

La enseñanza de las teorías de la Administración: limitantes epistémicos y posibilidades pedagógicas*

Diego Armando Marín Idárraga**

Resumen: En su devenir histórico, el conocimiento en Administración se ha estructurado con una vasta producción de enunciados, algunos con estatus de teoría y otros más con un “aire” de discurso ideológico. Es así como el constructo del saber administrativo ha bandeado entre dos lógicas que en ocasiones se hibridan: una racionalidad de tipo teorético y otra de carácter praxeológico. En la primera tipología se cuentan las teorías de la Administración y en la segunda los enfoques propios de la gestión. En el presente artículo se busca introducir un marco de reflexión epistemológico y pedagógico que advierta la necesidad de diferenciar la dualidad teórico-práctica, en el momento de encarar la enseñanza de la Administración.

Palabras clave: Teorías de la administración, conocimiento administrativo, epistemología de la administración, modas administrativas, pedagogía de la administración.

Clasificación JEL: M1, M19.

Recibido: 23 de mayo de 2005. **Aprobado:** 24 de octubre de 2005

A guisa de introducción

Usted está cambiando, su familia está cambiando, su puesto está cambiando, su educación, su barrio, su gobierno, su relación con los otros, están cambiando ¡dramáticamente!.

H. M. McLuhan

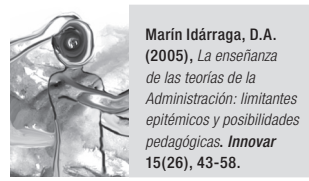
Es oportuno reconocer que estamos enfrentados a un “nuevo” mundo, caracterizado por cambios acelerados que influyen todos los sistemas y especialmente el empresarial. Es indudable que las expresiones inherentes a los procesos de globalización están transformando el ambiente de los negocios y con ello también los conceptos y fundamentos propios de la Administración concebida en las postrimerías de la revolución industrial, que hoy, con el advenimiento de la sociedad posmoderna –del conocimiento y la información–(Toffler, 1982), deben ser repensados y actualizados a

las nuevas realidades fenomenológicas, revestidas de complejidad, paradoja, no linealidad y no predictibilidad (Morin, 1996). El desarrollo de tal sociedad “posindustrial” encarna la imagen del cambio, que insta mayor atención intelectual a los procesos de gestión en un entorno complejo y abundante en factores que amenazan constantemente la supervivencia de las empresas (Etkin y Schwarstein, 2000, p. 135).

Consecuente con este cambio de época, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben experimentar una completa transformación, dando lugar a una **reflexión de lo pedagógico** en virtud de la socialización del conocimiento, de manera que frente a las necesidades de la sociedad actual, se propicie un sistema de educación acorde a los paradigmas de la nueva economía, cada vez más digitalizada (Tapscott, 1997).

** Candidato a magíster en Administración, Universidad Nacional de Colombia; administrador de empresas, Universidad Nacional de Colombia. Profesor de tiempo completo, Programa Administración de Empresas, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Correo electrónico: diego.marin@utadeo.edu.co; darmando_m@hotmail.com

* Este artículo es el resultado de las reflexiones propiciadas en el seno del seminario de ciencias sociales adelantado en la universidad Jorge Tadeo Lozano. El autor agradece las valiosas observaciones de sus compañeros participantes del seminario, que contribuyeron a su enriquecimiento.



Marín Idárraga, D.A. (2005), *La enseñanza de las teorías de la Administración: limitantes epistémicos y posibilidades pedagógicas*. *Innovar* 15(26), 43-58.

Entendiendo que “el hombre de hoy debe ser educado para que no naufrague en la información” (Monroy, 1996, p. 16), es necesario transformar nuestra mentalidad y comprender los elementos característicos de la era de la información para adaptar el sistema educativo a las nuevas demandas y oportunidades socioculturales, económicas, tecnológicas, científicas y organizacionales.

Tal realidad, expandible al campo de la Administración, sugiere la necesidad de asumir una responsabilidad pedagógica, en función de la formación de administradores integrales en las dimensiones del saber y el hacer¹. Este argumento implica que, aunado a la preocupación del conocimiento, debe aflorar una “inquietud pedagógica” hacia una educación con sentido, a fin de generar ambientes de reflexión que induzcan pensar en el **qué**, los **por qué** y los **para qué** de la enseñanza.

Consintiendo este preámbulo, la exposición que procede comprende una “provocación” a la reflexión acerca de la enseñanza de las teorías de la Administración.

El documento se estructura en dos partes: en la primera se deja plasmado el problema que enfrenta el conocimiento en Administración y se intenta inducir una **reflexión** de sus limitantes epistemológicos, entendiendo esto como la forma en que se ha estructurado particularmente el saber administrativo y no como un rastreo de su cientificidad. En la segunda parte se introducen algunas apreciaciones pedagógicas y las posibilidades para la enseñanza de las teorías de la Administración.

Previo al inicio, y para efectos del presente escrito, valga estimar la siguiente aclaración necesaria. Existen dos conceptos a los cuales se alude en el texto, que pese a corresponder a una misma unidad en relación con su objeto de intervención, tienen sus propios límites de diferenciación, a saber: Administración y gestión.

La gestión es un concepto emergente del *management* (neologismo asumido de la escuela americana) que abarca el compendio de técnicas apropiadas por el *manager* –gerente– para actuar en las organizaciones con el objeto de garantizar la **racionalidad técnica y social** (Martínez, 2002, p. 4). Su aplicación en las organizaciones es el resultado de la razón subjetiva (Horkhei-

mer, 2002) y está al servicio de una lógica de tipo instrumental-utilitaria centrada en la adecuación de los medios para el alcance de los fines. Corresponde a la parte **empírica** del discurso administrativo. En ella se hallan las “herramientas” conceptuales para direccionar las organizaciones.

Con relación a la Administración, ésta comprende el **corpus teórico** que engloba todas las nociones para describir, explicar y prescribir a las organizaciones y el comportamiento del individuo en su interacción con ellas –cuyas acciones derivadas se materializan a través de la gestión– (Kliksberg, 1995, pp. 35-42). Esto ha dado lugar a un conjunto de categorías que se han formado históricamente y que en este campo del saber se identifican como las teorías de la Administración. De esta manera, la asociación entre Administración y teorías de la Administración representa un arreglo de entidades inseparables, evidenciándose el principio de recursividad, en el que la Administración se concibe con las teorías de la Administración que a la vez son el fundamento de la Administración².

Queda entonces propuesta la diferenciación entre las categorías Administración-teorías de la Administración y gestión; la primera es el conocimiento objetivo (*episteme*), la otra es técnica (*techné*), las cuales no deben ser entendidas como elementos aislados, pues están inherentemente conectadas.

La naturaleza del conocimiento en Administración: ¿un infortunio epistemológico?

La ciencia administrativa se presenta en nuestros días como un conjunto de discursos fragmentados, estratificados en el tiempo y yuxtapuestos en el espacio, más bien que reunidos en un proyecto global y articulado en torno a una problemática coherente, hasta el punto de que cabe legítimamente preguntarse qué autoriza a hablar de una ciencia en singular, y también, simplemente, de ciencia.

J. CHEVALLIER

Para acometer la enseñanza de las teorías de la Administración se debe tener claridad de la esencia del conocimiento en Administración. Es decir, para enseñar Administración se debe entender qué es Administra-

¹ La formación del administrador debe involucrar un equilibrio –en la idea aristotélica– entre el conocimiento necesario (*sophia*), el saber variable orientado a la acción en función de los individuos y las contingencias (*phronesis*) y el saber práctico (*techné*) (Muñoz, 2002, p. 143). Y yo le agregaría, además, una intervención transversal de estos saberes con el ser (proyecto ético).

² Para Morin (1996, p. 106), el principio de recursividad es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. Por lo tanto, para los propósitos de este documento, al enunciar Administración y teorías de la Administración se estará aludiendo indistintamente a una identidad concurrente.

ción. Este juego de palabras, aparentemente tautológico, es el fundamento para acercar una posibilidad en la enseñanza de las teorías de la Administración.

Partiendo de aceptar que los problemas del aprendizaje son mucho más que la simple preocupación por la didáctica, la reflexión pedagógica acerca de la enseñanza de las teorías de la Administración debe trascender la mera consideración metodológica. Debe orientarse en mayor medida a la comprensión teórica de la Administración, matizando el sesgo hacia la gestión, de modo que la enseñanza se acople en sincronía con el avance del saber tanto en lo científico como en lo tecnológico, y se procure un equilibrio entre lo teórico y lo pragmático, entre el desarrollo de competencias tanto cognitivas como técnicas³. Esto debe permitir que el estudiante, además de saber el “cómo se hace”, comprenda también el “por qué” se hace. Le Mouëll (1992, p. 30) expone que, en el campo de la gestión, el tomar demasiado partido por la acción, lo que expresa es un desprecio por el conocimiento, puesto que el centrarse inmoderadamente en la cuestión del ¿cómo?, actúa en detrimento del ¿por qué?, eludiéndose así la reflexión crítica necesaria para el progreso conjunto del pensamiento y la acción.

De tal manera, en los párrafos subsiguientes se trata de dejar planteado **el problema** que enfrenta –en su carácter epistémico– el abordaje de la enseñanza de las teorías de la Administración. Esto se hace por dos razones: primero, es fundamental conocer las ausencias estructurales en la conformación de un saber particular, para elucidar carencias epistémicas y aproximar soluciones o prescripciones, y, segundo, porque lo pedagógico se erige al servicio del saber (y no al contrario)⁴.

Siguiendo a Barragán (1998, pp. 14-15), empecemos por introducir que la epistemología, asumida como una teoría de la ciencia, se encarga del estudio de las diferentes condiciones de los conocimientos objetivos o verdaderos. Su interés es la búsqueda de objetividad del conocimiento y la forma como este se construye y estructura en una ciencia particular, de ahí que se ocupa de la naturaleza y los límites del mismo. La epistemología se preocupa por los datos constitutivos del conocimiento humano para determinar a partir de ellos su valor; por eso los juzga, los critica y los fun-

damenta. Por su parte, Hoyos (1980, pp. 51-52) explica que la epistemología tiene como objeto inmediato los problemas de las ciencias, como son su estatuto teórico, sus presupuestos, el sentido de validez de sus juicios, sus alcances y la problemática de sus aplicaciones en la sociedad concreta. Por lo tanto, en razón a tales planteamientos, la condición epistemológica de la Administración debe referirse a la manera como se constituye el conocimiento formal de la disciplina, a su esencia, alcance y exigencias científicas.

Es de advertir que la búsqueda de una explicación epistémica para la Administración ha sido objeto de múltiples abordajes que aún no han entregado resultados concluyentes. Ha sido común observar un surgir de posiciones polarizadas que sustentan la Administración a partir de la simbiosis entre **la ciencia, la técnica y el arte**, sin lograrse un acuerdo satisfactorio⁵. Referenciando a Morris (1974, p. 74), “se hace evidente una considerable historia de confusiones que rodean los diferentes esfuerzos por asociar el concepto de Administración con el de ciencia”, distorsionándose su sentido epistémico hasta el punto de reducir las explicaciones en el ámbito de la técnica y hasta del arte. A este propósito, López (1999, pp. 21 y ss.) escribe que esta discusión se ha alimentado con planteamientos por un lado de la escuela anglosajona, centrada en lo pragmático y consuetudinaria a la herencia ingenieril, y por otro con la escuela germana, focalizada en el rigor científico y sustentada en la sociología y la economía.

Pero quizá la problemática epistémica de la Administración sea la misma que enfrentan las ciencias sociales en general. Según Mardones (1991, pp. 19-57), el campo de la filosofía de las ciencias sociales alberga un debate polémico, ya que no existe consenso respecto a la esencia de las ciencias del espíritu o humanas, constatándose una carencia epistemológica. Para él, “las diversas posturas se reducen a proponer un modelo de explicación científica según el canon de las ciencias naturales (positivismo) o un modelo diferente donde se acentúa la peculiaridad del objeto socio-histórico, psicológico y el modo de aproximación a él (hermenéutica, fenomenología, dialéctica, lingüística...)”. Con Mardones se observa cómo las ciencias sociales, buscando legitimarse científicamente, han apelado indebidamente al método de las ciencias de

³ Ya en su tiempo, Fayol (1971, pp. 150-153) promulgaba la necesidad de una educación en Administración menos técnica.

⁴ La educación superior debe hincarse en la reflexión-problematización-discusión-argumentación-construcción del conocimiento.

⁵ Tal pareciera que la Administración fuera un “caldo de cultivo” para el desbordamiento de apreciaciones discordes con respecto al rótulo ciencia-técnica-arte. Aunque la literatura es innúmera en este sentido, se puede consultar: Villegas (1995, p. 28), Koontz (2002, p. 11), Muñoz (2002, p. 45), Aktouf (2002, p. 22), Dávila (2002, p. 287), De Bruyne (1973, p. 237), Guzmán (1996, p. 25), Simon (1962, pp. 235-240), Urwick (1961, pp. 11,153), Ramírez (2001, pp. 77-90), Kliksberg (1995, pp. 28-42).



la naturaleza, ya que las explicaciones científicas en este campo no deben ser rastreadas exclusivamente en términos causalitas (tradición aristotélica), o en términos teleológicos (tradición galileana). Para este autor hay que dar lugar incluso a un postulado de la complementariedad a fin de lograr concreciones metodológicas más justificadas.

Asimismo, se refieren las ideas de Chanlat (2002, pp. 19-28), para quien las ciencias sociales surgen como la facultad para explicar los fenómenos de las sociedades que vivencian profundas mutaciones. Dice el autor que “desde el comienzo y a lo largo de la historia, las ciencias sociales han oscilado entre dos actitudes con respecto al estudio científico de los fenómenos humanos: de una parte una posición naturalista, objetivista, causalista y científicista y, de la otra, una posición humanista, subjetivista, finalista y comprensiva”. La primera, con Comte como su representante, intentaba una explicación positivista siguiendo el modelo de las ciencias naturales, y la segunda, con Dilthey a la cabeza, intentaba una emancipación del paradigma de la “física social”.

Al igual que Mardones, Chanlat emite la apreciación de la complementariedad en la concepción científica de las ciencias sociales. Así escribe: “más allá de los acalorados debates que estas dos visiones puedan suscitar, cada una de ellas participa, a su manera, en la definición de las exigencias científicas propias de las ciencias sociales. Se comprende entonces que las ciencias humanas, por razón de su objeto que es también y ante todo un sujeto social-histórico, tienen características singulares y, al mismo tiempo, intenciones que comparten con las ciencias naturales”.

De otra parte, es importante referenciar las ideas de Le Moigne (1997, pp. 163-185), quien expone que las ciencias de la gestión han experimentado obstáculos históricos para sustentar una identidad epistemológica que legitime su estatus científico, especialmente por los paradigmas positivistas que incluyen los cánones hipotético-deductivos propios de las ciencias naturales. Por lo tanto, para este autor, la aparente incoherencia epistemológica de las ciencias de la gestión no está en la disciplina *per se* sino en los positivismos que toma como referencia.

Por extensión, se concluye entonces que uno de los mayores inconvenientes que enfrenta la Administración corresponde a los intentos “romanticistas” de vincular su carácter científico con los imperativos del positivismo naturalista, que concentra su observancia epistemológica en la óptica del paradigma matematizable de la ciencia (Cornella, 1998; Chevallier y Loschak, 1980).

Empero lo anterior, las dificultades epistémicas para consolidar el saber administrativo no se deben únicamente a su heredad en el ámbito de las ciencias sociales. También radican en la forma como históricamente se ha construido su conocimiento. Si bien han existido desarrollos serios que se condensan en teorías, la ruptura epistémica se da en el momento en el cual aparecen las llamadas “modas” administrativas que no alcanzan el estatus de una teoría sólida.

Partamos de reconocer que el conocimiento se consolida, en buena parte, con base en teorías. A través de la conformación de una teoría, el conocimiento va adqui-

riendo una coherencia interna que permite configurar el saber en una ciencia –o disciplina– particular. De acuerdo con Le Mouél (1992, p. 28), “una teoría es un conjunto de conceptos abstractos en cuyo interior, por medio de ciertas reglas de combinación y deducción, es posible concluir en la necesidad o probabilidad de algunas configuraciones igualmente abstractas que se considera representan a los fenómenos”. Christensen y Raynor (2003, pp. 55-62) exponen que la elaboración de una teoría sólida se da en tres etapas. Inicia con la descripción de un fenómeno que desea entenderse, luego se clasifican los aspectos de dicho fenómeno en categorías, para terminar formulando hipótesis de lo que causa el fenómeno y por qué. De su confiabilidad en la explicación, se pasa de comprensiones tentativas a predicciones confiables.

Por consiguiente, podría decirse que la mayor consistencia epistemológica de la Administración radica en aquel saber que ampara una noción más estructural, rigurosa y racional en el ámbito del conocimiento formal y significativo. Pese a que la elaboración de una teoría en la Administración se constituye en un evento problemático (Pfeffer, 2000, pp. 269-271), hay que reconocer que este saber se encuentra condensado en la categoría de las teorías de la Administración (organizacionales-administrativas), las cuales fundan la **disciplina** administrativa. Disciplina aquí se asume en la idea de Foucault (1970, p. 299), para quien corresponde a “un conjunto de enunciados que copian su organización de unos modelos científicos, que tienden a la coherencia y a la demostratividad, que son admitidos, institucionalizados, transmitidos y a veces enseñados como unas ciencias”.

Con base en este planteamiento foucaultiano, puede asumirse que la Administración, como disciplina del conocimiento, se fundamenta en teorías que citan los aportes al saber administrativo que de cierta manera han tenido **claridad sobre su objeto de estudio**, cuyos postulados han sido objeto de **validaciones empíricas**, que han adquirido cierto grado de **respetabilidad académico-histórica**, que han tenido **reconocimiento universal** por sus **regularidades** en las explicaciones de los comportamientos humano-organizacionales, y que requieren **sustentarse en otras ciencias** (humanas-económicas) debido a su carácter ecléctico.

Cabe destacar entonces aquellas contribuciones que han intentado definir el constructo teórico de la Ad-

ministración, a partir de aproximaciones de carácter hermenéutico sobre su objeto de estudio. Justamente se cuentan dos vertientes que se conmutan entre sí: la **teoría administrativa** y la **teoría organizacional**. La primera, enfatizando en el hombre y su comportamiento como gestor y gestionado, acopia los aportes que han intentado explicar el fenómeno administrativo desde lo estructural-funcional, mediante aproximaciones de tipo mecanicistas y normativas; y la segunda, enfatizando en la estructura y el proceso, fundamenta las ideas en torno al carácter conductual de los individuos en las relaciones dirigente-dirigido, mediante aproximaciones psicológicas, sociológicas y políticas. Ambas teorías, a manera de eventos autológicos⁶ (Foerster, 1996, p. 140), intentan explicar la condición del sujeto que administra la organización (de la cual él es parte integral), en un acuerdo contractual –entre el poseedor del capital y el administrador– por la rentabilidad de su inversión⁷.

En esta perspectiva, el vacío espitémico de la Administración se da cuando empieza a disminuirse el desarrollo del conocimiento –según la validación de teorías en las categorías administrativa y organizacional ya referidas– y cuando casi simultáneamente hace su surgimiento la ideología administrativa. A continuación se explica este acontecimiento en una idea sucinta.

La Revolución Industrial, a finales del siglo XIX, caracterizada por la utilización de la gasolina y la electricidad como fuentes de energía, la industrialización del acero, la modernización de las comunicaciones, el perfeccionamiento del ferrocarril, el desarrollo de la aviación y la consolidación del capital financiero, representó el hecho histórico que marcó el surgimiento de la gran empresa industrial, sobre todo en países como Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Francia (Martínez, 2002). Ante la ampliación de los mercados y el aprovechamiento de las oportunidades de comercialización, estas industrias centran sus objetivos de negocio en la producción y la mayor eficiencia. Es así como se empezaron a gestar los primeros análisis que condujeran a sistematizar prácticas racionales de Administración.

De este modo, subyacen esfuerzos de teorización con base en diversas aproximaciones para explicar los fenómenos de la Administración. Se cuentan así las aproximaciones de tipo normativo, esforzándose en descubrir las reglas y “normas” que la Administración debe observar y seguir, las aproximaciones psicológicas foca-

⁶ Según Foerster, un evento autológico es aquel en el cual los “conceptos pueden ser aplicados a sí mismos y que, en algunos casos, se necesitan a sí mismos para existir”.

⁷ Sin menoscabo de su propósito esencial, una de las mayores críticas que reciben las teorías de la Administración es su aplicación en las organizaciones con fines utilitaristas (Aktouf, 2002, pp. 31-50; Ballina, 2000, p. 19; Martínez, 1995, p. 66; Sáenz, 1995).

lizadas en el análisis de la conducta individual de los agentes organizacionales, las aproximaciones sociológicas analizando a la organización como una estructura de relaciones sociales (De Bruyne, 1973), y las aproximaciones sistémicas y contingentes que han dado lugar a metateorías en el marco de la complejidad.

Podría decirse que desde su surgimiento precoz en el ámbito de la Revolución Industrial, la Administración se ha nutrido con el desarrollo de tales teorías, las cuales de alguna manera han permitido vislumbrar un sustento epistemológico más o menos acertado.

Sin embargo, a partir de la última mitad del siglo XX, el desarrollo teórico de la Administración es opacado –infortunadamente para su condición epistémica– por la introducción acelerada de una serie de fórmulas que orientan cómo lograr el éxito empresarial mediante la mejor manera de gestionar (Chanlat, 2002, p. 32; Jackson, 2003, pp. 42-45). Discursos como la reingeniería, el aprendizaje organizacional, la gestión del cambio, las competencias, TQM, EVA, BSC, entre otros (la lista es abrumadora), responden a la inventiva de autores que intentan seudoteorizar en el campo de la administración, a partir de soluciones a problemas suscitados en culturas particulares y en momentos históricos específicos, cuya efectividad no es tan demostrable en otros contextos. “La obsesión por estudiar las compañías exitosas y sus ‘mejores prácticas’ es una de las principales razones por las que las modas y trivialidades en el *management* vienen y van con una regularidad tan alarmante” (Christensen y Raynor, 2003, p. 60).

Aparece así la **ideología** en el campo de la Administración, eclipsando el desarrollo de la teoría. Por ideología se entiende un sistema de representaciones, ya sean imágenes, mitos, ideas o conceptos, que entrañando una lógica y rigor propios, está dotado de una existencia y de un papel histórico en una sociedad determinada, y cuya función práctico-social es más importante que la función teórica o de conocimiento que caracteriza a la ciencia (Althusser, 1967, p. 191).

En consecuencia, ante la disminución de los trabajos que permitieran teorías consolidadas, la Administración empieza a experimentar serias carencias epistémicas, en especial por el advenimiento de discursos contruidos como ideología, y que alegóricamente se conocen como las “modas administrativas”.

Así las cosas, el conocimiento en Administración ha de ser objeto de una serie de intenciones conceptuales que han pretendido su construcción epistemológica, pero que sólo han representado una producción fructífera de retóricas carentes de coherencia y de estatus teórico, ante la falta de una definición clara del **objeto de estudio**⁸. Asumiendo la idea de Chanlat (2002, pp. 24-28), para quien las exigencias científicas de una disciplina social corresponden a su capacidad de describir, explicar, comprender y evaluar los fenómenos, puede fácilmente deducirse que la ideología administrativa adolece de tales capacidades. Una investigación seria requiere la formulación de hipótesis profundas para ser validadas en un lapso amplio de tiempo, frente a lo cual las “modas” administrativas caen en la arbitrariedad de introducir las respuestas, antes de realizar la investigación (Jackson, 1994, p. 16)⁹.

Aparecen así ciertos “paracientíficos” de la Administración, aquellos que Huczynski distingue como gurús, ya sean académicos, consultores o directivos-héroes (citado por Jackson, 2003, p. 39), quienes han intentado “axiomas” para consolidar un estatuto teórico propio, introduciendo una serie de paradigmas que a lo sumo no han trascendido de ser más que un laboratorio de enfoques a partir de los elementos básicos de planeación-organización-dirección-control. Según Cruz Kronfly (1982, p. 9), “tal pareciera como si para algunos, la administración no fuese más que un conjunto de técnicas para enseñar a planear, organizar, dirigir, integrar y controlar las organizaciones, con lo cual quedaría reducida al proceso administrativo mismo”¹⁰. (Es de entender que el proceso administrativo significa la técnica de operacionalización del conocimiento en administración. Configura la parte instrumental del

⁸ En la concepción del objeto de estudio de la Administración, aunque ha significado un debate inacabado, existe un relativo acuerdo en considerarlo como la organización gestionada (Kliksberg, 1995; Cruz, 1982).

⁹ Para ilustrar esto, Jackson plantea una crítica a lo que él llama teoría de los gurús, quienes producen libros e invitan a los ejecutivos a seguir su estilo con exactitud y a hacer justo lo que ellos han hecho para garantizar el éxito sin examen previo y cuidadoso de sus proposiciones; no en vano cita como ejemplo el libro *En busca de la excelencia* de Peters y Waterman, el cual careció de soporte teórico para dar una explicación satisfactoria cuando las organizaciones-héroes empezaron a fallar. Igual juicio dirige a la Calidad Total, la cual es útil para diseñar procesos orientados a cero defectos, pero falla en la filosofía, principios y métodos relacionados con el diseño organizacional y la política con relación al factor humano –los círculos de calidad son una falacia de la participación, cuando en el nivel estratégico ya se ha anticipado la decisión–. Jackson referencia también la Reingeniería y como su principal falla expone la inexistencia de investigaciones previas sobre la desfuncionalización de la organización. Termina el autor con su crítica al aprendizaje organizacional, citando a Peter Senge, en su libro *La quinta disciplina*, quien no da una diferenciación entre los sistemas determinísticos y probabilísticos ni presta atención a otras ramas del pensamiento sistémico.

¹⁰ De hecho, al indagar por el concepto de Administración, es común escuchar respuestas asociadas al “hacer”, propias del proceso administrativo y relacionadas más con la gestión.

saber administrativo, que procede del conocimiento emergente de las teorías organizacional y administrativa. Así, hay que atender que lo epistémico corresponde a la consolidación del saber y no a su aplicabilidad).

Sin embargo, varios de los enfoques se originan en prácticas de gestión que se construyen como producto de la aplicación del proceso administrativo, sin observancia de lo teórico. Tal es el caso de ideologías como el *hoshin kanri*, la gestión por objetivos, la gerencia participativa, la administración por procesos, entre otras, que han cobrado vida desde la vivencia gerencial para instituirse como seudoteorías. Son el resultado de la sistematización de la experiencia de empresarios en sus prácticas de terreno, quienes, aprovechando el respaldo de su corporación (llámese GM, Toyota, Microsoft...), intentan generalizar sus propias concepciones sin una validación universal y desconociendo que su implementación se da en circunstancias particulares y en contextos específicos.

Siguiendo a Christensen y Raynor (2003, pp. 55-62), en su interés de encontrar fórmulas que aseguren el éxito de las empresas, los gerentes aplican eufemismos teóricos (modas administrativas) que han sido efectivos en otros escenarios, pero que pueden carecer de una descripción amplia y cuidadosa de los fenómenos, y de la expresión en categorías que impliquen una inferencia universal de regularidades. Asimismo, la aversión a lo teórico lleva a desconocer la relevancia que tiene el análisis de causalidades por encima de la simple correlación entre atributos y resultados del fenómeno que se observa. La adopción de “recetas” sin un estatus de teoría, más que el éxito, puede traer el fracaso para la empresa.

En este sentido, Villegas (1996, p. 55) expone que actualmente existe una avalancha de tecnologías blandas que se aplican indiscriminadamente a realidades sociales totalmente distintas a las de origen. Igualmente, López (1998, p. 79) escribe que “se ha incurrido en el error de razonamiento que Cohen y Nagel (1971) recogen como errores de contexto, que consiste en hacer extensivas sin las debidas cautelas, las explicacio-

nes correctas en un lugar o ambiente a otros distintos. El error de contexto propicia que la implantación de propuestas administrativas exitosas en otros contextos y situaciones, se lleve a efecto de manera mecánica y acrítica, sin tener en cuenta la situación en la cual se hace la implantación”. Este es quizá uno de los mayores inconvenientes que enfrentan las empresas. En lo que Le Mouél (1992, p. 120) ha calificado como la internacionalización de la gestión, muchos de los modelos teóricos son elaborados en ambientes culturales foráneos, que se importan y aplican sin las debidas cautelas.

De manera que en una sociedad de organizaciones cada vez más complejas, tratar de adoptar modas administrativas, fragmentadas y antagónicas entre sí, como la “revelación” de la gestión, implica una visión reduccionista de la Administración. En cadencia con el cambio, va apareciendo una colección de “proverbios”, cuyos resultados son parciales y circunstanciales, pues su identidad común es “el empirismo a ultranza y el cortoplacismo como recetas de éxito” (Romero, 1998, p. 31). Si bien en todas las organizaciones se pretende la búsqueda de la mejor fórmula para administrar y lograr la eficiencia (*the best way*, en la idea taylorista), no resulta aceptable conjugar múltiples técnicas sin un estatuto epistemológico que las sustente.

Se gesta, entonces, “una jungla de la administración” (Koontz, 2002, p. 17), que evidencia una pluralidad de criterios que hacen difícil asumir en un único enfoque la filosofía de la Administración¹¹. Cada uno de ellos propone conceptos administrativos cuyos patrones dominantes carecen de claridad y de una línea de pensamiento que sustente sus planteamientos teóricos. En el propósito de encarar la complejidad que reviste la gestión de las organizaciones, el sometimiento de la Administración a esta serie de idealizaciones conceptuales, no ha logrado los resultados anunciados¹². Esto ha implicado que la Administración sea entendida más en términos de actividades, que como un arreglo teórico de enunciados que prescriben el “hacer”, corriéndose el riesgo de convertirse en una práctica sin observancia teórica.

¹¹ El término filosofía se usa aquí en equivalencia a carácter-condición-sentido. No obstante, valga consultar a Rico (1999, pp. 42-48), quien presenta una aproximación interesante hacia la fundamentación filosófica de la Administración.

¹² Cabe citar a Hammer y Champy (1994), autores del enfoque de la Reingeniería, quienes, en el último capítulo de su *best-seller*, afirmaron: “lamentablemente tenemos que informar que a pesar de los casos exitosos presentados en los capítulos anteriores, muchas compañías que inician la reingeniería no logran nada. Terminan sus esfuerzos precisamente en donde comenzaron, sin haber hecho ningún cambio significativo, sin haber alcanzado ninguna mejora importante en rendimiento y fomentando más bien el escepticismo en los empleados con otro programa ineficaz de mejoramiento del negocio”. Esta técnica –más orientada a los procesos– ha sido aplicada sin un diagnóstico previo a toda la organización y ha representado la solución a la ineficiencia, lo que justifica la reestructuración, incurriendo en el costo social que implica el inminente despido de personal, pues el proceso ha dado vida al *outsourcing* y *downsizing*, que aparte de flexibilizar las estructuras, también atomiza los cargos. Frente a esto, el mismo Hammer reconoció los problemas de aplicación de su propuesta: “no fui lo suficientemente inteligente con eso, reflejaba mis antecedentes en ingeniería y no prestaba suficiente atención al factor humano, he aprendido que es un factor vital” (citado en López, 1998, p. 80).

Del mismo modo, los “gurús” que se han ocupado de la Administración, han desarrollado diversas metáforas, ambicionando formalizar una regularidad y racionalidad de aplicación genérica. Ante esto, Cornella (1998, p. 11) advierte que “el uso de metáforas es común en todas las ciencias. Pero el problema de su utilización en el *management* sea quizás que se aplica antes de que éste haya encontrado sus principios básicos. Las metáforas se convierten, entonces, en estimulaciones puntuales en la trayectoria del *management* como disciplina que sería más zigzagueante y errática que las otras disciplinas que parten de unos principios establecidos”. Los intentos de establecer relaciones con el mundo biológico, físico-químico y sociocultural han alejado a la Administración de la búsqueda de sus nociones esenciales e identidad. Las diferentes formas de pensarse las organizaciones, como máquinas, como organismos vivos, como cerebro, como fenómeno cultural, como institución política, como cárcel psíquica, o como proceso de dominación y cambio (Morgan, 1998) entrañan un pluralismo ideológico que ha dado lugar a concepciones de la administración poco claras y aun por desarrollarse¹³. De acuerdo con Ghyczy (2003, p. 73), es atractivo para los negocios extraer lecciones empresariales de otras disciplinas como la guerra, la biología o la música, pero el entendimiento de la realidad a través del modelado en metáforas, significa un proceso endeble en la esfera del discurso racional.

A toda esta panorámica se suma que muchas de las carencias teóricas que enfrenta el conocimiento administrativo se deben también en buena medida a la literatura derivada de consultores, quienes documentan el producto de sus intervenciones en los conocidos *best seller* que son comercializados como los mejores métodos de gestión, cuya observancia garantizará el éxito empresarial –y que además son usados peligrosamente, como fuente bibliográfica formal en los procesos de enseñanza-. Para Jackson (2003, p. 46), “gran parte de la información contenida en los libros de los gurús proviene de experiencias y observaciones directas de los autores. Los *best sellers* son descaradamente subjetivos y anecdóticos en su enfoque”.

Es así como el afán mismo por justificar e introducir la “receta ideal” para administrar las organizaciones, ha llevado a que los académicos desvíen el análisis de la Administración desde sus supuestos teóricos, y se limiten a explicaciones desde la concepción pragmática. “Seguir las novedades y la moda sin cierto sentido de una agenda de investigación teórica capaz de resistir el



acoso de la novedad y la unicidad, ocasiona problemas en el desarrollo del campo de estudio” (Pfeffer, 2000, p. 266). En este sentido, el conocimiento en Administración tiende a estructurarse más desde la perspectiva operativa que entraña la gestión, eludiéndose la atención con respecto a la discusión teórica.

Así pues, de todo lo hasta aquí plasmado, se deriva que la mayor dificultad que enfrenta la enseñanza de las teorías de la Administración está ligada a la identificación y entendimiento de aquello que realmente alberga un sustento epistémico. Y ésta es sin duda una labor a enfrentar desde los procesos formativos. Urge la necesidad de edificar el conocimiento administrativo sobre lo teórico, moderando el influjo técnico propio de la gestión. Es capital discernir la diferencia entre teorías de la Administración y enfoques o “modas” administrativas, para atenuar el mayor énfasis instrumental en la enseñanza. Efectivamente, lo teórico debe dar vida a lo empírico y no al contrario, puesto que no es admisible enseñar como teoría aquello que banalmente es ideología –y las modas administrativas no son más que retóricas que no alcanzan la consistencia de una teoría-.

En síntesis, el conocimiento administrativo se enfrenta a la exuberancia de discursos ideológicos –y hasta ortodoxos- que distorsionan y tornan imprecisos los argumentos epistémicos de significancia, situación que es necesario advertir en la educación teórica de la Administración. No apunta esto a censurar la doctrina de las racionalidades técnicas, ya que sin duda, en la formación de administradores, la dualidad teoría-práctica no es excluyente ni ambivalente, pues simbólicamente son dos “caras de una misma moneda”. Lo que se sugiere aquí es que para vencer las limitantes epistémicas en la enseñanza de las teorías de la Administración, es preciso alejar los enfoques pragmáticos propios de ser enseñables como gestión, gerencia o *management*.

¹³ Etkin (1993, p. 17), por ejemplo, advierte la distorsión a la que conlleva el uso de las metáforas, pues trivializan los procesos y la forma de entenderlos. Expone que “al usar la metáfora de la dirección como el cerebro de la organización, nos dice que solo allí se piensa”.

Administración y pedagogía: una posibilidad

*Id donde esté la gente. Aprended de ella. Mostradle su amor.
Partid de lo que ya sabe. Construid sobre lo que ya ha hecho.
Y cuando hayáis terminado vuestra tarea, sabremos que hemos sido
exitosos cuando ellos digan: lo hicimos nosotros mismos.*

PREMISA CONSTRUCTIVISTA

El nuevo siglo trajo inherente una avalancha de cambios a todo nivel, que demarcan una nueva dinámica mundial. Rodríguez (1999) expone entre los más significativos el ocaso del bipolarismo como eje de la distribución política mundial, la revolución informática con sus efectos en el mundo del trabajo, la globalización del intercambio, la hegemonía del neoliberalismo económico y la interdependencia de los mercados financieros.

La educación superior no se sustrae a la realidad de nuestro tiempo. La mayor internacionalización y movilidad académica exigen prácticas de formación integrales y de calidad, que estén acordes a este nuevo escenario. Para Pérez (2002, p. 19), hay tres grandes impactos actuales sobre el mundo académico, que están influenciando radicalmente la demanda y la provisión de los servicios de la educación superior. Ellos son: la emergencia de la sociedad de la información (que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción), el fenómeno de la mundialización (que incide sobre las posibilidades de creación de empleo), y la revolución científico-técnica (que crea una nueva cultura y que plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales).

Para hacer frente al complejo ambiente mundial, las universidades en lo curricular investigan y definen el perfil del profesional en Administración requerido para responder a los retos que demanda la sociedad globalizada y lo asumen como el referente para orientar posibilidades formativas. Igualmente, obtienen la información del entorno, sobre todo la referida a tendencias del ejercicio profesional y el anclaje laboral, como insumo para discutir propuestas pedagógicas (Calderón, 1995).

Si bien esta labor refrenda la contemporaneidad de los procesos académicos, es de entender que la reflexión

pedagógica es un evento endógeno, que debe iniciarse en el terreno mismo del aula de clase, en donde, mediante la correlación docente-discente, se forma el futuro profesional.

Así, en medio de la red conversacional que se teje en el colectivo aula, el docente debe empezar a pensar esta pregunta problemática: ¿cómo **seducir** al estudiante para que comprometa su interés en la incorporación del conocimiento? El qué y el cómo –la enseñabilidad y la enseñanza– son manifestaciones propias del evento educativo, que conllevan a negociaciones tanto cognitivas como culturales. En esto, sus protagonistas (docente-estudiante) establecen relaciones dialógicas que mediante un acuerdo encierran la probabilidad del aprendizaje. Pero, ¿de qué manera se logra este acuerdo?

Partiendo de los anteriores interrogantes, lo que sigue es un intento de reflexión sobre lo pedagógico, que a la vez permita elucidar una posibilidad para la enseñanza de las teorías de la Administración.

A modo de introducción, valga retomar textualmente a Handy (1993, p. 49), quien escribió:

el hombre que estaba frente a la clase dijo “ahora, aprendan esto” y escribió una ecuación en el pizarrón. Los alumnos la copiamos en nuestro cuaderno. Tres meses después, la volvimos a copiar en la hoja de examen. Si la segunda vez la transcribíamos igual que la primera, significaría que la habíamos aprendido [...]. Ese fue mi primer concepto de aprendizaje. Posteriormente vine a darme cuenta que no había aprendido en la escuela nada que ahora pudiera recordar excepto esto: **que alguien ya había resuelto todos los problemas y que la respuesta estaba en algún libro o en el cerebro del maestro.** El aprendizaje parecía ser la transferencia de respuestas de ellos hacia mí¹⁴.

Sin duda que aquí se encuentra un llamado de atención a la hora de encarar la enseñanza de cualquier saber. Reducir arbitrariamente los procesos de aprendizaje al **transmisionismo-reproductivismo**, supone un estado terminal del conocimiento, que impide el rastreo de nuevos sentidos y significados para los problemas cognitivos¹⁵. La enseñanza unidireccional ubica al docente como el único dotado de sabiduría y al estudiante

¹⁴ El resaltado es mío.

¹⁵ A la hora de encarar esta problemática, los docentes la asumen como una especie de virus ajeno a su sistema inmunológico. Y ante la presumible falta de reconocimiento y aceptación, para efectos del análisis se sospecha que esta “enfermedad” es más la generalidad que la excepción y que de alguna manera todos somos portadores positivos –en algunos con mayor nivel de incubación– (valga la alegoría).

como imbuido en la ignorancia. En este esquema, se desconoce que el conocimiento es afín a una red auto-poietica¹⁶, en donde las soluciones a los problemas dan origen a nuevas encrucijadas, en un ejercicio iterativo de discusión. Precisamente el objeto del conocimiento está en la **búsqueda incesante**, por lo cual el docente debe motivar a sus estudiantes a la vocación por la curiosidad, por la indagación, por la pregunta. Según Baidillo (2000, p. 115), la práctica pedagógica que históricamente se ha asociado con aprendizaje mecanicista y repetitivo, en el que la acción cognoscitiva se limita a “archivar en la memoria neurofisiológica definiciones y discursos”, evidencia serios inconvenientes que perjudican **la creatividad**.

Frente la emergencia de procesos formativos flexibles y autónomos, se hace necesario que el docente, además de calificarse permanentemente en el conocimiento propio de su disciplina, encare una reflexión pedagógica que le motive a descubrir los caminos apropiados para coadyuvar la apropiación del conocimiento en sus estudiantes. Esta introversión es substancial para acercar la inteligibilidad de la relación docente-estudiante; más aun si se tiene en cuenta la cuasi ausencia de espacios de discusión sobre lo pedagógico por parte de los maestros universitarios.

Para ello se debe partir de aceptar que la pedagogía es más que un simple evento instructivo. Implica todo un proceso de formación que, en la óptica de Delors (1998), se estructura en torno a cuatro pilares de los cuales subyace el conocimiento: aprender a conocer (comprensión), aprender a hacer (influencia en el entorno), aprender a vivir juntos (cooperación-fraternidad) y aprender a ser (autonomía-juicio-responsabilidad). Hacia estas dimensiones deberá apuntar el rol docente. Un aprendizaje significativo será aquel que además de competencias cognitivas y técnicas, entregue a los estudiantes elementos para ser mejores individuos en su sociedad.

Para iniciar esta labor de reflexión pedagógica es evidente que existen varias alternativas. Diversos trabajos investigativos han buscado explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento¹⁷. Tales aportes dan una ex-

plicación de las manifestaciones conductuales y los patrones cognitivos del ser humano en los procesos de aprendizaje, que sirven de referente para apoyar el proceso formativo.

Entre ellos, valga destacar el **constructivismo** cognitivo como una posibilidad paradigmática en la búsqueda del saber. Este enfoque afirma que el sujeto construye su propio conocimiento desde el interior, a partir de estrategias y estructuras cognoscitivas, en una actividad mental que está en interacción permanente con el entorno. De esta manera se propicia un **aprendizaje en espiral**¹⁸, caracterizado por la asociación docente-discente, que acompañado del entendimiento empírico heredado de la interacción cultural, genera nuevos conceptos de reflexión que se apoyan en el pre-saber, para a través de la tríada conceptualización-contextualización-comprensión, lograr madurar las capacidades de los estudiantes.

En esta perspectiva, para Piaget (citado en Coll, 1994), el proceso de construcción del conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Para este autor, conocemos la realidad a través de los modelos que construimos para explicarla, siempre susceptibles de ser mejorados o cambiados. En este enfoque se puede concluir que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante es capaz de relacionar, de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas que posee en su estructura de conocimientos, a través de la **mediación** del docente.

Si se acepta como válida la anterior exposición, el inicio del camino con respecto a la enseñanza de las teorías de la Administración estaría en la dirección de una imprescindible innovación del rol docente, inherente a un cambio de paradigma, desde un énfasis en la transmisión de conocimientos a un énfasis en la **construcción** del saber, invistiendo al estudiante de **autonomía** y caracterizándolo como artífice de su formación, de

¹⁶ Capra (1999, p. 219) define la autopoiesis como un patrón en red en el que la función de cada componente es participar en la producción o transformación de otros componentes.

¹⁷ Verbigracia Pávlov, Skinner, Bandura, Piaget, Bruner y Vygotsky. No se citan aquí obras particulares puesto que su análisis desbordaría los límites del presente escrito.

¹⁸ En el ámbito de las organizaciones, para Nonaka y Takeuchi (1995, pp. 62-102), la creación de conocimiento se da mediante una espiral dialógica que se mueve iterativamente entre una dimensión epistemológica y una dimensión ontológica, entendiéndose como un proceso que se crea por los individuos y se replica como parte del entramado de conocimientos de toda la organización, en un bucle en el cual el conocimiento tácito se convierte en conocimiento explícito subsumido en las etapas de socialización, exteriorización, combinación e interiorización. De esta manera, para convertir el conocimiento personal en organizacional, es necesario que exista un ambiente que facilite el diálogo, la discusión, la observación, la imitación, la práctica y la experimentación.

modo que sea él quien se automotive-conscientice hacia la indagación del conocimiento y alimente actitudes reflexivas, críticas y argumentativas que dinamicen su aprendizaje, conjuntamente con el ejercicio de una responsabilidad intrínseca.

De acuerdo con Monroy (1996, p. 101), “el aula de clase debe ser concebida como un espacio social para la democracia, además de ser un espacio científico que permita conjuntamente coadyuvar en el autoconocimiento del estudiante”. En este sentido, la enseñanza de las teorías de la Administración debe motivar la participación, buscando que la discusión y el debate contribuyan a la incorporación del conocimiento y al cultivo de valores.

Tales consideraciones conllevan a que el docente identifique al alumno como un **interlocutor válido** de una acción comunicativa, desvirtuando los prejuicios que ubican a profesor y estudiante en polos diametralmente opuestos, y por el contrario, se reconoce una toma de conciencia de doble vía, en donde el docente asume que el estudiante está dotado de un pre-saber y el estudiante reconoce que el docente valida el diálogo intersubjetivo; acciones que conducirán al acuerdo cognoscitivo.

Es de advertir, sin embargo, que la interacción de los dos actores puede implicar un conflicto de saberes, debido a ideas y conceptos con poca consistencia argumentativa. Ante esto, el docente como protagonista -focal- del acto formativo y como conocedor de la disciplina administrativa, debe buscar encauzar soluciones asertivas según la lógica de la razón, de modo que se logre una negociación y acuerdo relevante, que en esencia justifique la evidente eficacia en la construcción del aprendizaje.

En este esquema, además, el docente debe acometer otra función esencial: transformar la enseñanza de las teorías de la Administración en un formato en el cual converjan sincrónicamente tres dimensiones: una **acción epistémica**, dada por el dominio del saber y su justificación telética; una **acción axiológica** fundamentada en un proyecto de valores por negociar-construir en un contexto cultural dado; y una **acción praxeológica** -integradora de las dos anteriores- que se sustenta en la operacionalización del conocimiento en coherencia con el comportamiento.

La conjugación de las dimensiones **teórico-ético-práctica** (saber-ser-hacer) encierra la posibilidad de un aprendizaje significativo, lo cual está en correspondencia con la invitación que hiciera la Unesco (Delors, 1998) para reflexionar en torno a la educación para el siglo XXI.

Ahora bien, aceptando como una posibilidad pedagógica el anterior referente conceptual, en el ámbito específico de la enseñanza de las teorías de la Administración, cabe plantear unas consideraciones adicionales, que aunque albergan un matiz más procedimental, son de especial atención en una apreciación teleológica de lo curricular.

Primero, en materia del contenido de la enseñanza referido a las teorías de la Administración, podría decirse que la presentación de las teorías ha respondido a una cierta sucesión de hechos -que incluso se ha manualizado en los “libros de texto”¹⁹-. Si bien esta linealidad, debida a la exposición del saber administrativo por periodos de tiempo, es una característica de este campo disciplinar, el llamado de atención es a realizar análisis más dinámicos relacionados con las conexiones conceptuales, los atributos semejantes y las influencias transversales entre teorías, buscando que los estudiantes adquieran una **visión holística e integral** del pensamiento administrativo.

Segundo, recordando lo expresado anteriormente, la Administración se entiende desde dos perspectivas: de un lado, las teorías de la Administración (organizaciones-administrativas) que son fundantes del conocimiento del cual emerge la disciplina, y, de otro, el saber técnico que se materializa en la gestión. Se dijo aquí que ambas connotaciones deben entenderse como una unidad en sincronía (la teoría deviene en práctica). Sin embargo, la falta de atención a este razonamiento ha conllevado una visión fragmentada en la formulación curricular para la enseñanza de la Administración, pues el marcado énfasis instrumental hacia los negocios ha afianzado la enseñanza de técnicas y herramientas, despreciando un mayor sustento teórico -se ha privilegiado la acción en detrimento del conocimiento (Le Mouél, 1997, p. 28)-. Es substancial comprender que en la invención-evolución del pensamiento administrativo se halla el rigor teórico que entrega al estudiante los elementos para el “saber hacer”, por lo cual debería existir mayor ponderación

¹⁹ Quizá uno de los obstáculos a vencer en la enseñanza de las teorías de la Administración es la abnegación exclusiva a los llamados libros de texto. Aunque textos como el de Chiavenato significan una guía aceptable, el soporte bibliográfico no debe ser reductible solo a éstos, pues se sugiere una mayor reciprocidad con los libros fuente y con aquellos que abordan la complejidad de la Administración con mayor rigor teórico.

de las asignaturas que se refieren a las teorías de la Administración.

De esta manera, y asintiendo como hecho medular la preeminencia del **conocimiento como bastión de la técnica** (Administración vs. Gestión), el plan de estudios debería estructurar al menos tres ambientes para la enseñanza de las teorías de la Administración²⁰.

El primero comprendería los orígenes de la Administración –indicios y formas primitivas, su evolución hasta los esbozos administrativos de la economía clásica (Smith, Ricardo ...), los precursores de la Administración (Owen, Babbage, Towne, ...) y las primeras manifestaciones de la psicología industrial (M. P. Follet, L. Gilbreth, ...).

El segundo incluiría pensamiento clásico (Taylor, Fayol, Urwick, Gulick, ...), enfoque burocrático (Weber, ...), teoría de las relaciones humanas (Mayo, ...), aportes behavioristas (Maslow, Herzberg, McGregor, ...), teoría de sistemas (Kahn, Katz, Forrester...) y enfoque de contingencias (Lawrence, Losh, Woodward, ...).

El último reuniría otros aportes conceptuales, que aunque tengan un dudoso estatus de teoría, revisten un tratamiento solemne de las dinámicas administrativo-organizacionales: el institucionalismo (Chandler, Sloan, Mintzberg...), la administración por objetivos (Drucker, Odiorne, ...), el conductismo organizacional (Barnard, Lewin, ...), el desarrollo organizacional (Bennis, Blake, Mouton, ...), la calidad total (Deming, Ishikawa, Juran, ...), el estructuralismo (Etzioni, Parsons, Strauss, ...) y el paradigma de la complejidad (Morin, Foerster, Beer, ...)²¹.

La anterior prescripción podría calificarse como concienzosa e insensata, pero precisamente lo que se quiere insinuar es la importancia de una **fundamentación más teórica** en la formación del administrador, atenuando el mayor énfasis instrumental²².

Finalmente, para complementar las consideraciones expuestas hasta el momento, no deja de inquietar la manera como se operacionaliza la búsqueda cognitiva.

Empero ésta es una circunstancia meramente metodológica que concierne al quehacer docente y que se ampara en la libertad de cátedra; no por ello resulta inasequible una revisión sutil acerca de los métodos para apoyar el trabajo pedagógico.

El método²³ es “un principio de organización y ordenación del trabajo docente de acuerdo a un fin preestablecido, configurado sobre la marcha del sistema educativo y ajustado además a las leyes intrínsecas y a las exigencias de cada materia” (Restrepo, 1986). El método es el vehículo fáctico a través del cual el docente dotado de una actitud pedagógica particular, **traduce** el conocimiento al estudiante para facilitar el aprendizaje.

El método encarna una estrategia de enseñanza, que responde a un enfoque teórico de cómo se lleva a la práctica la discusión por el conocimiento. Tradicionalmente, la estrategia de aprendizaje por recepción (exposición magistral) ha dominado los ámbitos de clase y su trascendencia histórica la ubica como un protocolo de difícil desapego. No obstante, son cada vez más utilizadas las prácticas cimentadas en otras estrategias como el aprendizaje por descubrimiento, el constructivismo y las modernas NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación), que se individualizan o combinan para el logro de los objetivos pedagógicos.

A la luz de la pedagogía se han estructurado diversos métodos para materializar las acciones fundantes de cada estrategia, que han apoyado la enseñanza en los diferentes campos del saber. En el caso de la Administración, han sido recurrentes el método magistral, centrado en la autoridad y saber del docente; el método expositivo abierto, con el control por parte del docente, pero con una motivación hacia la reflexión y discusión grupal; el método de proyectos, que enfatiza la búsqueda de alternativas cognoscitivas mediante la realización y experimentación; el método de problemas, que busca el aprendizaje significativo mediante el planteamiento y solución de situaciones; el método de indagación, que acerca al estudiante a la investigación e incentiva la curiosidad intelectual; y el método de

²⁰ No es el objeto del presente documento incluir un despliegue de temas en cada asignatura, ya que lo que se busca es dejar plasmada la inquietud que motive una reflexión al respecto.

²¹ Otros enfoques que acogen un cierto aire ideológico (reingeniería, *empowerment*, *outsourcing*, *coaching*, *downsizing*, gerencia estratégica, gerencia integral, *hoshin kanri*,...) podrán tener un tratamiento –como más o menos ocurre actualmente– en otras asignaturas.

²² La diferenciación entre el profesional en administración y el tecnólogo o técnico –más que en el tiempo de duración de los estudios– debe afianzarse en la apropiación y dominio del saber.

²³ Es diferente a la metodología. Ésta incluye las diversas actividades académicas de soporte a la discusión del conocimiento, como lo son el panel, el foro, el seminario, la mesa redonda, el phillips 66, entre otros.

casos, concebido para argumentar y problematizar una realidad figurada.

Cada uno de estos métodos ofrece sus propias posibilidades, según las circunstancias y características de un determinado tema, y solo desde su aplicabilidad se pueden señalar ventajas y desventajas. En particular, el **método de casos** ha sido la práctica más acérrima en las escuelas de negocios.

La usanza ha demostrado que el método de casos se ha constituido en una herramienta para la enseñanza de la Administración, desde su introducción por la Universidad de Harvard en 1871²⁴.

En su concepción pragmática, la Administración implica acción y por lo tanto desarrollo de habilidades de actuación frente a situaciones reales de las organizaciones. El rol del método de casos es precisamente poner en “escena” a los estudiantes, mediante simulaciones de la realidad. No obstante, algunos autores han coincidido en observar serias restricciones. Por ejemplo, Aktouf (2002) señala que este método evidencia deficiencias como el desarrollo lento de competencias, el hecho de asumir una madurez inexistente en el estudiante, el simplificar abusivamente las funciones empresariales y su presentación sesgada por el fuerte contenido ideológico. Citando a Friedrich, expone que “Si Harvard es el templo del método de casos, el método de estudio de casos es solamente una maquinación que aparenta realidad, es como un juego electrónico de jockey, que nunca podrá producir verdaderos jugadores de jockey” (Aktouf, 2002, p. 75).

Este autor igualmente polemiza que la enseñanza de la Administración a través del método de casos es limitada solo a abstracciones de la realidad, subjetivizadas y relativizadas al criterio unidireccional de su elaborador. “Como en todo, el abuso es nocivo. Hacer de él a la vez, o casi, la teoría y la ilustración, el hecho y el concepto, el ejemplo y la generalización, es tan pretencioso como antiintelectual [...]. El caso debería conservar el papel de complemento, de auxiliar, de ilustración simple que nunca debió perder” (Aktouf, 2002, p. 79).

En oposición, existen otros autores que justifican su bondad por considerar que prepara al estudiante para hacer frente a situaciones cotidianas de los empresarios y permite aprender actuando, ya que obliga al estudiante a pensar de manera analítica, factual y reflexiva. De igual manera, lo exaltan como una alternativa (entre

otras) para el despertar investigativo por su capacidad de describir, entender y explicar (Ramírez, 1999, pp. 13-27).

Así pues, podría sostenerse que en tanto que este método no sea considerado como un medio tendencioso para la generación-configuración de un saber teórico, podrá emplearse como un ejercicio válido de discusión de saberes ya elaborados que ofrece buenas posibilidades.

Para terminar, accediendo que sea dable asumir una propuesta de discusión-construcción, como alternativa para crear situaciones de incorporación del aprendizaje en la Administración, entonces, ¿cómo lograr materializarla en el ambiente de clase?

Se torna necesario confrontar y armonizar la dupla teoría-práctica, con una pedagogía que proporcione al estudiante una visión integradora de las teorías de la Administración y sus implicaciones empresariales, propiciando que sea él quien desarrolle una actitud analítica, crítica y argumentativa.

En concordancia con el esquema constructivista ya referido, subyace como inquietud pedagógica para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las teorías de la Administración, una intención simbiótica de manifestaciones **hermenéuticas, explicativas y prescriptivas**²⁵.

Partiendo de las manifestaciones hermenéuticas –aquellas en las cuales se establece un diálogo con el texto para interpretar significados y dotar sentidos–, el estudiante realiza una exploración bibliográfica de los temas a tratar en clase, en una actividad extraaula acompañada de una guía de aprendizaje, cuyo objetivo es la incorporación de conocimientos previos.

Una vez preparado el material consultado, se da lugar en el colectivo aula a las manifestaciones explicativas (explicitaciones-justificaciones-sustentaciones-relaciones), a través de la presentación individual y socialización grupal, con el objeto de acordar la construcción teórica acorde con la racionalidad del conocimiento.

El ciclo termina con las manifestaciones de tipo prescriptivo (proposiciones-hipótesis-soluciones-generalizaciones-perspectivas), con homologaciones teórico-prácticas, en aplicaciones a la realidad, en donde los estudiantes contrastan las teorías de la Administra-

²⁴ Esta fue una metodología común en mi formación como administrador y, sin duda, yo la utilizo ahora con mis estudiantes. Sin embargo, siempre está manifiesta la inquietud irredimible entre sus alcances y limitaciones.

²⁵ Una apreciación análoga al respecto puede ser obtenida en Quijano (2003, pp. 54-71).

ción en un ámbito organizacional real, problematizan sus supuestos y prescriben recomendaciones de adopción como cimiento de la acción gerencial. Esta fase permitirá superar las críticas que se hacen en torno al distanciamiento que existe entre la formación de administradores y su objeto de estudio (Christensen y Raynor, 2003).

Frente a la complejidad, globalización y competitividad inherentes a los procesos de modernización de las empresas, está sentado que el futuro profesional en Administración debe poseer las competencias **cognitivas** y procedimentales para comprender los fundamentos, principios, teorías y modelos administrativos y de gestión, que le faciliten la consecución de metas y propósitos en el ámbito profesional e institucional, lo cual –de alguna manera– puede entrañar una posibilidad de logro a partir de las consideraciones aquí planteadas.

Conclusión

La sociedad del siglo XXI, caracterizada por entramados de información que tornan borrosos los límites espacio-temporales, demanda profesionales en Administración que respondan a los requerimientos de la mundialización organizacional.

La preparación y formación de personas idóneas en el saber administrativo y praxis gerencial, acorde a la dinámica del cambio, es un compromiso conjunto de docentes, educandos e instituciones.

En consecuencia, los profesores deben afianzar los procesos formativos en la incorporación del conocimiento –del cual subyace la técnica–, de manera que los estudiantes validen que la gestión efectiva de las organizaciones se sustenta en las competencias que logren desarrollar en su vida formativa.

Así, la enseñanza de las teorías de la Administración debe partir de la comprensión de su carácter epistemológico. Si bien la historia del pensamiento administrativo ha denotado una falta de claridad con relación a la concepción epistémica de la Administración, no es desdeñable que en las teorías administrativas y organizacionales se pueden hallar sustentos indemnes a la ideología de “gurús”, los cuales dan una explicación satisfactoria respecto a la naturaleza del conocimiento administrativo, y que entregan los elementos para identificar la Administración como una disciplina de índole científica.

El conocimiento en Administración se halla concentrado en enfoques y teorías; pero son estas últimas las que representan los constructos teóricos que reúnen las regularidades que validan el conocimiento en diferentes contextos. Dichas teorías se operacionalizan y homologan con la praxis a través de la gestión, que se constituyen en la expresión procedimental del conocimiento administrativo (y es en esta práctica donde pululan las modas).

En correspondencia con lo anterior, la expresión pedagógica para la enseñanza de las teorías de la Administración parte de admitir que los procesos de enseñanza-aprendizaje son mutuales y en ellos confluyen docente-discente en interacciones dialécticas que permiten descubrir el conocimiento, a partir de los preconceptos y la socialización, discusión y argumentación del saber.

Es así como el aprendizaje debe ocurrir mediante la generación de espacios de diálogo constructivo, en los cuales el docente, con criterio tolerante y sensato, reconoce la mente del otro (estudiante) y propicia la adopción de competencias mediante manifestaciones hermenéuticas - explicativas - prescriptivas, soportadas en diferentes acciones metódicas y factuales.

Referencias bibliográficas

Aktouf, O. (2001). *La administración: entre tradición y renovación* (3ª ed.). Cali: Artes Gráficas del Valle.

_____ (2002). *Administración y pedagogía*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Althusser, L. (1967). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI Editores.

Badillo, R. (2000). *El problema de las competencias cognoscitivas: una discusión necesaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ballina, F. (2000). *Teoría de la administración*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Barragán, H. (1998). *Epistemología*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Calderón, G. (1995). *Pedagogía y formación de administradores*. *Revista Tecnología Administrativa*, Universidad de Antioquia, 9(20), 30-44.

Capra, F. (1999). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.

- Chanlat, J.F. (2002). *Ciencias sociales y administración*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Chevallier, J. & Loschak, D. (1980). *La ciencia administrativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Christensen, C. & Raynor, M. (2003). *Por qué los ejecutivos pragmáticos deben tomar en cuenta la teoría del management*. *Harvard Business Review*, 81(2), 55-62.
- Coll, C. (1994). *De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo*. *Cuadernos de Pedagogía*, 221.
- Cornella, A. (1998). *¿Es el management una ciencia?* *Revista de la Escuela de Administración de Negocios EAN*, 35, 4-19.
- Cruz, F. (1982). *Hacia una redefinición del concepto de organización: crítica epistemológica a algunos conceptos que conforman la teoría administrativa en relación con las organizaciones*. *Cuadernos de Administración Universidad del Valle*, 6, 9-63.
- Dávila, C. (2002). *Teorías organizacionales y administración: enfoque crítico (2ª ed.)*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- De Bruyne, P. (1973). *Teoría moderna de la administración de empresas*. Madrid: Aguilar.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Etkin, J. (1993). *El orden destructivo*. *Revista Oikos, Facultad de Ciencias Económicas UBA*, 1, 17-21.
- Etkin, J. & Schvarstein, L. (2000). *Identidad de las organizaciones: invarianza y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Fayol, H. (1971). *Administración industrial y general*. México: Herrero Hermanos S.A.
- Foerster, H. (1996). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: S. XXI Editores.
- Ghyczy, T. (2003). *Las metáforas estratégicas y sus fructíferas fallas*. *Harvard Business Review*, 81(2), 72-80.
- Guzmán, I. (1996). *La ciencia de la administración*. México: Limusa Wiley.
- Handy, Ch. (1993). *La edad de la insensatez: futurología de la administración*. México: Editorial Limusa.
- Hoyos, G. (1980). *Epistemología y política: crítica al positivismo de las ciencias sociales en América Latina desde la racionalidad dialéctica*. Bogotá: CINEP.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Editorial Trotta.
- Jackson, B. (2003). *Gurús anglosajones: verdades y mentiras*. Barcelona: Ariel.
- Jackson, M. (1994). *Más allá de las modas administrativas: el pensamiento sistémico para los administradores*. *Innovar*, 4, 6-21.
- Kliksberg, B. (1995). *El pensamiento organizativo: de los dogmas a un nuevo paradigma gerencial*. Buenos Aires: Tesis.
- Koontz, H. (2002). *Elementos de administración: enfoque internacional (6ª ed.)*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Le Moigne, J. (1997). *La incoherencia epistemológica de las ciencias de la gestión*. *Cuadernos de Economía*, 16(26), 163-185.
- Le Mouél, J. (1992). *Crítica de la eficacia: ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- López, F. (1998). *Educación en Administración y modas administrativas en Colombia*. *Revista Universidad Eafit*, 109, 59-87.
- _____ (1999). *La administración como sistema gnoseológico: en busca de un objeto de estudio*. *Revista Universidad Eafit*, 113, 20-40.
- Mardones, J.M. & Ursua, N. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos Promat.
- Martínez, C. (1995). *Del concepto de productividad en el management clásico al concepto de eficacia en el management contemporáneo*. *Innovar*, 6, 66.
- _____ (2002). *Administración de organizaciones: competitividad y complejidad en un contexto de globalización (3ª ed.)*. Bogotá: Unibiblos.
- Monroy, L. (1996). *La formación del administrador para el siglo XXI*. *Cuadernos de Administración Universidad del Valle*, 23, 83-103.
- Morgan, G. (1998). *Imágenes de la organización*. México: Alfaomega.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morris, W. (1974). *Ciencia de la administración*. Argentina: El Ateneo.
- Muñoz, R. (2002). *Administración y hermenéutica. Aportes para una administración comprensiva*. *Cuadernos de Administración Universidad del Valle*, 27, 135-146.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *La organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México: Oxford University Press.
- Pérez, M. (2002). *Tendencias de la educación superior*. Documento de trabajo Vicerrectoría Académica Universidad Javeriana. Disponible en: <http://www.uptc.edu.co/export/caa/documentos/d1.pdf>
- Pfeffer, J. (2000). *Nuevos rumbos en la teoría de la organización: problemas y posibilidades*. México: Oxford University Press.
- Quijano, M. (2003). *Propuesta modelo de evaluación por competencias*. *Revista de la Escuela de Administración de Negocios EAN*, 48, 54-71.
- Ramírez, C. (2001). *El fenómeno administrativo como objeto de estudio*. *Revista de la Escuela de Administración de Negocios EAN*, 44, 77-91.
- Ramírez, L. (1999). *El estudio de casos como metodología de investigación: fundamentos*. *Casos Empresariales Serie II*. Universidad Externado de Colombia, 2, 13-28.
- Restrepo, B. (1986). *La enseñanza en la universidad: estrategias y métodos para asegurar su calidad*. *Revista Estudios Educativos*, 25.
- Rico, C. (1999). *Una aproximación a la fundamentación filosófica de la administración*. *Revista Facultad de Ciencias Económicas Universidad Militar Nueva Granada*, 7(2), 42-48.
- Romero, R. (1998). *El desarrollo del conocimiento y el manejo de las organizaciones*. *Innovar*, 11, 26-38.
- Rodríguez, R. (1999). *La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie21a04.htm>
- Sáenz, E. (1995). *Ideologías empresariales y la investigación en las facultades de administración*. *Innovar*, 5, 8-30.
- Simon, H. (1962). *El comportamiento administrativo: estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa (2ª ed.)*. Madrid: Aguilar.

Tapscott, D. (1997). *La economía digital: las nuevas oportunidades y peligros en un mundo empresarial y personal interconectado en red*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.

Toffler, A. (1982). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

Urwick, L. (1961). *Los elementos de la administración* (2ª ed.). México: Herrero Hermanos.

Villegas, G. (1995). *Hacia un nuevo paradigma de la educación en administración: crisis de una concepción funcionalista*. *Revista Facultad de Administración de Empresas de la UPB*, 7, 23-49.

_____ (1996). *La crisis de la educación en administración*. *Cuadernos de Administración Universidad del Valle*, 23, 39-67.

