

## LA FORMACIÓN DEL SUJETO ADMINISTRADOR. UN LUGAR DE ENCUENTRO ENTRE LA PEDAGOGÍA Y LA ADMINISTRACIÓN.

ALINA MARCELA BUSTAMANTE SALAZAR\*

### RESUMEN

El texto presenta una reflexión acerca de la formación en la Administración. Para este propósito se acude a la pedagogía, desde una perspectiva fenomenológica, como marco a partir del cual se comprende la formación. Posteriormente, se describen, de manera sucinta, algunos antecedentes de la aparición de las escuelas de negocios —*business schools*—, en tanto que instituciones a partir de las cuales se profesionaliza la Administración y se le concibe como carrera universitaria; se exponen, además, algunas de las críticas que se le han efectuado, tanto en el plano de la disciplina como de la educación. Seguidamente, se presenta una conceptualización sobre la tecnología y la didáctica y su lugar en los procesos formativos. Finalmente, se aborda el problema de la ética y la formación en valores y se argumenta por qué ellos refieren a un asunto de legitimidad y coherencia.

### ABSTRACT

This article presents a reflection about the education in Administration. In this purpose, it resorts to pedagogy, form a phenomenological perspective, as a frame to understand education. Furthermore, the article describes some antecedents of the appearance of business schools as institutions where Administration is professionalized as a university study. There are shown some critics in its disciplinal and educational dimensions. Then, it is presented a conceptualization about technology and didactics and its place in education processes. Finally, the article analyzes the problem of ethics and values education and arguments why they are referred to an issue of legitimacy and coherence.

### PALABRAS CLAVE:

Formación en Administración, pedagogía, escuelas de negocios.

### KEYWORDS:

Education in Administration, pedagogy, business schools.

---

\* Estudiante de doctorado en Administración de la Universidad EAFIT, Magíster en Ciencias de la Administración, Universidad EAFIT; Contadora Pública y Especialista en Revisoría Fiscal de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: [abustam6@eafit.edu.co](mailto:abustam6@eafit.edu.co), [alibs@une.net.co](mailto:alibs@une.net.co).

*Nos sacudimos y entramos al mundo de las sorpresas donde ingresa triunfante Dionisio, invitándonos a subvertir el orden, a involucrarnos en el drama transparente y continuo de la educación para la vida contemporánea en ese mundo donde el hombre capta la curva lenta de la evolución, donde halla detrás de las cosas su esencia, se construye a partir de su propia experiencia, donde participa activamente en su proceso de aprendizaje, donde en cada amanecer se busca a sí mismo, es decir, se forma, para luego, como el agua llovida, confundirse en charcos con esos otros...*

*Álvarez de Zayas y González (2003, p.21)*

## **LA PEDAGOGÍA COMO PROYECTO DE FORMACIÓN**

Las ciencias de la educación aceptan de manera consensual que la pedagogía se refiere a los procesos de formación, es decir, a la forma como los seres humanos construyen, orientan y estructuran su personalidad. Desde una perspectiva fenomenológica, la formación es, ante todo, un proceso de interacción, una puesta en escena del sujeto desde su propia singularidad, su mundo de la vida, su subjetividad en relación con el alter — otros sujetos, colectividades, entorno— de modo que, también es intersubjetividad.

Según Heidegger la formación se asume como un “*poner en libertad el ser en la comparecencia del ente mismo*” (citado por Vargas et al, 2008, p.9), se trata de posibilitar a cada quien ser sí mismo, esto es, el despliegue del ser, potenciar sus capacidades, configurar sus valores y actuar en coherencia con éstos. Implica, pues, que cada sujeto es constructor y gestor de su propia experiencia, de su propia existencia.

La formación es un ir y venir, un movimiento pendular entre el ser y el alter, lo subjetivo y lo intersubjetivo, los intereses individuales y los colectivos, el consenso y el disenso. Tal como la afirma Vargas *et al*, es un problema de persuasión: “...*la formación consiste en un proyecto agonial cuya lucha radica en persuadirse los sujetos, unos a otros, de los valores, de los caminos para su realización, y del respeto y de la tolerancia que exige la construcción del sentido del mundo personal en el contexto político con los otros*” (2008, p.59).

La formación es un proyecto inacabado, mutante, busca realizar unos valores que permitan la vida en comunidad, y en este sentido también es: *un problema ético*, busca encontrar en medio de las diferencias acuerdos sobre los valores que se consideran preferibles para vivir mejor, y, un *proyecto de desbordamiento*, como lo afirma Vargas et al: “Los ‘propósitos’ o ‘fines’ de una auténtica formación tienen su radical eficacia si y sólo si fracasan, esto es, si los formandos los transforman, los redefinen, los subvierten” (2008, p.58), es necesario que cada quien (cada sujeto) vaya más allá, recorra sus propios horizontes, trascienda la reproducción y pueda llegar a la reconstrucción, la reconfiguración y la subversión del *statu quo*.

En suma, se trata de comprender la formación como proyecto de construcción de humanidad, en la que se encuentran implicados todos los sujetos y en la que todos somos a la vez formadores y formandos.

## **LA FORMACIÓN EN ADMINISTRACIÓN: SUS ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS DOMINANTES<sup>1</sup>**

La formación en Administración como carrera universitaria es relativamente reciente, y generalmente se asocia con las denominadas Escuelas de Negocios (*business school* o *university-based business school*) que tuvieron su origen y desarrollo principalmente en los Estados Unidos de América, la primera de ellas fundada en 1881 en la Universidad de Pennsylvania. En sus inicios, estas instituciones fueron altamente controversiales puesto que los imperativos de maximización del beneficio que guían los negocios parecían ser incompatibles con las misiones desinteresadas de las Universidades. Sin embargo, los esfuerzos de los empresarios, los administradores y académicos resultaron exitosos en la legitimización de esta carrera profesional (Khurana, 2007).

Este mismo autor (Khurana) establece tres periodos para comprender la dinámica de las escuelas de negocios en Norteamérica. En un primer periodo —comprendido entre 1881 y

---

<sup>1</sup> La temática que se enuncia en el título enfatiza en describir los antecedentes de la administración norteamericana —*management*— puesto que ésta ha liderado los enfoques predominantes. Aunque es interesante hacer una contextualización en el caso colombiano, tal pretensión desborda el alcance de este trabajo. Sin embargo, se reconoce que los desarrollos de la administración colombiana, tanto en la disciplina como en su enseñanza, han sido influidos por las perspectivas dominantes, es decir, el *management* norteamericano.

1941, año en el cual EEUU decide participar en la segunda guerra mundial— cuyo interés central fue la profesionalización de la Administración, al mismo tiempo que la legitimación de esta nueva ocupación. El segundo periodo tiene lugar entre 1941 y la recesión económica de comienzo de la década de 1970, en el cual se institucionalizan y extienden por todo el mundo. Y un tercer periodo que inicia en la década de 1970 hasta nuestros días, en el que la formación en Administración tiene una fuerte influencia de la disciplina económica y de la lógica del mercado.

En su devenir, la formación en Administración se ha ido desplazando desde un énfasis sobre la experiencia y la práctica en la vida cotidiana de las empresas, a la modelización y la matematización (Ghoshal, 2005), tal como lo señala Khurana al tratar de hacer intelectualmente más reconocida a la Administración como disciplina y profesión —esto es, para lograr un estatuto de científicidad— el precio ha sido el distanciamiento con el mundo de las empresas (2007, p.20). Obsérvese la crítica que al respecto hace Aktouf:

Al “administrador” formado en una *business school* se le reprocha el que casi siempre sea un orfebre de bellos análisis abstractos, un virtuoso de los cálculos más abstrusos, un malabarista de “modelos” tan opacos como misteriosos, pero un mediocre “gestor” de lo concreto, de lo cotidiano, del “terreno” y... de sus semejantes, que sólo aprendió a tratar como “variables” o “recursos”. (2002, p.34)

Lo que se vuelve crítico, tanto en la formación como en la disciplina administrativa, es, precisamente, el énfasis excesivo en lo racional, en el cálculo, la modelización y los aspectos financieros, al tiempo que se restringe la comprensión de lo humano, de lo afectivo y emocional (Giacalone y Thompson, 2006b), que también tiene lugar en los escenarios y en los procesos en los que se desarrolla la práctica administrativa<sup>2</sup>. El asunto está en lograr un justo equilibrio entre la modelación y los análisis formalizados (cálculos, proyecciones) tan necesarios para gestionar, predecir y encontrar soluciones a escala de algunas problemáticas y procesos cotidianos en el mundo de la administración y las

---

<sup>2</sup> Sobre la visión limitada y poco comprensiva de la Administración en cuanto a los fenómenos humanos, pueden consultarse, entre otros: Aktouf (2002), Chanlat (2002), De Gaulejac (2005), Ghoshal (2005), Giacalone y Thompson (2006), Muñoz (2008).

organizaciones, con la comprensión de lo humano que, de resultas, es menos predecible y racional y, por lo tanto, mucho más complejo<sup>3</sup>.

La concepción de ser humano que se desprende de la Administración, como lo expresa Chanlat (2002), responde a una antropología limitada, es un sujeto racional, calculador, pero mutilado de sus pasiones, sus afectos, sus emociones, no es más que un recurso al servicio de, para uso de, la empresa, que puede ser predecible, cuantificable, programable. Así las cosas, la Administración —al decir de De Gaulejac— “se pervierte cuando ella favorece una visión del mundo sobre la cual la humanidad deviene en un recurso al servicio de la empresa” (2005, p.45), es decir, cuando se favorece una lógica instrumental en la comprensión de lo humano, en tanto que medio, que no fin, de la acción empresarial y administrativa.

De otro lado, el énfasis economicista de la Administración —ya mencionado— por el cual Aktouf (2002, p.16) la califica como el brazo armado de la economía, es otro de los aspectos críticos en la formación. Ésta se convierte en mecanismo de reproducción y legitimización de ciertas teorías económicas (Ghoshal, 2005) en las que los criterios de maximización del beneficio para los propietarios del capital, priman sobre cualquier otro<sup>4</sup>. La búsqueda de la eficacia económica, necesaria para asegurar la maximización, se convierte en la finalidad y el presupuesto sobre el cual se funda la disciplina administrativa y que por consiguiente también está presente en su enseñanza.

En consecuencia, la formación en Administración no escapa a las limitaciones antes mencionadas. Basta con mirar los textos académicos —manuales o textos guías— de autores reconocidos, para percatarse que los sujetos son vistos como “recursos humanos”<sup>5</sup>, revisar los currículos ofrecidos en algunas facultades y escuelas de negocios para encontrar el bajo nivel de formación en ciencias sociales, que ayudan a la comprensión y a la búsqueda de sentido de las acciones humanas en el marco de la

<sup>3</sup> Al respecto, Ghoshal afirma que la adopción de métodos científicos ha posibilitado beneficios significativos para la investigación y la pedagogía en el campo de la Administración, aunque el costo ha sido alto, puesto que se han aplicado indiscriminadamente métodos propios de las ciencias físicas en los estudios de negocios (relacionados con las ciencias sociales), ignorando las diferencias fundamentales entre unas y otras (2005, p.77)

<sup>4</sup> Aktouf afirma que tanto en el plano teórico como ideológico, la Administración ha sido influida por las teorías económicas neo-liberales, y por la concepción crematística de la economía —descrita por Aristóteles— en la que se legitima el lucro y la acumulación de riqueza *per se* (2002, p.34).

<sup>5</sup> Pueden constatarse, por ejemplo, en los textos de: Chiavenato (2001), Sherman, Bohlander y Snell (1999), Gómez-Mejía, Balkin y Cardy (1998).

Administración. Revisar los proyectos de investigación que se realizan en las escuelas de negocios, en su gran mayoría interesados más en indagar sobre la búsqueda de mayor eficacia y menos en la comprensión de lo humano. Así como el menor interés, en comparación con otros tópicos—estrategia, calidad, competitividad, entre otros—, por los cuestionamientos éticos a las acciones empresariales.<sup>6</sup>

A partir de las fuentes consultadas, puede afirmarse que la formación en Administración ha sido, en su gran mayoría, un asunto de reproducción y de moldeamiento de la institución educativa —que como se expresó ha agenciado los intereses del capital— sobre los formandos administradores. Luego, en lugar de “poner en libertad el ser”, de potenciar el ser sí mismo, anula las posibilidades de reconocimiento de la subjetividad y la intersubjetividad, de la diferencia, de la deliberación y la reflexión como condiciones necesarias para la formación del propio criterio.<sup>7</sup> Lo anterior se afirma aquí porque, si se tiene en cuenta que la investigación es la que indica la frontera del conocimiento y en consecuencia los horizontes hacia los cuales debe apuntar la formación, en el caso de la Administración, en tanto disciplina, puede constatarse que la mayoría de proyectos investigativos que se desarrollan y en consecuencia los artículos que se publican, dan cuenta de una disciplina administrativa donde lo objetivo y lo racional toman primacía, y la maximización del beneficio y la eficacia económica a cualquier precio son poco cuestionadas. Los trabajos desde una perspectiva crítica (pocos —aunque en aumento—, en comparación con el enfoque dominante), pueden mapearse para encontrar que son los profesores de las escuelas de negocios francófonas las que más han avanzado en esta línea.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Aunque, se reconoce que se han consolidado corrientes de investigación en torno a la responsabilidad social empresarial —corporate social responsibility— y ética de negocios —business ethics— y que estos temas comienzan a estar presentes en las agendas de empresarios y gobernantes, no puede desconocerse que transcurrieron muchas décadas sin que existiera una preocupación generalizada por las consecuencias de las acciones empresariales.

<sup>7</sup> Obsérvese lo que al respecto afirma Chanlat: *“El mundo de la administración se caracteriza a menudo por un marcado rechazo a la reflexión. El placer de pensar por pensar, o la facultad de juzgar de manera no convencional, son a menudo rechazados en provecho de pensamientos que reflejan las últimas ideas de moda. La cultura reflexiva está colocada en el rango de los accesorios inútiles (2002, p.69)*

<sup>8</sup> Entre ellos pueden mencionarse Albert David, Jean-Charles Martinet, Michel Audet, Michel Berry (citados por Muñoz, 2008), Alain Chanlat, Omar Aktouf, Renée Bédard, Jean François Chanlat, etc.

## TECNOLOGÍAS Y DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA ADMINISTRACIÓN

Generalmente, el término “tecnología” se asocia con los conocimientos relacionados con una técnica, con aparatos e instrumentos, sin embargo, aquí se comparte la tesis de Vargas en la que se le considera como:

- “una forma de ver el mundo, una cosmovisión” (2006, p.123).
- “una forma o el estilo de saber, que no de conocimiento, derivado del intento sistemático tendiente a resolver problemas” (2006, p.124).
- “la esencia de una época” (2006, p.134).
- Ésta se caracteriza porque “al mismo tiempo interpreta los problemas de la cultura y, creando una solución la altera” (2006, p.133).

En suma, de acuerdo con este autor, la tecnología es una estructura del mundo de la vida, que busca soluciones —a escala— de las problemáticas humanas, y que a diferencia del conocimiento se juzga por criterios de eficacia mas no de verdad. Sin embargo, no deja de reconocer el riesgo de instrumentalizar o de convertir en dispositivo de los aparatos al ser humano (Vargas, 2006, p.125). La cuestión es aprender a vivir humanamente en un mundo de la vida tecnologizado.

De otro lado, autores como Aktouf (2002) conciben la tecnología desde una lógica instrumental, en la que el hombre se convierte en un dispositivo y más que servirse de la tecnología se vuelve servidor de ella. Desde esta perspectiva, son numerosas las críticas que se hacen a la tecnología, por ejemplo, Aktouf afirma que las “escuelas de administración figuran entre los bastiones más sólidos de la ‘tecnologización’ de las relaciones” (2002, p.30), se refiere a la informática como la “super herramienta” que intenta reemplazar la memoria y el razonamiento humano y que, a la vez que se exime de la significación, de la finalidad, de la ética (2002, p.30), juzga de aberrante y mistificadora la expresión inteligencia artificial (2002, p.104).

Éstas son dos perspectivas de la tecnología con horizontes muy diferentes, la primera más amplia y comprensiva que invita a reconocerla como una estructura del mundo de la vida de los sujetos, como un invariante, y la segunda como un artificio lógico-instrumental que perturba las relaciones sociales y las comprensiones del mundo.

Desde el punto de vista pedagógico, y de acuerdo con la tesis sostenida por Vargas, las tecnologías se han comprendido como “medios”, “contenidos” y “concepciones o enfoques” de aprendizaje, es decir:

...la tecnología juega no sólo como un dispositivo didáctico como lo son los computadores, los libros de texto, la televisión, los artefactos, las máquinas, etc., sino que hace parte de nuestra concepción del mundo y de cómo nos relacionamos con éste, hace parte de nuestra cultura y, en consecuencia, de unos conocimientos, unas experiencias, unos valores, unos lenguajes que utilizamos para relacionarnos tanto con nuestro contexto inmediato como con otros sujetos. La tecnología hace parte de la constitución de los sujetos en tanto genera nuevas condiciones de intersubjetividad. (2006, pp.138-139)

Las tecnologías posibilitan no solo nuevas formas de enseñar y de aprender, sino que además democratizan el conocimiento —lo hacen más participativo y accesible—, resignifican el papel del profesor, amplía la temporalidad (sincronía/asincronía), genera nuevos ambientes de aprendizaje, facilita un cambio de paradigma de la enseñanza al aprendizaje e introduce cambios en la didáctica, es decir, en la forma como los saberes son susceptibles de enseñanza, tal como lo afirman González, Carvajal y Franco:

La didáctica (...) bajo la concepción hermenéutica de las ciencias, lee la cultura de la humanidad hecha conocimientos: científicos, artísticos, técnicos, tecnológicos o cotidianos. Ese proceso de lectura implica una comprensión lectora, de los procesos de construcción de las ciencias, de su historia, de su epistemología y de su socialización. Luego le da la palabra al escolar, para que él descifre los datos y comprenda la información, la analice y la interprete para intercambiar significados y construir nuevos sentidos. (2002, p.57)

La didáctica enfrenta las preguntas por el cómo de la enseñanza y del aprendizaje, para lo cual se diseñan instrumentos y dispositivos didácticos que se materializan en los ambientes de aprendizaje, que no son más que “el conjunto de experiencias que propician el aprendizaje” (Vargas et al, 2008, p.126) y que están conformados por los sujetos (profesores y estudiantes), los materiales (documentos, textos, etc.), los conocimientos y

los resultados; las tecnologías, además de estructura del mundo de la vida, se convierten en agentes mediadores en los ambientes y los procesos de aprendizaje.

En lo que se refiere a la enseñanza de la Administración, las tecnologías de la información y comunicación se han incorporado en los procesos formativos a través, entre otras, de ambientes virtuales de aprendizaje que permiten el acceso a materiales (artículos, textos, etc.), escenarios de interacción como los foros, chats, video-conferencias, que están siendo cada vez más utilizados.

En cuanto a las metodologías de enseñanza y estrategias didácticas, el estudio de casos ha sido ampliamente utilizado, a la vez que criticado<sup>9</sup>. En su libro *Administración y Pedagogía*, Aktouf (2002) expone los argumentos que sustentan dichas críticas, que podrían resumirse en la laxitud para justificar comportamientos de los dirigentes empresariales que de otro modo resultan injustificables, es decir configurar una moral y una ética de negocios fundada sólo en las consideraciones económicas y financieras, o en sus palabras “una ética acomodaticia” para “transigir fácilmente con las conciencias” (2002, p.46); una exaltación al discurso y la ideología de los dirigentes (2002, p.44), y un interés particular por estudiar sólo los casos exitosos de grandes corporaciones. En suma, se trata de un enfoque didáctico que busca condicionar para actuar y configurar con laxitud una ética de los negocios.

Podría decirse que las críticas de Aktouf están bien argumentadas, sin embargo no se puede ni generalizar ni mucho menos descalificar el método de casos como estrategia didáctica que posibilita el despliegue de ciertas capacidades del ser —solución de problemas, el análisis, la deliberación, la argumentación, la toma de decisiones—, lo cuestionable no es propiamente el método sino las intencionalidades con las que se aplican, bien sean la de reproducir y justificar ciertos modos de actuar, o la de potenciar la deliberación, el pensamiento crítico y la argumentación.

---

<sup>9</sup> Aunque se reconoce la existencia de otras estrategias didácticas, como el aprendizaje basado en problemas, el seminario, etc., que también han sido utilizadas en la enseñanza de la Administración, tal como se puede constatar en los *journals* de educación en Administración, en este escrito sólo haremos alusión sucinta al método de casos.

## **EL PROBLEMA DE LA ÉTICA Y LOS VALORES EN LA FORMACIÓN EN ADMINISTRACIÓN: ENTRE LA LEGITIMIDAD Y LA COHERENCIA**

Desde hace casi un siglo, la humanidad ha sido testigo de varios escándalos empresariales por corrupción y cada vez que ello ocurre se pone en tela de juicio la ética de negocios y los valores que orientan la acción empresarial. Los gobiernos legislan para tratar de controlar y los gremios profesionales y académicos se interrogan sobre su responsabilidad. Por esta razón, asuntos como los de la responsabilidad social empresarial, la ética profesional y de negocios, la formación en valores, se vuelven centrales para la investigación y la educación, especialmente en la Administración.

Autores como Giacalone y Thompson (2006b) consideran que el problema sobre la ética y la educación en valores radica principalmente en las concepciones del mundo que subyacen en la formación en Administración. Una educación que exalta valores materialistas—como la riqueza, el lucro, la rentabilidad— y una visión centrada en la organización (*organization-centered worldview*), en la cual las personas son vistas únicamente al servicio de las necesidades financieras de la organización.

En contraposición, estos autores proponen una concepción humanista (*human-centered worldview*) en la que priman las personas sobre las consideraciones de rentabilidad y se comprende que la razón de ser de los negocios es servir a la humanidad, más que servirse de ella. Así entonces, lo que se requiere en la formación en Administración es que las escuelas y facultades de negocios reconozcan su propia responsabilidad social en el proceso educativo y diseñen currículos con un contenido humanista, en la que todos los actores —estudiantes, profesores, directivos— reconozcan las implicaciones de sus decisiones (Giacalone y Thompson, 2006b, p.271-272).

Sin embargo, si se entiende que “los valores son un hacer. No se “predican”, se *enseñan*, se *muestran*, se *evidencian*” (Vargas et al, 2008, p.121), se puede comprender que la cuestión va más allá de incluir en los currículos cursos de responsabilidad empresarial, de ética de negocios (Giacalone y Thompson, 2006a); se trata más bien de encontrar legitimación y coherencia para persuadir a los formandos en Administración sobre los valores que ayudan a hacer más digna y plena la vida de los seres humanos (Vargas et al, 2008, p.11)

Con respecto al tema planteado, Khurana expresa que los cursos de ética de negocios pueden llegar a tener muy poco impacto si los estudiantes consideran que sus profesores carecen de autoridad legítima sobre el tema (2007, p.370). Esto se evidencia principalmente en la formación de MBA, puesto que, a menudo, son los estudiantes quienes tienen la experiencia en el terreno, mientras que los profesores son académicos con poca experiencia profesional en el campo.

El asunto de la coherencia entre lo que se predica y lo que se hace resulta también esencial; esto implica que los criterios orientadores y misionales de las universidades dejen de ser sólo declaraciones, y se conviertan en experiencia vivida, visibles en el obrar de los directivos, de los profesores y en general de toda la comunidad universitaria.

No tiene sentido, por ejemplo, exhortar a los estudiantes para que se comporten de manera adecuada, respeten los derechos de autor, cumplan los horarios y el reglamento institucional, conserven el medio ambiente, mientras los directivos y los profesores universitarios son permisivos y actúan en contravía con lo que se pregonaba en los lineamientos institucionales y sociales.<sup>10</sup> Siguiendo las palabras de Andrews, si el director de una compañía debe ser una persona talentosa, inteligente, con aptitudes físicas destacadas —como energía, actividad y fortaleza— y cualidades morales duraderas —como valor, integridad, determinación— y la habilidad para elegir lo correcto y desechar lo incorrecto (1986, p.23), con mayor razón, estas mismas actitudes y aptitudes deberían poseer aquellos que tienen la responsabilidad de formar —en las escuelas y facultades de negocios— las futuras generaciones de dirigentes.

En síntesis, la cuestión es que el profesor debe recobrar la legitimidad y la coherencia necesarias para que los valores que predica y que enseña, no sean declaraciones sino acciones, y para que, tal como lo expresa Daniel Herrera Restrepo, los *docentes no sean profesores, sino maestros que no sólo enseñan a pensar sino y sobre todo a ser.* (2002, p.128).

---

<sup>10</sup> No se pretende que exista uniformidad y consenso de pensamientos y de acciones en el colectivo universitario, sino de que exista coherencia en el decir y el actuar.

## CONSIDERACIONES FINALES

Los avatares de la formación en Administración han sido, en buena medida, producto del devenir de la disciplina administrativa, entre el economicismo y la visión técnico-instrumental. Sin embargo, por este camino el horizonte que se vislumbra para la humanidad no augura nada bueno: competición exacerbada, aumento de las asimetrías sociales, pérdida de confianza, mayor desempleo, destrucción del medio ambiente...y, entonces, las preguntas serían: ¿Cómo migrar en busca de horizontes más promisorios para los seres humanos? ¿Es la formación el camino más apropiado para lograrlo?

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez de Zayas, Carlos y González, Elvia María (2003). *Lecciones de didáctica general*. Medellín: Editorial Magisterio.

Aktouf, Omar (2002). *Administración y pedagogía*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT.

Andrews, Kenneth (1986). *El concepto de estrategia de la empresa*. Bogotá: Círculo de Lectores.

Chanlat, Jean François (2002). *Ciencias Sociales y Administración. En defensa de una antropología general*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT.

Chiavenato, Idalberto (2001). *Administración de Recursos Humanos*. Santafé de Bogotá: McGrawHill.

De Gaulejac, Vincent (2005). *La société malade de la gestion. Ideologie gestionnaire, pouvoir managerial et harcelement social*. Paris: Editions du Seuil.

Giacalone, Robert A. and Kenneth R. Thompson (2006a). *From the Guest Co-editors: Special Issue on Ethics and Social Responsibility*. Academy of Management Learning and Education. 16 (4) 261-265.

Giacalone, Robert A. and Kenneth R. Thompson (2006b). *Business Ethics and Social Responsibility Education: Shifting the worldview*. Academy of Management Learning and education. 16 (4) 266-277.

Ghoshal, Sumantra (2005). *Bad Management Theories are Destroying Good Management Practices*. Academy of Management Learning and education. 4 (1). 75-91.

Gómez-Mejía, Luis, Cardy Robert y Balkin David. (1998). *Gestión de Recursos Humanos*. Madrid: Prentice Hall.

González, Elvia María; Carvajal, Edwin y Franco, Javier (2002). *La docencia y la investigación: un espacio de encuentro para la didáctica universitaria*. En: Educación y Pedagogía. Separata Lecciones Inaugurales, Vol XIV No.32.

Herrera, Daniel (2002). *La persona y el mundo de su experiencia. Contribuciones para una ética fenomenológica*. Bogotá: Facultad de Filosofía, Universidad de San Buenaventura.

Khurana, Rakesh (2007). *From higher aims to hired hands: the social transformation of American Business Schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. New Jersey: Princeton University Press.

Muñoz, Rodrigo (2008). *Constructivismo, Subjetividad y Argumentación. ¿Un nuevo camino para la administración?* En proceso de publicación.

Pfeffer, Jeffrey. (2000). *Nuevos rumbos en la teoría de la organización. Problemas y posibilidades*. México: Oxford University Press.

Sherman, Arthur; Bohlander. George y Snell, Scott. (1999). *Administración de Recursos Humanos 11° edición*. México: International Thomson Editores.

Starkey, K., Hatchuel, A., Tempest, S (2004). *Rethinking the Business School*. Journal of Management Studies. 41(8), p. 1521-1531.

Vargas Guillén, Germán (2006). *Filosofía, pedagogía, tecnología*. Bogotá: San Pablo-Universidad Pedagógica Nacional.

Vargas Guillén, Germán; Gamboa Sarmiento, Sonia Cristina; Reeder, Harry P. (2008). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. Bogotá: San Pablo.