

Resumen

Resulta ciertamente irónico que en un momento en el que aparentemente las escuelas de negocios alrededor del mundo gozan de gran éxito y aceptación, los niveles de crítica sobre la forma como las escuelas de negocios preparan y forman a los futuros y actuales directivos se hayan elevado. De hecho, el comienzo del nuevo siglo trajo consigo una serie de cuestionamientos fuertes al trabajo de las business schools provenientes de miembros prominentes de la academia, de los profesionales y de las empresas e instituciones. Ante esto, se hace necesario tomarse en serio estas críticas, pensarlas y proponer alternativas de solución, sobre todo en los momentos actuales, cuando las empresas nacionales y multinacionales fortalecen su presencia y actuación superando fronteras y gobiernos, y de su éxito y/o fracaso parecen depender economías enteras. Este artículo se propone revisar esos cuestionamientos hechos a la formación de directivos, en concreto a los llamados MBA's, y ofrecer posibles caminos de superación de los problemas planteados desde un modelo antropológico de la dirección de empresas.

Palabras clave: pedagogía empresarial, formación de directivos, habilidades gerenciales, entrepreneurship, formación en servicio.

Pedagogía empresarial en la sociedad del conocimiento o cómo enseñar dirección de empresas en el siglo XXI

Entrepreneurial pedagogy in the knowledge society or how to teach business management in the XXI century

Luis Fernando Jaramillo Carling

MBA, IESE Business School, Universidad de Navarra, España.
 Director área de Marketing, Director del programa MBA Inalde,
 Universidad de La Sabana, Colombia.
luis.jaramillo@inalde.edu.co

Sandra Idrovo Carlier

Ph.D. Universidad de Navarra, España.
 Directora área de Dirección de Personas en las Organizaciones Inalde,
 Universidad de La Sabana, Colombia.
sandra.idrovo@inalde.edu.co

Abstract

It is a real irony that at a time when apparently business schools around the world are widely successful and accepted, the levels of criticism on the way business schools prepare and educate future and present managers have risen. In fact, the beginning of the new century brought with it a lot of strong disapproval by prominent scholars, professionals, entrepreneurs and members of institutions, on the way business schools work. It is therefore necessary to take such criticisms seriously, think them over and propose solutions, especially nowadays when national and multinational companies strengthen their presence and actions and surpass frontiers and governments, and when entire economies seem to depend on their success or failure. This paper aims to revise such criticisms on the 'formation of managers, in particular the so-called MBA's and to offer possible ways to overcome the problems raised, using an anthropological model of business management.

Key words: entrepreneurial pedagogy, formation of managers, managerial abilities, entrepreneurship, formation in service.

Introducción

Este título podría parecer, a primera vista, algo ambicioso. Y quizá lo sea, desde la intención por lo menos, ya que en este artículo deseamos referirnos a algunos de los cuestionamientos que actualmente se hacen a las escuelas de administración de empresas, y en general a la formación de directivos, centrada en muchos casos en el programa de *MBA*, y esbozar algunos posibles caminos para superarlos.

“Se necesitan cambios sustanciales en la manera en que las escuelas de administración de empresas preparan la siguiente generación de líderes”, escribe van Schalk, presidente de la *European Foundation for Management Development*, y continúa diciendo: “el mercado global de educación en negocios necesita cuestionar seriamente la educación de los directivos si pretende responder a las crecientes y complejas demandas del mundo entero”¹. Esta fuerte aseveración se une a otras advertencias que desde la academia misma, y a partir de posturas y ámbitos diversos, reclaman una revisión de los modos y contenidos de la enseñanza de la gestión empresarial. Se podría decir que quizá los más articulados y conocidos críticos del currículo de los programas de *MBA* sean Mintzberg², por un lado, y Leavitt³, por otro; pero no son solo ellos. Porter y McKibbin⁴, Ham-

brick⁵, Donaldson⁶, Pfeffer y Fong⁷, y recientemente Ghoshal⁸, han levantado voces de atención y de preocupación acerca del actual estado de la pedagogía e investigación en la gestión. Cuestión que, por otra parte, tampoco pareciera nueva, ya que en su momento Bower⁹ (años 80) y Berry¹⁰ (años 70), desde ambos lados del Atlántico, publicaron sus cuestionamientos.

Los cuestionamientos podrían agruparse en dos grandes grupos. Por un lado, se encuentran las críticas que se hacen hacia el poco impacto que la investigación académica en gestión empresarial tiene, de hecho, en las prácticas directivas, y, por otra parte, se pone en tela de juicio cuán efectiva es la educación que los estudiantes reciben en relación con su desempeño laboral.

1. Del impacto de la investigación y las teorías en las prácticas directivas

1.1. Mínima influencia

En su intento por establecer parámetros para identificar el nivel de influencia, próxima o remota, de la investigación realizada en las escuelas de negocios en las prácticas directivas, Pfeffer y Fong¹¹ recolectaron dos conjuntos de datos que pudieran

1. Van Schalk, Gerard. "Transforming Business Education". en *Compact Quarterly*, October 2005, Volume 2005, Issue 4. http://www.enewsbuilder.net/globalcompact/e_article000465394.cfm?x=b11,0,w
2. Mintzberg, H. "Ten ideas designed to rile everyone who cares about management". En *Harvard Business Review*, July-August 1996, pp. 61-68. Mintzberg, H., and Lampel, J. "Matter of degrees: Do MBAs make better CEOs?". En *Fortune*, February 19, 2001, p. 244. Mintzberg, H., and Gosling, J. R. "Educating managers beyond borders". En *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 1, N° 1, 2002, pp. 64-76. Mintzberg, H. *Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management develop*, San Francisco, Bennett-Koehler Publishers, 2004, Ediciones Deusto, 2005, para la edición en castellano.
3. Leavitt, H. J. "Educating our MBAs: On teaching what we haven't taught". En *California Management Review*, Vol. 31, N° 3, 1989, pp. 38-50.
4. Porter, L. W., y McKibbin, L. E. *Management education and development: Drift or thrust into the 21st century*. New York, McGraw-Hill, 1988.
5. Hambrick, D. C. "What if the Academy actually mattered?". En *Academy of Management Review*, Vol. 19, pp. 11-16.
6. Donaldson, L. "Damned by our own theories: Contradictions between theories and management education". En *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 1, N° 1, 2002, pp. 96-106.
7. Pfeffer, J., y Fong, C. T. "The end of business schools? Less success than meets the eye". En *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 1, N° 1, 2002, pp. 78-95.
8. Ghoshal, Sumantra. "Bad management theories are destroying good management practices". En *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4, N° 1, 2005, pp. 75-91.
9. Bower, J. "Business Policy in the 1980's". En *Academy of Management Review*, Vol. 7, N° 4, 1982.
10. Berry, F. *Informe sobre la Educación para la Dirección*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo, OCDE, 1972.
11. Pfeffer y Fong, cit. Epígrafe: *The Impact of Business School Research*.

ofrecer alguna información. Lo primero fue examinar la lista de los mejores libros de negocios que publicó *Business Week*¹² en el 2001 y en 1991, y la del primer año que una lista de este estilo fue publicada, es decir, en 1984. El objetivo era determinar qué porcentaje de estos libros provenían de personas que enseñaban en escuelas de negocios, y si había habido algún cambio a lo largo del tiempo en el origen de estas publicaciones.

El presupuesto que guiaba este análisis era que los libros listados por *Business Week* como mejores en su género, es decir, libros de negocios, en general influyen más en el pensamiento, lenguaje y prácticas de dirección y gestión que otros libros. Los resultados indicaron que apenas una pequeña fracción de los libros que presumiblemente más influyeron en el mundo de la dirección de empresas, fueron escritos por académicos. En el 2001, solo dos de los diez mejores libros de negocios los escribieron académicos, los demás tenían como autores a periodistas o personas de negocios. En 1991, solo uno, y en 1984, cuatro de los primeros diez libros fueron de autores académicos. Si se aplican estos mismos parámetros a la lista del 2005, los resultados son similares. De los mejores libros de negocios del 2005, solo uno proviene de un profesor de finanzas de una escuela de negocios, la *Wharton School* de la Universidad de Pennsylvania; otro libro proveniente de la academia es de un físico de MIT, *Massachusetts Institute of Technology*¹³. Los datos parecen indicar poca variación en el origen de los libros a lo largo del tiempo: la gran mayoría proviene de periodistas, escritores, conocidos *CEO*¹⁴ y algunos académicos de disciplinas diversas. Si hubiese que señalar una tendencia, esta parecería indicar una disminución de los libros de negocios más influyentes escritos por académicos de

las escuelas de negocios. Esto, a su vez, sería consistente con la observación de que la conexión entre las escuelas de negocios y las prácticas profesionales de la gestión ha decrecido a lo largo del tiempo¹⁵.

Como indican Pfeffer y Fong, vale la pena también mirar lo que piensa el lector de los libros de negocios; es decir, revisar cuáles son los que más compran. Al ver la lista de los libros de negocios más vendidos, según la misma publicación *Business Week*, el resultado que ellos obtuvieron fue similar. Desde 1995, primer año en que estas listas comienzan a aparecer, hasta el 2001, un máximo de dos de los quince libros de negocios más vendidos provienen de la academia¹⁶. Revisando la lista del 2005, la pauta se repite¹⁷. De nuevo los datos sugieren que la academia no es una fuente importante de los libros que influyen directamente en el pensamiento de la gestión empresarial.

Al considerar la posibilidad de una influencia indirecta de la academia, a través de una citación de esos trabajos por terceros, los datos de Pfeffer y Fong también se muestran desalentadores. Si bien es cierto que los libros provenientes de académicos reciben 6,80 citaciones por año, y los libros escritos por no académicos 2,49, las citaciones de los libros muestran influencia en otros académicos y en la escritura en general, pero no en el ámbito de la práctica directiva. Y eso sin considerar que la diferencia entre unos y otros es de apenas cuatro citaciones¹⁸.

Por otra parte, si se toma, como también hicieron Pfeffer y Fong, el tema del origen de las ideas y téc-

12. Los mejores libros de negocios de *Business Week* son propuestos por el grupo de sus book reviewers y elegidos por ellos. Para mayor información, cfr. www.businessweek.com

13. Ver tabla 1.

14. *Chief Executive Officer*, nombre que se da en inglés al rango ejecutivo más alto de una compañía.

15. Pfeffer y Fong, cit. Epígrafe: *The Impact of Business School Research*.

16. Ídem.

17. Ver tabla 2.

18. La comparación la realizan Pfeffer y Fong entre los libros ganadores del premio George R. Ferris, que entrega la *Academy of Management* anualmente, y los escogidos en la lista de mejores libros de negocios de la *Business Week*. Los autores escogieron comparar los libros en el período de 1991 al 2001. Dentro de este período, los libros escritos por académicos más citados son: *Competing for the Future* de Gary Hamel y C. K. Prahalad, *Development as Freedom* de Amartya Sen y *The Corrosion of Character* por Richard Sennett. De estos tres libros, uno solo proviene de una escuela de negocios, los otros dos son escritos por un economista y un sociólogo. Cfr. Pfeffer, J. y Fong, C., cit.

nicas usadas en las consultorías, es decir, aquello por lo que las empresas pagan miles de dólares para implementar, los resultados también son negativos para la investigación proveniente de las escuelas de negocios. El estudio realizado por Rigby, y apoyado después por los mismos Pfeffer y Fong, muestra que si se consideran las ideas y herramientas que las empresas implementan a altos costos económicos, menos de un tercio de ellas provienen de escuelas de negocios, y que aquellas originadas en la academia eran usadas menos frecuentemente y abandonadas más rápido¹⁹. Sin embargo, también se debe tener en cuenta, por ejemplo, el caso de la revista *Outlook*, de la empresa consultora *Accenture*, que en su número de enero del 2003 publica la lista de los 50 gurús. En ella, más de la mitad de los primeros quince eran académicos. Los consultores apenas tenían presencia entre estos quince, y los hombres de negocios, como Bill Gates y Jack Welch, se encontraban en el puesto 19 y 34, respectivamente²⁰.

Diferentes explicaciones se ofrecen ante el poco impacto que la investigación proveniente de las escuelas de negocios parece tener: porque la investigación se centra en la teoría y no en la observación, en los problemas y/o fenómenos concretos²¹; porque se ha restringido a las estructuras disciplinarias rígidas (típicas de las investigaciones en otras ciencias sociales) y no utiliza una visión generalista, que abriría puertas a una diversidad conceptual más rica en soluciones originales²²; y porque no se ha preocupado mucho de la aplicabilidad, es decir, de su capacidad de ser útil para la práctica directiva, o por lo

menos no se ha preocupado en igual medida que con otros aspectos de la teoría²³.

1.2. Gran influencia, pero negativa

No obstante lo dicho, hay otros en el ámbito académico que no solo sostienen que sí ha habido una influencia de la investigación académica, especialmente de aquella relacionada con la conducta de negocios y del *management*, sino que afirman que esa influencia ha sido negativa en las prácticas directivas. Ghoshal señala que esta influencia ha sido menos a nivel de adopción de una teoría en particular y más a nivel de incorporar, dentro de la percepción y modo de ver las cosas de los directivos y empresarios, un conjunto de ideas y presupuestos que ahora dominan gran cantidad de la investigación que se hace. “Más específicamente, sugiero —escribe Ghoshal— que al propagar teorías basadas en una ideología amoral, las escuelas de negocios activamente han liberado a sus estudiantes de cualquier sentido de responsabilidad moral²⁴”. Esto ha sucedido, según Ghoshal, de modo paulatino y debido a dos elementos concretos: a) el haber adoptado, para la investigación que se realiza desde la academia y hace por lo menos unos 50 años, el método científico —o la llamada ‘pretensión de conocimiento’²⁵—, y b) la penetración cada vez más fuerte de una cierta ideología pesimista en la mayoría de las disciplinas en las cuales hunden sus raíces las teorías del *management*²⁶.

En lo que se refiere a la pretensión de conocimiento, Ghoshal afirma que las escuelas de negocios

19. Cfr. Pfeffer, J. y Fong, C., cit. Rigby, D. “Management tools and techniques: A survey”. En *California Management Review*, Vol. 43, N° 2, 2001, pp. 139-160.

20. Cfr. Mintzberg, *Mangers not MBA's...*, cit., nota 87.

21. Sutton, R. I. y Staw, B. M. “What theory is not”. En *Administrative Science Quarterly*, Vol. 40, 1995, pp. 371-384. También Lawrence, P. R. “The challenge of problem-oriented research”. En *Journal of Management Inquiry*, Vol. 1, 1992, pp. 139-142.

22. Weick, K. E. “Theory construction as disciplined imagination”. En *Academy of Management Review*, Vol. 14, 1989, pp. 516-531.

23. Bailey, J. R. y Eastman, W. N. “Tensions between science and service in organizational scholarship”. En *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 32, 1996, pp. 350-355.

24. Ghoshal, S., cit., p. 76. La traducción es de los autores.

25. Von Hayek, Friedrich August. *The Pretence of Knowledge*. Nobel Prize Lecture, en http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1974/hayek-lecture.html Access date: September 11, 2006.

26. Se entiende por *management*, en este artículo, la referencia al trabajo directivo en las empresas. De ahí que se prefiera ese término y no se identifique con el de gestión o administración, que admite también otro tipo de trabajo, en algunos casos, operativo.

se han empeñado, en las últimas décadas, en convertir los estudios de los negocios y las empresas en una rama de las ciencias sociales. Para ello asumieron una aproximación científica, intentando descubrir patrones y leyes, y remplazando cualquier noción de intencionalidad humana, con la firme creencia en que el determinismo causal es la explicación de todos los aspectos del desempeño corporativo. Pero el problema es que, si bien es cierto la adopción de métodos científicos ha traído beneficios significativos, tanto para la investigación como para la pedagogía, también ha sido alto el costo que se ha pagado. Y ello se debe a las diferencias fundamentales que existen entre las diversas disciplinas académicas, que impiden aplicar indiscriminadamente los métodos de las ciencias físicas a las de la gestión y dirección de empresas²⁷.

Como sostiene Ghoshal, empleando la argumentación de Elster, la diferencia entre las distintas áreas radica en el modo que emplean, tanto para explicar como para teorizar acerca de los asuntos propios. Elster²⁸ identifica tres modos: causal, que sería el apropiado para las ciencias que se encargan de la materia inorgánica (ejemplo, física); funcional, que incluye nociones de beneficios, evolución, progreso, y que tiene cabida en las ciencias que se encargan de la materia orgánica (ejemplo, biología), e, intencional, que asume la noción de imaginación del actor y/o de voluntad. Este último modo es el que tiene cabida en las ciencias sociales, puesto que la unidad elemental de explicación en ellas es la acción individual guiada por una intención. En presencia de esta intencionalidad, las explicaciones funcionales resultan por lo menos incompletas, principalmente ante la ausencia en las ciencias sociales de una ley general que desempeña el papel que la ley de

selección natural realiza en la biología. Las teorías causales tienen también un lugar en las ciencias sociales, pero es limitado a aquellas circunstancias en las cuales las interrelaciones que se desarrollan entre múltiples actores permiten ignorar las intenciones de los actores individuales. Pero, como afirma Ghoshal, "para una gran mayoría de asuntos relevantes al estudio de la dirección y gestión, estas condiciones no se dan. Para estos asuntos, [los relativos al *management*] las intenciones humanas cuentan²⁹".

Y sin embargo, en el intento de convertir los estudios de los negocios en una ciencia, se ha negado explícitamente el rol de las consideraciones morales y/o éticas en la práctica de la dirección y de la gestión, y se ha dado paso a que explicaciones causales y funcionales den forma a la gran mayoría de teorías acerca del *management*. De esta forma se atropella no solo la ética, sino también el papel del sentido común en la aplicación de las teorías sociales³⁰, dando paso y perpetuando una serie de absurdos en la teoría³¹ y de deshumanización en la práctica³². Como señala von Hayek y hablando desde su situación como economista, "el fracaso de los economistas de guiar las políticas públicas de modo más exitoso

27. Cfr. Ghoshal, S., cit. pp. 77-82.

28. Cfr. Elster, J. *Explaining Technical Change*, Cambridge, England, Cambridge University Press, 1983.

29. Ghoshal, S., cit. p. 79.

30. Cfr. Campbell, D. T. "Can we be scientific in applied social science?". En Campbell, D. T. *Methodology and epistemology for social science: Selected papers*, Chicago, University of Chicago Press, 1988, pp. 315-333. También Bailey, J. y Ford, C. cit.

31. Las expresiones originales son 'absurdities in theory' y 'dehumanization in practice', utilizadas por Isaiah Berlin en Berlin, I., *Liberty* (Henry Hardy, Ed.), Oxford, Oxford University Press, 2002, p. 26. "One may argue about the degree of difference that the influence of this or that individual made in shaping events. But to try to reduce the behaviours of individuals to that of impersonal social forces not further analyzable into the conduct of men who... make history... is a form of false consciousness of bureaucrats and administrators who close their eyes to all that proves incapable of quantification, and thereby perpetrate absurdities in theory and dehumanisation in practice".

32. Dentro de estos absurdos teóricos y prácticas deshumanizantes cabría el uso que se hace de la aplicación de la teoría del agente (agency theory) al gobierno corporativo, pese a que carece de validez y soporte empírico. Cfr. Daily, C. M.; Dalton, D. R.; Ellstrand, A. E., y Jonson, J. L. "Meta-analytic reviews of board composition, leadership structure, and financial performance". En *Strategic Management Journal*, Vol.19, 1998, pp. 269-290.

está conectado directamente con la propensión a imitar tan de cerca como sea posible los procedimientos de las brillantes ciencias físicas". Pero los fenómenos sociales, incluidos, por supuesto, los económicos y de la gestión, son de una naturaleza distinta, son fenómenos de una complejidad organizada, de lo que resulta que la aplicación de los métodos científicos a dichos fenómenos se tornan frecuentemente "en lo menos científico; y más allá de eso —continúa von Hayek—, en estos campos de saber [los fenómenos sociales] existe un límite a lo que podemos esperar que la ciencia alcance³³".

En todo caso, no es solo la pretensión de conocimiento lo que, desde las teorías de la academia, ha influido en las prácticas directivas. Ghoshal menciona también una cierta 'visión pesimista' acerca de la naturaleza humana, que caracteriza las teorías de las disciplinas académicas de las que se nutren las teorías acerca de los negocios y la dirección, en concreto: la psicología, la sociología y, por supuesto, la economía. Esta visión, asegura Ghoshal, está inserta en las teorías como presupuesto inicial; por lo tanto, dispensado de ser comprobado por evidencia empírica o sentido común, e influye en los comportamientos de los directivos a través de procesos de autocumplimiento³⁴. Esto quiere decir que a diferencia de teorías físicas, que no cambian los comportamientos, digamos, de las partículas que estudian, las teorías sobre *management*, si consiguen suficiente aceptación, cambian los comportamientos de los directivos, que comienzan a actuar de acuerdo con la teoría. Si una teoría se construye sobre el supuesto de que las personas se comportan buscando racionalmente solo la posibilidad de maximizar sus intereses propios, y aplica esa conclusión a la

dirección de personas, puede inducir a acciones directivas que propician e impulsan comportamientos de esa clase en las personas que dirigen³⁵.

Las teorías económicas mayormente aceptadas emplean el supuesto del *homo oeconomicus* mencionado anteriormente, es decir, aquel que supone que los seres humanos buscan racionalmente maximizar sus intereses propios, y que esta búsqueda es básica a su naturaleza. Sin embargo, este supuesto no parece ser respaldado por los resultados de los experimentos, ni del sentido común. En experimentos en los que se pretende establecer cómo las personas buscarían maximizar sus ganancias sobre los demás, los resultados demuestran que eso casi nunca sucede³⁶. Y al contrario, aparecen una serie de preferencias de actuaciones que apuntan más allá de los intereses propios. Preferencias, o rasgos, si se quiere, que serían al menos tan básicos como los de la búsqueda del interés propio³⁷. Es interesante observar, a este respecto, cómo Zygmunt Bauman comenta que el peor enemigo del mercado salvaje es precisamente la solidaridad, esa solidaridad que se desarrolla espontáneamente en ciertos sectores de las sociedades y que permite el apoyo y colaboración entre las personas, más allá de un interés propio: "La necesidad de la solidaridad parece resistir y sobrevivir a los embates del mercado, y no precisamente porque el mercado ceje en sus

33. Von Hayek, F. A., cit. La traducción es mía.

34. Ghoshal, S., cit., pp. 82-86.

35. Ghoshal, S. y Moran, P. "Bad for practice: A critique of the transaction cost theory". En *Academy of Management Review*, Vol. 21, Nº 1, 1996, pp. 13-47. Una situación similar se da, por ejemplo, cuando el gobierno corporativo se aplica basado en la teoría que presume que no se puede confiar en los directivos, puesto que desarrollarán prescripciones que harán a esos directivos comportarse de manera menos confiable. Cfr. Osterloh, M., y Frey, B. S. *Corporate governance for crooks? The case for corporate virtue*. University of Zürich, 2003. Manuscrito no publicado, citado en Ghoshal, S., cit, p. 77.

36. Cfr. Camerer, C., y Thaler, R. H. "Ultimatums, dictators, and manners". En *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 9, Nº 2, 1995, pp. 209-219.

37. Cfr. Wilson, J. Q. *The moral sense*, Nueva York, Free Press, 1993. También Ben-Ner, A. y Putterman, L. (eds.). *Economics, values and organization*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

intentos³⁸. Y advierte Bauman, “de no ser por la intervención correctiva, mitigadora, moderadora y compensatoria de la economía moral, la economía de mercado dejaría al descubierto su instinto auto-destructivo. El milagro diario de salvación/resurrección de la economía de mercado es fruto de su fracaso en seguir ese instinto hasta sus últimas consecuencias³⁹”.

Pero si ni la evidencia empírica, ni el sentido común sostiene la visión pesimista del modelo de personas como seres interesados puramente en sí mismos, ¿por qué esta visión permea la gran mayoría de las teorías relacionadas con el *management*? La respuesta, dice Ghoshal, yace no en la evidencia sino en la ideología⁴⁰. Y si no hay ciencia social que pueda declararse libre de valores, no hay ninguna que sobrepase a la economía y, por lo tanto, a las teorías financieras y a las teorías acerca de la dirección, en su carga ideológica, tanto en los supuestos de los que parte como en el lenguaje que emplea⁴¹.

¿Cuáles son los resultados prácticos de la conjunción de los elementos mencionados? La respuesta nos la da una vez más Ghoshal: “Combine-mos la teoría del agente con economía de costos transaccionales, añadamos versiones estandariza-

das de la teoría de juegos y análisis de negociación, y la imagen que surge es una que resulta bastante familiar en la actualidad: el directivo implacable, fuertemente motivado, enfocado en el comando y en el control, obsesionado con el valor para los accionistas, el líder de los negocios que gana a cualquier costo, y de quien tanto Al Dunlap, de *Scott Paper*, como Dennis Kozlowski, de *Tyco*, son los ejemplos extremos⁴²”.

2. De la eficacia de la formación demostrada en el desempeño laboral

Pero no es solo la influencia de la investigación y la teoría en las prácticas directivas lo que se cuestiona. Existe otro cuestionamiento serio a la enseñanza que se ofrece en las escuelas de negocios: su aparente ineficacia en relación con el desempeño laboral⁴³. Antes de proceder habría que hacer una aclaración. Existen en las escuelas de negocios dos grandes grupos de oferta académica: uno que engloba los grados académicos de *MBA*⁴⁴, *DBA*⁴⁵, etc., y el otro que tiene que ver con la formación ejecutiva y que engloba programas puntuales, diseñados en muchos casos a petición de las empresas, etc. La mayor cantidad de estudios publicados e información sistemática que se tiene, hace referencia a los resultados del primer grupo. Del segundo grupo, aunque actualmente ocupan una gran proporción de la actividad académica de las escuelas de negocios, no existe mayor información ni estudios. De ahí que los cuestionamientos se hacen enfocados en los *MBA*.

¿Cuáles son los efectos de obtener un *MBA*? Según Leonhardt, y siguiendo información de la ofi-

38. Cfr. Bauman, Z. *Amar líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005 (primera edición en castellano), pp. 92-104. Para la cita p. 98. Bauman continúa su explicación diciendo: “Siempre que hay necesidad, existe una oportunidad de lucro, y los expertos en marketing aguzan su ingenio al punto de sugerir que la solidaridad, una sonrisa amigable, la unión o la ayuda en caso de necesidad, pueden ser compradas en un mostrador. Siempre tienen éxito, y siempre fracasan. Los sucedáneos comprados son incapaces de reemplazar los lazos humanos. En su versión comercial, los lazos se transforman en bienes, es decir, que son transferidos a otra esfera, regida por el mercado, y dejan de ser lazos capaces de satisfacer esa unión que solo se concibe y se mantiene viva con más unión. La cacería de los mercados en pos del capital escondido e inexplorado de la socialidad humana no puede tener éxito”.

39. *Ibid.*, p. 97.

40. Ghoshal, cit., p. 83.

41. Frankfurter, G. M. y McGoun, E. G. “Ideology and the theory of financial economics”. En *Journal of Economic Behavior and Organization*, Vol. 39, 1999, pp. 159-177. También Tetlock, P. E. “Cognitive biases and organizational correctives: Do both disease and cure depend on the politics of the beholder?”. En *Administrative Science Quarterly*, Vol. 45, 2000, pp. 293-329.

42. Ghoshal, cit., p. 85.

43. Cfr. Pfeffer, J., y Fong, C. T., cit. Epigrafe: *MBA education and career outcomes*.

44. Master of Business Administration.

45. Doctorate in Business Administration.

cina del *Boston Consulting Group* en Londres, en el 2000, los no *MBA* estaban recibiendo mejores evaluaciones, en promedio, que sus pares que habían asistido a escuelas de negocios, y en *McKinsey and Company*, los que no poseían un *MBA* eran tan exitosos como aquellos que sí lo tenían⁴⁶. Por otra parte, el título en sí mismo pareciera que tampoco garantizará mejores salarios. Si bien es cierto que comenzar con un *MBA* puede ofrecer la oportunidad de iniciar una carrera con un salario más alto, el obtenerlo durante el transcurso de un trabajo no tiene efecto significativo⁴⁷. Incluso en aquellos estudios en los que se ha encontrado un efecto positivo a tener un *MBA*, queda abierta la interpretación —aceptada por muchos— de que dicho efecto se debe más a la calidad de los estudiantes antes que a la adquisición de habilidades específicas o conocimientos puntuales fruto de un programa académico⁴⁸. Ante esto, se puede argumentar que la mera credencial no es suficiente para garantizar un mayor conocimiento o un mejor desempeño. Pero sucede que si se emplean las notas como indicador de un mayor conocimiento y/o de una mayor destreza en ciertas áreas, la correlación que aparece también es débil. Es decir, que no tiene mayor efecto en el desempeño laboral, en salarios o en el número de ofertas de trabajo recibidas⁴⁹.

Según Pfeffer y Fong, existen al menos tres razones que explicarían la poca eficacia, en el ámbito laboral, de tener buenas calificaciones o incluso el mismo título de *MBA*. La primera tiene que ver con el aumento en la cantidad de escuelas que ofrecen

MBA, y en el número creciente de graduados, frente a una demanda que es la misma o quizá más pequeña. Esto explicaría que el nivel de salarios se redujera. Por otra parte, no es necesaria una calificación académica o profesional para incursionar en la dirección de empresas, lo que aumenta el número de personas que de hecho están en el *management*, sin credenciales académicas pertinentes. Una segunda razón tiene que ver, según estos autores, con que las calificaciones, e incluso el mismo hecho de terminar el programa, no son indicadores de que haya habido un aprendizaje real. El tema de las notas en la educación superior americana es un problema, y como consecuencia de ello, “casi nadie pierde por notas un *MBA*”. Y la tercera razón que aducen, es que evidencia significativa sugiere que el currículo que se enseña en las escuelas de negocios tiene poca relación con lo que se necesita para tener éxito en los negocios⁵⁰.

En un estudio citado por Linda Hill en su libro *Becoming a Manager*, casi dos tercios de los titulados con formación en el mundo de los negocios, mencionaron que las habilidades que aprendieron en el *MBA* nunca las usaron o las emplearon marginalmente durante sus primeras tareas directivas, cuando se supone que sería la época en que estas les resultarían más útiles. A la pregunta sobre qué se pediría que se enseñara en las escuelas de negocios, la respuesta mayoritaria era: habilidades blandas, tales como trabajar con gente, cerrar tratos, procesar información vaga, comunicación, liderazgo⁵¹. De lo dicho, Hill concluye que la formación que imparten las escuelas de negocios sirve de muy poco para preparar a los directivos a las realidades diarias de su trabajo.

Pareciera, además, que no es solo el contenido del currículo lo que debilita la eficacia de un *MBA*,

46. Leonhardt, D. "A matter of degree? Not for consultants". En *New York Times*, octubre 1, 2000, sección 31: 1-18.

47. Dreher, G. F.; Dougherty, T. W., y Whitely, B. "Generalizability of MBA degree and socioeconomic effects on business school graduates' salaries". En *Journal of Applied Psychology*, Vol. 70, 1985, pp. 769-773.

48. Dugan, M. K.; Gracy, W. R.; Payne, B., y Johnson, T. R. "The benefits of an MBA: A comparison of graduates and nongraduates". *Selections*, Vol. 1, 1999, pp. 18-24.

49. Cfr. Dreher, et al. También O'Reilly, C. A., III, 2001, nuevo análisis para Pfeffer y Fong del estudio de O'Reilly, C. A., III, y Chatman, J. "Working smarter and harder: A longitudinal study of managerial success". En *Administrative Science Quarterly*, Vol. 39, 1994, pp. 603-627.

50. Pfeffer, J., y Fong, C. T., cit. Epígrafe: *Why is there so little effect of the MBA on the graduates?*

51. Hill, L. A. *Becoming a Manager mastery of a new identity*, Boston, Harvard University Press, 1992. También Mintzberg, H., *Managers not MBAs...*, cit., 2005. Capítulo: Métodos equivocados.

sino el mismo método y proceso de enseñanza. Una parte de la crítica tiene que ver con supuestos falsos, que articulan prácticas de enseñanza que originan aprendizajes pobres. Uno de esos supuestos tiene que ver con que una buena enseñanza viene bien valorada en las evaluaciones de los estudiantes al final de semestre. Esto, unido a la competencia por el número de estudiantes, ha llevado a las escuelas de negocios a diseñar cursos que resulten más amigables, y a los profesores a poner a disposición de los participantes material que facilite el esfuerzo de los alumnos en el aprendizaje. Sin embargo, es necesario observar que cuando el esfuerzo y la responsabilidad propios se reducen, la evidencia indica que también lo hace el aprendizaje. Además, se debe recordar que los resultados de estudios indican que apenas existe relación entre la satisfacción de los alumnos con los profesores y lo que ellos aprenden⁵².

Un segundo supuesto sostiene que los incentivos externos son importantes y que evaluando y calificando el desempeño de los estudiantes se soluciona el problema de motivación, ya sea proveyendo un reconocimiento positivo o poniendo en riesgo su permanencia en el programa. Lo que sucede es que el riesgo de que un estudiante enrolado no termine el programa por escaso rendimiento académico es mínimo. Y a su vez, un excelente récord académico tampoco marca la diferencia, ya que no afecta el criterio de selección de los futuros empleadores⁵³. Por otra parte, las investigaciones en educación demuestran que el uso de incentivos externos impide, en lugar de ampliar, los resultados del aprendizaje⁵⁴.

El tercer supuesto cuestionable es el método de enseñanza per se. Algunas escuelas emplean lecciones magistrales, otras utilizan el método del caso, unas terceras una combinación de ambos o de otras

metodologías centradas en la participación de los estudiantes. Pero en palabras de los críticos, se nota la falta de cierto entrenamiento clínico o de 'aprender haciendo', donde la experiencia concreta se convierte en la base de la observación y de la reflexión⁵⁵. Y esto resulta así, porque la dirección de empresas es "mejor enseñada como un oficio, rico en lecciones derivadas de la experiencia y orientadas hacia la toma y respuesta a la acción"⁵⁶. La dirección, señala Mintzberg de manera rotunda, no es ni ciencia ni profesión. Se parecería más a la metáfora del director de orquesta durante la representación. "La mayoría del trabajo susceptible de ser programado en una organización no tendría que ocupar a sus directivos; se delega a especialistas para que lo realicen. Eso deja a los directivos, básicamente, con los asuntos más complicados: los problemas intrincados, las conexiones difíciles. Y eso es lo que provoca que la práctica de la dirección sea tan fundamentalmente 'blanda' y por lo que se le aplican habitualmente etiquetas como experiencia, intuición, juicio y sabiduría"⁵⁷.

De ahí que un método de enseñanza acorde con esa descripción del trabajo de dirección requeriría una serie de elementos: cierta edad cronológica, una sólida plataforma de experiencia y un constante enfrentarse a las circunstancias concretas del oficio. Pero las escuelas de negocios parecen bastante alejadas de ofrecer esa experiencia ligada al contexto de los negocios. La importancia de la práctica y la experiencia es la razón por la cual los estudios en desarrollo de liderazgo consistentemente encuentran que la mejor manera de desarrollar líderes es ofrecer a las personas la oportunidad de liderar⁵⁸. Y también

52. Attiyeh, R., y Lumsden, K. G. "Some modern myths in teaching economy: The U. K. experience". En *American Economic Review*, 62, 1972. pp. 429-433.

53. Cfr. Pfeffer, J., y Fong, C., cit. Epigrafe: *Issues with the teaching process*.

54. Cfr. Kohn, A. *Punished by rewards*. Boston, Houghton Mifflin, 1993.

55. Kolb, D. A. "Management and the learning process". En *California Management Review*, 18, 1976, pp. 21-31. También Mintzberg, H., y Lampel, J., cit.

56. Bailey, J., y Ford, C., cit.

57. Mintzberg, H., *Managers...*, cit. En el libro p. 25.

58. McCall, M. W., Jr. *High Flyers: Developing the next generation of leaders*. Boston, Harvard Business School Press, 1998.

la razón por la que los entrenamientos en el puesto de trabajo (*on the job training*) resultan tan eficaces⁵⁹.

3. De qué hacer para intentar superar algunos problemas

Ahora bien, después de haber dado voz a los diferentes cuestionamientos que se hacen a las escuelas de negocios y a la formación de directivos, en concreto, la que se lleva a cabo en los llamados *MBA*, se exige señalar algunos posibles caminos desde los cuales intentar superar las falencias expuestas. Un buen inicio sería retomar las preguntas de qué es la dirección; qué hacen los directivos, y cuáles serían aquellas cosas que necesitarían para realizar mejor su actividad; es decir, dirigir.

3.1. De lo que constituye la acción directiva

La dirección es la realidad y causa más profunda a la hora de explicar el funcionamiento y dinamismo de una organización. Un grupo humano no es una organización mientras su acción conjunta no sea dirigida de alguna manera hacia el logro de una meta, finalidad o propósito común. Cualquiera que sea la forma de gobierno, hay unas funciones que constituyen una tarea especial de interrelación y coordinación de actividades (acciones de terceros-personas) hacia el logro de los objetivos organizativos. Podríamos afirmar que la función directiva es la responsable de que “todo marche” bien en la empresa, ya que, en definitiva, su misión consiste en garantizar el “buen funcionamiento” de la organización.

En una organización se dan siempre tres elementos⁶⁰: a) un propósito o resultado, que se alcanzará a través de un conjunto de acciones individuales; b) una coordinación de dichas acciones, de tal modo que su ejecución produzca el logro del propósito, y

c) la motivación de cada una de las personas individuales para que decidan actuar del modo concreto requerido por la organización.

Bajo estos elementos, los procesos de dirección tienden a: a) determinar los resultados que se van a alcanzar a través de las actuaciones concretas de la organización (definición del propósito); b) establecer y comunicar las actividades concretas que han de ser realizadas por cada persona para que la organización alcance esos resultados (estructuración del propósito), y c) motivar a las personas individuales para que cada una de ellas desarrolle las actividades que le corresponden (puesta en práctica del propósito).

Dada la complementariedad de estos procesos, es importante para el directivo definir exactamente, en cada situación particular, qué acciones concretas llevar a cabo dentro de los procesos (diseño de las actividades programadas). Estas acciones concretas incluyen aquellas que realizarán los distintos elementos de la organización, y en muchos casos son fruto de un proceso previo de trabajo en equipo, lo cual deriva en que la primera actividad directiva de una organización es la que da origen al sistema formal, es decir, el predefinido para realizar las operaciones reales para conseguir los propósitos organizativos y solucionar los problemas. El directivo debe definir operacionalmente un propósito, estructurarlo y ponerlo en práctica, incluyendo estos elementos dentro del sistema formal de la organización. En este sentido, podemos afirmar que las actividades directivas son el conjunto de acciones y procesos necesarios para que el sistema formal resuelva efectivamente los problemas concretos que haya que ir solucionando, para lograr el fin de la organización, y que se relacionan en mayor medida con las técnicas.

Sin embargo, hay situaciones propias de la realidad de la organización que no quedan contempladas dentro de las actividades programadas del sistema formal y que deben ser manejadas adecuadamente, dado su carácter de imprevisibilidad. Estas acciones, y las previstas por la estructura formal de la organi-

59. Pfeffer, J., y Fong, C., cit. *Issues with the teaching process*.

60. Cfr. Pérez López, J. A. *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid, Rialp, 1993, 3ª. edición, 1996, pp. 122-130. Seguiremos en general las ideas de Pérez López acerca de lo que es la dirección.

zación, son esencialmente directivas. Carlos Llano, al especificar las características diferenciales de la acción directiva, señala que esta tiene como signo distintivo el “que no sigue reglas fijas y cuyo resultado es incierto (aunque deba hacerse, se añade, con la pretensión —y aun obligación— de acertar). (...) Cae de alguna manera dentro del área de la praxis, entendida como acción humana cuyas consecuencias repercuten en el propio sujeto que las realiza, más que en un objeto exterior a él. Y decimos de alguna manera, porque el trabajo directivo no se refiere siempre a transformaciones en las personas, sino también en las cosas. Pero como implica una decisión de lo que va a hacerse, afecta de lleno y directamente a quien se decide; y por cuanto implica una acción que recae por lo general sobre otros hombres —que no son objetos, sino sujetos—, no es una acción típicamente poiética”⁶¹.

Esto explicaría tal vez, continúa Llano, “por qué las reglas del actuar directivo no han sido fijadas (al revés, a él le corresponde fijar las reglas), y en cambio las reglas del actuar operativo estén determinadas claramente. (...) Las consecuencias de la acción directiva recaen en buena parte sobre el propio sujeto, o sobre otros sujetos, y por ello ni sus reglas ni sus resultados son fácilmente discernibles: la regla de acción dependerá de lo que el sujeto quiere, y el querer depende más del sujeto que del objeto. La regla de la acción operativa depende del objeto sobre el que se trabaja: en ella lo que prevalece no es el querer, sino el conocer, o mejor, el *ser conocido* por parte del *objeto*”⁶². O como sostiene Mintzberg, la dirección efectiva se produce cuando arte, obra y ciencia se unen⁶³.

Las acciones directivas se pueden clasificar en tres grupos: a) *estratégicas* o las que definen opera-

cionalmente el propósito en aquellos aspectos que deja indeterminados el sistema formal; b) *ejecutivas* o las que estructuran el propósito en todos los aspectos que no determina explícitamente el sistema de producción y distribución, y c) de *liderazgo* o las que generan la motivación que sea necesaria para la puesta en práctica del propósito, acudiendo a motivos distintos de los que son satisfechos a través de los *incentivos* asignados por el sistema formal⁶⁴.

En la acción directiva es vital no perder de vista que su objetivo es eminentemente de carácter contingente, es decir, que puede ser de múltiples formas; un objetivo, de hecho, no excluye racionalmente la posibilidad de su opuesto, y de ahí que no haya obligatoriedad de que el agente obre de una determinada manera; pero si está obligado a obrar de *alguna* manera, es decir, debe tomar una decisión que lleve a la práctica —al actuar real— lo contingente pensado, por contingente que sea⁶⁵. Se evidencia así la presencia de una decisión voluntaria que resuelva la falta de obligatoriedad y que elija un cauce de acción entre lo oscuro y confuso.

La pregunta sería ahora: ¿cómo sucede esto? Y la respuesta viene de la mano de un análisis antropológico que ya los antiguos pensadores ofrecieron: la aparición de la voluntad permite que el entendimiento se haga práctico. Es decir, el entendimiento por sí mismo no se convierte en práctico, sino que precisa de la decisión voluntaria. Como sostiene Aristóteles: “el pensamiento por sí mismo nada mueve”, y señala también: “la práctica no se da sin pensamiento y sin voluntad”⁶⁶. El entendimiento, cuando versa sobre una oportunidad de acción, se encuentra en potencia para ser práctico, es decir, puede servir a la acción práctica. “El entendimiento juzga, especulativamente, sobre la oportunidad de acción y delibera para la fijación de un objetivo:

61. Llano, Carlos. “El trabajo directivo y el trabajo operativo en la empresa”. En AA. VV. *Ricos y pobres. La vertiente humana del trabajo en la empresa*. Madrid, Rialp, 1990, pp. 15-32. Para la cita pp. 19 y 20.

62. *Ibid.*, pp. 20-21.

63. Mintzberg, *Managers...*, cit., p. 22.

64. Cfr. Llano, C., op. cit. También Pérez López, op. cit., pp. 125-126.

65. Llano, C. *Análisis de la acción directiva*, México, Limusa, 1982, p. 75.

66. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 6, II, 1139b.

‘esto puede hacerse’. Gracias a este juicio, la voluntad decide llevar a cabo la acción; hecha la decisión y mientras esta subsiste dinámicamente, el entendimiento dirige la ejecución de la acción. (...) Aquí, en cuanto que el entendimiento dirige la ejecución práctica, puede llamarse entendimiento práctico absolutamente. Esta dirección, es decir, el acto del entendimiento absolutamente considerado, se denomina imperio, y deriva del hábito intelectual de la prudencia. Pero no se puede olvidar que el imperio prudencial es un acto que no tiene sentido real sin la decisión voluntaria⁶⁷. “La prudencia no es otra cosa que un conocimiento directivo...”⁶⁸, asegura el Aquinate, lo que significa que “el entendimiento es práctico en cuanto director de la ejecución de la acción ya decidida por la voluntad. Por ello, si el entendimiento recibe de la voluntad la practicidad, esta recibe de aquel la orientación racional. (...) La acción directiva se mueve, pues, alrededor de estos cuatro ejes cardinales:

- El entendimiento como aprehensor de oportunidades de acción.
- El entendimiento como deliberador y fijador de objetivos.
- La voluntad como factor de decisiones, con base en la oportunidad aprehendida y el objetivo deliberado.
- El entendimiento como director de la acción decidida⁶⁹.

Y como interfase que facilita el ejercicio de esta perfección: el hábito de la prudencia. La prudencia perfecciona la rectitud impulsiva e instintiva del obrar, de tal modo que el obrar se eleva entonces a la categoría de racional⁷⁰. El acto de la prudencia

aconseja, juzga prácticamente y manda, es decir, se advierte como el hábito cuya posesión pertenecería de modo inminente a los directivos. Y lo sería, porque, entre otras cosas, un aspecto del saber que le corresponde, como hábito, “sería el diagnóstico: conocimiento por el que, a partir de los hechos contingentes y particulares de un evento, captamos las oportunidades de acción y nuestra capacidad y recursos para aprovecharlas. Y el diagnóstico constituye a su vez el punto de partida para toda acción directiva”⁷¹.

Pero el directivo no se puede quedar en el análisis sólo. Este sería, según Mintzberg, uno de los problemas de las escuelas de negocios: el haber identificado en la práctica el análisis con la toma de decisión. “Formalmente al menos, el proceso de toma de decisiones comprende diversas fases: identificar el problema, diagnosticar su carácter, encontrar e inventar posibles alternativas, evaluarlas para seleccionar una y ponerla en acción. La mayoría de las fases son blandas y, por lo tanto, no susceptibles al análisis sistemático. La única excepción es la evaluación de las posibles alternativas, por lo que es ahí donde se centra la toma de decisiones considerada como análisis”⁷². No obstante, la misma acción directiva requiere que se pase a la acción y se lleve a cabo lo decidido; y esta es una habilidad que puede quedarse sin desarrollar, en la medida que el énfasis se coloque en el análisis y el diagnóstico. Aparece nuevamente la necesidad de la prudencia, esta vez en su dimensión imperativa, y que no hace sino imprimir cuño operativo a la dimensión cognoscitiva. Ese diagnóstico y análisis se transforma por la prudencia en imperio que se consuma en acción. Es precisamente esta inmediata relación de la prudencia a la operación concreta donde estri-

67. Llano, C. *Análisis...*, cit., p. 99. También cfr. Polo, L., y Llano, C. *Antropología de la acción directiva*. Madrid, Unión Editorial, 1997.

68. Aquino, Tomás. *Scriptum super quattuor libros sententiarum Magistri Petri Lombardi*, Libro III, distinción 33, q. 2, a. 5.

69. Llano, C. *Análisis...*, cit., pp. 99-100.

70. Aquino, Tomás. “Quaestio disputata de virtutibus in commune”, 6; *Summa Theologiae*, II-II, q. 166, art. 2, ad. 1.

71. Llano, C. *Análisis...*, cit., p. 155.

72. Mintzberg, H. *Managers...*, cit., p. 52. Cfr. también Leavitt, op. cit.

ba la diferencia existente entre este hábito y los demás⁷³.

Por otra parte, y como señala Llano, el trabajo directivo será eficaz, y aceptado por el operativo, en la medida en que se revista de las cualidades que han de exigirse al *consilians*, esto es, al que mueve por medio de la prudencia⁷⁴. Es decir, a través de la experiencia y el conocimiento aplicados a ese diagnóstico.

Un buen directivo es capaz de leer su organización y diagnosticar su situación concreta en un momento determinado. La experiencia resulta entonces muy valiosa para desarrollar la peculiar acción penetrativa del diagnóstico, por lo que esta tiene de ejercicio acumulado, más que por lo que tiene de conocimiento acumulado. En otras palabras, la experiencia tiene validez porque desarrolla la habilidad para diagnosticar, y no porque acumula conocimientos, convirtiéndose así en una especie de teoría para la vida práctica, que acumula conocimientos prácticos y experiencias pasadas —supliendo de alguna forma a la teoría científica—. Así, el directivo ensancha, por la experiencia, su capacidad de diagnóstico.

Más allá del *saber más* que le otorga la experiencia al directivo, lo que realmente importa es que es *más capaz* de penetrar la realidad. La experiencia no es esencialmente un saber, en cuanto se refiere a que acumula conocimientos, sino a que desarrolla una habilidad para actuar con base en un saber específico (saber prudencial), que no se acumula igual que los conocimientos⁷⁵.

En resumen, la experiencia y los conocimientos previos que un directivo esté en capacidad de usar para que le ayuden a actuar de acuerdo con un

diagnóstico, desarrollan el hábito de la prudencia, que es propia de un hombre apto para dirigir la marcha de otros en la búsqueda de un fin común. A este respecto, hay que tener en cuenta que el conocimiento al que se hace referencia, cuando se habla del hábito de la prudencia, tiene un carácter práctico, que lo diferencia del conocimiento puramente abstracto, y que vincula más intensamente la motivación espontánea del agente frente a la decisión se debe que tomar y la acción que se va a realizar; es decir, el hábito facilita la “decisión”, de acuerdo con el valor abstractamente conocido, aunque el impulso espontáneo —la motivación espontánea— hacia el logro de ese valor sea inferior al que la persona siente hacia el logro de otros valores, que siendo inferiores —menos valiosos—, son más intensivamente conocidos (la satisfacción ligada a su logro ha sido experimentada anteriormente)⁷⁶.

De lo dicho se desprende que lo importante no sería tanto la toma de decisiones, ni el mando de hombres. Lo importante es el nivel desde donde se toman las decisiones o se realiza el mando. “La función del director es una función de síntesis, de interrelación. La podemos así describir como función de síntesis en los procesos de toma de decisiones y en el mando de hombres”⁷⁷. O como indicara Valero, los saberes directivos tienen que ser al mismo tiempo saberes políticos. Entendiéndose político no en el sentido de manejar conflictos de poder, sino en el más amplio de la palabra política: “campo del saber que se ocupa de la convivencia organizada de grupos que tienen metas comunes a todos los miembros del grupo”; en el caso de la dirección, “esas metas apuntan a integrar toda la

73. Pieper, Joseph. *Las virtudes fundamentales*, Madrid, Rialp, 1976, pp. 44-45. También en esta precisión es que se entienden las afirmaciones de Aristóteles y luego de Tomás de Aquino, acerca de la primacía de la prudencia sobre los hábitos de la justicia, fortaleza y templanza.

74. Llano, C. *El trabajo directivo...*, cit., p. 32.

75. Llano, C. *Análisis...*, cit., p. 156.

76. Pérez López, J. A. *Teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal*. Madrid, Rialp, 1991, p. 64. En esta facilitación se entiende la afirmación de Tomás de Aquino: la virtud moral es la impronta que acuña la prudencia en el querer y el obrar. Cfr. Aquino, *Virt. comm.*, cit. 9.

77. Llano, C. *La enseñanza de la dirección y el método del caso*. México, IPADE, 1996, p. 21.

acción con sentido de futuro y de negocio”⁷⁸. Se entiende, en el marco de lo dicho hasta ahora, que en un estudio de mercado realizado en el 2005, entre empresas nacionales y multinacionales en Bogotá, intentando determinar las necesidades de formación de los directivos colombianos, la respuesta apuntara de modo consistente a la necesidad de desarrollar en ellos las habilidades gerenciales, entre las que se contaban: liderazgo, *coaching*, trabajo en equipo, visión estratégica y negociación⁷⁹.

3.2. De cómo ofrecer lo que se requiere para mejorar en la dirección

Si en realidad se entiende la acción directiva, y por tanto la acción —el trabajo— del directivo en las coordenadas mencionadas anteriormente, entonces el proceso para enseñar al director de empresa se “parece más al sistema de enseñar al pintor o al músico, que al que debe emplearse para enseñar al matemático, al contador o al abogado”⁸⁰. Involucra, en consecuencia, una complejidad que requiere una cierta madurez personal y un determinado criterio por parte del participante, así como exige estar estrechamente vinculada con el ejercicio práctico. De lo que se deduce que la edad y los rasgos de personalidad de los participantes no son irrelevantes, como tampoco lo es el que el participante haya ejercido la dirección por algún tiempo antes de iniciar su formación, y que lo siga haciendo mientras se forma. Como afirma repetidamente Mintzberg, “cuando la persona que aprende permanece en su puesto de trabajo, existe una oportunidad de vincular la experiencia formativa con el entorno laboral. Estudiar mientras se trabaja no solo ayuda, sino que tiene un

impacto en el trabajo (negativo en cuanto a energía, positivo respecto a oportunidad). Por lo tanto, considerar la experiencia formativa como algo aparte (hecho durante el tiempo libre, para uno mismo) no es solo perder esa oportunidad, sino también gastar más energía. Ahí pierden tanto el alumno como su empresa”⁸¹.

De ahí que en cuestión de programas de formación de directivos, representa una ventaja pedagógica el mantenerse en la práctica laboral mientras se participa en ellos. Lo cual ubicaría en escenarios especialmente adecuados a los llamados programas ejecutivos, ya sea *MBA* u otro de desarrollo de habilidades gerenciales, puesto que ellos permiten, y en cierto sentido requieren, la permanencia en el trabajo durante su desarrollo. La clave del éxito de estos programas estaría en saber ayudar a los participantes a aprovechar las oportunidades que el trabajo ofrece, para la aplicación y desarrollo de las habilidades y destrezas propias de la dirección. Un error grave sería tratar de manejar el contenido de estos programas como una mera adaptación de los contenidos de un programa de tiempo completo, precisamente porque se estaría desaprovechando esa dimensión de estrecha vinculación entre la experiencia formativa y el entorno laboral⁸².

Por otra parte, y recordando la crítica de Ghoshal acerca de las malas teorías y su influencia en la enseñanza y prácticas directivas actuales, comentada en la primera parte de este artículo, conviene revisar los presupuestos antropológicos desde los cuales se enseña la dirección. En concordancia con lo que definíamos como acción directiva, función directiva y su relación con la organización, se vislumbra la necesidad de un modelo que acoja y ensamble esas nociones. El modelo antropológico de dirección, desarrollado por Pérez López⁸³ y aplicado

78. Valero, A., como citado por Torrá, J. G. “Las escuelas de dirección de empresas: El modelo Valero”. En AA. VV. *El perfeccionamiento de la Alta Dirección. Homenaje al Profesor Antonio Valero*. Sevilla, Instituto Internacional San Telmo, 2006, pp. 103-121. Para la cita p. 114.

79. Cfr. *Evaluación de necesidades y expectativas de formación y desarrollo directivo en las empresas multinacionales y nacionales en Bogotá*. Estudio de mercado realizado por Market Research a petición del Inalde - Universidad de La Sabana, 2005.

80. Llano, C. *La enseñanza...*, cit., p. 25.

81. Mintzberg, H. *Managers...*, cit., p. 211.

82. *Ibid.*, pp. 188-199.

83. Cfr. Pérez López, J. A. *Fundamentos de la...*, cit.

en diferentes escuelas de negocios, entre ellas el IESE *Business School* y el INALDE, Escuela de Dirección y Negocios de la Universidad de La Sabana, concibe al directivo teniendo en cuenta los distintos tipos de acciones directivas y, por lo tanto, a la función del directivo como la de un estratega, ejecutivo y líder en iguales proporciones.

Este modelo distingue varios tipos de motivos: a) *extrínsecos* (que obedecen a necesidades de índole material y que vienen dados por lo que el individuo *recibe* del entorno —reconocimiento, poder, dinero, etc.—, como resultado de sus interacciones); b) *intrínsecos* (que obedecen a necesidades intelectuales y son alcanzados a través de lo que el individuo *hace* y *logra por sí mismo* —aprendizaje, experiencia, etc.—, como efecto de su acción), y c) *trascendentes o contributivos* (que responden a necesidades afectivas y cuyo logro depende del bienestar que alcanza para los demás quienes reciben el impacto de sus acciones)⁸⁴. Con base en esto, se afirma que el objetivo último de la organización es la unidad, como estado que no excluye, pero supera la eficacia y la eficiencia, manifestando el grado de satisfacción de motivos trascendentes que las personas alcanzan cuando actúan intentando el logro en la solución de los problemas. La función directiva tiene como misión garantizar los grados mínimos de eficacia para que la organización sobreviva a largo plazo, y dentro de esas condiciones, poner los medios para que la unidad crezca lo máximo posible⁸⁵.

El modelo antropológico concibe la organización como una institución y se propone dar un sentido a toda la acción humana que coordina. Considera explícitamente los valores con los que identifica a las personas, perfeccionando los motivos de sus acciones, educándolos en ese sentido⁸⁶ y desarrollando

una misión que genere un sentido de propósito. En otras palabras, crear una institución basada en relaciones humanas y fructíferas para cada miembro de la empresa, fundamentada en el desarrollo de los directivos. Como lo afirma Pin en su libro *Dirigir es educar*, la dirección es una de las más nobles actividades del ser humano, porque dirigir supone ayudar al desarrollo humano, educar en el sentido integral, técnico, profesional, social y moral⁸⁷. La amoralidad implícita en las teorías de *management*, que denunciaba Ghoshal, no tiene lugar en un modelo de empresa y, por tanto, en la enseñanza de la dirección de empresa, donde lo que entra en juego constantemente es el directivo, como sujeto empeñado en el desarrollo de hábitos que lo mejoren a él y a sus colaboradores, porque de esa forma mejorará la empresa⁸⁸.

Pero no es solo eso. Un modelo antropológico como este requiere que el contenido de lo que se enseñe ofrezca y haga referencia a un escenario donde sea posible precisamente adquirir ese saber prudencial que permite al directivo sintetizar, interrelacionar, el proceso de toma de decisiones y el mando de hombres. La dirección de personas aparece entonces como fundamental, ya que las decisiones no se toman sin las personas de la organización. Se trata de lograr resultados a través de las acciones de terceros, de dirigir la acción de otros para la consecución de los objetivos organizacionales. Esta dirección, a su vez, requiere muchas de las llamadas *soft skills*, tan echadas de menos por empresarios y críticos de los modelos actuales de formación de directivos, por lo que su presencia en el currículo de los programas organizados alrededor de este modelo deberían tener el mayor peso y permear todas las

84. Cfr. *Ibid.*, pp. 52-62. Pero especialmente pp. 162-176.

85. Cfr. *Ibid.*, pp. 106-118.

86. Pin, José Ramón. *Dirigir es educar*. Madrid, McGraw-Hill, 1994.

87. *Ídem.*

88. Para un desarrollo extenso del tema, cfr. la obra póstuma de Pérez López, *Liderazgo y ética en la dirección de empresas. La nueva empresa del siglo XXI*. Bilbao, Deusto, 1998. La obra fue preparada por los alumnos de Pérez López: Nuria Chinchilla, Joseph Ma. Rosanas y Pedro Navarro.

áreas. El autoconocimiento, la comunicación, el liderazgo, la solución de conflictos, el trabajo en equipo, tenidos en cuenta en relación con la comprensión de cómo las motivaciones están relacionadas con los ámbitos organizacionales y los aprendizajes que la organización hace de las actuaciones directivas, constituyen el marco y columna vertebral de un programa de enseñanza que desea ayudar con éxito en la formación de ese saber prudencial que es el conocimiento primordial del directivo⁸⁹.

Queda aún por tocar el tema de la metodología; es decir, determinar cuál sería ese modo que permita al directivo en formación, en la medida de lo posible, desarrollarse más aún como tal. La respuesta, en la experiencia de diversas escuelas de negocios, es la metodología del caso. Si bien es cierto que las críticas también se han centrado en cuestionar el caso como instrumento idóneo para la formación de directivos, hay que aclarar que lo que se critica es la mala utilización del caso, no la metodología en su correcto uso, es decir, en el manejo del caso en su pleno sentido mayéutico. Cuando se emplea el método correctamente, "el caso pierde su sentido de 'instrumento para' (para ejemplificar una técnica, para ilustrar una situación, para estimular el ingenio...). El caso se convierte en un fin en sí mismo. El fin de la sesión es la propia sesión, que equivale a un gran gimnasio, y ¡nadie puede hacer la gimnasia por

mí!"⁹⁰. Y esto es importante, porque de lo que se trata es de ejercitarse en una serie de habilidades.

El caso es la descripción de una situación real y compleja, en la que una persona o grupo de personas (empresa) tienen que decidir y actuar (o no actuar) para cambiar en todo o en parte, o quizá para mantener la situación que se describe. No es una situación buena o mala, simplemente es lo que sucede. Tampoco se ofrecen todos los datos necesarios para tomar una decisión, tal y como ocurre en la realidad empresarial⁹¹.

La potencia didáctica está precisamente en la complejidad del problema que recoge el caso, pues lo esencial de la metodología no es el resultado como tal, sino el proceso colectivo de definir el problema y buscar las soluciones posibles. Los problemas del mundo empresarial son como los de la sociedad, complejos e interrelacionados. La solución de problemas complejos no se puede afrontar con "fórmulas" o "recetas" lineales, sino con el criterio prudencial del directivo⁹².

Dentro del aula de clase, el profesor utiliza sus habilidades para colocar al participante en la situación en la que se encuentra el protagonista o protagonistas del caso, con el fin de que se identifique con las diferentes circunstancias, clarifique el problema, genere alternativas de solución, elija, genere planes de acción y controle la ejecución de las decisiones con planes de contingencia, para cubrir las posibles situaciones consecuentes e indeseables, pero que no deben ser del todo imprevistas. Imaginarse estar en la situación del protagonista del caso requiere, de otro lado, "apertura mental" del educando y entendimiento de los objetivos pedagógicos de los casos.

89. De hecho, existen programas de management y voces de educadores en lo que es la dirección de empresas, que sin seguir el modelo antropológico, parcialmente evidencian la importancia de una visión humanista de la organización y del ser humano. Cfr. Elmuti, D. "Can management be taught? If so, what should management education curricula include and how should the process be approached?". En *Management Decision*, Vol. 42, N° 3-4, pp. 439-453. También Van der Colff, L. "A new paradigm for business education: The role of the business educator and business school". En *Management Decision*, Vol. 42, N° 3/4, pp. 499-507. Hendry, J. "Educating managers for post-bureacracy: the role of the humanities". Working paper N° 7, *Brunel Research in Enterprise, Innovation, Sustainability, and Ethics*. Uxbridge, West London, 2004. http://www.brunel.ac.uk/research/brese/pub/docs/Hendry_wp7.PDF. Access date: 10/03/2006. El mismo Mintzberg, en el IMPM (International Master in Practicing Management), construye el contenido alrededor de cinco grandes cuestionamientos: 1) la dirección de uno mismo; 2) la dirección de la organización; 3) la dirección del contexto (por contexto entendiendo una visualización 'mundializada' de los grandes movimientos de fondo que se perciben en la economía, lo político y lo social; 4) la dirección de las relaciones; y 5) la dirección del cambio. Cfr. Mintzberg, *Directivos...*, pp. 327-351.

90. Torrá, J. G. *Las escuelas de dirección...*, op. cit., p. 111.

91. Cfr. Llano, C. *La enseñanza de...*, cit., pp. 37-39. También Masoner, M. *An Audit of the Case Study Method*. Praeger Publishers, 1988.

92. Burke, C. "Tulips, Tinfoil, and Teaching: Journal of a Freshman Teacher". En Christensen, C. R.; Garvin, D. A., and Sweet, A. *Education for Judgment. The Artistry of Discussion Leadership*. Boston, Harvard Business School Press, 1990, pp. 37-67.

El proceso de solución de un problema real supone “tomar decisiones” sustentadas y aplicables a la situación particular. No obstante, lo subjetivo, la propia experiencia, las percepciones y el propio sentido común desempeñan un papel importante. Cada decisor tiene su *modelo mental*, una visión del universo y de las relaciones causales que ligan sus elementos. Por este motivo, la riqueza de las discusiones en el aula de clase es exponencial, pues hay tantas posiciones y argumentos como participantes, acumulándose y entrelazándose para ayudar a enriquecer el criterio de quienes escuchan y de quienes debaten intensamente. Así, se genera un proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje, con base en la propia reflexión y en la de los demás (incluyendo al profesor)⁹³.

Este modelo adquiere mayor credibilidad en la medida que se contrasten sus predicciones con los resultados reales. Sin embargo, en la experiencia simulada (método del caso), la condición predicción-realidad no es un mecanismo esencial, pero sí tiene la bondad de contrastar lo que piensa una persona con las posiciones de otros ante las mismas circunstancias y hechos. Es a lo que se puede denominar “contraste de opiniones”, y, por tanto, para su eficacia se requiere de un proceso de razonamiento que dé soporte a cada opinión (rigurosidad). Aquí entra nuevamente la habilidad del profesor: conseguir que el método del caso esté orientado a lograr el “contraste de opiniones” y, por tanto, un contraste de razonamientos y argumentos, que dé soporte a cada opinión, ejercitando las capacidades intelectuales de los participantes⁹⁴.

El aprendizaje en la “toma de decisiones” es el perfeccionamiento de los “modelos decisorios”, que va adquiriendo la persona gracias a la metodología. Un modelo puede ser inconsistente cuando los nexos

causales del mismo no corresponden a los reales, pero también pueden ser incompletos cuando el modelo no incluye variables explicativas imprescindibles para conceptualizar el problema que se va a resolver. El método del caso construye mejores modelos decisorios para los participantes, en la medida que les ayuda a hacerlos más consistentes y completos.

Algunas ventajas de la metodología para el proceso de aprendizaje son: a) los errores en las decisiones no tienen consecuencias diferentes al desempeño en el aula de clase; por tanto, es una herramienta valiosa para entrenarse en la toma de decisiones, con menor riesgo que tomarlas en la vida real; b) el número de problemas en la experiencia simulada es enorme, cada caso es una oportunidad para identificar problemas de distintas naturalezas; en la vida real, el participante sólo tiene como escenario el de su contexto particular; c) pone al participante en la situación del protagonista-directivo del caso, y así le enseña a pensar sobre situaciones concretas⁹⁵.

El método del caso consiste en sustituir las lecciones magistrales por un diálogo metódico entre los participantes, sobre una situación real del campo de la dirección de empresas. Se trata de aprender dialogando, del contraste de puntos de vista y argumentos. La discusión ayuda a “descubrir” y a “construir” los conocimientos y las capacidades directivas⁹⁶.

Los buenos resultados del método del caso no son tanto en el aula de clase, sino fuera y después de ella, cuando el directivo “hace” su tarea en el propio entorno empresarial, en la práctica. Genera capacidades para la tarea directiva práctica, pero además, y mucho más importante, ha desarrollado —supuesto un ejercicio real y honesto en las sesio-

93. Cfr. Garvin, D. *Barriers and Gateways to Learning*. En Christensen, C. R.; Garvin, D. A., and Sweet, A., op. cit., pp. 3-13.

94. Cfr. Llano, C. *La enseñanza de...*, cit., pp. 43-49.

95. *Ibid*, pp. 50-56.

96. *Ibid*, pp. 39-41.

nes— una forma de aproximarse a las situaciones distinta de la que trajo: ha cambiado⁹⁷. Es importante, en todo caso, no olvidar que el método del caso no es el único modo de generar pensamiento independiente y/o de desarrollar habilidades directivas. Otro tipo de metodologías centradas en los participantes también lo consiguen. Sin embargo, la clave del éxito estará en el engarce que esas metodologías desarrollen con lo que hemos definido como la función directiva y el modelo antropológico.

En referencia al éxito del desarrollo de hábitos y criterios prudenciales, un punto importante tiene que ver con la extensión de los programas que debería estar relacionada con el tiempo de ejercicio que requieren esos hábitos y criterios de los que venimos hablando. De ahí que resulta más apropiada una duración larga, puesto que en la repetición de actos se crean los hábitos, y de eso es precisamente de lo que se trata: incidir en la creación y mejora de hábitos intelectuales, estratégicos y sociales⁹⁸.

Un tema que se debe mencionar también es el de la personalización en la atención de los participantes, no como táctica que eleve su índice de satisfacción, sino precisamente en la medida que el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de la dirección tiene que ver más con el arte que con la ciencia. En este sentido, no es solo primordial el *ratio* profesor-alumno, sino el seguimiento y conocimiento actual de los participantes por parte de los profesores y el personal académico⁹⁹. Seguimiento que hace necesaria

la creación de figuras similares a los maestros o tutores clásicos, que no se centran en seguir el nivel de adquisición de conocimientos de sus pupilos — cosa que, se ha dicho ya, no es lo vital en la dirección—, sino en el crecimiento de esos hábitos y el saber prudencial que hemos mencionado.

Se hace necesaria una última referencia en relación con a la investigación, si queremos que esta revierta en beneficio de la enseñanza y repercuta en la acción de los directivos. Ella no solo debe ser creativa y aplicada a las realidades de las prácticas directivas, sino realmente tiene que ser socializada, lo cual significa que se aleje de los círculos donde solo los estudiosos se relacionan, y baje a la arena de la aplicación directiva. “El trabajo del investigador es ayudar a los practicantes (los profesionales) a profundizar su comprensión descriptiva, ofrecer perspectivas más frescas para que los actores que están en contexto puedan ver el mundo con más claridad y, como consecuencia de ello, actuar más efectivamente”¹⁰⁰. La vinculación de las escuelas de enseñanza de dirección de negocios con las mismas empresas, esos profesionales a quienes se pretende ayudar, aparece entonces como vital.

Si bien es cierto que la sugerencia de la adopción de un modelo antropológico —con unas implicaciones metodológicas y académicas concretas—, como forma de superar algunas de las críticas que se hacen a la enseñanza de la dirección de empresas, no está exenta de problemas, parecería, a la luz de lo expuesto, una posibilidad real de incidir positivamente en la formación de los directivos.

97. En cierta manera, lo que se impulsa es precisamente que los participantes busquen las respuestas y desarrollen un modo de pensar independiente. Cfr. Wilkinson, J., and Dubrow, H. *Encouraging Independent Thinking*. En Christensen, C. R.; Garvin, D. A., and Sweet, A., op. cit., pp. 249-261.

98. Cfr. Torrá, J. G. "Apunte sobre el perfeccionamiento de directivos". En AA. VV. *El perfeccionamiento de la alta dirección*, op. cit., pp. 124-141. A este respecto, vale la pena mencionar la defensa que se puede hacer de las escuelas de negocios como espacios de conocimientos. Cfr. Starkey, K.; Hatchuel, A., y Tempest, S. Rethinking the Business School en *Journal of Management Studies*, Vol. 41, Issue 8, December 2004, pp.1521-1531.

99. Cfr. Christensen, C. R. *Premises and Practices of Discussion Teaching*. En Christensen, C. R.; Garvin, D. A., and Sweet, A., op. cit., pp. 15-34. Especialmente pp. 24-31.

100. Mintzberg, *Managers...*, cit., p. 444. Para el tema revisar el epígrafe: El papel de la investigación, pp. 436-449.

TABLA 1

AUTOR	OBRA	PROFESIÓN
Epstein, Edward Jay	The Big Picture: The New Logia of Money and Power in Hollywood	Periodista
Gladwell, Malcolm	Blink: The Power of Thinking Without Thinking	Escritor
Eichenwald, Kurt	Conspiracy of Fools: A True Story	Periodista
Stewart, James	DisneyWar	Periodista
Gershenfeld, Nell	Fab: The Coming Revolution on your Desktop—From Personal Computers to Personal Fabrication	Académico. Físico. MIT
Poundstone, William	Fortune's Formula: The Untold Story of the Scientific Betting System That Beat the Casinos and Wall Street	Escritor
Siegel, Jeremy	The Future for Investors: Why the Tried and True Triumphs Over the Bold and the New	Académico. Finanzas. Wharton School.
Prestowitz, Clyde	Three Billion New Capitalists: The Great Shift of Wealth and Power to the East	Negociador. Formaba parte del equipo de comercio de la administración Reagan
Welch, Jack y Welch, Susy	Winning	Profesional. CEO
Friedman, Thomas L.	The World is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century	Periodista

Orden alfabético por título de la obra.

Fuente: Revista Business Week.

TABLA 2

OBRA	AUTOR	PROFESIÓN
1. BLINK	Gladwell Malcolm	Escritor
2. THE WORLD IS FLAT	Thomas L. Friedman	Periodista
3. FREAKONOMICS	Steven D. Levitt, Stephen J. Dubner	Economista. Universidad de Chicago
4. WINNING	Jack Welch with Suzy Welch.	Profesional. Ex CEO
5. COLLAPSE	Jared Diamond	UCLA. Biólogo. Profesor
6. JIM CRAMER'S REAL MONEY	James J. Cramer	Analista de inversion, comentarador de TV sobre inversiones. CNBC
7. THE MONEY BOOK FOR THE YOUNG, FABULOUS & BROKE	Suze Orman	Escritora
8. SECRETS OF THE MILLIONAIRE MIND T.	Harv Eker	Creador de seminarios
9. THE LITTLE RED BOOK OF SELLING	Jeffrey Gitomer	Periodista. Columnista
10. START LATE, FINISH RICH	David Bach	Escritor. Creador de seminarios

Fuente: <http://www.businessweek.com/pdfs/2006/bestsellersof2005.pdf>

Referencias bibliográficas

- Aquino, Tomás. *Scriptum super quattuor libros sententiarum Magistri Petri Lombardi*, Libro III, distinción 33, q. 2, a. 5.
- Aquino, Tomás. *Quaestio disputata de virtutibus in commune*, 6.
- Aquino, Tomás. *Summa Theologiae*, II-II, q. 166, art. 2, ad. 1.
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Ed. bilingüe de Julián Marías y María Araújo, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1970.
- Attiyeh, R., y Lumsden, K. G. "Some modern myths in teaching economy: The U.K. experience". *American Economic Review*, 62, 1972, pp. 429-433.
- Bailey, J. R., y Eastman, W. N. "Tensions between science and service in organizational scholarship". En *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 32, 1996, pp. 350-355.
- Bauman, Z. *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005 (primera edición en castellano).
- Ben-Ner, A. y Putterman, L. (eds.). *Economics, values and organization*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Berlin, I. *Liberty* (Henry Hardy, ed.). Oxford, Oxford University Press, 2002.
- Berry, F. *Informe sobre la educación para la dirección*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo, OCDE, 1972.
- Bower, J. "Business Policy in the 1980's". En *Academy of Management Review*, Vol. 7, N°4, 1982.
- Burke, C. "Tulips, Tinfoil, and Teaching: Journal of a Freshman Teacher". En Christensen, C. R.; Garvin, D. A., and Sweet, A. *Education for Judgement. The Artistry of Discussion Leadership*. Boston, Harvard Business School Press, 1990, pp. 37-67.
- Camerer, C., y Thaler, R. H. "Ultimatums, dictators, and manners". En *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 9, N° 2, 1995, pp. 209-219.
- Campbell, D. T. "Can we be scientific in applied social science?". En Campbell, D. T. *Methodology and epistemology for social science: Selected papers*. Chicago, University of Chicago Press, 1988, pp. 315-333.
- Chatman, J. "Working smarter and harder: A longitudinal study of managerial success". En *Administrative Science Quarterly*, Vol. 39, 1994, pp. 603-627.
- Christensen, C. R. *Premises and Practices of Discussion Teaching*. En Christensen, C. R.; Garvin, D. A., and Sweet, A., op. cit., pp. 15-34.
- Daily, C. M.; Dalton, D. R.; Ellstrand, A. E., y Jonson, J. L. "Meta-analytic reviews of board composition, leadership structure, and financial performance". En *Strategic Management Journal*, Vol. 19, 1998, pp. 269-290.
- Donaldson, L. "Damned by our own theories: Contradictions between theories and management education". En *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 1, N° 1, 2002, pp. 96-106.
- Dreher, G. F.; Dougherty, T. W., y Whitely, B. "Generalizability of MBA degree and socioeconomic effects on business school graduates' salaries". En *Journal of Applied Psychology*, Vol. 70, 1985, pp. 769-773.
- Dugan, M. K.; Gracy, W. R.; Payne, B., y Johnson, T. R. *The benefits of an MBA: A comparison of graduates and nongraduates*. Selections, Vol. 1, 1999, pp. 18-24.
- Elmuti, D. "Can management be taught? If so, what should management education curricula include and how should the process be approached?". En *Management Decision*, Vol. 42, N° 3/4, pp. 439-453.
- Elster, J. *Explaining Technical Change*. Cambridge, England, Cambridge University Press, 1983.
- Frankfurter, G. M., y McGoun, E. G. "Ideology and the theory of financial economics". En *Journal of Economic Behavior and Organization*, Vol. 39, 1999, pp. 159-177.

- Garvin, D. *Barriers and Gateways to Learning*. En Christensen, C. R.; Garvin, D. A., and Sweet, A., op. cit., pp. 3-13.
- Ghoshal, S. "Bad management theories are destroying good management practices". En *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4, N° 1, 2005, pp. 75-91.
- Ghoshal, S., y Moran, P. "Bad for practice: A critique of the transaction cost theory". En *Academy of Management Review*, Vol. 21, N° 1, 1996, pp. 13-47.
- Hambrick, D. C. "What if the Academy actually mattered?". En *Academy of Management Review*, Vol. 19, pp. 11-16.
- Hendry, J. "Educating managers for post-bureacracy: the role of the humanities". Working paper N° 7, *Brunel Research in Enterprise, Innovation, Sustainability, and Ethics*. Uxbridge, West London, 2004. http://www.brunel.ac.uk/research/brese/pub/docs/Hendry_wp7.PDF. Access date: 10/03/2006.
- Hill, L. A. *Becoming a manager mastery of a new identity*. Boston, Harvard University Press, 1992.
- Kohn, A. *Punished by rewards*. Boston, Houghton Mifflin, 1993.
- Kolb, D. A. "Management and the learning process". En *California Management Review*, 18, 1976, pp. 21-31.
- Lawrence, P. R. "The challenge of problem-oriented research". En *Journal of Management Inquiry*, Vol. 1, 1992, pp. 139-142.
- Leavitt, H. J. "Educating our MBAs: On teaching what we haven't taught". En *California Management Review*, Vol. 31, N° 3, 1989, pp. 38-50.
- Leonhardt, D. "A matter of degree? Not for consultants". En *New York Times*, octubre 1, 2000, sección 31: 1-18.
- Llano, C. *Análisis de la acción directiva*. México, Limusa, 1982, p. 75.
- Llano, C. *La enseñanza de la dirección y el método del caso*. México, IPADE, 1996.
- Llano, Carlos. "El trabajo directivo y el trabajo operativo en la empresa". En AA. VV. *Ricos y pobres. La vertiente humana del trabajo en la empresa*. Madrid, Rialp, 1990, pp. 15-32.
- Masoner, M. *An Audit of the Case Study Method*. Praeger Publishers, 1988.
- McCall, M. W., Jr. *High Flyers: Developing the next generation of leaders*. Boston, Harvard Business School Press, 1998.
- Mintzberg, H. "Ten ideas designed to rile everyone who cares about management". En *Harvard Business Review*, July-August, 1996, pp. 61-68.
- Mintzberg, H., and Lampel, J. "Matter of degrees: Do MBAs make better CEOs?". En *Fortune*, February 19, 2001, p. 244.
- Mintzberg, H. *Managers not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management develop*. San Francisco, Bennett-Koehler Publishers, 2004, Ediciones Deusto, 2005, para la edición en castellano.
- Mintzberg, H., and Gosling, J. R. "Educating managers beyond borders". En *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 1, N° 1, 2002, pp. 64-76.
- Osterloh, M., y Frey, B. S. *Corporate governance for crooks? The case for corporate virtue*. University of Zürich, 2003. Manuscrito no publicado, citado en Ghoshal, S.
- Pérez López, J. A. *Fundamentos de la dirección de empresas*, Madrid, Rialp, 1993, 4ª. edición, 2000.
- Pérez López, J. A. *Liderazgo y ética en la dirección de empresas. La nueva empresa del siglo XXI*. Bilbao, Deusto, 1998. La obra fue preparada por los alumnos de Pérez López: Nuria Chinchilla, Joseph Ma. Rosanas y Pedro Navarro.
- Pérez López, J. A. *Teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal*. Madrid, Rialp, 1991.
- Pfeffer, J., y Fong, C. T. "The end of business schools? Less success than meets the eye". En *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 1, N° 1, 2002, pp. 78-95.

- Pieper, J. *Las virtudes fundamentales*. Madrid, Rialp, 1976.
- Pin, J. R. *Dirigir es educar*. Madrid, McGraw-Hill, 1994.
- Polo, L., y Llano, C. *Antropología de la acción directiva*. Madrid, Unión Editorial, 1997.
- Porter, L. W., y McKibbin, L. E. *Management education and development: Drift or thrust into the 21st century*. New York, McGraw Hill, 1988.
- Rigby, D. "Management tools and techniques: A survey". En *California Management Review*, Vol. 43, N° 2, 2001, pp. 139-160.
- Starkey, K.; Hatchuel, A., y Tempest, S. "Rethinking the Business School". En *Journal of Management Studies*, Vol. 41, Issue 8, 2004, pp.1521-1531.
- Sutton, R. I. y Staw, B. M. "What theory is not". En *Administrative Science Quaterly*, Vol. 40, 1995, pp. 371-384.
- Tetlock, P. E. "Cognitive biases and organizational correctives: Do both disease and cure depend on the politics of the beholder?". En *Administrative Science Quaterly*, Vol. 45, 2000, pp. 293-329.
- Torrá, J. G. "Las escuelas de dirección de empresas: El modelo Valero". En AA. VV. *El perfeccionamiento de la Alta Dirección. Homenaje al Profesor Antonio Valero*. Sevilla, Instituto Internacional San Telmo, 2006, pp. 103-121.
- Torrá, J. G. "Apunte sobre el perfeccionamiento de directivos". En AA. VV. *El perfeccionamiento de la alta dirección*, op. cit., pp. 124-141.
- Van der Colff, L. "A new paradigm for business education: The role of the business educator and business school". En *Management Decision*, Vol. 42, N° 3/4, pp. 499-507.
- Van Schalk, Gerard. "Transforming Business Education". En *Compact Quaterly*, October 2005, Volume 2005, Issue 4, http://www.enebuilder.net/globalcompact/e_article000465394.cfm?x=b11,0,w
- Von Hayek, Friedrich August. *The Pretence of Knowledge*. Nobel Prize Lecture, en http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1974/hayek-lecture.html Access date: September 11, 2006.
- Weick, K. E. "Theory construction as disciplined imagination". En *Academy of Management Review*, Vol. 14, 1989, pp. 516-531.
- Wilkinson, J., and Dubrow, H. *Encouraging Independent Thinking*. En Christensen, C. R.; Garvin, D. A., and Sweet, A., op. cit., pp. 249-261.
- Wilson, J. Q. *The moral sense*. Nueva York, Free Press, 1993.