

LAS FACULTADES DE LA MODERNIZACIÓN: CONTEXTO DE APARICIÓN DE LOS PROGRAMAS DE CONTADURÍA PÚBLICA EN COLOMBIA*

EDISON FREDY LEÓN PAIME**
UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA

(Recibido: Febrero 10 de de 2008- Aprobado: Mayo 28 de 2008)

Resumen

Una revisión al contexto de aparición de los programas de contaduría pública en Colombia a través de diferentes elementos que jugaron un papel importante se hace en este documento. Se plantea como tesis central, que los procesos de institucionalización de la enseñanza de la contabilidad en el sistema universitario colombiano responden a las transformaciones que la política de modernización económica del país de mediados del siglo XX, lo cual fue el resultado de la constitución de sinergias y la movilización de excedentes de capital económico y cultural que los materializara. El documento plantea que de esta manera se genera un bucle, en la que profesionalización, la institucionalización educativa en la educación superior y el establecimiento de escuelas queda supeditado a la reproducción que el rol del contador ya ejercía en la empresa.

Palabras clave: educación contable, contaduría, facultades, modernización.

SCHOOLS OF MODERNIZATION: EMERGENCE OF THE TEACHING OF ACCOUNTANCY IN COLOMBIA

Abstract

A review of the context of the emergence of accountancy programs in Colombia through different elements that played an important role is made in this document. It poses as a central thesis, that the process of institutionalization of accounting education in the Colombian University System respond to the changes that the policy of country's economic mid-twentieth century, which was the result of the creation of synergies and the mobilization of surplus capital that the economic and cultural materialize. The document argues that this would generate a loop, in which professional, educational institutionalization in higher education and the establishment of schools remains under playing the role of the accountant already exercised in the company.

Key words: accounting education, accountancy, schools, modernization.

JEL: I 21, M41, M49, O14.

León, E. (2008) Las facultades de la modernización: contexto de aparición de los programas de contaduría pública en Colombia. Revista Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Militar Nueva Granada, XVI,(1).

* Reflexión teórica resultado del Seminario de Tesis de Grado, orientado por la profesora Dra. Blanca Ortiz y realizado el segundo semestre de 2007 en el marco del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas. El texto se articula también al proyecto "trayectorias de los docentes de contaduría pública que se desarrolla en la Universidad Militar Nueva Granada.

** Contador Público de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Investigación Social de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Docente Investigador Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada y Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital, Correo electrónico: edison.leon@umng.edu.co.

1. Introducción

Durante las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo anterior, una serie de políticas impulsadas por organismos internacionales y gestionadas por el gobierno central representaron los procesos de expansión y modernización de sistema educativo colombiano.

En este marco, la aparición de las modernas facultades de “*ciencias económicas*” respondieron a toda una serie de cambios en los que se fusionaron la conformación de una mínima base industrial, los requerimientos de personal altamente capacitado por parte de un estado, así como, la existencia de unos “*capitales*” económicos y culturales que permitieran la misma articulación de estos esfuerzos, en la apertura de nuevas escuelas y calidades.

A principios de la década de los setenta el proceso de modernización económica y social en Colombia parecía un hecho, Avramovic (1970, 659). El panorama, parecía ser el más propicio. En el marco de un mundo bipolar, los países del llamado “*tercer mundo*” se habían encontrado con la posibilidad de su desarrollo. Su integración y control social estaba más que signado a las “*recomendaciones*” e “*informes*” de múltiples misiones internacionales, las cuales, además, significaron los recursos y empréstitos necesarios para llevar a cabo tal proyecto.

Al interior de este proceso aparece una serie de nuevas titulaciones, entre ellas, la de contaduría pública. Si bien este fue fenómeno retomado en diversas reflexiones previas, la discusión sobre las variables que intervinieron en forma global en este proceso, que implicó como tal, la validación de un modo de enseñanza (institucionalizada). Es una tarea pendiente, puesto que tal proceso resultó funcional a una sociedad cada vez más estratificada, con roles y saberes diferenciales, y en la que demanda profesional implicó la configuración de armazones administrativos que intervendrían directamente en la conformación del “*sistema de educación superior*”.

En torno a la “*historia*” de la contaduría pública y su institucionalización como profesión en Colombia se han escrito diversos textos. Estos reflejan, en

buena manera, un estado de aproximación a la problemática, poniendo de manifiesto algunos de los factores incidentes en su aparición. Sin embargo, no existe una línea de continuidad en el desarrollo de estos trabajos, de tal manera, que estos resultan siendo más esfuerzos dispersos movidos por el interés personal, que el resultado de un marco de trabajo institucional.

Entre los anteriores trabajos que posteriormente tendremos en cuenta se destacan los siguientes. En primer lugar el trabajo de Regulo Millán (1975), el cual realiza un primer acercamiento a la Historia de contabilidad en Colombia tomando como referente el papel de las misiones internacionales, la conformación de agremiaciones profesionales, las diferencias ideológicas y un exhaustivo soporte normativo de todo el proceso.

Hacia 1991 se realiza por parte de Universidad Central una importante recopilación de textos interpretativos de la historia contable del siglo XX en el país, entre ellos el de Humberto Cubides “*Evolución de la capacitación y formación de los contadores públicos*”, en el que se delinean unos antecedentes del siglo XIX, se generan algunos apuntes a la enseñanza comercial y se presenta el proceso de inserción de la contaduría pública al ámbito universitario entre las décadas del 50 y el 80 del siglo anterior.

Los profesores Cardona y Zapata (2005) recogen diversas ponencias en educación contable, en la que sobresale una sobre los antecedentes de la enseñanza de la contabilidad en la Antioquia del siglo XIX. Otras reflexiones de importante valor han sido hechas por Gracia (2003) sobre el estado de la educación contable.

En este orden de ideas, se puede indicar proponer como tesis central de este documento, que la institucionalización de la educación contable dependió del proceso de institucionalización del oficio de contador público, lo que inmerso en el cuadro político, económico y social de los años sesenta hizo que la expresión de la enseñanza contable se pudiera supe- ditar a las condiciones de la instituciones del marco profesional. Es decir, la autonomía de la enseñanza de la contabilidad quedo signada por el marco profesional existente.

De esta manera, el presente documento trata de vincular los elementos fundamentales de lo que se considera como “procesos de enseñanza de carácter institucional”, contenidas en la propuesta de Berger & Luckman para argumentar que, en el caso contable en nuestra nación responde a un proceso de “modernización” social, en el que la existencia de unos capitales económicos y culturales acumulados, permitieron que aparecieran en forma consolidada tanto dichas escuelas y su inserción en la estructura de educación superior.

Para este efecto el texto se desarrolla en las siguientes partes, en primer lugar, se presentan unos antecedentes que permiten vincular la educación con el ámbito de la modernización educativa y unas referencias claves para el caso contable colombiano. En segundo lugar, plantearemos unas líneas generales sobre el estado de la ecuación en las décadas que nos ocupan. Luego, se presentan algunos elementos conceptuales básicos de la propuesta de Berger y Luckmann, así como de Pierre Bourdieu que consideramos importantes que, posteriormente, podemos utilizar en una estructura interpretativa del fenómeno de la aparición de estas escuelas, para finalmente, hacer una breve aproximación a la que consideramos “contexto de aparición” de estas unidades de enseñanza. El documento pretende ser una primera aproximación a la temática de la conformación del “campo docente” contable en nuestro país.

El documento es el resultado de un proceso de fichaje sobre el tema de modernización e historia de la contabilidad en Colombia.

2. Profesionalización: modernización, institucionalización y reproducción

Teniendo como referencia la tesis central anteriormente planteada, en este aparte observaremos algunos apuntes conceptuales a tener en cuenta para la comprensión de los modelos de educación en el marco de la modernización.

2.1 Modernización

El tema del papel de la modernización y la educación tiene en sí dos posibles perspectivas. Una

funcional, en la que la “modernización” se observa como un proceso propio de la integración de la sociedad, que conlleva a la diferenciación, al control y a la planificación del Estado. Esto le otorga una connotación positiva, de tal manera que

“La escolarización estatal fue surgiendo como una institución fundamental para la transmisión de las orientaciones, valores y estilos culturales de los enfoques cognitivos asociados a la modernidad” (Popkewitz, 1994).

La modernización de lo educativo implica la expansión de los dispositivos necesarios para elevar la cantidad de personas tituladas, bajo el supuesto que, el mismo proceso, conlleva el bienestar social. Como lo plantea Meyer, citado por Popkewitz (1994, 67) la reforma educativa configura un “esfuerzo por racionalizar la sociedad”. Pero este afán contenía en sí, la otra posible connotación de la modernización que es el “control social” de una clase dominante sobre otra. Popkewitz apoyándose en Jackson Lears indica que los valores a transmitir fueron los de la “burguesía” del siglo XIX, con lo que todo el sistema y sus planificadores difundieron tal evangelio,

“...no obstante, que la ciencias para dirigir los esfuerzos de mejora, impusieron la dominancia cultural concreta de la burguesía. Esto se llevó a cabo mediante valores contenidos en las categorías distinciones y diferencias utilizadas en la planificación social. Continúa LEARS diciendo que los significados morales que incorporaban las ciencias sociales se transmitieron gracias a los esfuerzos de los <<ministros religiosos otros moralistas>> más que de los banqueros e industriales” (Popkewit, 1994, 100).

En este punto es preciso indicar que existe una diferencia entre el sistema de formación profesional orientado para la administración del Estado de orden napoleónico del siglo XIX y el del siglo XX.

Sin embargo, en la medida que estos valores se van imponiendo e incorporando a la vez se van naturalizando, haciéndose dominantes y, por lo tal, cada

vez más universales y hegemónicos. Esto es propio de los procesos de industrialización en la que se organiza a toda la sociedad a través del Estado para la salvaguarda de unos intereses particulares.

Sin embargo, en el siglo XX la conformación de estos proyectos de gestión social no cae en manos directas de los propietarios, sino que son orientados por una serie de administradores del proceso social. Este cuerpo de individuos controlaron los procesos de estructuración del ámbito funcional, de tal manera que, la “modernización” implicó la homogeneización, el control y la manipulación cultural. Esto como lo plantea Touraine, quedara en manos de la tecnocracia, quienes

“Su ideología es la de estar al servicio del Estado, del partido que se halla en el poder, de la economía; y su acción es de manipulación, mucho más que de mando. Los tecnócratas no son técnicos, sino dirigentes, pertenezcan a la administración del Estado o a grandes empresas estrechamente vinculadas, siquiera por su importancia, a los ambientes de decisión política” (Touraine, 1959, 63).

Es necesario indicar que la tecnocracia fue el fruto de una sociedad post-industrial. Esta fue dependiente de la sociedad industrial donde encuentro su origen, pero a la vez remozó las bases mismas de la clase obrera y la burguesía, tanto propietaria como profesional. En particular, el proceso tecnocrático en la universidad se caracterizó por que la universidad no convirtió a sus egresados en parte de una vida burguesa, sino que los integró a cuadros de control organizacional (Touraine, 1969.103).

Así la modernización como proceso, “necesario” e “inequívoco” fue adoptada por los países industrializados. La mayor demanda por la profesionalización de la vida social, se explicó en buena medida por su intervención en la Segunda guerra mundial de millares de profesionales, los cuales desarrollaron técnicas y aspectos creativos para la “maquinaria militar”. El cambio se manifestó en el esfuerzo del Estado por regular la mayor parte de la vida social, la universidad y el pensamiento

tecnocrático, integrándolos en una sola ideología, de tal modo que,

“Las teorías administrativas orientaron la reforma social. Los enfoques de análisis de sistema, de coste/producto y de evaluación llegaron a formar de la política gubernamental para dirigir las prácticas operativas. La incorporación directa de técnicas contables empresariales a la planificación del Estado, a los organismos gubernamentales de evaluación y a la reforma social fue un legado de la presidencia Kennedy. En el Departamento de Defensa y otros organismos se introdujeron el análisis de sistemas y la planificación presupuestaria para conseguir un gobierno más efectivo y eficaz. Las reformas se centraron en la reestructuración general de las instituciones sociales y política” (Popkewitz, 1994, 155).

Esta forma de mirar el mundo del Estado y la educación en los países centrales fue trasladada e implantada en sus ámbitos coloniales. Si bien este fenómeno de transferencia ha sido una práctica de amplia data, la misma toma un nuevo impulso, de tal modo que la modernización del Estado y la educación, como parte de los ajustes seguidos a la segunda guerra mundial no se harían esperar.

En el marco de la guerra fría millares de académicos, consultores y especialistas viajaron del “primer” al “tercer mundo”, con el fin de hacer institucional aquellos órdenes ya probados de administración y gestión del Estado. Estos transfirieron la modernización, la llevaron a otros contextos, y por lo tal, fueron los impulsores no solo del aparato de la planificación, sino también de la educación.

El “discurso del desarrollo” y su integración fue la manera como este proceso se materializó a través de la interacción de diferentes elementos que hizo que unos “portadores del progreso” llegasen a otros lugares a ilustrar, imponer y alterar la cotidianidad, con una serie de instrumentales para el dominio y el control social. No solo se trataba del control de la sociedad, sino del control de unas so-

ciudades a otras, las cuales podrían articularse bajo la réplica de procesos a “imagen y semejanza” de las intervenciones originales.

El impacto cultural de esto fue similar al de cualquier otra invasión o conquista, de allí que la expresión “*post-colonial*” sea la mejor forma de adjetivarla. Ya no se trataba de solo de colonización, sino de integración, civilización y conformación de una red para el intercambio a través de Estados nacionales, más o menos estables, frente a la existencia de dos modelos económicos en competencia, el capitalismo americano y el socialismo soviético.

El arribo de estos especialistas venidos de sociedades auto-denominadas “*avanzadas*” y “*desarrolladas*”, marcaron una forma de interpretación del mundo, como lo expone Escobar,

“Los expertos en encomía, demografía, educación, salud pública y nutrición elaboraban sus teorías, emitían juicios y observaciones y diseñaban sus programas desde estos espacios institucionales. Los “problemas” eran identificados progresivamente, creando numerosas categorías de “Cliente”. El desarrollo avanzó creando anormalidades (como iletrados, subdesarrollados, mal-nutridos, pequeños agricultores o campesinos sin tierra); para tratarlas y re-formarlas luego” (Escobar, 1994, 89).

Las sociedades locales y las elites nacionales vieron la modernización como necesaria, como el camino formal para reducir las “*minusvalías sociales*”, las incapacidades y para poder manejar un mundo que paulatinamente se estaba volviendo más urbano. La configuración de los nuevos estados requirieron personas y conocimiento y estos empezaron a reproducirse en las Universidades, los centros de investigación.

La implementación de múltiples agendas, la creación de nuevas instituciones, la capacitación y formación de personal, y el establecimiento de un orden ideológico solo sería la conformación de un nuevo orden social bipolar, en el que mentes, cuerpos, sociedades y continentes enteros estaría atados con unas formas “*aceptables*” de regulación social. Esto es posible, porque como lo plantea Negri

“El poder es ahora ejercido por medio de máquinas que, directamente, organizan las mentes (en sistemas de comunicaciones, redes de información, etc.) y los cuerpos (en sistemas de bienestar, actividades monitoreadas, etc.) hacia un estado de alineación autónoma del sentido de la vida y el deseo de la creatividad. La sociedad de control, por lo tanto, puede ser caracterizada por una intensificación y generalización de los aparatos normalizadores del disciplinamiento, que animan internamente nuestras prácticas comunes y cotidianas, pero, en contraste con la disciplina, este control se extiende muy por fuera de los sitios estructurados de las instituciones sociales, por medio de redes flexibles y fluctuantes” (Negri, 2000, 17).

2.1 La educación como institucionalización

Los procesos de educación se ajustan al tipo de sociedad donde son establecidos, reflejando una serie de características del entorno social, político e ideológico. La formas de interacción son significativas, medidas y construidas en el intercambio comunicativo que las hacen presentes. En particular, Berger & Luckmann sostienen que la educación hace parte de lo que se considera como “*procesos de socialización*”, o procedimientos por el cual una persona, desde su infancia es introducida al mundo significativo, de tal manera que se observa procesos de socialización primaria y secundaria.

En el caso de los procesos de socialización primaria, estos hacen referencia a todos aquellos procesos de interacción realizados en el hogar, y que es realizado, ya bien sea por los padres o los cuidadores. En la socialización primaria existe un componente educativo no plenamente conciente, dado que el sujeto adquiere el universo de “*su cultura*” como plenamente dado y ordenado. Su finalidad fundamental es que el individuo adquiera las herramientas mínimas para interpretar el mismo universo al que se encuentra expuesto. De este modo, tal proceso se extiende ampliamente, ya que como nos insisten los autores,

“La socialización primaria finaliza cuando el concepto de otro generalizado (y

todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo. Pero esta internalización de la sociedad, la identidad y la realidad no se resuelven así como así. La socialización nunca es total, y nunca termina. Esto nos presenta otros dos problemas para resolver; primero, cómo se mantiene en la conciencia al realidad internalizada en la socialización primaria, y, segundo, como se efectúan otras socializaciones –las secundarias– en la biografía posterior del individuo. Examinaremos estos problemas en orden inverso” (Berger y Luckmann, 1970, 174).

La socialización primaria permite entonces ubicar a la persona en su entorno, interviene en su proceso de “identidad” y genera los marcos por medio de los cuales este puede empezar asumir roles sociales concebidos como procesos de institucionalización. Es decir, las otras fases de socialización (secundarias) conllevan la adquisición ciertos elementos identificados con lo que denominamos “educación”. Esto coincide la cesación del papel activo de la familia, dejándolo a una estructura más formal, identificada y medida por el “maestro”. El maestro es, entonces, un agente funcional encargado de transmitir una serie de objetivaciones del mundo social de tal manera que la interpretación del mundo de la realidad sea posible para el individuo, así mismo, como para que se tenga una apertura al conjunto de roles de posible desempeño a futuro. En ese marco, los autores nos dice que,

“La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren “comprensiones tácticas”, evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los “submundos” internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que

contrastan con el “mundo de base” adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también ellos constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos” (1970, 175).

La socialización secundaria permite, pues, la institucionalización del mundo social, la transmisión de ámbitos diferenciados los cuales se expresan en esferas significativas o campos semánticos. El grado de complejidad de cómo se estructura la socialización secundaria se denota institucional. Así de la simple relación estudiante-docente, se tiene la experiencia del colegio, hasta los sistemas y maquinarias de enseñanza profundamente estructurados. De esta manera, la conformación de aprendizaje es estrictamente racional, en la que se requiere de prácticas específicas de transmisión, de la legitimidad entregada por el grupo social respecto al saber difundido y por la existencia de un orden social que reclame el proceso mismo, dándole sentido.

En ese marco de especialización, la educación superior debe tomarse como un ámbito en el que se refuerzan una serie de identidades construidas y socialmente estables, las cuales tienen a la vez un conjunto de saberes socialmente diferenciados que le dan cuerpo. Berger y Luckmann plantean, entonces, que

“El carácter de una socialización secundaria como la citada depende del status del cuerpo de conocimiento de que se trate dentro del universo simbólico en conjunto” (1970, 176).

Así pues la relación entre “profesionalización” y educación es la “institucionalización” de una serie de roles diferenciados, los cuales operan una serie de monopolios de identidad, ritos y valores, que otorgan sentido al cuerpo de conocimientos que detentan estos en la sociedad. La profesionalización implica la inserción de un lastre cultural, el cual se debe proteger y representar en la esfera pública. Tal lastre genera una serie de condicionantes y expectativas a quien lo detenta. De esta manera, determinado profesional se caracteriza por una serie de valores y actividades que los demás juzgan como necesarios

para su ejercicio, así mismo, solo en el plano de lo colectivo, del reconocimiento de los otros, la profesionalización encuentra su sentido funcional.

Finalmente, la profesionalización implica un proceso de disciplinamiento, en la que se somete un individuo para el ejercicio de un rol identificado con una connotación positiva por parte de la sociedad. Como proceso de disciplinamiento, busca el dominio de un marco simbólico limitado, que parece como especializado para el “común” de la gente, pero no tiene unos límites y potencia respecto al conjunto general de conocimientos. Es decir, en el marco de una “teoría general del conocimiento”, la profesionalización es un mecanismo de captura y legitimación de un conjunto de conocimientos en los términos que la sociedad lo espera, de acuerdo con unos niveles de competencia, más o menos técnica o teórica, que permiten interpretar el mundo social, los fenómenos del mundo material y orientar ciertas acciones sociales.

2.3 Reproducción y profesionalización

La escuela al ganar su espacio de legitimación cumple la función social de producir una serie de arbitrariedades culturales, la opción pedagógica legítima, es la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante (Bourdieu y Passeron, 1972, 37).

Pierre Bourdieu explica el funcionamiento de la acción pedagógica como violencia simbólica, indicando que la misma no solamente hace relación a los procesos de educación escolarizada, sino también a los procesos de educación familiar o doméstica. El autor destaca que son dos tipos de educación, entre otros, los que llevan al traslado el sistema de valores y significados funcionales al poder establecido. La acción pedagógica traslada la arbitrariedad cultural de los puntos de poder de la sociedad y a las clases dominantes. Así las clases dominadas en quienes residen la cultura dominante están forzadas a reproducir la estructura de relaciones que se les impone de una clase que ejerza si entonces, la violencia simbólica legítima (Bourdieu y Passeron, 1972, 20).

De esta manera, los grupos dominantes determinan los intereses y objetivos por los cuales, a través de

una relación formal de comunicación, la acción pedagógica se impone frente a aquellos grupos dominados. La acción pedagógica depende del tipo de formación social que la sociedad o la comunidad ha conseguido. Dominantes y dominados comparten y se orientan por una serie de objetivos que los primero le determinan, a este proceso Bourdieu lo denomina “*inculcación*”, siendo este el principal fin de los dispositivos educativos. La función última de la acción pedagógica es la “*función de reproducción social de la reproducción cultural*”. Este es entonces un proceso relación de fuerzas y lucha de clases que caracterizan la formación social, la acción pedagógica es un instrumento para ejercer tal dominio.

Bourdieu crítica las posiciones de las teorías clásicas de educación en particular. Plantea que la visión clásica de transmisión cultural, asignada como la función principal de la educación encubre, u oculta, el papel presente de de la función del sistema escolar en particular que reproducir las relaciones simbólicas que terminan el dominio de los grupos dominantes, expresados en relaciones de fuerza. En este sentido nos indican que,

“... al definir tradicionalmente el sistema de ocasión como el conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios a por los que se halla segura la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado (por ejemplo, la información acumulada), la teorías clásicas tienden a disociar la reproducción cultural de su función de reproducción social, o sea, ignoraré defecto propio de las relaciones simbólicas en la reproducción de las relaciones de fuerzas” (Bourdieu y Passeron, 1972, 25).

La gestión de la acción pedagógica siempre queda en manos de un agente, o de una institución, designada como autoridad pedagógica. Es esta autoridad pedagógica la que está encargada de gestionar discursos que median entre la verdad objetiva y la práctica de los agentes. Son los agentes pedagógicos en este caso, las autoridades pedagógicas las que mantienen a través de experiencias y prácticas un estado manifiesto de desconocimiento de la vio-

lencia simbólica que se ejerce (Bourdieu y Passeron, 1972, 27). Entendemos entonces a la profesionalización como un proceso institucional en la que una autoridad pedagógica monopoliza un discurso validando su función social, pero a la vez “denegando” las arbitrariedades culturales inherentes a ella.

Las relaciones entre autoridades pedagógicas y otros son relaciones de comunicación intencionales, para disimular las relaciones de fuerza de dominación. Las autoridades pedagógicas, a la vez, son autoridades legítimas que el campo construye. Con lo que se puede afirmar que en su proceso de “institucional”, cada miembro del campo en estructuración opera un dominio simbólico, que le permite conformar estrategias de disuasión y de interpretación del mundo. En ese orden de ideas,

“en tanto que poder arbitrario de imposición que, por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima, la autoridad pedagógica, poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho imposición legítima, refuerza poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula” (Bourdieu y Passeron, 1972, 28).

Finalmente, en la propuesta de Bourdieu y Passeron se plantea como los educadores y los educandos pueden no dar cuenta de los efectos de la acción pedagógica, los dos son copartícipes de una relación de poder donde la acción pedagógica conlleva un objetivo social en un sistema en disposiciones para ejercer comportamientos funcionales o no a tal objetivo social. Al legitimarse y construir un diverso simbólico que los auto-legitima, la reproducción de los valores mediante estructuras socialmente organizadas genera formas de asociación y expectativas. (Bourdieu y Passeron, 1972, 78).

El sistema escolar ya constituido, entonces, representa y opera como un marco de condicionamientos, donde las diferentes pautas de inculcación, entre ellas la profesionalización se realiza. Modernización, rutinización, reproducción y inculcación profesional se fusionan y hacen posible la articulación de los sistemas de educación superior. Las diferencias entre ámbitos profe-

sionales, saberes inculcados y tipos de conformación dependen de los poderes sociales de cada contexto y de las arbitrariedades mediadas para tal fin.

3. Contexto socio-político de la mitad del siglo XX colombiano

El mundo de mediados del siglo XX se encontraba ampliamente consternado y en proceso de edificación. Los primeros años del proyecto de Guerra Fría significaban una situación difícil para quienes quedaron a uno u otro lado de la contienda. Mientras la “reconstrucción” europea y japonesa empezaba a andar, los países periféricos empezaron a verse al margen, o a ser parte de las piezas del ajedrez político entre cada uno de los dos bloques económicos dominantes. Por ejemplo, Osborne identifica un patrón existente de la historia occidental para el periodo entre 1945-1960, en el que,

La política institucional de esta primera fase tenía un profundo carácter consensual (el famoso y notorio consenso de la posguerra), mientras la oposición informal se limitaba sobretudo a radicales socialistas, grupos marxistas o comunistas” (Osborne, 2006, 510).

Un mundo repartido por el primer mundo, se convirtió en escenario de confrontación indirecta entre dos imperios. Estos trataron de asegurar las líneas de dominio y control en todo el globo terráqueo, creando zonas de influencia militar política y cultural. Así como los Estados Unidos y la Unión Soviética repartieron su dominio generando dos Europas, África, Asia y Latinoamérica se convirtieron en lugares de aplicación de “doctrinas políticas”, las cuales fueron acompañadas de misiones para el desarrollo. Como lo manifiesta Escobar la idea de la “guerra contra la pobreza” de un mundo no desarrollado, obligaba a la atención del Tercer Mundo (1994, 52).

Colombia en este marco jugó un papel dual, por un lado se manifestó como un país “No alineado” y por otro, hizo parte de la misión de la “Alianza del progreso por las Américas”, convirtiéndose en una pieza más del vecindario Norteamericano. La mitad del siglo encontró al país envuelto en unos de sus periodos

más violentos. La muerte de Jorge Eliécer Gaitán, la lucha intensiva y a muerte de los dos partidos tradicionales, el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla y luego de la Junta Militar y el marco que hizo posible el Frente Nacional, signaron no solo el futuro del país, sino que cultivó nuestros problemas contemporáneos.

De las décadas del 30 al 60 del anterior siglo se paso de reformas liberales que motivaron la conformación de un estado nacional con participación en la industria y una mayor extensión de los servicios sociales, a la estructuración de una maquinaria relativa que administrara en forma cada vez más racional la expansión del mismo. Hacer un acercamiento en estas pocas líneas es menos que imposible, pero bien vale la pena decir que, solo es, durante y después del gobierno militar que en Colombia se empiezan a generar políticas de modernización. Un poco recordando la hipótesis de Consuelo Corredor, la “modernización” del país se impuso desde arriba, y no fue construida por la base social real, con lo que su profundización y construcción institucional fue más bien artificial, puesto que se emprendieron los instrumentos, pero no se modificaron las líneas profundas de dominio social establecido (1992).

Es de esta manera que varias son las grandes transformaciones del periodo 1950-1970 en Colombia. En primer lugar, existe una expansión institucional del Estado, esta reorganización estuvo ligada a diferentes procesos, que tan solo mencionaremos, en primer lugar, el modelo de estado de bienestar fue copiado, no necesariamente desarrollado en su versión criolla, lo que implicó una primera atención a líneas descuidadas en el país como lo fueron la educación, la salud, la seguridad social, la construcción de infraestructura, entre otras. El Estado requirió y empleo a una apreciable cantidad de personal con o sin capacitación.

En segundo lugar, la empresa privada encontró la posibilidad de desarrollar un sistema de “mercado nacional” que no había podido implantar desde la Colonia, esto impulsado por el mejoramiento de las carreteras, comunicaciones y demás infraestructura del periodo. De esta manera, capitales agrícolas y semi-industriales que se venían estructurando con vocación exportadora desde el siglo XIX, hacen la transferencia de inversión hacia la configuración de un parque industrial

de maquinaria ligera y de bienes de consumo, lo que supuso la expansión de la mano de obra calificada. El mercado interno se volvió en una prioridad, presionando a la vez por la profesionalización de una gran cantidad de personal para las tareas técnicas, la administración de la empresa, el marketing, entre otros.

Adicionalmente, la implementación de modernas teorías de gestión, implicó al menos dos procesos, la aparición de una pequeña clase media ligada a unos valores burgueses y quienes estuvieron encargados de la gestión del nuevo aparato administrativo, así como una mayor división del trabajo, que a la postre se manifestaría en los procesos de “profesionalización”.

En este marco llegaron diversas misiones económicas al país, entre ellas la Currie, Musgraves, Avramovic, Lebret, las cuales generaron diversas orientaciones sobre la forma como debería ser administrada la vida social en su conjunto. La tecnificación, racionalización y conformación de la administración del Estado hicieron parte de su mirada, la que como indica Escobar, podría apuntar hacia el ordenamiento del desarrollo y el mesianismo.

Así, la época entonces es de cierto repunte económico, muy a pesar del inherente conflicto social que se vivía. Esto se matizará y se entenderá a partir varios fenómenos, entre ellos la amplia urbanización, la creciente pobreza tanto rural como urbana, la conformación de los barrios marginales, la preocupación por la generación empleos industriales, entre otros. Muchas y diversas son las tareas a atender por las misiones y la estructuración del sistema en su conjunto.

4. La expansión educativa superior o la aparición de las facultades de la modernización

La expansión educativa y el proceso de modernización van de la mano. En un contexto como el colombiano de mitad del siglo XX, el ajuste y crecimiento institucional del Estado llevaron a la implementación una serie de transformaciones y aplicación de diversas estructuras de planificación y control. De esta manera, coincidimos con la definición de Martínez Boom en la que plantea que

“La modernización educativa comprende el conjunto de estrategias adoptadas desde distintas instancias y centros de poder con el fin de racionalizar la educación bajo la perspectiva de la mirada sistémica, de tal forma que los sistemas educativos se ordenen en consonancia con los cambiantes objetivos políticos y las estructuras económicas se ordenen en consonancia con los cambiantes objetivos políticos y las estructuras económicas de tal suerte que proporcionen respuestas flexibles a las presiones económicas que proceden de las agencias nacionales o internacionales” (Martínez Boom, 2004, 14).

Encontramos que la expansión del sistema de educación superior hizo parte de un proceso en el que, más que un ámbito específico, todo el marco de lo educativo fue intervenido y transformado. En el marco de ese contexto, la conjunción entre la necesidad de “profesionalizar” contingentes de personas para el estado y el mercado, así como la de estructurar y expandir un sistema que se había concentrado en unas titulaciones que no respondían a los ámbitos técnicos requeridos, dio la posibilidad de generar nuevas carreras, crear escuelas y dar forma a lo que hemos denominado las “*facultades de la modernización*”.

Estas nuevas instituciones, tuvieron dos grandes funciones, en primer lugar, la formación de masas para la integración y el control social, configurar unos elementos mínimos en los que la gestión del desarrollo y la investigación tuvieran asiento en el país. Coincidimos con Martínez Boom en que la escolarización de las masas fue un proyecto estratégico de una clase dirigente que se articulaba con la expansión. (Martínez Boom, 2004, 49).

El traslado de unos valores específicos presionado por aquellos grupos de interés, entre ellos los inversores nacionales, la nueva burguesía industrial y los entes internacionales de financiación, llevaría a la conformación de planes curriculares y la formación de orden tecnocrático, conformando y gestionando un incipiente estado industrial. La relación de identidad estaría ligada a adscripción de una forma de entender el mundo, por encima de aquellas que había construi-

do el estado Colonial (imposibilidad de gestión propia) y la república agrícola (reproducción del capital sin tecnificación del trabajo), siguiendo una orientación burocrática, para la integración de mercados y la reproducción controlada de todos los elementos del capital. Este horizonte como lo plantea Touraine, hace que este conjunto de personas no sea un movimiento social sino un grupo de personas con un área y función especial en el sistema, de allí que,

“La tecnocracia es un medio porque se define por la dirección de los grandes aparatos económicos y políticos que orientan al crecimiento. Sólo concibe la sociedad como el conjunto de los medios sociales que hay que movilizar para este crecimiento. Es una clase dominante porque al proclamar la identidad de crecimiento y progreso social identifica el interés social con el de las grandes organizaciones, que, por vasta e impersonales que sean, no por ello dejan de ser centros de intereses particulares” (Touraine, 1968, 57).

Cuando hablamos de la función tecnocrática estamos hablando de aquel estado en el que la industrialización, la organización empresarial y la Universidad se han consolidado de tal manera, que existe una división del trabajo que es capaz de soportar un régimen donde “*clases sub-alternas*” representadas por funcionarios, están en capacidad de dirigir el proceso de formación de una parte de la sociedad con el fin de reproducir la misma clase social, todo esto, mediante medios institucionalizados.

El impacto de la expansión en estas décadas fue impresionante, sin llegar a cumplir varias de las metas propuestas en el momento, como lo eran la alfabetización total mediante la expansión de la educación primaria, la articulación de la educación secundaria y la conformación de una estructura clara de educación superior. La expansión de la matrícula en ese momento es un buen indicador, como lo muestra la Tabla No. 1.

El sector de la educación superior vivió una gran transformación, pasando de 22 mil a algo más de 66 mil matriculados en menos de ocho años. La necesi-

dad de formación en la disciplinas más relacionadas con la gestión social y el desarrollo económico empezaron a ser más visible. Así, si el porcentaje de la matrícula para las disciplinas afines con la economía era de de cerca al 0% a principio de la década, esta llegaba a cerca del 20% al comenzar los 70's. El número de establecimientos universitarios llegó a los 30 y la participación del sector privado en la oferta de nuevas titulaciones empezó a ser notoria, llegando al 44% de la matrícula hacia 1968 (ver gráfica No. 1).

Pese a lo anterior, continuaron existiendo algunos problemas estructurales del sistema. La financiación, falta de personal capacitado y la estructura de trabajo siguieron siendo importantes. Aunque el periodo se caracteriza por una mayor inversión pública, esta siguió siendo mucho menor que en otros países de

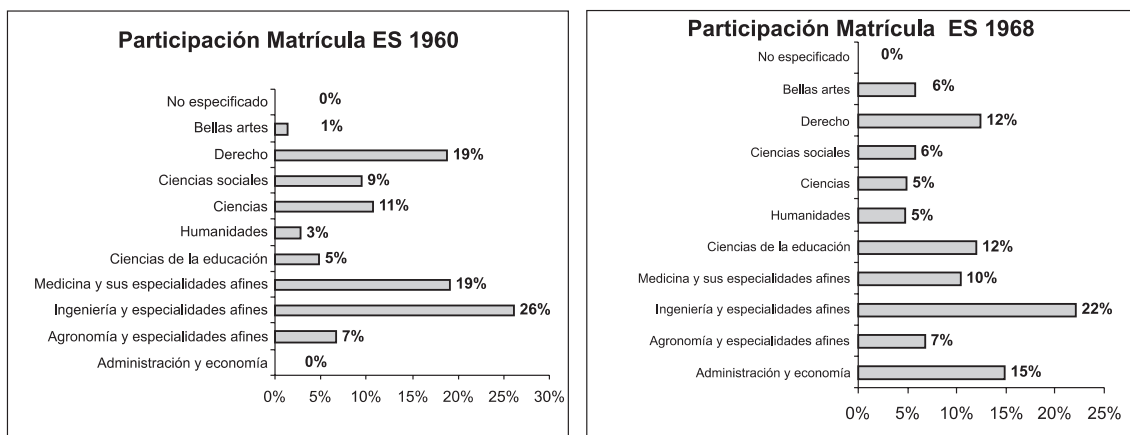
la región (Avramovic, 1970, 668). En este contexto la ayuda de inversión internacional fue de todos modos importante, ya que significa cuantiosas inversiones del sector público y privado internacional (Avramovic, 1970, 686).

De esta manera, si bien podemos decir que las “*facultades de la modernización*” encontraron un ambiente adecuado para su desarrollo, las acumulaciones o superávit necesarios para su apertura y los mecanismos de interacción para que se convirtieran en formas de transmisión de valores del poder dominante. Se aprovechó el ambiente de expansión educativa y del aumento de la matrícula, para que por medio de las nuevas titulaciones se tuvieran elementos de adaptación a una fuerza de trabajo que empezaba a demandar perfiles diferenciales. Se articuló las ca-

Tabla 1. Matrícula escolar entre 1960 y 1968¹

	1960		1968	
	Matrícula en miles	% de la población en edad escolar pertinente	Matrícula en miles	% de la población en edad escolar pertinente
Primaria	1.690	77%	2.733	94%
Secundaria	254	9.8%	587	17%
Superior	22	1.6%	64	3%
Total	1.966	32.9%	3.384	40.6%

Gráfica 1. Participación de la matrícula en educación superior²



¹ Tabla tomada de Avramovic (1970, 663).

² Gráfica del autor.

racterísticas del Estado docente, lo que a largo plazo significó su encerramiento local y su distancia de las fuentes de producción de conocimiento global.

5. La institucionalización contable, modelo de formación tecnocrática

Entendemos la enseñanza de la contabilidad como un modelo de formación tecnocrática (entre otros), el cual se configuró en espacios institucionales de la educación superior solo a partir de la existencia de unas acumulaciones, económicas y culturales, que permitieron la aparición de escuelas, programas, currículos y dinámicas de reconocimiento social. Lo que no le apartó de la potencialidad de ser reproductora de una arbitrariedad cultural, como cualquier otra forma de socialización secundaria.

Se podría señalar que, desde esta perspectiva, la enseñanza de la contabilidad guarda dos grandes momentos, el primero, la enseñanza en institutos no universitarios, en su mayoría controlados por cuerpos tecnocráticos, y un segundo, cuando estas enseñanzas en escuelas logran ingresar como colegios o facultades a la institución universitaria. En este documento nos concentraremos solo en el segundo momento.

En este marco hablamos de la construcción de espacios institucionalizados donde es el mismo “*aspirante*” el que demanda unas características, las cuales están mediadas por los diferentes discursos que están presentes en la sociedad. A la vez, la institución universitaria ya posee el poder y las características de imponer sus ritmos, dinámicas y desarrollos a las diversas unidades académicas en las que se mueve.

Es decir, existe un proceso de doble vía, por el que nuevos tipos de capacitación entran al escenario Universitario, pero a la vez, se generan ajustes de las nuevas dinámicas a la tradición y al ordenamiento estructural de la misma. Con lo que se puede afirmar que las facultades de la modernización, impactaron a la educación superior, pero estas fueron a las vez estratégicas al nuevo escenario en el que debía jugar.

Los maestros de las nuevas facultades, no solo fueron identificados como practicantes de un campo

técnico del mercado, sino que disfrutaron de unos recursos puestos a su disposición, fruto de un nivel de superavit económico social, que les permitió asumir su rol de analistas simbólicos, o generadores y reproductores de cuerpos teóricos, es decir, del ejercicio de la docencia. El sostenimiento de todo este esquema, si bien fue funcional a la empresa, es orientado por el mercado. Esto es posible porque que en la empresa se ha materializado la separación entre propiedad y control. Funcionarios especializados son los que han asumido el control organizacional, copando la misma y ganando reconocimiento, más allá de sus límites. Parte de estos funcionarios terminan en las instituciones escolares, las cuales, respaldadas por la organización societal y el reconocimiento gremial se encuentran en posición no solo de formar, sino a la vez, titular a todos aquellos “*estudiantes*”, futuros practicantes y funcionarios tanto de la empresa privada como del Estado.

Este tipo de formación consolidó su nicho de acción en lo que conocemos como escuelas o facultades de preparación de contadores, auditores o censores de cuentas. Siendo al menos en el contexto americano y europeo, asumida esta labor en las instituciones de educación superior. El reconocimiento social que han logrado los cuerpos profesionales, más el respaldo que de otras instituciones de los Estados han posibilitado la expansión y sobrevivencia de esta forma de transmisión escolar.

De este modo planteamos al caso contable, como modelo de formación tecnocrática, al menos en sus primeros años. Puesto que orientado por una serie de maestros-funcionarios, se dedica a la difusión de saberes técnicos y teóricos que les permite integrarse a la empresa y ser, también, funcionarios, profundizando la división social del trabajo de la sociedad (ver ilustración 1).

Planteado de esta manera, la enseñanza de la contabilidad queda ligada con la consolidación del oficio de contador público. Es decir, su estatuto de legitimidad estuvo posiblemente más ligado al desempeño de unos roles funcionales validados por la aplicación de un conocimiento técnico, que por la existencia, o no, de un cuerpo de conocimientos disciplinares que destacaran un “Saber” específico, es decir, no fue

un avance en el cuerpo de conocimientos de la contabilidad lo que permitió su entrada en la educación superior, sino su demanda en el sistema social.

6. La enseñanza de la contabilidad en Colombia previa a la modernización

Al ubicar el origen de las facultades de contaduría pública en la década de los sesenta y setenta, es necesario destacar la relación entre sistema económico y las escuelas de formación. El fenómeno de las escuelas de comercio y formación es anterior a la inserción de estas a la Universidad, prácticamente desde mediados del siglo XIX se vinieron constituyendo este tipo de centros en todo el país, como nos lo recuerda el profesor Jhon Cardona, la enseñanza de la contabilidad aparece como algo estratégico,

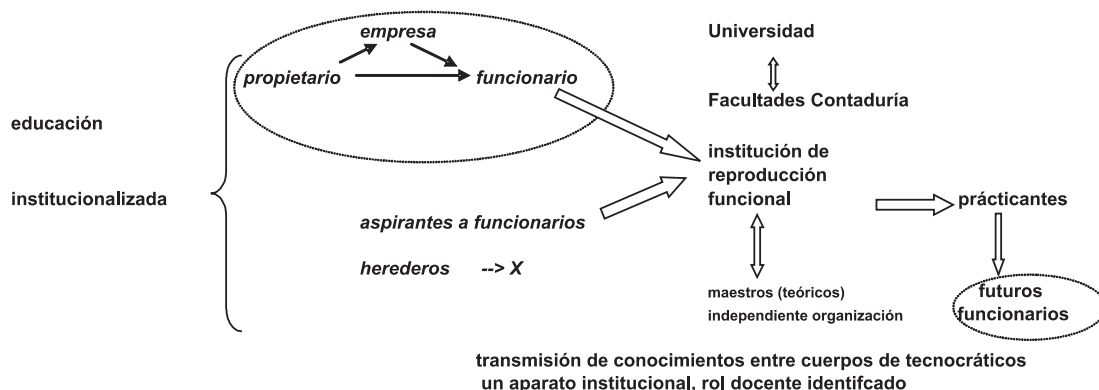
“El aprendizaje de la contabilidad fue una necesidad de primer orden en el pujante desarrollo comercial que presentó Antioquia en el siglo pasado, en especial en la época comprendida entre 1850-1900. Los albores del auge económico concretaron, a través de las escuelas, colegios y universidades, los cimientos de una estructura económica que crecía cada vez más y que exigía una nueva organización para no caer en el fracaso.

Entonces la teneduría de libros actuó como el elemento básico del proceso de acumulación, asegurando estas formas organizativas y sirviendo a la vez como prueba en conflicto entre comerciantes” (Cardona & Monsalve, 2005, 3).

La aparición de la Escuela Nacional del Comercio en Bogotá, Barranquilla y posteriormente en Medellín, así como la creación de diversos Institutos comerciales de profundización de la enseñanza secundaria en comercio fueron la constante durante la primera mitad del siglo XX. En general, se puede trazar la hipótesis de trabajo de que estas “escuelas” aparecen como resultado de la presión de diversos gremios de comerciantes agrícolas y de transformación mediana para el control de sus actividades. Si bien su aparición puede estar asociada con la necesidad organizacional de ampliación del capital, también fueron parte de un proceso de la administración de sus negocios de la élite. Más, es cuestionable plantear a estas escuelas de comercio como representantes de un proceso de “modernización”, al menos en los términos que nos lo plantea Martínez Boom.

A pesar de esto, vale la pena señalar que su crecimiento fue importante, generándose el fenómeno denominado por Cubides de “expansión profesionalizante”, en el que las primeras “titulaciones”, empiezan a ser conflictivas, esto porque,

Ilustración 1. Modelo de formación tecnocrática contable³



³ Ilustración propia.

“...los esfuerzos por vincular la enseñanza del comercio a las instituciones de educación superior eran muestra de la necesidad de darle a esta actividad una orientación mucho más profesional; y evidenciaban al mismo tiempo, que los límites entre los negocios y las profesiones todavía eran muy confusos. Ello explica que los programas que desarrollaron los centros de comercio anexos a las Universidades eran muy semejantes a los de las escuelas de comercio de carácter secundario, es decir, la diferenciación era más formal que de contenido, aunque, por su puesto, otorgaba cierta preferencia a la hora de desempeñar una actividad laboral” (Cubides, 1991, 58).

Esta situación de legitimidad de la profesión y el oficio del contador estuvo en discusión durante la primera mitad del siglo XX. Las transformaciones económicas de las primeras décadas no configuraron gran cambio en la forma de enseñanza comercial. Una primera gran intervención se da en 1935, cuando se hace un diagnóstico de la Escuela Nacional de Comercio de Bogotá, en la que se anota que la enseñanza allí impartía no se encontraba en consonancia con las nuevas técnicas de gestión y control. Siguiendo a Cubides, este con este tipo de formación, se buscaba satisfacer un contexto que requería de funcionarios para la cosa pública y privada (1991, 65).

La confusión generada por las titulaciones, así como los diferentes esfuerzos que un Ministerio de educación, que metido en diversas transformaciones políticas y económicas, no entregó la estabilidad para el sistema de educación comercial. Esto se acompasaba muy bien con la situación de la regulación del oficio, en la que diversas tendencias se van construyendo, lo que va a significar una intensa actividad gremial.

De acuerdo a nuestro modelo, la forma como se van formando funcionarios dentro de las empresas, y como estos, poco a poco van ingresando a las escuelas, son los marcos mínimos para la formación tecnocrática. En este sentido, es importante señalar al menos tres elementos que van a intervenir fuertemente en este proceso:

- a) la estructuración de la industrialización del país y su alta politización, llevo a sembrar en los futuros docentes diferentes “*visiones del mundo social*” resultados de la Guerra Fría.
- b) El impulso al comercio generado en los gobiernos liberales y luego en la hegemonía conservadora, permitió el establecimiento de empresas cada vez más complejas, profundizando la diferenciación del trabajo, incluso en el área contable, lo que demandó educación aún más especializada a la que ofrecían los institutos comerciales,
- c) El establecimiento de un mercado profesional cada vez más competitivo que llevo al enfrentamiento de capitales nacionales frente a multinacionales en la labor de la contabilidad y la auditoría significaría como tal, la fragmentación “*de origen*” en la comunidad profesional.

Estos procesos confluyeron y se superponen los unos a los otros, debilitando tanto los procesos de “*identidad profesional*” como los de enseñanza de la contabilidad. Esto contrastaba con la amplia expansión de los planteles aprobados que ya para 1951 llegaban a 100, concentrados fundamentalmente en las ciudades capitales y en instituciones de tipo religioso. Cubides identifica con esto la idea de que la contabilidad y sus procesos de enseñanza estaban centrados en la formación técnica (Cubides, 1991, 78).

Adicionalmente, esta estructura y conflictos en construcción nos permiten identificar como un periodo previo a la modernización, pero guardando la advertencia de que nos es que la enseñanza de la contabilidad en la Universidad lo que señala el proceso, sino la coincidencia de esto, con la estructuración del sistema de educación superior y su expansión.

7. Modernización y enseñanza de la contabilidad en Colombia

El proceso de modernización del país se ve como clave en la organización de diversos ámbitos que se observan como deteriorados en el país. La necesidad de un mejor arsenal de recursos humanos y herramientas técnicas está inscrita en todos los sectores, el contable no es la excepción.

Se abre entonces un proceso en el que la competencia por la regulación del campo contable, va de la mano con la necesidad de estructurar un campo para la enseñanza de la contabilidad para la habilitación “profesional” y acorde con las exigencias del mercado y del sistema superior universitario.

La creación de las facultades de contaduría fruto del decreto 686 de 1956, en la que organizaba la enseñanza del comercio a nivel superior, a través de las “Facultades de Contaduría y Ciencias Económicas”. A partir de ahí aparece el modelo formal, que posteriormente sería de la estructuración institucional definitiva de este campo. Así aparecen las siguientes escuelas:

- *Facultad Nacional de contaduría y ciencias económicas (anterior Escuela Nacional de Comercio), 1952.*
- *Facultad Nacional de Contaduría de Barranquilla.*
- *Facultad de Contaduría de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 1960.*
- *Facultad de Contaduría de la Universidad de Antioquia, 1960.*

De esta manera, se iniciaría una transición, en la que se pasaba de la titulación de “Contador público juramentado”, propia de las escuelas de comercio, a la de “contador público titulado”, dejando como margen de transición la figura de “contador público autorizado”, para todos aquellos que hubiesen obtenido la habilitación profesional antes de la Ley 145 de 1960. La consolidación de esta norma, permitió la estabilidad y confianza necesaria para que al final del periodo cerca de 25 establecimientos educativos fueran “Facultades de Contaduría”. Otro cambio importante de la norma fue la aparición de la Junta Central de Contadores, la cual entregó al Estado la potestad de dirimir los asuntos disciplinarios entre contadores, lo que significó, la imposibilidad de la “regulación privada” del sector la cual se encontraba en competencia.

Sin embargo, como bien lo narra Régulo Millán, el proceso fue más bien traumático, sobre todo por la feroz competencia entre gremios profesionales. Diferentes visiones de mercado y su estructuración, de modernización servil entre la industria colombiana

naciente y el capital extranjero tuvo como resultado una facturación gremial movida por los intereses creados. En particular, el ambiente político jugó un papel muy importante, y los contadores en ejercicio, que serían luego los docentes que estructurarían el campo docente, tenían diversas versiones del proceso de modernización económica, críticas algunas de ellas. Aspecto identificado por Millan (1972, 65).

A la par en Colombia, se encontraba en su punto de maduración el modelo de sustitución de importaciones, lo que supuso la integración de una serie de perspectivas de orden nacionalista, y que fueron interpretadas en algún modo por la escuela cepalina. La necesidad de articular una escuela de pensamiento económico, que logró concretar una visión del desarrollo en la cual la discusión de “dependencia” y la relación “centro-periferia”, dotó al mismo tiempo, a una serie de economistas la posibilidad de pensar el mundo bipolar en otros términos. Se puede decir que, el proceso que venían edificando los economistas, quienes salidos de las escuelas de derecho, adoptaban unas posiciones técnica y críticas más profundas, atizó tanto el proyecto de industria nacional, como aquel que criticaba la concentración del poder y de la tierra. Los contadores, tanto practicantes, practicantes-docentes y estudiantes absorbieron de una u otra forma este discurso.

La aparición de los gremios industriales, en particular de la ANDI, van a jugar un papel fundamental en la demanda de nuevo personal altamente capacitado. La reglamentación del sistema de educación superior en 1964 y la conformación del Frente Nacional, permitieron una gestión aún más planificada de la educación. Como lo plantea Cubides,

“En esta época empezó a desarrollarse, entonces, una concepción que argumentaba que la enseñanza superior debería adaptarse a las exigencias del medio empresarial, que vivía una etapa de despegue y modernización” (Cubides, 1991, 81).

Se sella así el ciclo de conformación de las “facultades de la modernización”. En ese marco se produce la incorporación de la Facultad Nacional de Ciencias económicas a la Universidad Nacional de Colombia en 1965. Esta se constituyó en un referente nacional,

puesto que adicional a un plan de estudios que planteaba la presencia de humanidades e informática, es el primero en términos de su constitución que plantea la necesidad de hacer investigación, a la par de relacionarse con la empresa en sus necesidades más pragmáticas (Cubides, 1991,92). Esta propuesta es luego modificada y profundizada en la Reforma Patiño.

Algo similar sucedía en la Universidad de Antioquia, la cual estructuró su nuevo plan de estudios basado tanto en el existente, en ese momento el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey como al de la Universidad de Siracusa. Los objetivos de la aparición de la nueva facultad quedaban muy ligados al proyecto de modernización y desarrollo. Estos fueron,

1. Formar profesionales en contabilidad a un nivel universitario y con la preparación adecuada para atender las necesidades del país y de Antioquia en particular.
2. Asesorar y servir a la industria y demás instituciones de carácter público y privado, en el mejoramiento del sistema contable determinante de su estabilidad y base de su desarrollo.
3. Permitir a los profesionales de la contabilidad el perfeccionamiento de sus conocimientos mediante la divulgación de los modernos sistemas y sus aplicaciones, para obtener una renovación de sus normas vigentes y su elevación al más alto nivel de la técnica y el progreso.
4. Preparar personal intermedio que asegure el éxito de la labor profesional.
5. Buscar, e colaboración con otros centros docentes de esta rama, la aplicación de los progresos en la ciencia contable para el mejoramiento de la economía nacional". (Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Antioquia, 2001,153).

De esta manera, fueron creadas en la década del sesenta 11 nuevas facultades de contaduría en todo el país, de las cuales 4 operarán en la ciudad de Bogotá, 3 en Medellín, y 1 en Barranquilla, Cali, Popayán y Cúcuta. El número de estudiantes llegó a los 2089 hacia 1968, cifra que se multiplicaría por cinco en la siguiente década. Estas nuevas escuelas

(7 de 11) abrieron paso a la "formación nocturna", lo que conllevó que los estudiantes desempeñaran diversos oficios durante el día, la mayoría de ellos relacionados con saberes técnicos de la profesión. Esto dio apertura a una inserción temprana al campo profesional. Este proceso a la vez, facilitó y pudo deteriorar, en alguna medida, la profundidad del campo académico, como lo plantea Cubides

"La carrera de contaduría era especialmente atractiva para las capas medias, al igual que las de economía y administración de empresas, pues aparentemente, garantizaba al egresado un trabajo seguro y racionalmente remunerado. Además, el programa era relativamente barato, entre otras razones porque no exigía a la Universidad una compleja infraestructura, existiendo una gran oferta de cupos, aunque en universidades de disímil calidad; a lo que contribuía la existencia de numerosas facultades nocturnas privadas. Este último hecho permitía a los estudiantes realizar simultáneamente un trabajo normal, rebajando así los costos indirectos de educación. De esta manera, para quienes poseyeran cierta vocación la elección de contaduría como carrera era casi ideal; lo que se reflejó de forma inmediata en el exagerado aumento de los cupos universitarios en este sector" (Cubides, 1991, p.101).

Finalmente, si bien el proceso de estructuración de estas facultades, hacía pensar que una comunidad transitaba hacia el mejoramiento de las posibilidades de impacto, creación de conocimiento, investigación y especialización de la capacitación profesional, pronto comienzan a emerger problemas. En particular, se pueden mencionar los siguientes aspectos,

- a) los primeros profesores fueron egresados de los mismos Institutos de Comercio (de los que se denominaba) y/o practicantes de reconocida trayectoria profesional y gremial, lo que no aseguró la conformación de una tradición académica,
- b) las acumulaciones de capital académico inicial fueron más bien discretas, siendo reemplazado

- por el alto aprecio simbólico a la experiencia técnica, a la participación de diversos círculos y a la posibilidad de representar uno u otro grupo ideológico en contienda,
- c) los planes curriculares de las “*facultades de la modernización*”, poco se distanciaron de los de las escuelas de comercio, como lo plantea Cubides (1991, 103), los cambios curriculares y metodológicos fueron más de forma que de fondo y,
 - d) las disputas del campo profesional fueron heredadas en el campo docentes con diversas actitudes, desde las más activas, hasta la indiferencia total. Se reprodujeron diversos discursos contradictorios, los cuales fueron asumidos por una juventud en éxtasis, que vivía y observaba a Mayo del 68 desde diferentes referentes.

De esta manera, una esfera docente altamente pragmática, técnica y política reprodujo las mismas arbitrariedades culturales que les dio origen. La calidad académica y la posibilidad de producir conocimiento propio a partir de la integración a la estructura universitaria no contaron con el escenario adecuado para su despeje. El ámbito profesional y gremial aplastó, en buena medida, el quehacer académico, con lo que las dinámicas de los próximos años quedarían enmarcadas en el enfrentamiento que egresados provenientes de diversas formas de titulación van a tener con sus maestros. Estos facilitaron la apertura de centros nocturnos de enseñanza, de modo que su remuneración de origen empresarial no rivalizara con la docente, obteniendo un “plus” del mercado profesional, como bien lo sintetiza el profesor Ernesto Sierra (2002, 288).

8. Discusión final: síntesis del contexto de aparición

El contexto de aparición de las facultades de contaduría, como parte del proceso de modernización educativa del país a mediados del siglo XX tiene algunos elementos de orden global como local, que han sido discutidos en las páginas anteriores. En un mundo bipolar, en donde la estructuración de una formación industrial agenciada por unas elites locales, que a la vez construían un modelo de Estado más racional, agenciaron el proceso de inclusión de nuevas formaciones en la universidad. Estas inserta-

das profundamente en el proyecto de control social y económico, generaron diferentes escuelas para la enseñanza de las ciencias sociales, donde las económicas, y en particular, las contables han sido el punto de nuestro interés.

La necesidad de un ejército de tecnócratas preparados para el diseño y la ejecución de medidas para el desarrollo, la administración de las empresas del mercado nacional y el control de la información y los factores de producción en la empresa llevo a la apertura de lo que en el texto denominamos las facultades de la “*modernización*”.

En el caso contable, fruto de una serie de interacciones padecidas en los años anteriores, la aparición de estos nuevos centros de enseñanza, lejos de significar una renovación sobre un área de conocimiento, se convirtió en una forma modificada de la transmisión secundaria de una serie de valores ligados con la relación entre las clases dominantes y una sub-alternas emergentes. La discusión entre la salvaguarda de interés de la industria nacional frente al internacional conllevó a la estructuración de diversas formas de “*fidelización*” con la gerencia, que en últimas, determinarían tanto la fragmentación del campo profesional, como la construcción de “*identidad profesional*”, el cual quedaría garantizado ahora por un sistema de escolarización, el cual podría reproducir diferentes órdenes sociales.

La institucionalización de la enseñanza contable, esta ligada a la reproducción de un saber técnico promovido por esfera de laboral que conllevó a la formación de “*profesionales funcionales*”, más allá del análisis simbólico que la constitución de un campo de saber requería. Creemos que el factor principal de este problema fueron las bajas acumulaciones del capital académico de los iniciadores del campo docente, el grado de encerramiento con el extranjero (pocos profesores llegaron a enseñar), el peso que tuvo la “*atractiva*” remuneración corporativa frente a la académica y la misma falta de demanda del parque industrial de personal que realizara procesos de investigación y desarrollo. De esta forma afirmamos que, al menos para el periodo revisado, la función de reproducción cultural del ámbito de la enseñanza contable quedó determinada por los procesos de institucionalización del rol del contador en la sociedad colombiana.

Así se puede definir el contexto de aparición de la contaduría pública en Colombia como la articulación inestable, entre fenómenos globales con cuestiones locales. En el marco de la guerra fría, la aplicación de un modelo económico de sustitución de importaciones y la expansión universitaria, se confrontó a la necesidad de conformar un cuerpo tecnocrático, fiel con la gerencia, que trabajara en nombre de la “*industria nacional*” aplicando saberes técnicos que recibieron relativo prestigio social, aunque no les permitiese llegar a la elite de la sociedad.

En este ámbito la facultades de la modernización fueron el espacio para la difusión de estos nuevos roles funcionales, los cuales, respondieron en buena medida a la constitución de mercados nacionales. La función de reproducción que existió entre oficios y enseñanza signo el poder político que estos cuerpos gremiales ganaron en ese momento. Nos desprendemos de la “*solemnidad en el origen*” y consideramos a la institucionalización de la enseñanza de la contabilidad en la institución universitaria en nuestro país como el fruto de parte de la gestión social que el proceso de “*desarrollo*” impuso en el tercer mundo.

No desconocemos que el sentido de participación llena a los agentes que intervinieron en este proceso, como sujetos plenos de identidad generando subjetividades que los llevan a una defensa de la institución impuesta, pero hacemos un alto en el camino para señalar como este es un proceso problemático y abierto, que debe ser investigado con profundidad y que en buena medida, determinó *el status quo* de la profesión contable en nuestro país, tanto con sus aciertos como con sus errores.

Una mirada al contexto en que se generaron estas escuelas, sirve como paso inicial para interrogarse sobre las formas de estructuración del campo docente contable en Colombia. Así mismo, consideramos que varios de los aspectos aquí mencionados deben ser trabajados con mejor cuidado, puesto que pueden existir diferencias significativas, entre la forma como fue recibida la profesionalización del ámbito contable de una región a otra. El documento plantea pues, que el caso contable es un ejemplar de otras formaciones profesionales que fueron promovidas a mitad del siglo anterior, creemos, finalmente, que otras formaciones

deben ser observadas bajo sus propias perspectivas, puesto que las acumulaciones originarias, su rol en la sociedad y el status alcanzado pueden variar, y por lo tal, ser expresiones diferenciales de la modernización y la expansión educativa.

10. Referencias

- Avramovic, D. (1972) El desarrollo económico de Colombia: problemas y perspectivas: Informe de una Misión económica enviada a Colombia en 1970 por el Banco Mundial. Canal Ramírez Imprenta: Bogotá.
- Berger, M. & Luckmann, T. (1970). La construcción social de la Realidad. Buenos Aires.
- Bourdieu P. & Passeron(1972). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial popular: España.
- Cardona, J. (2005) Enseñanza de la contabilidad en el siglo XIX- Estudio caso en Antioquia. En: (Cardona & Zapata, 2005) Educación contable: Antecedente, actualidad y perspectiva. Universidad de Antioquia: Medellín.
- Corredor, C (1992). Los límites de la modernización. Bogotá, CINEP-Universidad Nacional de Colombia.
- Cubides, H. (1991). Evolución de la capacitación y formación de contadores públicos. En: Historia de la contabilidad pública en Colombia Siglo XX. Editorial Universidad Central, Bogotá.
- Escobar, E. (1994). La invención del tercer mundo. Editorial Norma: Bogotá.
- Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia. (2002). Facultad de de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia 1944-2000: Ser, conocer y construir. Editorial de la Universidad de Antioquia: Medellín.
- Gracia, E. (2003). Estado de la educación contable en Colombia: En: Del hacer al saber. C_CINCO- Universidad del Cauca: Popayán.
- Martinez Boom, A. (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina. Anthropos: Madrid.
- Millán, R. (1972) Historia de la Contaduría pública en Colombia. Editorial Retina: Bogotá.
- Osborne. R. (2006) Civilización: Una historia crítica del mundo occidental. Editorial Crítica: Barcelona.
- Popkewitz, T. (1994) Sociología de la Educación. Ediciones Morata.
- Sierra, E. (2002). Hacia la consolidación de la disciplina contable en la formación del contador público de la Universidad Nacional. En: Búsquedas y logros desde la academia. Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Touraine, A. (1969) La sociedad postindustrial. Editorial Ariel, España.