



LÚMINA
ISSN: 0123-4072
ISSN: 2619-6174
revistalumina@umanizales.edu.co
Universidad de Manizales
Colombia

Aportes para la comprensión del discurso pedagógico contable

Loaiza Robles, Fabiola
Aportes para la comprensión del discurso pedagógico contable
LÚMINA, núm. 10, 2009
Universidad de Manizales, Colombia

Aportes para la comprensión del discurso pedagógico contable

Fabiola Loaiza Robles
Universidad de Central, Colombia

Recepción: 15 Junio 2009
Aprobación: 31 Agosto 2009
Recepción: 15 Junio 2009
Aprobación: 31 Agosto 2009

RESUMEN:

El presente artículo aborda el tema del discurso pedagógico contable, la forma como se caracteriza y a qué hace referencia; se ubica en el marco del referente teórico de la pedagogía crítica. En primera instancia, plantea unas consideraciones iniciales donde se da a entender el discurso como categoría abstracta que cuenta con sus respectivas prácticas, luego, a qué se refiere el discurso pedagógico en sí y su incidencia en la regulación de teorías y prácticas y su relación con el contexto social, de donde se desprenden algunas problemáticas como la forma en que el discurso regulativo del nuevo orden mundial permea el pedagógico, en especial, para las disciplinas de orden económico como la contabilidad; de esta forma, se da al final un aporte para la comprensión del discurso pedagógico contable y se propone como eje articulador de la transdisciplinariedad y diálogo de saberes.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Contable, Discurso Pedagógico, Contabilidad.

ABSTRACT:

This paper discusses the problem of the accounting pedagogical discourse, the way it is characterized and the topics to which it refers. It belongs to the theoretical framework of a critical pedagogy. In the first place, it advances a few preliminary considerations in which treats the discourse as an abstract category that has its own practices. Furthermore, it examines the referent of a pedagogical discourse, and its incidence on the regulation of theories and practices and its relationships with the social context. From this follow some problems, like the way in which the regulative discourse of the new world order has implications in pedagogy; especially for the economic disciplines like accounting. In this way, the paper illuminates the comprehension of the accounting pedagogical discourse and it proposes as central elements the transdisciplinarity and the dialogue among sciences.

KEYWORDS: Accounting Pedagogy, Pedagogical Discourse, Accounting.

CONSIDERACIONES INICIALES

“El discurso está en el orden de las leyes... y si consigue algún poder, es de nosotros y únicamente de nosotros de quien lo obtiene” Michel Foucault

Las construcciones socio-culturales se encuentran atravesadas por una red de significados y significaciones, las cuales están mediadas por signos que integran las formaciones discursivas, las que a su vez se manifiestan en un grupo de enunciados asistidos por un complejo sistema de reglas que determinan las condiciones de existencia y de formación conceptual, teórica y de las prácticas. Todo esto, dentro de un espacio donde la realidad puede llegar a ser a través del discurso o donde el discurso tiene efectos de verdad y realidad, y donde el sujeto concibe, expresa y da sentido a su mundo desde sus narrativas.

“El discurso es una categoría abstracta; es el resultado de una construcción, de una producción. El discurso no puede reducirse a una realización simple del lenguaje. Cada proceso discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales” (Díaz, 2001, p. 47), tampoco se reduce a las intenciones de un sujeto que articula significados, ya que él no produce sentido de manera individual, pues éstos se dan a través de la combinación de unidades del lenguaje, unidades que al igual que él están atravesadas por un orden del discurso, que está intrínseco en el orden social y en el cual está ubicado y ubica sus palabras. El discurso no es producto del sujeto sino de la formación discursiva, en ella se da la dispersión y discontinuidad del sujeto, de esta forma el sujeto se convierte en instrumento de discurso y de poder.

De esta forma, es posible hablar de una ilusión de autoría¹, ya que el sujeto no es la fuente del sentido que cree darle a las cosas, no pone su huella; es el discurso el que habla a través de él, de lo contrario, su palabra se torna vacía. La voz en el sujeto es la expresión del discurso, sus categorías están impuestas por la

relación sujeto-discurso, de tal manera, que el mensaje depende de la voz y la voz depende de la posición del sujeto ubicado en un discurso. La voz determina el sujeto y limita el mensaje, la voz como conjunto de representaciones y significados es la ideología intrínseca en las prácticas sociales, cuando esta voz se experimenta como actividad, acción y práctica del sujeto, esta adquisición se convierte en subjetividad, ya que es inconsciente e imperceptible.

Se pretende con el discurso que exista el menor espacio posible entre el hablar y el pensar, se trata de un pensamiento determinado por los signos del discurso y que se hace visible con los sentidos que brotan a través del lenguaje, y se convierten en el movimiento de un logos que hace que lo singular se convierta en concepto y, por tanto, en la racionalidad del mundo, este logos es un discurso pronunciado que se coloca en el centro, donde las cosas y los acontecimientos revelan su esencia como discurso.

El discurso no es solamente la actividad del entendimiento de un nivel lógico-conceptual sino que tiene también una dimensión estética y concretamente un espacio y un tiempo. Cada discurso se establece a partir de una imagen-espacio y de una imagen- tiempo y estas imágenes establecen el fundamento estético del discurso... no se trata, pues, de un espacio y un tiempo referenciales, aquellos de los que el discurso habla, ni tampoco de un espacio y de un tiempo causales, aquellos en los que es producido el discurso. Se trata si de un espacio y de un tiempo inmanentes al discurso (Garavito, 1994, p.240).

Atravesan este tiempo y este espacio del discurso, unas prohibiciones que se relacionan con el poder, con aquello por lo cual se lucha, es decir, de aquello que se desea adueñarse, por lo general, una de las formas de poder por las que se lucha es por la verdad, y en nombre de ella las grandes mutaciones científicas pueden ser más que descubrimientos, nuevas formas de voluntad de la verdad, y la “voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, se apoya en una base institucional: está, a la vez, reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales” (Foucault, 1999, p.22). Este tipo de prácticas se encuentran reguladas por el discurso pero, a su vez, tienen la posibilidad de incidir en él, cuando por ejemplo se pone en duda el discurso, con sus prohibiciones, barreras, umbrales, límites, que se disponen de manera que puedan dominar.

Foucault (1999) plantea tres tareas para poner en duda el discurso: 1). Replantear la voluntad de verdad del discurso, 2). Restituir al discurso su carácter de acontecimiento, y 3). Borrar la soberanía del significante, para lo cual propone cuatro principios:

a) Principio de trastocamiento: pone en duda la tradición que se considera fuente del discurso en las figuras que lo representan, como el autor, la disciplina y la voluntad de verdad.

b) Principio de discontinuidad: no existe un discurso ilimitado, continuo y silencioso, por lo tanto, los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan, se yuxtaponen y también se ignoran y se excluyen.

c) Principio de especificidad: es necesario concebir el discurso como una violencia que se ejerce sobre las cosas y que en la práctica encuentran el principio de su regularidad.

d) Principio de exterioridad: no ir siempre hacia el interior del discurso, sino desde el discurso, su aparición y su regularidad, ir hacia sus condiciones externas, hacia lo que dio motivo a sus acontecimientos y que, de igual forma, fija los límites. Analizar las representaciones que se encuentran ocultas en el discurso más que el discurso como serie de acontecimientos regulares.

A partir del principio de trastocamiento se forma el conjunto crítico que pretende cercar las formas de exclusión, de delimitación y de apropiación, mostrar cómo se han formado, para responder a qué necesidades, cómo se han modificado y desplazado y qué coacción han ejercido efectivamente.

Y a partir de los principios de discontinuidad, especificidad y exterioridad, se forma el conjunto genealógico, en este se estudia “cómo se han formado, por medio de, a pesar de o con el apoyo de esos sistemas de coacción, de las series de los discursos” (Foucault, 1999, p.60).

El análisis del discurso no revela universalidad del sentido, sino que debe ser la encargada de sacar la rareza del juego que impone el poder de la afirmación de la verdad al interior del discurso. Rareza y afirmación es lo que se analiza o en sí la rareza de la afirmación.

ACERCA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Entre los diversos campos donde se ubican los discursos se encuentra el educativo, atravesado por el discurso pedagógico, que es el encargado de regular la producción y reproducción de textos pedagógicos y de establecer los límites en la regulación de teorías y de prácticas. Los textos pedagógicos resultan de la descontextualización y recontextualización de los discursos primarios que operan en el sistema educativo.

El discurso pedagógico tiene su aplicación en el sistema cultural y sus significados, y en este sentido, se ha convertido en un dispositivo que genera significaciones culturales, lo significado, en este caso, hace parte de la recontextualización, pues éste es el medio para reconfigurar un discurso primario. Los discursos primarios “son discursos especializados que poseen sus propias reglas generativas de discurso, sus propios objetos y sus propias prácticas, sus ordenamientos y límites internos” (Díaz, 2001, p.39), éstos se relacionan con los saberes de primer orden, es decir, las ciencias naturales y sociales.

Estos discursos primarios se transforman a través de la gramática del discurso pedagógico, la cual le permite generar textos y prácticas de recontextualización, ya que éste no se especializa en un discurso específico, sino que reenfoca, reubica y reconstruye en y sobre otros discursos para construir nuevos sentidos a partir del suyo.

De aquí se desprende que el discurso pedagógico sea un dispositivo de recontextualización para la producción y reproducción cultural, la regla de recontextualización del discurso primario donde los temas se dan en un orden como condición fundamental para su enseñanza/aprendizaje, que se convierten en la regla fundamental de la gramática del discurso pedagógico.

Este discurso tiene un objetivo ideológico, orientar a los sujetos a posiciones deseadas, para esto selecciona los discursos que se enseñan en la práctica pedagógica y los discursos que regulan los principios del proceso enseñanza/aprendizaje, el discurso pedagógico fija los límites de qué y cómo enseñar. Así, se ha constituido como mecanismo de poder y control simbólico² para la contextualización o recontextualización de sujetos en órdenes específicos, aunque es necesario aclarar que la producción del discurso tiene un orden diferente al que él produce, así, en el caso del discurso pedagógico la estructura macroinstitucional que genera el discurso es diferente al orden que este discurso produce en los contextos de reproducción del conocimiento educativo.

Tiene como tarea construir una forma de conciencia o determinada identidad específica. El discurso pedagógico se puede considerar como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia, de identidad, pero también de inconciencia y de identificación, y “es desde esta perspectiva que puede decirse que el discurso es una categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante, de sujetos y de relaciones sociales potenciales” (Díaz, 2001, p.47), dado que en las instituciones educativas se habla de una cierta formación o capacitación que instruye a los sujetos para su inclusión en determinados círculos sociales.

“La educación es un transmisor de las relaciones de poder externas a ella. No importa aquí el grado de éxito alcanzado en la repetición. La comunicación pedagógica del sistema educativo es simplemente un transmisor de algo distinto de sí mismo” (Berstein, 1994, p.171). El discurso pedagógico que se da en el contexto institucional organizado del sistema educativo controla los significados que se realizan en la práctica pedagógica mediante la regulación de las posiciones de los sujetos y las relaciones sociales en el contexto de reproducción.

El campo de reproducción o sistema educativo, es una estructura organizada para la reproducción selectiva de discursos primarios. Este campo está constituido por discursos, prácticas y espacios socialmente construidos y reproducidos en el discurso pedagógico.

Este campo de reproducción está “constituido por redes organizadas para la estructuración de experiencias, las cuales preparan a los individuos para actuar en los escenarios económicos, políticos, administrativos y

culturales de la sociedad” (Díaz, 2001, p.72). De tal forma, los contextos de interacción, la clasificación de tiempos y espacios, la clasificación del conocimiento y la organización de prácticas son los medios que determinan conductas, actitudes y habilidades de los sujetos para la regulación de su vida social.

El discurso pedagógico, al tener la facultad de reconstruir las prácticas sociales significantes, pretende ser convertido en un dispositivo hegemónico al servicio o bajo el direccionamiento de las agencias y agentes de control simbólico con pretensiones homogeneizantes, y de esta forma, la pedagogía ha pasado a ser la constructora de nuevos signos y significantes sociales y culturales y de la ubicación del sujeto frente a ellos y, algunas veces, en favor del nuevo orden mundial.

Entre los nuevos signos se encuentran los códigos³ que hacen parte del discurso, los cuales se convierten en mecanismos que ubican al sujeto y no es el sujeto el que construye el código, se origina de esta forma el descentramiento de la subjetividad en la práctica discursiva, de tal forma que el discurso pedagógico se convierte en el dispositivo constructor de significados y encargado de la configuración de sujetos.

Actualmente, el discurso pedagógico como dispositivo, “dispositivo pedagógico que consideramos, es la condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura” (Berstein, 1994, p.185), actúa en el descentramiento de la identidad individual y colectiva, ya que opera con pretensiones hegemónicas acorde con los discursos económicos y construye nuevos órdenes simbólicos; “este descentramiento de la identidad ha conducido a la recontextualización de una subjetividad racionalizada y universalista, más expuesta al control, la coerción y la manipulación, pero, igualmente, más abierta a la oposición, la contradicción y el cambio” (Díaz, 2001, p.179).

DISCURSO PEDAGÓGICO Y ELEMENTOS CONTEXTUALES

Es la educación, sin duda, el medio más relevante gracias al cual todo individuo en una sociedad puede acceder a los discursos, por lo cual afirma Foucault (1999, p.45) que, “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”. La educación se ha convertido en el medio que asegura la distribución de los sujetos que hablan en diferentes tipos de discursos y también para la adecuación de discursos a cierto tipo de sujetos, de esta forma el sistema educativo se convierte en una ritualización del habla para los sujetos que se expresan desde los discursos, es decir, se da una adecuación del discurso con sus saberes y poderes.

Las relaciones sociales de la educación intentan producir un tipo de formación donde el sujeto cree que construye autónomamente representaciones e imágenes del mundo y de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes para determinar su posición ocupacional, en este sentido la educación proporciona los recursos y medios para la producción de autoconceptos, identificaciones sociales y profesionales acordes con los requisitos de la división social del trabajo.

En especial la pedagogía muchas veces es vista “como dispositivo de poder y control que recontextualiza y reproduce los códigos culturales dominantes, los cuales se legitiman como forma de discurso, experiencia y práctica” (Díaz, 2001, p.160), de esta forma se convierte en una condición para la reproducción y recontextualización de las formas específicas de saber, práctica y cultura.

Para el caso de la universidad se plantea que ésta se ha dejado permear por discursos de corte económico que en el fondo se convierten en dispositivos de control social agenciados por organismos supranacionales que al intervenir en la política educativa lo que buscan es, en últimas, configurar sujetos que cumplan con determinadas especificaciones para el mercado⁴, máxime si se parte de la separación que “suele oponer teoría y práctica: razón y materia, conocimiento y realidad, discurso y experiencia, mediación e inmediatez. La primera serie de esta cadena de oposiciones (razón, conocimiento, teoría, discurso, mediación) designa el poder intelectual de abstracción y simbolización que define la superioridad del Centro, mientras que la segunda serie (materia, realidad, práctica, experiencia, inmediatez) remite América Latina a la espontaneidad

de la vivencia” (Richard citado por Castro-Gómez (comp.), 1998). Dicho de otra manera este imaginario pone a Latinoamérica en el lugar de los que trabajan mientras que el norte es el lugar que piensa.

Que este problema se haga presente en la educación se debe en especial, como ya se mencionó, a que el discurso pedagógico en cierta forma se ha dejado permear por discursos que a su vez se relacionan con la asistencia actual a una nueva reconfiguración del poder, una especie de administración biopolítica o nueva forma de gestión de la vida, donde la producción social está completamente articulada a través de la producción de la subjetividad. Este fenómeno es producto del proceso de globalización, el cual se ha considerado sólo como mundialización del capital o internacionalización de los mercados y no de otras dimensiones, como la social y cultural, se observan y se manipulan desde la esfera económica, específicamente, desde la financiarización, al respecto se observa que, la globalización -de los negocios- es una especie de pretexto para concretar un sinnúmero de intervenciones en favor de la gestión del mundo como mercado, las que a su vez, debilitan el papel de los Estados y de las instituciones y aparatos nacionales, a favor de las potencias industriales y financieras y de sus nuevos centros de producción normativa, espacios desde donde se tejen las redes de la dominación hegemónica que paulatinamente postula el tránsito del modo de producción económica a la producción cultural o producción de la subjetividad (Quijano, 2004, p.97).

Se pretende, de esta manera, difundir ciertos hábitos, comportamientos y representaciones, con sus respectivos imaginarios⁵ que tienden a estandarizar las sociedades de todo el mundo. Para este cometido se instala un sinnúmero de dispositivos de control que se afianzan en las instituciones culturales, en especial, las universidades que, en cierta medida, se han dejado permear por las directrices de los gremios económicos que buscan reexpresar los programas de formación, todo a favor del capital financiero y la mundialización de los mercados, que prefieren –especialmente en los países llamados tercermundistas- un profesional con pensamiento único, donde lo importante es la producción de capital y no la producción de conocimiento.

El campo educativo se ha convertido en uno de los instrumentos de divulgación, captación y control de las políticas de mercado, de ahí, que “las agencias internacionales, UNESCO, PNUD, BID, CEPAL, BM, hayan jugado un papel central en la definición e implementación de la política educativa a escala mundial y, sobre todo, en los países del tercer mundo. Proceso agenciado a través de recomendaciones derivadas de investigaciones que demuestran “objetivamente” la necesidad de su adopción” (Libreros, 2002, p.186). Es decir, al plantear la adopción se niega la posibilidad del análisis crítico y la producción de conocimiento, lo que se pretende es la formación de un profesional diestro en lo instrumental pero con poca capacidad de análisis, pues para adoptar no se necesita pensar demasiado.

Se tiene, de esta manera, que “la economía no es sólo, ni siquiera principalmente una entidad material, es ante todo, una producción cultural o una forma de producir sujetos humanos y órdenes sociales de determinado tipo” (Escobar citado por Lander, 2000, p.33), es decir, las grandes industrias no sólo producen mercancías sino también sujetos cargados de sus respectivas subjetividades, “en cuanto al mercado, su conquista procede tanto por especialización como por colonización” (Deleuze, 1997, p.4), de lo que se trata es de,

lograr un desempeño efectivo de los ciudadanos dotándolos de competencias para desenvolverse productivamente en la sociedad actual, por la vía de mejorar la calidad de los “servicios educativos”. En tal caso se excluye cualquier propósito de formación del ciudadano y del sujeto culto, para no aludir a la posibilidad que tendrían la educación y la enseñanza de incitar el pensamiento abriendo un espacio para la invención, la estética y la ética” (Martínez, 2004, p.11)

Contrariamente, en la educación superior se habla de formación profesional y se hace referencia específicamente a la esfera productiva del ser humano, al trabajo y al saber sobre el trabajo, en este caso no se estaría hablando de formación para el mundo de la vida (que debería ser el objetivo de toda institución educativa) sino de instrucción para el mundo del trabajo ya que “si alguien lo forma a uno, entonces, desaparece la formación porque ella es un acto libre, si a uno lo forman eso se llama dependencia, domesticación, instrucción. Lo estético y lo ético se producen al construir una forma, un estilo, unas maneras

propias (Foucault citado por Quiceno, 2002 p.94); en definitiva, la formación hace referencia al sujeto que busca la forma, el que quiere llegar a su forma.

Pero teniendo en cuenta que ahora se trata de mercantilizar toda experiencia de vida, la formación ha quedado relegada a segundo plano; se vive en medio de “un capitalismo de superproducción. Ya no compra materias primas ni vende productos terminados o procede al montaje de piezas sueltas. Lo que intenta vender son servicios, lo que quiere comprar son acciones” (Deleuze, 1997, p.5), la economía en su proceso globalizador se ha direccionado hacia la dimensión socio-cultural y ha construido todo un entramado simbólico cargado de nuevos sentidos, que son los que en este momento configuran y moldean los sujetos; y han puesto su mirada en el presente-futuro de la educación y la han convertido en su principal aliada, perdiendo de esta forma su amplio significado de apuntarle a la construcción social y la ha convertido en dispositivo de disciplinamiento y control social al servicio de la economía.

En este sentido, la educación resulta ser objeto de normalización y de intervención al igual que la producción mercantil y de esta forma “los procesos de instrucción se homogeneizan tanto en contenidos como en métodos de aprendizaje, sin perjuicio de las prácticas de flexibilización del currículo que permite la contemporización de las técnicas funcionales requeridas por el mercado” (Franco citado por Quijano, 2004, p.103). Se observa así, cómo el discurso económico permea el discurso pedagógico y configura subjetividades, que apuntan a sujetos competitivos para el mercado, que no da lugar a la expresión de un sentido individual, pues el entorno tiene una significancia que homogeniza la mirada y el pensamiento hasta el punto de que el discurso resulta hablando solo.

A partir del análisis anterior, no está de más resaltar el papel de la pedagogía crítica que, siendo consciente de esta problemática, se encarga de “enfrentar las necesidades de reproducción, apropiación, revaloración y, sobre todo, de generación, en el sentido de fundamentar un discurso y una práctica acorde con un mundo menos alienado, menos homogeneizado y menos fraccionado” (Muñoz, 1998, p.28), de manera que también es la encargada de formular otros postulados, siempre con la posibilidad de transformarse y de contraponerse al contexto y sus contradicciones.

De tal forma, que al propender por un pensamiento crítico, sea posible “aprender de qué forma podríamos comenzar a hacer una historia distinta del presente, es decir, de aquellos discursos y prácticas, que le han dado forma a nuestro pensamiento, que determinan lo que vemos y sentimos, con la esperanza de que a través de nuestra reflexión aquello que aún no ha sido pensado o imaginado pueda llegar a existir” (Martínez, 2004, p.403). De manera análoga que el discurso pedagógico pueda ser repensado desde un horizonte crítico, que apunte a la transformación de los imaginarios que se han creado desde discursos que no corresponden con nuestras verdaderas necesidades.

EL DISCURSO PEDAGÓGICO CONTABLE

En este horizonte analítico, el campo de la educación contable se encuentra inexorablemente atravesado por discursos cargados de sentidos que integran lo profesional, lo disciplinario y lo pedagógico, cuya concreción se da tanto en las visiones como en las prácticas o en sus interrelaciones. Existe un discurso contable que integra lo disciplinario y profesional y un discurso pedagógico que articula el discurso contable con otros saberes y discursos primarios, los cuales recontextualiza para proporcionar su reproducción a través de la práctica pedagógica, en los diversos contextos en donde actúa.

La pedagogía contable trata del qué, cómo y por qué se enseñan determinados contenidos temáticos; este saber pedagógico contable en interacción con otros saberes de primer orden, constituidos, a su vez, por discursos primarios son los que conforman el discurso pedagógico contable, que es el encargado de regular la producción y reproducción de textos pedagógicos contables⁶, y también establece los límites en la construcción de teorías y prácticas.

Los textos pedagógicos contables resultan de la descontextualización y recontextualización de diversos saberes que se constituyen, a su vez, como discursos primarios, que operan en el campo de recontextualización contable o campo educativo, con el fin de hacer circular determinados sentidos que sirvan para la reproducción cultural. El texto pedagógico contable se convierte en dispositivo cultural que desarrolla y transforma la cultura de los destinatarios en el momento en que éstos internalizan determinados saberes. Los mensajes de estos textos constituyen la estructura superficial y las realizaciones serían expresiones de esta estructura que corresponde a la dimensión semántica del texto. Su sentido superficial está dado por los mensajes que son la información semántica secundaria que, a su vez, hacen parte de una información semántica mayor, de donde se han desarticulado componentes fundamentales del contexto y de las determinaciones socioculturales del entorno contable; estas transformaciones crean una nueva información bajo la modalidad de temas a trabajar en los distintos escenarios de la práctica pedagógica contable.

Como ya se mencionó, el discurso pedagógico contable se constituye a partir de la reconfiguración de los discursos primarios, éstos, al tener sus propias reglas, objetos, prácticas, ordenamientos y límites se convierten en un reto para la estructuración del discurso pedagógico contable, porque se trata de la puesta en juego de diversos saberes con sus respectivos discursos. Estos saberes y discursos de primer orden hacen referencia a las diversas disciplinas que intentan dar explicaciones de la realidad y que por razón del discurso contable se considera hacen parte o se relacionan con su campo, y la interacción de estos saberes son los que configuran la estructura del discurso pedagógico contable.

Este discurso tiene una gramática que le permite transformar los discursos primarios y que, a su vez, le permite generar textos y prácticas de recontextualización, no se construye a partir de un discurso específico, sino desde la interacción de diversos discursos que se ubican y reconstruyen desde éste, con el fin de construir nuevos sentidos que permitan la reproducción de dicho conocimiento primario, y donde se dé un orden como condición fundamental para la enseñanza/aprendizaje que se convierta en la regla fundamental de la gramática del discurso pedagógico contable.

Además de tener una gramática propia, el discurso pedagógico contable también tiene un objetivo ideológico con el cual pretende orientar a los sujetos a posiciones deseadas; este objetivo ideológico muchas veces tiene una gran influencia de discursos de corte económico. Por lo anterior, es de gran importancia hacer la selección de discursos que serán enseñados, de manera que se fijen los límites del qué, cómo y desde qué enfoques y perspectivas se enseña, ya que están en juego la contextualización o recontextualización de los sujetos.

La educación contable tiene un contexto institucional organizado y a través de éste se da la práctica pedagógica y mediante ésta la regulación de las posiciones de los sujetos y de sus relaciones sociales en el contexto educativo, que se presenta como estructura organizada para la reproducción de discursos primarios, y se constituye en redes para la estructuración de experiencias, las cuales preparan a los sujetos para actuar en el escenario laboral-profesional

De aquí se desprende que el discurso pedagógico contable tenga la facultad de reconstruir las prácticas sociales significantes en dicho campo, por lo cual su estructuración no puede ser descuidada, pues si nos mantenemos al margen la intención de ciertas agencias y agentes de control simbólico harán de éste un dispositivo con pretensiones homogeneizantes, y de la pedagogía una forma de construir nuevos signos y significantes sociales y culturales para ubicar al sujeto frente o a favor del nuevo orden mundial.

Atendiendo a este panorama, al considerarse la constitución del discurso pedagógico contable, debe tenerse en cuenta la existencia de los diversos y complejos campos y contextos. En primera instancia, considerar la variedad de discursos teóricos, cuyos conceptos y teorías integran las fuentes para la formación del discurso pedagógico, éstas son las disciplinas especializadas y subdisciplinas que integran el campo del saber contable. En segundo lugar, se pueden distinguir las regiones discursivas que involucran una práctica de recontextualización y un enfoque práctico y profesional específico, el cual se denomina contaduría pública;

esta región es claramente una interface entre el campo de producción del discurso y los diversos campos de la práctica contable.

Desde este punto de vista, el campo del discurso pedagógico contable es el encargado de seleccionar el campo de producción del discurso y de sus prácticas; no es una región especializada, porque en sí, se constituye como un medio para la producción y reproducción de disciplinas y profesiones.

Es posible distinguir dos procesos de recontextualización en la estructuración del discurso pedagógico contable: el primero, la selección de discursos en el campo de la producción discursiva para formar el qué y cómo del discurso. El segundo, ocurre cuando las teorías y conceptos creados en las disciplinas son ubicados ideológicamente de acuerdo con las demandas de socialización en el escenario de la educación contable. En otras palabras, este discurso puede constituirse como una región práctica/discursiva, la cual institucionaliza saberes, límites, reglas y principios regulativos e instruccionales.

De acuerdo con Díaz (2001, p.93), “el discurso pedagógico institucionaliza los principios y las reglas que estructuran, integran y especializan el tiempo, el espacio y el discurso en el contexto de reproducción”. Atendiendo a estos tres aspectos, el discurso pedagógico contable en cuanto a la organización del tiempo, es el que regula la demarcación temporal de la adquisición y transmisión de conocimientos del saber contable; en la organización del espacio demarca y legitima el espacio social de la adquisición o aprendizaje, y junto a los límites físicos, también conlleva valores simbólicos e implica un orden específico; la flexibilidad del espacio depende de las teorías subyacentes al discurso pedagógico contable; y en la recontextualización del discurso, se encarga de (des)(re)contextualizar el conocimiento, actúa sobre el saber que debe divulgarse en la práctica pedagógica de manera selectiva, esto con el fin de abstraerlo de sus condiciones de existencia y reenfocar la experiencia de quienes lo adquieren.

Existe una relación entre discurso pedagógico contable y la práctica pedagógica contable⁷, ya que el primero fija los límites teóricos, ideológicos y metodológicos de la práctica pedagógica, es decir, que el discurso pedagógico contable restringe el tipo de prácticas de interacción educativa, aunque esto no implica una regulación rígida y mecánica, ya que dentro de los límites fijados por la gramática del discurso pedagógico existen rangos de variaciones posibles; la regulación discursiva no implica que la práctica pedagógica sea necesariamente transformada.

DIÁLOGO DE SABERES Y DISCURSO PEDAGÓGICO CONTABLE

Teniendo en cuenta la estructuración del discurso pedagógico contable desde la recontextualización de discursos primarios disciplinares y sin desconocer que la contabilidad pertenece al campo de las ciencias sociales, se hace necesario revisar los retos que se presentan en este momento para estas ciencias.

Como consecuencia de la división del trabajo se presentaron las divisiones en el conocimiento, motivo que dio lugar a las disciplinas y luego, a la especialización de cada campo de conocimiento; con el tiempo cada disciplina se ha subdividido y se ha relacionado con las subdivisiones de otros campos disciplinares, de esta forma, se da la hibridación de las disciplinas, incluso, se ha llegado a plantear que ellas pueden desaparecer. Pero en la actualidad se habla de la necesidad del diálogo de saberes, del trabajo transdisciplinario que atraviese las disciplinas, tanto sociales como naturales.

Ya que se necesita un conocimiento integral que pueda explicar situaciones sociales diversas que requieren ser analizadas desde una amplia mirada teórica y metodológicamente hablando, para lo cual el trabajo transdisciplinario posibilita procesos de visualización de los diferentes niveles de representación de la realidad, recrea de manera diferente las formas de conocer, con la finalidad de “comprender que todos los objetos de estudio ya no pueden continuar estudiándose de manera fragmentada y aislada, porque la realidad se caracteriza por una dinámica procesual conformada en redes de diferentes niveles” (Rosales, 2006, p.14)

La transdisciplinariedad implica que, el “diálogo de saberes será solamente posible en la medida en que las ciencias sociales aprendan a relativizarse a sí mismas, aprendan a verse como una forma más de conocimiento

frente a otras formas distintas de conocimiento” (Castro- Gómez, 2005, p.53), se plantea, así, dejar de lado las pretensiones de científicidad o la naturalización de la ciencias sociales, partiendo de que no existe un único criterio de legitimación del conocimiento, que la razón no debe tener primacía sobre la sensación, y que se debe dejar atrás la idea de un saber puro que no está contaminado por la subjetividad de los sujetos.

En esta perspectiva se propone que “impensar las ciencias sociales significa reconciliar lo estático y dinámico, lo sincrónico y lo diacrónico, analizando los sistemas históricos como sistemas complejos con autonomía y límites temporales y espaciales... (en atención a lo anterior, se propone) acudir al análisis transdisciplinario eliminando la tradicional distinción entre el método de análisis idiográfico propio de la historia y el nomotético propio de la antropología, economía, ciencias políticas y sociología” (López, 2001, p.178), ya que las ciencias sociales no pueden ser el recuento de unos hechos pasados ni la simple búsqueda de explicaciones ahistóricas de la realidad, se hace necesario deconstruir las barreras disciplinarias e integrarlas con el método transdisciplinario.

Desde el horizonte de la transdisciplinariedad se plantea que, en tanto el discurso pedagógico se nutre de los saberes que dan cuenta de las transformaciones del entorno (sociales, culturales, políticas, económicas) y se constituye como unión de saberes que reconstruyen y recontextualizan la realidad y teniendo en cuenta que para el caso contable es un imperativo “resolver problemáticas derivadas de la aprehensión de nuevas realidades que se presentan en el orden económico y social” (Gracia, 1999, p.8) la apuesta es, entonces, al fortalecimiento de los saberes contables, es decir, estudiar la contabilidad no como una disciplina autónoma e independiente, sino que ésta haga parte de las dinámicas de cambio en correlación con otros saberes que le permitan dar cuenta de ciertos fenómenos sociales; implica una menor relevancia de los análisis desintegrados y un énfasis en el trabajo transdisciplinar, al igual que la reinterpretación del pensamiento social clásico contable y el establecimiento de un nuevo enfoque metodológico.

En este marco de la reestructuración de las ciencias sociales delimitado por la nueva dinámica producida en la interacción de las diversas realidades, se propone el discurso pedagógico contable como eje articulador de la transdisciplinariedad en la que se debe hacer énfasis en el campo contable, ya que en este campo confluyen diversos saberes y discursos, que no pueden ser estudiados de forma aislada, ya que las actuales condiciones requieren miradas holísticas de la realidad y análisis integrados que den posibles opciones a las diversas problemáticas del entorno.

De igual forma, se propone que esta transdisciplinariedad o diálogo de saberes debe estar atravesada por un concepto que, dadas las actuales condiciones mundiales, se hace imperativo que tanto desde las ciencias naturales como desde las ciencias sociales sea visto como el centro de reflexión, me refiero a la necesidad de poner la vida al frente y en el centro de los análisis académicos.

Es necesario que nuevas visibilidades salgan a flote para dar cuenta de la complejidad de la realidad, se trata, entonces, de liberar el lenguaje de la representación clásica, de las limitaciones lógicas impuestas por una verdad o por un significado de lo que se dice, y acercarlo más hacia la vida, que entre lenguaje y vida exista un lazo, un compromiso y se resuelvan en la misma figura, y de esta forma “la vida irrumpe en el lenguaje, provocando la destitución del sujeto, la libertad del discurso por fuera de los controles del lenguaje moderno” (Garavito, 1998, p.272), estos controles se refieren a la idea de sujeto que piensa autónomamente, la idea de un objeto que debe ser designado y que está por fuera de nuestros sentidos, y las relaciones de significación entre sujeto/objeto con las teorías que la componen y que construyen todo un marco institucional del lenguaje científico; estos controles se resumen en manifestación, designación y significación.

Relacionar directamente la vida con el lenguaje se refiere a la expresión de multiplicidad de voces⁸, a la “fuerza activa que es la vida, esa fuerza de transformación libre que se diferencia de esta vida en la que está encerrado el sujeto, esta vida en la que encerramos el lenguaje, en la que le delimitamos una identidad. Es la fuerza de la vida que lucha contra los controles del lenguaje” (Garavito, 1998, p.272); cada que el lenguaje es encerrado en una identidad se produce el distanciamiento con la vida, y cada que la vida irrumpe en el lenguaje se produce la destitución de la identidad del sujeto, estas son fuerzas inversamente proporcionales.

Pero de análoga manera existen líneas de fuga, de salida, de posición activa, de aquellos que sin sentirse víctimas escapan de la regularidad del discurso, creyendo en las alternativas, porque se reconocen en la diferencia y saben que la unidad de discurso no es ni justa ni conveniente, y estas líneas giran en torno a la defensa de la vida como centro de interés.

Según Edgar Garavito (1998) la vida entra en el lenguaje del discurso gracias a tres instancias fundamentales: a) La heteronomía del sujeto en el campo de la expresión. b) Autonomía del discurso en el campo de la connotación; y c) La transcurividad del lenguaje en el campo de la denotación.

a) En el campo de la expresión, el que se expresa no es un sujeto, un autor, sino una multiplicidad de voces, la heteronomía es la irrupción de la diversidad y el sujeto la síntesis ofrecida a las exigencias comunicativas del otro social.

b) Es el campo de la connotación de la lengua, “el ejercicio superior de la palabra, deconstruye los corpus teóricos significativos debido a la irrupción de un acontecimiento discursivo autónomo que no es controlado desde teorías establecidas. Habría así un movimiento autónomo de la vida y del lenguaje con relación a las significaciones teóricas” (Garavito, 1998, p.274), para entender la heteronomía del sujeto es necesario que el discurso sea autónomo con relación a los sujetos y a los sistemas teóricos.

c) El campo denotativo, se da en la relación necesaria entre lengua y libertad, la transcurividad en el discurso se refiere a la heteronomía del sujeto (campo de expresión) y a la autonomía del discurso (campo de connotación) libre de las funciones de control que en él se ejercen; es la transformación de la lengua en sus campos expresivo y connotativo.

En estos tres campos hay un nuevo concepto de vida, que no se opone al lenguaje, va más allá del principio de identidad que mantiene el divorcio entre la vida y el lenguaje, donde la vida es todo, es pensamiento, es acción, es deseo, concepto, mundo y lenguaje, y estos no se analizan aisladamente sino que se convierten en una sola fuerza. De esta manera, pensar y ser no son instancias separadas, “pensar no es un hombre frente a la naturaleza, relacionado por la técnica. El valor práctico de este concepto de vida es la afirmación ética de la diferencia, y ya no de la oposición sujeto/objeto, yo/otro” (Garavito, 1998, p.278), es el principio de la diferencia como multiplicidad, sustentado en la vida lo que hace irrupción en el lenguaje.

En consonancia con lo anterior, se pretende que el discurso pedagógico contable se estructure desde el diálogo de saberes y que esta interacción transdisciplinaria esté atravesada por la vida como valor y como categoría, para lo cual es necesario que se fortalezca el saber pedagógico contable, sin desconocer su naturaleza social, atendiendo a los lineamientos que, por ejemplo, presenta la pedagogía crítica, “cuya finalidad ética se funde sobre principios de argumentación de la vida, ya que su ausencia parece amenazar todo asomo de la misma” (Muñoz, 1998, p.28), de manera que este tipo de pedagogía se construye desde un discurso y un horizonte crítico que buscan opciones frente al mundo contemporáneo, acorde con las diferentes concreciones culturales, por lo cual es necesario el trabajo en opciones pedagógicas contables con sólidas bases de análisis de discurso, desarrolladas en los escenarios que poco a poco se han convertido en espacios de resistencia del campo contable⁹.

La pedagogía crítica hace parte de “la diversidad pedagógica que se registra en las múltiples expresiones que hoy abundan en América Latina constituye una muestra significativa del potencial inmensamente rico que va mucho más allá de aquello que la sociedad del capitalismo tardío quiere ver, con lo cual, se están iniciando procesos de transformación cultural de hondo calado” (Martínez, 2004, p.398). El campo educativo cuenta con movimientos sociales, como la Expedición Pedagógica Nacional, que trabajan en la construcción de nuevas formas de representación de sí mismos y del ambiente social y cultural de la educación colombiana. Es pertinente que desde el campo de la educación contable nos acerquemos a este tipo de trabajos que se desarrollan desde diferentes frentes de acción y defensa por una educación pensada desde nosotros para nosotros, con el fin de comprender y estructurar desde un horizonte crítico el discurso pedagógico contable.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, S. & HURTADO, D. (2005) Escuela y Ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autoreflexividad. Ponencia presentada al Primer Encuentro Internacional de Niñez y Juventud: Las políticas locales en el contexto global.
- BERSTEIN, B. (1994). La estructura del discurso pedagógico clases, códigos y Control. Madrid: Ediciones Morata.
- CASTRO-GÓMEZ, S & MENDIETA, O. (comp.) (1998). Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate, México D.F.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). Transdisciplinariedad y diálogo de saberes. Conferencia miradas y perspectivas de las ciencias sociales y humanas. En Revista de estudiantes de sociología
- DELEUZE, G. (1997). Posdata sobre las sociedades de control. Conversaciones. Pre-textos
- DÍAZ, M. (2001). Del discurso pedagógico: problemas críticos, poder, control y discurso pedagógico. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio
- FOUCAULT, M. (1999) El orden del discurso. (1ª Ed.). Barcelona: Tusquets Editores S.A.
- GARAVITO, E. (1994) Las visibilidades en el discurso. Revista Politeia (14), pp. 229-244.
- GARAVITO, E. (1998) Autonomía y heteronomía del discurso excluido. Ponencia presentada en el coloquio internacional “El Tercero Excluido”, Porto, Portugal.
- GRACIA, E. (1999) El problema de la investigación contable. Documento preparado para el tercer simposio de contaduría pública siglo XXI. Sogamoso: Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.
- LANDER, E. (2000) Ciencias sociales saberes coloniales y eurocéntricos, En Lander (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, (pp. 11-40). Buenos Aires: CLACSO.
- LIBREROS, D. (compilador) (2002) Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia. Balance y Perspectivas. (1ª Ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- LÓPEZ, F. Et al. (2000) Abrir, impensar y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?, En Lander (comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, (pp. 177-200). Buenos Aires: CLACSO.
- MARTÍNEZ, A. (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. (1ª Ed.). Barcelona: Anthropos; Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MUÑOZ, J. (1998) Aproximación crítica a la pedagogía. Bogotá: Corprodic.
- QUICENO, H. (2002) Educación formación profesional. En Revista Cuadernos de Administración (28), pp. 87-98.
- QUIJANO, O. Et al. (2004) Estandarización de la Educación Contable. El Proyecto Escolar de los Gremios Económicos. En La Contaduría Pública y el Nuevo Entorno Global. Rutas y Desviaciones. (1ª Ed.), Popayán (Col.): Editorial Universidad del Cauca.
- ROSALES, R. (2006). La interdisciplina en las ciencias sociales. Barcelona: Anthropos.

NOTAS

- 1 Esta consiste en “la certeza del sujeto de ser el productor autónomo y autodeterminado de su producción semiótica, ignorando las reales relaciones de determinación que son inversas: al reflejar la realidad de tal o cual manera, son los sentidos los que preforman las representaciones” (Sercovich citado por Libreros, 2002, p.192)
- 2 De acuerdo con Berstein (1994), a través de la comunicación se transmite una distribución del poder y unas categorías culturales dominantes, de tal forma, que el control simbólico se constituye en un medio para adoptar una forma especializada de conciencia, a través de códigos de discurso, modos de relacionar, pensar y sentir; “el control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder” (1994, p.139), este control simbólico tiene un campo que se refiere al conjunto de agencias y agentes que se especializan en los códigos discursivos que dominan.
- 3 Los códigos sociolingüísticos o educativos son formas de transmisión cultural que se constituyen en sí mismos en dispositivos de control de la reproducción cultural, configurando un sujeto de acuerdo con las modalidades dominantes de la estructura social.

- 4 La sociología de la educación es la que se encarga de estudiar el grado de correspondencia entre educación, producción económica y reproducción cultural, relación que cada vez es más fuerte por la correlación que existe entre educación y producción de identidades profesionales a través de la ubicación ideológica de las disposiciones de los sujetos. Con las actuales transformaciones sociales, económicas y políticas, la sociedad se concibe a través de reordenamientos permanentes que inciden en la reorganización de la división del trabajo, la distribución del capital y las formas de poder y control. Estos cambios implican una nueva forma de reproducción cultural y por lo tanto del discurso pedagógico que recompona las distribuciones del poder, del conocimiento y de las formas de identidad.
- 5 Comprendiéndose imaginario en el siguiente sentido: como “creación (radical) que mediante complejos procesos de aceptación y legitimación adquieren el carácter de sociales, en tanto elementos coadyuvantes en la elaboración de sentidos subjetivos atribuidos al discurso, al pensamiento y a la acción social” (Baeza citado por Alvarado, 2005, p.6). Cada sistema social se encuentra cargado de signos, representaciones e imaginarios, los cuales son aceptados por determinadas comunidades y éstos son los encargados de permear el pensamiento de los individuos.
- 6 Estos textos son los que se utilizan como medios de reproducción ideológica y cultural que de forma visual, oral o escrita, se constituyen como dato primario de la interacción pedagógica, se puede considerar como “cualquier comunicación registrada en un sentido signico” (Lozano citado por Díaz, 2001:195), de tal forma que todo conocimiento que pretenda ser difundido por medio de la comunicación, con la finalidad de hacer circular determinados sentidos, se convierte en un texto pedagógico, máxime si este se produce y reproduce en instancias académicas o en el campo de recontextualización de la educación contable.
- 7 Es el modo de ubicación de los estudiantes en un orden específico del discurso instruccional, “implica la ubicación de los alumnos en modelos de razonamiento, percepción, interpretación y en general, en modos específicos de adquisición de conocimiento y habilidades ligadas a la producción de competencias específicas” (Díaz, 2001, p.94).
- 8 La multiplicidad de voces que se emiten desde las diferentes expresiones de la vida, no solamente la del ser humano, es necesario pasar de una visión antropocéntrica, a una biocéntrica, donde prime el respeto por la vida en todo orden y nivel.
- 9 Me refiero al trabajo que se viene realizando al interior de determinados programas de contaduría, algunas instituciones que propenden por el desarrollo de la profesión y la disciplina, y los eventos organizados por profesionales y estudiantes.