

Los modelos de transmisión del saber contable: una aproximación sociológica⁴

Edison Fredy León Paimé⁵

Resumen

En el presente documento se hacen unas breves anotaciones sobre la manera como se pueden entender los mecanismos de aprendizaje-enseñanza de la contabilidad. Se plantea que la enseñanza de la contabilidad está signada a la función social que la sociedad le concede, por lo que las formas de mediación son diversas. Como saber estratégico, la enseñanza de la contabilidad connota el marco de relaciones sociales que hacen posible la “reproducción” del control económico organizacional, desde nuestra propuesta hacia dos roles funcionales, el mantenimiento del patrimonio y la reproducción tecnocrática.

Palabras claves

Sociología educativa, profesionalización, modernización, historia de la educación contable.

4. La ponencia es parte de la revisión realizada para la confección del proyecto doctoral titulado *El docente de contaduría pública como agente estructurador del campo contable: Discursos y representaciones en la configuración del campo contable en Colombia (1950-2009)* y del desarrollo del proyecto *Historiografía de la Educación Contable en Colombia* que se ejecuta en la Universidad Militar Nueva Granada.

5. Estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Docente y miembro del *Grupo de Estudios Contables* de la Universidad Militar Nueva Granada de la ciudad de Bogotá. Énfasis: Historia, Pedagogía y Educación Comparada.

Introducción

Veneramos a Montaigne en su torre, a San Juan de la Cruz en su celda, a Galileo con su telescopio, pero pensar en Luca Pacioli con su libro mayor no produce ningún sentimiento de veneración. De hecho, a la mayoría de nosotros nos parece que equipararlo con hombres tan ilustres es ligeramente absurdo, como equiparar un caballo de tiro con un pura sangre. Pero nuestros gustos afectan a la evolución de nuestras culturas y nuestras sociedades, menos de lo que afectan nuestras costumbres. La teneduría de libros ha ejercido una influencia inmensa y omnipresente en nuestra forma de pensar. (Crosby, 1998)

Como tecnología social la contabilidad entraña el problema de que su difusión y aprendizaje se concentra en la transmisión de prácticas sistematizadas útiles en la administración de negocios y consideradas como estratégicas para el control del capital económico. En el marco de un análisis del contexto histórico de la educación en contabilidad proponemos un esquema que identifique las variaciones contextuales y dinámicas institucionales del proceso de transmisión de conocimiento contable.

Se cuenta con aquellas formas de transmisión que pueden ser observadas de una manera más nítida en el proceso de revisión documental. Planteamos que las formas de transmisión de la educación contable dependen de su intencionalidad, es decir, de las respuestas a las preguntas, ¿a quién se forma? y, ¿para qué se forma?; de tal manera que, como saber especializado que garantiza roles sociales, la enseñanza de la contabilidad debe observarse como un proceso para la adquisición de un rol social específico, integrado por hábitos y prácticas propios.

El documento expone la existencia de al menos dos roles funcionales, como lo son la formación para el “control patrimonial” y la formación para “el control tecnocrático”. Así, las formas de enseñanza contable para el control patrimonial se caracterizan por ser propias de una época de capitalismo pre-industrial e industrial no consolidado. Amarrado a una serie de relaciones de orden familiar, su propósito es la protección de las líneas de sucesión de tal manera que se garanticen los procesos de transmisión y conservación del capital familiar. Se pueden identificar tres modelos de educación propia del periodo:

1. Modelo de educación doméstica inter-generacional
2. Modelo de educación doméstica inter-generacional mediado
3. Modelo de educación doméstica inter-generacional institucionalizado

Por otro lado, las formas de enseñanza contable para la función tecnocrática se presentan en el momento en el que la industrialización, la organización empresarial y la universidad se han consolidado de tal manera, que existe una división del trabajo que es capaz de soportar un régimen donde un conjunto de funcionarios forma otro, con el fin de reproducir la misma clase social; todo esto mediante medios institucionalizados. De esta manera, los maestros no solo son identificados como practicantes, sino que pueden asumir el rol de analistas simbólicos del ejercicio de la docencia. Este orden social, si bien es funcional a la empresa, es orientado por el mercado. Se pueden identificar dos modelos de educación propia de este periodo:

1. Modelo de formación tecnocrático institucionalizado
2. Modelo de aprendizaje en el espacio laboral

Se apoyan en elementos propios de la sociología de la educación y de la historia de la contabilidad, respaldada en perspectivas conceptuales de Pierre Bourdieu, Touraine y Popkewitz, entre otros.

La singularidad de los procesos de educación:

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

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

[...] la socialización primaria finaliza cuando el concepto de otro generalizado (y todo lo que esto comporta) se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está

en posesión subjetiva de un yo y un mundo. Pero esta internalización de la sociedad, la identidad y la realidad no se resuelven así como así. La socialización nunca es total, y nunca termina. Esto nos presenta otros dos problemas para resolver; primero, cómo se mantiene en la conciencia la realidad internalizada en la socialización primaria, y, segundo, cómo se efectúan otras socializaciones —las secundarias— en la biografía posterior del individuo. Examinaremos estos problemas en orden inverso. (Berger & Luckmann: 174)

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

[...] la socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren “comprensiones tácticas”, evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los “submundos” internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el “mundo de base” adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también ellos constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos. (175)

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

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

[...] el carácter de una socialización secundaria como la citada depende del status del cuerpo de conocimiento de que se trate dentro del universo simbólico en conjunto. (176)

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

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

Reproducción y profesionalización

La escuela al ganar su espacio de legitimación cumple la función social de producir una serie de arbitrariedades culturales, la opción pedagógica legítima —nos dice el autor—, es la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante (Bourdieu & Passeron, 1972: 37). Pierre Bourdieu explica el funcionamiento de la acción pedagógica como violencia simbólica, indicando que la misma no solamente hace relación a los procesos de educación escolarizada, sino también a los procesos de educación familiar o doméstica. El autor destaca que son dos

tipos de educación, entre otros, los que trasladan el sistema de valores y significados funcionales al poder establecido. De esta manera la acción pedagógica traslada la arbitrariedad cultural de los puntos de poder de la sociedad a las clases dominantes. Así las clases dominadas, las que residen la cultura dominante, están forzadas a reproducir la estructura de relaciones que impone una clase que ejerce la violencia simbólica legítima (Bourdieu & Passeron, 1972: 20).

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

Bourdieu critica las posiciones de las teorías clásicas de educación. Plantea que la visión clásica de transmisión cultural, asignada como la función principal de la educación encubre el papel presente de la función del sistema escolar, en particular las relaciones simbólicas que terminan el dominio de los grupos dominantes, expresados en relaciones de fuerza. La gestión de la acción pedagógica siempre queda en manos de un agente, o de una institución, designada como autoridad pedagógica. Es esta autoridad la que está encargada de gestionar discursos que median entre la verdad objetiva y la práctica de los agentes. Son los agentes pedagógicos en este caso, las autoridades pedagógicas las que mantienen a través de experiencias y prácticas un estado manifiesto de desconocimiento de la violencia simbólica que se ejerce (Bourdieu & Passeron, 1972, 27). Entendemos entonces a la profesionalización como un proceso institucional en la que una autoridad pedagógica monopoliza un discurso validando su función social, pero a la vez “denegando” las arbitrariedades culturales inherentes a ella.

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

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

El sistema escolar ya constituido representa y opera como un marco de condicionamientos, donde las diferentes pautas de inculcación, entre ellas la profesionalización, se realizan. Modernización, rutinización, reproducción e inculcación profesional, se fusionan y hacen posible la articulación de los sistemas de educación superior. Las diferencias entre ámbitos profesionales, saberes inculcados y tipos de conformación, dependen de los poderes sociales de cada contexto y de las arbitrariedades mediadas para tal fin.

Contabilidad e Historia: campo complejo

El desarrollo contable ha tenido toda una serie de elementos que hacen necesario su interrelación. La disciplina se puede observar como una construcción en la que, por un lado, va el desarrollo de sistemas y técnicas de información y control, y por otro, la construcción de instituciones que le asignan roles funcionales a cada uno de sus miembros que se identifican como tal: contadores, auditores, censores, entre otros. Siguiendo a Berger y Lukman es posible indicar que tales roles están asociados al monopolio institucional de un conocimiento específico, del cual se garantiza su reproducción y transmisión. De esta manera, se puede afirmar que el saber de la contabilidad y su monopolio están ampliamente ligados desde su origen. Sin embargo, si bien, y pese a la tesis de Weber en la que se identifica a la contabilidad como un saber que posibilitó el capitalismo, no es totalmente correcto afirmar que la contabilidad debe su razón únicamente a la estructuración de este sistema de producción.

A la vez, es necesario indicar que varios de los procesos de sistematización de los relatos que conocemos como “la historia” de la contabilidad, están amarrados a un conjunto de sobrevivencia de saberes y roles. Es decir, que lo que hoy conocemos como historia de la contabilidad es, en buena medida, la historia de la contabilidad de Occidente. No es posible desligar que la contabilidad, desde esta perspectiva histórica ha mutado, desarrollado sus saberes (técnicos y teóricos), dependiendo en buena parte de las transformaciones del sistema económico y político.

Algunos hitos históricos ampliamente estudiados, como manifestaciones de la “debatible” evolución de la contabilidad se han puesto en consideración. Algunos

de ellos han generado categorías de análisis las cuales permiten reconocer campos densos de fenómenos y organizarlos de manera que se correlacionen, tanto con ciertas prácticas contables, como con ciertos contextos específicos. Expresiones construidas como “contabilidad financiera”, son categorías que permiten explicar una construcción que va más allá de la práctica misma, un ejemplo de esto es el texto de Littleton (1930) y su esfuerzo por establecer relaciones de diferenciación entre “contabilidad antigua” y “contabilidad moderna”. Cada una de estas categorías expresan formas de relación entre prácticas y el esfuerzo continuo por darles sentido y coherencia desde una mirada histórica. Esto es también aplicable para diversas categorías como contabilidad de gestión, prácticas de auditoría, aplicación de normas y códigos, entre otros.

Así mismo, creemos que la contabilidad como fenómeno, siempre es una experiencia local, que en las relaciones de intercambio puede alcanzar cierto grado de universalidad. De esta forma, mientras la existencia de la “contabilidad precolombina” es solo una realidad pasada de gran interés pero de difícil interpretación, debido a la ausencia de archivos consistentes, y que cuyo interés ha sido importante para diversos especialistas del continente americano; el impacto del uso y la función de la contabilidad en la industria ferroviaria americana o inglesa del siglo XIX resulta más cercano a diversas culturas, por la disponibilidad de fuentes posibles y porque varias de las prácticas desarrolladas en tal periodo aún persisten.

La contabilidad reporta también las características y debates existentes entre la historia tradicional y la Nueva Historia. Como lo anotan Carmona, Ezzamel y Gutiérrez (2004), las divergencias más importantes tienen que ver respecto del origen de la contabilidad, sus roles, la actitud frente a los recursos y fuentes, así como de la finalidad de la historia contable.

De esta manera, se entiende que respecto del origen las dos tendencias divergen de lo que se entiende como inicio y evolución de la contabilidad, lo cual puede estar circunscrito a espacios delimitados (p. 27-28). La diferencia entre rol de la contabilidad como una construcción en evolución que tiende hacia el progreso de la práctica contable, frente a un rol en el que la contabilidad se asume como una posible tecnología de poder que puede llegar a ser definida o manipulada por un grupo de poder, refleja la distancia entre la escuela tradicional y la nueva historia.

Se heredan entonces los conflictos que los colegas historiadores tienen acerca de la utilización y selección de fuentes. Allí se funden los criterios de la selección de metodologías más adecuadas, la primacía del uso o no de fuentes originales,

y primarias de los archivos. En particular la corriente tradicional de la historia de la contabilidad, mantiene la línea de la selección de fuentes primarias donde es el documento el que puede dar la máxima fidelidad respecto a cómo se desarrolló un evento histórico. Por el contrario, los más cercanos a la nueva historia se permiten elaborar juicios de valor al documento histórico, entre otros, cuestionando la relación de objetividad del material, donde el documento y su contexto de aparición se vuelve importante, y de esta manera esto media el hecho contable.

Un último elemento para destacar el desarrollo de estudios que utilizando las metodologías o presupuestos de Michel Foucault se vienen dando en contabilidad. Si bien, buena parte de estos trabajos se adscriben a lo que se considera la corriente “crítica” de la contabilidad, esto plantea la integración muy fuerte de las Ciencias Sociales, en particular, tanto la sociología, la etnografía y la antropología en las disciplinas contables.

Sin embargo, como Rooss lo plantea (1992), este horizonte de trabajo ha permitido la integración de un observación de la contabilidad y su ejercicio como manifestación disciplinaria, como ámbito que permite identificar los dispositivos de control que ésta denota en la sociedad, las relaciones de poder, y finalmente, cómo se vienen construyendo, los campos de saber (entre ellos el contable), en el que se denota qué es realidad y normalidad, siendo funcionales o no a los poderes en competencia.

Como podemos darnos cuenta, la relación contabilidad e historia termina siendo compleja, pero a la vez suficientemente atractiva, de tal manera que un grupo significativo de investigadores, de casi todos los continentes han encontrado en esta una forma de hacer referencia a ese conjunto de campos simbólicos, derivados tanto del arsenal de construcciones tecnológicas de la contabilidad, como de aquellas construcciones institucionales que han permitido emerger las diversas relaciones sociales de identidad contable.

Historia y educación contable: elementos para una aproximación

Como anteriormente lo planteábamos, el ámbito de la “educación contable” no ha sido central en el ámbito histórico de lo contable. Más bien ha sido tomado como un ámbito secundario, en el que se buscan algunos referentes, o por lo menos reforzar algunos argumentos sobre otras temáticas. Es por ello que cuando planteemos una aproximación debemos desarrollar una serie de elementos que pueden ser de ayuda, tanto para la búsqueda documental, como para la

integración de categorías “generales”, que hagan posible la integración de series y ámbitos de interés, en periodos y contextos distintos.

Iniciamos con plantear que como tecnología social la contabilidad entraña el problema que su difusión y aprendizaje se concentró, y posiblemente aún en algunos contextos continúe este proceso, en la transmisión de prácticas sistematizadas útiles en la administración de negocios y consideradas como estratégicas para el control del capital económico.

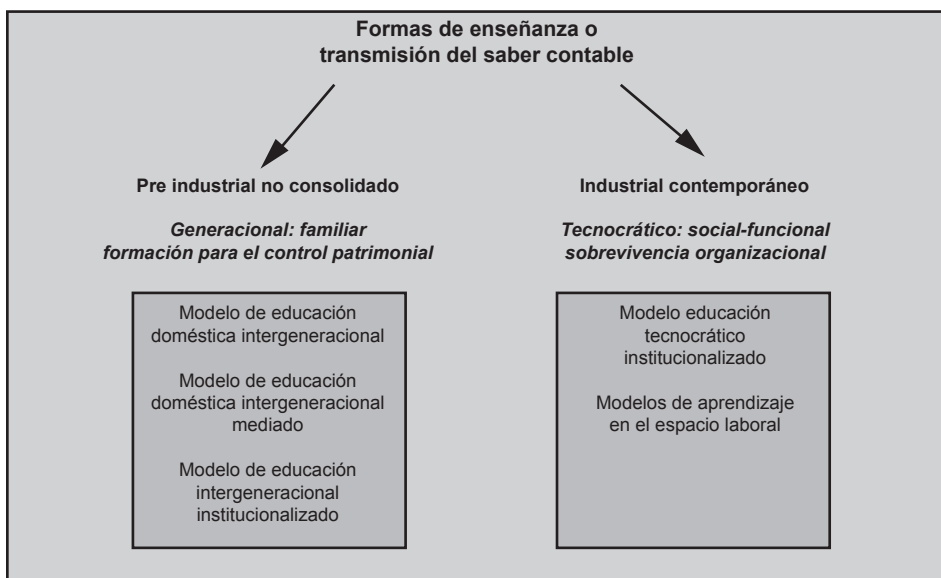
Esta relación sólo no es clara hoy a partir de la consolidación del mercantilismo europeo. Berger y Lukman afirman pues, que solo cuando existen condiciones de superávit económicos y presión por una mayor división del trabajo que atienda a labores concretas, se puede dar origen a nuevos roles funcionales que aseguren la permanencia o institucionalización de una práctica. Es así que podemos decir, que si bien pueden hallarse evidencias de sistemas de información y control y, como es de suponerse, de practicantes de la contabilidad en diferentes etapas históricas, las funciones de transmisión y aprehensión del conocimiento contable solo son medianamente identificables desde el mercantilismo italiano.

Es por ello que para el análisis del contexto histórico de la educación en contabilidad proponemos un esquema que identifique las variaciones contextuales y dinámicas institucionales del proceso de transmisión de conocimiento. Si bien en este esquema no se consideran “todas” las formas de transmisión contable, por lo menos existen aquellas que podrían ser observados de una manera un poco más nítida en la inspección de diversos documentos. Las formas de transmisión de la educación contable dependen de su intencionalidad. Es decir, que la forma de transmisión depende de las preguntas:

¿A quién se forma? y, ¿para qué se forma?

Como saber especializado que garantiza roles sociales, la enseñanza de la contabilidad debe observarse como la adquisición de un rol específico. De tal manera que, en retrospectiva de orden histórica se puede asociar el proceso de formación a la finalidad misma de la reproducción social del rol. Desde una mirada que se concentra en el caso occidental, planteamos en este sentido, la existencia de al menos dos roles funcionales, como lo son la formación para el “control patrimonial” y la formación para la “función tecnocrática” (Ver Ilustración No. 1), las que vamos a desarrollar a continuación.

Ilustración 1. Formas de transmisión del conocimiento contable



Formación en el saber contable para el control patrimonial

Este tipo de formación tendría la trasmisión de saberes en forma intergeneracional, para el control de la propiedad. En particular, este proceso lo que supone es la existencia de una estrategia en la que el “propietario” del negocio condiciona y orienta un proceso de aprendizaje para un heredero, discípulo o elegido. La idea fundamental de este tipo de transmisión es la formación de una persona, la cual posea los conocimientos y hábitos para seguir al frente de la empresa familiar. Este es el tipo de formación que se consolida y extiende desde la sociedad feudal hasta bien entrada la organización industrial ya en el siglo XIX. Los criterios de control y de sostenimiento del capital familiar estaban inmersos en toda su extensión. Esto tiene sentido bajo la premisa de la inexistencia de la separación entre “control” y “propiedad”, puesto que quien se formara debería estar en capacidad de pasar al mando de la organización. Sin embargo, esta forma de transmisión del saber contable integra al menos tres modelos de educación, desde la educación doméstica, hasta los mecanismos institucionalizados. El proceso de enseñanza de la contabilidad es así una estrategia de orden familiar para el mantenimiento y crecimiento de la riqueza familiar.

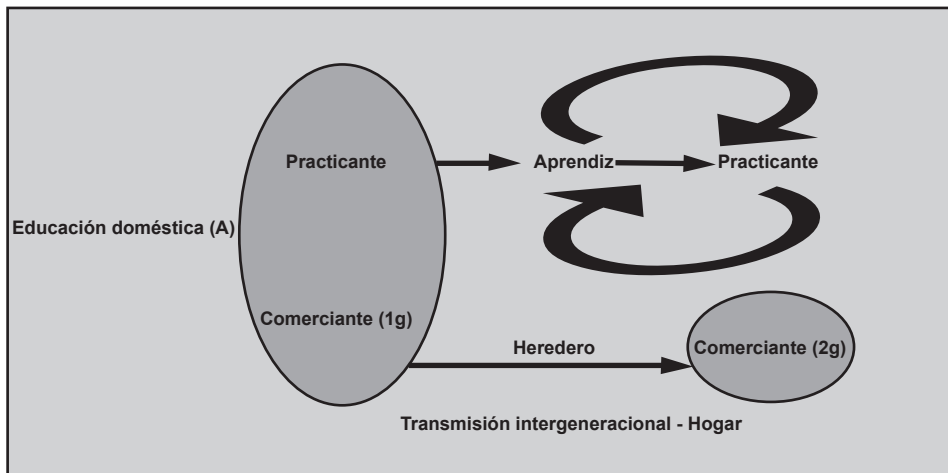
La educación doméstica es entendida aquí como aquella transmisión de saberes mínimos que permitían al sujeto la integración en la sociedad mediante unos saberes propios que en determinados casos permitían asumir un oficio (García,

2007). Consideramos entonces, que existieron dos modelos de educación doméstica, muy ligados al ámbito de la empresa familiar.

El primer modelo de educación doméstica lo denotaremos como el modelo “A” (Ilustración 2). En este un practicante-propietario prepara en el seno de su hogar a su heredero para hacerse cargo de sus asuntos futuros. Quien recibe esta formación es un aprendiz no institucionalizado, que tiene la potencialidad de convertirse en detentador futuro de un saber específico y como tal, de poder seguir la línea de la práctica. Esta se llevó a cabo fundamentalmente en la “casa solariega” de la que nos habla Crosbi (1998); allí en el espacio familiar, el mercader llevaba sus asuntos personales y comerciales al mismo tiempo. Allí dotado de un saber específico, manejo de partida simple, escritura y habilidad para los negocios, potencia a sus herederos trasmitiéndoles saberes necesarios para mantener su empresa. Aquí la figura del “contable” como personaje independiente es casi inexistente, y podría inferirse que este modelo es previo a la aparición de las grandes casas comerciales.

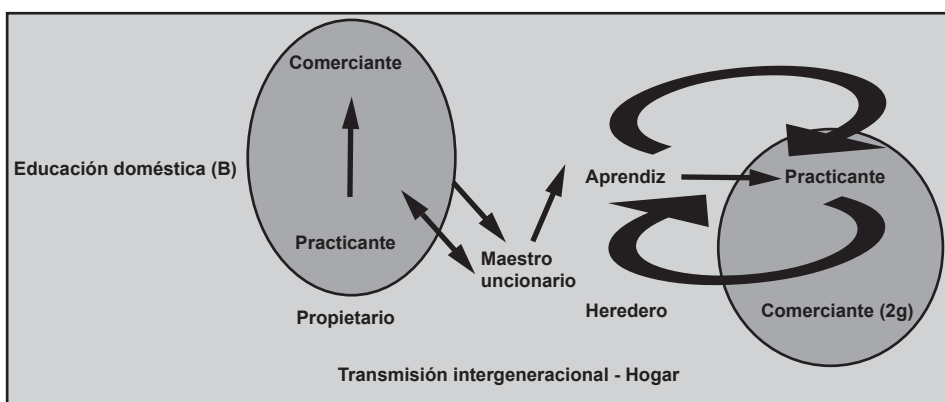
Por las condiciones del modelo, éste se concentró en la enseñanza de habilidades prácticas, la experiencia y la repetición conformaban el mecanismo de anclaje en el futuro comerciante. Por lo que no es exagerado indicar que el uso de textos para su difusión y refuerzo puede haber sido bajo. Dicho modelo está muy poco documentado, ya que posiblemente sus prácticas se extiendan antes de la aparición de la partida doble; no deseamos tener una línea especulativa, razón por la que se abre una vertiente de indagación muy alta.

Ilustración 2. **Modelo de educación doméstica contable “A”**



El segundo modelo de educación doméstica “B” es un poco más familiar. Estamos hablando del caso en el que existe un proceso de aprendizaje en el hogar, pero existen ya dos sujetos orientadores, en primer orden el padre-comerciante, quien puede ser o no practicante, y un maestro-funcionario quien podría ser practicante a la vez. Aunque es un modelo mediado, el padre siempre jugó un papel fundamental, ya que no solo elegía y contrataba al maestro, sino que exigía del mismo una serie de actitudes y conocimientos acordes al proyecto de aprendizaje que tenía para su propio heredero. Este camino se abrió paso cuando el padre no tuvo ya el tiempo y, en algunas ocasiones, el conocimiento suficiente para compartir con sus hijos. El maestro vivió a la sombra del padre, quien le suministraba la manutención y los electos mínimos para garantizar que su hijo recibiría una buena formación. El heredero se volvía un aprendiz o discípulo, pero dadas sus condiciones de posición social y la finalidad del proceso de aprendizaje, este no se encontraba obligado a ser un futuro practicante. Es posible que el maestro fuese el mismo “contable” de la organización.

Ilustración 3. **Modelo de educación doméstica contable “B”**



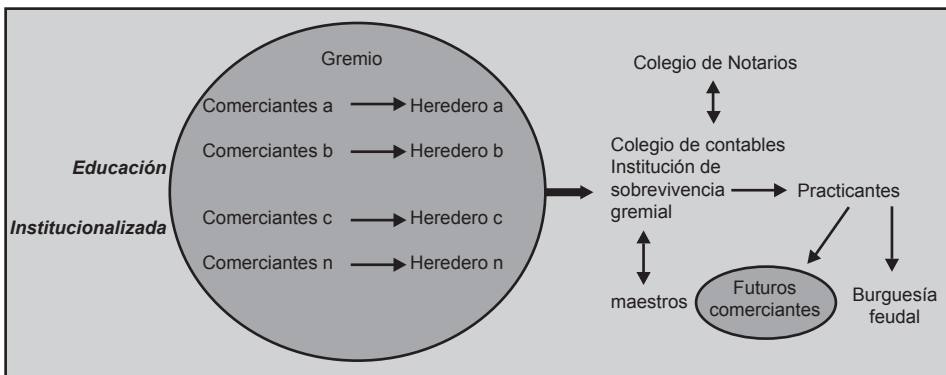
Cuando pensamos en este modelo de educación, necesariamente podremos pensar en aquellas dinastías familiares comerciales europeas. Estas contaron con los recursos y los superávits económicos para que sus herederos pudiesen adquirir estos conocimientos en sus propios hogares. Como lo indica Osborne (2006: 193), en la ciudad medieval: “La vida colectiva alcanzaba también a la casa familiar; la casa del burgués, que tenía taller, almacén, espacio doméstico y contaduría, mientras que en los artesanos y la de los tenderos no había separación entre el trabajo y los trabajadores”.

Así mismo, la existencia de manuales y libros de aprendizaje de estas series de prácticas es del todo posible. Quienes ejercieron la funciones de maestros

fueron dependientes, en algunos caso monjes o miembros de cortes privadas, que facilitaron el proceso. La relación se sostenía no solo por la efectividad de los conocimientos transmitidos, sino adicionalmente por una relación de confianza, en últimas estos deberían “rendir cuenta” de la concreción de este proceso. Finalmente, es posible que los agentes que llegaron a conocer este proceso alcanzasen a integrar algunos de los principios de la partida doble, sin embargo esto debe ser documentado.

El tercer modelo abre todo el espacio para la conformación de la enseñanza “institucionalizada” de la contabilidad. En dicho modelo un conjunto de comerciantes o mercaderes consolidan unos recursos para que la mediación del maestro se realice en forma colectiva en espacios independientes denominados “colegios”. En estos se buscó formar tanto a los futuros comerciantes, como a aquellos miembros funcionarios de la burguesía feudal (Ver ilustración 4). Esta acumulación de esfuerzo se concretó mediante la materialización de una mayor división del trabajo que permitió que el maestro realizara una función determinada. Aunque debatible, consideramos que en este modelo existe un transmisión inter-generacional, ya sea de parte de los comerciantes, o de aquellos que van a integrar la estructura de los nacientes estados, mediante la formación de herederos burgueses o de miembros de las cortes, pues en cualquiera de los casos se mantenía un monopolio de sangre que identificaba un rol con su familia. Esto también facilitó la aparición de practicantes, ayudantes y del rol de los estudiantes. Podemos indicar así que la organización de colegios de vio como una estrategia de supervivencia gremial, donde por un lado se demandaba y difundía un conocimiento necesario y propio para el capitalismo, y por otro lado se lograban asignar socialmente una serie de roles que integraban la esfera económica con los nacientes estados.

Ilustración 4. Modelo de educación institucionalizada intergeneracional



La administración de la hacienda pública se convierte en un evento fundamental, por lo que aparecen estas unidades especializadas, como mecanismo importante de formación de burocracias. Es esencial tener en cuenta que:

[...] A lo largo del siglo XIV, los banqueros florentinos y venecianos habían revolucionado los sistemas de contabilidad financiera, y en el siglo XVI empezó a aplicarse este mayor nivel de organización de burocracias nacionales; el Estado aparecía como un inmenso sistema de recaudación de impuestos. (Osborne, 2006: 267)

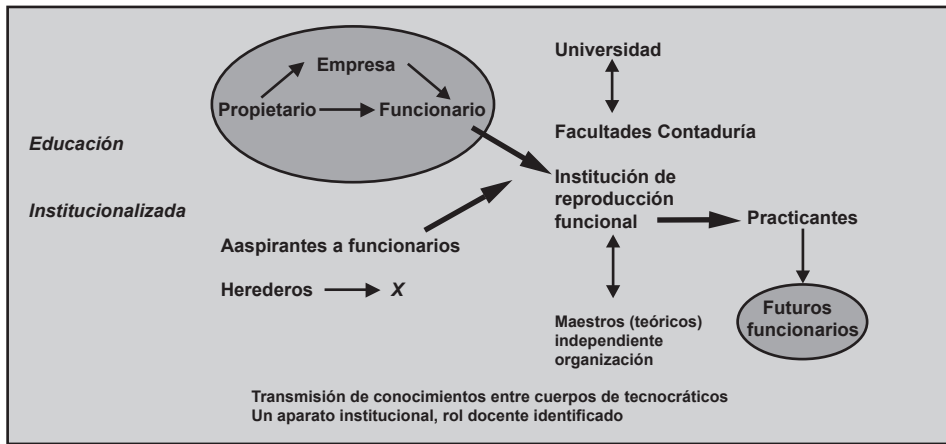
De esta manera la presión social hace aparecer un conjunto de instituciones, que dan vida a estos colegios. Uno de ellos fue el “Collegio dei rasonati”, que fundado en 1581 aparece como un proyecto político, económico y social de la formación de una burocracia para la ciudad de Venecia. Este “pequeño colegio de contadores”, como lo anota Zambron (2000), siguió la estructura de colegio de notarios, estableció unos criterios de selección mínimos, enmarcado entre una disputa del poder. El mismo colegio impulsó diferentes roles funcionales inmersos en la contabilidad, la auditoria y la formación de escribanos ayudantes. De cualquier manera los gremios mantuvieron el control y el poder sobre el Colegio. De todos modos, esto consolidó una serie de instituciones que finalmente recibieron el nombre de “escuelas de ábaco”, donde los asistentes provenían o eran hijos de la burguesía (Crosbi, 1998: 182).

Como podemos ver, la formación de personas en este espacio social mantuvo la línea de a conservación patrimonial de la hacienda.

Formación para el ejercicio de la función tecnocrática

Cuando hablamos de la función tecnocrática estamos hablando de aquel estado en el que la industrialización, la organización empresarial y la universidad se han consolidado de tal manera, que existe una división del trabajo que es capaz de soportar un régimen donde “clases sub-alternas” representadas por funcionarios, están en capacidad de dirigir el proceso de formación con el fin de reproducir la misma clase social, mediante medios institucionalizados. De esta manera, los maestros no solo son identificados como practicantes, sino que disfrutan de unos recursos puestos a su disposición, fruto de un nivel de superávit económico social, que les permite asumir su rol de analistas simbólicos, o generadores y reproductores de cuerpos teóricos, es decir, del ejercicio de la docencia. El sostenimiento de todo este esquema, si bien es funcional a la empresa, es orientado por el mercado.

Ilustración 5. **Modelo de formación tecnocrática**



De esta manera, en la medida que en la empresa se ha materializado la separación entre propiedad y control, son unos funcionarios específicos los que han asumido el control organizacional. Parte de estos funcionarios terminan en las instituciones escolares, las cuales, respaldadas por la organización societal, y con el reconocimiento gremial se encuentran en posición no solo de formar, sino de titular a todos aquellos “estudiantes”, futuros practicantes y funcionarios tanto de la empresa privada como del Estado.

En ese orden de ideas, existe una matriz de conservación social, en la que los nuevos funcionarios asumen roles funcionales en sus organizaciones, y su máxima tarea es garantizar la supervivencia organizacional, y el mayor flujo de recursos como retorno de la inversión. Pero sus relaciones de cumplimiento y eficiencia ya no están mediadas por el propietario, sino por otros miembros tecnócratas también.

Este tipo de formación consolidó su nicho de acción en lo que conocemos como escuelas o facultades de preparación de contadores, auditores o censores de cuentas; siendo un contexto americano y europeo asumido por las instituciones de educación superior. El reconocimiento social que han logrado los cuerpos profesionales, más el respaldo que de otras instituciones de los estados han posibilitado la expansión y sobrevivencia de esta forma de transición escolar.

Se podría señalar que la enseñanza de la contabilidad dentro de este esquema guarda dos grandes momentos; el primero, la enseñanza en institutos no universitarios controlados, en su mayoría gerenciados por cuerpos tecnocráticos; el segundo, cuando esta enseñanza en escuelas logran ingresar como colegios o facultades a la institución universitaria. Estos dos factores son de bastante

atención, puesto que los procesos sociales pueden ser diferenciados, debido a que la institución universitaria tiene el poder y las características de imponer sus ritmos, dinámicas y desarrollos a las diversas unidades académicas en las que se mueve. Esto como lo veremos posteriormente, diseña y da forma a los puntos de atención y debate que en torno a la educación de la contabilidad han venido haciendo sus especialistas.

Es importante indicar que el espacio donde se realiza la labor educativa cambia se transforma, y esto determina una serie de condicionamientos tecnológicos y sociales. Así del espacio del hogar y el colegio, donde el padre de familia tenía un control directo e indirecto del proceso de formación, pasamos a un espacio institucionalizado donde es el mismo “aspirante” el que demanda unas características. Así mismo, la institución responde a una serie de exigencias y modificaciones de orden tecnológico, lo que con el tiempo posibilita que de la extensión del aula de clase tradicional se dé paso a la existencia y consolidación del laboratorio. Las herramientas cambian y de las pizarras, los ábacos y tableros contadores pasamos a las formas pre-impresas, las herramientas de cálculo electrónico, para que finalmente, lleguemos a los ordenadores, las bases de datos y toda una serie de sistemas de gestión. Es decir, el espacio escolar ha tenido un nivel de absorción de las tecnologías disponibles del mundo de los negocios, que en una u otra manera se han difundido e implementado en la institución.

Cerramos este aparte destacando que la especialización del trabajo docente ha tomado tiempo, poco a poco se van generando roles funcionales diferenciados dentro de la misma institución universitaria. De transmisor de un saber propio del mundo económico, el maestro se ha venido convirtiendo en un analista simbólico, en un teórico institucional, y como nos lo plantean recientemente en un trabajador del conocimiento. La amplia gama de funciones y roles jugados por los maestros en contabilidad abren un campo de análisis muy fuerte, el cual siempre estaría dependiente de los lugares y posiciones que estos han tomado en el contexto de la continua “Reforma Educativa” como lo plantea Popkewitz (1994). La universidad y el rol docente han tenido que afrontar durante el siglo XX y parte del XXI la extensión de una serie de sistemas de disciplinamiento, control y estandarización de los saberes y de sus formas de difusión, que hacen que todo análisis tenga en cuenta este proceso. De esta manera, y antes de llegar tanto a la producción contextual y a la identificación de unas series es necesario observar algunas claves temáticas para la identificación de fuentes del ámbito de educación en contabilidad.

Apuntes finales

El documento ha permitido identificar una serie de aspectos que son claves en el estudio contemporáneo de los fenómenos educativos en el ámbito contable. Si bien varias de sus reflexiones son válidas para diversas disciplinas, otras se mueven esencialmente en su área. En particular, el documento ha pretendido superar dos grandes sesgos propios de los textos sobre educación contable:

a) El desligue del estudio de los procesos de enseñanza contable como un fenómeno propio del capitalismo: Al colocar el proceso de enseñanza del saber contable como un fenómeno histórico, el cual conlleva la presencia de una serie de agentes intencionados y socialmente articulados a una realidad, se permite una mirada en la que se plantea que ésta como saber estratégico cumple, no solo un tipo de función, sino que se expresa en relación a un conjunto de eventos relativos a cada sociedad.

b) La mirada en la que el saber contable se mira como un proceso neutro y socialmente deseable: Más que rescatar, o incentivar la enseñanza de la contabilidad, el texto plantea la confrontación de los fenómenos que hacen que ciertas formas de enseñanza y ejercicio se presenten en una sociedad. La excesiva mirada tecnocrática contemporánea encubre el juego estratégico que diversos agentes tienen sobre lo que es la enseñanza de la contabilidad.

Como resultado de las anteriores reflexiones, se abre una discusión la cual puede ser fecunda a futuro, y que tiene que ver con la necesidad de la distinción del rol social que juegan tanto los agentes *legítimos* e *ilegítimos* del campo, o subcampo, contable. Como detentadores de un saber, conceptual e instrumental, estos construyen un orden social que distribuye con determinadas lógicas la potencialidades de ejercicio profesional, generando toda una serie de restricciones que hacen que ciertas formas de enseñanza y de ejercicio sean reconocidas o censuradas por la sociedad, por ejemplo, el no reconocimiento de la autodidaxia, del aprendizaje en el trabajo o la desvalorización de ciertos títulos. Estas discusiones ayudarían a reconocer la forma como se construye un campo particular y su autonomía relativa frente a otros aspectos de la realidad social.

Bibliografía

- Berger, M. & Luckmann, T. (1970). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. & Passeron (1972). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial Popular.

Carmona, S., Ezzamel, M. & Gutiérrez, F. (2004). *Accounting history research: Traditional and new accounting history perspectives*, *De computis*, 1.

Crosbi, A. (1998). *La medida de la realidad*. Barcelona: Editorial Crítica.

García, B. *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia*. (2007). Bogotá: Colección de Tesis de RUDECOLOMBIA.

Littleton, A. (1930). The International Congress on Accounting: Education for the profession. En: *Accounting Review*, 1.

Osborne. R. (2006). *Civilización. Una historia crítica del mundo Occidental*. Editorial Crítica.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología de la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Rooss, S. (1992). Pluralizing our past: Foucault in accounting history. En: *Accounting, auditing & accountability Journal*, 5 (2).

Touraine, A. (1969). *La sociedad postindustrial*. España: Editorial Ariel.

Zambron, S. (2000). *Setting the context for the modern accounting profession: audit., accountability and the College of Rasonati in the Venetian Republic (XIII-XVI) Century*. 8th World Congress of Accounting Historians. Madrid: Asociación española de contabilidad y administración de empresas.