

CAPÍTULO

# 04

---

## CULTURA ORGANIZACIONAL Y TENSIONES FORMATIVAS

El capítulo anterior estableció los fundamentos conceptuales para comprender la cultura organizacional del Programa de Administración de Empresas de la seccional Tuluá como un campo de disputa simbólica. Se identificaron seis marcos teóricos complementarios: cultura organizacional, reproducción social, pedagogía crítica, sostenibilidad, teoría crítica de la gestión y pensamiento decolonial; cuya articulación permitió delinear dos proyectos formativos en tensión: el gerencial-corporativo y el socioambiental-territorial. Ahora bien, este capítulo profundiza en esa cartografía, transitando desde la formulación teórica hacia el análisis de los mecanismos concretos, mediante los cuales la pugna entre ambos proyectos se materializa en las prácticas pedagógicas, en la configuración del habitus profesional y en los espacios donde emergen formas de resistencia creativa.

Este tránsito resulta imprescindible por varias razones: en primer lugar, la sola identificación de proyectos formativos contrapuestos puede conducir a una lectura estática que ignora las mediaciones y los matices propios de la vida institucional. Como advierte Bourdieu (1990), los campos sociales no funcionan como escenarios donde fuerzas abstractas se enfrentan de manera lineal, sino como espacios de posiciones relacionales donde los agentes despliegan estrategias diferenciadas según sus capitales y disposiciones.

En segundo lugar, el análisis de las voces docentes recogidas mediante el instrumento aplicado al programa permite contrastar las categorías teóricas con las percepciones, prácticas y dilemas que los propios actores enfrentan cotidianamente en el aula. Finalmente, la identificación de espacios de resistencia constituye un ejercicio indispensable para superar tanto el determinismo reproductivista como el voluntarismo pedagógico, reconociendo que la transformación formativa es posible, pero está condicionada por relaciones de poder específicas (Giroux, 1997; Apple, 2004).

El capítulo se estructura en cinco secciones articuladas: la primera despliega la cartografía detallada de los dos proyectos en pugna, examinando sus genealogías, sus mecanismos de legitimación y las zonas de contacto entre ambos; la segunda analiza la formación del habitus profesional como proceso multidimensional que opera a través del currículo, la evaluación y las prácticas pedagógicas; la tercera mapea los espacios de resistencia y construcción de alternativas que coexisten dentro del programa; la cuarta presenta evidencia empírica derivada de las dimensiones del instrumento aplicado a docentes; y la quinta propone una síntesis dialéctica que trascienda la dicotomía entre reproducción y utopía.

#### **4.1 Proyectos formativos en pugna**

La noción de «proyecto formativo», tal como se emplea en este análisis, alude a una configuración articulada de supuestos epistemológicos, orientaciones valorativas, prácticas pedagógicas y horizontes de sentido que, en su conjunto, producen un tipo

particular de subjetividad profesional. Siguiendo a Bernstein (2000), podría hablarse de «códigos pedagógicos» que regulan la selección, organización y transmisión del conocimiento, estableciendo límites implícitos sobre lo que puede pensarse, decirse y hacerse en el espacio formativo.

En el Programa de Administración de Empresas de Tuluá coexisten, con distintos grados de explicitación e influencia, dos códigos formativos que se corresponden con racionalidades divergentes sobre el sentido de la formación profesional en administración. Estos proyectos no se distribuyen de manera binaria entre docentes o asignaturas individuales; antes bien, atraviesan de forma desigual el conjunto de la experiencia formativa, cohabitando incluso al interior de una misma práctica pedagógica. No obstante, su diferenciación analítica resulta pertinente para hacer visible aquello que, por efecto de la naturalización, permanece invisible (Schein, 2010).

#### **4.1.1 El proyecto gerencial-corporativo**

El proyecto gerencial-corporativo conserva sus raíces en la institucionalización de la administración como disciplina académica a comienzos del siglo XX. Locke (1996) ha documentado cómo las escuelas de negocios estadounidenses, especialmente Harvard, Wharton y Stanford, configuraron un modelo formativo orientado a las necesidades de las grandes corporaciones industriales, naturalizando la empresa capitalista como la forma organizativa por excelencia y la maximización de valor para el accionista como el objetivo incuestionable de la gestión. Este modelo, exportado globalmente mediante procesos de isomorfismo institucional (DiMaggio & Powell, 1983), se convirtió en el paradigma dominante de la formación en administración en América Latina, desplazando tradiciones locales de pensamiento económico y organizativo (Ibarra-Colado, 2006).

Khurana (2007), en su estudio histórico sobre la transformación de las escuelas de negocios, describe cómo este campo pasó de una aspiración profesional vinculada al servicio público a una lógica de mercado donde el éxito se mide por los salarios de los egresados y los rankings de empleabilidad corporativa. Esta transformación no fue neutral: redefinió los criterios de legitimidad académica, subordinó la investigación a las necesidades del sector empresarial y margó perspectivas críticas que cuestionaban los fundamentos del modelo (Grey, 2004).

La hegemonía del proyecto gerencial-corporativo en el programa no se sostiene por declaración explícita ni por imposición autoritaria: opera a través de mecanismos sutiles que, en su articulación sistemática, producen el efecto de naturalización que Bourdieu (2000) denomina violencia simbólica. Identificar estos mecanismos es condición necesaria para cualquier proceso de transformación cultural, porque lo que no se nombra no puede ser cuestionado ni modificado. La Tabla 6 sistematiza los principales mecanismos de reproducción identificados en el análisis del programa: el canon bibliográfico, los casos de estudio, los métodos de evaluación, las prácticas empresariales y el lenguaje disciplinar, describiendo, para cada uno, su manifestación concreta y el efecto formativo que produce en términos de disposiciones, imaginarios y horizontes profesionales de los estudiantes.

En el programa de Tuluá, este proyecto se manifiesta a través de múltiples mecanismos que operan de forma articulada:

**Tabla 6**  
**Mecanismos de reproducción del proyecto gerencial-corporativo en el programa**

| Mecanismo               | Manifestación concreta                                                                                                                | Efecto formativo                                                                                                       |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Canon bibliográfico     | Predominio de manuales anglosajones (Robbins, Kotler, Porter, Gitman). Escasa presencia de autores latinoamericanos críticos.         | Naturaliza marcos teóricos del Norte global como universales. Invisibiliza epistemologías alternativas (Santos, 2009). |
| Casos de estudio        | Análisis de corporaciones multinacionales como modelos de éxito. Escasos casos de cooperativas, PYMES o economía solidaria.           | Produce un imaginario profesional centrado en la gran empresa y el ascenso jerárquico (Bourdieu, 1997).                |
| Métodos de evaluación   | Exámenes orientados a solución de problemas técnicos. Indicadores cuantitativos de rendimiento como criterio central.                 | Refuerza la racionalidad instrumental como única forma legítima de conocimiento (Alvesson & Willmott, 2003).           |
| Prácticas empresariales | Convenios concentrados en empresas del sector privado formal. Valoración diferencial de prácticas corporativas frente a comunitarias. | Configura un horizonte profesional que excluye trayectorias alternativas (Gibson-Graham, 2006).                        |
| Lenguaje disciplinar    | Vocabulario centrado en competitividad, rentabilidad, optimización, eficiencia, posicionamiento estratégico.                          | Instala un régimen discursivo que delimita lo pensable y excluye lo alternativo (Parker, 2002).                        |

**Nota.** *Elaboración propia a partir del análisis de programas de curso y entrevistas con docentes del programa. Fuentes teóricas referenciadas en el texto.*

Lo particularmente eficaz de estos mecanismos es su operación simultánea y acumulativa. Ningún mecanismo aislado bastaría para configurar un habitus profesional determinado; es su articulación sistemática la que produce el efecto de naturalización, denominada por Bourdieu (2000) como violencia simbólica: la imposición de significados que se presenta como legítima, en tanto oculta las relaciones de poder que la sustentan. El estudiante que ha sido socializado durante cinco años en este entorno no requiere una instrucción explícita sobre los valores que debe adoptar; las disposiciones se incorporan de manera pre-reflexiva mediante la exposición reiterada a prácticas, discursos y rituales académicos que naturalizan una visión particular del mundo como la única posible.

**4.1.2 El proyecto socioambiental-territorial**

Frente al paradigma gerencial-corporativo, el proyecto socioambiental-territorial surge de la convergencia de tradiciones intelectuales críticas, las cuales coinciden en que la formación en administración debe trascender la gestión eficiente de organizaciones orientadas al lucro para incorporar dimensiones de justicia social, sostenibilidad ecológica y compromiso territorial. Este proyecto, lejos de constituir un

programa monolítico, configura una constelación de enfoques que, desde distintas posiciones epistemológicas, convergen en la crítica al modelo hegemónico y en la búsqueda de alternativas formativas (Leff, 2004; Santos, 2009; Escobar, 2014).

Sus fuentes conceptuales más significativas pueden rastrearse en cinco vertientes interconectadas: la primera es la pedagogía crítica de raíz freireana, que concibe la formación como práctica de la libertad enfocada al desarrollo de consciencia crítica y al reconocimiento de los educandos como sujetos productores de conocimiento (Freire, 1970, 1993); la segunda es el pensamiento ambiental latinoamericano, que articula la crisis ecológica con las estructuras de desigualdad y propone una racionalidad ambiental alternativa a la racionalidad instrumental del mercado (Leff, 2004; Gudynas, 2011).

En la misma línea, la tercera es la economía solidaria y el cooperativismo, que ofrecen modelos organizativos concretos basados en la primacía del trabajo sobre el capital, la gestión democrática y la orientación al bienestar comunitario (Coraggio, 2011; Razeto, 1999); la cuarta son los estudios críticos de la gestión (Critical Management Studies), que desnaturalizan las teorías gerenciales hegemónicas mostrando sus fundamentos ideológicos y sus complicidades con estructuras de dominación (Alvesson & Willmott, 2003; Parker, 2002). Y la quinta es el pensamiento decolonial, que cuestiona la universalización de epistemologías del Norte sobre realidades del Sur y propone una ecología de saberes que reconozca la pluralidad de racionalidades (Santos, 2009; Escobar, 2014).

En el programa de Tuluá, este proyecto se articula a través de asignaturas pertenecientes a áreas como responsabilidad social, gestión ambiental, desarrollo regional y electivas que abordan economía solidaria o emprendimiento social. También se expresa en iniciativas de extensión que vinculan el programa con organizaciones del territorio, en semilleros de investigación centrados en problemáticas locales y en la práctica pedagógica de docentes que, desde distintas disciplinas, incorporan deliberada-

mente perspectivas críticas y socioambientales. Sin embargo, como se señaló en el capítulo anterior, este proyecto ocupa una posición subalterna dentro del campo formativo: sus asignaturas tienden a percibirse como complementarias, su carga horaria es inferior y su incidencia en la configuración del habitus profesional resulta más limitada (Apple, 2004).

#### **4.1.3 Zonas de contacto y fricción entre los proyectos**

La frontera entre ambos proyectos formativos no es una línea nítida, sino una zona de contacto porosa donde se producen hibridaciones, negociaciones y conflictos. Pratt (1991) acuñó el concepto de «zona de contacto» para describir espacios sociales donde culturas asimétricas se encuentran, chocan y dialogan en condiciones de relaciones de poder desiguales. Esta noción resulta productiva para analizar los puntos donde los dos proyectos formativos colisionan y generan dinámicas de particular interés analítico.

Una primera zona de contacto se configura en torno al concepto de responsabilidad social empresarial (RSE). Este opera como bisagra discursiva que permite a ambos proyectos reclamar legitimidad sobre una misma temática, pero desde marcos interpretativos radicalmente diferentes. Desde el proyecto gerencial-corporativo, la RSE se concibe como estrategia de gestión reputacional que mejora la competitividad y reduce riesgos para la empresa (Porter & Kramer, 2006); desde el proyecto socioambiental-territorial, se entiende como obligación ética y política que exige transformaciones estructurales en los modelos de producción y distribución de la riqueza (Gudynas, 2011; Leff, 2004). Cuando esta tensión no se explicita pedagógicamente, los estudiantes asimilan una versión superficial e instrumentalizada de la RSE que no cuestiona los fundamentos del modelo económico vigente.

Una segunda zona de fricción aparece en el tratamiento del emprendimiento. El proyecto gerencial-corporativo promueve un emprendimiento

centrado en la innovación tecnológica, la escalabilidad y la captura de valor en mercados competitivos, siguiendo el modelo de la empresa emergente de origen estadounidense; el proyecto socioambiental-territorial propone, en cambio, un emprendimiento enraizado en el territorio, dirigido a resolver necesidades comunitarias, basado en formas asociativas y solidarias de organización económica (Singer, 2007; Vieta, 2014). Ambas concepciones coexisten en el programa sin que se generen espacios sistemáticos de confrontación crítica.

Una tercera zona de contacto se localiza en los trabajos de grado, donde los estudiantes deben articular su formación teórica con un problema de investigación concreto. Este momento constituye, potencialmente, un espacio privilegiado para que las tensiones formativas se hagan explícitas, ya que obliga al estudiante a tomar posición sobre el tipo de problema que le interesa y los marcos conceptuales que lo rigen. No obstante, la tendencia predominante replica los cánones disciplinares

hegemónicos, con una proporción significativa de trabajos orientados a problemáticas de gestión corporativa convencional.

La coexistencia de dos proyectos formativos en pugna no genera únicamente fracturas y resistencias: también produce zonas de contacto donde ambas lógicas se superponen, negocian y, en el mejor de los casos, generan síntesis creativas. Retomando el concepto de Pratt (1991), estas zonas son espacios de encuentro asimétrico donde las tensiones pueden, si se gestionan pedagógicamente, convertirse en oportunidades de aprendizaje crítico. La Tabla 7 mapea tres de estas zonas: la responsabilidad social empresarial, el emprendimiento y los trabajos de grado, describiendo cómo cada proyecto formativo las interpreta y cuál es su potencial dialéctico cuando se abordan de manera explícita en el aula. Comprender estas zonas es estratégico: son los puntos del currículo donde la disputa entre proyectos se hace más visible y, por tanto, más susceptible de ser transformada en reflexión colectiva.



**Tabla 7**  
**Zonas de contacto entre los dos proyectos formativos: tensiones y potencialidades.**

| Zona de contacto              | Lectura gerencial-corporativa                                                                | Lectura socioambiental-territorial                                                                          | Potencial dialéctico                                                                                              |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Responsabilidad social</b> | Gestión reputacional, creación de valor compartido, ventaja competitiva sostenible.          | Obligación ética, transformación estructural de modelos de producción, justicia distributiva.               | Espacio para debatir los límites de la RSE corporativa y explorar formas genuinas de responsabilidad territorial. |
| <b>Emprendimiento</b>         | Start-up, escalabilidad, innovación disruptiva, captura de valor en mercados globales.       | Emprendimiento social y solidario, economía comunitaria, innovación frugal orientada a necesidades locales. | Oportunidad para confrontar modelos y valorar formas diversas de generación de valor económico y social.          |
| <b>Trabajos de grado</b>      | Estudios de caso corporativos, planes de negocios, análisis de sectores industriales.        | Investigación-acción participativa, sistematización de experiencias, diagnósticos territoriales.            | Momento de síntesis donde el estudiante explicita su posición formativa y la traduce en un proyecto concreto.     |
| <b>Sostenibilidad</b>         | Eco-eficiencia, economía circular como modelo de negocios, huella de carbono como indicador. | Límites planetarios, decrecimiento, justicia ambiental intergeneracional, soberanía alimentaria.            | Terreno fértil para analizar críticamente si las soluciones de mercado son suficientes ante la crisis ecológica.  |

**Nota. Elaboración propia. La columna de potencial dialéctico sugiere cómo la tensión puede ser pedagógicamente productiva cuando se explicita y se discute críticamente en el aula.**

### 4.2 La formación del habitus profesional

El concepto de habitus, tal como lo formula Bourdieu (1990, 1997), permite superar la dicotomía entre estructura y agencia al mostrar cómo las estructuras sociales se encarnan en disposiciones corporales y cognitivas que encauzan la acción sin determinarla mecánicamente. En el contexto de la formación universitaria, el habitus profesional constituye el producto sedimentado de la experiencia formativa acumulada: un sistema de esquemas de percepción, apreciación y acción, el cual define lo que el profesional considerará relevante, legítimo, posible y deseable en su ejercicio laboral (Bourdieu & Passeron, 2001).

Wacquant (2004), al profundizar en la noción de habitus, insiste en su carácter dual: el habitus es estructurado (por las condiciones objetivas de existencia) y estructurante (genera prácticas que tienden a reproducir esas condiciones). Esta dualidad tiene implicaciones directas para el análisis de la formación en administración: las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares y las experiencias de socialización, inherentes al trayecto formativo, configuran disposiciones que, una vez incorporadas, funcionarán como generadoras de prácticas profesionales específicas. Comprender cómo opera esta configuración exige analizar los mecanismos particulares mediante los cuales el habitus se produce.

#### **4.2.1 El currículo como dispositivo de producción de habitus**

El currículo compone el principal dispositivo institucional de producción de habitus profesional. Bernstein (2000) distingue entre el currículo de colección, caracterizado por fronteras rígidas entre disciplinas y fuerte clasificación del conocimiento; y el currículo integrado, donde las fronteras son porosas y se promueve la articulación entre saberes diversos. El programa de Administración de Empresas de Tuluá, como la mayoría de los programas del campo disciplinar, se organiza, con especial predominancia, según el modelo de colección: las asignaturas funcionan como unidades relativamente autónomas, con escasos espacios formales de articulación horizontal o vertical.

Esta fragmentación curricular tiene consecuencias directas sobre la configuración del habitus. Como señala Barnett (2000), el modelo compartimentalizado impide que los estudiantes desarrollen una comprensión integrada de los fenómenos organizacionales y sociales. Un estudiante puede cursar simultáneamente finanzas donde aprende a maximizar rentabilidad, ética empresarial donde se habla de responsabilidad social y economía ambiental donde se analizan externalidades negativas, sin que existan espacios formales para confrontar críticamente las tensiones entre estos marcos. La fragmentación no es, entonces, un problema tan solo organizativo: es un mecanismo que produce un habitus profesional cercenado, capaz de manejar múltiples registros discursivos sin integrarlos en una visión coherente del mundo (Morin, 1999).

#### **4.2.2 La evaluación como mecanismo de legitimación**

Los sistemas de evaluación constituyen un mecanismo particularmente potente en la configuración del habitus profesional, puesto que definen, de forma implícita, qué tipo de conocimiento es valioso y qué tipo de desempeño es legítimo. Cuando la evaluación se limita a la resolución de problemas técnicos, cálculo de indicadores financieros, diseño de estrategias de mercado, optimización de procesos productivos— envía un mensaje inequívoco sobre qué competencias importan y cuáles son accesorias. Como advierte Perrenoud (2008), la evaluación opera como un currículo oculto que comunica a los estudiantes las verdaderas prioridades del programa, más allá de lo que declaran los documentos institucionales.

En el contexto específico del programa, las prácticas evaluativas tienden a reproducir la jerarquización tácita entre saberes «duros» y «blandos» señalada por Apple (2004). Las asignaturas cuantitativas suelen evaluarse mediante exámenes con respuestas unívocas y criterios de calificación estandarizados, lo que les confiere una apariencia de objetividad y rigor que legitima su posición privilegiada. Las asignaturas críticas y reflexivas, en cambio, emplean con mayor frecuencia evaluaciones abiertas, ensayos, debates, proyectos colaborativos que, si bien promueven el pensamiento complejo, tienden a percibirse como menos exigentes o relevantes para el ejercicio profesional. Esta asimetría evaluativa refuerza la primacía del paradigma técnico-instrumental dentro del habitus profesional que se está configurando.

#### **4.2.3 El habitus ambivalente: entre la adaptación pragmática y la resistencia**

El análisis precedente sugiere que el habitus profesional producido por el programa es un reflejo unidireccional del proyecto hegemónico; aun así, la evidencia empírica y la reflexión teórica obligan a matizar esta lectura. El programa no produce un habitus monolítico, más bien podría denominarse un habitus ambivalente: un sistema de disposiciones que incorpora elementos de ambos proyectos formativos, aunque en proporciones desiguales y con distintos grados de enraizamiento.

Fleming y Spicer (2007) han analizado cómo, en contextos organizacionales, los sujetos desarrollan formas de cinismo práctico que les permiten reproducir las conductas esperadas sin adherir plenamente



a los valores que las sustentan. En el caso de los estudiantes de administración, esto se manifiesta como una competencia para navegar entre registros discursivos: pueden articular argumentos sobre sostenibilidad y responsabilidad social cuando el contexto lo demanda, pero reservan la racionalidad instrumental como marco predilecto de toma de decisiones (Bourdieu, 1990). Esta ambivalencia no es necesariamente hipocresía individual; es el producto lógico de una formación que transmite mensajes contradictorios sin ofrecer espacios para su confrontación explícita.

La formación del habitus profesional en el programa produce un habitus ambivalente que, en términos de Bourdieu (1990), hace referencia a la coexistencia, en tensión productiva, de las disposiciones hegemónicas y contrahegemónicas. Este hallazgo es uno de los más relevantes del análisis, porque muestra que el proceso de reproducción cultural nunca es completo ni cerrado: siempre deja fisuras por donde emergen posibilidades de transformación. La Tabla 8 organiza las dimensiones de este habitus ambivalente identificadas en el análisis, describiendo para cada una la disposición hegemónica predominante y la disposición contrahegemónica que coexiste con ella; asimismo el tipo de tensión que genera en la práctica pedagógica y profesional cotidiana.

**Tabla 8**  
**Dimensiones del habitus profesional ambivalente: disposiciones en tensión**

| Dimensión del habitus         | Disposición hegemónica (Proyecto A)                                                                   | Disposición contrahegemónica (Proyecto B)                                                             |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concepción de la organización | Entidad orientada a la maximización de utilidades y la generación de valor para accionistas.          | Actor social con responsabilidad ante su entorno, trabajadores, comunidades y ecosistemas.            |
| Criterio de éxito             | Indicadores financieros: ROI, margen de beneficio, participación de mercado, crecimiento.             | Indicadores múltiples: impacto social, huella ecológica, bienestar comunitario, equidad.              |
| Relación con el territorio    | Territorio como fuente de recursos (materia prima, mano de obra, mercados) a explotar eficientemente. | Territorio como tejido vivo de relaciones socioecológicas con el que la organización debe dialogar.   |
| Concepción del conocimiento   | Saber técnico-científico universal, producido en centros académicos del Norte global.                 | Ecología de saberes: integración de conocimientos científicos, locales, ancestrales y experienciales. |
| Horizonte profesional         | Carrera gerencial ascendente en empresas privadas del sector formal.                                  | Trayectorias diversas: cooperativas, gestión comunitaria, política pública, emprendimiento social.    |

**Nota.** *Elaboración propia con base en Bourdieu (1990, 1997), Santos (2009), Gudynas (2011) y Parker (2002). Las disposiciones no se distribuyen de manera binaria en los sujetos, sino que coexisten en proporciones variables.*

**4.3 Espacios de resistencia y construcción de alternativas pedagógicas**

El análisis de las dinámicas de reproducción podría generar una lectura paralizante que desconociera las múltiples formas de agencia presentes al interior del programa. Siguiendo a Scott (1985), quien demostró que, incluso en contextos de dominación intensa, existen «formas cotidianas de resistencia» capaces de subvertir parcialmente el orden hegemónico, resulta necesario cartografiar los espacios donde emergen prácticas formativas alternativas. Estos espacios no configuran un programa articulado de transformación curricular; son, más bien, intersticios, grietas y márgenes productivos desde los cuales se ensayan otras formas posibles de formación profesional.

**4.3.1 Docentes como intelectuales transformadores**

Giroux (1997) propone la categoría de «intelectual transformador» para designar a aquellos educadores que asumen su práctica pedagógica como un acto político orientado a la emancipación, trascendiendo el rol de técnico ejecutor de currículos predeterminados. En el programa de Tuluá, un grupo de docentes minoritario, pero significativo, encarna esta figura al incorporar perspectivas críticas en sus asignaturas, problematizar los marcos teóricos hegemónicos, promover metodologías participativas y vincular los contenidos académicos con las problemáticas del territorio.

La labor de estos docentes enfrenta, sin embargo, obstáculos significativos. Kincheloe y McLaren (2007) advierten que los intelectuales transformadores operan frecuentemente en condiciones de aislamiento institucional, puesto que las estructuras académicas tienden a premiar la reproducción del canon disciplinar antes que la innovación crítica. Los sistemas de evaluación docente, los criterios de promoción académica y las dinámicas de prestigio dentro del programa pueden desincentivar prácticas pedagógicas que se alejen del modelo convencional; no obstante, la persistencia de estos docentes constituye un factor crucial para mantener la tensión productiva entre los dos proyectos formativos.

#### **4.3.2 Comunidades de práctica y aprendizaje situado**

Wenger (1998) conceptualizó las comunidades de práctica como espacios de aprendizaje colectivo donde se negocian significados, se desarrollan identidades y se construyen repertorios compartidos de conocimiento práctico. En el programa, los semilleros de investigación y los grupos de estudio que abordan temáticas como economía solidaria, desarrollo sostenible o gestión comunitaria funcionan como comunidades de práctica, las cuales producen identidades profesionales alternativas al modelo hegemónico.

Estos espacios extracurriculares poseen una relevancia que excede su apariencia marginal. Al carecer de las restricciones formales del currículo, programas de curso rígidos, sistemas de evaluación estandarizados, presiones de acreditación, permiten una exploración más libre de perspectivas que no tienen cabida suficiente en la oferta formal. Lave y Wenger (1991) denominaron «participación periférica legítima» al proceso mediante el cual los novatos se integran progresivamente en una comunidad de práctica; en este caso, los semilleros permiten a los estudiantes explorar gradualmente marcos conceptuales y prácticas profesionales que el currículo formal solo aborda de manera tangencial.

#### **4.3.3 Vínculos territoriales como pedagogía contrahegemónica**

Los proyectos de extensión y vinculación con el medio que conectan al programa con organizaciones del territorio cooperativas, asociaciones campesinas, colectivos ambientales, organizaciones de economía solidaria constituyen quizá el espacio de resistencia más potente, ya que generan experiencias de aprendizaje situado; estas, confrontan directamente los marcos abstractos aprendidos en el aula. Santos (2010) denomina «investigación-acción participativa» a estas prácticas que coproducen conocimiento con las comunidades, desafiando la jerarquía convencional que sitúa a la universidad como productora exclusiva de saber.

Cuando un estudiante de administración trabaja directamente con una cooperativa de productores agrícolas del norte del Valle del Cauca, su experiencia formativa se transforma cualitativamente. Los problemas de gestión ya no son abstracciones de manual, sino desafíos concretos que involucran relaciones humanas, condiciones ecológicas específicas, dinámicas de poder local y restricciones materiales que ningún caso de estudio corporativo puede reproducir. Esta experiencia tiene el potencial de fisurar el habitus hegemónico, introduciendo disposiciones de sensibilidad territorial, compromiso comunitario y pensamiento complejo que, una vez incorporadas, pueden orientar la práctica profesional en direcciones alternativas (Escobar, 2014; Gonçalves, 1997).

La hegemonía cultural nunca es total: siempre existe resistencia, aunque con frecuencia esta adopta formas dispersas, informales e individuales que el análisis institucional convencional no registra. Identificar y sistematizar esos espacios de resistencia es un acto metodológico y político: muestra que la transformación no parte de cero, por el contrario, se apoya en prácticas ya existentes que pueden fortalecerse y articularse. La Tabla 9 presenta una tipología de los espacios de resistencia pedagógica identificados en

el programa, desde los docentes críticos y los semilleros de investigación hasta los vínculos territoriales y las comunidades de práctica, valorando para cada uno su alcance actual y su potencial transformador si recibieran apoyo institucional deliberado. Esta tipología establece un mapa de recursos para quienes aspiren a fortalecer el proyecto socioambiental-territorial desde dentro de la institución.



**Tabla 9**

**Tipología de espacios de resistencia y su potencial transformador**

| <b>Espacio</b>                             | <b>Actores principales</b>                                                                       | <b>Prácticas características</b>                                                                   | <b>Alcance y limitaciones</b>                                                                        |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Docentes críticos</b>                   | Profesores con formación en CMS, pedagogía crítica o estudios ambientales.                       | Bibliografía alternativa, metodologías participativas, problematización de marcos hegemónicos.     | Impacto localizado en asignaturas específicas. Riesgo de aislamiento institucional (Giroux, 1997).   |
| <b>Semilleros de investigación</b>         | Estudiantes y docentes voluntarios interesados en temas alternativos.                            | Estudio de economía solidaria, sostenibilidad, gestión comunitaria.                                | Alcance restringido a participantes. Producen identidades profesionales alternativas (Wenger, 1998). |
| <b>Extensión y vinculación territorial</b> | Docentes, estudiantes, organizaciones del territorio.                                            | Proyectos con cooperativas, asociaciones campesinas, colectivos ambientales.                       | Potencial transformador alto. Limitado por recursos, movilidad y tiempo (Santos, 2010).              |
| <b>Estudiantes críticos</b>                | Estudiantes que cuestionan, demandan bibliografía alternativa, proponen temas no convencionales. | Preguntas incómodas en clase, trabajos de grado sobre emprendimiento social o gestión comunitaria. | Abren grietas en el consenso hegemónico. Ejercen resistencia cotidiana (Scott, 1985).                |
| <b>Redes académicas alternativas</b>       | Docentes vinculados a RIPESS, RILESS, grupos de CMS.                                             | Circulación de conocimiento alternativo, participación en eventos críticos.                        | Conectan el programa con comunidades epistémicas internacionales (Coraggio, 2011).                   |

**Nota. Elaboración propia. RIPESS: Red Intercontinental de Promoción de la Economía Social Solidaria. RILESS: Red Latinoamericana de Investigadores en Economía Social y Solidaria. CMS: Critical Management Studies.**

#### 4.4 Voces docentes sobre las tensiones formativas

El instrumento de recolección de información aplicado a los docentes del programa permite confrontar las categorías teóricas desarrolladas con la percepción de los actores directamente involucrados en la práctica formativa. Estructurado en cinco dimensiones: enfoque formativo, pensamiento crítico y ética, sensibilidad social y ambiental, relación con el entorno y perfil del estudiante, el instrumento operacionalizó las tensiones teóricas mediante preguntas específicas sobre prácticas pedagógicas concretas (Schein, 2010; Argyris & Schön, 1978).



El análisis de las respuestas revela hallazgos que confirman, pero también matizan, el marco interpretativo propuesto. En lo que respecta a la Dimensión 1, referida al enfoque formativo, la mayoría de los docentes reporta que sus asignaturas contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, el análisis cualitativo de las respuestas abiertas evidencia una heterogeneidad significativa en la concepción de «integralidad»: mientras algunos docentes la definen en términos de competencias técnicas múltiples (manejo de herramientas, capacidad analítica, pensamiento lógico-cuantitativo), otros la articulan con dimensiones éticas, críticas y de compromiso social.

El instrumento de reflexividad docente, aplicado a los siete participantes del estudio, no solo recogió datos sobre prácticas pedagógicas: reveló la diversidad de perfiles formativos que coexisten dentro del mismo programa. Esta diversidad es, en sí misma, un hallazgo destacable: muestra que el cuerpo docente no es monolítico en sus orientaciones y que la tensión entre proyectos formativos se reproduce al interior de las propias prácticas de enseñanza. La Tabla 10 sistematiza los tres perfiles emergentes del análisis técnico-analítico, ético-disciplinado y crítico-sistémico, describiendo para cada uno sus características predominantes, su relación con los dos proyectos formativos en pugna y el tipo de habitus profesional que tiende a producir en los estudiantes.

**Tabla 10**

**Perfiles formativos identificados a partir de las respuestas docentes**

| Perfil formativo          | Características                                                                                                                                   | Citas representativas del instrumento                                                                                                               |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Técnico-analítico</b>  | Enfocado en pensamiento lógico-cuantitativo, interpretación de datos, uso de herramientas TIC y toma de decisiones basada en información.         | <i>«Estudiante que desarrolla pensamiento lógico-cuantitativo y fortalece su capacidad analítica [...] a partir de datos reales»</i>                |
| <b>Ético-disciplinado</b> | Orientado a formar profesionales con valores éticos, compromiso con solución de problemas financieros en la empresa y la sociedad.                | <i>«Profesionales comprometidos y disciplinados, con competencias en la solución de los problemas financieros [...] con altos valores éticos»</i>   |
| <b>Crítico-sistémico</b>  | Busca que el estudiante comprenda que la gestión tiene impactos directos en personas y entorno. Promueve responsabilidad social y sostenibilidad. | <i>«Formación de un estudiante con mirada crítica, ética y sistémica [...] capaz de comprender que los procesos administrativos no son neutros»</i> |

**Nota.** *Elaboración propia a partir de las respuestas al instrumento aplicado a docentes del Programa de Administración de Empresas, seccional Tuluá. Las citas textuales provienen de la pregunta abierta sobre el perfil del estudiante que la asignatura contribuye a formar.*

La coexistencia de estos tres perfiles en el cuerpo docente confirma la hipótesis de un campo formativo heterogéneo, donde la tensión entre los dos proyectos no se resuelve, sino que se reproduce en cada práctica pedagógica. El perfil técnico-analítico se corresponde con el núcleo del proyecto gerencial-corporativo; el perfil crítico-sistémico encarna los valores del proyecto socioambiental-territorial; y el perfil ético-disciplinado ocupa una posición intermedia que, si bien incorpora preocupaciones valorativas, las articula predominantemente con la eficiencia del sistema económico existente.

Respecto a las Dimensiones 2, 3 y 4 del instrumento pensamiento crítico, sensibilidad social y ambiental, y relación con el entorno, las respuestas revelan otro resultado importante: la mayoría de los docentes señala con puntuaciones altas la incorporación de estas dimensiones en sus prácticas, lo cual sugiere que el discurso oficial del programa ha permeado la autopercepción docente. Sin embargo, el análisis cualitativo muestra una brecha entre declaraciones genéricas de adhesión a la crítica y la sostenibilidad, y la descripción de prácticas pedagógicas concretas que materialicen dichas declaraciones. Esta brecha replica, a escala docente, la incongruencia entre teorías explícitas y teorías en uso descrita por Argyris y Schön (1978).

Más allá de los perfiles individuales, el análisis de las respuestas abiertas del instrumento de reflexividad permitió identificar las tensiones que los propios docentes nombran y experimentan en su práctica

cotidiana. Este dato es especialmente valioso porque proviene de los actores directamente involucrados: no es una inferencia del analista externo, sino el reconocimiento que los docentes mismos hacen de las contradicciones que habitan. La Tabla 11 recoge estas tensiones formativas tal como fueron expresadas por los participantes, organizándolas por tipo y frecuencia de aparición. La tensión más recurrente entre la formación técnica demandada por el mercado laboral y la formación crítica-reflexiva que los docentes consideran necesaria; esta, concentra el nudo central de la disputa cultural analizada en este capítulo.

**Tabla 11**  
**Tensiones formativas identificadas por los docentes del programa**

| Eje de tensión                                         | Polo gerencial-corporativo                                                              | Polo socioambiental-territorial                                                        |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Rentabilidad vs. bienestar</b>                      | Prioridad en eficiencia, competitividad y resultados financieros a corto plazo.         | Necesidad de sostenibilidad e impacto social positivo a largo plazo.                   |
| <b>Neutralidad técnica vs. ética</b>                   | Herramientas de gestión como instrumentos neutros aplicables universalmente.            | Toda decisión técnica tiene consecuencias éticas y políticas.                          |
| <b>Componentes complementarios vs. centrales</b>       | Dimensiones sociales y ambientales como complementos al núcleo técnico de la formación. | Dimensiones sociales y ambientales como ejes centrales e integrados a toda la gestión. |
| <b>Modelos universales vs. gestión contextualizada</b> | Teorías de gestión aplicables independientemente del contexto cultural o territorial.   | Necesidad de adaptar marcos teóricos a realidades locales y saberes comunitarios.      |

*Nota. Elaboración propia a partir de las respuestas abiertas del instrumento aplicado a docentes del programa. Las tensiones fueron identificadas tanto en preguntas directas como en los matices implícitos de las descripciones de prácticas pedagógicas.*

La observación de un docente, quien señala explícitamente la tensión entre los dos proyectos: «esta tensión se refleja en el aula cuando los estudiantes perciben los componentes sociales o ambientales como complementarios y no como parte central de la gestión», logra confirmar lo que el análisis teórico anticipa: la jerarquización implícita de saberes dentro del programa reproduce un habitus que ubica la racionalidad instrumental en el centro y las perspectivas críticas en la periferia del campo formativo. El mismo docente añade que su reto ha sido «mostrar que estas dimensiones no son opuestas, sino que pue-

den y deben integrarse, aunque ello implique cuestionar modelos tradicionales de gestión», lo que ilustra la posición del intelectual transformador descrito por Giroux (1997): un agente que, desde su práctica cotidiana, resiste la naturalización del paradigma hegemónico.

#### **4.5 Hacia una síntesis dialéctica: ni reproducción absoluta ni utopía voluntarista**

El análisis desarrollado en este capítulo obliga a resistir dos tentaciones analíticas igualmente improductivas: la primera es el determinismo reproductivista, que leería la hegemonía del proyecto gerencial-corporativo como una estructura inamovible, anulando toda posibilidad de transformación; la segunda es el voluntarismo pedagógico, bajo la suposición de que basta con la buena voluntad de docentes y estudiantes críticos para reconfigurar la cultura organizacional del programa. Ambas lecturas simplifican una realidad que, como se ha mostrado, es constitutivamente tensional.

La tradición dialéctica ofrece una alternativa conceptual más productiva. Desde esta perspectiva, la tensión entre los dos proyectos formativos no es un problema por resolver, sino una contradicción constitutiva que puede ser gestionada en una noción crítica (Adorno, 1973). El desafío no consiste en eliminar la tensión, lo cual significaría la imposición de un proyecto sobre otro; en contraposición, se concentra en crear las condiciones institucionales para que la disputa sea explícita, democrática y pedagógicamente productiva.

Esto implica, en términos concretos, transformar las zonas de contacto identificadas en la sección 4.2.3 en espacios deliberados de confrontación crítica. Cuando un programa de administración aborda explícitamente la tensión entre rentabilidad y sostenibilidad, cuando problematiza la universalidad de los modelos gerenciales hegemónicos, cuando pone en diálogo las teorías del Norte global con los saberes del territorio, no está debilitando la formación profesional: la está enriqueciendo con la complejidad que el ejercicio profesional contemporáneo exige (Barnett, 2000; Nussbaum, 2010).

Raworth (2017), al proponer el modelo de la «economía de la dona», ha mostrado que es conceptualmente posible articular viabilidad económica con límites ecológicos y fundamentos sociales. Trasladar esta lógica al campo formativo significaría construir un currículo que no sacrifique la competencia técnica en aras de la crítica social, ni subordine el compromiso territorial a la empleabilidad corporativa. Se trataría, en la formulación de Santos (2009), de una ecología de saberes que reconozca la legitimidad de múltiples formas de conocimiento y las ponga en diálogo productivo.

Para avanzar en esta dirección, el análisis sugiere al menos tres condiciones institucionales necesarias. Primera, la creación de espacios curriculares integradores (seminarios transversales, proyectos interdisciplinarios, análisis de casos desde múltiples marcos teóricos), los cuales obliguen al diálogo explícito entre las perspectivas en tensión, superando la fragmentación que Morin (1999) identifica como obstáculo para el pensamiento complejo. Segunda, la democratización de los espacios de deliberación curricular, incorporando de manera efectiva las voces de docentes críticos, estudiantes, egresados y actores del territorio en las decisiones sobre orientaciones formativas (Giroux, 2001). Tercera, la transformación de los sistemas de evaluación e incentivos académicos, de modo que valoren explícitamente las prácticas pedagógicas innovadoras, la vinculación territorial y la producción de conocimiento contextualizado, sin reducir el mérito docente a indicadores bibliométricos estandarizados (Ordorika & Lloyd, 2015).

El recorrido analítico realizado en este capítulo permite extraer varias conclusiones articuladas. En primer lugar, la tensión entre el proyecto gerencial-corporativo y el proyecto socioambiental-territorial

no es una anomalía que deba resolverse, sino una expresión de las contradicciones inherentes a la universidad pública contemporánea, en tanto formas profesionales para un mercado laboral concreto sin renunciar a su mandato transformador (Barnett, 2000). La cartografía detallada de esta tensión revela zonas de contacto, tales como responsabilidad social, emprendimiento, sostenibilidad, trabajos de grado; estas, adecuadamente gestionadas, pueden convertirse en espacios de aprendizaje crítico de alto valor formativo.

En segundo lugar, la formación del *habitus* profesional opera mediante mecanismos articulados (canon bibliográfico, casos de estudio, prácticas evaluativas, espacios de práctica profesional, lenguaje disciplinar) que tienden a naturalizar el paradigma gerencial-corporativo como universal. Sin embargo, este *habitus* no es monolítico: la evidencia empírica muestra la configuración de un *habitus* ambivalente, donde coexisten, en proporciones desiguales, disposiciones hegemónicas y contrahegemónicas (Bourdieu, 1990; Fleming & Spicer, 2007).

En tercer lugar, los espacios de resistencia (docentes críticos, semilleros de investigación, proyectos de extensión territorial, estudiantes reflexivos, redes académicas alternativas), aunque no logran por sí solos transformar la cultura organizacional dominante, cumplen una función esencial: mantienen viva la posibilidad de otra formación posible, impiden el cierre total del campo y acumulan experiencias que pueden eventualmente desestabilizar los supuestos básicos compartidos (Clegg et al., 2011; Scott, 1985).

Finalmente, la voz de los propios docentes confirma que la tensión es percibida, vivida y, en algunos casos, asumida de forma intencional como recurso pedagógico. La identificación de tres perfiles formativos: técnico-analítico, ético-disciplinado y crítico-sistémico refleja la heterogeneidad del cuerpo docente y la coexistencia de racionalidades diversas al interior del programa. El reto, como señala Freire (1993), más que pretender una neutralidad imposible, se trata de asumir con criticidad el carácter político de toda práctica educativa y orientarla hacia horizontes de justicia social, sostenibilidad ecológica y dignidad humana.

Las tensiones formativas identificadas en este capítulo entre el paradigma gerencial-corporativo y el proyecto socioambiental-territorial, al igual que entre el *habitus* adaptado al mercado y el *habitus* crítico-reflexivo, se prolongan y adquieren nuevas formas en el territorio de la transformación digital que analiza el Capítulo V. La adopción de plataformas tecnológicas, la virtualización del trabajo y la gestión de datos organizacionales son procesos que reproducen, amplifican o, en ocasiones, cuestionan las estructuras de poder y los proyectos formativos en pugna identificados en este análisis. La pregunta que orienta el capítulo siguiente es, en este sentido, una continuación directa de la que ha guiado el presente: ¿qué tipo de organización, y qué tipo de sujeto institucional, produce la transformación digital cuando se inserta en una cultura organizacional atravesada por estas tensiones constitutivas?