



En torno a la subjetividad del docente contable.

About accounting teacher subjectivity.

Yesica Alejandra Mesa Taborda

COLOMBIA

Resumen

Constantemente se exige del docente ser un profesional reflexivo, crítico y comprometido en sus acciones y en la teoría que utiliza, pero es difícil tal postura frente a la realidad social si su papel es reducido al de un objeto al servicio de un sistema que poco se preocupa por el “ser” (quien aprende y quien enseña) y si en los estudiantes no pareciera haber consciencia de lo que implica la formación. Si no se comprende al docente como un agente intersubjetivo, menos puede exigírsele una práctica responsable con la formación de seres y no de “máquinas”. Este texto se centra en reflexionar la forma en que el sistema educativo nacional y, específicamente, el campo contable afecta la subjetividad del profesor de Contaduría Pública, concretamente en la Universidad Autónoma Latinoamericana.

Palabras Clave: subjetividad docente; educación contable; docente contable.

Abstract

Constantly a teacher is demanded to be a reflective, critical and committed; professional in his/her actions and also in the theory that he /she applies. This position is difficult referring to the social reality if his/her role is reduced to the service that doesn't consider “be” (who learns and who teachers) and in students it doesn't seem that they are conscious about the training implies. If the teacher is not consider as an intersubjective agent, is almost impossible to demand him/her a responsible practice towards humans education, instead of “machines” education. This text is focused in reflecting about how the national education system and specifically, the accounting field affects the subjectivity public accounting teacher, mainly at the Universidad Autónoma Latinoamericana.

Key Words: teacher subjectivity; accounting education; accounting teacher.



Yesica Alejandra Mesa Taborda es estudiante de octavo semestre de Contaduría Pública de la Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia. Pertenece al Semillero Lo público, la Contabilidad y el Desarrollo, adscrito al Grupo de Investigación en Contabilidad y Organizaciones – GICOR.

Contacto: alejandrametaborda@gmail.com

Em torno da subjetividade do professor de contabilidade.

Resumo

Constantemente exige-se do professor ser um profissional pensativo, crítico e empenhado em suas ações e na teoria que usa; mas é difícil tal atitude em relação à realidade social, se seu papel é reduzido a um objeto no serviço de um sistema que se preocupa pouco sobre o “ser” (quem aprende e quem ensina) e se os alunos não parecem ter consciência do que implica a formação. Se não se entende ao professor como um agente intersubjetivo, menos pode lhe exigir-se uma prática responsável com a formação de seres e não de “máquinas”. Este texto enfoca refletir a forma como o sistema de ensino nacional e, especificamente o campo da contabilidade, afetam a subjetividade do professor de Contabilidade Pública, particularmente na Universidad Autónoma Latinoamericana.

Palavras-chave: subjetividade do professor; ensino da contabilidade; professor de contabilidade.

Introducción

De acuerdo con Martha Nussbaum (2010) el contexto actual de la formación universitaria pone en riesgo el sentido humanístico, configurando un tipo de educación que se limita a la formación para el trabajo como exigencia del mercado, lo cual la convierte en un espacio donde la máxima importancia se le da al conocimiento técnico.

Si partimos del concepto de educación como una acción exógena al sujeto, que cumple funciones de transmisión de los conocimientos, valores y expectativas de una sociedad (Runge Peña & Muñoz Gaviria, 2010), es necesario reconocer que en el contexto educativo se involucran múltiples actores que entran en tensión. La tensión tal vez más significativa se da en la relación docente – estudiante, dado que está permeada por una serie de percepciones que ubican al docente como un agente en función de la transmisión de conocimiento y a quién, generalmente, se le imputan culpas sobre los vacíos presentes en la educación y se le exige ser un profesional reflexivo, crítico y comprometido, revisando no solo sus acciones, sino también los elementos de la teoría que utiliza para elaborar nuevos fundamentos (Díaz, 2010).

En ese sentido, no hay una comprensión completa del docente como sujeto, puesto que no se reconoce o, más bien, no se permite el desarrollo de facultades subjetivas que contribuyen a la formación de sí mismo y del estudiante. Una problemática importante frente a la comprensión que tiene la sociedad de la labor docente se puede determinar porque es vista como la “transmisión de un conjunto de teorías y creencias implícitas y explícitas que mediatizan su acción cotidiana en el aula” (Perafán, citado por Gualteros, 2009: 272), limitando la imagen del docente a la de un objeto transmisor de información, asunto que bastante preocupa porque



es debido reconocer al docente como un sujeto integrador, parte de la sociedad, que emerge en ella y no es alejado, que siente, vive, razona y tiene concepciones propias de las diversas situaciones que enfrenta, reconoce que ante todo es un ser social y cultural. Este último aspecto es fundamental porque, a partir de las experiencias vividas tanto profesional como personalmente, el docente construye teorías y percepciones con el fin de desarrollarlas en el aula, determinando el sentido de su acción como formador, es decir, el docente es constructor de realidades desde las relaciones intersubjetivas que logra entablar. (Díaz, C. 2010)

En la educación contable dicha problemática puede percibirse de forma particular, ya que el carácter técnico-instrumental de la profesión exige un tipo de educación que se ocupe de formar en el estudiante un trabajador acorde con las exigencias del mercado. Esta problemática ha sido muy discutida en el ámbito académico contable, pues se ha insistido en la necesidad de “transformar la educación de los contables (Gracia, 2002; Quijano, 2004; Martínez, 2006), que ha estado caracterizada por la dominación de lo instrumental y acrílico de las relaciones contextuales” (Rojas, 2009), (Citados por Muñoz, Ruiz y Sarmiento, 2015, p. 54).

Es precisamente esta idea de la investigación como alternativa la que ha generado un choque de subjetividades entre el docente y el estudiante. A pesar de que la incorporación de la investigación al currículo contable estuvo mediada por la lucha estudiantil y el gremio nacionalista contable (Muñoz y Sarmiento, 2009), cuya máxima expresión es FENECOP (Federación Nacional de Estudiantes de Contaduría Pública), la experiencia de estos docentes transmitida en el aula desde cursos teóricos e investigativos ha sido el detonante de seducción para algunos estudiantes que se ven llamados a involucrarse con estos y con las dinámicas políticas y académicas que promulgan. Aun así, las dinámicas de lucha propias de la Federación de Estudiantes se han transformado, por lo cual no corresponden a las expectativas que los otrora estudiantes, y ahora docentes, tienen sobre esta, lo cual podría evidenciar que se asiste a un conflicto intersubjetivo marcado por las diferencias de contexto y el sentido que se le otorga tanto a la investigación como a la lucha política vinculada a ella.

Si esto ocurre con estudiantes interesados por el tema investigativo, es fácil suponer que la brecha intersubjetiva se amplía en las relaciones entre docentes y estudiantes dentro del contexto de la formación en las aulas de clase.

Este hecho pone a la subjetividad tanto del docente como del estudiante en el foco de la reflexión didáctica. Investigaciones en diversos ámbitos



de la educación intentan mostrar el potencial de la subjetividad del docente para construir realidades desde el aula. En esa línea se plantea la importancia de que el docente construya un conocimiento práxico que trascienda la transmisión técnica, lo cual implica una reflexión acerca de sus formas de construir el conocimiento dentro del aula (Gualteros, 2010), pero también demanda el conocimiento de sí mismo y el cuidado de sí (Baracaldo, 2011), lo cual le permitiría al docente enfrentar las tensiones derivadas de la llamada sociedad del conocimiento, que demandan de él una labor transformadora, pero a la vez transforman su subjetividad (Sisto Campos, 2005).

En el campo de la educación contable se han emprendido reflexiones similares. Una primera aproximación plantea que la educación contable no ha prestado atención a la formación, sin querer aludir a que esta no participe en la constitución de un tipo de subjetividad. Muy fundamentados en el hombre moderno, tal trabajo presupone un ideal de formación de un sujeto, y sobre la base de ese nuevo ideal de subjetividad demandan una manera de formar al contador atribuyéndole la responsabilidad en la formación en la estulticia, al aspecto técnico de la contabilidad y, por ende, al docente que la orienta (Ospina, Gómez y Rojas, 2014).

En otro sentido, ya desde el punto de vista del docente contador, hay un trabajo autoetnográfico del profesor Freddy León Paime, quien hace una reflexión acerca de la subjetividad del contador en lo relacionado con las elecciones y con las motivaciones que lo llevan a tomar ciertas decisiones de ciertos caminos dentro de su proceso formativo; se centra en sí mismo y en aquello que lo condujo a ejercer la docencia y la investigación como una opción de vida a partir de algunas motivaciones. Tal trabajo escudriña más a fondo, desde una perspectiva personal, el asunto de la subjetividad y la manera cómo esta opera en el proceso docente; sin embargo, no se detiene en los conflictos que existen entre esas precisiones subjetivas y en la manera cómo los estudiantes responden a ellas (Paime, 2011).

En ese sentido, el trabajo de los profesores Muñoz, Ruiz y Sarmiento hace un acercamiento tangencial a esta discusión cuando al hacer una reflexión didáctica acerca de cuáles son los factores que propician que la enseñanza en la investigación no esté dando los resultados esperados, se detienen a plantear la imagen del docente, las percepciones y algunas concepciones del sujeto docente dentro de este proceso, de las cuales definen tres: en primer lugar, el docente motivador que actúa como un seductor, ya que despierta el interés del estudiante mostrándole la utilidad de esa información para su vida, que en palabras de McLaren se denomina pedagogía del deseo, la cual no es más que la proyección de los deseos del docente en los estudiantes, a espaldas de sus condiciones



de marginalidad y exclusión; en segundo lugar, el docente experto, dado que quien se proyecta como investigador propone problemas y métodos con lo cual se establece una contradicción entre las macropropuestas formativas y las acciones de aula; en tercer lugar, el docente asesor, quien según lo planteado por Jolbert, apoyado en Fiarweather (2005), opera como modelo y acompaña al estudiante en el proceso.

Sin embargo, aunque estos trabajos investigativos se ocupan de las falencias y fortalezas de la educación superior, son pocos los que han hecho un intento por discutir el impacto que tiene el contexto educativo en la subjetividad del docente, si esta, acorde con la vocación democrática de la universidad (Giroux, 2008; Nussbaum, 2010) la fortalece o, por el contrario, producto de las lógicas instrumentales que la colonizan (Vega Cantor, 2015), la debilita.

Por lo tanto, este artículo pretende acercarse a una reflexión en torno a la subjetividad del docente contable a partir de los sentires y percepciones que algunos de ellos presentan frente al entorno educativo en el que se desenvuelven. Para tal efecto el artículo, en primer lugar, efectúa una contextualización acerca del pensamiento técnico instrumental y su influencia en la formación contable; posteriormente se acerca al concepto de subjetividad, con el propósito de efectuar una construcción interpretativa que permita orientar la indagación a los docentes acerca de su propia subjetividad. El tercer capítulo describe el proceso de intervención metodológica y los resultados producto de la misma.

El Pensamiento Técnico-Instrumental

Siguiendo al profesor Jack Araujo, el comienzo de la profesión contable en Colombia está ligado con la influencia del modelo capitalista norteamericano ya que, fue en Estados Unidos donde se inició e impulsó la ruta ahora global hacia el mercado de capitales.

En las décadas de los años veinte y los treinta, Estados Unidos comenzó procesos expansionistas, a cuyo alcance estaban los desarrollos económicos colombianos; en ese momento el monopolio norteamericano invadió el campo del ejercicio contable con las grandes multinacionales de auditoría que pretendían tener el control total de este. Surgió entonces como excusa que los inversionistas americanos necesitaban llevar un control del capital que tenían en Colombia y por largo tiempo llegaron contadores americanos a desarrollar tal labor. Como medida de control frente a esto, del Estado colombiano surge la ley 58 de 1931 que estableció la necesidad de revisor fiscal para las sociedades anónimas en Colombia; (Araujo, 1976: 21). Sin embargo, no se modificó lo que acontecía, pues el control de las revisorías fiscales fue y aún hoy es ejercido por las grandes

firmas norteamericanas de auditoría en Colombia (Muñoz & Sarmiento, 2011: 89).

A pesar de tantos esfuerzos por pensar el ejercicio contable más allá de lo técnico no se ha logrado una reglamentación justa, pues la lógica capitalista, instituida como marco conceptual del campo contable, señaló el rumbo único de pensarse la contabilidad como “técnica” de registro al servicio de diversos intereses (Muñoz & Sarmiento, 2011).

Actualmente el mundo se encuentra frente al fenómeno de la globalización, el cual tiene dentro de sus principales objetivos unir mercados para que, entre todos los países, se facilite la exportación y la importación.

En ese sentido, es debido reconocer que la estandarización de la educación contable y la práctica se constituye en un importante elemento de control en el proceso de internacionalización del capital, cuyos intereses llevan al desarrollo político de directrices para encaminar la enseñanza de la contabilidad hacia una racionalidad única de lo instrumental; es decir, que el orden económico ha moldeado el sistema educativo para que actúe de acuerdo con sus intereses (Martínez, 2008: 55).

Cuando se hace referencia a “desarrollo político de directrices” se pretende explicar la influencia de dicho modelo en la creación de normas y guías que posibiliten la incursión de sus intereses en el ámbito académico, ya que son los organismos internacionales en países como Colombia los encargados de regular la práctica y los avances de la disciplina contable, por medio del control de los Estados. Sin embargo, los avances de la contabilidad como campo disciplinario deben ser también una preocupación de las universidades y no solo de las organizaciones de regulación contable internacional, las cuales obedecen a un modelo imperial que no se preocupa por aspectos conceptuales y epistemológicos (Martínez, 2008: 57).

Para Guillermo León Martínez (2008), dicha regulación se da a partir de un discurso regulativo que busca la formación de profesionales contables sujetos a las demandas del mercado, operando así una escisión entre el mundo de la vida y del saber. Tales influencias se materializan en la prevalencia del discurso instruccional en desmedro del pensamiento crítico.

Ambos discursos responden a las exigencias de las estructuras internacionales de poder, transferidas para ser implementadas por los programas académicos y derivado en un lenguaje simbólico que ejerce un control social y se encarga de codificar las acciones técnico-instrumentales de los profesionales contables; además, ha moldeado el discurso instruccional, lo que explica su corto alcance.



Siendo así, se encuentran fuertemente afectados dos actores fundamentales del sistema educativo; por un lado, el estudiante, pues al generar la reproducción de conocimientos sobre la base de un modelo de transmisión unidireccional, es negado en sus potenciales comunicativos y se sumerge en una racionalidad de tipo instrumental. Por otro lado, el docente, quien se supone cuenta con autonomía para desarrollar sus conocimientos de manera interpretativa, pero el discurso regulativo en el que actualmente está inmersa la contabilidad lo encasilla dentro de un marco jerárquico que le imposibilita realmente estructurar conocimientos que respondan a las exigencias de los cambios en la sociedad del conocimiento (Martínez, 2008: 57).

El Concepto de Subjetividad

El sistema de pensamiento moderno que desplazó el énfasis en la fe hacia la razón, como criterio fundante del ser, instauró el mito del progreso como una nueva fe: la de la ciencia, el poder del Estado-nación y la economía industrial como base para formar hombres más libres en un ambiente de inclusión y justicia (Martínez, 2010).

Cuando se habla de dichos cambios de pensamiento, gustos y perspectivas de las personas nos referimos a la subjetividad, la cual desde la modernidad consiste en configurar una otredad que garantiza cierta trinidad: el sujeto, el otro con el que se “habla” y un tercero de lo que tiene sentido hablar (Dufour, citado por Ospina, Gómez y Rojas, 2011: 196)

Desde la época moderna el conocimiento y la ciencia se vuelven pilares en la sociedad, considerando la educación un campo fundamental para la construcción de la subjetividad, y en ella se ven involucrados varios actores, siendo uno de los principales el docente.

En el contexto colombiano es importante resaltar que la pedagogía, como saber fundante de la profesión docente, ha sido un saber sometido, por lo que se ha reducido la figura del docente y su práctica a la simple tarea de transmitir conocimientos, además se les quita a los sujetos docentes su capacidad de sentido social, lo que interesa en una sociedad de control es la conversión del sujeto del individuo a cifra (Deleuze citado por Díaz, 2010: 99).

En este punto resulta importante hacer énfasis en el concepto de subjetividad, para comprender cómo es afectado el docente en su realización personal por parte de la educación contable en Colombia.

El término subjetividad ha sido entendido a partir de diversos significados principalmente desde la filosofía, en la cual, en la Modernidad, dicho

término hacía referencia al mundo interno del sujeto, pero al introducirse el concepto de imaginario social se da paso a una comprensión de la subjetividad como construcción colectiva (Castoriadis, citado por Baracaldo, 2011: 248). Siendo así, a partir del siglo XX el concepto adquiere su sentido en relación con los usos sociales y se le dan principalmente tres enfoques que materializan comprensiones acerca del conocimiento, del hombre y del mundo, a partir de la propuesta de Habermas (Baracaldo, 2011: 248).

El primero afirma que “la subjetividad es todo aquello que distingue al sujeto, bien sea por lo que dice o bien por lo que se dice de él” (Ferrater, citado por Baracaldo, 2011: 250). Es decir, que no es conformada solo por lo que aprecia el sujeto de sí mismo, sino también por lo que los demás aprecian de él.

En segundo lugar, está la idea de que la subjetividad es construida gracias al entorno que envuelve al individuo (Baracaldo, 2011: 250), es decir, lo externo influye en la interioridad del individuo y lo modifica.

En tercer lugar, se considera que la subjetividad es constituida totalmente por el afuera, se desplaza el sujeto como fuente principal de pensamiento de lo humano (Baracaldo, 2011: 250). En el afuera han de considerarse aspectos como la cultura, el espacio geográfico, lo económico y lo social, además, del entorno familiar.

En los anteriores enfoques se puede observar, a excepción del último, que no se puede separar el concepto de subjetividad del sujeto, pues, en todo caso, explica una parte de sí, ya sea individual o colectivamente. Siguiendo el último enfoque ya no se habla de una relación sujeto-subjetividad, sino subjetivación-subjetividad (hace referencia a lo colectivo), donde la última es la explicación de las incidencias colectivas en lo individual (Baracaldo, 2011: 250). Entendiendo por subjetivación una individuación, particular o colectiva, que caracteriza un acontecimiento (una hora del día, una corriente), se trata de un modo intensivo y no de un sujeto personal (Deleuze citado por Baracaldo, 2011: 251).

Actualmente, en los procesos educativos y económicos devienen espacios para la construcción de subjetividades ya no solo disciplinares, es decir, ya no pretenden solo señalar los límites cerrados de la producción fabril, sino también entre los modos de control y la globalización del capital, en otras palabras, en los contextos donde el hombre se desenvuelve. De lo anterior se puede deducir que, en la sociedad actual en general, la constitución de la subjetividad está determinada por el modelo productivo en el que se enlazan la sociedad disciplinar y la sociedad de control (Martínez, 2010: 33).



En este sentido, el mundo externo al individuo (el afuera) ha desplazado en cierta medida la importancia del sujeto como eje fundamental en la construcción de la subjetividad, pues la sociedad de control influye cada vez más no solo en el modo de vida de las personas, sino también en las concepciones que tienen del mundo y de la vida por medio del sistema educativo, para llevar a cabo la proliferación de sus intereses radicalistas de fortalecer las estrategias de mercado globalizado, instrumentalizado de lógicas de consumo, eficiencia y eficacia, sobre las que se fundamenta la implementación de políticas educativas; como dice Christian Díaz (2010) interpretando a Foucault: *“Nuestras subjetividades, la naturaleza de nuestros discursos y la dinámica de nuestras prácticas son productos directamente generados y regulados por los sistemas de ideas soportados articuladamente en estrategias de poder”* (p.97).

Visto de este modo, hay un interés instrumental donde se circunscribe la actual sociedad de control y desde donde se orienta al individuo a la reducción de sí mismo como objeto de un sistema que vela por el aumento de la producción y del consumo, siendo la sociedad de control la que determina las visiones sobre el mundo, la escuela y sobre el “sí mismo” de los sujetos que actúan en el sistema educativo; donde el docente se convierte en el “instrumento” principal para la proliferación de dichos intereses, no necesariamente por iniciativa propia, sino porque es inmerso a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la pedagogía que rige su quehacer.

Teniendo en cuenta lo anterior, según Foucault, para que el Estado tuviera el poder sobre la sociedad, anteriormente existían instituciones de encierro tales como la fábrica y la universidad, bajo las cuales se construían subjetividades; sin embargo, en la actualidad esto cambia. Ahora para el Estado tener el poder sobre la sociedad pasa de ser el hombre encerrado a ser el hombre endeudado, y todo esto es posible a través del capitalismo; entonces, se puede decir que dentro del contexto bio-político se producen subjetividades, es decir, dichas instituciones invaden la vida de los sujetos y la organizan de una forma productiva, de ahí que la interacción entre el sujeto, la verdad y el poder constituyen una subjetividad que puede caracterizarse como “producida por la producción” (Foucault citado por Martínez, 2010: 32).

El modelo capitalista ha traído consigo diversos cambios que han afectado los distintos espacios de la vida social, la familia, las comunidades, el mundo del trabajo, la escuela, entre otras. En la escuela dichas mutaciones culturales se pueden definir, según Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez (2010) en: la incorporación masiva de los sectores desescolarizados a la vida escolar, la transformación del mercado de trabajo y de los patrones de



construcción de vínculos en las familias y las comunidades, el desarrollo explosivo de nuevas fuentes de socialización (tecnología), la crisis de las certezas que la escuela parece necesitar, es decir, la incertidumbre respecto del futuro laboral de los estudiantes, pérdida de certezas ideológicas y religiosas, crisis de legitimidad de los ordenamientos políticos y sociales, entre otros. Teniendo en cuenta que los efectos de estos cambios han tenido un alcance social más allá de la escuela, no puede desconocerse que la subjetividad del docente también ha sido afectada, de acuerdo con estos autores, de formas tales como: el aumento de la cantidad de labores y de responsabilidades en el mismo tiempo de trabajo, un contexto institucional que fragiliza la labor pedagógica y la culpabilización de los docentes y el deterioro de los ambientes de trabajo.

Siendo así, para la sociedad de control la calidad se mide en términos de productividad, eficiencia y eficacia, lógica que atrapa al docente y conlleva a que los niveles de la calidad de su labor se califiquen o, mejor, se cuantifiquen en términos de las horas de clase, la jornada trabajada, los estudiantes que aprueban (por medio de pruebas estandarizadas), entre otros. En últimas, la lógica la empresa como sistema irrumpe en la escuela, incrementando el interés por producir y consumir al máximo.

Considerando lo anterior, puede decirse que desde la lógica instrumental los docentes son agentes mecánicos, cifras, pero no sujetos reflexivos, críticos, éticos y creadores de sentido. Por el contrario, esta lógica infunde un pensamiento de bienestar individual y excluye la vida como posibilidad, estrechando las alternativas de futuro y realización del sujeto docente; pues, desde dicha lógica, la práctica docente es mirada solo como un ejercicio lineal de transmisión y reproducción de saberes y el docente es visto especialmente como un portador y transmisor (Martínez citado por Díaz, 2010: 99).

De acuerdo con Díaz, se considera que quien educa tiene en sus manos el presente y el futuro de la humanidad; en contraposición al mencionado interés instrumental aparece un interés emancipatorio, donde el docente deja de ser un frío portador de saberes particulares y se convierte en un agente social y cultural transformador, recobra el concepto del mundo de la vida como eje fundamental y permite considerar la intersubjetividad social como potencial para la generación de significados y sentidos. Este interés da vía a una resistencia cultural desde la posibilidad del sentido como creación, es decir, la subjetivación docente desde apuestas que recuperan el valor de lo cultural y lo social, como trasfondos esenciales (historia) desde los cuales es posible la generación de vida, puede ser eje para la creación de acciones transformadoras de la sociedad; es decir, allí donde no hay agentes reconocidos de interacción social, no hay sentidos,



no hay significados; hay cifras, medidas e imaginarios instrumentales (Díaz, 2010: 100).

Más que como enfoque, ante la instrumentalización de lo humano emerge como resistencia histórica y consciente el docente como agente social, que se opone a la reducción transmisionista de su ser y su quehacer para establecer un posicionamiento explícito de su realidad y condición, no como sujeto sometido, sino como sujeto activo, social y cultural, atravesado por el significado y el sentido, vocación que lo ubica en el plano de lo proyectivo, lo utópico y lo posible. (Díaz, 2010: 102).

Teniendo como punto de partida el sistema capitalista actual y el enfoque instrumental que ha implantado, particularmente en la educación contable se puede observar el grado de influencia que ha tenido dicho enfoque y cómo el docente contable se ve sumergido en una serie de criterios e ideales reduccionistas que limitan su práctica educativa, por lo que generalmente los docentes contables construyen sus formas de realización de acuerdo con distintos factores como: la época en la que realizaron sus estudios -desde la escuela hasta la universidad-, el sistema económico más cercano a su época, las distintas crisis y desarrollos del país, impactos de la modernidad, es decir, el pensamiento moderno y su efectos en la sociedad, cambios en la educación superior y las presiones que impone el sistema.

Discusión de las percepciones de los docentes de UNAULA

Para el desarrollo de este capítulo, se efectuó una entrevista semiestructurada a partir de un cuestionario inicial de 5 preguntas abiertas; este se aplicó a nueve docentes de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Para efecto de la muestra se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Cada docente debe representar un área de formación: básica, profesional e investigativa. Se excluye el área socio humanística, porque el docente que la orienta es muy cercano al proceso investigativo.
- Se buscó diversidad en cuanto a modo de contratación. Tiempo completo, medio tiempo y cátedra.

Una vez hecha la entrevista, se elaboró una matriz en la cual se consignaron las respuestas de los profesores. Mediante subrayado se establecieron patrones conceptuales en las respuestas y con base en ello se generaron las siguientes categorías:

- La concepción de realidad.



- La comprensión de la subjetividad.
- Percepciones acerca del rol del docente.

Se hacen interpretaciones acerca de los hallazgos, las cuales se sustentan con base en algunos fragmentos de las entrevistas. A continuación, se registran los hallazgos.

- Concepción de *Realidad*

En primer lugar, es importante abordar el concepto de realidad, debido a las diferentes concepciones que presentan los docentes acerca de esta. Partiendo del concepto que da la Real Academia Española, la realidad hace referencia a *“lo que es efectivo o tiene valor práctico, en contraposición con lo fantástico e ilusorio”*. Entonces, podría entenderse la realidad como todo aquello que es tangible o perceptible (la verdad). Un docente en particular hace una distinción entre el conocimiento y el “mundo real”, cortando de fondo cualquier relación entre ambos y ubicando el conocimiento en un plano ideal (no real): *“para llegar a hablar de un verdadero aporte es complicado, porque los mismos profesores no tratan como de llevar las cosas a un mundo real, solo dan el conocimiento”* (Docente entrevistado), como si nada tuviese que ver con todo aquello que conlleva a lo real (el entorno, el contexto); sin embargo, para otros docentes el conocimiento, como parte de la formación del sujeto, es una alternativa de creación para la solución de problemas en los contextos que habita, los cuales configuran su realidad social, relacionándolos con el contexto en el que se presentan y reconociendo su valor para la comprensión del mundo y de sí mismo. Además, se puede identificar cómo se reduce el concepto de realidad a la empresa.

A partir de cómo los docentes perciben la realidad, su rol en la educación y la forma en que ejecutan su labor, dan a conocer el nivel de importancia que tiene para ellos la misma y qué responsabilidades se adjudican como sujetos formadores y le adjudican a la docencia en general. Algunos asumen su rol como responsables de transformar el sujeto (estudiante), de infundir valores, sin reconocer que el estudiante llega con unas bases de pensamiento y de valores fundados desde el hogar y el entorno social en que se desenvuelve y que, aunque se puede influir en ello, no es posible transformarlo de raíz. Por otro lado, están quienes asumen *“una responsabilidad de formadores, acompañantes y ayudantes de los estudiantes para que realicen su proyecto de vida”* (Docente entrevistado), y para otros ellos son un ejemplo a seguir (un modelo); pero en general, para todos son un motivador, en el sentido de que varios docentes manifiestan la necesidad de que su rol se enfoque en despertar el interés del estudiante.



- La Concepción de la subjetividad

Es posible identificar la dificultad que presentan los docentes en el momento de reflexionar sobre el concepto de subjetividad, en lo que resulta particular el carácter neutral e individualista que le otorgan. Se hace referencia a lo neutral, en el sentido que hacen una relación puntual entre subjetividad-objetividad, despojando la personalidad de dicho concepto, negando de fondo que la subjetividad es parte de la esencia del individuo y que, por ello, está siempre presente en el entorno que le rodea; y el carácter individual, en el sentido de que se limita el concepto de sujeto (la subjetividad es algo del sujeto). No se trata de que sea algo que solo le pertenece al sujeto, parte de él, pero le pertenece a su entorno, al contexto y a las relaciones que en él se establecen.

Por otro lado, pocos docentes conciben la subjetividad como todos aquellos gustos, pasiones y percepciones que ayudan al individuo a comprender su entorno y su rol en él; consideran el sujeto como un ser que puede despojarse de su subjetividad, lo cual es contrario a su comprensión como el resultado permanente de una configuración y retroalimentación, de acuerdo con las percepciones que tiene el sujeto de lo que le rodea; es decir, la subjetividad termina siendo un proceso de adaptación y constitución de sí mismo, de acuerdo con lo que el contexto le exige y la forma en que el sujeto elabora sus experiencias, lo cual reconoce la subjetividad como ese plano de relación consigo mismo, con el otro y con lo que se habla de sí.

Además, es posible percibir que la mayoría de los docentes asumen la subjetividad como algo por naturaleza positivo, algunos pocos parecieran hacer una reflexión sobre la subjetividad en su quehacer y otros parecieran no ocuparse del tema; en todo caso consideran que las características del entorno académico (instituciones, particularidades del campo contable, políticas educativas, entre otros) inciden en la configuración de cierto tipo de subjetividad en los actores que allí se desenvuelven (docentes y estudiantes), la mayoría de veces con impactos positivos en los sujetos. Sin embargo, un docente considera que los impactos de la educación, tanto en el estudiante como en el docente, no son tan positivos como parecen; va más allá de lo evidente al plantear que

El sistema educativo y las políticas impuestas por el Estado colombiano y acogidas por las instituciones de educación superior permean el sujeto a partir de la excesiva instrumentalización en que se fundamentan, encasillando tanto al docente como al estudiante, en una serie de estándares y normativas que exigen la obtención de resultados, a los cuales se les otorga la mayor importancia en el sistema de educación

nacional (Docente entrevistado).

En síntesis, como se mencionaba en capítulos anteriores, a algunos docentes les cuesta hacer una reflexión sobre la validez de la formación que brindan al estudiante y a sí mismos como docentes, ya que no se cuestionan sobre la pertinencia de la normativa que rige su labor docente y su rol social; incluso, no se cuestionan sobre cuál es su rol como formadores, debido, en cierta medida, a que no tienen claro que la educación impacta también en el ser y no solo en el saber hacer, por lo que se les hace difícil abstraerse un poco de aquello que está dado. Mientras que otros docentes se dan a la tarea de hacer dichos cuestionamientos y, aunque no es posible aislarse del contexto educativo que ya está dado, si el profesor es consciente del sentido de su rol como formador, las posiciones y las perspectivas que lo definen como sujeto, se le facilita el poder resistirse a aquellas lógicas sin sentido (que van en contra de su posición) y que lo encasillan en un modelo del que pareciera imposible salir.

- Percepciones generales acerca del rol docente e influencias de la educación

Es evidente que cuando los docentes entrevistados dan a conocer sus percepciones acerca de la docencia y de por qué llegaron allí, son pocos los que hablan de ella como un sueño, una meta o un objetivo. Para la mayoría, la docencia se ha dado a lo largo de su vida simplemente como una ayuda a su situación económica, una coincidencia o simplemente por ganas de experimentar *"nunca quise ser profesor, yo solo pensé en estudiar y las cosas se fueron dando, y se transformó en algo que me gusta y eso se ve en la clase"* (Docente entrevistado). Pero, aunque son pocos los que la definen como un proyecto de vida o un sueño y dan a conocer la felicidad que esta labor les da, todos coinciden con que la labor docente ha incidido de manera fundamental en su realización personal, ha aportado grandes experiencias y conocimientos a su vida, y algunos afirman que hasta los ha vuelto mejores personas, lo cual está dado esencialmente por el aporte que sienten que le hacen a los estudiantes por medio de la docencia, demostrando el valor tan importante que tiene para ellos formar y educar. Y a pesar de que para muchos no es un sueño, como se dijo anteriormente, lo que la mayoría termina expresando es que la labor se convierte en una pasión, la cual expresan en el aula de clase.

Desde que era estudiante en quinto semestre soñaba con dos cosas: ser profesor y ser investigador. Para mí la docencia, poder impactar positivamente a otros seres humanos a través de la educación, constituye uno de los ámbitos más importantes para mi realización personal, yo soy feliz con lo que hago y



particularmente soy muy feliz enseñando teoría contable (Docente entrevistado).

Los procesos educativos devienen en espacios para la configuración de la subjetividad; en este sentido, se asume que la subjetividad, tanto de los docentes como de los estudiantes, está expuesta a transformaciones. Un docente en particular hace referencia a la subjetividad como algo dinámico, esto conlleva al hecho de presentar cambios constantes en sus formas de pensar y de percibir el entorno en general, adjudicándole a dichos cambios un carácter positivo para lograr los objetivos pretendidos del sistema educativo. Sin embargo, dichos objetivos no generan cambios positivos en todos los docentes, hay quienes se apasionan por la docencia y desean darle siempre un valor agregado a su labor (en sentido social), pero el sistema a partir de sus estándares se lo impide o, al menos, se lo dificulta. Entonces el docente, como uno de los actores principales de la educación, expone su subjetividad a constantes modificaciones, pero infortunadamente estas no siempre cualifican y potencian el sentido de la labor docente.

Algunos ven la influencia de la educación superior en su subjetividad a partir de la relación que se establece con el estudiante, desde un proceso de retro-alimentación, ya que consideran que es necesaria a la hora de llevar a cabo su labor. Por otro lado, se evidencia que para algunos docentes el desarrollo de su labor no influencia tanto su subjetividad, ya que la entienden simplemente como un elemento más de poca importancia del sistema educativo.

- Influencias de la lógica instrumentalista

Se puede rastrear dos grupos: el primero, aquel donde los docentes consideran que aunque influye el hecho de que la contabilidad tenga características principalmente técnicas en la configuración de una subjetividad distinta, lo perciben como un aspecto positivo y normal de la profesión, ya que no es precisamente por dichas características, sino porque a su modo de ver cada profesión moldea un tipo de subjetividad de acuerdo con el prototipo de profesional que se pretende, y la contaduría pública no es la excepción.

No por las particularidades técnicas de la Contaduría Pública puede ser algo cierto; gran parte de la profesión contable se apoya en técnicas, pero necesariamente todo profesional por su formación, independiente de que sean más científicas unas que otras, más sociales unas que otras, tienen sus actividades propias desde su profesión; por lo tanto, quien se forma en la contaduría pública tiene enfoques diferentes por su propia



formación (Docente entrevistado).

Por otro lado, pocos consideran que dichas características forman en la contabilidad un tipo de lenguaje y de conocimientos teórico-prácticos que moldean la subjetividad del estudiante y del profesional con una visión limitada de la realidad de la que hacen parte; así, algunos docentes analizan las incidencias de dicho aspecto en la práctica profesional a partir de las bases de la disciplina, y encuentran como un aspecto no tan positivo el hecho de que el campo contable se limite a técnicas principalmente, pues se considera que se dejan de lado muchos otros aspectos de la realidad social que deben importarle al sujeto y, a partir de allí, piensan en la investigación y en las áreas de humanidades como alternativa para fortalecer la formación y sensibilizar la subjetividad del estudiante hacia esos aspectos que se dejan de lado en la “columna vertebral” del conocimiento contable. Además, es posible percibir cómo el primer grupo de docentes, aunque reconocen las incidencias en la subjetividad, no hacen una reflexión más allá de la profesión, de la práctica y de la regulación, al considerar, incluso, que solo hay subjetividad cuando se hace interpretación de algún tipo de norma.

En el escenario nacional y en las instituciones hay una excesiva instrumentalización de la educación, del conocimiento, es decir, se ha construido un escenario educativo en donde lo que prima son los resultados y no se observan generalmente los procesos, eso pasa con los estudiantes y también con los profesores (Docente entrevistado).

En resumen, son pocos los docentes que se atreven a cuestionar y a reflexionar cómo la lógica técnico- instrumental que fundamenta la contabilidad incide de forma no muy positiva en la subjetividad de los individuos que se desenvuelven en dicho campo profesional y de conocimiento, entendiendo que no todo se reduce a la idealización de realidades y a una lógica un tanto irracional, sino que se está dando cuenta de una serie de elementos que involucran el ser. Pero, por otro lado, preocupa que una mayoría de docentes están dando pistas de cómo esta lógica ha encasillado su forma de pensar-actuar, porque en cierta medida consideran que el sujeto se debe formar única y exclusivamente para el mundo del trabajo (la empresa), y aunque es importante no es lo principal en una sociedad con tantas problemáticas por resolver.

Conclusiones

Para la mayoría de los docentes entrevistados, la subjetividad del estudiante y del docente es opacada por el sistema educativo, ya que, por sus estándares, exigencias e intereses, lo que dicho sistema busca es crear



empleados, más no sujetos integrales con capacidades para transformar la sociedad, aunque ellos esperan aportar algo en ella a partir de su labor.

En general, se puede deducir que la normatividad de educación superior y en particular de la contaduría pública, tanto nacional como institucional, se circunscribe bajo una lógica instrumentalista que favorece determinadas estrategias económicas y de poder; por tanto, algunos sujetos docentes, en ocasiones, se sienten encasillados en un sistema que dificulta su labor e impacta de forma no muy positiva su subjetividad; pero, otros perciben impactos positivos en su subjetividad, se sienten a gusto con las políticas establecidas por el sistema, consideran que actúan como debe de ser, no opacan su labor y conciben su contribución a construir nuevos sentidos de sociedad, brindando a la misma empleados eficientes.

Referencias Bibliográficas

- ARAUJO, Jack. (1976). Contaduría pública, monopolio yanqui en Colombia. Medellín: Lealon. Pp 200.
- BARACALDO, Martha Elena (2011). La subjetividad en la formación de maestros. En: *Nómadas* N° 34. Bogotá: Universidad Central. Pp. 246-259.
- CAMPOS, Vicente. (2005). Flexibilización de la docencia universitaria y la gestión de la universidad sin órganos: Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad. Disponible en internet: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Campos.pdf. Consultado 26.11.2014.
- DÍAZ, Crithian James. (2006). Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. En: *Revista Actualidades Pedagógicas*, N° 48. Bogotá: Universidad de La Salle. Pp. 95-103.
- GIROUX, Henry. (2008). *La Universidad Secuestrada. El reto de enfrentar a la alianza militar industria - académica.* (E. Pereira Urosevic, Trad.) Caracas: Centro Internacional Miranda.
- GÓMEZ, Mauricio; OSPINA, Carlos Mario & ROJAS, William. (2014). La constitución de la subjetividad en la educación contable: del proceso implícito a la visibilización de sus impactos. En: *Cuadernos de contabilidad*, Vol. 15, N°37. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Pp. 187 – 211.
- GUALTEROS, Wilson Fernando. (2008) Reflexiones en torno del pensamiento y el conocimiento del profesor. *Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública.* Bogotá: Universidad Santo Tomás. Pp. 271- 281.
- LEÓN, Freddy. (2011). Ser y comprender al docente contable: exploraciones auto etnográficas. En *Cuadernos de contabilidad*, Vol. 12, N°30. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Pp. 179 – 210.
- LUNA, María Teresa. (2006). La intimidad y la experiencia en lo público. Tesis doctoral. Doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. Manizales: Universidad de Manizales.



- MARTÍNEZ, Pino. (2008). Educación contable: encrucijada de una formación mono disciplinaria en un entorno complejo e incierto. Popayán: Universidad del Cauca. Pp.152
- MUÑOZ, Sandra; RUIZ, Gustavo; SARMIENTO Héctor. (2015). Didácticas para la formación en investigación contable: una discusión crítica de las prácticas de enseñanza. En: Revista Facultad de Ciencias Económicas, vol. 23, N° 1. Bogotá. Universidad Militar Nueva Granada. Pp. 53 – 86.
- NUSSBAUM; Martha. (2010). Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz. Pp 199.
- SARMIENTO, Héctor José y MUÑOZ, Sandra Milena. (2011). Banderas en alto: una arqueología del proceso de nacionalización de la contaduría pública en Colombia. Medellín: Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Pp.148
- REYES, Leonora; CORNEJO, Rodrigo; ARÉVALO, Ana & SÁNCHEZ, Rodrigo. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. En: Revista Polis vol. 9, N°27. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Pp. 269-292.
- RUIZ, Romero. (2006). La subjetividad en la práctica docente. En: Revista Rumbo Educativo, N°7. Chihuahua: Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Pp. 13 – 17.
- VEGA, Renán. (2015). Introducción. La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior. Bogotá: Ocean Sur. Disponible en internet: <http://rebelion.org/docs/198216.pdf>. Consultado 16.02.2017.

Para citar este artículo:	Mesa, Y. A. (2017). En torno a la subjetividad del docente contable. Teuken Bidikay Vol. 8 N°10. Pp. 177-194.
---------------------------	--

