

INDAGACIÓN SOBRE LOS DISCURSOS DE CURRÍCULUM EN CONTADURÍA PÚBLICA EN COLOMBIA*

DIEGO MAURICIO BARRAGÁN**
UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

(Recibido: Julio 30 de 2008- Aprobado: Septiembre 9 de 2008)

Resumen

El artículo busca identificar de los componentes, orientaciones e interpretaciones del discurso oficial sobre currículum en Contaduría Pública en Colombia. Se toma como eje de argumentación, que el discurso legítimo proviene de organizaciones lejanas a la acción educativa, asignando roles a los miembros de las comunidades académicas y a las universidades. Los discursos sobre currículum en Contaduría en Colombia son validados desde actos administrativos del gobierno nacional; tomando parcialmente partes de las propuestas de formación de organizaciones internacionales e ignorando en gran medida, la tipología de las instituciones, las condiciones sociales y culturales de los contextos, y los aportes de la comunidad académica colombiana. Se toman algunos referentes teóricos de la corriente de pedagogía crítica y sociología de la educación. Con el texto se pretende aportar elementos en la discusión sobre las características de los currículum en contaduría en Colombia.

Palabras clave: Currículum, Contaduría Pública, Discursos, Reformas y Formación.

AN INQUIRY ON THE DISCOURSES OF ACCOUNTANCY CURRICULUM IN COLOMBIA

Abstract

The article seeks to identify of the components and orientations that use the discourse on curriculum in Public Accountancy in Colombia. One takes as axis of argumentation, that the legitimate discourse comes from distant organizations of the educational action, its assigning roles to the members of the academic communities and to the universities. The discourse on curriculum in Accountancy in Colombia are validated from administrative acts of the national government; taking partially you depart from the offers of formation of international organizations and ignoring to a great extent, the typology of institutions, social and cultural conditions of the contexts, and the contributions of the academic Colombian community. The article takes some theoretical references of critical pedagogy and sociology of education. With the text one tries to contribute elements in the discussion on the characteristics of the curriculum in accountancy in Colombia.

Key words: Curriculum, Public Accountancy, Discourse, Reforms y Formation.

JEL: M41, M49.

Barragán, D. (2008). Indagación sobre los discursos de currículum en contaduría pública en Colombia. Revista de la facultad de ciencias económicas de la Universidad Militar Nueva Granada, (XVI)2.

* El artículo es producto del proyecto de Caracterización de Prácticas Pedagógicas en Contaduría Pública, ECO -190; que desarrolla durante el 2008 el Grupo de Estudios Contables – GECONTA, de la Facultad Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada.

** Contador Público de la Universidad de Ibagué, Magister en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, Miembro de Grupo de Estudios Contables – GECONTA, y Docente Investigador de la Facultad Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada. Correo electrónico: diego.barragan@umng.edu.co

1. Introducción

*Estudiar no es consumir ideas,
sino crearlas y recrearlas*
Paulo Freire (1990)

*“El poder de las palabras, sólo es el poder
delegado del portavoz, y sus palabras -es decir,
indisociablemente la materia de su discurso y su
manera de hablar- sólo pueden ser como
máximo un testimonio, y un testimonio entre
otros, de la garantía de delegación del que ese
portavoz está investido”*
Pierre Bourdieu (1989)

Comenzar un texto es difícil, generalmente, el autor se encuentran en una encrucijada; cuanto más se interna en el fenómeno, en especial en discursos sobre *curriculum*, más se complica el análisis, son tantas las aristas que se manifiestan, que confunden, pero sobretodo, inquietan. Es allí, donde surgen referentes. En este caso, Michael Apple en *Textos y Maestros* (1986 la edición en Inglés y 1989 en Español), y *Educación y Poder* (1982 edición en Inglés y 1987 en Español). El contexto de estos libros es Estados Unidos a finales de las décadas de los 70's y parte de los 80's; la temática que desarrollan son las relaciones entre sociedad y educación, vista por el lente de las reformas a la educación pública, a través de las categorías de saber y poder. Los puntos de encuentro con Apple, son los ejes de las reformas que narra, pues concuerdan, con los tópicos que se vienen aplicando en las reformas a la educación en Colombia, desde inicios de la década anterior hasta la actualidad. Para la muestra un botón:

“Me gustaría decir, de hecho, que muchos de los intentos cotidianos de las legislaciones de Estado, de los departamentos de Estado para la educación, y “los proyectos educativos” de racionalizar y estandarizar el proceso y los frutos de la enseñanza, de ordenar los contenidos realmente específicos así como los objetivos, de definir toda la enseñanza como una colección de “competencias” medibles” (Apple, 1987, 14).

Esto deriva en una preocupación: en Colombia se están implementando medidas concretas en edu-

cación de forma acrítica y sin citar referentes de alcances e impactos que han tenido en otros países, por ejemplo en los Estado Unidos. Así, las reformas educativas que se presentan en Colombia, parten de compromisos con organizaciones multinacionales que desconocen las condiciones objetivas del país y acepta de forma directa la nueva división internacional del trabajo, como el Plan 2019 o Visión Colombia II Centenario.

El punto de unión con los discursos sobre *curriculum* en Contaduría, es que “*el análisis de educación contable no se puede desligar de la educación universitaria en el país*” (Gracia, 2002, 87); sumado al hecho que el campo profesional es estratégico en el mundo globalizado, en especial, la producción, circulación y consumo de la información financiera. Por ello, organizaciones multinacionales han puesto, desde finales de la década de los 80's (American Accounting Association, 1986), su mira en el campo de la educación contable, proponiendo sobre contenidos y competencias. Pero no es sólo esto, lo particular de los procesos de formación en Contaduría es que, desde su creación en Colombia, la mayoría de enfoques han estado orientados a formar mano de obra cualificada, incluso la profesión contable históricamente ha estado más vinculada al mundo laboral que al mundo académico (Cano, A. 2007). Este es otro punto de unión con Apple, la reforma a la educación superior se enfoca a formar personas para el empleo.

Los discursos y en especial las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional, han estado en la vía de “hacer más competitiva” la formación de profesionales para enfrentar el mundo globalizado. Esto se traduce en la aceptación e implementación acrítica de disposiciones y lineamientos de los organismos internacionales, sin evaluaciones objetivas del campo contable en Colombia. Desembocado en que las universidades nacionales se convierten en operadoras, descuidando los procesos de formación e investigación; puesto que, cuando se pretende discutir la pertinencia de los tópicos, el Ministerio de Educación Nacional profiere nuevas disposiciones de forma discrecional; teniendo como resultado que se opere de forma mecánica, pues de su implementación depende la posición de las universidades en

el campo profesional y en el Sistema Nacional de Educación Superior.

Las situaciones descritas y otras que se desarrollarán en el escrito, hacen que los discursos sobre *curriculum* en Contaduría tengan particularidades que se deben analizar. Por ello, el artículo tiene como objetivo develar los componentes y las orientaciones de los discursos curriculares en Contaduría en Colombia. Para ello se utilizan algunos elementos de las propuestas teóricas de Bourdieu (1985), y Popkewitz (1994); en el campo de la educación se toma a Freire (1990), Torres (1996), Gimeno Sacristán (1996) Apple (1987) y Kemmis, (1993).

El texto se articula en correspondencia con las necesidades argumentativas, cuenta con cuatro partes: I) Se enuncian los rasgos generales de los discursos sobre *Curriculum* en Contaduría en Colombia, tratando de establecer un diagnóstico del problema. II) Se describen los componentes de las reformas educativas. III) se esbozan algunos apuntes sobre *Curriculum*. IV) Se develan las relaciones entre discurso, reformas y *curriculum*.

La necesidad de comprensión del fenómeno educativo debe ser una preocupación central de la comunidad contable colombiana. En Colombia, se vienen dando pasos en esta vía, ya los discursos elocuentes basados en el “yo creo” o “yo pienso” de oradores autorizados en el campo profesional, han cedido terreno, ante los esfuerzos por entender el fenómeno a través de investigaciones científicas, cuyos resultados han aportado a la comprensión de la problemática de la educación contable. Este artículo se inscribe en la segunda vía, y desde allí se pretende aportar a la discusión y comprensión del *curriculum* en Contaduría Pública en Colombia.

2. Rasgos generales de los discursos sobre Educación Contable

2.1 Complejidad del fenómeno

Afrontar la tarea de enfrentarse a los discursos sobre *curriculum* en Contaduría es complejo por sus dimensiones, desconocimiento y profundidad. Dos

caminos han sido transitados con frecuencia: a) elaborar una serie de taxonomías, a partir de los manuales de pedagogía, identificando los elementos y las orientaciones que debe tener el *curriculum* sin una revisión preliminar de las corrientes, estudios e investigaciones que se han desarrollado en otros contextos y lo peor alejados de las condiciones reales de la acción educativa; b) generar opiniones personales, según vivencias de algunos profesores o profesionales, que postulan qué sería lo “importante” y “eficaz” en la configuración y funcionamiento del *curriculum*.

El problema es que estos caminos se convierten en íconos o bibliografía obligada para los miembros del campo educativo contable. Entonces, los productos son reflexiones o actos administrativos, sin procesos de indagación e investigación sólidos. Resultado del camino y los productos se tiene que los discursos sobre enfoques y componentes curriculares, en el ámbito contable, se asuman de forma simple y observando al fenómeno como algo absoluto, inmutable e inmodificable.

Esto se verifica cuando el gobierno nacional, por medio del Ministerio de Educación Nacional, emite disposiciones reglamentarias sobre qué y cómo se deben dar los procesos de formación en Contaduría Pública. Además, el absolutismo se refuerza con los documentos de organizaciones internacionales sobre la formación contable p.e. *The Bedford Report: Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession* (AAA, 1987) y *Directiva para la elaboración de un Programa Mundial de Estudios de Contabilidad y otras Normas y Requisitos de Cualificación* (UNCTAD-ISAR, 1999).

De lo anterior, se deriva uno de los rasgos característicos del discurso sobre *curriculum* en contaduría: *La comunidad contable colombiana tiene un papel de reacción tardía frente a los discursos legítimos provenientes del Estado Colombiano y Organismos Internacionales*. Los discursos o sus elementos constituyentes son analizados cuando la reglamentación los impone; cuando los discursos se legitiman, es decir, pernean de forma directa las prácticas en las instituciones educativas y configuran los *curriculum*.

Aquí se presenta la relación central en los discursos sobre *currículum*: saber y poder. Los discursos son legítimos cuando se soportan en esa relación. Es la capacidad de algunos grupos de imponer sus intereses y necesidades concretas a los otros. La importancia del comprender los discursos curriculares, radica en el hecho que los *currículum* son el instrumento que articula y reproduce visiones de mundo que se plasman en discursos y prácticas de las universidades.

Lo anterior, soportado por las condiciones que los discursos curriculares en el campo contable, han establecido la representación que lo propuesto por el Gobierno y Organizaciones Multinacionales, es algo “natural”; el campo debe seguir estas orientaciones como parte de su “naturaleza y dinámica”. Esto deriva en pensar que todo está preestablecido, en ésta visión los componentes del *currículum* están dados por organizaciones al margen de la acción educativa; recayendo en abordar la problemática curricular desde un enfoque determinista, donde sólo falta operar. Ante lo anterior petrifican los avances en el campo de la investigación educativa contable, en que se tiene la representación que todo está “ya dicho”, pretendiendo hacer “callar” a cualquiera que tenga una inquietud o posición diferente al discurso oficial.

Cuando este tipo de discursos es asumido por la comunidad educativa contable, el fenómeno se distorsiona y limita su comprensión a adquirir elementos que permitan a las personas aproximarse al discurso legítimo descuidando lo compleja que puede ser la discusión (Freire, 1990, p 33), y dificultando la comprensión del su lugar, en el proceso educativo y la posibilidad del futuro de la profesión contable.

2.2 Activismo y verbalismo

Al interior de la comunidad contable se pueden identificar dos posiciones frente a la orientación que debe tener el proceso de formación. Por un lado, están los que señalan la importancia de enfocar la formación hacia la “práctica”, es desarrollar habilidades para el mercado laboral, formar “buenos empleados”. Esta tendencia se denomina activismo, enfocar el proceso de formación y el *currículum* a satisfacer necesidades del momento y de distintas

organizaciones, sin tener referentes conceptuales sólidos e indagar por las necesidades económicas y sociales. Por otro lado, se tiene los verbalistas; aquellos que se enfocan a la formación en discursos y contenidos sin relación ninguna con las necesidades sociales, incluso sin relación con la acción educativa y las condiciones reales de las universidades.

Frente a estas dos posiciones, presentes en muchos campos educativos, Freire afirma: “lo que debería oponerse a la práctica no es la teoría, que es inseparable de aquélla, sino el absurdo del pensamiento imitativo. Puesto que no podemos asimilar la teoría al verbalismo, no podemos hacer lo equivalente entre práctica y activismo. El verbalismo carece de acción; el activismo carece de una reflexión crítica sobre la acción” (1990, p 37).

Sin embargo, a pesar que los miembros de la comunidad contable se identifican con estas posiciones, la lucha no es por cuál posición es la adecuada para las necesidades en los procesos de formación y la acción educativa, la disputa es por quien o quienes “encarnan el discurso legítimo, cuál es el grupo autorizado del campo” (Bourdieu, 1985, 67).

Agregando otro elemento, no se tiene una tradición investigativa sólida en educación contable en Colombia (Gracia, 2002, 102-103). En la producción se encuentra, en la mayoría de los casos, esfuerzos individuales que plasman las expectativas o referentes conceptuales, personales o políticos, que incentivan la discusión; pero alejan la posibilidad de comprensión del fenómeno educativo. La producción a girar entorno a la aceptación acrítica de las propuestas de agentes externos al ejercicio educativo (Cardona & Zapata, 2005), la negación de la posibilidades de adopción de estas propuestas (Quijano, 2002), y la aceptación crítica de la propuestas, que consiste en tomar los elementos de la propuestas gubernamentales o internacionales, e incorporarle algunas cosas que a juicio del profesor considere que soportan el tipo de formación que él considera el “mejor” (Quiroz, E, 2006, 174). Es decir, la producción se centra en la adecuación o rechazo de las propuestas dominantes; más que un trabajo objetivo de investigación y reflexión a largo plazo que indague sobre condiciones reales de la educación contable.

Dado el poco desarrollo investigativo en el campo, el discurso sobre *currículum*, no se puede validar desde los grupos o centros de investigación; la comunidad académica y la universidad tienen funciones menores. El discurso legítimo sobre *currículum* se valida desde las posiciones y disposiciones administrativas o políticas; desde la participación en instancias del Estado o la participación en gremios profesionales. Lo anterior, tiene implicaciones importantes:

- a) *el ejercicio de la investigación educativa en la universidad, que no de cuenta de las necesidades pragmáticas coyunturales, no tienen relevancia para el campo,*
- b) *los desarrollos discursivos o teóricos que tienen relevancia, son los que validan o atacan disposiciones administrativas o políticas, y corresponde a la coyuntura, y el más importante,*
- c) *la investigación y los esfuerzos académicos, sólo son útiles e importantes, cuando sirven a grupos de poder para validar sus medidas administrativas o políticas.*

En este marco, la investigación no sirve ni siquiera para entender el fenómeno y tratar de intervenir; el fenómeno no se entiende y los mecanismos de intervención están configurados, sólo es aplicarlos.

Así, en la comunidad contable, para que una persona represente el discurso legítimo sobre *currículum*, debe detentar una posición destacada en instancias administrativas y políticas; es decir, fuera del campo académico. Sí es verbalista o activista, no importa, lo realmente importante es aplicar las disposiciones desde su posición de poder. Entonces, la lucha por encarnar el discurso legítimo en el campo, independiente del contenido del mismo, incluso sin entenderlo; es ser portavoz de la organización que lo guíe administrativa o políticamente. (Redfacont, 2004)

La mayoría de las personas que luchan por ser representantes del discurso legítimo son profesores universitarios. Entonces, fuera de las obligaciones propias de su cargo, debe redactar algunos escritos para validar lo que está haciendo, debe estar inmerso en una lucha administrativa y política por

ser representante de una institución y de una visión de formación. Es decir, estas personas tienen la función de operar las directrices institucionales, dar clase, hacer investigación, ir a reuniones, talleres, congresos y congraciarse con las “fichas clave” del campo contable nacional.

2.3 “Los Otros”

La participación de los “otros”, instituciones o grupos no involucrados directamente con la acción educativa, es una constante en los discursos curriculares en Contaduría. Organizaciones como AAA, IFAC, UNCTAD-ISAR a nivel internacional y a nivel nacional REDFACONT (Red de Facultades de Contaduría Pública), ASFACOP (Asociación de Facultades de Contaduría Pública) y algunas organizaciones gremiales han sido voceras de propuestas u operadoras de aplicaciones de ciertas cosas. Esto contrasta con la ausencia de Grupos o Centros de Investigación que a partir de sus productos planteen soluciones o alternativas a los problemas educativos del campo contable. Los “otros” siempre han tenido la investidura de representantes o centros legítimos de los debates o problemas de la educación contable. Generalmente las organizaciones internacionales son las que hacen las propuestas y las nacionales las debaten y las aplican.

La participación de “los otros” afecta de forma directa el discurso curricular e imprime cierta naturaleza a los procesos de formación en Contaduría. Estas instituciones no participan en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, pero establecen cómo deben ser y qué se debe enseñar en las universidades. Este es un punto central asignar roles: el Estado interviene en la educación teniendo como base las propuestas de estas organizaciones (parcialmente), las universidades se encargan de ser operadoras de estas medidas, los profesores de ser reproductores y los estudiantes consumen lo que les ofrecen Estado, Universidad y Profesores, desempeñando un rol pasivo en el proceso de formación.

Por estas orientaciones, los estudiantes son tomados como analfabetos. Es decir, tomar el ejercicio educativo como aséptico, con objetividad absoluta (predeterminada), donde todo se orienta a llenar la

cabeza de los educados con contenidos que puede variar según los intereses concretos de las personas o grupos que orientan los procesos de formación. Al llenar la cabeza de esta serie de recetas, se desarrollan destrezas operativas de incalculable valor para el mercado laboral, que se puede sintetizar en la consigna: en la *“educación contable se enseña a hacer, no se aprende a pensar”*.

Según Freire, es una concepción “nutricionista” del proceso educativo: “de esta manera”, y privadas de su carácter de signos lingüísticos constitutivos del pensamiento –lenguaje del hombre, se transforman las palabras en meros “depósitos de vocabulario”, el alimento del espíritu que se espera que los analfabetos “coman” y “digieran”... La palabra, según el concepto naturalista de conciencia implícito en el manual de lectura, debe ser depositada, no puede resultar del esfuerzo creativo de los educandos. Según esta concepción, el hombre es un ser pasivo, objeto y no sujeto, del proceso de aprender a leer y escribir (1990, 65).

Esta concepción curricular es validada a través del discurso legítimo; se encuentra objetivada en las dinámicas de las instituciones y aceptada, en su mayoría, por los miembros de la comunidad académica. Este es un discurso institucionalizado que ha hecho un sincretismo entre poder y educación, y lo más importante, en su capacidad de permear las universidades. La importancia del discurso sobre *curriculum* ha sido que a partir de su aceptación irreflexiva, alejada de las prácticas educativas y de la realidad colombiana, se han implementado reformas parciales que sumadas se proponen como reformas estructurales al sistema educativo y se materializa en los *curriculum*.

3. Las Reformas Universitarias

3.1 Crisis y Cambio

Es usual iniciar los textos que hablan sobre educación contable, diagnosticado una o unas profundas “crisis”, como es el caso de diversos autores (Gracia, 2002, 87; Martínez, 2002, 114; Ariza, 2002, 163; Quiroz, 2006, 147 y Clavijo, 2007, 47). Las

discursos sobre “la crisis” provenientes de dentro o fuera de las instituciones educativas, y se centran en analizar el rol de la educación y las instituciones educativas en la sociedad. La crisis, hipotéticamente consiste en qué las instituciones no cumplen con las necesidades de la sociedad; por supuesto estas “necesidades” las definen grupos de poder, generalmente utilizando al gobierno (Apple, M, 1987, 25).

El caso de nuestro país es particular. Colombia, casi desde el inicio de su vida republicana, ha sido un país sumergido en crisis constantes; de acuerdo al tiempo y espacio, surgen cosas que han dificultado la posibilidad de desarrollar un proyecto nacional. Es un país que se acostumbró a no tener puntos de referencia como nación. Al igual que en educación, los discursos sobre Colombia inician afirmando la crisis. El problema fundamental de estos discursos, son las responsabilidades que le han asignado a las instituciones educativas, frente a un panorama sombrío como nación, los discursos han encontrado en la educación “la fórmula mágica” para sacar al país de 200 años de atraso. A las universidades se le exige que propongan soluciones a la problemática social, sin políticas claras y sin recursos para ello.

Dos posturas se han desarrollado para interpretar el papel de las instituciones educativas en este panorama. Por un lado, se tienen aquellos que proponen a la universidad como centro de capacitación de mano de obra calificada; evaluando el rol de la universidad frente a esta función, los representantes de ésta visón afirman que la universidad no cumple su papel, porque se encuentra alejada de las dinámicas y necesidades del mercado; la mano de obra que forman y va a engrosar el sistema productivo, no cumple con las exigencias de calidad de las organizaciones y el mercado. Por otro lado, se tienen aquellos que piensan que la universidad sólo reproduce las relaciones de dominación que se presentan en la sociedad donde se encuentra inmersa; que también en este caso la universidad no está cumpliendo su papel de formar ciudadanos para el ejercicio de sus derechos. Giroux, señala que “estas posturas opuestas, el lenguaje de la crisis y la crítica se ha convertido o bien en el discurso de la dominación, o en el discurso de la desesperanza” (1990, 13).

Los discursos de la dominación y la desesperanza se apoderan de las representaciones y las prácticas en las instituciones educativas. Esto tiene como consecuencia que se genere la necesidad de un “cambio”, introducir modificaciones para hacer que las acciones en las instituciones educativas correspondan con las condiciones y requerimientos de la sociedad. Es decir, esto ha validado las reformas que se han hecho en educación, orientadas por la idea de progreso; “...Durante mucho tiempo, las preocupaciones se han centrado en la forma de desenvolverse las cosas y en cómo hacerlas para que vayan mejor; este enfoque supone que los logros habidos de las relaciones sociales actuales son adecuados y sólo hace falta conseguir mayor eficacia” (Popkewitz, T, 1994, 29).

El discurso de la “crisis” ofrece las condiciones de argumentación para soportar “cambios”; pero, el gran cambio se encuentra en las medidas gubernamentales sobre educación, que se encuentran determinadas por los planes de organismo multinacionales, que orientan la educación según tendencias dominantes. El problema de éste tópico, en Contaduría y la educación en general, es que estos planes y programas orientan la educación hacia tendencias globales, es decir, a las necesidades de los mercados mundiales; ellos son los que establecen la división internacional de trabajo; por ejemplo, en Colombia como política pública se orientan los esfuerzos de las instituciones en la formación de técnicos; otros países, orientan sus políticas a la formación de alto nivel, sobretudo en investigación, pero es comprensible que el papel de Colombia en el concierto internacional sea la de formar mano de obrar calificada. En el caso de Contaduría, el Plan Mundial de Estudios (UNCTAD-ISAR, 1999), se enfoca a formar técnicos profesionales.

Los discursos y las medidas que validan, se enfrentan a la realidad de la “vivencia educativa”, a la realidad que comparten estudiantes y profesores en las instituciones colombianas; que dista de los documentos y discursos, sobre cómo y en qué condiciones de debe forma un Contador Público. Así se crean “modelos universales con estrategias concretas y discretas para regular la adquisición del saber y la práctica escolar. En este contexto, sólo hay que

aplicar el modelo a las situaciones de enseñanza con el fin de realizar el cambio; la evidencia de la utilización del modelo por los profesores se supone que constituye un testimonio de la mejora de la calidad” (Popkewitz, T, 1994, 29).

Un problema asociado a los discursos de la crisis, el cambio y las medidas que se toman frente a ellos, es la disposición de tiempo de las instituciones sociales y sus agentes. Las instituciones educativas tienen como eje central un proceso de formación, que necesita tiempo, para pensar, desarrollar y evaluar. Las instituciones educativas tienen tiempos lentos (Parra Sandoval, 1996) en su dinámica se contraponen a las angustias y urgencias del instante; que son evidentes en las medidas administrativas de los gobiernos.

Además, correspondiendo con la naturaleza instrumental de los discursos legítimos validados por acciones administrativas; se pide que el debate sobre la pertinencia de las medidas y de los discursos se despolitice; es decir, “...transformar el *currículum* en un asunto de métodos eficaces, conseguimos una educación casi totalmente despolitizada. Nuestra búsqueda de una metodología neutral y la transformación constante de esta área en un “instrumento neutral” al servicio de intereses estructurales no neutrales, sólo servirían para ocultarnos el contexto político y económico de nuestro trabajo” (Apple, M, 1987, 35).

La despolitización del discurso implica aceptar de forma acrítica las medidas manifiestas en disposiciones administrativas y sobretudo en los *currículum*. Fuera de las interpretaciones sobre el papel de las instituciones, sí lo hacen mal o bien; en su acción educativa, por intermedio del *currículum* y sus agentes, lo que ofrece a las personas es una visión de mundo; una cosmovisión y reproduce construcciones ideológicas. Por más que se pretenda “despolitizar” el debate y el discurso sobre educación, las instituciones reproducen la visión de mundo o el discurso imperante en la sociedad donde actúe. Por tanto, la educación siempre tendrá un componente político (Freire, 1990).

Estas miradas asépticas sobre política, se sustentan en una racionalidad instrumental que hipotética-

mente, se basa en la calidad y la eficiencia; pero esta también, es una posición política. "... Las escuelas están organizadas no sólo para enseñar conocimiento, cómo y con qué fin, sino también para ayudar en último término en la producción del conocimiento técnico – administrativo preciso entre otras cosas para expandir mercados, controlar la producción, el trabajo, las personas, comprometerse en la investigación necesaria y básica para la industria, y para crear las necesidades "artificialmente" extendidas entre la población" (Apple, M, 1987, 37).

3.2 Las Reformas

Ante los abundantes argumentos y realidades sobre la educación y las instituciones, centrados en la "crisis" y la necesidad de implementar un "cambio", surgen *las reformas educativas*. Para enfrentar las "crisis" desde el sentido común la reforma consiste en suponer que la intervención equivale a progreso. Como consecuencia de los nuevos programas, nuevas tecnologías y nuevas organizaciones que incrementan la economía y la eficiencia, se desarrollará un mundo mejor (Popkewitz, T, 1994, 13).

Esto contrasta con las presiones que emanan hacia las instituciones educativas, en especial la universidad, para que implementen medidas en correspondencia con las necesidades sociales. Según Apple (1987) las necesidades que orientan las reformas son las necesidades de ciertos grupos de poder, que desde el discurso instauran como necesidades sociales, sus intereses particulares.

Cuando se habla de *reforma educativa* "se refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público... La reforma no quiere decir progreso, en ningún sentido absoluto, aunque sí tenga en cuenta las relaciones social y de poder (Popkewitz, T, 1994, 13-14). En el caso colombiano, la movilización del Estado se basa en aplicar medidas, provenientes de organismos multinacionales.

Según Popkewitz (1994), se deben observar las reformas, sus componentes y orientaciones; pero su papel central es ser parte de un proceso de *regulación social*. La necesidad de contenidos y el

desarrollo de competencias, se observan y analizan; sin embargo, el punto de unión con el *currículum*, es que adicional a las necesidades pragmáticas y utilitarias, de funcionamiento de las universidades y las instituciones; el *currículum es una herramienta que ofrece visión ontológica o una cosmovisión en correspondencia de un orden social establecido* (Ver III, Apuntes Sobre *currículum*). En este sentido Apple afirma "... hemos afirmado repetidamente que el sistema educativo y cultural es un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las actuales relaciones de dominación y explotación en estas sociedades (1987, 25).

El control social que se opera en las reformas, no hace parte únicamente de la esfera de los discursos; también hace parte de la cotidianidad de las instituciones, en especial la universidad. Se utiliza el concepto de regulación social más que el de control para resaltar "la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplina sociales de las capacidades de los individuos (Popkewitz, T, 1994, 15). "Las dificultades por las que los educadores y otros sectores están pasando hoy en día no son abstractas. Por el contrario, son muy reales. En educación, somos testigos de la importancia que ha adquirido una cierta cantidad de tendencias. Entre ellas están los intentos de: 1) reestructurar el trabajo de los maestros a fin de vincularlo más directamente con los resultados conductuales específicos y dirigirlo según técnicas e ideologías empresariales, y 2) especificar y controlar más de cerca las metas y los materiales curriculares para sintonizarlos con las "necesidades" industriales, militares e ideológicas de un pequeño segmento, pero relativamente poderoso, del público norteamericano. (Apple, 1989, 19- 20).

Allí, es donde se establece una relación entre la sociedad y las personas, teniendo como mediador a la institución. La institución es el medio social para reproducir el orden social, y las relaciones de dominación. "El poder, en este sentido positivo, descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante las cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en los asuntos sociales" (Popkewitz, T, 1994, 26).

Desde este punto de vista, la reforma educativa, no es sólo qué y cómo enseñar. La reforma propone múltiples niveles de complejidad que van desde la organización académica y administrativa de las instituciones a la definición de las experiencias y percepciones de estudiantes y profesores; es decir, la reforma va desde el funcionamiento de la institución hasta instaurar un cosmovisión legítima de un orden social; "... las tradiciones dominantes en este campo ayudan a la reproducción de la desigualdad, mientras sirven al mismo tiempo para legitimar las instituciones que la recrean y nuestras propias actitudes dentro de ellas..." (Apple, M, 1987, 28). Según Popkewitz, el eje central de la reforma es "una cuestión sobre la relación entre el saber (epistemología), las instituciones y el poder (1994, 16).

El éxito de las reformas, tanto en el Sistema de Educación Superior Colombiano, como en Contaduría, es desviar la atención sobre los componentes centrales, reduciendo la problemática educativa a qué y cómo enseñar; donde el qué y cómo enseñar, que ya se encuentran definidos. Los discursos instauran una representación particular, la reforma educativa en necesaria para que Colombia entre en la dinámica de la globalización; y esto es congruente con la situación que se vive en el país; el problema radica en aceptar todo lo que se impone desde las medidas administrativas como válido y necesario. Es instaurar lo "evidente como el cause socialmente natural" (Bourdieu, 1989, 71) que se debe transitar.

Lo anterior se valida como el discurso de la "modernización", que siguiendo la línea argumental, desde el discurso oficial quiere decir: que la educación colombiana debe responder a las "necesidades del mundo globalizado" y por esta vía de forma acrítica se instauran prácticas y discursos lejanos de la acción educativa. Por lo menos en el caso de Contaduría desde mediados de la década de los 90's se vienen aplicado una serie de medidas que han modificado algunas cosas de campo educativo, sin embargo, hasta el momento no se ha hecho una evaluación sólida del impacto de estas medidas en el ámbito profesional o académico; sólo se operan desde la disposición administrativa.

Es interesante un punto que resalta Apple del papel de los profesores frente a las reformas educativas

y sus componentes: "la mayoría de los educadores responden a estas condiciones de una manera particular: las ignoran" (1989, 16).

4. Apuntes sobre Currículum

Las universidades tienen una función que determina la formación; hipotéticamente se refiere al proceso de transformación de "ciertos rasgos" de la persona, en correspondencia con las disposiciones y lineamientos institucionales. El proceso inicia cuando las personas tienen un yo-estructurado, el cual es transformando (yo-en proceso) y lo insertan socialmente en un "nosotros" o "ellos" teniendo como resultado un yo- renovado, que debe tener las características y los rasgos de los miembros de una comunidad profesional o institucional.

Para lograr este proceso de transformación, las instituciones, desarrollan mecanismos de control que se manifiestan en coacciones que efectúan la institución y sus representantes (profesores y "gestores curriculares") sobre las personas que se encuentran en procesos de formación (estudiantes). Las coacciones recaen en usos del poder, la forma funcional de validar las coacciones son sanciones positivas o negativas (Goffman, 2001, 58-59) a los estudiantes, en correspondencia a los parámetros de acción que establecen las instituciones.

El proceso de formación tiene dos ejes centrales, sobre los que se genera la transformación; por un lado es hacer partícipes a los "novatones" del saber que necesita un universitario que estudie Contaduría, para que sea un "contador", es su participación en el "acumulado de conocimientos" de la disciplina contable y de otras que se consideran importantes. Por otro lado, es el modelamiento del comportamiento del estudiante, para que actúe según los cánones de la institución universitaria y de la comunidad profesional (que también es institución).

Sin embargo, las transformaciones tienen problemas operativos. El yo-estructurado, se crea en determinados contextos, esto permite que las personas asuman prácticas útiles para sus actuaciones en diferentes campos y que contribuyan con su

trayectoria social. Cuando la institución instaure coacciones, las transformaciones dependen: de las configuraciones previas del individuo, del impacto afectivo del nuevo contexto y la aceptación voluntaria de las nuevas condiciones. Las modificaciones del yo, dependen de las relaciones entre los estudiantes y los representantes de la institución. Estas transformaciones varían en intensidad de acuerdo a “vivencias” o trayectorias sociales de los individuos, básicamente por la significación que para su vida tengan los parámetros en el nuevo contexto.

La aceptación de estas condiciones, está directamente relacionada con el significado que tiene para las personas, estar “dentro” o “fuera” de la institución. Eso los obliga a transformar su yo y es lo que las instituciones sociales en general y las educativas en particular, emplean como eje central de su funcionamiento.

Es aquí donde aparece el *curriculum*, como la herramienta que orienta las transformaciones del yo, en correspondencia con las orientaciones institucionales. De entrada, se considera el *curriculum*, “como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido” (Kemmis, 1993, 12), implicando que es “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1991, 29).

Es decir, el *curriculum* se toma como un proyecto cultural y una construcción social, que dependen del contexto y de su aplicación en la práctica (Kemmis, 1993, 44). El pensar y aplicar el *curriculum*, ante todo es una acción práctica; “concebir el *curriculum* como una *praxis* significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configuran dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, que esa construcción no es independiente de quien tienen el poder de construirla” (Gimeno Sacristan, 1996, 24).

Es allí, donde se complejiza el abordaje del *curriculum*, porque intervienen factores de distinta natura-

leza que se sintetizan en la interacción en el aula de clase, en especial en la práctica pedagógica. “Siendo una práctica curricular circunscrita al contexto de clase y dentro de un clima social determinado, hace relación a prácticas organizadas, de consumo de materiales, relacionadas a su vez con prácticas administrativas que regulan el *curriculum*, y con prácticas de control asumidas por el profesor en su comportamiento pedagógico y personal con sus alumnos. El significado del *curriculum* se concreta y construye en función de todos esos contextos y se expresa en prácticas de significaciones múltiples” (Gimeno Sacristan, 1996, 31)

La tarea del *curriculum* es mediar entre la teoría y la práctica, es generar un equilibrio entre ideas, valores y la práctica, y a la vez establecer la relación entre necesidades sociales y procesos de formación. Si éste equilibrio se rompe, se pueden proponer las ideas más innovadoras, en medio de las prácticas más obsoletas, desarrollando un desfase entre lo previsto y lo real. En esta tarea de pensar y aplicar el *curriculum*, intervienen tres elementos constitutivos: contenidos, formatos y condiciones de aplicación. Cuando los contenidos y los formatos, en el lenguaje de Kemmis (1993), cuando las ideas y las aspiraciones no corresponden con las condiciones objetivas de aplicación, surge la que han denominado *curriculum oculto* (Torres, 1996).

El *curriculum oculto*, se refiere a las dinámicas en las interacciones producto de las condiciones objetivas, que se generan independientes de las ideas y aspiraciones plasmadas en los documentos institucionales y que condicionan el proceso de formación. Por lo anterior, es necesario tener una visión procesual del *curriculum* (Elías, 1995) (Gimeno Sacristan, 1996); tomarlo como una construcción histórica y social que se desarrolla en unas determinadas condiciones y en un determinado tiempo; y para entenderlo se debe observar en su desarrollo; *el curriculum* sólo es entendible dentro de su contexto.

4.1 Debate y preocupaciones curriculares

La génesis de los debates sobre *curriculum*, no surge de las necesidades de desarrollo e investigación en educación, “sino como una tarea de gestión ad-

ministrativa, algo que un administrador tiene la responsabilidad de organizar y gobernar” (Gimeno Sacristán, 1996, 37); desde este momento surgen los “gestores curriculares”, y la “necesidad de ordenar”. Generalmente, las preocupaciones sobre *currículum* surgen de necesidades coyunturales y pragmáticas derivadas de las urgencias de organización y funcionamiento de las instituciones educativas.

La “necesidad de ordenar” tiene dos preocupaciones centrales: qué contenidos desarrollar y qué metodología emplear. Ante estas preguntas, los “gestores curriculares”, se orientan a emplear herramientas pragmáticas, “*las recetas*”, que generalmente son lejanas de la acción pedagógica, y que los pueden sacar del apuro. La aplicación de las “recetas” en la funcionalidad de las universidades, clasifican a los miembros de las comunidades en: “buenos estudiantes” y “buenos docentes”; esta clasificación depende de la adopción adecuada de las propuestas pragmáticas de los “gestores curriculares”.

Dependiendo del contexto se utilizan estas herramientas, para el caso de España, Gimeno Sacristán, afirma, “...nuestras tradición en política y administración del *currículum* ha afianzado muy bien el esquema de pretender cambiar las prácticas a base de plasmar ideas y principios pedagógicos en las disposiciones administrativas” (1996, 10); El enfoque en Colombia se orienta en la misma vía “... la educación es de calidad cuando todos los niños y jóvenes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, alcanzan los objetivos propuestos por el sistema educativo, los cuales están establecidos en la Ley General de Educación, y realizan aprendizajes útiles para su vida y la sociedad” (Nogera, 2004, 23).

Desafortunadamente, por lo menos en Contaduría, el *currículum* se ha visto desde una óptica pragmática, entorno a organizar “qué” y “cómo” enseñar; reduciendo problemas centrales del proceso de formación a una organización técnica. Es organizar un plan de estudios, en áreas y asignaturas obligadas sin establecer vínculos analíticos y contextuales.

Las interpretaciones sobre *currículum* que se alejan de las necesidades pragmáticas y de las orientacio-

nes institucionales, se interpretan como un “estéril ejercicio académico”. “Es como si se pudieran mantener debates sobre lo que debería aparecer “en” el *currículum*, sin el correspondiente análisis respecto a qué es un *currículum* para que pueda “contener” cosas” (Kemmis, 1993, 12). En el caso de Contaduría es palpable, debido a la estructura del sistema universitario, el Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución No 3459 de 2003, dice qué se debe enseñar en los programas de Contaduría y el mismo Ministerio establece, cuáles las “competencias” que deben desarrollar los estudiantes.

Las preocupaciones y los debates sobre *currículum* en Contaduría, se basan en el cómo adecuar la reglamentación nacional y las orientaciones de organismos internacionales, al funcionamiento del programa específico. Los problemas sobre las condiciones de aplicación, los proyectos culturales, políticos e ideológicos, las inquietudes de los estudiantes, la satisfacción de necesidades sociales, las preguntas sobre qué es el *currículum*, las innovaciones discursivas o conceptuales; son “ejercicios académicos estériles”.

4.2 *Curriculum en Contaduría*

En Contaduría, al igual que en otros campos universitarios, los debates sobre *currículum*, tuvieron su génesis en preocupaciones administrativas, incluso las grandes preocupación se dieron por cómo adoptar los lineamientos y la normatividad estatal en los programas. “Las reformas curriculares de los programas contables en Colombia, ha tenido una vida demasiado precaria y más han obedecido una respuesta coyuntural y pragmática para atemperar los programas a las necesidades del entorno empresarial dominante y a las exigencias dogmático-normativas de los cambios de regulación contable internacional” (Martínez, G, 2002, 119). Incluso, la producción académica sobre educación contable, las preocupaciones y debates de la comunidad docente, se pueden ubicar en el tiempo en que se promulgaron las normas estatales. “El Análisis y la discusión de los desarrollos curriculares en los programas contables, es demasiado reciente, más incidido por las preguntas del llamado movimiento de acreditación de los programas, que por una reflexión epistémica incubada en los programas de

Contaduría. Por tanto, no existe una continuidad y comunidad propositiva y lo que hasta ahora se ha hecho es avanzar mediante impulsos desordenados y aleatorios, que dan respuesta a requerimientos coyunturales de escasa perdurabilidad” (Martínez, G, 2002, 128; Quiroz, E 2006, 145).

Sin embargo, sí se parte de que el *curriculum*, es una construcción social y cultural que se basa en la interacción entre ideas, valores y acciones educativas, que imprime dinámica y orientación a los procesos de formación; y que el *curriculum* en Contaduría tienen sus propias particularidades y sentido; la tarea es evidenciar estos rasgos que lo constituye y las prácticas que han direccionado los procesos de formación. Entonces, “analizar currículos concretos significa estudiarlos en el contexto en el que se configuran y a través del qué se expresan, en prácticas educativas y en resultados” (Gimeno Sacristan, 1996, 17).

Para analizar el proceso de formación en Contaduría se parte de una hipótesis: *las orientaciones curriculares se enfocan a moldear el comportamiento de las personas hacia un tipo específico de trabajador disciplinado, descuidando la fundamentación académica e intelectual de los estudiantes, y respondiendo a los requerimientos de organización estatales nacionales y gremiales internacionales; sin prestar atención a las prácticas cotidianas y los contextos específicos donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.*

Lo anterior acarrea, que los *curriculum* se formulen independiente de las condiciones objetivas de sus contextos de aplicación, prevaleciendo un *curriculum* oculto; a las dinámicas que se generan en la cotidianidad de las aulas, las que configuran el proceso de formación, son independientes de las intenciones plasmadas en los documentos institucionales: *Curriculum Manifesto* (Apple, M, 1987, 36).

Esta concepción curricular se deriva de dos modelos: el Taylorista aplicado a la educación (Martínez, 2002, 131), que establece la separación entre concepción y ejecución, entre quienes piensan y quienes hacen; en la práctica desarrolla dos ejes centrales control y vigilancia (Gracia, E, 2002, 94),

preocupaciones sobre formación pasan a segundo plano, lo que importa es el cumplimiento de la “planificación” y lineamientos institucionales; para ello aparecen otros dos elementos: mecanismos y roles, los mecanismos de control para el cumplimiento de los lineamientos institucionales y la asignación de roles principalmente a docentes y estudiantes, en una división social del trabajo (Gimeno Sacristan, 1996); y Fordista en producción en serie de estudiantes, con características homogéneas (Zambrano, 2005, 129).

En este marco aparece “la gestión curricular” que es a la burocracia, lo que el taylorismo fue a la producción industrial en cadena, queriendo establecer los principios de eficacia, control, producción, racionalidad y economía en la adecuación de medios a fines, como elementos vertebrales de la práctica. “Del aporte taylorista sobresalen dos instrumentos adicionales que se extenderían a diferentes dimensiones en la gestión de las organizaciones: la estandarización y el control, el cual termina posteriormente siendo un control estadístico. Es pertinente recordar que este sistema estadístico de control, estaba concebido para identificar las piezas defectuosas, las cuales sencillamente eran desechadas mientras que aquellas que mostraban los estándares exigidos, continuaban su tránsito dentro del proceso productivo” (Zambrano, 2005, 130).

Estas características se condensan en un enfoque curricular particular que orienta los *curriculum* en Contaduría: *el tecnocrático*. El enfoque tecnocrático, aparece cuando el Estado orienta la educación a la satisfacción de necesidades del sector productivo, independiente de las necesidades sociales, culturales y económicas. Entonces, el *curriculum* se orienta a capacitar mano de obra calificada, es decir, a las necesidades del mercado; esto se objetiva en la reglamentación estatal que condiciona los procesos de formación en las universidades.

El *enfoque tecnocrático* se caracteriza por la aplicación de tecnologías blandas en las organizaciones, que son dispositivos de control y medición constante de las actividades organizacionales. Los modelos de control y medición pueden provenir de organismos internacionales, nacionales o las empresas pueden

internamente adoptar estas herramientas; que siendo eso, herramientas, transforman la cotidianidad de las organizaciones y se convierten en uno de los elementos centrales de funcionamiento.

La preocupación en el enfoque tecnocrático, en educación, es hacer eficientes los procesos que se desarrollan institucionalmente, según su propia lógica, pasando a segundo plano el proceso de formación. Presentándose como un supuesto “enfoque desideologizado” y con una orientación curricular se basa en un principio claro: “instrumentalizar no discutir”.

Como se basa en tecnología blanda, la tecnocracia en educación tiene un concepto central, *la calidad* (Barragan & Valbuena, 2007); que paso a ser uno de los motores del funcionamiento de las universidades. “El concepto de calidad se encuentra en el centro de esta profunda transformación de las organizaciones iniciando el siglo XXI. (Elementos de la categoría de calidad)... En primer lugar la categoría se encuentra ligada al concepto de *satisfacción* de necesidades, las cuales a su vez se conciben primordialmente como necesidades intrínsecas e individuales. En segundo lugar se encuentra el concepto de *estándares*, que permiten la creación de parámetros de productos, procesos y comportamientos que satisfacen esas necesidades. En tercer lugar se encuentra el alcanzar niveles de calidad con *bajos costos* y en cuarto lugar el concepto de *medición* tanto de la satisfacción como de los estándares diseñados para alcanzarla” (Zambrano, 2005, 127).

La utilización de la calidad como categoría compleja adquiere su significado en el contexto (Barragan & Valbuena, 2007, 83). “*El concepto de calidad muestra dos propiedades esenciales: por un lado una propiedad esponjosa y por el otro una propiedad viral. En su propiedad esponjosa al concepto de la calidad absorbe todo aquello nuevo, fortalece su lógica interna... En su propiedad viral muestra su capacidad de impregnar y adherirse un número creciente de dimensiones de la vida social, cultural, y política de las sociedades*” (Zambrano, 2005, 128).

El concepto de calidad proveniente de la gran empresa privada, se comenzó aplicar en los sectores de

salud, educación y gobierno, en Colombia a finales de la década de los ochenta. Adicional se propone la idea de “aseguramiento de la calidad”, que consiste en la aplicación de recetas “...que hacen énfasis en la optimización de los recursos y esfuerzos de la organización, ahorrar tiempo, abaratar costos, y elaborar productos que satisfagan a los clientes” (Zambrano, 2005, 132); para operativizar el “aseguramiento de la calidad” se crean organizaciones internacionales y nacionales como ISO (Internacional Organisation For Standardization) y el ICONTEC; en el campo educativo se aplica la misma lógica empresarial y surgen los modelos *Baldrige National Quality Program Criteria* conocido igualmente como modelo norteamericano y el modelo K Sigma, y en el caso colombiano el Consejo Nacional de Acreditación, que es similar a los organismos en otros países de Latinoamérica que “propenden por la calidad educativa”.

La aplicación de estas formulas “*a veces de manera acrítica*” tanto en empresas públicas como privadas y especialmente en el sector educativo, han tenido un *carácter idiosincrático*. A pesar de adoptar los lineamientos de estas instituciones, incluso a pesar de recibir certificaciones sobre la “calidad” en distintas áreas, independiente de la adopción de estas medidas, su funcionalidad, sus prácticas siguen conservando la dinámica históricamente impuesta; es decir no sufren modificaciones reales en su funcionamiento (Zambrano, 2005, 128).

Sin embargo, el hecho que Contaduría en Colombia tenga un enfoque de *currículum tecnocrático* no implica necesariamente que los procesos de formación correspondan directamente a las necesidades del mercado laboral. Es decir, si bien se basa en formar personas para el empleo, ni siquiera están formando personas para las necesidades de las organizaciones empresariales actuales (Ver Activistas y Verbalistas).

Entonces, el panorama frente al *currículum* en Contaduría es un tanto complejo; primero, se tienen que las preocupaciones sobre la función y la estructura curricular nacen de necesidades pragmáticas, las necesidades de los “gestores curriculares”; los cuales conducen a establecer una brecha entre lo que

se propone para la formación y lo que en realidad sucede en la práctica educativa. Segundo, cualquier ejercicio de investigación y desarrollo curricular que se aparte de las orientaciones pragmáticas es considerado un “ejercicio académico estéril”. Tercero, el qué y cómo se debe enseñar esta determinado por los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y las propuestas de organismos y gremios internacionales. Cuarto, la funcionalidad de las instituciones se orienta por los “sistemas de aseguramiento de la calidad”, tomándolos como las preocupaciones centrales en las propuestas curriculares; es decir, los procesos de acreditación. Y quinto, que es lo más preocupante, la aceptación acrítica e irreflexiva de los “gestores curriculares” de los lineamientos externos a las universidades que estructuran los *curriculum*.; convirtiéndose en las actividades centrales en la cotidianidad de los programas de Contaduría Pública, descuidando el significado, la dirección y la práctica en los procesos de formación.

5. Discurso, Reformas y Curriculum

Los discursos sobre *curriculum* en Contaduría traen implícitos una división internacional del trabajo, por un lado organizaciones multinacionales proponen qué y cómo enseñar y las universidades, docentes y estudiantes aplican. Las propuestas son generadas en otros contextos geográficos, sociales y culturales, por “los otros” que se encuentran fuera de la acción educativa. El *curriculum* vigente en contaduría en el *tecnocrático* que parte básicamente de la formación de mano de obra, para el empleo; direccionado por actos administrativos del Estado.

Los discursos legítimos sobre *curriculum* en contaduría son los que parten de las modificaciones de las condiciones prácticas en las universidades; por ello, los contables que emergen como portavoz autorizado son representantes del Estado de forma directa o indirecta, a través de organizaciones gremiales que operan decisiones administrativas. La lucha en el campo de la educación contable no se da por la relevancia de los productos de investigación, los hallazgos o la evidencia de los problemas educativos; se da por quién encarna la posición legítima en el discurso oficial.

La poca investigación en *curriculum* contable y las discusiones basadas en las expectativas y creencias de los portavoces autorizados; han dificultado la comprensión de los problemas y el encuentro de soluciones objetivas a la problemática educativa contable en Colombia. Sumando, la aceptación irreflexiva de las propuestas curriculares imperantes, que condicionan los procesos de formación bajo una óptica “nutricionista” donde el docente es el medio de reproducción y el estudiante desempeña un papel pasivo de recepción acrítica de contenidos y competencias.

A partir de los discursos sobre la “crisis” y la necesidad de cambio surgen *las reformas educativas*; que instauran una cosmovisión a través de *curriculas* concretas y que su intención latente es reproducir un orden social que paulatinamente se ha impuesto en la cotidianidad de las universidades, es establecer unos mecanismos de *regulación social*. “Convertir el problema de la reforma en una cuestión de “gestión del cambio social”... supone aceptar las relaciones sociales y el poder subyacente que configuran y presentan las organizaciones institucionales como naturales, normales e inevitables” (Popkewitz, 1994, 31).

Las reformas se sustentan en el hecho de corresponder con las necesidades del “mundo globalizado”; es adecuar las instituciones educativas para que cumplan determinados contenidos y sus estudiantes demuestren ciertas competencias. Las necesidades del “mundo globalizado” han validado la intervención en la acción educativa, a partir de problemas actuales, sin prestar atención al contexto donde se desarrolla la acción. “Restringir exclusivamente la curiosidad al presente y a lo funcional es antiintelectual e, incluso, anticientífico” (Popkewitz, 1994, 31).

Sin embargo, para afinar el lente en la observación de los discursos y prácticas en la educación contable en Colombia, se deben escudriñar las vivencias cotidianas en las aulas. Esto implica un trabajo de investigación arduo crear redes, sistematizar y organizar información, trabajo en equipo; cosas que la comunidad contable nacional no está acostumbrada a hacer. Mientras esto sucede, el fenómeno se complejiza y las interpretaciones de la comunidad

contable se van haciendo más simples y superfluas. Es decir, no se va a tener ni siquiera una aproximación parcial del fenómeno, no se va a entender la dinámica de la educación contable en Colombia.

En el discurso oficial todo está dicho; pero lo interesante de los fenómenos educativos es su complejidad y que no todo está dicho; las cosas que se pasa por alto aparecen en el *currículum oculto* (Torres, 1996), que condiciona la practicas y engloba todo lo que queda por fuera del discurso oficial y es el punto en cual se tienen que enfocar las investigaciones. Es decir, no se trata de decir sí los contenidos y metodologías de competencias son las mejores o peores, positivas o negativas; no son juicio de valor lo que necesita la educación contable; lo que necesita son argumentos sólidos que evidencien su situación actual y proyecte su futuro, de lo contrario, los discursos van a proliferar y la educación contable va a seguir como hasta ahora, desconocida y modificada por actos administrativos.

6. Referencias

- American Accounting Association (1986) The Bedford Report: Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession. Disponible en: <http://aaahq.org/AECC/pdf/future/faculty.pdf> (Consultado: Julio 1 de 2008).
- Apple, M. (1987) Educación y Poder. Barcelona. Ediciones Paidós y MEC.
- Apple, M. (1989) Maestros y Textos. Una Economía Política de las Relaciones de Clase y de Sexo en Educación. Barcelona. Ediciones Paidós y MEC.
- Ariza, D (2002) La Formación del Contador Público. Alternativa Para Interpretar y Transformar un Mundo Problemático. En: Del Saber al Hacer. Realidades y Perspectivas de la Educación Contable en Colombia. Popayan. Universidad del Cauca. Centro Colombiano de Investigaciones Contables.
- Barragan, D. & Valbuena, P. (2007). Universidad y Dominación. Políticas Públicas como Discurso y Aplicación. En: Memorias , XVII Congreso Colombiano de Contadores Públicos. Compromiso Transgeneracional de la Contaduría Pública con la Sociedad y El Futuro de la Profesión (págs. 77-88). Medellín: Lealon.
- Bourdieu, P. (1985) ¿Qué Significa Hablar? La Economía de los Intercambios Lingüísticos. Madrid. Ediciones Akal.
- Cano, A. (2007) Motivaciones y Variantes en el Ejercicio Profesional de la Contaduría Pública en Colombia. En Revista Asfacop No 9 Marzo. Bogotá. Asociación Colombiana de Facultades de Contaduría Pública.
- Cardona, J. & Zapata, M. (2005) Educación Contable: Antecedentes, Actualidad y Prospectiva. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.
- Elías, N. (1995). Sociología Fundamental. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Freire, P. (1990) La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, poder y liberación. Introducción de Henry Giroux. Barcelona, Paidós.
- Gimeno, J. (1996). El Currículum: Una Reflexión Sobre la Práctica. Madrid. Ediciones Morata.
- Goffman, E. (2001). Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amortorru.
- Gracia, E (2002) Estado Actual de la Educación Contable en Colombia. En: Del Saber al Hacer. Realidades y Perspectivas de la Educación Contable en Colombia. Popayan. Universidad del Cauca. Centro Colombiano de Investigaciones Contables.
- Kemmis, S. (1993). El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez, G. (2002). La Resignificación de los contextos de crecimiento: a propósito de la reconfiguración del plan de formación contable. En: Memorias , XVII Congreso Colombiano de Contadores Públicos. Compromiso Transgeneracional de la Contaduría Pública con la Sociedad y El Futuro de la Profesión (págs. 37-56). Medellín: Lealon.
- Martínez, G. (2002) El Rediseño Curricular Contable. Entre Lo Profesional y Lo Disciplinal. En: Del Saber al Hacer. Realidades y Perspectivas de la Educación Contable en Colombia. Popayan. Universidad del Cauca. Centro Colombiano de Investigaciones Contables.
- Ministerio de Educación Nacional (2003) Resolución 3459 de 2003.
- Ministerio de Educación Nacional (2007) Marco de Referencia Para Política Pública Sobre Educación Superior Por Ciclos y Por Competencias. Disponible en: <http://www.oei.es/salactsi/6C59ED13.pdf> Consultado: Julio 30 de 2008
- Nogera, E (2004). Las Políticas para el Mejoramiento de la Calidad en la Educación: ¿Igualdad de oportunidades discriminación? En: Políticas Públicas y Derechos Humanos en Educación. Memorias de Foro Nacional (pág. 23). Paipa: UPTC.
- Parra, R (1996). El Tiempo Mestizo. En: Escuela y modernidad en Colombia. Tomo I Proyecto Atlántida. Bogotá. TM Editores.

- Popkewitz, T (1994) Sociología de las Reformas Educativas. Madrid. Ediciones Morata.
- Quijano, O. (2002). Armonización de la educación contable: El proyecto escolar de los gremios económicos. En: Cuadernos de Administración No 28. Facultad de Ciencias de la Administración. Universidad del Valle. Cali.
- Quiroz, E. (2006) Competencias Formativas y Mercado Profesional Contable. En: Revista Internacional Legis de Contabilidad y Auditoría. No 26 Abril-Junio. Bogotá. Editorial Legis.
- REDFACONT (2004) Marco Conceptual de Fundamentación de la Prueba ECAES. Tomo I y II. Disponible en: <http://www.ucentral.edu.co/pregrado/cienciaseconomicas/contaduria/anexos/feb-2005/Tomo%20I.pdf> (Consultado Julio 25 de 2008).
- Torres, J. (1996). El Curriculum Oculto. Madrid. Ediciones Morata.
- UNCTAD-ISAR, 1999 Directiva Para La Elaboración De Un Programa Mundial De Estudios De Contabilidad y Otras Normas y Requisitos De Cualificación. [En línea]. Disponible en: <http://www.unctad.org/en/docs/c2isard6.en.pdf> (Consultado Septiembre 1 de 2008).
- Zambrano, F. (2005). Políticas de Calidad educativa en un sociedad Neo-Feudal - El caso de Colombia-. Revista Colombiana de Sociología (25) Sociología de la Educación. Bogotá. Departamento d Sociología Universidad Nacional de Colombia.