

LA EDUCACIÓN EN LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS: DISCURSOS EN CONFLICTO

MARCELA MANDIOLA (*)
Universidad Adolfo Ibañez, Chile

RESUMEN La educación en *management* ha sido la manera en que sus profesionales han adquirido preparación para los desafíos de su práctica. Su creciente relevancia dentro de la educación superior y el mundo de los negocios hacen apremiantes las reflexiones acerca de su quehacer. La propuesta de este artículo es la consideración de la educación en negocios como un significante constituido bajo ciertas condiciones de posibilidad que la consideran como un momento particular de ciertos discursos históricos desde los cuales ésta adquiriría su identidad. Presento mi entendimiento de los discursos managerialista y educacional-crítico que estarían tras la práctica de la educación en negocios en nuestras sociedades. Estas posiciones aparentemente encontradas contribuyen a acercarnos a una pregunta central acerca de la relevancia de esta práctica: ¿qué hacemos cuando educamos en negocios?

PALABRAS CLAVE escuelas de negocios; educación; discurso; managerialismo; crítica

EDUCATION IN SCHOOLS OF BUSINESS: DISCOURSES IN CONFLICT

ABSTRACT Education in management has been the way in which professionals have acquired their preparation facing the challenges of their practice. Its growing importance within the contexts of tertiary education and business make the reflections of this practice compelling. The purpose of this paper is to consider the education in business as a significant constituted under certain conditions of possibility, which consider it as a particular moment of historical discourses from which it acquired their identity. I present my understanding of managerial and critical-education discourses that underlie the practice of business in our societies. These positions apparently found contribute towards a closer look at a central question concerning the relevance of this practice: What do we do when we educate in business?

KEYWORDS business schools; education; discourse; managerialism; critics

RECIBIDO CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

11 Noviembre 2009 Mandiola, M. (2010). La educación en las escuelas de negocios: Discursos en conflicto. *Psicoperspectivas*, 9 (1), 93-110. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

ACEPTADO * AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

03 Marzo 2010 Escuela de Ingeniería Comercial, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Correo de contacto: marcela.mandiola@ucv.cl

DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE1-FULLTEXT-109

ISSN 0717-7798

ISSNe 0718-6924

Introducción

Desde la incorporación del *management* como área de estudio dentro de la educación superior a principios del siglo pasado, un amplio rango de esfuerzos académicos ha prestado atención a su desarrollo. Sus comienzos, estimulados por la iniciativa privada que buscaba dar un respaldo formal a la práctica de la administración a través de su inserción en la educación superior (Engwal en Grey, 2002), inauguraron un largo camino de controversias. Sin embargo, y a pesar de su conflictiva historia, los estudios y la práctica en gestión de negocios han alcanzado un lugar preponderante dentro de la educación superior, constituyendo hoy en día un espacio obligado para cualquier universidad que quiera jugar un rol significativo dentro del “mercado” de la educación. Mucho de este éxito aparente está explicado por la predominancia de la racionalidad neo-liberal, la cual ha hegemonizado a las sociedades occidentales desde la segunda mitad del siglo pasado.

Pero, ¿qué es la educación en *management*? Esta ha sido una pregunta permanente entre académicos y profesionales desde el comienzo de esta práctica, en particular, debido a que se apoya y alimenta desde tradiciones académicas tales como la economía, las finanzas, la contabilidad, la psicología y la sociología entre otras. Estas disciplinas han tenido y tienen un desarrollo distinto y aparte al de la administración. Dentro de un ámbito que es siempre discutible, la educación en *management* ha sido considerada como una herramienta instrumental de legitimación para la identidad y la práctica de los llamados “managers” (Kallinikos, 1996; Grey, 1997); ha sido considerada también como un agente de profesionalización para la gestión en negocios (Grey, 1997, 2002); por otro lado, ha formado parte de un extenso debate entre concepciones liberales y vocacionales de la educación (Thomas y Anthony, 1996; Wolf, 2002); y, más recientemente, ha sido considerada un agente crítico y un espacio posible para corrientes más radicales (French y Grey, 1996; Reynolds, 1997; Perriton y Reynolds, 2004; Perriton, 2007). Sin embargo, más allá de los contenidos de estos debates preliminares, lo que ha estado en juego es la significancia política de la educación en negocios dentro de la articulación más amplia de la práctica del *management*.

Considerando el *management* como un discurso, en otras palabras, una totalidad significativa (Laclau, 2000), y la educación en *management*, como parte de él. Ésta sería un significante que constituiría un modo particular de concebir el trabajo, la ense-

ñanza y la agenda política de la educación relacionada a una concepción managerialista y burocrática de la realidad social. Mi objetivo dentro de este trabajo es explorar las formaciones discursivas en las cuales el significante “educación en *management*” es movilizado buscando darle forma como un modo de reproducción y (potencialmente) de resistencia.

Señas Históricas: Ciertas Condiciones de (Im)Posibilidad para la Educación en Negocios

Históricamente, la educación formal en negocios ha sido una, o más bien, ha sido “la manera” que ha tenido este grupo de profesionales para adquirir conocimiento tecnológico y prepararse para los desafíos de su práctica (Engwall y Zamagni, 1998). La educación en negocios tal cual la conocemos hoy es una creación de la cultura occidental (Thomas, 1997). Esto se explica al atender al modo en que dicha práctica ha sido constituida, destacando que la educación en negocios se refiere a un concepto particular de educación que se originó en Estados Unidos y Europa, y dentro de ella, principalmente en Inglaterra. Desde ahí se ha replicado casi sin modificaciones en el resto del mundo. Ambos, Estados Unidos y Europa, iniciaron la educación en negocios a través de la inclusión en sus currículos universitarios de tópicos relacionados con contabilidad, comercio y finanzas a principios del siglo XIX. Sin embargo, el comienzo formal de este modo de educación ha sido establecido en la creación de la Escuela de Wharton en la Universidad de Pennsylvania en Estados Unidos en 1881 (Engwall y Zamagni, 1998). Hasta principios de los años 60 la educación en *management* fue principalmente una educación de pregrado, con la excepción de la Escuela de Graduados de Harvard establecida en 1908. Luego de la segunda guerra mundial, la expansión de la educación en negocios alrededor del mundo ha sido masiva y casi sin excepciones ha sido el modelo norteamericano el que ha prevalecido dentro de ella.

Hoy en día la educación de postgrado en *management* es ampliamente asociada al conocido programa *Master in Business Education*, (MBA), creado originalmente en la Universidad de Harvard y que ha sido exportado al resto del mundo constituyéndose en el icono de este tipo de educación (Tiratsoo, 1998). La Escuela de Negocios de Harvard aplicó el método de estudios de casos a la educación en negocios entendiendo que al estudiar experiencias de empresas reales, quienes atendían un MBA estarían preparándose para ocupar posiciones directivas dentro de las organizaciones. La principal estrategia fue focalizar a los estudiantes en el aprendizaje de técnicas de administración construidos principalmente a través del uso técnicas positivistas y cuantita-

tivas de investigación. Es esta modalidad la que se continúa usando hasta el presente en la gran mayoría de los países occidentales.

Discursos en Competencia Dentro del *Management*: Contexto para la Educación En Negocios

El entendimiento que sostiene mi análisis considera la educación en *management* como un significante formado y constituido bajo ciertas condiciones históricas de (im)posibilidad. El punto de vista anti-fundacionalista -ampliamente desarrollado en la Teoría Discursiva de Laclau y Mouffe (2004)- establece que los fenómenos sociales son contruidos a través de ensamblajes de significados dentro de un mundo que carece de toda fundación pre-discursiva que pueda fijar dichos significados. Esto quiere decir que no existirían esencias dadas o categorías a priori, a saber, la voluntad divina, la naturaleza humana, los ciclos sociales o determinaciones biologicistas sobre las cuales construir la realidad (Sayyid y Zac, 1998). Sin esencias estables o significados permanentes e inmutables, los actores, los objetos y sus relaciones son contruidos entonces discursivamente. En otras palabras, la educación en negocios, tal y como se ha dado en el mundo occidental carecería de una fundación definitiva distinta o previa a las formaciones discursivas particulares en las que está teniendo lugar. Siguiendo los postulados de la Teoría Discursiva, es posible considerar a la educación en negocios como un momento particular de ciertos discursos históricos desde los cuales ésta adquiriría su identidad.

Toda articulación discursiva particular tiene lugar dentro de ciertos contextos históricos e implica la interacción de específicas condiciones sociales, políticas y económicas. La relevancia de dichas contextualizaciones están relacionadas con el cómo las cosas adquieren el modo en que son y así es posible analizar y dar sentido a sus instituciones, prácticas sociales y a los fines y medios que ellas sostienen y por las cuales son sostenidas.

Mi enfoque considera la educación en negocios como un terreno disputable, el que ha sido principalmente conformado por dos discursos, amplios y diferentes, que han antagonizado sus significados. Ambas formaciones siguen hoy en día compitiendo por hegemonizar sus significados, su identidad y, de este modo, sus prácticas, sus fines y sus medios. En un intento por etiquetar dichas articulaciones intento presentar mi

entendimiento de los discursos managerialista y educacional-crítico que estarían tras la práctica de la educación en negocios en nuestras sociedades occidentales.

El enfoque managerialista de la educación en negocios es el que configura las condiciones de posibilidad de la forma dominante de entender esta práctica. Es aquella que se encuentra más diseminada entre las instituciones de educación superior en el mundo occidental y que estaría organizado principalmente alrededor de la satisfacción de una demanda profesional. Por otro lado, el enfoque educacional-crítico busca desafiar el énfasis pragmático y vocacional de las actuales escuelas de negocios, apuntando a dar cabida a aspectos más educacionales, reflexivos y críticos, por sobre aquellos que sobreenfatizan el mero entrenamiento de habilidades. Más que conflictos o dificultades, estas posiciones aparentemente encontradas están desde ya contribuyendo a acercarnos a una pregunta central acerca de la relevancia y los propósitos de nuestra propia práctica profesional: ¿qué hacemos realmente cuando educamos en negocios?

El Enfoque Managerialista: En Intento de Cierre Discursivo

Recurriendo al concepto de discurso de la Laclau y Mouffe intento describir y significar los acontecimientos históricos que dan forma al concepto tradicional u ortodoxo de *management* y educación en negocios. Conceptos que han sido constituidos en una articulación particular de dichas prácticas que he propuesto llamar una aproximación managerialista.

Una práctica articuladora implica ligar ciertos significados claves en cadenas de equivalencia en un intento por conferir a los sujetos y objetos una identidad singular parcialmente fijada dentro de discursos particulares. Los significantes claves, o puntos nodales, asociados al entendimiento managerialista de la educación en negocios históricamente han sido asociados al rol de profesión técnica del *management*, a los esfuerzos vocacionales de la educación en negocios y al rol de profesores formadores de profesionales y a ratos "capacitadores" atribuidos a los académicos de las escuelas de negocios (Bridgman, 2004). Esta constitución managerialista de la educación en negocios es lo que configura y da posibilidad a la expresión hegemónica actual que dicha práctica.

Tal como señalé en el párrafo anterior, uno de los puntos nodales sobre los cuales se construye la articulación managerialista de la educación en negocios recae sobre la

consideración del *management* como una profesión técnica. Este entendimiento de la educación en negocios puede ser considerado como el complejo resultado de la combinación entre intereses de negocios e intereses políticos que tuvieron lugar en los países que desarrollaron originalmente dicha práctica. Desde que este tipo de educación naciera en Europa y Estados Unidos como el resultado de iniciativas privadas, el rol del mundo de los negocios ha sido crucial en la construcción de sus medios y fines. El potencial desempeño profesional y los requerimientos de entrada a las empresas fueron decisivos al momento de dar forma al concepto de "ejecutivo" y a la educación que éstos requerirían. De este modo, los énfasis puestos al momento de construir los currículos académicos estuvieron ligados al como desempeñar apropiadamente las funciones requeridas por los negocios. Estos principios definidos para el *management* fueron conocidos más tarde como la teoría clásica de la administración. Esta concepción de educación formal implicó dar a la práctica un entendimiento especial.

La formulación de dicha práctica pasaba por considerarla una praxis técnica apoyada fuertemente en un cuerpo de conocimientos desarrollados científicamente y que podían ser aplicados por los ejecutivos en cualquier contexto. A modo de ejemplo, siguiendo la experiencia norteamericana, los esfuerzos ingleses por formalizar su educación en negocios buscaron estrechar las similitudes de ésta con las que se concebían como profesiones tradicionales, a saber, medicina, ingeniería o leyes (Frank, 1963). Usando la metáfora de una profesión formal, la praxis en negocios fue construida alrededor de competencias, entrenamiento y aplicación. La práctica del *management* basada en la posesión de una experticia en particular, estaba respaldando la posición privilegiada de los sectores privados en la definición de lo que las organizaciones requerían de sus empleados. Esto ofrecía la posibilidad de una base ética más legítima para la autoridad organizacional que sola propiedad de las empresas.

En una era de preocupaciones científicas, donde el modernismo prevaleció como un enfoque racional, técnico y científico para el conocimiento en *management*, la educación y la práctica de negocios establecidas de esta manera fueron la mejor arma para sostener y desarrollar un importante foco de poder social. La administración científica, especialmente los trabajos de Taylor y Fayol entre otros, pueden ser considerados como uno de los mejores ejemplos de los intentos de sistematización dentro de los negocios. Esta sistematización fue hecha bajo los principios del positivismo, el cual

estaba muy en boga entre las ciencias naturales y sociales de la primera mitad del siglo pasado.

El *management* ha invocado dichos principios para desplegar las estrategias de sistematización de su conocimiento y sus técnicas y consecuentemente, el modo en que ellas han sido incorporadas a la educación superior formal. Una de las consecuencias más significativas de haber invocado una retórica científica en el proceso de constitución del *management* es el surgimiento de la noción de neutralidad fuertemente unida a él. En este escenario, neutralidad significa que el *management* es sólo una técnica al servicio de un no muy amplio rango de fines, a saber, productividad y eficiencia, los que han sido considerados como universales y posibles de ser alcanzados a través de la aplicación de las técnicas managerialistas en cualquiera que sea el campo de aplicación. Este movimiento fue de algún modo necesario para introducir el *management* dentro de los límites de la educación superior, estableciendo paralelos con los procesos de formación y educación que otras prácticas profesionales habían mostrado.

Los esfuerzos que apoyan el desarrollo de una base de conocimiento científica para el *management* han trabajado para proveerlo del equipamiento necesario para adecuarse a dichos requisitos. Un claro y reconocible cuerpo de conocimientos para el *management* le permitiría reclamar la posesión de dichas habilidades particulares que han sido definidas como neutrales y universalmente aplicables. Sin embargo, el proceso de profesionalización del *management* ha sido ampliamente cuestionado no solo debido al frágil *status* de su cuerpo de conocimientos sino que también debido a las imposibilidades de poder establecer un cierre alrededor de sus supuestas habilidades de base, lo mismo que la fragmentada y dependiente de lo organizacional de su práctica (Reed y Anthony, 1992; Grey, 1997).

Habiendo definido el *management* como una práctica técnica y profesional, su discurso adquiere un cierre parcial que permite otorgar significado a otros momentos constituyentes dentro de él. Directamente relacionado con la conceptualización de la práctica del *management* está la correspondiente articulación de su enseñanza. Este fue un paso muy relevante en la adquisición de la ansiada legitimación social, integrar su enseñanza a la educación superior era la forma de obtener la misma validación formal y social que tenían hasta el momento otras profesiones. De este modo, las

creadas escuelas de negocios, fueron las encargadas de entregar las herramientas que podían incrementar las competencias profesionales de los futuros ejecutivos.

En otras palabras, la educación superior está jugando un rol clave y estratégico al proveer la locación institucional que otorga legitimación a la profesión del ejecutivo. Este rol estratégico está configurado a través de la cadena de equivalencias que establece paralelos entre los significados de credencialismo educacional, cierre ocupacional y monopolización y control del conocimiento. Esta aseveración dirige nuestra atención hacia el rol de la educación superior, el cual no sólo tiene que ver con la transmisión de conocimientos, sino que también con la producción de conocimiento y el otorgamiento de certificaciones. Como Grey y Mitev (1995) argumentan, la educación en *management* se sostiene en una relación funcional con el *management* mismo, contribuyendo a la efectividad organizacional y al desempeño de los ejecutivos individuales. De este modo, la educación en *management* está relacionada principalmente con la adquisición de técnicas, sin importar el contexto en el cual son aplicadas.

Aún cuando los esfuerzos originales para sistematizar los conocimientos en *management* fueron hechos alimentándose desde la práctica experiencial (tal como los ejemplos de Taylor y Fayol), los esfuerzos siguientes han residido en la investigación académica y la legitimación. Respaldando el proceso de profesionalización, la mayoría de los mercados occidentales han sido fuertemente influenciados por el trabajo de las universidades legitimando la práctica de los ejecutivos con credenciales universitarias, donde el MBA es la más reconocida. Los contenidos de la entrega pedagógica, las clases, los libros de texto, y los estudios de casos, han articulado representaciones del *management* como una práctica técnica sostenida por una apreciación casi de sentido común acerca de los problemas y soluciones organizacionales. La justificación funcional para las escuelas de negocios es su habilidad para ofrecer y validar dicho entrenamiento (Grey, 2002).

No solamente el discurso del *management* como una profesión técnica implica un rol particular para la educación en *management*, también define una identidad (posición subjetiva) para sus profesionales. Aquí, los académicos en *management* son concebidos como profesores formadores de técnicos, o en otras palabras entrenadores. Dado el privilegio de entregar habilidades técnicas y equipar estudiantes con herramientas para enfrentar las demandas de los negocios, la identidad de los profesores es moldeada alrededor de demandas de aplicación de orientaciones para lidiar con proble-

mas de negocios. Enseñar aparece como la actividad principal de los académicos, actuando como mediadores entre un conocimiento establecido de antemano y sus futuros depositarios, los nuevos ejecutivos. Los académicos del *management* articulan su práctica principalmente alrededor de la reproducción de conceptos tales como la primacía del mercado y la funcionalidad. Todo esto para satisfacer las necesidades de sus estudiantes/clientes en el enfrentamiento del "mundo real" (Grey y Mitev, 1995). Consecuentemente, investigación y enseñanza están comisionados a describir y prescribir la actividad del *management* sublimando la productividad y las ganancias, todo esto en pos de responder a la siempre presente pregunta por la relevancia de la educación en negocios.

En este momento conviene preguntarse de que se trata la relevancia cuando hablamos de educación en negocios, y sobre todo, para quién es relevante. Desde sus mismos inicios, la educación en *management* ha ido dibujando un camino que busca satisfacer las inquietudes acerca de su naturaleza y propósitos (Dehler, 1998; Starkey y Madan, 2001; Grey, 2002; Weick, 2001). La articulación managerialista plantea su propio entendimiento alrededor de la relevancia; en ello, lo que es relevante envuelve la práctica del *management* y las necesidades del mercado, de este modo, educación e investigación debieran proveer herramientas focalizadas en analizar y resolver problemas directamente relacionados con la industria y las demandas de negocios.

Esta noción tiende a privilegiar el punto de vista y las necesidades de sus profesionales, los cuales originalmente presionaron por la entrada del *management* al mundo académico. Desde una lógica que requiere de credenciales académicas sólo para otorgar status a una práctica profesional particular, es suficientemente claro que el propósito de la investigación y la enseñanza debiera nutrir esas demandas concretas. Dehler (1998) ha etiquetado esta posición como una "mirada instrumental" acerca de la relevancia. Definido como un enfoque técnico profesionalizante, este tipo de relevancia es presentada como una descripción neutral de "eventos naturales" o "lógicas espontáneas" asociadas a una actualidad que demanda sólo una y "correcta" implicación de la relevancia. Ésta, considerada como una muy estrecha concepción de aplicación práctica, viene de una amplia y diseminada intención de comodificar todos los aspectos de la vida social, transformando a las universidades en empresas y sitios de negocios. Las escuelas de negocios están jugando un rol fundamental dentro de este escenario, su propia existencia y su expansión a nivel mundial ha equipado a las uni-

versidades para cumplir con las antes mencionadas expectativas. Si preguntamos: ¿relevancia para qué y para quiénes? La respuesta es una sola: para el mercado.

No obstante, un enfoque diferente, sino contradictorio, acerca de la pregunta por la relevancia surge sosteniendo y promoviendo el “lado educacional” de la academia en *management*. Etiquetado por Dehler (1998) como una “mirada erudita” agrupa a aquellos académicos más inclinados hacia la investigación quienes privilegian la generación de conocimientos y la profundización en el entendimiento de lo organizacional y el *management*, incluso relegando la importancia de lo práctico a un nivel secundario. El debate alrededor de la relevancia dentro de la educación en *management* evidencia antagonistas posiciones las cuales compiten por hegemonizar los significados de dicha práctica. Los enfoques técnicos y managerialistas han sido fuertemente confrontados por posiciones que buscan dar mayor importancia a la función educacional, e incluso crítica, que esta práctica debiera tener.

El Enfoque Crítico/Educacional de la Educación en *Management*: Contra-Discurso

Lo que en este trabajo he articulado como el discurso crítico–educacional dentro de la educación en *management*, puede ser rastreado desde los amplios enfoques que debaten el sentido y los fines de la universidad en occidente. Este amplio esfuerzo académico, diferente de la tradición managerialista, debate y cuestiona el compromiso disciplinario y menos preocupado por la teoría, que las universidades han asumido dentro de la creación de conocimiento en negocios. Esta tradición concibe a las universidades como lugares de concurrencia, como una comunidad, en otras palabras como el lugar de encuentro para cualquiera que esté comprometido con un proceso abierto de la enseñanza y el aprendizaje.

La “Universidad de la Cultura”, concepto acuñado por Kavanagh (2005) agrupa los trabajos de Von Humboldt, Schiller, Fichte y Scheiermacher en Alemania, así como también el de Newman en Irlanda. Comprometido con el proyecto cultural de la modernidad, este enfoque destaca la cultura en un rol unificador de la universidad. Humanidades y literatura aparecieron como los tópicos centrales en los esfuerzos por el desarrollo de las personas. El modelo alemán enfatizaba el conocimiento científico y la unidad de la investigación y la enseñanza. Algo diferente, el aporte de Newman favorecía el “conocimiento libera”; en su obra *The idea of a University* (2002) concebía la universidad como una escuela de enseñanza universal destacando sus caracterís-

ticas como lugar orientado a la circulación y comunicación del pensamiento a través del encuentro personal con un amplio y vasto campo de estudios. Su interpretación de una universidad abogó por la apertura hacia las interrogantes sin ningún otro afán más que la exaltación del conocimiento.

Como un aporte local a dichas discusiones, se puede apreciar contribuciones similares en el trabajo del casi desconocido académico Dr. Luis Scherz G. En particular, su trabajo *Una visión de la Universidad* (recopilado por Santos, 2005) ofrece una articulación liberal de la misión y los propósitos de la universidad. El definía a dicha institución como un lugar destinado a la búsqueda del conocimiento dentro de un ambiente libre de toda constricción. En sus palabras, la academia se relaciona con la búsqueda permanente de la verdad, la investigación estaría comprometida con la interrogación constante a la realidad, y finalmente, la enseñanza sería el modo de comunicar todo aquello que ha sido investigado. Principalmente, su trabajo estuvo orientado a la denuncia y al desafío a la avasalladora influencia del modelo francés de universidad dentro de Latino América, un modelo que fue desarrollado durante el tiempo de Napoleón y que privilegiaba la producción de profesionales.

Al igual que Newman, Scherz consideraba a las universidades como una comunidad de maestros y estudiantes, todos juntos alrededor de la búsqueda de la verdad y el intercambio de conocimientos. Concebida de esta manera, la universidad estaría lejos de utilitarismos inmediatos, al contrario su objetivo sería la realización de las potencialidades humanas. Desde su punto de vista la educación profesionalizante, o la enseñanza vocacional, debería ser incorporada sólo como subproducto de dicha realización mayor, pero principalmente orientada a concebir profesiones con una “nobleza espiritual despojada de todo trazo de abuso e inhumanidad” (Santos, 2005, p. 193). El trabajo de Scherz proponía una triple misión para las universidades: a) la humanización y la liberalización del espíritu y las energías creativas humanas; b) la racionalización del mundo a través de la incorporación del pensamiento científico; y c) un análisis crítico de la realidad social buscando siempre el bienestar de la humanidad.

El modelo de universidad estipulado en estos enfoques, evidentemente relacionados a un proyecto modernista, ha sido desafiado por quienes proponen una visión más posmoderna de la educación superior, en otras palabras, cuestionan la segunda misión universitaria propuesta por Scherz, a saber, la primacía de la racionalidad y el cientificismo. Al igual que las ideas centrales del posmodernismo, aquí se ha llamado

la atención sobre las fallas actuales del proyecto de modernidad, promulgando el fin de la era modernista. Un enfoque posmoderno hacia las universidades destaca lo virtual, reflexivo, fragmentado, ambiguo, de-centrado, contradictorio y multifacético del conocimiento actual y apela también a las imposibilidades de articular todo aquello dentro de una sola práctica universitaria general. Redondeando, lo que se postula dentro del enfoque posmoderno es el cuestionamiento del concepto y del canon universitario en si mismo (Kanavagh, 2005). La "multiversidad", propuesta por Kerr (en Kanavagh, 2005) es uno de los más claros ejemplos de esta postura. La multiversidad apunta a poner juntos los varios enfoques que existen acerca de la universidad. A saber, las dos tendencias principales que habían enhebrado el pregrado: la tradición británica liderada por Newman y el humanismo; por otro lado los estudios de postgrado se habían tejido en torno a la tradición alemana (von Humboldt) y al cientifismo; finalmente, el tercer pilar, el profesionalismo desarrollado principalmente por la tradición americana luego de la inspiración del modelo Napoleónico. La multiversidad y sus postulados tratan de poner de manifiesto la multiplicidad de funciones e intereses que se agrupan en torno a una universidad en un solo proyecto diverso.

Toda esta enumeración de apreciaciones alternativas acerca de la universidad intenta destacar las condiciones de (im)posibilidad para un marco que se articula sobre la tercera proposición de Scherz: análisis crítico de la realidad social buscando siempre el bienestar de la humanidad. Kanavagh también tiene un nombre para este enfoque acerca de la universidad: "la universidad emancipadora". Aquí la educación se propone como un instrumento de cambio social, igualdad, conducta ética y prosperidad material. Consecuentemente, la universidad debiera comprometerse activamente con los problemas cívicos de la sociedad, en otras palabras la universidad es concebida como la promotora y arquitecta de la emancipación y la justicia social. La universidad dejaría así su carácter de elitismo buscando acoger las necesidades de una vasta mayoría social.

El Caso de las Escuelas de Negocio

Ahora bien, ¿cómo se vinculan estas disquisiciones teóricas acerca de la universidad con lo que ocurre en una escuela de negocios? Pues bien, aquellos debates acerca de cuál es el significado que le damos a una universidad han venido a cuestionar la provisión de preparación profesional, de fuerza de trabajo y el rol de la educación superior en general.

Estas preocupaciones afectan especialmente a las escuelas de negocios, las que largamente han encarnizado esa tendencia profesionalizante que buscaba enfrentar una creciente competencia internacional a través de variadas reformas. En términos amplios, dichos cambios han representado la intención de los sectores privados, apoyados por instancias gubernamentales, que buscaron privilegiar la provisión de profesionales en lo que antes fue la iniciativa de educación de una nación (Thomas y Anthony, 1996). Esas intervenciones han afectado a las universidades de modo que se han priorizado las necesidades de los negocios y las relaciones de mercado debilitando así su autonomía en el quehacer del conocimiento.

Thomas y Anthony (1996) han enfrentado esta preocupación acerca del lado más educacional de la enseñanza en negocios. Sus cuestionamientos tocan los dilemas de la educación versus el entrenamiento en las salas de clases. Su diagnóstico plantea que la educación en *management* ha incluido un aspecto educacional y otro no educacional, el segundo entendido como entrenamiento, el que busca privilegiar la demanda de mercado como criterio a priorizar. En su desarrollo, los autores, estipulan que el primero de los aspectos ha sido marginalizado al punto de que el *management* ha dejado de ser educacional (Thomas y Anthony, 1996, p. 21). Para ellos, la preocupación radica en la reducción que sufre la educación en *management* hasta convertirse en entrenamiento en *management*. En este punto, parece crucial definir que están entendiendo los autores por educación, definición que he seguido para los propósitos de este escrito. Ellos decidieron citar a Peters (1970, p. 45) y concebir la educación como:

La transmisión de todo aquello que es valioso para quienes comienzan a comprometerse en dichos asuntos;

La educación debiera involucrar conocimiento y entendimiento;

La educación implica ciertas reglas en sus procesos de transmisión de conocimiento, en el entendido que no debe de carecer de compromiso y voluntad de parte del que aprende.

Dicha definición implica entender que la noción de “valioso” no estipula contenido específico alguno, sino cualquier contenido que deba ser considerado como de valor dentro de una práctica particular. Educación implicaría conocimiento y reflexión y no

la mera posesión de habilidades técnicas. El conocimiento acerca de los hechos no es suficiente, al contrario, es el entendimiento acerca de los principios y el desarrollo de una perspectiva lo que habilita a los estudiantes a apreciar el conocimiento desde una perspectiva amplia, la que va más allá de la simple sustentación de competencias. Finalmente, educación presupone conciencia de parte del estudiante, conciencia de que ellos están comprometidos en un esfuerzo de aprendizaje donde la libertad de pensamiento y acción sería parte de dichos presupuestos. Cada estudiante estaría invitado a cambiar luego de una experiencia de aprendizaje, en otras palabras, aprendizaje es toda aquella experiencia que modifica el modo de ser de un aprendiz.

Thomas y Anthony plantean que la predominancia de las certificaciones, como el mayor producto de la educación en negocios, ha estado obstaculizando el proyecto educacional de dicha práctica. Obtener un certificado, lo que no es más que reproducir conocimientos en un examen, está directamente relacionado con el principal objetivo de una educación profesionalizante, es decir estudiar para obtener un trabajo, lo que aparece completamente distinto a estudiar para trabajar. De este modo, obtener una certificación ha sido ofrecido como la base más importante para fomentar el estudio en escuelas de negocios. Poseer una certificación podría ayudar al proceso de obtener dinero, respeto o poder, dicen los autores, pero el riesgo ha sido el de sustituir la educación en negocios por un mero entrenamiento en *management*.

El análisis de Thomas y Anthony sugiere que el trabajo de un educador en negocios debe de ser diferenciado del trabajo que realiza un profesional de negocios. Su enfoque distingue entre lo que significa ser un profesional de negocios y las técnicas que ellos necesitan poseer para realizar su trabajo. Los puntos nodales de esta articulación educacional no estarían entonces en el mero entrenamiento para la práctica del *management*, sino en develar y reflexionar acerca de las relaciones de poder que este constituiría (Thomas y Anthony, 1996, p. 28). De este modo, un enfoque que privilegia el aspecto educacional de la enseñanza en negocios buscaría contribuir a un entendimiento de las relaciones sociales y de poder inmersas en lo organizacional principalmente inspirado por teorías críticas y posmodernas. Este enfoque busca desafiar los puntos de vista hasta hoy sedimentados en el *management* y de esta manera abrir espacios para lo que se conoce como educación crítica en *management* (French y Grey, 1996; Reynolds, 1997).

Volviendo al tema de la relevancia planteado anteriormente, los marcos críticos plantean que “los estudios en management acerca de los supuestos desarrollos neutrales del conocimiento en pos del alcance de los objetivos corporativos son estrechos y políticamente parciales” (Alvesson y Willmott, 1992, p. 5). El enfoque educacional/crítico no sólo apuntaría a develar las fallas de la práctica en *management*, también estaría al servicio de cuestionar “*lo que ha sido visto como dado, no problemático y natural*” (Alvesson y Willmott, 1992, p. 13). En suma, lo que es relevante dentro de la educación en *management* no es un concepto o un campo de estudio previamente definido ni las demandas concretas de un sector particular, de modo diferente, es un componente crítico que caracterizaría a una articulación distinta de dicha educación constituida sobre la reflexión acerca de sus presupuestos y las implicancias sociales de ellos.

Aún cuando el enfoque crítico-educacional para la educación en negocios ocupa todavía un espacio marginal dentro de la práctica, es posible citar algunos esfuerzos de aplicación. La literatura académica destaca el trabajo de Grey, Knights y Willmott (1996) en la Universidad de Manchester, los esfuerzos locales reportados por Gutierrez (2002) en la Universidad de los Andes en Colombia y por sobre todo la existencia de departamentos universitarios de orientación crítica tal como los departamentos de *Management Learning y Leadership y Organisation, Work y Technology* de la Universidad de Lancaster en Inglaterra. En un sentido más amplio y abarcador, cabe destacar el desarrollo del *Critical Management Studies* (Alvesson y Willmott 1992; Grey y Willmott, 2005) y *Critical Management Education* (French y Grey, 1996; Perriton y Reynolds 2004) como líneas académica, las cuales agrupan a un vasto número de facultativos que buscan desplegar su trabajo enmarcados dentro de enfoques alternativos y críticos en universidades de Europa, Norteamérica, Las Antípodas y Brasil principalmente.

Conclusiones

La propuesta de este artículo busca dar un entendimiento a dos propuestas discursivas que han dado forma a la educación en negocios dentro de las sociedades occidentales. Si bien he planteado que dichas posiciones -managerialista y educacional-, compiten por la hegemonía de la práctica en cuestión, la influencia que cada uno de ellos tiene hoy por hoy es, por decir lo menos, desequilibrada. El enfoque managerialista y su propuesta profesionalizante está por mucho más diseminado dentro de las univer-

sidades y las escuelas de negocios. Su contra-discurso, el enfoque educacional, tiene una vasta trayectoria académica que, sin embargo, aún no logra traspasar los rígidos muros de lo que ha sido naturalizado como la esencia del *management*: su orientación pragmática universalista.

Uno de los mayores apoyos del discurso managerialista dentro de las escuelas de negocios lo constituye la supremacía neoliberal como discurso social hegemónico, y la consecuente equivalencia entre sociedad y mercado, muy poco discutida dentro y fuera del ambiente económico. Como palabras finales, puedo ofrecer mi preocupación por el cada vez más necesario acercamiento entre los estudios de *management* y la tradición de las ciencias sociales, hoy por hoy divorciados casi irremediabilmente luego de la supremacía alcanzada por el positivismo y el enfoque de las ciencias conocidas como "duras" dentro de la enseñanza e investigación en negocios.

La postura de un enfoque educacional-crítico como propuesta para la educación en negocios radica en el reconocimiento de la significativa influencia que el *management* y la gestión están teniendo en nuestra sociedad actual, colonizando todas y cada una de nuestras prácticas. De este modo, los ejecutivos, o *managers*, han dejado de ser meros técnicos al servicio de fines instrumentales. Hoy en día, su rol radica en el ocupar las posiciones de privilegio social que les permiten extender su concepción de la sociedad a todos aquellos ámbitos en los que se desenvuelven, de este modo la educación de dichos profesionales se debate entre ser una práctica de reproducción o la posibilidad de articulación de resistencias.

Referencias

- Alvesson, M., y H. Willmott. (1992). *Critical management studies*. London: Sage
- Bridgman, T. N. (2004). *Commercialising the academic's public role: Theorising the Politics of Identity Constitution and Practice in UK Research-led Business Schools*. Disponible en: <http://www.criticalmanagement.org/publications/bridgman.pdf>
- Dehler, G. (1998). 'Relevance' in *management* research: a critical reappraisal. *Management Learning*, 29(1), 20.
- Engwall, L., y Zamagi, V. (1998). *Management education in historical perspective*. Manchester: Manchester University Press.
- French, R., y Grey, C. (1996). *Rethinking management education*. London: Sage.

- Grey, C., y N. Mitev (1995). "Management education: a polemic." *Management Learning* 26(1): 73-90.
- Grey, C. (1997). "Management as technical practice: Professionalization or Responsibilization?" *Systems Practice* 10: 703-726.
- Grey, C. (2001). Re-imagining relevance: a response to Starkey and Madan. *British Journal of Management*, 12, 27-32.
- Grey, C. (2002). "What are business school for? on silence and voice in management education." *Journal of Management Education* 26(5): 496-511.
- Grey, C., y H. Willmott, Eds. (2005). *Critical management studies: A reader* new York. UK: Oxford University Press
- Grey, C., Knights, D., y Willmott, H. (1996). Is a critical pedagogy of Management Possible? En R. French y C. Grey (Eds.), *Rethinking Management Education*. London: Sage.
- Gutierrez, R. (2002). Change in classrooms relations: an attempt that signals some difficulties. *Journal of Management Education*, 26(5) , 527-549.
- Kallinikos, J. (1996). Mapping the intellectual terrain of management education. En R. French y C. Grey (Eds.), *Rethinking Management Education*. London: Sage.
- Kavanagh, D. (2005). *Practice makes perfect: Towards the University of Virtue*. CMS Conference. Inglaterra: University of Cambridge.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Newman, J. H. (2002). *Acerca de la idea de Universidad*. Tlalpan: Umbral.
- Perriton, L. (2007). Really useful knowledge? Critical Management Education in the UK and the US. *Scandinavian Journal of Management*, 23(1), 66-83.
- Perriton, L., y Reynolds, M. (2004). Critical management education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal. *Management Learning* 35(1), 61 - 77.
- Peters, R. S. (1970). *Ethics and education*. London, George Allen and Unwin.
- Reed, M., y Anthony, P. (1992). Professionalizing management and managing professionalization: British management in the 1980's. *Journal of Management studies*. 29(5), 591-613.
- Reynolds, M. (1997). Towards a critical management pedagogy. En J. Burgoyne y M. Reynolds (Eds.), *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*. London: Sage.
- Santos, J. (2005). *La universidad chilena desde los extramuros: Luis Scherz García*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Sayyid, B., y Zac, L. (1998). Analysis in a World without Foundation. En E. Scarbrough y E. Tanenbaum (Eds.), *Research Strategies in the Social Sciences*. Oxford: Oxford University Press.

- Starkey, K., y Madan, P. (2001). Bridging the relevance gap: aligning stakeholders in the future of management research. *British Journal of Management*, 12, 3-26.
- Thomas, A. B. (1997). The coming crisis of western management education. *Systems Practice* 10(6), 681-701.
- Thomas, A. B., y Anthony, P. (1996). Can management education be educational?. En R. French and C. Grey (Eds.), *Rethinking Management Education*. London: Sage.
- Tiratsoo, N. (1998). Management education in postwar Britain. En L. Engwall y V. Zamagni. (Eds.), *Management Education in Historical Perspective*. Manchester: Manchester University Press.
- Weick, K. E. (2001). Gapping the relevance bridge: Fashions meet fundamentals in management research. *British Journal of Management*, 12, 71-75.
- Wolf, A. (2002). *Does education matter?* London: Penguin Books.