

Ospina, C. (2009). Educación Contable en Colombia. Sentires de algunos actores y la educación contable como acción educativa. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 55, 11-40.

Educación Contable en Colombia. Sentires de algunos actores y la educación contable como acción educativa

Carlos Mario Ospina Zapata

Profesor del Departamento de Ciencias Contables, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación y Consultoría en Ciencias Contables de la Universidad de Antioquia (GICCO). AA. 1226 Medellín - Colombia.
E-Mail: cmospinaz@gmail.com

Este documento se construye en el marco del proyecto “Fundamentación en educación contable en Colombia” financiado por el CODI y gestionado por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas. Una versión preliminar fue presentada en el primer encuentro nacional de profesores de Contaduría Pública – Pontificia Universidad Javeriana – Marzo de 2009.

Educación Contable en Colombia. Sentires de algunos actores y la educación contable como acción educativa

Resumen: *utilizando las expresiones de algunos profesores y directores de programas de Contaduría Pública se traza un breve diagnóstico de la educación contable desde tópicos como el diseño curricular; la pedagogía, la didáctica, la evaluación de aprendizajes, la gestión curricular, entre otros. En general el panorama deja ver la necesidad de profundos cambios que permitan transformar la pertinencia de los programas, su fundamentación científico epistemológica, la recreación del papel del docente en la formación de sus estudiantes y en general, aquellas variables que potencien un proyecto formativo menos fincado en lo tecno – legal e instrumental. Se propone identificar en primera instancia el sentido que debe contener la educación contable. Se plantea como hipótesis que la comprensión de la educación contable como acción, favorece una teleología en la que se privilegia para cada estudiante de Contaduría Pública su natalidad, el cuidado de sí y un ethos de la libertad responsable y constructor de identidad.*

Palabras clave: *educación contable, acción educativa, formación contable*

Accounting Education in Colombia. Opinions of Some Actors and Accounting Education as Educational Action

Abstract: *Taking into account some expressions coming from several teachers and directors of Public Accounting programs, a brief diagnosis of accounting education is outlined from topics such as curriculum design, pedagogy, didactics, learning assessment, curriculum management, among others. Generally speaking, the situation reveals the need for profound changes that allow to transform the relevance of the programs, their scientific-epistemological foundation, the recreation of the teacher's role in the students training, and, in general, those variables that promote a training project based not only in the techno-legal and instrumental issues. The purpose is firstly to identify the sense that accounting education must entail. The hypotheses is that the comprehension of accounting education as an action brings about a teleology in which birth, the care of the self, and an ethos of the responsible freedom and an identity-builder one are privileged for every Public Accounting student.*

Keywords: *accounting education, educational action, accounting training*

La formation en comptabilité en Colombie. Points de vue de quelques acteurs et la formation en comptabilité comme action éducative

Résumé : *cet article présente un bref diagnostic de la formation en comptabilité, à partir des points de vue de quelques professeurs et de responsables de programmes en Comptabilité Publique, abordant, entre autres aspects, la conception des programmes, la pédagogie, la didactique, l'évaluation d'apprentissages, et la gestion du programme. L'analyse révèle le besoin de proposer de profonds changements permettant de transformer les programmes en ce qui concerne leur fondement scientifique et épistémologique, le rôle de l'enseignant dans la formation de ses étudiants et, en général, toutes les variables qui favorisent un projet de formation moins basé sur les aspects techniques, légaux et opérationnels. Il est proposé d'identifier, tout d'abord, le sens même de la formation en comptabilité. L'hypothèse suivante est donc présentée: le fait de concevoir la formation en comptabilité en tant qu'action favorise une téléologie dans laquelle, pour chaque étudiant de Comptabilité Publique, la naissance, le soin de soi-même et un ethos de la liberté responsable et créateur d'identité sont privilégiés.*

Mots-clés : *formation et éducation en comptabilité, action éducative.*

Educación Contable en Colombia. Sentires de algunos actores y la educación contable como acción educativa

Carlos Mario Ospina Zapata

Primera versión recibida junio de 2009 – Versión final aceptada octubre de 2009

I. Introducción

Este texto se escribe con la intención de avanzar en la comprensión de algunas dinámicas que caracterizan la educación contable colombiana. Parte de reconocer específicos sentires de profesores y directores de programas de Contaduría Pública sobre diversos atributos educativos como lo pedagógico, lo didáctico, lo curricular, la investigación, la evaluación de aprendizajes, entre otros. También pretende postular un escenario desde el cual pueda gestarse una reflexión que favorezca el movimiento de lo educativo en contabilidad, que trascienda a una formación más exigente y que promueva el cuidado de sí de los estudiantes.

La información que nos permite la caracterización en el sentido dispuesto para este documento ha sido obtenida aplicando una encuesta y en ocasiones conversando con algunos actores, quienes cordialmente nos han ofrecido su perspectiva sobre los asuntos objeto de trabajo. La recolección de la información se hizo entre el año 2006 y 2007, se lograron aplicar 60 instrumentos cubriendo 29 universidades del país incluidas instituciones privadas y públicas. La encuesta diseñada exploró un conjunto de variables educativas. Algunas de ellas son: principios curriculares, modelo pedagógico, competencias, perfil profesional, contextualización curricular, investigación, proyección social, internacionalización, gestión curricular, plan de estudios, entre otros.

Lo que pondremos en discusión aquí tiene que ver con la información que resiste un análisis cualitativo, más precisamente acerca de las respuestas a preguntas abiertas que nos permiten incursionar en perspectivas, asunciones y comprensiones que los actores tienen sobre aspectos de la educación contable en sus universidades. Advertimos que el análisis que haremos, debe permitirnos más adelante, emprendiendo nuevas investigaciones cualitativas,

un estudio etnográfico con mayor profundidad sobre la educación contable en Colombia¹. Las interpretaciones puestas en consideración están permeadas por la subjetividad de los investigadores, básicamente desde ese ángulo particular en el que consideramos imperativo poner de relieve asuntos críticos y soslayar ciertos conformismos u optimismos desmesurados. Por ello hemos preferido observar aquellos sentires que problematizan a la universidad y su relación con la formación contable, con el ánimo de situar, más que un diagnóstico general, una narración que favorezca el movimiento y que ponga en cuestión nuestra perspectiva como agentes del ámbito universitario.

Posteriormente, la revisión de algunas categorías generales, como la acción, la natalidad y el cuidado de sí, proveen un marco de sentidos para disponer de otra nocionalidad y reflexividad sobre la educación en general. Esperamos que sirva para pensar la educación contable.

Así, nos sumamos a trabajos que vienen desarrollando otros colegas en el país, con la sospecha y la voluntad de enriquecer mutuamente un espacio de comprensión para mejorar las condiciones de lo posible y, por supuesto, de la acción educativa.

II. Percepciones de algunos profesores y directores de programa sobre ciertos atributos educativos en el campo de la educación contable colombiana

Al trabajar con las respuestas abiertas de los actores investigados es obligado hacer una pequeña invitación a la comunidad académica contable: la caracterización de nuestras realidades, la problematización de los hechos sociales de los que somos agentes, la comprensión de la complejidad de nuestra actuación y sus impactos, requieren que como informantes, como sujetos de investigación, logremos entregar versiones amplias y detalladas de aquello que nos es preguntado. La parquedad y el laconismo van en contravía de la comprensión profunda de las situaciones y sus entramados con otras realidades. Por ello también insistimos en la necesidad de ganar volumen en trabajos de investigación cualitativa que sean coherentes con los contextos en los que se produce sentido y que favorezcan la fundación de teoría, estudios longitudinales, análisis de contenido discursivo, entre otros.

Nos atrevemos a clasificar las respuestas obtenidas, algunas en “retóricas” en el mejor sentido de la palabra, pues se advierte que las cosas funcionan,

1 Desde la perspectiva etnográfica “*se trata de analizar e interpretar la información proveniente de un trabajo de campo, cuyos datos (información verbal y no verbal) consisten en experiencias textuales de los protagonistas del fenómeno o de la observación realizada en el ambiente natural para comprender lo que hacen, dicen y piensan sus actores, además de cómo interpretan su mundo y lo que en él acontece.*” (Gutiérrez y Denis, 2002, p. 216)

que los programas están comprometidos con la formación de sus estudiantes y que las condiciones estructurales en las que se soporta la acción educativa son adecuadas y suficientes para lograr los objetivos de formación. Otras respuestas nos parecen “institucionales” en tanto enuncian el estado de cosas desde lo consignado en el proyecto educativo institucional, en la misión y visión del programa, en los perfiles formulados tanto profesionales como ocupacionales, entre otros documentos. Y por último, varios actores proporcionaron respuestas “problematizadoras” en las que se observan tensiones, complejidades, asuntos disfuncionales y situaciones a corregir en el despliegue educativo de algunas universidades. Hemos preferido, para este texto, trabajar con estas últimas respuestas pues tenemos como objetivo, más que diagnosticar, relieves algunas circunstancias que convoquen ciertas acciones educativas.

Cada respuesta que utilicemos de manera textual será citada bajo la autoría de “Profesor universitario (P.U.)”, incluso si es un director de carrera, pues la generalidad es que quienes cumplen funciones administrativas en los programas de Contaduría Pública también desempeñan actividades de docencia.

II.1. La concepción sobre el tipo de sociedad

Las propuestas curriculares están, o deberían estar fundadas en una concepción sobre el *tipo de sociedad* para el cual se forman profesionales. La pregunta por la sociedad imaginada ayuda a establecer marcos de congruencia entre la propuesta curricular, su sentido pedagógico, su manifestación didáctica, y en general, funciona como soporte para mantener una vigilancia del contenido teleológico de la educación. En muchos casos algo de esta imagen se refleja en la construcción de los perfiles de formación y profesionales; sin embargo, no es extraño el señalamiento de que este tipo de construcciones terminan siendo utópicas o enunciaciones “de papel”.

Son diversos los matices encontrados y queremos dejar consignado el conjunto de adjetivos, valores y sustantivos utilizados para describir la sociedad que es pensada desde cada currículo de Contaduría Pública consultado: pluralista, informada, pluricultural, educada, fragmentada, cooperativa, ética, abierta, en crisis, excluyente, sostenible, integral, democrática, pacífica, igualitaria, librepensadora, humanista, una sociedad que debe ser comprendida más que conocida, con problemas de desigualdad y acceso a la riqueza, con valores, espiritual, compleja, en tensiones de globalidad y localidad, exigente, evolutiva, cambiante [...]. Si observamos estas descripciones, en su mayoría proyectan un tipo de sociedad ideal que debería ser aquella en la cual habiten los profesionales contables. Algunos actores hicieron una descripción en función de los problemas presentes en la sociedad en la cual vivimos y que deberían ser confrontados con el proceso de formación. Esto nos deja una importante inquietud sobre la formulación del tipo de sociedad que debe

estar presente a la hora de definir o redefinir los criterios de un programa educativo, en este caso, Contaduría Pública; parece plausible en la construcción o transformación de las propuestas curriculares, identificar las descripciones que se hacen sobre el estado actual de la sociedad, los valores presentes, los elementos de crisis, (...), y confrontarlas con una perspectiva teleológica de esa idea de sociedad en relación con las posibilidades de la profesión contable para coadyuvar en su logro. Recordemos que esta definición es importante puesto que desde ella se empiezan a proponer señales para la concepción pedagógico - didáctica que asume o que asiste al programa.

Por ejemplo, una universidad donde gravite una concepción de la sociedad como la que enunciamos a continuación, convoca preguntas, o alertas, respecto de una formación focalizada en lo técnico, instrumental y legal: *“una sociedad liberal, competitiva y que promueva la autogestión”* (P.U). Al menos tener claridad sobre una orientación en este horizonte, evita discusiones bizantinas sobre la formación humanista, o la formación integral que claramente promueven una idea de lo social y de la sociedad desde otra perspectiva.

Del mismo modo la construcción de currículos sin clarificar la concepción de lo social, puede arrastrar formulaciones tradicionales, o incluso, operar una visión automática casi siempre producto de dinámicas regulativas y contextos económicos. Respecto de su universidad un profesor planteó: *“en rigor no le asiste una concepción de sociedad, en tanto su formulación ha sido guiada por consideraciones del mundo del trabajo, propias de la otrora sociedad industrial”* (P.U).

Esta orientación instrumental ha sido acusada en varios trabajos sobre educación contable; es innegable que la lógica eficientista, las dinámicas de mercado y el carácter técnico, están presentes en la cosmovisión de la formación. Esta situación permite, por ejemplo, a algunos actores enunciar como legítimo que en su universidad *“se prepara a los estudiantes para satisfacer necesidades del mercado laboral. Por otro lado que sean empresarios, emprendedores, creadores de empresa, generadores de empleo”*. (P.U)

II.2. El modelo pedagógico

Un modelo pedagógico, o lo pedagógico, responde a la pregunta por el tipo de hombre y de mujer que debe formarse bajo una concepción específica social, en consonancia con dinámicas históricas y contextuales (Díaz y Quiroz, 2001). Por lo tanto la idea sobre lo pedagógico es amplia y se convierte en orientación para otros procesos como la didáctica, la evaluación y el diseño curricular.

Lo pedagógico aparece como una declaración de sentido evidente en la construcción de los proyectos de formación. Pero, esta categoría educativa se vivencia y por ello, más que lo enunciado, lo que ocurre como práctica docente, como evaluación, como gestión, señala el verdadero encuadre pedagógico de un programa, o las mixturas que en él son reconocibles.

Para acercarse a una caracterización desde este tópico, la idea de modelo permite simplificar el amplio escenario de la pedagogía. Por ello es preciso advertir que un modelo recoge patrones comunes, representa en líneas gruesas, y por lo tanto no debe confundirse con la realidad misma. Sirve como referente analítico, como visor desde el cual se pueden hacer distinciones; pero es obligado reconocer mayor complejidad e indicar la dificultad para establecer los tabiques que, en la manifestación de la realidad educativa, separan un modelo de otro. Según González (1999) podrían clasificarse los modelos pedagógicos como sigue:

Modelo pedagógico tradicional: se presenta como un trayecto lineal por un conjunto de conocimientos – saberes clásicos. Busca sacar al discente de su condición de no ilustrado utilizando principios de acción como la voluntad, la disciplina y la normatividad. Está matizado por la exposición verbal de un maestro transmisor de conocimientos, dictador de clases, exigente, castigador, en relación vertical, con un alumno receptivo, repetitivo y memorista. Maneja contenidos enciclopédicos, evaluación cuantitativa, con predominio del proceso de enseñanza, sin una reflexión compleja sobre el proceso de aprendizaje.

Modelo pedagógico conductista: moldea la conducta de los individuos según necesidades productivas del Estado. Funciona con base en objetivos terminales e instrumentos claros de medición de logros. Se fundamenta en procesos de estímulo – respuesta, causa – efecto, objetivo – logro. Su trayecto es lineal. Sus contenidos son enciclopédicos. Sus métodos son transmisionistas. Su evaluación es memorística y cuantitativa. Promueve enfoques racionalistas y positivistas asumiendo lo cognitivo como un proceso psico – conductual. Privilegia el proceso de enseñanza concibiendo el aprendizaje como una cuestión automática.

Modelo pedagógico desarrollista: su eje fundamental consiste en aprender haciendo. Su trayecto es no lineal entregando opciones para que el discente construya su proyecto formacional. Desarrolla habilidades de pensamiento para que las personas enfrenten el mundo real. Sus contenidos están focalizados al desarrollo científico y su lógica de construcción. El proceso de aprendizaje prima sobre el proceso de enseñanza. El docente actúa como facilitador para la estructuración de las formas de pensamiento del estudiante. La evaluación es procesual y cualitativa. La apropiación de conocimiento se logra mediante la experiencia – contacto directo con los objetos de estudio –. Promueve la reflexión y la crítica.

Modelo pedagógico social: relaciona el mundo de la universidad con el mundo de la vida. Los estudiantes desarrollan competencias en torno a necesidades sociales. El profesor es un investigador de su práctica

educativa y el aula es un taller donde se construyen soluciones. Su trayecto es no lineal. El currículo es flexible y se adapta a las condiciones contextuales. Trabaja más en función a problemas que a contenidos. Los contenidos utilizados son recreados utilizando las metodologías afianzadas por el pensamiento científico. El docente es un detonador de procesos donde la pregunta es importante. Las metodologías privilegian el trabajo en grupo y las didácticas están orientadas a provocar escenarios dialécticos. La evaluación es cualitativa. Vincula la investigación de forma activa en cada uno de los procesos formativos. Confronta la cultura universal con la cultura local. Logra equilibrio entre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el escenario de la Contaduría Pública la primera conclusión que es posible someter a discusión es la ausencia de formación en la comprensión de lo pedagógico y su incidencia en nuestro rol como profesores o directores de programa; del mismo modo se refleja una tendencia a identificar como más cercano a la realidad de algunas universidades el modelo pedagógico tradicional y conductista:

La perspectiva dominante es la del modelo pedagógico conductista. Emergen otras propuestas aisladas desde diferentes docentes. Igualmente no es una decisión o directriz institucional el desarrollar este modelo (conductista). Más bien el modelo se adopta de facto ante la debilidad pedagógica de los docentes. (P.U)

Dado que en la actualidad el programa refleja una perspectiva tradicional, todos los recursos y actividades que giran y se integran en él, determinan el perfil del egresado: más técnico que profesional, más memorístico que propositivo. (P.U)

También podemos identificar tensiones propias que viven las universidades y los programas de Contaduría Pública en su necesidad de avanzar en la consolidación de propuestas pedagógicas un poco más “modernas”:

Nuestro programa ha realizado un interesante proceso de reflexión crítica en torno a nuestra realidad y encontró que nuestro modelo pedagógico estaba orientado más hacia el hacer y que se había olvidado de múltiples aspectos tales como: flexibilidad, integralidad, interdisciplinariedad. Sin embargo, también encontramos que contábamos con grandes fortalezas. Luego de aproximadamente 5 años de trabajo que coincidían con el “despertar” de la universidad sabemos que hemos cambiado y estamos cambiando. Concebimos y venimos desarrollando avances curriculares que nos acercan al modelo pedagógico social, sin que esto quiera decir que todos nuestros docentes hayan asumido el nuevo modelo. Es un proceso que de alguna manera se ve favorecido por el relevo generacional y como lo manifesté antes por la misma dinámica de transformación de la Universidad. (P.U)

Desde el “deber” ser la propuesta curricular pretende articular elementos pedagógicos sociales, por ello pienso en ese modelo. Creo que el estado de desarrollo del programa, por sus avances y dificultades podría ubicarlo en su “ser” en el

desarrollista con una preocupación alta por el tema de “lo social” que está en proceso de reflexión permanente. (P.U)

Aunque el modelo preponderante es el pedagógico tradicional, no puede desconocerse la variedad de prácticas pedagógicas observadas al interior del desarrollo del proceso educativo, protagonizadas por un sector docente con modalidades eclécticas y / o mixtas, que incorporan elementos de otros modelos, como son la multivariación metodológica, epistémica y evaluativa, las consideraciones contables, el valor de la investigación como actividad esencial y estratégica, la flexibilidad y la formación para el mundo de la vida y sus permanentes tensiones. (P.U)

El modelo social es el que pretende alcanzar la universidad, pero en este momento estamos en el tradicional – conductista. (P.U)

En estos testimonios se reconoce la dificultad subyacente para acortar la brecha entre el modelo idealizado por la institución y el que realmente se manifiesta en el escenario sociológico de la formación. Esta brecha se explica por la diversidad de los actores universitarios, pero también por las tensiones que surgen cuando se desatan procesos de cambio y transformación que implican un cuestionamiento severo a ciertas tradiciones.

Justamente, también evidente en algunas respuestas ya citadas, suponer que en un programa se sigue en forma pura un determinado modelo resulta impreciso. Por ejemplo esto manifestó uno de los profesores: *“Taxativamente no podría encuadrarse rígidamente el modelo pedagógico en esta clasificación. Puede ser que algunas características del modelo tradicional puedan complementarse con algunos elementos de otros modelos”* (P.U). Así, es improbable que en una institución se siga a carta cabal las trazas que matizan un modelo. Pero es importante que la universidad y sus programas, se pregunten por cuál de los escenarios que han sido diferenciados por la teoría de la educación y la pedagogía, se convierte en prescripción del sentido de lo pedagógico, lógicamente como resultado del diálogo de los actores, y teniendo claridades respecto de la complejidad y diversidad que subyace a los procesos de formación.

También aparece en algunas expresiones la confusión entre pedagogía y didáctica. Una perspectiva pedagógica que por ejemplo privilegie la construcción, el diálogo, y el aprendizaje más que la enseñanza, no implica obligatoriamente la exclusión de clases magistrales. En ocasiones ciertas didácticas que pueden sonar chapadas a la antigua, resultan más pertinentes para desarrollar ciertos temas en los que el profesor debe exponerse para señalar rutas de comprensión de una temática. Ciertos discursos interesados en modernizar la didáctica y la forma de hacer clase, caen en el esnobismo irreflexivo que pasa muy rápido por la tensión entre objeto de formación y metodología de abordaje / enseñanza / aprendizaje. Algunas consideraciones que nos señalan estas dificultades pueden ser: *“nuestro modelo educativo es lograr que el estudiante construya su propio conocimiento. No tenemos cátedra*

magistral. El profesor es un facilitador del proceso de aprendizaje propio del estudiante. Hacemos énfasis en el trabajo en grupo” (P.U); o también sostener que es posible hablar de tantos modelos pedagógicos como asignaturas se orienten: *“el modelo que más se parece al aplicado en la asignatura de contabilidad financiera es el desarrollista. Sin embargo la evaluación aplicada no es solamente cualitativa; también hay evaluación cuantitativa; además algunos temas no están focalizados al desarrollo científico”* (P.U). Esta situación permite señalar que es equivoco suponer que la reorientación de algunos procesos didácticos siempre produce cambios en la postura y proyección pedagógica; el que se desarrollen algunas innovaciones en los procesos didácticos debe estar precedido de una reflexión sobre el tipo de sociedad y hombre que debe formarse, de una reflexión sobre el contenido específico que se selecciona como campo temático y su disposición como objeto de formación (didaxis) y de las particularidades del discente que se forma.

Transitar hacia una nueva forma pedagógica implica un trabajo de reconocimiento de las características de cada programa y universidad. Una propuesta que resulte distante de las posibilidades de los agentes y de la estructura universitaria aparecerá quizá bien documentada pero no encontrará asidero en las prácticas concretas de la educación contable. En estas transformaciones el papel del docente es crucial; si el agente que soporta el rol de seducir al estudiante para el conocimiento no incorpora los presupuestos que el programa define como guía de su trabajo, no habrá otro espacio u otro agente que pueda sobrellevar tan importante tarea.² Por ello resulta problemático suponer que el estudiante puede transgredir la lógica educativa que le proyecta su institución: *“pero el esquema tradicional parece ser funcional y su abandono depende de la concientización de los estudiantes de su propia formación* (P.U). Sostenemos que el estudiante debe autonomizarse y concebir estéticamente su proyecto formativo, mas ello, sólo será posible si su institución y su profesor le proponen señales y rutas para construir su perspectiva de sí en relación con la de los demás.

También esperamos que las universidades que empezaron en su momento procesos de transformación vayan en el camino de cualificar la formación de contadores públicos y que hayan trascendido la presión derivada de procesos de registro calificado y acreditación, que ha maximizado las dinámicas de reforma en la universidad. Un ejemplo de expresiones en este sentido: *“la universidad está en la construcción de un modelo pedagógico de carácter dialógico, en el que sea posible*

2 *“Como se infiere de los textos de la UNESCO, existe una especie de consenso mundial en reconocer a los docentes como un factor decisivo en la calidad de la enseñanza. [...] De cierta manera se reconoce que el profesorado es el eslabón que jalona toda la cadena de la calidad de la educación superior”* (Flores, Díaz, Tobón y Agudelo, 2002, p. 18) Subrayado nuestro; es de suponer que la calidad no sólo ha de referirse a estándares financieros y administrativos como se desprende de los documentos difundidos por la UNESCO.

el pluralismo epistemológico sobre la base de una concepción de pensamiento sistémico – holista y Humanista.” (P.U)

En varios espacios hemos venido sosteniendo la necesidad de transitar de una dimensión menos mercantilista de la formación contable, tanto en la percepción de la educación como en la concepción que tenemos del ejercicio profesional de la Contaduría Pública, a posturas más integrales, más científicas y más transformadoras. Sin embargo la realidad nos presenta la ausencia de movimiento en el sentido esbozado. *“En mi opinión se está formando un técnico contable y no un profesional crítico – analítico – propositivo.”* (P.U). El currículo *“está diseñado para atender las necesidades del mercado. Nuestro contador se forma con enfoque de: auditor, tributarista y contable”* (P.U). Zanzar este tipo de posturas es condición para el movimiento hacia modelos pedagógicos que podemos encuadrar como desarrollistas y sociales, que privilegien otras miradas del mundo de la vida, menos fincadas en la instrucción y el conductismo.

II.3. El acento tecno – legal y mercantil de los programas de Contaduría Pública

En efecto, el profesional contable debe reconocer todo el bagaje técnico y tecnológico de la profesión que le habilite para un desempeño riguroso en el mundo de las organizaciones; sin embargo, esta perspectiva debe ser complementada con una formación que favorezca la vigilancia de relaciones científicas y contextuales de su disciplina con su ejercicio y con otras problemáticas sociales. *“No se niega la posibilidad de que el profesional actúe en el mercado, debe hacerlo, pero revisando o cuestionando su relación con él”* (P.U). O quizás como lo señala otro profesor nos falte bastante para establecer una relación eficaz con el mercado en la que se escenifiquen todas las potencialidades del instrumental tecnológico de la contabilidad: *“falta mucha investigación para atender las necesidades del mercado”* (P.U).

Esta asimetría entre formación científica o fundamental y formación técnico instrumental es pan de cada día en los programas de contaduría. Sin desconocer que algunas dinámicas se han gestado en las últimas décadas respecto del papel del conocimiento epistemológico, la investigación, y el saber teórico, en la formación contable³, aún subsisten profundas debilidades

3 Gómez y Ospina (2009) exponen una sintomática de esta situación en la que la formación contable tiene una proclividad evidente a privilegiar los asuntos técnicos, legales y fiscales de la profesión, como resultado de dinámicas históricas de la vida académica, gremial y profesional de la Contaduría Pública, también influenciada por la perspectiva mercantil de la institución universitaria. Aunque se han logrado vincular a la universidad contenidos y actores críticos de esta centralidad tecnolegal puede aseverarse que el impacto no ha sido reconfigurativo de la lógica educativa de lo contable, al menos no en la perspectiva de una formación más comprometida con el desarrollo científico, las necesidades contextuales y la ética social.

en cobertura de contenidos, orientación y su aproximación didáctica. Varios de los profesores abordados señalan esta dificultad frente a la formación en los fundamentos de la contabilidad y su tradición teórica y epistemológica: *“el plan se enfoca más a lo técnico que a los fundamentos científicos y epistemológicos de la contabilidad”* (P.U), *“falta profundización en epistemología contable”* (P.U). No obstante, debe reconocerse que también hay posturas en las que se deja traslucir la idea de que la formación teórica no resulta condición necesaria: *“si no está profundizando en fundamentación contable, puede estar haciendo énfasis en áreas que hoy tienen gran importancia, por lo tanto no lo cuestionaría”* (P.U).

Resulta paradójico que en algunas universidades se avance en la vinculación de la investigación como espacio de formación, en ausencia de espacios para la teoría contable o la epistemología; la paradoja reside en que la investigación requiere un trabajo agudo en la construcción teórica y en la asunción de una postura sobre el carácter disciplinal de la contabilidad.

La crítica, el análisis, la contextualización y la divergencia son el punto de partida para entender qué es una profesión, qué espera la sociedad de ella, y si esto se obvia de un currículo, se pierde el norte y la finalidad del mismo. Creo que la formación en investigación y la fundamentación contable son la esencia de la formación de un contador. (P.U)

Por ejemplo estas expresiones nos señalan el alcance de esta paradoja: *“sí se trabaja en investigación pero falta profundización en epistemología contable”* (P.U); *“en la parte de fundamentación contable no, pero la investigación si se está desarrollando y vincula los estamentos al interior de la facultad”* (P.U). Sería interesante generar una discusión en torno a cómo puede desarrollarse la investigación sin estructuras contables de fondo disciplinal, es decir, sin una conexión entre cuerpos epistemológicos y metodológicos. La ausencia de una postura clara sobre la necesidad de una clarificación conceptual, y abordaje disciplinal, deja como referente de comprensión de la contabilidad su manifestación tecno – legal en clave financiero patrimonial, que postula las coordenadas ontológicas y epistemológicas del despliegue de la formación contable. Estas coordenadas no son las únicas en las que puede pensarse y hacerse contabilidad.

II.4. Plan de estudios y principios curriculares

El plan de estudios es uno de los productos más visibles de la construcción curricular. En él se señala la lógica de contenidos, secuencialidad y movilidad del estudiante. Cada asignatura propone una ejecutoria temática, problémica, metodológica, espacial y temporal de desarrollo. La totalidad del plan advierte el acuerdo institucional en cuanto a aquello –selección – de la cultura académica (un enfoque de las ciencias y las disciplinas) que se supone permite formar un profesional contable. El plan de estudios hace las veces de mapa de navegación para el despliegue del programa y del estudiante. Por ello su

construcción no ha de ser arbitraria, ni mucho menos una labor acomodaticia sin marco referencial en términos de propósitos de formación, enfoques educativos, modelos pedagógicos y curriculares, etc.

La composición del plan de estudios de los programas de Contaduría Pública ha sido denunciada en varios estudios como fragmentaria y asignaturista. Persiste la ausencia de núcleos de integración o proyectos que permitan poner en congruencia los diversos saberes en los que se forma al estudiante. Esta integración debe ser vigilada cuidadosamente pues lo que nuclea no es sólo lo laboral como pudiera pensarse. Los saberes que se recrean en la universidad sirven para el trabajo, para complejizar la mirada sobre la contabilidad y para la vida. En todo caso lo fragmentado en la construcción de planes de estudio parece evidente: *“Falta trabajar en función de núcleos temáticos y problemáticos (problémicos) que permitan potenciar la transversalidad y la interdisciplinariedad”* (P.U); *“nunca ha existido una reflexión mediada por una postura teórica sobre un currículo más integrado; tan sólo ahora se ha iniciado una reflexión en este sentido.”* (P.U)

En la arquitectura del currículo también han de tenerse en cuenta principios como interdisciplinariedad, pertinencia, flexibilidad e integralidad. Una definición previa que hemos tomado de estos principios curriculares ha sido sustraída de la política que en este sentido ha desplegado la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia:

Pertinencia: Se refiere a cómo la nueva propuesta curricular tiende a la formación integral de los profesionales, si cuenta con una fundamentación teórica sólida y con un análisis claro de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales del contexto macro y micro, si mantiene vínculos y cuenta con las particularidades de los sujetos, las instituciones, las comunidades, las organizaciones y la empresa en la perspectiva de generar procesos dinámicos de recontextualización del currículo.

Flexibilidad: Se relaciona con la capacidad del propio currículo, para incorporar en forma oportuna conocimientos y técnicas modernas, según la evolución de los campos del saber que lo fundan; con la capacidad para ofrecer diferentes alternativas de entrada y de salida al proceso formativo; con la capacidad de ofrecer una variedad de rutas acordes con las posibilidades, intereses y necesidades de los sujetos en formación así como con las distintas opciones para generar aprendizajes.

Integralidad: Hace referencia a la posibilidad de promover una formación en valores, conocimientos y prácticas, propia de la disciplina o profesión y de complementarla en su acercamiento a campos teóricos que permiten construir una visión plural sobre el mundo y la realidad en el contexto de una sociedad cambiante.

Interdisciplinariedad: Alude al diálogo colaborativo de saberes provenientes de disciplinas diferentes, cuyo propósito es tematizar y problematizar la formación profesional y la construcción de formas de comprensión más amplias y holísticas que asumen la universalidad del conocimiento y las particularidades de las disciplinas y sus campos.

Ratificamos algunas evaluaciones sobre estos puntos que se han hecho por parte de la comunidad académica contable. Nuestros currículos tienen una dosis elevada de no pertinencia, al dejar de reconocer necesidades locales, en las organizaciones y la comunidad regional. Igualmente no es palmaria la relación lógica entre los consultorios contables (prácticas académicas), los trabajos de grado y la extensión de los programas de contaduría, con respecto a las necesidades locales, que trascienden, o deben trascender, las necesidades manifiestas, por ejemplo, en el sector empresarial formalizado. *“Se reconocen necesidades empresariales a nivel local y se brinda apoyo comunitario a través del consultorio contable”* (P.U).

Como habíamos manifestado antes, algunas de estas relaciones se expresan desde prefiguraciones institucionales: nuestro programa *“sí ayuda a atender las necesidades locales y comunitarias, porque, nuestra **misión** es la formación de contadores públicos que ayuden a resolver problemas de la región, la nación e internacionalmente”* (P.U) (Negrita añadida). Otros profesores expresan que en sus programas no hay una relación explícita con las necesidades del medio.

Desde el ángulo de la flexibilidad concluimos que algunos programas actualizan los contenidos de los cursos sistemáticamente; sin embargo, planes de estudio donde se evidencien rutas de formación de libre escogencia por parte del estudiante, son escasos: *“El plan de estudios es medianamente flexible porque se actualiza adecuadamente pero no se ofrecen diversas vías para que los estudiantes desarrollen su propia perspectiva de formación”* (P.U); *“Si se actualizan los contenidos pero no veo que los estudiantes tengan los suficientes elementos argumentativos ni que desarrollen conceptualmente su propia perspectiva de formación”* (P.U.).

Construir planes de formación flexibles es complejo, máxime con estructuras de contenidos que aparecen, para nuestro caso, como fijas y que demandan contenidos previos generando amplios sistemas de prerrequisitos. Además, ofrecer diversas rutas de formación, opciones de profundización, electivas, fomentar los intercambios y las pasantías, comporta inversiones financieras y logísticas que la mayoría de los programas de contaduría no están dispuestos a ejecutar. Es de esperar que paulatinamente se generen los mecanismos para flexibilizar las propuestas curriculares pues los planes de estudio rígidos podrían resultar *“primitivos; hoy estos currículos tienden a desaparecer”* (P.U).

La integralidad como principio curricular buscaría proponer un sano equilibrio entre formación específica, y formación en campos como lo axiológico, la ciudadanía, lo político y lo estético. Desde los testimonios se perciben tendencias a encuadrar la formación integral en asuntos como: ética, valores, asignaturas humanísticas, asignaturas electivas, integración de espacios académicos y lúdicos, formación religiosa. Resulta de interés que en ningún caso se hayan enunciado explícitamente elementos que podamos ubicar como políticos o estéticos, aunque entendemos que varios de los

elementos enunciados pueden jugar algún papel en estos dos sentidos. De nuevo lo institucional aparece como detonante de este tipo de principio: *“es un propósito misional del programa: contribuir con la formación integral. Se priorizan y vivencian los valores y principios éticos”* (P.U). Para desarrollar una investigación comparativa resulta atractivo observar frente al tópico de formación integral, cómo se desarrollan estos presupuestos en universidades con proyectos educativos soportados en cosmovisiones religiosas. Desde los testimonios varios profesores plantearon que dado que su universidad seguía una línea de pensamiento religioso era apenas normal que se promoviera la formación integral: *“nuestro proyecto educativo **religioso** nos invita a reflejar y desarrollar en nuestro programa una formación integral”* (P.U) (negrita añadida).

Dos consideraciones adicionales: vale la pena encarar el problema de si las asignaturas que en los planes de estudio se consideran humanísticas permiten potenciar algo en el desarrollo de la integralidad del estudiante, develando en qué sentido se logra, pues en nuestro parecer falta una identificación que ponga de relieve estos nexos; la idea de que unas asignaturas humanísticas ofrecidas en el pensum fomentan la formación integral debe ser matizada, puesto que los meros contenidos en áreas de las ciencias sociales y humanas no garantizan una mirada holista y compleja de las problemáticas que enfrenta el profesional en su vida cotidiana y en su ejercicio profesional. La formación en humanísticas debe estar atravesada por un proyecto ético que sensibilice al estudiante acerca del tipo de subjetividad que es promovido por las relaciones y tensiones sociales, educativas y profesionales por las que está condicionado; del mismo modo ese acceso a las humanidades debería brindarle lugares para preguntarse críticamente por su papel en la sociedad, en su lugar de trabajo, en su familia; es decir, permitirle al estudiante algunos elementos que favorezcan la configuración de su proyecto estético de forma consciente y crítica. Estudiar humanidades en el pregrado de Contaduría Pública, de forma asignatural y desagregada, por supuesto, puede ser ilustrativo. Pero en la formación no se trata de ilustrarse enciclopédicamente sino de dotarse para enfrentar un mundo cada vez más problemático; quizá sea más procedente poder establecer diálogos a partir de problemas concretos (sociales, políticos, económicos, contables, antropológicos) que convoquen ciertos saberes que provean argumentos para comprender el presente y construir futuro. Humanidades para construir subjetividad crítica.

Por otro lado, también podríamos auscultar hasta qué punto otras posibilidades que brinda la universidad, que no hacen parte del currículo como construcción previa, posibilitan espacios para ganar en formación integral. *“En mi universidad la formación integral no aparece como una política explícita del programa. No obstante esto emerge del contexto amplio de la universidad X.”* (P.U)

II.5. Evaluación y Gestión Curricular

Uno de los asuntos más complejos en el análisis de un proyecto educativo es la evaluación de aprendizajes. Tradicionalmente el asunto se ha reducido a valorar cuantitativamente desde una perspectiva casi siempre dependiente de la forma como el profesor concibe el sistema de logros de sus estudiantes. No es necesario extendernos mucho en críticas a este proceso, a lo inoperante de evaluaciones memorísticas y a lo contingente que puede resultar demostrar dominio en un campo específico por parte del estudiante. *“Si la evaluación no es un proceso que se integre a la formación, simplemente es calificación.”* (P.U)

Observemos algunas expresiones respecto de esta variable: “Se integran diferentes opciones de evaluación. Pero se sigue centrando en procesos que no permiten corregir deficiencias de aprendizajes.” (P.U); la evaluación no procesual “se da en algunos cursos - principalmente en los de gran tamaño.” (P.U); “La evaluación ciertamente ha privilegiado el carácter punitivo y no correctivo y de (re) (de) construcción del conocimiento” (P.U); “Es cierto que la evaluación no se entiende como proceso en la medida que más que evaluación, es calificación.” (P.U). Con estos enunciados podemos diagnosticar las profundas debilidades que padecemos en la concepción y construcción de eventos evaluativos que, más que medir, señalen deficiencias y promuevan correctivos; también, que sobre las lógicas de mayor cobertura, sobre todo en la educación pública, grupos muy grandes van en contravía de una dimensión evaluativa de mayores impactos en el proceso de formación.

Nos ha impactado para bien que en algunos testimonios se manifiesten avances en la dimensión evaluativa: *“la universidad contempla espacios de reflexión sobre el desempeño de los estudiantes y se promueve el seguimiento para los casos de bajo rendimiento”* (P.U). Creemos que es prioritario promover investigaciones en este campo para mejorar sustancialmente la concepción, praxis y diversidad que desarrollamos en la evaluación de aprendizajes aplicada a nuestros estudiantes de Contaduría Pública.

Por último, en esta descripción sobre los sentires de algunos profesores y directores de programa de Contaduría Pública, que nos ha venido generando aperturas frente a rutas de comprensión de ciertos fenómenos, debemos entregar algunas impresiones sobre el aspecto relacionado con la gestión curricular. La gestión universitaria y de programas de formación, se ha enfrentado a una tensión importante entre el logro de racionalidades eficientes financiero-administrativas y, la lógica académica propia de la formación. En variados casos lo financiero o lo administrativo es más importante que lo académico:

Se procura integrar varios aspectos, lo administrativo y lo académico respetando la orientación curricular. Como a veces pasa, especialmente en una universidad privada, puede haber conflictos entre ambos aspectos, conflicto que se dirime en altas

jerarquías de la institución. A veces el criterio administrativo puede ser el más tenido en cuenta (corto plazo). El problema es que lo académico es largo plazo y no siempre es leído. (P.U)

Esta situación “es una buena descripción de lo que pasa en nuestro programa donde lo administrativo predomina sobre lo académico.” (P.U); en palabras de otro actor de la educación “este es el denominador común, lo cual es un obstáculo a corregir” (P.U). Evidentemente la concepción de la educación como un bien transable, del que es lógico esperar rentabilidades en su intercambio en el mercado, coloca a los gestores en encrucijadas complejas para sortear este tipo de tensiones. Acceder a profesores mejor “ilustrados”, mantener condiciones locativas adecuadas, conseguir materiales bibliográficos actualizados, dotar con excelentes sistemas tecnológicos, mantener dinámicas de intercambio internacional, financiar potentes proyectos de investigación, entre otros, son asuntos que demandan recursos que pueden desbordar lo presupuestado como rentabilidad para el acto educativo. Con alguna fortuna, y reconociendo que no debería ser ese el móvil, los procesos de acreditación y registro calificado enmarcados en las políticas de educación superior del orden nacional, han fortalecido algunos programas en asuntos de estructura, de investigación y de contratación de profesores de tiempo completo. Esperaríamos que estas condiciones se mantuvieran y mejoraran para construir espacios de comunidad académica con mayor y mejor fondo y con condiciones propicias para el desarrollo de la disciplina y la profesión contable.

Quizá muchas de las cosas aquí planteadas parezcan obvias, o se deriven de estudios previos en el nivel teórico. Sin embargo, sostenemos que, perpetuar una lógica en la que no accedemos a describir nuestra realidad, nos puede dejar con intuiciones u opiniones a las que, por su carácter especulativo, hacemos a un lado y continuemos como si todo marchara bien. Es urgente en nuestro sentir generar espacios e investigaciones para seguir matizando la educación contable, no sólo en la perspectiva del diagnóstico, sino también proponiendo alternativas para cualificar nuestros procesos formativos.

III. La educación contable como acción educativa

Es prioritario buscar un lugar desde el cual emprender acciones para transformar algunos de los conflictos que se evidencian a partir de las expresiones de algunos actores de la educación contable en Colombia. Estos conflictos están soportados también en estudios que acusan situaciones que pueden sintetizarse en los siguientes enunciados:

- Las instituciones de educación superior emergentes y las antiguas han perdido su carácter de instituciones y más parecen organizaciones del mundo de los negocios. (López, 2005)

- La gestión universitaria ha estado matizada por exigencias eficientistas y requerimientos de mercado, dejando de lado el aporte en capacidades para forjar un proyecto de nación independiente. (Gracia, 2006)
- Hay una tendencia generalizada a la formación ultra-especializada y fragmentaria en educación superior. (UNESCO, 1998)
- En nuestro país la educación contable no ha sido problematizada filosóficamente. (Quijano, Gracia, Martínez, Ariza, y Rojas, 2002)
- *“El problema crucial de nuestras facultades de Contaduría Pública, estriba en que el currículo sólo se centra en el nivel técnico del saber contable, sin fundamentación teórica para el diseño, desarrollo y administración de sistemas contables y de control empresarial, por sectores económicos y a nivel privado y estatal, de acuerdo con las necesidades del desarrollo económico.”* (ICFES – FIDESC, 2000, p. 7)
- *“Desafortunadamente, por lo menos en Contaduría, el currículum se ha visto desde una óptica pragmática, en torno a organizar “qué” y “cómo” enseñar reduciendo problemas centrales del proceso de formación a una organización técnica.”* (Barragán, 2008, p. 162)
- *“Los currículos son rígidos, inflexibles y cerrados, distribuidos por asignaturas convencionales, intensidades horarias, créditos, profesor y aula propia.”* (Flores, Díaz, Tobón y Agudelo, 2002, p.23)
- *“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.”* (Martínez, 2008, p. 85)
- *“La importación de estos modelos (regulativos), que se ofrecen como capacitación en los centros educativos, fortalece la incomprensión de la relación investigación y docencia, por cuanto en materia de contabilidad sólo basta transferir técnicas y tecnologías ya hechas, que al parecer invalidan, una apuesta por la búsqueda de nuevas respuestas e incluso la crítica a lo importado. Esto explica (en alguna medida) por qué en la universidad y en los programas de contaduría, el énfasis en lo investigativo aparece como novedad, cuando lo natural es que la esencia de la universidad sea la investigación”* (Ospina, 2005, p. 86) (subrayado añadido)
- *“Uno de los principales déficits que tienen nuestros sistemas educativos radica en la ineficiencia de los instrumentos evaluativos de los cuales se hace habitualmente uso. Más que contribuir a permitir un proceso de interacción formativa en el cual el docente califica el trabajo realizado y corrige y orienta al alumno para enmendar errores y profundizar ciertas áreas débiles, las evaluaciones terminan siendo un instrumento represivo que no ayuda a desarrollar aprendizajes.”* (Elizalde, 2001, p. 6)

Estas manifestaciones problemáticas atribuibles a la educación contable son síntomas visibles de una crisis más aguda: “el sentido de la educación”. Y es en la distinción de ese sentido que podríamos comprender y emprender el conjunto de intervenciones coherentes dirigidas a reformular los tópicos más relevantes de esta problemática. Dicho de otro modo, la intervención aislada de los elementos que conforman el sistema educativo, sin haber hecho un juicio sobre el sentido de la educación contable en la universidad, es un esfuerzo condenado a la infertilidad.

En esta tercera parte del texto se intenta proponer una discusión sobre ese sentido de la educación como punto central y de partida para poder pensar (en otras oportunidades) asuntos concretos como pedagogía, currículo, didáctica, evaluación, entre otros. Si asumimos la siguiente expresión como un lugar de anclaje, se hace evidente el profundo impacto que genera esta tarea: “*cuando hablamos de la naturaleza de la educación en Contabilidad, estamos diseñando el futuro de nuestra disciplina*” (Bedford, citado por Túa, 1996, p. 900). Por ello se reitera que no es coherente iniciar reflexiones aisladas sobre tópicos educativos, si no se ha construido un lugar común y contundente sobre el sentido de la educación contable universitaria. Quizá ese lugar, sus razones y consecuencias tengan que ver con la educación en general.

Resultan evidentes por lo menos las siguientes dos situaciones características de la educación contable actual (quizá también aplique a otras carreras universitarias):

- 1) está fincada en lo instrumental; supone un individuo promedio y universal, competitivo, emprendedor y calculador que siempre racionaliza su acción en función de maximizar la utilidad previsible; entiende el mercado como el escenario en el cual se resuelven sus aspiraciones y metas, por ello el acto privilegiado de desarrollo personal es el consumo. Bajo este tipo de características resulta casi imposible formar a ese sujeto en un proyecto identitario en el que pueda potenciar su diferencia, es decir, acceder a su distinción, básicamente porque esa educación pretende la homogenización y no la diversidad;
- 2) la educación contable se produce en una universidad que se ha volcado a la gestión de la calidad, optimizando recursos, rentabilizando la oferta educativa (mayores coberturas con menores inversiones), minimizando el proceder científico que implica asumir ciertos costos y ciertas lógicas de gestión y dejando de encarar la “tarea” por la verdad; una universidad que se ha convertido en una organización empresarial que tergiversa las relaciones propias de la concepción ideal y compleja del campo

universitario⁴: La pluralidad, la verdad, la construcción de subjetividad y el acceso democrático al conocimiento y su promoción social.

En otras coordenadas, pero operando dialécticamente con estas concepciones estructurantes ya mencionadas, se presenta la tensión entre la educación como espacio para el adiestramiento, transmisora de saber, vertical, autoritaria, profundamente conductista, en la que unos sujetos ostentan la posición de poseer conocimiento y otros, desposeídos, aprenden por emulación, repetición o memorización, la doctrina impartida por sus maestros; y la educación, quizá en el otro extremo, desestimando la noción de autoridad del saber, una educación concebida para una interacción horizontal que pone en un mismo lugar a los actores (maestros y estudiantes), que privilegia lo conversacional, la “construcción de saber” en los espacios formativos, que subraya la tolerancia por la diversidad y que acentúa la diferenciación y por ende el individualismo.

Se puede interpretar apoyados en Arendt que ambos esquemas obedecen a procesos socio – históricos específicos y tienen profundas dificultades. El primero, emparentado con las formas del totalitarismo de principios del siglo XX, está “justificado” por su demanda de individuos profundamente moldeados y estandarizados para insertarse en las dinámicas burocráticas públicas y privadas de marcado centro Europeo; el segundo de reciente aplicación en el contexto estadounidense, privilegia las formas del individualismo propias del capitalismo tardío, en las que lo plural y diverso se subraya como necesidad de identificación de cada sujeto, pero sobretodo en la esfera del consumo. Con relación a este último modelo plantea Arendt (1996):

Lo que hace tan aguda la crisis educativa americana es, pues, el carácter político del país, que lucha por igualar o borrar en la medida de lo posible las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos, y en particular, entre alumnos y profesores. Es evidente que ese proceso puede cumplirse de verdad sólo a costa de la autoridad del profesor y a expensas de los estudiantes más dotados. (p.201)

4 Por ejemplo, que lo propio de la universidad será poner en relación los capitales simbólicos y energizar estructuras que permitan darle movilidad a los actores y proceder en la función de formar hombres y mujeres con ciertas condiciones de civilidad en consonancia con un proyecto social que promueva la dignidad humana. Por el contrario, una lógica empresarial de la educación, supondrá a sus actores en procesos de conversión de su capital simbólico en capital económico, centrando la atención en variables que generan mayor prestigio y rentabilidad (publicaciones al por mayor ausentes de reflexividad, asistencia a eventos internacionales de cualquier calidad, participación en proyectos de consultoría que reportan importantes beneficios lucrativos, utilización de la estructura universitaria para “construir el nido” desde el que se pueda transitar dúctilmente a la empresa no educativa) descuidando la formación, la investigación rigurosa y la deliberación crítica, cualidades éstas connaturales a la universidad en un sentido ideal. (Estas referencias al capital simbólico en sintonía con Bordieu, 2001/2003)

La concepción de la educación que se afianza en la forma de la autoridad (saber) del maestro ha sido suficientemente criticada por la inercia de pensamiento y acción que produce en el discente. Esta concepción se asocia con los modelos pedagógicos memorísticos y conductistas declarados obsoletos por la teoría educativa actual. Sin embargo, las propuestas que surgen como respuesta a esta crítica, muchas de ellas cimentadas en el paradigma construccionista, exacerbaban la noción de que la participación y opinión del estudiante y su interacción es la base del proceso educativo. Esa igualación de la que habla Arendt entre maestros y estudiantes que paradójicamente se centra en la importancia de la diferencia y la pluralidad, en la validez de cada percepción, y en el relativismo absoluto en la construcción de saber, plantea importantes problemas para comprender pautas de comportamiento social. *“Este individualismo debilita el sentido de la comunidad y de la tradición, y acaba por reducir la vida humana a opciones concretas aquí y ahora. El mundo aparece ante las personas afectadas por dicho individualismo como un campo de oportunidades para sus deseos particulares. Parece no haber límites para esta actividad desiderativa”*. (Barone y Mella, 2003, p. 199)

Estas manifestaciones del fenómeno educativo se hacen presentes en el contexto de la educación contable, máxime en tiempos de reformas curriculares, procesos de registro y acreditación, rediseño educativo, construcción de proyectos educativos de programa, entre otros; las situaciones pueden ser sintetizadas como: educación contable para la racionalidad instrumental, instrumentalización de la educación contable, modelos educativos conductistas y modelos educativos que profundizan el individualismo muy característico de la postmodernidad o contemporaneidad. Estos escenarios afectan el sentido de la educación. Y entonces, ¿cuál podría ser un sentido de la educación que sirviera de soporte al proceso educativo, que impacte la educación contable?

En la perspectiva de la relación entre profesor y estudiante es prudente comprender que el profesor sobrelleva una responsabilidad compleja. Y esa responsabilidad implica que en él reside un principio de autoridad – poder, en tanto debe hacer todos los esfuerzos para que su papel en el acto educativo se cumpla. No se trata de autoritarismo, ni del poder que aparece como violencia, o como ausencia de posibilidades de diálogo o nuevos consensos. Es el poder de “mostrar” un saber, una experiencia para convocar un proyecto formativo en su estudiante⁵. A este respecto Foucault señala:

5 En palabras de Arendt la autoridad del profesor “descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: <<este es nuestro mundo>>” (1996, p. 201). Esto aplica también para otros niveles de educación, por ejemplo, el de la educación superior.

el problema no es entonces, intentar disolverlas (*las relaciones de poder propias del acto educativo*) en la utopía de una comunicación perfectamente transparente, sino de darse las reglas de derecho, las técnicas de gestión y también la moral, el ethos, la práctica de sí que permitirán, en esos juegos de poder, jugar con el mínimo posible de dominación. [...] Yo no veo adónde está el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado, sabiendo más que otro, le dice lo que debe hacer, le enseña, le transmite un saber, le comunica técnicas; el problema es más saber cómo se va a evitar en esas prácticas -donde el poder no puede dejar de jugar, y donde no es malo en sí- los efectos de dominación que harán que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un instructor, un estudiante bajo el dominio de un profesor autoritario, etc. Creo que hay que postular este problema en términos de reglas de derecho, de técnicas racionales de gobierno y de *ethos*, de práctica de sí y la libertad. (1984/2000, p. 277) (Subrayado añadido)

Es evidente que el estudiante, en este caso de Contaduría Pública, necesita maestros, personas que se comprometan en la configuración de experiencias para la construcción de sentido sobre el saber, las técnicas, los contextos, las causas y consecuencias de una modalidad - campo del conocimiento. Y esta experiencia debe pasar por facilitar el dominio (competencia) pero también la identificación de ese dominio en relación con la subjetividad del estudiante. Por ello es apenas lógico que en ese “mostrar” del profesor, se comprenda la red de sentido implicada para poder hacer una distinción de la cultura de la disciplina o saber objeto de estudio; para esto se requiere de estudiantes dispuestos a escuchar (que no quiere decir pasivos) para luego dar paso, dialógicamente, a la deconstrucción del saber objeto, en la actividad formativa. El diálogo tendrá efecto formativo, solo si hay un lugar del cual tomar los elementos de la discusión; y esto no quiere decir que se encuentra unguido de “verdad” lo que propone el profesor. Quiere decir que hay un lugar, una perspectiva, desde la cual cargar de sentido la experiencia vital; tanto el profesor como el estudiante se ven expuestos a nuevas comprensiones. Y ese es el sentido de la relación profesor – estudiante en el acto educativo: detonar una comprensión.

¿Y sobre qué se opera esta relación? ¿A qué se compromete? En un escenario como el de la Contaduría Pública parece sencillo señalar que la materia prima está compuesta por un conjunto de conceptos, herramientas, técnicas y metodologías de la contabilidad, la economía, la administración, el derecho, entre otras, que habilitan al estudiante, le hacen competente, para desempeñar sus campos de acción; para desarrollar su ejercicio profesional. Por supuesto, las características de los desempeños están determinadas por las necesidades de las organizaciones económicas, y por la dinámica del mercado de servicios profesionales. Y es justo decir que ese mercado se sustenta o sostiene solo con habilidades técnicas y procedimentales del contador público. Los contenidos y las características de los espacios formativos son, en este sentido, concebidos en función de esta reducida comprensión de la relación

universidad y contexto. No es exagerado plantear que si ese es el telos de la educación contable, tal entelequia no requiere la universidad como lugar para su logro; al menos no, la universidad en su sentido más riguroso.

La educación contable universitaria debe entonces acercarse responsablemente a cumplir su tarea, que supera el escenario de preparar contadores hábiles en la aplicación de la racionalidad instrumental. Debe superar el sentido de la educación para el trabajo.

Para Arendt existen tres actividades fundamentales que explican las formas como vive el ser humano: *labor*, *trabajo* y *acción*. La labor se asemeja al normal desarrollo de las necesidades corporales caracterizadas por lo cíclico y la fugacidad (Barone y Mella, 2003); piénsese por ejemplo en la alimentación, o el dormir. El trabajo se manifiesta como una actividad artificial, que produce una obra que puede tener condiciones de perennidad y por lo tanto se hace sin el cuestionamiento de la relación con quien la produce. *“Al profesor y al alumno se les exigen obras o trabajos que sirven de base para la interacción humana que es la educación. Sin embargo, la exigencia del trabajo de producir una obra corre el riesgo de la reificación, de la instrumentalización, y la mercantilización”* (Barone y Mella, 2003, p. 201). Este mundo de la fabricación (Bárcena y Mélich, 2000) gravita en función de apuestas utilitarias; cualquier actividad debe reportar un rédito medible en términos de eficacia. *“El mundo de la fabricación no tolera la pregunta por la “razón de la utilidad”. No se puede cuestionar su valor de uso. En el universo del **homo faber**, todo tiene que servir para algo, todo debe ser útil, es decir, debe presentarse como instrumento para hacer algo más”* (p. 75). En este mundo del trabajo / fabricación se forman funcionarios, sujetos que cumplen funciones en una burocracia específica; (...) *“el objeto de este proceso es la creación de nuevos y devotos funcionarios que se integren dentro del tejido social. Este parece ser el gran objetivo de la educación – fabricación”*. (p.78). En Contaduría Pública no cabe duda de que hoy por hoy se están formando “funcionarios”.

En este sentido para un análisis completo de la educación, la condición artificiosa (trabajo / fabricación) no es la más adecuada, máxime si resultan ciertos y diáfanos los compromisos que los programas de Contaduría Pública muy elocuentemente exponen en sus documentos educativos y en las publicidades que utilizan para atraer nuevos estudiantes: formación crítica, formación en innovación, formación integral, formación del ser, formación ética, formación responsable, entre otros muchos. Si bien la educación contable debe garantizar el logro de competencias laborales, tal encargo no puede estar desprovisto de la construcción de un *ethos* del trabajo, justamente para evitar que el sujeto termine reificado e instrumentalizado.

La acción constituye el vínculo específico que hace “humanidad” a las personas y sus relaciones. Trasciende la necesidad y la racionalidad instrumental. Se vincula con la posibilidad de ser comunitariamente despojados

de dinamismos manipuladores y egoístas. “*La acción se acerca al sentido aristotélico de praxis, es decir, a un acto que tiene su fin en sí mismo, independiente de su utilidad*” Para Arendt, “*Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física*” (Arendt, citado por, Barone y Mella, 2003, p. 203). Natalidad como renovación, como espacio para hacernos un lugar en la sociedad, para identificarnos.

Natalidad es el término que utiliza Arendt para referirse a la capacidad humana de renovación, que se lleva a cabo continuamente a través de la recepción de los recién llegados y el gusto por compartir con ellos la esfera pública. [...] Para Arendt la misión de la educación es conservar ante todo esta natalidad. (Barone y Mella, 2003, p. 204)

La natalidad reconoce la provisionalidad del sujeto, la fragilidad de los vínculos, la imprevisibilidad del ser humano. Reconocer estos matices permite una escena más pertinente y compleja: la escucha al otro por la latente novedad, la renovación de vínculos por la fragilidad, la comprensión del sufrimiento como estado propio y casi obligado de la humanidad⁶.

Puede inferirse, que una educación contable comprometida con la transformación del sujeto en un ser que “sabe”, que es emocional, que actúa política y estéticamente, puede promoverse si se comprende la educación como acción, para la acción. Es una educación contable, como dice Arendt, formulada para preservar la natalidad y para construir y compartir colectivamente la esfera pública. Mucho más necesario en contabilidad, que es un saber permeado por la lógica del mercado y que legitima la instrumentalidad propia del modelo económico vigente al proveer imágenes sintéticas del mundo de las organizaciones (reduccionismo económico – financiero) y al contar con la confianza de la sociedad que asume como válida dicha imagen. Por ello la educación contable debe cimentarse en el doble propósito de armar a los contadores de elementos para que ellos sepan de sí, y de construir un lugar para comprender la contabilidad no como herramienta, sino como un potente artefacto social que puede tanto hacer el bien como el mal.

Esta visión de la educación - acción se complementa de forma muy sugerente con la noción de “cuidado de sí” estudiada por Foucault en diferentes etapas de la humanidad. En especial el sentido de tal expresión para el período helenístico. Cuidar de sí es, “*un ejercicio de sí sobre sí por el cual uno intenta elaborarse, transformarse y acceder a un determinado modo de ser.*” (Foucault, 1984/2000, p. 258) “*será ocuparse de sí en cuanto uno es ‘sujeto de’ cierta cantidad*

⁶ “*La modernidad no quiere saber nada del sufrimiento y sólo valoriza los logros y los triunfos. [...] Las universidades se suelen enorgullecer de sus egresados como profesionales exitosos, y no tanto como personas capaces de compartir y de crear relaciones humanas en el espacio público.*” (Barone y Mella, 2003, p. 206)

de cosas: sujeto de acción instrumental, sujeto de relaciones con el otro, sujeto de comportamientos y actitudes en general, sujeto también de relación consigo mismo” (2001/2008, p. 71). La educación debería propender por consolidar los espacios formativos que sean del caso para que el sujeto logre “identificarse”, labrarse una imagen profundamente consciente y permitiendo que los otros cuenten con la posibilidad de construir su propio proyecto de vida. Si el otro no puede acceder a la confección de su imagen estética y política, es apenas lógico que se ponga en peligro el cuidado de sí, porque todos somos otros, en ese camino de identificarnos, y necesitamos de los otros para saber quiénes somos y poder actuar libremente; y para poder ser un colectivo meridianamente armónico.

Por ello este ocuparse de sí no puede ser relacionado con la forma del individualismo y egoísmo característicos, por ejemplo, de una sociedad bajo un modelo económico ultraliberal. El ocuparse de sí tiene una profunda relación con la libertad, y en Foucault la libertad es la condición ontológica de la ética.

[...] Pero la ética en el sentido como los griegos podían entender el *ethos*, era la manera de ser y la manera de conducirse. Era un modo de ser sujeto y en cierto modo de hacer, visible para los otros. El *ethos* era la manera de cada uno de traducirse por su vestimenta, por su paso, por su modo de andar, por la calma con la cual él respondía a todos los sucesos, etc. [...] Pero para que esta práctica de la libertad tome forma de un *ethos* que sea bueno, bello, honorable, estimable, memorable, y que pueda servir de ejemplo, hace falta todo un trabajo de sí sobre sí. [...] Para los griegos, no porque sea cuidado de los otros es ético. El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida, que ese *ethos* de la libertad es también una manera de cuidar de los otros. (Foucault, 1984/2000, p. 263)

¿Y cómo se configura esta ética, del cuidado de sí y de los otros y esta forma de la vida del hombre como acción y natalidad? Varios serían los lugares, pero, resulta evidente que la educación es un espacio privilegiado y obligatorio. Y al hablar de educación contable la tarea estriba en contar con una institucionalidad que trascienda las lógicas mercantiles (tener estudiantes – clientes y maximizar el margen de contribución del proceso educativo), contar con un profesorado comprometido y reflexivo sobre su papel y dispuesto a dejarse conmover por nuevas formas de la pedagogía y la didáctica, sobre todo, dispuestos a recibir una cariñosa bofetada para que despierten de sus certezas y comprendan el profundo impacto que tienen en la construcción de identidades en sus estudiantes;

(...) en lo sucesivo, el maestro ya no es el maestro de la memoria. Ya no es aquel que, al saber lo que el otro no sabe, se lo transmite. Ni siquiera es quien, al saber que el otro no sabe, sabe mostrarle que en realidad sabe lo que no sabe. El maestro ya no va a inscribirse en ese juego. En lo sucesivo, el maestro es un operador en la reforma del individuo y su formación como sujeto. Es el mediador en la relación del individuo con su construcción de sujeto. (Foucault, 2001/2008, p. 133)

Y también la educación contable deberá comprometerse con identificar el sentido de La Contabilidad, preguntándose de qué está hecha y cómo operativizarla, pero también de cómo es que llegó a ser lo que es, bajo qué relacionamientos socio - históricos, qué impactos genera en las relaciones sociales y qué otra contabilidad es posible.

Estas coordenadas implican transformar el marco de necesidades que endilgamos a la educación contable. No se trata del empleo, de ascenso social, del mercado, de hacer parte de la tecnoestructura corporativa, del lenguaje común de los negocios globales, de las competencias laborales, de la audacia y el pragmatismo, de la racionalidad optimizadora, del emprendimiento, de la globalización de la economía, de liderazgos manageriales, del desgastante trabajo en la gran firma, entre otros. Se trataría más bien de reconocer que los sujetos, en este caso los Contadores Públicos, requieren otras posibilidades; necesitan, a más de la epistemología, tecnología y socio – crítica contables, desarrollar otros valores:

Valores humanos básicos (Grisez, Boyle, y Finnis)

- * Vida (salud, reproducción, seguridad),
- * Conocimiento y experiencia estética,
- * Trabajo y juego significativo (excelencia),
- * Amistad: relaciones y amistades,
- * Autointegración: armonía, integridad o paz interior,
- * Autoexpresión o razonabilidad práctica (tomar decisiones en paz),
- * Trascendencia (armonía con fuentes de sentido sobrehumanas, teístas o no).

9 requerimientos de razonabilidad práctica; (Finnis)

- * Un plan de vida coherente,
- * No existir preferencias arbitrarias entre los valores básicos,
- * No existir preferencias arbitrarias entre personas,
- * Sentido apropiado del desprendimiento,
- * Sentido apropiado del compromiso,
- * Medios eficientes,
- * En toda acción respeto por cada valor básico,
- * Búsqueda del bien común de la propia comunidad,
- * Seguir la conciencia. (Barone y Mella, 2003, p. 197 – 198)

Sin embargo, estos valores y requerimientos de razonabilidad práctica, pueden ser promovidos si se insertan en el marco de una comprensión profunda de la condición humana y siempre que la teleología educativa propenda por el cuidado de sí y la natalidad. Y lo característico de la condición humana es *“la radical imprevisibilidad de las decisiones personales, la apertura respetuosa al misterio*

único de cada persona y el enraizamiento del individuo en su condición mundanal, elementos fundamentales para pensar la educación.” (Barone y Mella, 2003, p. 198).

Si entendemos la acción educativa como la construcción del relato de una vida (Bárcena y Mélich, 2000), hará falta para este propósito formarse en capacidad para la autocrítica. *“Sólo a través del descubrimiento de la capacidad simbólica del ser humano, la acción educativa puede ofrecer resistencia a la presión anónima del conocimiento científico y tecnológico, así como oponerse a la lógica tiránica e imperativa de la razón instrumental”* (p. 83). En palabras de Foucault y en su comprensión de la modernidad,

hay que considerar a la ontología crítica de nosotros mismos, no ciertamente como una teoría, como una doctrina, ni siquiera como un cuerpo permanente de un saber que se acumula; hay que concebirla como una actitud, como un *ethos*, como una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es, simultáneamente, un análisis histórico de los límites que nos son impuestos y un experimento de la posibilidad de rebasar esos mismos límites (1994).

Desde esta argumentación la universidad debe acoger la pluralidad y la heterogeneidad como un matiz ontológico de la vida comunitaria; trabajar con estos matices, pero edificar desde la comprensión de la labor como inevitable, el trabajo como condición artificiosa necesaria, y la acción como palabra y movimiento. Se trata de la configuración de un *ethos* particular de la libertad. Una educación como acción que logre procesos de identificación y transformación. La Universidad y los programas de Contaduría Pública deben contribuir *“a insertar en el mundo a cada uno de los recién llegados, promoviendo la fidelidad a la realidad de la pluralidad y el coraje de asumir la propia unicidad y la diferencia”* (Barone y Mella, 2003, p. 211).

IV. Conclusión provisional

Este devenir por los testimonios de algunos de nosotros (profesores y directores de programa de Contaduría Pública) más la tensión por encontrar lugares teóricos desde los cuales mejorar la observación y potenciar la acción, nos instala en la necesaria invitación a la comunidad académica de la contabilidad para identificar rutas de movilidad y conmoción para favorecer la educación contable.

Con todo, las derivas de esta construcción están sujetas a revisión. Hemos identificado en las descripciones de los actores encuestados un panorama que podemos resumir como problemático. Varias universidades presentan problemas en la estructuración y reflexión sobre lo pedagógico. Algunos testimonios señalan que persiste una orientación pedagógica tradicional y conductista. Los planes de estudio están contruidos de forma agregada y es visible la ausencia de núcleos integradores. En algunos casos se describen propuestas más novedosas que deben ser auscultadas en sus potencialidades.

Persiste en nuestros currículos una dosis importante de inflexibilidad. Es probable que en algunos casos existan dinámicas para actualizar contenidos, pero la posibilidad de brindar rutas de formación de libre escogencia por parte del estudiante es escasa. Del mismo modo, existe una tendencia a concebir la formación integral supeditada del ofrecimiento de asignaturas electivas, humanísticas o cursos de ética. En otros casos la posibilidad de actividades extracurriculares que brinda la universidad suple esta necesidad.

Se hace palmaria la ausencia de un trabajo más fortalecido en la formación en el campo de la fundamentación contable desde áreas como la epistemología y la teoría contable. Por otro lado resulta cuestionable, o en algún sentido curioso, que se estén desarrollando procesos de investigación en contabilidad, y persista una resistencia por la caracterización disciplinal, histórica y científica de la contabilidad.

La comunicación de los programas de Contaduría Pública con las necesidades del medio, en el ámbito organizacional y comunitario, resulta débil por no decir nula. En algunos casos se plantea que los consultorios contables, los trabajos de grado y la extensión universitaria suplen esta función. Nosotros creemos que es procedente investigar sobre las dinámicas de esta relación para poder hacer una valoración más completa del principio curricular de pertinencia.

La gestión curricular de programas de Contaduría Pública, puede estar soslayando funciones académicas en privilegio de aspectos administrativos y financieros. Entendemos que esta situación se produce en el ámbito de la tensión entre la producción de conocimiento y formación profesional idónea, con la rentabilización de la educación en la perspectiva de negocio.

Tal como fue señalado, intervenir estos tópicos aisladamente y sin un referente poderoso sobre el sentido de la educación contable, resultaría poco efectivo. El esnobismo creciente en los programas para presentarse con otra cara ante los procesos de acreditación y registro, no genera un impacto en la cotidianidad de la educación y por ende no afecta la formación del estudiante. El exceso de retórica consignada en los documentos que presentan los programas deja un sinsabor cuando son contrastados con la vida académica de los profesores, los administradores y los estudiantes. La instrumentalización, la cosificación, y el rentismo son valores socorridos, quizá no en forma autodeclarada pero evidente, para dibujar el ambiente de la educación contable colombiana.

Esta educación debería comprometerse con un proceso de transformación radical. Y esa transformación debe tomar un punto de partida en el que se resuelvan interrogantes como ¿para cuál sociedad educamos? ¿qué sociedad queremos? ¿para qué hombres y mujeres educamos? ¿qué hombres y mujeres contadores queremos? ¿cuál concepción de la educación nos permite desarrollar esta deontología?

Creemos que la educación como acción y para la acción es un lugar donde se privilegia el reconocimiento de los vericuetos de la condición humana, su incertidumbre y su fragilidad, donde se reconoce la condición de natalidad del que se educa, su posibilidad en el terreno para crear un relato de sí de forma consciente. Una educación que entiende el trabajo como artificio necesario pero no como el núcleo del proyecto formativo de contadores públicos. Una educación contable que hace todo lo posible para que el estudiante aprenda a cuidar de sí y de los otros construyendo una imagen ética, estética y política, para que configure un *ethos* de la libertad y que por lo tanto logre desprenderse adecuadamente de procesos de instrumentalización, cosificación y ninguneo de la condición de humanidad. Una educación que comprenda la contabilidad como el saber estratégico que es, y que le muestre a los estudiantes los impactos que tiene en la configuración de la subjetividad y en la legitimación de ciertas relaciones sociales.

Si asuntos como estos son clarificados, son consensuados, y los profesores se dan cuenta de la profunda reforma que implican, estaremos preparados para iniciar transformaciones educativas que ya no resulten paliativos aislados, sino verdaderos giros en la escena de la formación de contadores públicos en Colombia.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Cap. V. La crisis de la educación. (185-208). Barcelona: Península
- Ariza, D., & Soler, M. (2004). La crisis de la Universidad. ¿Una lección para reconstruir el tránsito disciplinar de la Contabilidad en Colombia? *LUMINA* 5 , 171-194.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético, natalidad, narración y hospitalidad. (63-90) España: Paidós
- Barone, S., & Mella, P. (2003). Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31 , 187-219.
- Barragán, D. (2008). Curriculum e interacciones en el aula. La formación en Contaduría Pública. En *Perspectivas Críticas de la Contabilidad - VII Simposio Nacional de Investigación Contable y Docencia* (págs. 159-172). Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz, A., & Quiroz, R. (2001). Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistemática entre ellos. *Revista avanzada*, 10 , 116-129.
- Elizalde, A. (2001). Hacia una Universidad extendida. *Revista On-line de la Universidad Bolivariana* , 1-8.
- Florez, R., Díaz, O., Tobón, A., & Agudelo, G. (2002). *Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria*. Serie Calidad de la Educación Superior, 6. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Foucault, M. (2001/2008). *La hermenéutica del sujeto*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2000/1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Nombres, Revista de filosofía*, 15 , 257-280.
- Foucault M. (1994). ¿Qué es la Ilustración? *Actual*, 28.
- Gómez, M., & Ospina, C. (2009). *Avances interdisciplinarios para una comprensión crítica de la Contabilidad: Textos paradigmáticos de las corrientes heterodoxas*. Medellín: Universidad Nacional; Universidad de Antioquia.

- González, E. (1999). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia - Facultad de Educación.
- Gracia, E. (2006). Sobre las prácticas de gestión en la Universidad. *LUMINA*, 07 , 110-128.
- Gutiérrez, L., & Denis, L. (2002). La etnografía en la visión cualitativa de la educación. *Cuadernos de filosofía LATinoamericana*, 86-87 , 212-237.
- ICFES - FIDESC. (2000). *La Contaduría Pública del nuevo milenio. Renovación curricular*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- López, F. (2005). Posibles escenarios mundiales de la educación superior. *Perfiles educativos*, 109 , (27), 140-165 .
- Martínez, G. (2008). *La educación contable: encrucijada de una formación monodisciplinaria en un entorno complejo e incierto*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Ospina, C. (2006). Las tramas de la Contabilidad: trazos para quienes empiezan su formación en Contaduría Pública. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 48 , 155-186.
- Ospina, C. (2005). Sobre la investigación en contabilidad. Algunos apuntes. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 46 , 73-110.
- Quijano, O., Gracia, E., Martínez, G., Ariza, D., & Rojas, W. (2002). *Del hacer al saber. Realidades y perspectivas de la educación contable en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca - CCINCO.
- Rojas, W. (2008). Congoja por una educación contable fútil. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 52, 259 - 274
- Túa, J. (1996). Globalización y regulación contable. Algunos retos para nuestra profesión en América Latina. En *Ensayos sobre contabilidad y economía. En homenaje al profesor Ángel Saez Torrecilla. Tomo I* (págs. 855-908). Madrid: ICAC.
- Vargas, G. (2000). La educación del futuro como futuro de la educación: ensayo fenomenológico de filosofía de la educación. *pedagogía y saberes*, 14 , 57-66.