y se piensan «en gestación», capaces como son de verse en el acto de cambio. Por primera vez, la humanidad es capaz de pensarse a sí misma en el propio acto de realización, en la interacción (y conocedora de la existencia) de todas sus partes – diferenciadas y separadas geográficamente – y de avizorar su futuro, aunque el tiempo digital reste nitidez a sus contornos. Es una humanidad proyectiva y prospectiva, que se (re)piensa, rehaciéndose, aunque contenga enormes «espacios», humanos totalmente disociados de ese proceso. Postmodernamente, sin ilusiones ni proyectos, sin modelos ni referencias, pues todo es simulacro y todo es actual, intensamente real, hasta la propia virtualidad (López, 1998: 2).

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

En términos contextuales, hacemos parte de un sistema «global» que basa sus juicios morales en el éxito o fracaso económico de los individuos. Cuando se sostiene que el egoísmo puede llevar a través de la racionalidad del juego del mercado a construir un referente de bien común, se está no ante una postura axiológica, sino ante una visión ideológica, es decir encubridora y justificadora del

status quo, esto es, legitimadora de una posición antisocial para tratar de construir un valor universal (esencia de la ética).

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

Fernando Vásquez Rodríguez (1993 :102), en un artículo denominado: «Las premisas de Frankenstein» 30 fragmentos para entender la postmodernidad; refiriéndose a la condición postmoderna y a los valores que emergen de la sociedad de la era de la «globalización», argumenta:

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

[...] El postmodernismo no tiene una moral, muy difícil construye una ética, pues detesta los principios universales. La ética de la postmodernidad es una ética del “depende”; una ética de la ocasión. La ética de la oportunidad. El postmoderno no cree en una Axiología a pie juntillas, tampoco en una jerarquía de valores. La ética de la postmodernidad es una ética camaleónica: según la situación, así los valores exhibidos o reclamados. Para decirlo con propiedad la ética de la postmodernidad es una estética.

En el mundo «global», asistimos a este arquetipo de ética postmoderna de la simulación, del collage; como una nueva religión que se caracteriza por tener como dogma fundamental el poder del dinero, sus sacramentos son los productos comerciales, los templos son los bancos y los sacerdotes son los banqueros y financieros. El Dios trascendente del mercantilismo «globalizador» es el capital (Tamayo, 1993).

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

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

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

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

COMPETENCIAS COGNITIVAS DEL ÁREA DE SOCIO-HUMANÍSTICA

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

BACHELARD, Gaston. 1976.

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

BERARDI, BIFO, Franco. 2003,

La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global. Editorial traficante de sueños. Madrid – España.

CASTELLS, Manuel. 2001.

La era de la información. La sociedad en red. México, Ediciones siglo XXI. Volumen I.

CONSERJO DE INVESTIGACIONES, Universidad del Cauca 2004

Documento: Fundamentos y criterios para la discusión sobre la reforma de los institutos de postgrado (versión 2)

FLORIAN, Víctor. 1998.

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

HOPENHAYN, Martín. 1995

Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina. Fondo de Cultura Económica. Mexico.

DIAZ, VILLA, Mario. 2002.

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

_____ 2000.

La formación de profesores en la educación superior Colombiana. Problemas, conceptos, políticas y estrategias. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior ICFES.

DE SOUSA, SANTOS, Buenaventura. 1999

La Globalización del Derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Facultad de derecho, ciencias políticas y sociales – Universidad

Nacional de Colombia e Instituto Latinoamericano de servicios legales alternativos, ILSA.

LIPOVETSKY, Gilles. 1998.

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

LOPEZ, JIMENEZ, Nelson Ernesto. 1996.

Modernización curricular de las instituciones educativas. Los PEI de cara al siglo XXI. Editorial Libros & libros. Santafé de Bogotá D.C.

LÓPEZ, SEGRERA, Francisco. 1998

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

MASSÉ, NARVÁEZ, Carlos. 2003

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

POPPER, Karl. 1974

Conjeturas y refutaciones (5ª. Edición)

RODRÍGUEZ, VASQUEZ, Fernando. 1993

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

TAMAYO, Juan, José 1994

Presente y Futuro de la Teología de la Liberación. Editorial San Pablo. Madrid – España.