

Ser y comprender al docente contable: exploraciones autoetnográficas*

Edison Fredy León-Paime

Docente investigador del grupo de estudios contables de la Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá. Estudiante del doctorado interinstitucional de educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá). Correo electrónico: edison.leon@unimilitar.edu.co.

* El documento se elabora como fruto la investigación *Voces que cuentan: Narrativas sobre la experiencia docente y profesional de profesores y profesoras de contaduría pública en Bogotá*, que se desarrolla en la Universidad Militar Nueva Granada, con financiación de la convocatoria interna de la Vicerrectoría de investigaciones (ECO 720). El autor desea agradecer además a la doctora Sandra Soler-Castillo, del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas pues de su seminario de Narrativas surgieron varias de las inquietudes planteadas en el documento.

Resumen Este documento presenta los resultados de la fase de fundamentación de una investigación que busca explorar las narrativas que sobre la experiencia docente tienen profesores y profesoras de la ciudad de Bogotá. Para este propósito, el investigador considera que no puede abordar este problema sin confrontarse él mismo como objeto de investigación. Para ello se realizó un proceso de investigación autoetnográfico, en el que –por medio de la escritura y análisis de diferentes relatos personales– el autor evaluó las razones y elementos conceptuales que debería seguir la investigación sobre docentes de contaduría pública desde una perspectiva de rescate de la subjetividad inserta en las ciencias sociales. El documento concluye reconociendo los límites de los métodos narrativos y reivindicando sus usos, a partir de los aprendizajes que el autor tiene de la experiencia autoetnográfica.

Palabras clave autor Educación contable, autoetnografía, narrativas, campo escolar, docentes.

Palabras clave descriptor Investigación contable, práctica contable, contaduría pública, educación superior.

Clasificación JEL: M 20 M 41

Abstract The present document displays the results of the foundation phase of a research that seeks to explore the narratives constructed around the experience of teachers in the city of Bogotá. The researcher considers that he cannot tackle this problem without confronting himself as an object of investigation. Thus, a self-ethnographic process of investigation was carried out: through the writing and analysis of different personal stories, the author tested reasons and conceptual elements that the investigation around public accountancy teachers should follow, from a perspective that rescues the subjectivity of social sciences. The do-

document closes with the acknowledgement of boundaries in narrative methods and a restoration of their uses through the author's learning on the self-ethnographic experience.

Key words author Accounting education, autoethnography, narrative, campus, teachers.

Key words plus Accounting research, accounting practice, public accounting, higher education.

Resumo Este documento apresenta resultados da fase de fundamentação da pesquisa que visa explorar narrativas que professores e professoras da cidade de Bogotá têm sobre a experiência docente. O pesquisador, para este efeito, levanta a questão de ele não poder abordar esse problema sem confrontar-se, ele mesmo, como um objeto de pesquisa. Para isso, o autor realizou um processo de pesquisa auto-etnográfica, em que através da escritura e análise de vários relatos pessoais avaliou as razões e elementos conceptuais que a pesquisa deveria abranger sobre docentes de Contadoria pública desde a perspectiva de resgate da subjetividade inserida nas ciências sociais. O documento conclui reconhecendo os limites dos métodos narrativos e reivindicando os seus usos, a partir das aprendizagens que o autor tem da experiência auto-etnográfica.

Palavras-chave ensino contabilístico, auto-etnografia, narrativas, campo escolar, docentes.

Palavras-chave descritores Pesquisa em contabilidade, prática contábil, contabilidade pública, ensino superior.

Introducción

Agradezco a mis amigos y colegas, quienes en forma inconsciente hacen parte de este documento.

La comunicación discursiva jamás podrá ser comprendida y explicada fuera del vínculo con una situación concreta.

MIJAIL BAJTÍN/VALENTÍN VOLOSHINOV
El marxismo y la filosofía del lenguaje

¿Cómo los docentes de contaduría pública entienden su experiencia a partir de la tensión existente entre trabajo laboral-profesional y su trabajo académico?, este el objeto fundamental de la investigación Voces que cuentan: Narrativas sobre la experiencia docente y profesional de profesores y profesoras de contaduría pública en Bogotá, que adelanta el grupo de estudios contables de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) durante 2011. Se parte de identificar que la tensión existente entre el mundo del trabajo profesional y el trabajo académico ha sido abordada por diversas disciplinas y desde diferentes enfoques. Sin embargo, esto no es necesariamente cierto para el caso contable colombiano, siendo una discusión pendiente y por abordar.

En el contexto internacional, las investigaciones que indagan por los procesos de construcción de subjetividades en el campo contable empiezan a emerger con fuerza. Estas ponen un importante énfasis en el uso e identificación de las narrativas de los sujetos, las cuales operan como trazos de comunicación que permiten dar cuenta de parte de la realidad, lo que convierte a estas personas en

sujetos históricos y partícipes del campo en que se desempeñan. En este marco, aparece esta propuesta, que busca rescatar elementos que han estado ajenos en la discusión del papel que tienen los docentes en el proceso de construcción social del campo de la contaduría en Colombia.

De esta manera, la investigación se propuso como objetivo el análisis de los sentidos contenidos en las narrativas que sobre la práctica profesional y docente tienen los docentes de contaduría pública de la ciudad de Bogotá y se preocupa por recuperar aquellas voces de profesores y profesoras, interrogándolos por sus trayectorias y experiencias, con el fin de entender cómo estas juegan un papel importante, tanto en su vida cotidiana, como en la manera en que dan sentido a su práctica. Allí surgieron unas problemáticas difíciles de abordar:

- *¿Quién es el investigador para adjudicarse la libertad de hablar por sus colegas?*
- *¿De dónde proviene su autoridad para sentirse en capacidad de interpretar legítimamente lo que sus amigos y amigas expresan?*

De esta forma, como autor, considero que la idea de delimitar el campo social contable como objeto de trabajo, no solo de la investigación adelantada en la UNMG, sino también en el marco de mi tesis doctoral, lleva consigo una serie de retos, para los cuales es posible que no me encuentre suficientemente preparado o, por lo menos, legítimamente vinculado. Se genera entonces la paradoja de que analizar a docentes es analizarme a mí mismo, es poner en juego la

construcción de mi propia subjetividad y la de los demás.

Así, para poder abordar estos conflictos propios de la investigación social es necesario dar cuenta de los elementos sociohistóricos que me llevan a adoptar determinadas actitudes, a expresar diversas opiniones, a sentirme incómodo con ciertas arbitrariedades del campo y bien con otras, todo lo cual es un proceso complejo. En últimas, como lo plantea Pierre Bourdieu en toda su obra, se trata de revelar las razones personales que me llevan a ocupar un lugar en el campo profesional y docente de la contaduría pública de mi país.

El objetivo –entonces– de este texto es –a partir de la utilización de método autoetnográfico– identificar elementos de la forma de estructuración del campo docente en Colombia y de los procesos de construcción de identidades (profesionales y docentes). Es decir, se aprovecha este documento para realizar un autoexamen sobre cuáles son aquellos aspectos que forman e influyen en la construcción de mi propia identidad como docente de contaduría pública, para confrontarlos en un futuro con los de mis colegas. Por ello, el documento apela a la memoria (mi memoria) para plantear qué eventos significativos justifican la realización de investigación, por qué razón encuentro importante el trabajo trazado, pero sobre todo, por qué el docente contador(a) se me convierte en un sujeto de atención. Sin embargo, como se verá en el texto del documento, se corren los riesgos del método autoetnográfico:

- Limitación al orden subjetivo y arbitrario de la memoria.

- Imposibilidad de contrastación.
- Extremado uso de la “primera persona”.
- Tránsito peligroso en los límites de la investigación social.

El documento se convierte en un desafío personal y, por tanto, creo que antes de llegar a analizar las trayectorias y la rememorización de los eventos de mis colegas, debería –si el dilema ético que esto supone me deja– evaluar mi propia experiencia. En esta medida, la siguiente es una narración (el documento entero) que, como Antonio Bolívar-Botía, Manuel Fernández-Cruz y Enriqueta Molina-Ruiz sugieren, debe ser realista, en búsqueda de la llamada autenticidad y coherencia (2004). Además, este trabajo arranca por tratar de entender varias de las problemáticas del docente contable, como miembro activo de la organización universitaria. Esto porque comparto la visión de Vicente Sisto-Campos cuando señala:

... espero tanto dar voz a un lugar silenciado del proceso actual de constitución de la universidad, como generar un espacio de discusión crítica y reflexiva en torno al sufrimiento y el goce de la vinculación laboral flexible en el contexto del trabajador docente en los albores del siglo XXI. Aspiro, con este texto, a facilitar un espacio en el cual sean posibles nuevos diálogos y nuevas articulaciones, ya no de resistencia, sino de redención y transfiguración de un sujeto docente en creciente atomización y desarticulación tanto colectiva como interna, esto como posibilidad de transfiguración para la

misma acción formativa/reflexiva de la universidad (Sisto-Campos, 2005).

El texto se divide en tres partes. Primero, una breve presentación a la problemática inmediata, luego se hace una pequeña revisión de algunos textos que desde la esfera contable pueden estar dando luces. Segundo, se hace un análisis al método y antecedentes de trabajos autoetnográficos. Después, la exposición de mis propios relatos autobiográficos, para –por último– presentar un apartado de análisis y conclusiones, en el que infiero algunos elementos, tanto para la próxima construcción de instrumentos de investigación, como de las problemáticas que esta experiencia genera.

1. El docente contable como problema: la situación concreta

Mi nombre es Fredy León y tengo 32 años, hago parte de la inmensa parte de colombianos que vivió su niñez, la adolescencia y sus primeros años de adultez en el último cuarto del siglo XX. Nací en la ciudad dormitorio de Soacha (Cundinamarca), muy cerca de Bogotá; realicé mi educación primaria y secundaria en la primera y he llevado a cabo estudios superiores en la capital. Soy contador público egresado de la Universidad Nacional de Colombia, donde obtuve mi grado en 2002; docente de la Universidad Militar Nueva Granada desde 2005. Mi vida ha transcurrido en un período muy convulsionado de la historia colombiana. Durante este período se han generado diversos conflictos sociales y políticos, como la intensificación de la concentración de la tierra, el establecimiento del narcotráfico en todas las esferas de poder, la

apropiación del Estado por parte de líneas oscuras del poder, la confrontación con la guerrilla, la desindustrialización, la aparición de una nueva Constitución Política, el incremento del desplazamiento forzado y la conformación de un Estado liberal neoliberal, entre otros. Esto ha propiciado la aparición de una generación que hasta ahora empieza a participar en una sociedad muy polarizada.

Como estudiante y docente, he observado cómo la implementación de la Ley 30 de 1992 ha impactado en lo que ha sido la expansión de la universidad privada, la autonomía universitaria y la configuración de lo que se ha denominado los “roles fundacionales de la universidad”, identificados con los procesos de docencia, investigación y extensión. A finales de la última década del siglo XX, asistimos a la aplicación paulatina de la política e infraestructura agenciada desde el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias, y cómo la presión por el desarrollo de la investigación en diferentes universidades, con sus facultades y departamentos, significó el aumento de una serie de presiones para los docentes y administradores universitarios. Se instala también el discurso de la “calidad” en la educación; en el caso de la educación superior, este ha sido mucho más pronunciado en la primera década del siglo XXI. Con ello han llegado los procesos de acreditación y evaluación con el examen de estado de calidad de la educación superior Saber Pro (antes exámenes de calidad de educación superior, ECAES). En este marco, el campo universitario ha estado fuertemente agitado, lo cual ha tenido como contrapartida la extensión de la organización técnico-jurídica,

el aumento de los controles y una mayor tendencia a sistematizar y controlar la acción del docente.

Durante 2008, el grupo de estudios contables de la Universidad Militar Nueva Granada, al cual pertenezco, llevó adelante la investigación *Trayectorias sociales de los docentes de los programas de contaduría pública acreditados en la ciudad de Bogotá*.¹ En él, encontramos importantes y difíciles datos, que nos han confrontado sobre la manera como se constituye el campo docente contable. Uno de los hallazgos más importantes es cómo la estructura de capital simbólico ha cambiado con las nuevas generaciones, siendo mayor el capital escolar en la población docente de menor edad, y cómo la experiencia profesional es más fuerte en los de mayor edad. Creemos que las transformaciones y exigencias del campo escolar tienen qué ver con este fenómeno.

Entre varios de los resultados obtenidos, se pudo identificar que la gran mayoría de la población de la muestra nace en período de la segunda posguerra mundial. Es decir, el 97,8% de la población corresponde a personas que vivieron el período conocido como “Guerra fría”. En ese orden de ideas –y esto es significativo–, un 5% de ellos era menor de edad en el momento de El Bogotazo (9 de abril de 1948), el 11% de los docentes tenía entre 18 y 21 años en el momento de los sucesos de mayo de 1968, el 35% de los docentes fue menor de edad en el mo-

mento de la caída del Muro de Berlín (1989) y el 9% de los docentes era aún menor de edad cuando inició el nuevo siglo. De esta manera, se puede decir que la mayoría de la población es de adultos mayores, mientras lo que se consideran jóvenes docentes ya representan más de la quinta parte de la población general.

La fecha de obtención del título de pregrado de estos docentes también arrojó elementos significativos. El primero, derivado de la tardía aparición de las escuelas y programas de ciencias económicas, lo cual hace que los datos tiendan a concentrarse. Allí se pueden indicar al menos tres grandes colectivos de docentes:

1. Los que se egresaron en la primera década (1968 a 1980) son cerca del 16% del total de la muestra. Es decir, hay un grupo minoritario de docentes que alcanzó su primer título en este período.
2. Los que egresaron en las décadas de 1980 y 1990 son el 50% del total de la muestra. Estos corresponden a la mayoría de los docentes hoy insertos.
3. Los egresados en el nuevo milenio, este grupo representa casi un tercio de la población docente. Esto indica un amplio espectro de recambio generacional y la incorporación de personas muy jóvenes, con una corta trayectoria académica.

También se identificó que la formación de capital social es difícil. La manera como los docentes hicieron su carrera profesional provino, fundamentalmente, de sacrificios personales y

¹ Este proyecto de investigación fue financiado por la Universidad Militar Nueva Granada, ejecutado durante el año 2008 y varios de sus resultados apenas empiezan a ser socializados.

familiares, pero en modalidades combinadas.² La obtención de posgrados también es particular: se da principal atención a las especializaciones, con poca presencia de docentes con maestría y la existencia de profesores con título de doctorado es casi anecdótica.

Finalmente, también se identificó la prevalencia de la experiencia profesional contable, sobre la experiencia docente. Sin embargo, tiende a ser menor en los docentes más jóvenes, que en los más antiguos. Este elemento se suma al hecho de que, en cuanto experiencia docente, la vinculación como catedrático prima sobre la contratación de planta. Creemos que esto tiene diversas explicaciones asociadas con los ingresos y con la estructura del sistema de educación superior, que dada su complejidad no abordaremos aquí.

Al observar estos datos, muchas dudas y elementos se atraviesan en los procesos de investigación respecto a mi trabajo de tesis doctoral. Los docentes de contaduría aparecen –entonces– como agentes que se mueven en las disputas de diversos capitales económicos y simbólicos; han vivido diferentes temporalidades de desarrollo del país; han afrontado con diferentes ópticas la modernización y expansión de la educación superior y en esa medida, sus sistemas de expectativas y sus formas de realización deben estar movilizados por la conformación de diversas redes de significación.

En particular, esto me lleva a observar cuatro elementos problemáticos:

1. Si la dispersión generacional entre docentes es un problema –o por lo menos una condición altamente compleja–, no deberíamos asimilar este proceso, el de ser docente en un campo contable, como un problema intergeneracional.
2. Ser docente contable es –entonces– ser agente de una labor fundamental en la configuración del campo contable, como la reproducción de sus arbitrariedades.
3. Y si esto es así, debemos considerar que hay diversas rutas, experiencias, alternativas y condiciones que hacen que emerjan diversos modos de personalidad y subjetividad que están inmersos en el campo.
4. Y, por último, en la medida en que tenemos que afrontar realidades y órdenes simbólicos diferentes, cuáles son las posibilidades de interrogación que podemos tomar desde el plano metodológico.

Empiezo así a considerar que los docentes como problema –si es que el problema no soy yo– exigen tramas de interpretación que permitan descubrir aquellos elementos simbólicos que orbitan en la generación de un campo profesional. Como lo anotan Antonio Bolívar-Botía, Manuel Fernández-Cruz y Enriqueta Molina-Ruiz,

Cada docente tiene una historia de vida y trayectoria profesional singular, condicionada por factores contextuales, que se cruzan en las vidas personales (2004).

² Financiación combinada como apoyo de padres, trabajo propio, préstamos y becas. Una buena proporción de profesores trabajó durante sus estudios.

Siguiendo a estos autores, la búsqueda y el encuentro con la individualidad hacen parte del proceso de reconocimiento de la identidad docente. De esta manera, esta se va reconstruyendo y direccionando por metas y por las presiones del sistema (Bolívar-Botía, Fernández-Cruz & Molina-Ruiz, 2004). De esta manera, se plantea que en los discursos y relatos que estos expresan se pueden hallar los marcos que generan la identidad profesional (Bolívar-Botía, Fernández-Cruz & Molina-Ruiz, 2004). No es de extrañar que el reconocimiento de las “propias voces” se vaya convirtiendo en un reto fundamental. Así, el análisis de relatos, narraciones y textos autobiográficos goza hoy de una gran aceptación.

Son múltiples las ventajas de los trabajos biográficos que recogen las narrativas, en particular se arranca del reconocimiento de la subjetividad como un paso necesario en el establecimiento del que puede ser socialmente reconocido. Esto porque permite a la vez trazar las tramas identitarias existentes con sus grupos de relación, los cuales como lo plantea Bolívar,

La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dia-

lógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (2002a).

Recoger esas voces en el campo contable es un trabajo a abordar en los siguientes años. Más allá de los docentes, que –como lo planteamos– son solo unos agentes más de la constitución de este campo. Pero como trabajo, implica también escuchar esa voz interna, que orienta y da sentido a nuestra experiencia y a la comprensión de las otras.

2. Una revisión a algunos aportes desde lo contable

Teniendo en cuenta lo anterior, hay que señalar que no en muchos casos la experiencia autobiográfica se inscribe en el caso contable, muy diferente a la extensa variedad de relatos que sobre la experiencia docente se puede encontrar.

En el texto *En mi juventud interrumpí mi formación para estudiar contaduría pública*, el profesor Olver Quijano-Valencia hace un debate sobre las problemáticas de la educación contable contemporánea en el espacio colombiano (quizás latinoamericanos) (200X).³ Sin embargo, pese al título, a la cita realizada a Quiceno en la que señala que analiza el papel de Florentino Daza en las obras de García Marquez y que dice que:

3 Escribo la cita como Quijano 200x, puesto que el documento se encuentra inmerso en diferentes espacios, en particular se utiliza en este texto la contenida en el Encuentro de la Universidad del Valle en 2005. <http://administracion.univalle.edu.co/Comunidad/Memorias/evento1/archivos/En%20mi%20juventud%20interrumpi%20mi%20formacion%20para%20estudiar%20contaduria%20publica.pdf>.

Uno habla con uno, medita con uno, escribe con uno, y en esa batalla, no se habla más que de la subjetividad, ¿qué es la subjetividad? Lo que uno siente, lo que ama y desea (Quiceno, 2002, en Quijano, 200X).

El documento no hace una reflexión personal, ni siquiera una nota autobiográfica que exprese el sentido del título, incluso de la cita final de conclusión, la cual apela también a Quiceno y que dice:

Será importante entender siguiendo al profesor Quiceno C., cómo formarse significa ante todo “vivir en conflicto la escuela, el plan de estudios, las materias, la disciplina escolar” (Quiceno, 2002, p. 96), lo que supone rupturas, discontinuidades, fugas y experimentación creativa, en las que el sujeto encuentra su subjetividad o le proporciona sentido a su existencia.

Independiente de la indudable calidad de la reflexión realizada por el profesor Olver Quijano-Valencia sobre educación contable, salta la preocupación sobre cómo se representan y se autorreflexionan los docentes de contaduría pública, incluso los mismos contadores públicos.

Esto contrasta con la experiencia internacional pues algunos trabajos empiezan a revisar y construir los puentes entre los relatos docentes y profesionales contables y la experiencia histórica de tales sujetos. Hay diversos estudios que se preocupan por las narrativas de los contadores, como Kathryn Haynes (2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2008c, 2010), Theresa Hammond, Patricia J. Arnold J. y Bruce Clayton

(2007), Aila Virtanen (2009), Gerard Hanlon (1999), Margaret G. Lightbody (2009), el papel de los docentes de contabilidad como sujetos singulares ha estado descuidado.

También en el contexto internacional se ha perseguido la línea biográfica o de obituario como el de Jane Baxter (2004) o el de Jane Baxter y Wai Fong Chua (2006) sobre el profesor Bill Birkett y el de Paul Klumpes sobre el profesor Tony Steele (2003), entre otros. Importante es el trabajo de Peter Clarke (2005), en el que analiza el contexto y algunos elementos de correspondencia del profesor Bernard Shields, al que identifica como el “primer profesor de contaduría del Reino Unido”; este, sin embargo, debe considerarse un trabajo biográfico, cuyo interés es la identificación de la entrada de este profesor en la estructura de la Universidad de Galway, Irlanda. A estos se suman los trabajos de Thomas A. Lee (2006 y 2008), en los que analiza los aspectos de la institucionalización de la profesión contable en Escocia (2006). En ellos se destaca el trabajo sobre Alexander Thomas Nivin [1830-1918] (2008), que apela a la microhistoria y a la correspondencia personal para analizar una serie de documentos que permiten describir la sociedad en la que el joven practicante de contabilidad se desenvuelve. El contexto es el Edimburgo de mediados del siglo XIX (1848) y a partir de los textos, analiza las representaciones que todo un orden institucional tiene sobre este novel aprendiz “clerk”.

También vale la pena señalar el interesante documento *La tesis doctoral (planificación y ejecución de un trabajo de investigación en contabilidad y finanzas)*, escrito por el profesor José Antonio Gonzalo-Angulo. En este documento,

el autor organiza una serie de notas y recuerda algunos elementos con el fin de aconsejar a los jóvenes estudiantes de los doctorados de contabilidad y finanzas sobre cómo establecer planificar y ejecutar sus trabajos. Aun cuando no se trata de un documento biográfico, las narraciones realizadas en el documento permiten establecer una serie de vivencias del profesor Gonzalo-Angulo como docente y tutor de trabajos doctorales, en particular la utilización de la primera persona, la exposición de anécdotas o la simplificación de algunas ideas.

Igualmente, Maisa de Souza-Ribeiro (2009) realiza un interesante trabajo de colección de narrativas que fundamentan la historia de la Facultad de Ciencias Económicas y el programa de contaduría de la Universidad de São Paulo. De esta manera, podemos indicar que este es un campo aún inexplorado en el que muchos desarrollos y ejercicios pueden ser realizados.

3. El método

3.1 *Fundamentación*

La autoetnografía pone en conocimiento y contexto diversos elementos que permiten la reflexión personal en torno a distintos eventos que se consideran fundamentales en la construcción de una forma de ver el mundo. Apela a la ordenación sistemática y cronológica de la memoria, para lo cual es muy común invocar o traer artefactos que cohesionan los relatos centrales. La necesidad de identificar cómo el investigador se ubica en un contexto cultural hace parte de los fundamentos del método, tal como lo expone Norman Denzin (cita tomada de Pennington, 2007). Se destaca también la posición de Arthur P. Bochner, en la que plan-

tea que las autoetnografías son narraciones del sí mismo, en la que se observa el pasado con los lentes del futuro (cita en Havitz, 2007).

No es fácil definir la autoetnografía. Una buena definición de la autoetnografía es tomada por Philip Burnard (2007) de Tracy Duckert, en la que plantea que este método es entre otras cosas:

- Un asunto personal, expuesto en forma objetiva o analítica.
- Un lugar del escritor frente a una estructura o dinámica cultural.
- Una descripción de conflictos culturales.
- Una aproximación a aquellos sujetos que el orden cultural considera “diferentes” o “extraños”.
- Un intento por observar cómo los “otros” pueden autodefinirse.
- Un intento de explicar las diferencias desde el interior de cada vivencia.
- Una oportunidad para entender la “otredad” (Burnard, 2007, p. 808).⁴

A esto hay que agregar que las etnografías, tal como lo explica Joel Feliu Samuel-Lajeunesse se pueden clasificar por su objetivo y una intención (2007). Más que la necesaria clasificación de un trabajo autoetnográfico, se busca identificar los mecanismos y las estrategias de reflexión y construcción que tienen los investigadores sociales contemporáneos. Estos tipos de clasificación se muestran en el cuadro No. 1.

⁴ Traducción propia del texto de Burnard, las comillas son mías.

Tabla 1- Tipos de autoetnografía según Joel Feliu Samuel-Lajeunesse (2007)

Tipo de autoetnografía según su objetivo	Intención de la misma
Etnografías reflexivas Etnografías nativas o de miembros del grupo Narrativas personales evocativas Autobiografías Etnografías literarias o poéticas	Romper la distancia emocional Crear una antropología emocional Sentir al otro íntimamente Escribir con y para los indígenas Promover la polifonía Recordar el carácter dialógico de las etnografías Remarcar el carácter de ficción de toda etnografía Borrar los límites Explicitar los procesos de elaboración Explicitar las relaciones de poder Reflexionar Mostrarse vulnerable Escoger como tema los productos impuros Hacer un <i>collage</i>

Fuente: cuadro síntesis de lo presentado por el autor.

Como es una mirada al pasado, la experiencia autoetnográfica guarda también un fuerte potencial terapéutico. Apelar a la memoria en aspectos traumáticos y organizarlos permite a quien lo hace encontrar claves de interpretación, incluso de confrontación con su pasado. Esto se encuentra fuertemente expuesto en el trabajo de Beverly McClay Borawski en el que examina el trauma de un accidente y lo confronta frente a otros eventos temporales acaecidos al mismo tiempo; la experiencia a la vez sirve como forma de tratamiento para experiencias que indicaban la no superación del accidente (2007). Un caso similar es presentado por Michaela Meyer, en el cual la situación traumática expuesta es la construcción de la identidad sexual a partir de la rememorización y teorización de las experiencias interpersonales anteriores (2007), algo que Ronald J. Pelias ya había hecho, pero en el caso de la construcción de la masculinidad (2005). Además, la autoetnografía se ve como una forma de ejercer

la acción política (Fernández, 2007), con lo cual –si bien es una apelación a la memoria– la intencionalidad es abrir campo a nuevas interpretaciones o a posturas políticas que, fundamentalmente, identifiquen al otro o al sin voz (2007).

Metodológicamente, la autoetnografía no implica la imposibilidad de conjugar otras estrategias de investigación, para aumentar la capacidad narrativa o de significación del relato. Tal es el caso de la investigación de Sharon Moloney en la que además de la autonarración, la investigadora realiza grupos focales, con los que busca dar mayor consistencia a la contextualización del problema y a la interpretación, hablando de la experiencia y las significaciones que la primera menstruación, el embarazo y el alumbramiento tienen en las mujeres (2007).

Otra de las ventajas de la autoetnografía es la posibilidad de poner en narrativa cercanas cambios interculturales. Ese es el caso del texto de Marcela Ramírez, Zlatko Skrbiš y Michael

Emmison (2007), que narran el impacto y los procesos de una reunión familiar, en una comunidad cuya dispersión en los ambientes es afrontada desde las diversas tramas de interpretación. En este caso se expone cómo una familia reconstruye dinámicamente sus relaciones, al adjudicar un valor a la posibilidad de ser reunida con el fin de preservar lazos y sentidos de identidad con su país natal, en este caso El Salvador (2007).

Sin embargo, no todos están de acuerdo y prefieren simplificar la expresión en la memoria, como Theodora Regina Berry (2005). Claire Smith, por el contrario, supone que la investigación autoetnográfica significa un importante aporte, incluso un cambio epistemológico pues lo íntimo constituye una forma de ver el mundo de manera autónoma y la autoetnografía gana ante el método etnográfico originario, puesto que no duda en poner al agente en juego, sin las ataduras establecidas y, en particular, hace posible la autointerpretación de la propia experiencia (2005).

Así mismo, las críticas y revisiones hacen parte de la agenda, en especial si la autoetnografía –más que un método de investigación– se convierte en otro género literario. Esto se da a partir de la publicación de textos como los de Carolyn Ellis, como relata Jeffery P. Dennis (2005), pues interesados en establecer la autoetnografía como método se termina haciendo o formulando esquemas para la escritura de novelas. Dennis, por ejemplo, afirma la necesidad de la existencia de límites entre la sociología y la literatura, una puede alimentar a la otra en algunos textos, pero un texto no puede preten-

der, según el autor, tener las dos características a la par (2005).

Del mismo modo, Sarah Wall hace un interesante ejercicio de introspección acerca del aprendizaje y manejo de la autoetnografía (2006). En su propuesta, la autoetnografía de una autoetnografía, se propone demostrar el aspecto de crecimiento y de conocimiento que logra este tipo de trabajos. Para ello, señala que desde su propio origen la autoetnografía supone un avance en los procesos de indagación de orden posmodernos, al generar una nueva forma de analizar las imposiciones simbólicas, que quedan insertas o poco trabajadas en el paradigma de la investigación tradicional. Esto supone la posibilidad de profundizar en el análisis que vincula el orden cultural y los elementos personales (Wall, 2006). Así mismo, el problema ético de escribir sobre sí mismo y sobre los otros está siempre presente. Como lo señala Sara Wall (2008), existe la posibilidad de generar en la audiencia cierto voyerismo e inquietud sobre la vida personal de quien se está hablando, sea directa o indirectamente. Por último, las críticas más agudas vienen de Sara Delamont (2006), quien subraya seis puntos por los cuales –utilizando el mismo método– objeta a la autoetnografía, estos son:

1. Esta no puede luchar contra la familiaridad.
2. No se pueden publicar éticamente.
3. La experiencia no es analítica.
4. Se centra en el lado equivocado de división de poder.
5. No es suficientemente cuidadosa de la recolección de datos.

6. La autoetnografía es un abuso de la clase más privilegiada de la academia, para poner en discusión a la comunidad sobre sí mismos.

Dejando de lado las críticas, hoy numerosos estudios se vienen realizando desde esta perspectiva. Entre ellos, la profesora Theodora Regina Berry discute los elementos de enganche al mundo educativo y su integración como afroamericana (2005). La intención del documento es la comprensión de la trayectoria, desde el ser estudiante afroamericano, en un estado del norte de Estados Unidos, hasta la forma como se construye y se refleja la identidad a partir de su propia experiencia en el aula. El silencio como una manera de racismo es también explorado en forma un tanto más sintética por Tami Spry, que expone que el silencio como agente puede llevar a la reproducción de los privilegios sociales (2008).

Siguiendo esta línea de argumentación, Julie Pennington realiza un trabajo en el que explora cómo la presencia de docentes blancos en comunidades negras puede estar jugando en la construcción de las imágenes que tanto docentes como estudiantes tienen del “otro” (2007). Aquí se agrega que los problemas raciales son una experiencia difícil y compartida para los diversos sujetos involucrados en tales relaciones; sin embargo, como plantea la misma autora, acercarse de una forma autoetnográfica a las reacciones de los niños, permite establecer cómo se puede estar realizando la construcción simbólica del racismo desde una temprana edad (Pennington, 2007). Se encontró que, por ejemplo, el excesivo comportamiento decente

de las docentes blancas (*politeness* y *hyper-politeness*) coadyuva a lo que la autora considera como el silencio de los niños, lo que se puede expresar como mecanismos tempranos de diferenciación y separación (2007).

Otro trabajo es de Mark E. Havitz, en el que mediante el proceso autoetnográfico, trata de comprender el contexto y la vida de sus abuelos. Para ello, hace un recorrido en la forma como se han construido estas relaciones y confronta esto a elementos contextuales para otorgarle sentido al relato (2007). El autor va poniendo en juego las diferentes representaciones que tiene de sus abuelos a través de su vida, para extender su proceso de comprensión a sus trayectorias y a las significaciones que como miembros de una familia rural tradicional tuvieron sus abuelos, así como de los roles que ellos jugaron para los integrantes siguientes de la familia (Havitz, 2007).

Aumentar el grado de sensibilización sobre algunas problemáticas particulares al llevar al lector a la identificación con el autorinvestigador, es otra de las características del proceso autoetnográfico. Es el caso del texto que sobre los efectos del *bullying* escribe Margaret H. Vickers, que reconstruye el acoso laboral en una organización en la cual ella trabajó, reemplazando los nombres verdaderos y exponiendo lo traumática que fue esa experiencia, pero a la vez, señalando su efecto significativo en la construcción de su propia identidad (2007). En términos utilizados por ella, se subraya el hecho de que el medio ambiente y el comportamiento organizacional marcan las estructuras de identidad de las personas (2007, p. 235). En esa línea, Karl Attard y Kathleen Armour tam-

bién presentan un importante trabajo en el que exponen su experiencia del primer año como docentes (2005).

Por último, en el contexto latinoamericano se vienen presentando algunos trabajos. Tal es el caso de Elizabeth Aguirre (2007) y de Horacio Espinosa-Zepeda (2007) sobre el consumo de nuevas tecnologías. También llama la atención el excelente trabajo de Roberto Fernández-Droguett (2007), en el que mediante la metodología de la autoetnografía revela cómo la memoria oficial contribuye a la domesticación de los recuerdos colectivos asociados con la dictadura chilena (2007).

En general, el documento autoetnográfico guarda cierta regularidad, por lo que se puede descomponer en las siguientes partes:

- Problematización: aspecto que se desea indagar.
- Contextualización: ubicación sociohistórica del sujeto activo y de aquellos a los que se referirá.
- Presentación narrativa de los eventos o de los pasos de investigación.
- Análisis.

Se podría decir que el informe autoetnográfico recoge varios de los elementos planteados por Antonio Bolívar-Botía, Manuel Fernández-Cruz y Enriqueta Molina-Ruiz: que es una historia que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y, sobre todo, al público lector. Allí, el investigador recrea los textos de modo que el lector pueda “experimentar” las vidas o acontecimientos narrados (Bolí-

var-Botía, Fernández-Cruz & Molina-Ruiz, 2004). Los discursos recogidos en el campo son, entonces, transformados en documentos públicos, de acuerdo con las pautas cambiantes que suelen regir en la comunidad científica en cuestión. Por último, el investigador se convierte en aquel que construye y cuenta la historia (*researcher-storyteller*) por medio de un relato, en el cual a menudo deja oír su voz (Bolívar-Botía, Fernández-Cruz & Molina-Ruiz, 2004). Pero en la medida en que la narración quiere ser realista, el investigador debe incluir evidencias y argumentos que apoyen la plausibilidad de la narración ofrecida.

Por su parte, con la experiencia de diario de campo y la autoetnografía, Fernanda Duarte y Bob Hodge ilustran el proceso de construcción y cambio de orientación en su tesis doctoral (2007). De esta manera, no se trata de solo introspección, sino que –como la misma autora señala– con el transcurso del texto ella se va convirtiendo en la “héroe de su propia historia” (2007, p. 192).

3.2 La estrategia

En este documento, sigo la estructura sugerida y sintetizada en líneas anteriores. Realizaré la contextualización sobre los aspectos y ambientes previos, expondré algunos relatos problematizadores en la construcción de mi identidad docente como “contador público”, que confrontaré en forma crítica. Por último, haré la presentación de unas anotaciones sobre lo que significa ser docente hoy, los retos metodológicos que esto entraña y los aspectos que me llevan a evaluar la estructura de construcción del subcampo docente contable en Colombia.

La consulta bibliográfica se realizó en noviembre de 2008. Los relatos fueron elaborados en diciembre de 2008 y enero de 2009, su análisis e integración metodológica se realizaron en las primeras semanas de febrero de 2009. En 2010 se hizo la escritura del proyecto de investigación de *Narrativas docentes...* Este proyecto fue aprobado a finales de 2010 y se autorizó su inicio para enero de 2011. Las primeras entrevistas a colegas se iniciaron en marzo de 2011. La corrección del texto autoetnográfico se realizó entre marzo y mayo de 2011.

Según su objetivo, este trabajo se inscribe como “de miembro de grupo”, en este caso, el de un docente de contaduría pública en Colombia. Su intención es hacer un proceso reflexivo, con el problema de la construcción de la identidad profesional como el eje de trabajo, es decir, se hace una autoetnografía reflexiva. Se busca identificar los elementos que justifican en buena parte elaborar proyectos de investigación que confronten al docente de contaduría pública como parte de un campo; en este caso, el de la contabilidad en nuestro país. Por último, como lo plantea la metodología, los relatos se exponen en el texto. Si bien esto hace un poco más pesada la lectura, permite al lector identificar el porqué de algunas afirmaciones.

4. Relatos problematizadores

Los siguientes relatos reflejan aquellos aspectos que considero significativos en el marco de mi acercamiento a la problemática de investigación y mi relación con los otros.

4.1. De por qué estudié contaduría pública

Al escudriñar mis razones para la inserción en el campo, se delineó, de forma reflexiva, el siguiente relato personal:

Estudiar contaduría pública fue algo casual y circunstancial, no creo que haya sido algo vocacional. Hacia 1994, terminé mis estudios de bachillerato en el Colegio Departamental Integrado de Soacha y no tenía claro ni qué quería, ni en dónde estudiar. A mitad de ese año me inscribí en la convocatoria realizada para presentar examen de admisión y me presenté a la carrera de Cine y Televisión. La verdad, no me sentí muy cómodo y el examen me pareció difícil. Cuando salieron los resultados, resulto no escogido, lo cual me generó cierto nivel de decepción. Ya desde unos años atrás, yo trabajaba las vacaciones de fin de año en un almacén de ropa, donde principalmente se vendían *blue-jeans* y ese año no fue la excepción. Así, recibo el grado de bachiller el 6 de diciembre, creo, la fecha ya no me es muy clara, y empiezo a trabajar allí desde el 8 de diciembre. Fue una temporada de ventas dura, porque ya se empezaba a sentir un poco la crisis económica, que sería más crítica para el año 1998, pero como siempre había mucho trabajo, la paga no era maravillosa, pero para las necesidades de un niño de casa sin responsabilidades estaba muy bien. Siempre fui un buen vendedor, tenía empatía con la gente y por tanto, me identificaban como responsable. Creo que para esa temporada yo fui el vendedor que más

ventas generaba, pero como no nos pagaban por comisión nunca puse atención sobre la cantidad de mercancía o plata que vendía al día. Por esta razón, luego de terminar la temporada, en el almacén me propusieron que siguiera trabajando unos meses más, puesto que existían pedidos en la fábrica pendientes y mi presencia hacía que el personal de planta del almacén pudiera ser trasladado temporalmente a producción. Así empecé el año 1995 trabajando en el almacén durante dos meses, pero dado que la temporada de ventas había terminado, entonces tuve qué ver con varias funciones administrativas; bueno, eso es un decir, puesto que hacía de todo, desde celador hasta encargado del almacén. Fue por estos días que conocí a Julio César, el contador del almacén, quien, al saber que pronto terminaría mis días de trabajo, me llamó para saber si me interesaba servirle de mensajero. Julio César es un buen tipo, aunque hace años que no le veo, él trabajaba para varias pequeñas empresas comerciales, más o menos unas once empresas, la mayoría almacenes de confección, pero también una droguería y una empresa metalmecánica, entre otras. Así, tan pronto me dejaron libre, empecé a trabajar con él en jornadas de medio tiempo. Sin embargo, yo mantenía las ganas de entrar a la universidad. Para ese momento, era claro que mis papás no me pagarían una universidad privada, así que debería concentrar mis esfuerzos en las ofertas de las universidades públicas. Entonces, me inscribí en un curso de sistemas en la mañana y a un preuniversitario en la tarde; la jornada era pesada, puesto que salía a las 5

de la mañana de Soacha a clase de sistemas a las 6 a.m. en el centro de Bogotá. De allí, salía para el almacén u oficina donde Julio César tenía comprometido el día y llegaba más o menos a las 9 a.m. a trabajar. Hacía las vueltas y compromisos que tuviera de 9 a 3 de la tarde y a las 5 p.m. estaba en clases del preuniversitario. En el preuniversitario conocí varios amigos y amigas, puesto que varios de los que estudiamos en ese instituto pasamos luego a la Universidad Nacional. Llegó el momento de hacer la inscripción y me registré en la Distrital, la Pedagógica y la Nacional; a las dos primeras, me inscribí en las carreras de sociales, pero en la Nacional no sabía qué opción tomar. Debo anotar que esos días de trabajo con Julio César me hicieron pensar que contaduría pública sería una opción profesional interesante. En él, yo encontraba varias cosas interesantes; la primera de ellas era cierta independencia, puesto que como tenía varios trabajos, la autoridad de sus jefes parecía más bien desdibujada; por el contrario, encontraba que tenía buenas relaciones entre iguales, algo que resulta atractivo para alguien de extracción obrera. Sus ingresos –no era rico pero vivía bien– y el manejo del tiempo me parecieron interesantes también. Además, el rollo del manejo de la plata, el control y los impuestos me parecieron interesantes, creo que vi en eso una bonita forma de ganarme la vida. Por tal razón, cuando llega el momento de escoger en el formulario de la Nacional, me inclino por contaduría, muy diferente a las selecciones anteriores. Sin embargo, la situación no termina allí, puesto que si seis meses antes

no tenía opciones universitarias, ahora resultado aceptado en las tres universidades, en la Distrital y la Pedagógica por resultados en el ICFES [Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación] y en la Nacional por el resultado en el examen. Desde pequeño, había tenido cierta fijación por la Universidad Nacional, así que en el momento de escoger dónde quedarme esta fue la opción tomada. Alcancé a presentar entrevista en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) y creo que salió muy bien; sin embargo, finalmente me incliné por la Nacional. Esto fue una situación de mucha alegría para mi familia y don Julio; creo que si no hubiese vivido todas esas experiencias, no habría entrado a estudiar contaduría. Finalmente, entré a estudiar en el segundo semestre de 1995, dejando mi trabajo de mensajero y mis estudios de sistemas, pero seguí trabajando en el almacén de ropa por muchas temporadas más y en varios semestres como vendedor dominical, pero ese ya es otro cuento (diciembre de 2008).

En el anterior relato, me identifico como un joven de clase media baja. Debido a las condiciones sociales en las que me movía, observaba la carrera de contaduría pública como una opción profesional viable para mí. Esa restricción presupuestal me llevó a evaluar la oferta de la universidad pública, puesto que pese a la expansión universitaria de mediados de los noventa, la universidad privada se encontraba fuera de mi presupuesto, salvo que me convirtiera en un trabajador-estudiante, como es lo más corriente tanto en mis estudiantes, como en mis

colegas. En el texto, también señalo que pese a mi preferencia por las ciencias sociales, tomé una decisión pragmática ajustada al momento laboral, esto es un marco que ya habíamos evidenciado (León & Roncancio; 2007), pero verlo en el prisma personal hace que mi trayectoria encaje mejor en aquellas que habíamos considerado dominantes en el perfil del estudiante de contaduría pública. La familia es un factor importante, por lo que en cierta medida, la decisión responde a estas expectativas.

4.2 Mi vida profesional y mi vinculación con la docencia

En el siguiente relato, expondré aquellos elementos personales que considero jugaron un papel importante en mi vinculación con el medio académico, en el que me desempeño:

La vinculación como docente no fue siempre clara. El proceso de realización de tesis fue un elemento decisivo, puesto que durante los dos largos años de elaboración del trabajo de grado, además de adelantar las labores para la ejecución del documento, pude desempeñar labores de monitoría y de asistencia de investigación. Esta primera aproximación fue fundamental, puesto que aumentó mi contacto con la vida académica, me permitió iniciar contactos directos con docentes y pude ver que varios de mis intereses tenían algo de sentido. Aunque tuve muy buenos docentes en la Universidad Nacional de Colombia, compartir con el maestro Danilo Ariza fue fundamental, ya que él no fue únicamente mi director de tesis, sino que con el tiempo se convirtió en mi mentor.

Conforme me acercaba a la terminación de mi trabajo de grado, la presión por tener una fuente de ingreso fue aumentando paulatinamente. Si bien desarrollaba algunas actividades en la universidad, estas eran más bien ingresos complementarios, de aquellos que provenían de mi casa y de los que conseguía por mi trabajo de vendedor de ropa los fines de semana.

De esta manera, debí profundizar mi búsqueda de opciones laborales, fundamentalmente hacia la entrada en el mercado laboral de mi profesión que resulta ser por los cargos de auxiliar contable. Logré vincularme como auxiliar de Tesorería de una empresa de televisión por cable hacia 2001. Fue un trabajo algo caótico, debido a las circunstancias esenciales de esta empresa familiar. Los conflictos y algunos problemas de corrupción interna me hicieron renunciar antes de cumplir el primer año de trabajo. La experiencia fue traumática, pues aunque la remuneración no era tan baja, el nivel y la cantidad de conflictos aumentaban con el paso de los días. Así mismo, las labores que contablemente podía hacer para enderezar la organización, desde una perspectiva optimista, siempre fracasaban ante la presión de ciertos grupos. En este momento, sentí cierto desencanto profesional, pues las condiciones me hicieron entender que el poder que tenía era limitado, razón por la cual renuncié.

La búsqueda continuó, pero no fue muy exitosa y muy cerca de la fecha del grado solo tenía una propuesta arriesgada: asumir la gerencia de una cooperativa de estudiantes

en la Universidad Nacional. La propuesta me resultaba llamativa por la experiencia y la posibilidad de seguir vinculado con la Universidad, pero las condiciones de trabajo y su remuneración no eran fáciles.

A la par, por estos días, tomé la decisión de ingresar a la Maestría de Investigación Social de la Universidad Distrital. Las razones que me llevaron a tal elección se fundaron en la posibilidad de ejercer una carrera docente o de investigación. La experiencia acumulada con la investigación de la tesis de pregrado resultó fundamental en la aceptación de mi propuesta y mi vinculación con la maestría. Los fondos para financiar el primer semestre de la maestría provinieron de ahorros personales y de préstamos familiares.

Dada esta situación y ante la necesidad de conseguir los recursos necesarios para la matrícula y el sostenimiento en la maestría, acepté el cargo de gerente de una cooperativa estudiantil. En estos días, recibí otra llamada por parte del contador de una fundación religiosa, que necesitaba vincular por unas horas a un auxiliar contable para adelantar el registro de la información de esta empresa. Decidí presentarme a las pruebas e ingresé a la empresa con un trabajo por horas. De esta manera, unos días trabajaría con la cooperativa, otros con la fundación y así conseguiría los recursos básicos para la financiación de la maestría. Mi vida profesional estaba temporalmente organizada.

Inicié las labores en la cooperativa y la experiencia no podría ser más traumática. El mismo día que tomé las riendas de la organización, recibí una demanda por malos ma-

nejos administrativos de los asociados, por lo que la entidad estaba en causal de liquidación. Este evento signó mi trabajo en la organización, puesto que mi tarea fundamental consistió en darle estabilidad jurídica, reorganizarla y sanear varias de sus finanzas. El trabajo se convirtió en algo sumamente complejo y mis mayores esfuerzos se destinaron a este propósito. Allí encontré un grupo de apoyo excepcional integrado por tres mujeres: la directora de los asociados, la tesorera de la cooperativa y la gerente de los proyectos productivos. Junto a ellas, se consiguieron la mayoría de las metas trazadas. Esto me brindó una experiencia inigualable para mi vida personal, hasta ese momento. El grupo alcanzó niveles de legitimidad importantes y regularizó varios de los problemas que había afrontado. Pero el nivel de agotamiento y el cansancio eran muy altos.

En la fundación, el trabajo funcionó muy bien, mi trabajo era respetado y muy valorado. Dadas las circunstancias, un evento fue decisivo y esto fue mi hallazgo de un pequeño caso de corrupción de parte de un funcionario de confianza. Esto no resultó agradable, pero al ponerlo en conocimiento, mi labor se vio reconocida. De esta manera, seis meses después me ofrecieron un cargo de medio tiempo en la entidad, el cual resultó bastante atractivo dadas las siguientes cosas: 1) las largas distancias que recorría a diario en bus (4-5 horas), 2) el nivel de problemas y complicaciones de la cooperativa, 3) la estabilidad en la remuneración y 4) lo difícil que me resulta cumplir los compromisos de la maestría. En razón a esto renuncié

a la cooperativa, pero esta se dio de manera informal, puesto que la organización aún estaba bajo la amenaza de la disolución y no podía realizar el cambio de gerente en forma efectiva.

Mi trabajo y atención se centraron en la fundación; asumí cada día más funciones del departamento contable, pero mis ingresos aún tenían problemas. De otro lado, mi comportamiento en la maestría como estudiante era bueno, me sentía muy a gusto con varias de las discusiones y mi interés en las ciencias sociales aumentaba cada día. Por ello, empecé a recibir ofertas docentes, puesto que empecé a identificar que los contadores con estudios de maestría eran pocos y al ir pasando los semestres, mi posibilidad de enganche aumentaba.

Inicialmente, tomé unas horas cátedra, que me ofrecieron en diversos temas en la FUAA [Fundación Universitaria del Área Andina], finanzas, costos, presupuesto, contabilidad ambiental y contabilidad oficial. Estas labores las combinaba con mi trabajo en la Fundación y con las clases de la maestría. Poco a poco, me empecé a interesar más en otros aspectos docentes, discusiones sobre las temáticas y el currículo que me parecían muy importantes. Conforme pasaban los días, me identificaba más con la labor docente que con las labores profesionales contables.

Otra condición que entró a jugar un papel decisivo fue la convivencia en pareja con una compañera de la maestría; esta unión poco a poco ganó fuerza e indicó que los esfuerzos realizados se harían en conjunto. Tener al lado a una persona que compartía expectati-

vas e intereses reforzó también el interés por el medio académico.

Cuando terminé las materias de la maestría, empecé la búsqueda de una plaza docente como medio principal para ganarme la vida. Fue cuando apareció la convocatoria por una plaza docente de tiempo completo en la Universidad Militar Nueva Granada, participé en esta y me fue adjudicada después de un *sui generis* proceso de selección. Mi juventud, en esos días era mi talón de Aquiles, puesto que con 26 años y con poca experiencia, concursaba con otros por el puesto de docente investigador. Sin embargo, la misma se convertía en una ventaja competitiva, puesto que la remuneración ofrecida estaba muy por debajo del promedio general.

En ese marco y con el fin de aceptar el cargo de docente de tiempo completo y adelantar mi trabajo de grado de maestría, renuncié a mi cargo en la Fundación; para ese entonces, mi trabajo ya era de tiempo completo. Sin embargo, algunas cosas no salieron como lo había planeado: primero, mi nombramiento se dilató y fue aplazado por seis meses, en sustitución me fueron asignadas unas horas de cátedra; segundo, como ya no tenía el trabajo en la fundación, mis ingresos se redujeron en forma importante y esto me llevó a buscar más horas cátedra, las cuales y contra el tiempo se pudieron consolidar.

De esta manera, mi primer semestre en la docencia tuvo como elemento central la vida de un catedrático en múltiples universidades, muchos estudiantes (cerca de 300) y un poco dilatado proceso de habituación.

Me convertí en un profesor taxista, es decir, aquel que va de universidad en universidad orientando cursos y trasladándome buena parte del tiempo en taxi para poder cumplir el alto número de compromisos. El gran sacrificado fue mi trabajo de tesis, puesto que solo pude adelantar el trabajo de campo en el período en el que planeaba adelantar todo el trabajo de ejecución. El apoyo de mi compañera fue fundamental, pues en más de una ocasión me ayudó con las evaluaciones y otras pequeñas tareas.

Terminé el semestre agotado, cansado, sin mucho ahorro y con el trabajo de tesis en el congelador. Fue cuando mi esposa y yo tomamos la decisión de terminar nuestros respectivos trabajos de tesis en las vacaciones decembrinas de ese año (2004), pues ninguno de los dos tenía trabajo ni remuneración en esta época, debido al tipo de contratación que teníamos. Fue un proceso contra el reloj; en la maestría, nos ofrecieron una fecha de recepción, luego de la cual deberíamos pagar todos los derechos correspondientes al siguiente año de estudio. El proceso de escritura del documento fue traumático... aceptable, pero pudo ser mejor.

Como resultado de esto, pudimos sustentar y graduarnos en marzo de 2005. Esto coincidió con mi entrada como docente de tiempo completo en la Universidad Militar Nueva Granada, lo que regularizó mis ingresos y me dio estabilidad económica. Poco a poco, renuncié a las cátedras en otras instituciones, de tal manera, que solo hasta ese año siento que encuentro mi vinculación efectiva con el mundo docente (enero de 2009).

En el relato anterior, expongo las varias fases de mi vida laboral. En primer lugar, mi alto grado de inestabilidad, algo que para los “recién graduados” se convierte en un reto constante. Esto se acompaña de la dificultad de encontrar ingresos que se acomoden a las expectativas creadas y a afrontar un campo profesional cada vez más competitivo y, probablemente, saturado. Se puede decir que hago parte de una generación que encontró en la flexibilización laboral –viable desde el proceso de apertura económica de principios de los noventa– las reglas de juego dominante en cuanto enganche, oportunidades y construcción de cotidianidad. Se hizo costumbre vivir en la incertidumbre. Aunque con el paso de los días la selección de una vida docente fue menos accidental, el panorama laboral afrontado era el de una creciente incertidumbre. Ante esto, me pregunto:

- ¿Las primeras generaciones de contadores egresados encontraron el mismo panorama?
- ¿Cómo sentirán ellos esta incertidumbre, será algo propio del campo, como parece ser para nosotros, o es entendido como un cambio social brusco?

Además, esto se extiende a la trayectoria docente. Mi experiencia como docente desregulado fue traumática, pero es la realidad para un buen número de colegas. Entonces:

- ¿Cómo puede esto estar afectando la manera como se percibe un campo?
- ¿Serán esas condiciones las adecuadas para exigir la excelencia y profundiza-

ción que reclama el discurso de la calidad?

Otro aspecto destacado en el relato es la formación. Hago parte de una generación de docentes “jóvenes” de rápido tránsito a los estudios de maestría y doctorado. Lo anterior ha permitido la rápida inserción en el sistema universitario, incluso, con condiciones competitivas respecto a otras generaciones (ahora, 2011, percibo que el título de maestría tiene una alta desvalorización). Esto gana relevancia, si se toma en cuenta la baja posibilidad de conformación de capital social acumulado; parece que las oportunidades se disparan, aun cuando estas quedan subordinadas al problema económico.

4.3 La experiencia docente y mi vinculación con el doctorado

La experiencia docente es otro aspecto que resulta complejo. Mi experiencia particular se sintetiza en el siguiente relato:

Las razones que me identifican con el tema de trabajo del doctorado nacieron en mi experiencia como docente. Esta –como anteriormente había señalado– se da al iniciar el año 2005. Varios elementos empiezan a jugar en este proceso; estos tienen que ver con el tipo de labores realizadas, mi experiencia en el aula, la relación con mis compañeros y la visión que tengo de la enseñanza de la contabilidad.

La experiencia docente comienza entonces con diversos matices, relacionarme con mis compañeros, observar sus vivencias y el significado que les daban a sus experiencias tuvieron

un impacto fuerte. Las vidas y trayectorias que estos exponían estaban por encima de mis expectativas. Así mismo, el desencanto, las tareas académicas y la presión institucional fueron un elemento que empezó a ser objeto de mi preocupación. Entre amigos, amigas y aquellos que no me resultaban tan cercanos se conformó un tapiz complejo que desearía abordar. Me llevé una sorpresa inmensa al encontrar un conjunto de profesores y profesoras jóvenes cuya edad no superaba los 30 años y que intencionalmente la institución había seleccionado para adelantar labores de investigación. Tal decisión implicó insertarme en un grupo muy joven, tanto como yo lo era en esos días. En ese momento, observé cierta división intergeneracional, entre aquellos que arbitrariamente habían sido calificados como “docentes investigadores” y al grupo identificado como “docentes de cátedra”, en particular, estos mismos mostraban cierto nivel de inconformidad, pues los ámbitos de diferenciación eran visibles; la menor cantidad de horas para que los primeros desarrollaran proyectos, la prioridad en los equipos y los espacios separados hacían incómoda la situación. Sin embargo, poco a poco esto se fue aceptando por parte de los dos grupos involucrados. De allí, nació una cierta preocupación por una pregunta, que hasta ese momento había pasado inadvertida: ¿La transformación de la Universidad estaba inmersa en un choque intergeneracional profundo? Por cierto, todos lo vivíamos pero nadie hablaba de él (ni habla aún). Igualmente notable fue el hecho de ser nombrado como “docente investigador” del

“programa de contaduría pública”. Esto me resultaba sorprendente en su momento. ¿Cómo una persona con tan baja experiencia docente (2 años) y profesional (3 años), podría ocupar una plaza así? Esto me generó dudas y una responsabilidad que, honestamente, aún no dimensionaba. Esta se profundizó con los pasos de los días, pues la búsqueda de una tercera persona para que hiciera parte del grupo de personas que trabajarían con esta calidad se convirtió en una tarea difícil para la institución. Los criterios estaban servidos, requisito fundamental estar en posesión de un título de maestría. ¿Cómo podía ser esto?, –me preguntaba. Allí empecé a interrogarme por la composición del campo docente contable, eso sí, casándome con el concepto de “campo” de Pierre Bourdieu. ¿Por qué tal escasez, estaban o no preparadas las Facultades de Contaduría Pública para el desarrollo de la investigación? Empecé a dudar al respecto. El profesor de contaduría pública se me vuelve un problema, ¿quién es?, ¿qué hace?, ¿qué lo ocupa? Para empezar a entender a estas preguntas, inicié mirando a mi entorno, estando cada día más consciente de la contradicción existente entre la vida profesional contable y la profesionalización docente. Maestros con trabajos de largas jornadas laborales en oficinas, donde desempeñan roles profesionales (auditores, contadores, revisores fiscales, etc.), que llegan extenuados a sus trabajos docentes. Algunos asumen estas dinámicas de trabajo para alcanzar mejores niveles de remuneración; otros buscan en la docencia un mayor reconocimiento social, entre otros incentivos.

Así, algunos de estos maestros y maestras tienen un nivel de asociación con el ejercicio de la docencia de forma circunstancial, lo que impide la profesionalización docente. ¿Cómo conceptualizar esta situación y analizarla? Se vuelve un nuevo desafío.

El problema de remuneración también genera cierta sensación de desprotección y desamparo. Pronto, empecé a notar que algunos docentes no encuentran los recursos suficientes en un solo rol laboral, incluso, tal como lo había vivido personalmente, muchos deben trabajar en dos o más instituciones para satisfacer lo que la vida profesional de por sí no alcanza a proporcionar. Parece que muchas de las promesas que la profesionalización hacía empiezan a hacer aguas; profesionales y docentes pueden estar padeciendo la fractura de un sistema de status que con bajos niveles de capital social sucumbe al orden neoliberal. Este también podría ser un problema generacional que está pendiente por indagar; de allí que cuando intento imaginar la confrontación de esta panorámica, la misma se me vuelve de orden histórico y sociológico.

Otro aspecto se delinea cuando me encuentro junto a compañeros y compañeras que optan por la profesión docente como un mecanismo de huida del ejercicio profesional. Allí me pregunto: ¿será este mi caso? Es decir, es posible la conformación de un nuevo cuerpo profesoral que, alejado del ejercicio profesional, se refugia en las instituciones educativas para ejercer como docentes. Todos estos perfiles e historias de vida se entrecruzan en lo que se podría establecer

como el proceso de la “modernización educativa superior”. Iniciando mis primeras indagaciones, me encuentro con que la contaduría pública no es uno de aquellos ejercicios profesionales estudiados con amplitud. Por el contrario, la profesión –al no ser una de las consideradas de élite– no tiene una atención de parte de la sociología o de otras ciencias sociales. Esto me llevó a la idea de trabajar esto en una tesis de doctorado.

De esta manera, inicié un proceso que me llevó a definir el trabajo en educación contable, a poner atención en sus docentes y cómo podría estructurarse este campo simbólico y económico. Su construcción me ha tomado dos años y no está plenamente definido. Más que certezas, el doctorado me ha ayudado a dudar; sin embargo, creo que aún es prematuro hacer un ejercicio de relato en esta parte (enero de 2009)

Ajusto mi relato. Desde enero de 2009 hasta la fecha (mayo de 2011), la dinámica de trabajo se ha hecho más compleja. Mi proyecto de investigación doctoral fue aprobado en diciembre de 2010; luego realicé dos proyectos de investigación, uno sobre historiografía (el cual requiere ajustes) y otro sobre representaciones sociales de los contadores bogotanos (el cual estamos socializando), que me permitieron tomar la decisión de enfrentarme a mis colegas y conocer de viva voz sus experiencias. Ahora, observo el campo contable y el papel del docente con mayor diversidad. Mis angustias se concentran en lograr una mirada crítica e incluyente, aunque parece más difícil de lo que pensé. Escribo este último relato, señalando que la publicación

de esto como artículo me confronta. ¿No será un exceso de exhibicionismo? (mayo de 2011).

La condición docente es algo difícil de abordar desde adentro. La imposibilidad de la completa “profesionalización de la docencia contable” lleva inscrita la fuerte cantidad de presiones que el sistema escolar demanda. Mi experiencia me hace partícipe de las dinámicas en las que el docente se encuentra atrapado. Debe ser el agente del cambio y de la profundización de la “Reforma escolar”: esa misma que lo condena con largas jornadas y extenuante trabajo administrativo, la misma que lleva en sí misma la apropiación del discurso de la “calidad”, la que le demanda mayor racionalización de los procesos docentes y un menor espacio para la creatividad y el riesgo en el pensamiento. De esta manera, el docente participa de un campo altamente estandarizado, como es el educativo. El docente puede sentir la contradicción de realizarse, alcanzar cierto status social y reconocimiento, pero a la vez parece estar atrapado en una cárcel que poco a poco, apaga sus ánimos originarios. La convivencia de diversas generaciones docentes me lleva a la pregunta:

- ¿Los marcos de subjetividad desde donde se construye la identidad docente asimilarán estos procesos de reforma y estandarización educativa de la misma manera?

¿Esa confluencia de intereses y expectativas tan disímiles tiene o no un papel importante en la conflictividad interna? Además son múltiples

las preguntas, cuando se pretende encontrar el sentido de un orden simbólico que orienta trayectorias. Por ejemplo:

- ¿Qué pasa con aquel(la) contador(a) público(a) cuando jugando una estrategia de complementariedad de ingresos empieza a ejercer como docente y se encuentra ante un marco tan estandarizado?
- ¿Cómo se da esa experiencia de vivir simultáneamente en la empresa y en la universidad?
- ¿Qué imaginarios y/o representaciones sociales, tanto de la una como de la otra se generan?

Otro aspecto a considerar es el rol que viene jugando la investigación, sobre todo en las generaciones más jóvenes. Parece que el discurso de la modernización de la Universidad se hubiese instalado en ciertas mentalidades, al menos, mi propia experiencia me indica esto. Teniendo en cuenta esto, el sistema de expectativas y emociones y gratificaciones personales puede verse afectado, de la misma manera que, en estos docentes se podría encontrar menor resistencia en el proceso de “reforma educativa”, que en las generaciones educativas. Sería necesario evaluar cuál es el proceso de disposiciones simbólicas y culturales con las cuales las diferentes generaciones se encuentran en el espacio escolar.

Por último, el relato destaca la difícil asimilación de la contaduría pública y la contabilidad entre las demás disciplinas sociales. Es un reto empezar a analizar un sistema cultural

que hasta el momento ha estado muy cercano a la conformación y blindaje del sistema de reproducción del capital, al hacer las más de las veces el trabajo sucio. Por ello, el nivel de prestigio y respaldo profesional de la contaduría y el discreto desarrollo teórico en las disciplinas contables hacen de su percepción un obstáculo en el proceso de comprender el funcionamiento de los diversos sujetos inmersos en ella. Proponer un trabajo sociológico en esta realidad choca con las mismas representaciones, tanto internas como externas al campo, que se tienen. En ese orden de ideas, me pregunto:

- ¿Qué ideas sobre reconocimiento profesional circulan, también, en estas generaciones de docentes?
- ¿Cuáles son aquellas que se están transmitiendo y que hacen parte de la arbitrariedad cultural propia a la formación en contaduría pública?
- ¿Son estas homogéneas o guardan como sus docentes algún grado de dispersión?

Discusión final: Ser y comprender al docente contable o el irremediable problema de hablar del “Otro”

Como lo señala Sarah Wall, el gran problema ético de la autoetnografía es cómo hablar sobre sí mismo, sin poder hablar de otros (2008), lo cual crea lo que el autor llama “el propio dilema ético” de cada trabajo. En últimas, frente al trabajo etnográfico comparto su mismo punto de vista, en cuanto en este es “mucho más fácil de hablar que hacer” (Wall, 2008, p. 37). Este documento me permitió acercarme a las formas desde las cuales se construyen las subjetivida-

des de los docentes de contaduría pública. Tal como lo plantea Vicente Sisto-Campos, uno de los problemas al tratar de identificar la voz de los docentes universitarios es que la misma aparece dispersa y polifónica (2005, p. 546). En ese orden de ideas, estos relatos son solo una emisión monofónica de las preocupaciones que aquejan a un grupo particular y sus límites deben así ser comprendidos.

El docente contable debe ser analizado en un contexto socio-histórico amplio. La misma historia de nuestro país es compleja, ya que la segunda mitad del siglo XX ha significado una transformación radical, que vio pasar una sociedad rural a una fundamentalmente urbana. Consideramos que estos dos marcos se unen, es decir, en estos 60 años podemos encontrar:

La dimensión generacional y de clase del docente contable: El sujeto hace parte de una connotación social, de un origen y de un marco histórico concreto. El proyecto de aparición de las modernas facultades de contaduría pública coincide con el proceso de modernización de la educación en Colombia, en las décadas de los 50 y 60 del siglo XX. No es arriesgado afirmar que están atadas al proceso de industrialización del país y de consolidación de las clases medias (León, 2008). A partir de allí, luego de una serie de acontecimientos socio-históricos, la profesión ha implicado la asimilación y entrada de clases populares, esto debido a la expansión de la Universidad privada en las décadas de los 80 y 90. Consideramos que estos dos marcos se unen, es decir, en estos 40 años podemos encontrar, al menos cuatro grandes generaciones de contadores, cuyo origen social ha esta-

do amarrado a esfuerzos de familias de clases populares. Este marco genera cierto grado de identidad y de significación, que facilita o dificulta sus procesos de integración social como lo plantea Alain Touraine (1972).

La dimensión profesional del docente

contable: La integración al ámbito laboral del estudiante de contaduría pública ocurre más temprano que en otras titulaciones. Esto genera un sistema de disposiciones y predisposición laboral que, aunque ha sido descrito, aún no se ha analizado completamente (León & Roncancio, 2007). Este permanece en su carrera profesional y se vuelve –como lo exponía en mi propio relato– más fuerte los semestres previos a la graduación. La condición del mercado laboral y las disposiciones hacia la vida organizacional juegan un papel importante en la construcción de la identidad contable. Durante su carrera, el joven estudiante es llenado de discursos que lo presionan –incluyendo la presión familiar– a integrarse rápidamente a este mercado. La academia refuerza este discurso tanto mediante la figura de autoridad, como mediante la inculcación y lo lleva a que su función social es hacer el mejor trabajo para la empresa. El sujeto contable es un profesional cargado de miedos, discursos sobre la responsabilidad, el compromiso e, incluso la culpabilidad del éxito o fracaso organizacional. Con esta armazón cognitiva, afronta retos que lo llevan en algunos casos a la experticia profesional y en otros a asumir estrategias de adaptación, dado el deterioro de su mercado profesional. En lo observado en 2008, encontramos que lo más común es el salto de la experiencia profesional a las aulas de clase.

Así, este sujeto –ahora convertido en docente– llega con unas cargas ideológicas sobre su desempeño, sobre lo que debería ser el trabajo docente y sobre lo que él considera debe enseñar para que sus estudiantes se defiendan en el mercado. Así mismo, como lo encontramos en 2010, los y las profesionales de la contaduría pública, aunque no están satisfechos con sus remuneraciones económicas ni con el estatus de su profesión, están dispuestos a desplegar justificaciones que les den sentido a su escogencia de profesión y a su trayectoria de vida. Entonces, en la dimensión profesional del docente contable, se amasan los elementos que constituirán el proceso de “reproducción” de las arbitrariedades simbólicas que se le entregan a la siguiente generación.

La trayectoria y el historial propio de

cada docente: La construcción de identidad no es premeditada. Todo lo contrario, está sujeta a un conjunto de eventos azarosos que perfilan la diferencia y la diversidad en las maneras de entender el mundo, pero no determinan las posiciones y actitudes propias del campo. En mi propio relato lo experimenté: haber escogido una profesión por preferencia hacia X universidad, haber llegado a ciertos mentores, tener la entrada a ciertos círculos estudiantiles y de investigación, encontrar una plaza de trabajo libre en un determinado momento, etc. Estos aspectos construyen la personalidad y hacen que emerja la subjetividad. Así mismo, las experiencias favorables o traumáticas tanto en el ámbito profesional, docente o en el aula, son elementos que juegan un rol importante. Eso convierte a cada docente, hombre o mujer, en una pieza

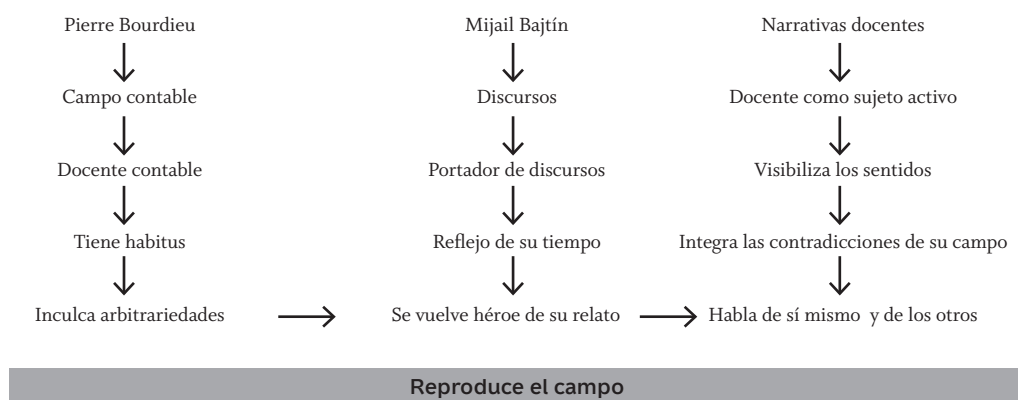
interesante e irrepetible y no en un ejemplar más de una simplificación social, lo que incluye el aspecto de la discusión de la construcción de la identidad masculina y femenina contable, algo que escapa por ahora a nuestros objetivos.

Nuestra mirada rescata la propuesta de Bourdieu (1964, 1972, 1981, 1984, 2001 y 2009), que plantea que es posible hablar de campos específicos. Consideramos que hay elementos que manifiestan la existencia del “campo contable” en nuestro país, entre los cuales se destaca la disputa por capitales económicos y simbólicos, la identificación de agentes, las estrategias de los mismos en el acceso y las estructuras de mecanismos de reproducción simbólica del mismo (espacio escolar). En ese marco, los docentes deben entenderse como agentes particulares del campo contable, los cuales poseen un *habitus* e inculcan arbitrariedades en los nuevos miembros del campo (los estudiantes). Esta última tarea está pendiente.

El docente contable contribuye así con diferentes estrategias (algunas contradictorias o encontradas) a la reproducción de las arbitrariedades del campo desde su ejercicio de autoridad pedagógica. Por último, consideramos que podemos apelar a Mijail Bajtín (1982, 1992 y 1994), pues el docente como agente es portador de discursos, narrativas propias que le dan sentido a su integración al campo. El docente en la cotidianidad se convierte en replicador y/o transformador de las pugnas ideológicas de su campo profesional y académico. Estos docentes han desarrollado síntesis, que evocan “voces” de las propuestas sobre los ámbitos disciplinar y académico. Tales voces, tradicionalmente, no han sido tenidas en cuenta.

Las narrativas, las experiencias etnográficas y las autoetnografías se presentan como mecanismos altamente efectivos para este propósito. Por un lado, se propone hacer un proceso dual de corte estructuralista en el que se reconozcan

Figura 1. Integración conceptual de la propuesta de investigación



Fuente: elaboración propia.

aquellos elementos que conforman el campo y lo dotan de dimensión histórica particular y por otro, emprender serias tareas que reconozcan los elementos y diferentes perspectivas en la construcción de las subjetividades de los y las docentes de contaduría pública.

Por último, debo reconocer que el ejercicio resulta altamente terapéutico, por lo que la escritura y el análisis no son nada fáciles. Creo que –al menos por el momento– cumplimos el objetivo trazado para este texto: poder tener unas pautas para abordar los relatos de mis colegas, hombres y mujeres. Es necesario destacar que he corrido con los riesgos que se le achacan al método autoetnográfico (que se expusieron en la introducción). Cayendo en las paradojas que plantea Mijail Bajtín (1982, 1992), de alguna manera, al igual que Duarte & Hodge (2007) y otros que han emprendido la autoetnografía, me he “convertido en el héroe de mi propio relato”. Llegó el momento de dejar de hablar de los otros, o por los otros. Ahora, hay que crear puentes para hablar con los otros (nosotros). He tratado de luchar contra las seis objeciones metodológicas presentadas por Delamont. Solo usted, señor(a) lector(a), desde el rol que tenga [evaluador(a), lector(a), estudiante, investigador(a)] podrá identificar si fui exitoso o no en este empeño. Seguramente, aún no es claro qué es “ser y comprender al docente de contaduría pública”, pero al menos, tratamos de que el camino metodológico esté delineado para tener la oportunidad de sorprendernos y reconocer nuestra diversidad.

Referencias

- Aguirre-Armendáriz, Elizabeth (2007). Exploración y acercamiento y consumo de nuevas tecnologías: un ejercicio etnográfico. *Athenea Digital* (12), 278-285. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/537/53701217.pdf>.
- Attard, Karl & Armour, Kathleen (2005). Learning to become a learning professional: reflections on one year of teaching. *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 195-207.
- Bajtín, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*. Coyoacán, México: Siglo XXI Editores.
- Bajtín, Mijail & Voloshinov, Valentín (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baxter, Jane (2004). Obituary: Professor Bill Birkett (1940-2004). *Management Accounting Research*, 15 (4), 381-382.
- Baxter, Jane & Chua, Wai Fong (2006). A management accountant from down-under: The research of professor Bill Birkett (1940-2004). *Management Accounting Research*, 17 (1), 1-10.
- Berry, Theodora Regina (2005). Black on black education: personally engaged pedagogy for/by African American pre-service teachers. *The Urban Review*, 37 (1), 31-48.
- Bolívar-Botía, Antonio (2002a). *¿De nobis ipsis silemus?*: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15504103>.

- <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar-Botía, Antonio (2002b). *El currículum como curso de la vida y de la formación del profesorado*. Disponible en: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferreres/capitol1article2.pdf>.
- Bolívar-Botía, Antonio; Fernández-Cruz, Manuel & Molina-Ruiz, Enriqueta (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (1). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/516/1116>.
- Bourdieu, Pierre (1965). *Un arte medio: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Bourdieu, Pierre (1981). *¿Qué significa hablar? La economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Editorial Akal.
- Bourdieu, Pierre (1984). *El homoacademicus*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Meditaciones pascalianas*. Madrid: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Burnard, Philip (2007). Seeing the psychiatrist: an autoethnographic account. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14 (8), 808-813.
- Clarke, Peter (2005). The story of Bernard F. Shields: the first professor of accountancy in UK. *Accounting History*, 10 (2), 103-123.
- Colombia, Ley 30 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario Oficial*, 40.700. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1992/ley_0030_1992.html.
- Delamont, Sara (2006). *Arguments against Auto-Ethnography*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education, University of London, 5-8 September 2007. European Sociological Association Conference. *Advances in Qualitative Research Practice*, 4. http://www.cardiff.ac.uk/socsi/qualitative/QualitativeResearcher/QR_Issue4_Feb07.pdf.
- Dennis, Jeffery P. (2005). The social is the literary: experiments in radical ethnography- an essay of revision. *Qualitative Sociology*, 28 (4), 475-478.
- Duarte, Fernanda & Hodge, Bob (2007). Crossing paradigms: a meta-autoethnography of a fieldwork trip to Brazil. *Culture and Organizations*, 13 (3), 191-203.
- Espinosa-Zepeda, Horacio (2007). Intersticios de sociabilidad: una autoetnografía al consumo de TIC. *Athenea Digital* (12), 272-277. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=53701216>, <http://psicologiasocial.uab.es/athe->

- nea/index.php/atheneaDigital/article/view/448/374.
- Fernández-Droguett, Roberto (2007). Los lugares de la memoria; del golpe y la dictadura militar en Chile. Un análisis autoetnográfico de la marcha del 11 de septiembre [de 1973]. *Cuadernos de Neuropsicología*, 1 (2), 150-164. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cnps/v1n2/v1n2a06.pdf>.
- Gonzalo-Angulo, José Antonio (2002). *La tesis doctoral (planificación y ejecución de un trabajo de investigación en contabilidad y finanzas)*. Madrid: Serie de Comunicaciones de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas, AECA. Disponible en: <http://www.aeca.es/pub/refc/articulos.php?id=0224>.
- Hammond, Theresa; Arnold, Patricia J. & Clayton, Bruce (2007). Recounting a difficult past: a South African accounting firm's "experiences in transformation". *Accounting History*, 12 (3), 253-281.
- Hanlon, Gerard (1999). International professional labour markets and the narratives of accountants. *Critical Perspectives on Accounting*, 10 (2), 199-221.
- Havitz, Mark E. (2007). A host, a guest, and our lifetime relationship: another hour with Grandma Havitz. *Leisure Sciences*, 29 (2), 131-141.
- Haynes, Kathryn (2006a). A therapeutic journey?: Reflections on the impact of research on researcher and participant. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 1 (3), 204-221.
- Haynes, Kathryn (2006b). Linking narrative and identity construction: using autobiography in accounting research. *Critical Perspectives on Accounting*, 17 (4), 399-418.
- Haynes, Kathryn (2008a). Moving the gender agenda or stirring chicken's entrails: where next for feminist methodologies in accounting? *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 21 (4), 539-555.
- Haynes, Kathryn (2008b). Power and politics in gender research: a research note from the discipline of accounting. *Gender in Management: An International Journal*, 23 (7), 528-532.
- Haynes, Kathryn (2008c). (Re)figuring accounting and maternal bodies: the gendered embodiment of accounting professionals. *Accounting, Organizations and Society*, 33 (4-5), 328-348.
- Haynes, Kathryn (2008d). Transforming identities: accounting professionals and the transition to motherhood. *Critical Perspectives on Accounting*, 19 (5), 620-642.
- Haynes, Kathryn (2010). Other lives in accounting: critical reflections on oral history methodology in action. *Critical Perspectives on Accounting*, 21 (3), 221-231.
- Haynes, Kathryn & Fearfull, Anne (2008). Exploring ourselves: exploiting and resisting gendered identities of women academics in accounting and management. *Pacific Accounting Review*, 20 (2), 185-204.
- Klumpes, Paul (2003). Obituary, professor Tony Steele. *The British Accounting Review*, 35 (4), 297-307.
- Lee, Thomas A. (2006). *The development of American public accountancy profession: Scottish chartered accountants and the early Ame-*

- rican public accountancy profession. London: Routledge.
- Lee, Thomas A. (2008). A letter from a teenage accounting clerk in 1846: A hidden voice in a micro-history of modern public accountancy. *Accounting Historians Journal*, 35 (2), 43-69.
- León-Paime, Edison Fredy (2007). Las facultades de la modernización: contexto de aparición de los programas de contaduría pública en Colombia. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 16 (1), 41-58. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/909/90916104.pdf>.
- León-Paime, Edison Fredy & Roncancio, Ángel David (2007). Trayectorias y disposiciones sociales de los estudiantes de contaduría pública: capitales y disposiciones de una clase emergente. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15 (2), 177-211. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/pdf/909/90915211.pdf.
- Lightbody, Margaret G. (2009). Turnover decisions of women accountants: using personal histories to understand the relative influence of domestic obligations. *Accounting History*, 14 (1-2), 55-78.
- McClay Borawski, Beverly (2007). Reflecting on adversarial growth and trauma through autoethnography. *Journal of Loss and Trauma* (12), 101-110.
- Meyer, Michaela (2007). On remembering the queer self: the impact of memory, trauma and sexuality on interpersonal relationships. *Sex Cult*, 11 (4), 18-30.
- Moloney, Sharon (2007). Dancing with the wind: a methodological approach to researching women's spirituality around menstruation and birth. *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (1). Disponible en: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_1/moloney.htm.
- Pelias, Ronald J. (2008). Making my masculine body behave. *International Review of Qualitative Research*, 1 (1), 65-74.
- Pennington, Julie (2007). Silence in the classroom/whispers in the halls: autoethnography as pedagogy in White pre-service teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 10 (1), 93-113.
- Quijano-Valencia, Olver (200X). *En mi juventud interrumpí mi formación para estudiar contaduría pública*. Encuentro de la Universidad del Valle en 2005. <http://administracion.univalle.edu.co/Comunidad/Memorias/evento1/archivos/En%20mi%20juventud%20interrumpi%20mi%20formacion%20para%20estudiar%20contaduria%20publica.pdf>.
- Ramírez, Marcela; Skrbiš, Zlatko & Emmison, Michael (2007). Transnational family reunions as lived experience: narrating a Salvadoran autoethnography. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 14 (4), 411-431.
- Samuel-Lajeunesse, Joel Feliu (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital* (12), 262-271. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n12p262.pdf>.
- Sisto-Campos, Vicente (2005). Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la Universidad sin órganos Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad. En

- Pablo Gentili & Bettina Levy (eds.). *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina*, 523-574. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Campos.pdf>.
- Smith, Claire (2005). Epistemological intimacy: a move to autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (2), 68-76. Disponible en: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/download/4448/3552>.
- Souza-Ribeiro, Maisa de (2009). *Contados história: história oral do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, EAC/FEA/USP*. São Paulo: D'Escrever Editora.
- Spry, Tami (2008). System of silence: wordless fragments of race autoethnography. *International Review of Qualitative Research*, 1 (1), 75-80.
- Touraine, Alain (1972). *La sociedad postindustrial*. Barcelona: Ariel.
- Vickers, Margaret H. (2007). Autoethnography as sensemaking: a story of bullying. *Culture and Organization*, 13 (3), 223-237.
- Virtanen, Aila (2009). Accounting, gender and history: the life of Minna Canth. *Accounting History*, 14 (1-2), 79-100.
- Wall, Sarah (2006). An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (2), 146-160. Disponible en: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4396/3522>.
- Wall, Sarah (2008). Easier said than done: writing an autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 7 (1), 38-53. Disponible en: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/1621/1144>.

Bibliografía

- Funnell, Warwick (1998). The narrative and its place in the new accounting history: the rise of the counternarrative. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 11 (2), 142-162.

Fecha de recepción: 25 de febrero de 2011

Fecha de aceptación: 12 de mayo de 2011

Para citar este artículo

León-Paime, Edison Fredy (2011). Ser y comprender al docente contable: exploraciones autoetnográficas. *Cuadernos de Contabilidad*, 12 (30), 179-210.