

MANAGEMENT Y TEORÍA CONDUCTISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS CIENCIAS HUMANAS: UNA MIRADA DESDE LA INTERDISCIPLINARIEDAD*

*Leonardo Solarte-Pazos***

* Este artículo surge en el marco del proyecto de investigación doctoral del autor, denominado *El management y las lógicas de la gestión en las organizaciones de desarrollo social (Le Management et les logiques de la gestion dans les Organisations de Développement Social)*, a partir de los trabajos y reflexiones motivadas por la cátedra de Ciencias Humanas de HEC Montreal y de las discusiones y debates promovidos por el Centro Humanismes, Gestions et Mondialisation de HEC Montreal. El autor reconoce y agradece las enseñanzas y orientaciones del profesor Alain Chanlat de HEC de la Universidad de Montreal, director del Centro Humanismes, Gestions et Mondialisation, cuyas ideas y planteamientos son la base de este trabajo. El artículo se recibió el 03-21-2006 y se aprobó el 22-06-2006.

** Actualmente cursa el Ph. D. en Management, HEC Montréal. Magíster en Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, 2002. Ingeniero Industrial, Universidad del Valle, Colombia, 1987. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle. Director del *grupo de investigación en Gestión y Evaluación de Programas y Proyectos*, Universidad del Valle, reconocido y escalafonado por Colciencias, 2004. Miembro del Centro de Investigación Humanismes, Gestions et Mondialisation de HEC, Universidad de Montreal, Canadá. Correo electrónico: lesolar@univalle.edu.co.

RESUMEN

El texto presenta una reflexión sobre el alcance del *behaviorismo* (conductismo) dentro del *management*, desde una perspectiva interdisciplinaria de las ciencias humanas que integra aspectos de la dimensión biológica y psicoafectiva del ser humano. Esta perspectiva de las ciencias humanas aporta un lente adecuado para analizar el *management* motivacional, no desde el discurso intelectual ni ideológico, sino desde la misma teoría científica que el conductismo pregona como su mayor soporte. El documento también se aleja de la arena moral, a partir de la cual se ataca con insistencia al *management*. La intención del texto es resaltar cómo, bajo una visión integral del ser humano, saltan a la luz evidencias concretas que alertan sobre el *behaviorismo* y su aplicación indiscriminada en el *management*, a través de múltiples modelos de gerencia, y plantea la conveniencia de continuar explorando la relación entre el hombre y las organizaciones desde otros ángulos aportados por las ciencias humanas. Estos aspectos son coherentes con la necesidad de mejorar la práctica de esta disciplina, independientemente de la posición ideológica que se detente.

Palabras clave: *management*, conductismo, *behaviorismo*, motivación.

ABSTRACT

Conductist Theory and Management from the perspective of Human Science. A View from Interdisciplinary

Management and behaviorist theory read from the theory of human science. A look from interdisciplinary of human science that mingles topics of biological and psycho-affective dimensions of human being. This perspective of human science contributes with a suitable lens to analyze the motivating management, not from the intellectual and ideology speech but from the scientific theory that the conductism spreads as its most important support. The document goes far from the moral field, and based on that it insatiably attacks the management. The intention of this text is to light how, under an integral vision of human beings, concrete evidences come out to be aware about behaviorism and its in discriminated application in management through multiple management patterns and set the convenience of going on searching and exploring the relation between man and organizations from other contributing views given through human science. These topics are coherent taking into account the wish to improve this discipline completely independent from the detected ideological position.

Key words: Management, conductism, behaviorism, motivation

Introducción

La influencia del *behaviorismo* o conductismo en el *management* es innegable. La diseminación de la escuela gerencial estadounidense del comportamiento ha inducido la reproducción de sus enfoques y postulados en las escuelas de administración y la adopción de sus prácticas en las organizaciones de América Latina y del mundo entero. Sobre la base de los postulados teóricos del conductismo y sus posteriores variantes se han construido los marcos que sustentan la validez y el carácter científico de las teorías del *management* para la dirección y, especialmente, para la motivación, que constituyen el corpus básico de la, comúnmente denominada, dirección o gerencia, así como de múltiples ramas de la disciplina administrativa, lo cual ha generado modelos, métodos y prácticas ampliamente difundidas.

A pesar de las críticas que ha sufrido desde diversas disciplinas, los principios subyacentes a la escuela conductista siguen orientando los modelos y la enseñanza de la gestión; de esta forma, se ha convertido en una especie de variable independiente, que se da como descontada en el *management*, y desde cuyos postulados son desarrolladas nuevas técnicas y modelos gerenciales que se aplican sin necesidad de revisar los vínculos teóricos con las disciplinas de base que los sustentan. Esto se facilita en gran medida por el pragmatismo del *management* que, al carecer de un cuerpo teórico propio, integra eclécticamente conocimientos de múltiples fuentes teóricas. A su vez, cada ciencia y disciplina ha originado y sustenta las diversas ramas de enseñanza que se imparten

hasta hoy en las escuelas y programas de Administración, muchas de ellas desconectadas unas de otras, pero que conforman su cuerpo básico (administración de operaciones, *marketing*, estrategia, finanzas, contabilidad, el mismo *management* como ciencia), cada una con su propia ideología y jalonando sus propios problemas y conceptos¹ (Mintzberg, 2004; Déry, 1994).

La primera reacción con respecto al *management* y su concepción del ser humano es asignarle un valor ideológico y justificar o criticar sus prácticas motivacionales y de dirección en virtud de su contribución al sostenimiento de determinado orden económico y social. Esta perspectiva, ampliamente difundida en Europa, ha originado posiciones críticas relevantes, jalonadas particularmente desde la sociología, la economía y la ciencia política, en las cuales se concibe como normatividad del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 1999).

Sin embargo, la interdisciplinariedad y la perspectiva de las ciencias humanas nos permiten ofrecer una crítica más contundente y válida, *no desde el discurso intelectual ni ideológico*, sino desde la misma teoría científica que el conductismo pregona como su mayor respaldo. La posibilidad de utilizar la ciencia de manera rigurosa para señalar las visiones equivocadas sobre el ser humano es uno de los aspectos más importantes y de mayor alcance de la interdisciplinariedad, la cual nos aleja de la arena moral desde la cual es atacado preferentemente el

¹ Véase al respecto la reflexión de H. Mintzberg sobre el *management ciencia* y las escuelas de administración, en Mintzberg (2004).

management, en especial por ciertos humanistas en América Latina.

Este texto presenta una reflexión sobre el alcance del conductismo dentro del *management*, desde la perspectiva de las dimensiones biológica y psicoafectiva del ser humano y de su especificidad. La riqueza conceptual y teórica que subyace en la interdisciplinariedad hace complejo cualquier intento por integrar en un simple análisis las dimensiones del ser humano, sin correr el riesgo de caer en la superficialidad, dada la magnitud de conceptos involucrados. Por lo tanto, aquí se han escogido solamente algunos aspectos de las dimensiones biológica y psicoafectiva, que provienen específicamente de la neurobiología y de los estudios sobre el desarrollo del conocimiento y de la personalidad en el ser humano. La intención es resaltar cómo desde una perspectiva integral del ser humano saltan a la luz indicios concretos que desvirtúan al *behaviorismo* (conductismo) y su aplicación indiscriminada en el *management*, así como la conveniencia de continuar explorando la relación entre el hombre y las organizaciones desde otros ángulos aportados por las ciencias humanas. Estos aspectos son coherentes con la necesidad de mejorar la práctica gerencial, independientemente de la posición ideológica que se detente.

Los conceptos aquí expresados recogen las ideas y planteamientos desarrollados por M. Dufour y A. Chanlat, quienes nos ofrecen una perspectiva teórica y metodológica original para emprender el estudio del *management* desde la complementariedad y la interdisciplinariedad (Chanlat, 2004). Basada en evidencias científicas, resalta la especificidad del ser humano y lo pone en el

centro de atención del *management* y de las organizaciones. Esta perspectiva y sus trabajos han sido desarrollados y difundidos desde su seminario de Ciencias Humanas, tanto en Canadá como en otros países.² Sobre el tema que nos ocupa, un aspecto de su originalidad radica en develar las implicaciones del conductismo en las organizaciones, llevando al terreno del *management* las críticas que esta corriente ha sufrido desde diversas disciplinas.

1. Contexto e implicaciones generales

El estudio del comportamiento de las especies animales es un asunto de la etología. Los etólogos, por su parte, han señalado la necesidad de estudiar el comportamiento de los animales en su medio natural, el cual es diferente del inducido en cautiverio. Aunque el comportamiento es parte del proceso evolutivo de una especie, conjuntamente con la evolución morfológica, como lo señala Tavolga (1973), la dificultad de inferir hipótesis sobre la evolución comportamental radica en que, a diferencia de la evolución biológica, ésta no deja trazas que permitan su reconstrucción histórica. ¿Por qué una especie se comporta de tal o cual manera?, ¿este comportamiento ha sido constante o ha sufrido una evolución durante su historia?, ¿cuál es la relación entre la evolución

² La perspectiva de la cátedra de Ciencias Humanas de Dufour y de Chanlat ha tenido eco en diversas universidades europeas y latinoamericanas. En América Latina, por ejemplo, algunas universidades de México y de Colombia la han incorporado en sus programas académicos de *management* en pregrado o posgrado.

del comportamiento y la evolución genética de la especie?, son algunas de las preguntas que se hacen los investigadores, y que se aplican de igual manera al ser humano, en la medida en que de alguna forma se acepta que éste ha sufrido una evolución que ha moldeado su naturaleza y que da cuenta de su comportamiento actual.

Si se trata del estudio del comportamiento humano, es imprescindible echar mano de las disciplinas apropiadas que se encuentran relacionadas con la materia. Esto plantea la urgente necesidad de abandonar visiones antropocéntricas y estudiar al hombre en su relación con el medio y con las demás especies, por cuanto esta perspectiva permite aprender a partir de los rasgos biológicos y evolutivos que comparte como ser vivo (Chanlat, 2003). La filogénesis, que se interesa por la evolución de los grupos de especies genéticamente relacionadas, y la ontogénesis, que se concentra en el desarrollo de un ser vivo desde su nacimiento hasta su muerte, aportan elementos clave para el entendimiento de la naturaleza del ser humano, a partir de su comparación con otros organismos vivos. Anteriormente se pensaba que los individuos de una especie reproducían estrictamente, a partir del nacimiento y durante su período de desarrollo, toda su anterior historia evolutiva como especie. Si bien esta idea fue desechada posteriormente, continúa reconociéndose la presencia de una fuerte relación entre la filogénesis y la ontogénesis en las especies.

Estos dos dominios de estudio, que corresponden a una visión macro y micro del desarrollo de la especie, requieren una visión interdisciplinaria que incorpore las fortale-

zas de varias disciplinas que han tradicionalmente han trabajado de manera aislada. Un ejemplo de este esfuerzo interdisciplinario es la psicobiología, que involucra la etnología, la etología, las neurociencias, la biología y la psicología, para entender el comportamiento del hombre.

Existe una estrecha relación entre el comportamiento y la biología de las especies. Cada nivel de la organización biológica tiene propiedades particulares que pueden ser diferentes con respecto a las mismas estructuras que se presentan en otro nivel de organización. Por lo tanto, a medida que sea más compleja la organización de las estructuras biológicas, será más compleja la comprensión de su comportamiento, e imposible de inducir a partir de las observaciones sobre las propiedades de las mismas estructuras en niveles más elementales (Tavolga, 1973). Si hablamos del comportamiento del hombre, este hecho ya de por sí es relevante para poner en duda la validez de la aplicación de teorías que estén respaldadas en experimentos realizados en niveles de organización más elementales.

En cuanto a los niveles de organización existen dos dimensiones importantes, cada una de las cuales aporta en complejidad. Por una parte, la relativa a su organización biológica, que se ha descrito de manera creciente: ADN (base de la organización viviente), las proteínas celulares (biología molecular), la célula (citología), los tejidos (histología), los órganos (anatomía), los organismos (taxonomía) y las sociedades (comportamientos) (Tavolga, 1973). Por la otra, la especificidad cualitativa, que aporta la complejidad evolutiva entre las especies y que está ínti-

mamente relacionada con la complejidad de su morfología. Esto es lo que hace diferente el comportamiento de un protozoo del de un mamífero.

Las reacciones de un animal frente a los estímulos, estudiados en laboratorio, pertenecen a una parte del nivel de organización diferente a la de un hombre en sociedad. Las bases teóricas del *behaviorismo*, construidas a partir de los estudios sobre neurosis experimental, constituyen un intento de traspasar propiedades provenientes de niveles de organización diferentes y de generalizarlas hacia el comportamiento del hombre. Además, su despliegue se vuelve reduccionista, por cuanto no rinde cuenta de los factores culturales y comportamentales que son introducidos en el orden social, así como de factores psicológicos, biológicos y hereditarios propios de la morfología y la evolución de la especie humana. Estos dos aspectos han sido remarcados por Schneirla (Tavolga, 1973), cuando plantea que la diferencia de comportamiento entre especies proviene también de la interacción entre los sistemas de maduración y de experiencia que guían el desarrollo individual. En esta línea de pensamiento, y utilizando los planteamientos de Tavolga, sería tan aventurado aplicar principios de neurosis experimental a un hombre, como sería hacerle psicoanálisis a un perro.

2. Un panorama general del *behaviorismo* o conductismo

Evidentemente, la escuela *behaviorista* ha evolucionado y no es suficiente analizarla teniendo como frente de ataque sus orígenes pavlovianos. Su evolución ha ido desde

los rudimentos del estímulo-respuesta de Pavlov (1963), pasando por la teoría del comportamiento reforzado por los resultados de Hull y Skinner, hasta la teoría del aprendizaje social iniciada por Bandura.

En Hull (1943) pueden encontrarse fundamentos teóricos de la escuela. Los impulsos externos generan respuestas desde el individuo y si estas respuestas son reforzadas (con una recompensa, por ejemplo), se puede inducir un hábito en el individuo. En esta perspectiva desempeñan un rol más importante los incentivos condicionantes del individuo. De igual forma, hay una jerarquía de necesidades que influyen en las respuestas de los individuos, las cuales pueden ser de diversos tipos. El primer reforzamiento (premio) es la clave del aprendizaje y los subsiguientes posibilitan la conformación de un hábito. Por lo tanto, el aprendizaje no puede ocurrir sin reforzamientos y la relación entre estímulo y respuesta es función del número de reforzamientos que se establezcan (Miller y Dollard, 1941).

Aunque la teoría de Hull perdió relevancia en el mundo académico, con Skinner los planteamientos fueron diferentes y la ortodoxia lo sigue considerando el psicólogo más importante de Estados Unidos, en el siglo XX. Sus trabajos originaron el denominado *behaviorismo radical*, que no pretende obtener explicaciones, sino describir los fenómenos observados, por lo que Skinner hizo hincapié en los resultados y no en la generación de respuestas explicativas. Sus experimentos, al igual que los de Pavlov, se hicieron sobre pruebas controladas de laboratorio bajo la premisa de que un individuo proveería datos suficientes para la

generalización. A diferencia de Pavlov, los experimentos de Skinner incluyeron pruebas con humanos para medir sus respuestas a los estímulos, y uno de sus elementos diferenciadores, con relación a los estudios realizados, es el concepto de que el individuo puede emitir respuestas por sí mismo y no sólo en función de los condicionantes ambientales.

Skinner siempre defendió la conveniencia de abordar la investigación desde un punto de vista científico, por lo cual sus trabajos hacen gala de lo que denominó un *conductismo metodológico*, anclado en el positivismo lógico, basado en las evidencias observables, esto es, el estímulo y el comportamiento, ya que son los dos únicos factores que pueden medirse y controlarse. Esta orientación de la investigación tenía que ver con la imposibilidad de valorar o cuantificar lo que pasa en la mente de las personas, ángulo de la situación que, según Skinner, no aportaría nada a las conclusiones. Su desprecio por el psicoanálisis o por lo que él denominaba *mentalismo* o aspectos filosóficos es evidente en sus textos:

Pero, ¿dónde están esos sentimientos y estados de la mente? ¿De qué material están hechos? La respuesta tradicional es que están localizados en un mundo de dimensiones no físicas llamado la mente y que son mentales. Pero entonces surge otra pregunta: ¿cómo puede un evento mental causar o ser causado por un evento físico? Si queremos predecir lo que una persona hará, ¿cómo podemos descubrir las causas mentales de este comportamiento, y cómo podemos producir los sentimientos y el estado de la mente que le inducirán a comportarse de una forma dada?

Suponga, por ejemplo, que queremos lograr que un niño se coma un alimento nutritivo pero no muy apetecible. Simplemente nos aseguramos de que ninguna otra comida esté disponible, y eventualmente él come. Parece que privándolo de comida (un evento físico), hemos hecho que sienta hambre (un evento mental), y que por haber sentido hambre, se ha comido el alimento nutritivo (un evento físico). Pero, ¿cómo el acto físico de privación condujo a la sensación de hambre, y cómo el sentimiento movió los músculos involucrados en la ingestión? Hay muchas otras preguntas inquietantes de este tipo. ¿Qué se debe hacer con ellas? (Skinner, 1976, p. 11). (Traducción libre del autor)

Es claro que en el centro del asunto está el debate entre la separación de cuerpo y mente, frente a la cual el *behaviorismo*, aunque dice reconocer los dos conceptos, opta metodológicamente por el primero, desechando la importancia de la mente. El enfoque, abiertamente pragmático, pretende no sólo anticipar lo que una persona hace, sino inducirla de manera premeditada a actuar en determinada dirección, sin ninguna pretensión de carácter moral, sino científica:

... aquellos que no se sienten muy confortables acerca de tal estrategia se refugian algunas veces en la fisiología. Se dice que eventualmente se encontrará que la mente tiene una base física. Como lo planteó recientemente un neurólogo, “cada quien acepta ahora el hecho de que el cerebro provee las bases físicas del pensamiento humano”. Freud creía que podría eventualmente encontrarse una base fisiológica para su muy complicado aparato mental, y los primeros psicólogos introspectivos llamaron su disciplina

psicología fisiológica. La teoría del conocimiento llamada *fiscalismo* sostiene que cuando hacemos introspección o tenemos sentimientos, estamos observando estados o actividades de nuestros cerebros. Pero las mayores dificultades son prácticas: nosotros no podemos anticipar lo que una persona hará mirando directamente sus sentimientos o su sistema nervioso, no podemos cambiar su comportamiento cambiando su mente o su cerebro. Pero en cualquier caso no parecemos estar peor que antes ignorando problemas filosóficos. (Skinner, 1976, p. 12). (Traducción libre del autor)

En Skinner (1984), la relevancia del medio ambiente como generador de conductas está muy ligada a los modelos evolucionistas y ecologistas, en los cuales los individuos no actúan por motivación o voluntad propia, sino por la necesidad de sobrevivir y adaptarse a los cambios ambientales. Esto permite construir el ambiente requerido para que el individuo se “motive” a hacer lo que se desea, manipulando las variables externas convenientemente y descartando cualquier intento por entender sus sentimientos o sus estados mentales:

El problema mentalista puede evitarse yendo directamente a las primeras causas físicas, evitando pasar por los sentimientos o estados de la mente intermedios. La forma más rápida de hacer esto es confinarse a lo que un behaviorista temprano, Max Meyer, llamó la “psicología del otro”: considerar sólo aquellos hechos que pueden ser observados objetivamente en el comportamiento de una persona, en su relación con su anterior historia ambiental. Si todas las relaciones son legítimas, nada se pierde descuidando una

supuesta relación no física. Así, si sabemos que un niño no ha comido por un largo tiempo, y si sabemos que por lo tanto siente hambre y que, por cuanto siente hambre, entonces come, por lo tanto sabemos que, si no ha comido por un largo tiempo, él comerá. Y si, haciendo otro alimento inaccesible, le hacemos sentir hambre, y si debido a que siente hambre come un alimento especial, entonces se debe seguir que haciendo otro alimento inaccesible, le inducimos a comer el alimento especial. (Skinner, 1976, pp. 14–15). (Traducción libre del autor)

La noción de *condicionamiento operante* tiene que ver con los efectos de ciertas conductas que generan reforzamiento de la misma conducta, por cuanto producen gratificaciones en el individuo. Esto, según Skinner, permite que el individuo “gerencie” el ambiente y es posible predecir una mayor ocurrencia de las conductas que generen dicho reforzamiento. Los reforzamientos pueden ocurrir aumentando una situación satisfactoria o disminuyendo una situación insatisfactoria.

Según el *behavior*, el marco de acción del individuo está compuesto solamente por dos elementos que pulsan su conducta: la evolución del medio ambiente como tal y los estímulos reforzadores. Al vaivén de éstos se generan las conductas de las personas:

La práctica de mirar al interior del organismo para una explicación de comportamiento ha tendido a oscurecer las variables que están disponibles inmediatamente para un análisis científico. Estas variables yacen fuera del organismo, en su entorno inmediato y en su historia ambiental. Ellas tienen un

estatus físico para el cual las técnicas usuales de la ciencia están adaptadas, y hacen posible explicar el comportamiento como otras materias son explicadas en la ciencia. Estas variables independientes son de muchos tipos y sus relaciones con el comportamiento son a menudo sutiles y complejas, pero nosotros no podemos esperar dar una cuenta adecuada del comportamiento sin analizarlas. (Skinner, 1953, p. 31). (Traducción libre del autor)

El panorama es bastante pesimista en cuanto a la voluntad del ser humano. Skinner menciona constantemente su batalla contra lo que denomina *superstición*, relacionada con la introducción de experiencias personales en el proceso investigativo. Lo que existe adentro del cerebro de un individuo, como parte de su naturaleza, es un dispositivo cerrado que sólo puede ser tenido en cuenta cuando éste opina, al producir hechos observables. El modelo, orientado bajo un ortodoxo positivismo investigativo, echa mano de la estadística y la cuantificación para mapear al individuo, el cual, desde esta perspectiva, es un “hecho terminado”, sin complejidad interior, ni posibilidad de trascendencia:

Hay una presentación de la psicología “pura” que, sin embargo, ha dejado una huella profunda. La psicología es única entre las ciencias en el sentido que ninguna otra ciencia se ha tenido que mover contra tal cantidad de folclore, superstición y error. Bajo estas circunstancias, los psicólogos han puesto naturalmente un énfasis adicional sobre lo factual y lo objetivo. Han luchado asiduamente para escapar de las limitaciones de la experiencia personal. ¿Qué hace realmente que un hombre oiga o vea? Con-

trole el ambiente estimulante y lo encontrará. ¿Qué hace realmente que él haga o diga? Registre su comportamiento tan precisamente como sea posible, y tendrá la respuesta. ¿Qué está inclinado a hacer o a decir? Muestree sus opiniones y creencias, y lo encontrará. ¿Cómo es realmente? Cuantifique su comportamiento con inventarios, cuestionarios y *tests*, y lo sabrá. Garantice la *significancia* de sus respuestas, por supuesto, cubriendo muchos casos y bosquejando sus conclusiones solamente con la ayuda de métodos estadísticos lógicos y aceptados. (Skinner, 2004, p. 208)³

La presencia del *behavior* en el *management* está tan arraigada que tal vez por esta misma razón no es común encontrar cuestionamientos sobre su práctica que estén fundamentados en las implicaciones de su forma de concebir al ser humano. Este último, a pesar de su pretendido enfoque científico, ajeno a las deliberaciones filosóficas, tiene una estrecha relación ideológica o, al menos, sirve en gran medida con una concepción utilitarista de la sociedad y de las relaciones entre los seres humanos. El mejor ejemplo de este alcance se refleja en la siguiente presentación de Skinner, hacia 1968, bastante contemporánea, la cual no deja de impactar, por cuanto pone en evidencia, con toda su crudeza, lo que es un empleado dentro del modelo científico conductista. Es importante notar, además, la ausencia en la argumentación de referentes a las relaciones sociales entre los indivi-

³ Texto original de 1968, publicado en el 2004 por el *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. Traducción libre del autor.

duos o a la construcción colectiva, y la concepción individualista del ser humano que reacciona de manera primaria ante los estímulos, así como el mantenimiento de la conducta merced al reforzamiento monetario:

La economía es otro campo en el cual todo esto es relevante pero en el que, hasta el momento, no se está haciendo mucho. La mano de obra productiva es, por supuesto, un problema muy importante en cualquier cultura. Nosotros tenemos nuestras condiciones de incentivos, los rusos tienen las suyas, y tendemos a comparar ampliamente las culturas en términos de sistemas económicos, como cuando hablamos de una cultura capitalista. Yo hablo ahora mucho más consciente de mi situación de principiante, pero hay principios de reforzamiento en los sistemas de empleo, y los problemas van muy paralelo con los problemas en el laboratorio. El dinero es un reforzamiento condicionado; y sólo opera cuando éste ha sido hecho así. En una cultura primitiva, Ud. puede ser incapaz de usarlo. Ud. no puede usar pagos diferidos sin un gran acuerdo de condicionamiento para hacerlo efectivo. Un ingeniero quien usó mano de obra local en una esquina sin par del mundo, tuvo que poner un pagador al final de una rampa para pagar a cada trabajador cada vez que descargaba una carreta llena de tierra. No fue posible sencillamente pagar al fin del día. Se dice que a los guías de *Serpa* que subieron al monte Everest en el primer ascenso había que pagarles cada noche. Tres guías comenzaron llevando todas las monedas locales que caían eventualmente en porciones separadas por todos.

El pago semanal es un ejemplo muy inadecuado de reforzamiento positivo. Ningún or-

ganismo sensible trabaja un lunes en la mañana por un pago el viernes en la tarde. El sistema trabaja sólo cuando hay un supervisor o jefe que puede amenazar con despedir. El empleado trabaja durante la semana no sólo por el sobre de pago, sino para evitar perder el estándar de vida que garantiza el sobre de pago. Siguen varios problemas morales. Los sistemas de pago más efectivos son frecuentemente mal utilizados, simplemente porque ellos son efectivos, y quienes están interesados en el trabajo productivo se oponen a ellos.

Se me dice que los *managers* industriales ya ni siquiera discuten más incentivos de pago, pero el trabajo a destajo o pago por pieza engendra no sólo un nivel muy alto de trabajo sino un tipo de actividad que el trabajador reporta como divertido. El programa usado en las máquinas de juego, el llamado programa de tasa variable, es particularmente bueno desde este punto de vista. Si alguna vez ha visto un cuarto lleno de gente jugando bingo, ha visto lo que puede lograr. Aquí hay gente sentada tranquilamente, mirando dos o tres cartas en frente de ellos, escuchando con mucho interés cómo son cantados los números y las letras, ordenando pequeñas fichas de manera muy precisa, y hablando instantáneamente cuando un patrón se completa. ¿Qué no daría una industria por tener empleados que trabajaran con ese tipo de concentración? ¿Y que no darían los trabajadores para tener tanta diversión? (Skinner, 2004, p. 211). (Traducción libre del autor)

Las anteriores descripciones ilustran la manera en la cual se transplantan dos condiciones de laboratorio en la organización. En primer lugar, el ambiente como el impositor

de condiciones inmutables, concepto que es transplantado y suplantado por el de la organización, la cual se convierte en “ambiente” y la legitima como la encargada de imponer las condiciones de manera “natural” e irrefutable. Independientemente del cuestionamiento axiológico de tal concepción, es reduccionista comparar la extensión de las posibilidades que tiene un individuo en un ambiente exterior para gerenciar su medio ambiente (como cuando decide qué comer para calmar el hambre), con las que tiene en una organización como subalterno. En esta perspectiva, y en aras de la crudeza científica, un empleado no tiene mayores opciones de escoger, en un ambiente organizacional, que las que tenía el niño al cual le obligaron a comer el alimento que no deseaba con el fin de calmar su apetito.

En segundo lugar, la conducta de un individuo en un contexto de laboratorio no es comparable con la complejidad de las interrelaciones y motivaciones suscitadas en la organización. El asunto del desempeño no incluye exclusivamente la cantidad de trabajo o la tasa de producción de unidades que puede ser remunerada de manera proporcional, sino los aspectos de la calidad del trabajo o de la iniciativa que no pueden ser logrados simplemente con un reforzamiento motivacional determinado.

Siguiendo el ejemplo de Skinner, se puede conducir a alguien a que haga algo, pero la manera en que lo realice dependerá de muchos otros factores. En el contexto organizacional, y en virtud de las mismas interacciones, surgen otros condicionantes y estímulos que pueden tener (o no) inci-

dencia en cada individuo. Es más, en el mundo real coexisten permanentemente motivadores positivos y negativos frente a los cuales los seres humanos no tienen la posibilidad de hacer la respectiva “suma vectorial” que les permita escoger el comportamiento resultante. No es tan sencillo, ni siquiera en los animales, porque como lo plantea Hinde (1975) no existe distinción absoluta entre los factores que desencadenan una respuesta de aquellos que no. Los factores externos del medio ambiente pueden (para bien o para mal en el caso del ser humano) no reflejar cambios en el comportamiento inmediato, aunque afecten los sistemas internos del organismo.

Aun si se aceptan los supuestos teóricos, pretender un modelo de motivación organizacional a partir de un reforzamiento primario es pretencioso, porque presupone que la conducta resultante se debe a la arquitectura motivacional que el patrono dispone en la organización, lo cual implica que puede controlar todas las variables del medio ambiente organizacional, ajenas a los motivadores primarios.

El *behavior* originó los modelos de instrucción programada (PI), que incluyen las siguientes características: desglose en pequeñas unidades, secuencia jerárquica en los grados de dificultad, involucramiento activo, confirmación inmediata de resultados y, por supuesto, reforzamiento (Locke, 1977). En un artículo de 1958, denominado “Teaching Machines”, Skinner promovía la aplicación del método mediante máquinas que permitieran masificar la enseñanza; estas máquinas presentaban a los estudiantes conceptos cuidadosamente divididos en afirmaciones

de grado creciente de complejidad y el estudiante debía responder adecuadamente para avanzar al siguiente nivel. El reforzamiento lo realizaba la máquina inmediatamente de acuerdo con las respuestas. Este concepto, que hoy nos puede parecer arcaico, ya que en ese tiempo no existían los computadores modernos y el sistema era primitivo, es la base de los programas computarizados de entrenamiento que se ofrecen actualmente (tipo TOEFL), y que son de uso bastante frecuente.

Aunque el cognitivismo ha opacado el *behaviorismo puro* desde hace varias décadas, en ambas perspectivas la preferencia por el influjo externo en el comportamiento de los seres humanos sigue siendo relevante. Uno de los exponentes del *behavior*, que algunos autores ubican como un enlace con el cognitivismo, es Bandura (1976), quien introduce el concepto de que el comportamiento es reforzado por el sistema de creencias del individuo.

Esta rama de la orientación *behaviorista* ha originado en el *management* la escuela del aprendizaje. El hombre aprende sobre la base la observación, que modifica su comportamiento. Aprende observando a los otros y a partir de este proceso desarrolla su propio comportamiento.

El proceso, según Bandura (1976), incluye la atención, la retención, la reproducción y la motivación. Mediante la atención se observa el medio ambiente, la retención codifica el evento y lo organiza incluyendo su codificación simbólica, la reproducción abarca la puesta en marcha del modelo de comportamiento y su ajuste, mientras la

motivación desarrolla placer indirecto y reforzamiento del comportamiento.

En esta concepción reposan las bases teóricas de muchos procesos de aprendizaje aplicados en las organizaciones, así como de los modelos de intervención que buscan cambiar el comportamiento de los individuos. Dentro de estos últimos se encuentran los diseños de cambio de patrones de consumo, los cuales construyen asociaciones entre eventos (productos, por ejemplo) y estados imaginarios de bienestar. Esta asociación cumple el ciclo expuesto de atención (un aviso o campaña publicitaria insistente puede ser el vehículo de estimulación), un proceso de retención en el que se crea en el individuo un condicionamiento simbólico y un cambio en su comportamiento (compra o adquisición del producto). Por último, es fundamental el reforzamiento permanente del patrón de conducta, el cual se obtiene mediante la exposición continua del sujeto a los estímulos que refuercen su convencimiento sobre el valor de la conducta.

El proceso de aprendizaje es ordenado externamente y lineal; separa lo concreto de lo abstracto y pasa de una etapa a la siguiente. La teoría constructivista muestra cómo, por el contrario, el aprendizaje no es lineal en el ser humano y la acción concreta no excluye la abstracción, sino que pueden presentarse simultáneamente.

Como se evidencia, en el fondo persiste la visión de caja negra y la prelación de los estímulos externos. Si revisamos los modelos de solución de problemas promovidos en las técnicas del *management*, los programas de mejoramiento de procesos, los

programas de entrenamiento y de motivación, entre otros, observamos que siempre se encuentra presente la misma lógica, transplantada con diferentes nombres. La observación del medio ambiente puede denominarse diagnóstico o recolección de datos; mientras que la retención o codificación equivale al análisis de los datos, su ordenamiento y organización para construir nuevas formas de representación o significado.

La reproducción no es más que la selección de una alternativa, un nuevo método o modelo y su puesta en marcha, escenificando el “cambio en el comportamiento”. La motivación y el reforzamiento se pueden reflejar en la solución del problema o en el mejoramiento del trabajo, incluso mediante incentivos de carácter directo (primas, premios, etc.). El supuesto de fondo es que los problemas obedecen a formas inadecuadas de actuar, lo que requiere una reconfiguración de los patrones de conducta.

Esta concepción del aprendizaje plantea un escenario propicio para la repetición, mas no para la creación, por cuanto el individuo no es considerado una entidad participante en el proceso de construcción, de tal manera que se involucren sus experiencias previas, su conocimiento o su especificidad. Piaget (1977) ha demostrado cómo el proceso de construcción de la lógica del pensamiento es mucho más que la simple interacción con el medio.

El desarrollo del conocimiento en el ser humano no comienza por el desarrollo del *yo*, ni por el *objeto*, sino por medio de las relaciones *yo-objeto* en sus primeros meses de vida. La apropiación de esquemas no es un

proceso de imitación (del tipo estímulo, reacción, aprendizaje), sino de asimilación, en la cual el bebé establece una verdadera relación con el esquema, se interesa en él, lo ensaya hasta que lo interioriza (Spitz, 1968). Cada etapa del conocimiento en la niñez ha requerido la maduración de las condiciones cerebrales y neuronales, a partir de las cuales se desarrolla el proceso del aprendizaje, no como algo mecánico, sino como una auténtica construcción individual. Las etapas corresponden a grupos de estructuras que conllevan la posibilidad de diversas operaciones relacionadas, y cada etapa incluye las anteriores (Inhelder, 1960).

En todo este proceso, desde el nacimiento hasta bien entrado el desarrollo adulto, entran en juego tanto facultades innatas con las que viene provisto el bebé al mundo (biológicas, cerebrales) como de las interacciones con el medio y, sobre todo, de asimilación-acomodación-construcción, con las que cada individuo va ensayando y desarrollando su propia (y única) percepción de la realidad (Gouin Décarie, 1968).

Desde la aparición de la inteligencia representativa y las operaciones formales hacia la adolescencia, donde se forma la lógica de hipótesis, de deducción y de redes, la persona va construyendo su propio conocimiento, en un proceso que se repite durante toda la vida. La interacción es circular, porque este proceso, creciente, va actuando a la vez sobre el sistema neurocerebral, presionando su desarrollo continuo, lo que le facilitará nuevas construcciones (Piaget, 1977). Una conclusión tajante de este proceso es que el desarrollo del conocimiento no es aislado del desarrollo afectivo (Inhelder, 1960).

El aprendizaje por estímulo y reforzamiento deducido del *behavior* concibe al individuo como objeto pasivo y receptor, que establece un marco de igualdad de condiciones en todos los individuos, que desconoce la especificidad surgida por el contexto particular de cada quien y por sus experiencias previas. De igual manera, no reconoce el carácter constructivista del conocimiento, que pone en juego frente a nuevos estímulos una nueva red de vínculos y construcciones que no son una función exclusiva de los estímulos exteriores, sino del contexto individual. Incluso el reforzamiento que busca fijar el comportamiento desencadena procesos de construcción de conocimiento más complejos que la simple fijación de conducta. Como se mencionó, los factores afectivos y las representaciones, excluidos del modelo *behavior*, desempeñan un rol importante en esta construcción.

En el caso de las soluciones a problemas, es posible que estos modelos sirvan para proponer formas de actuación en contextos donde es válida la reorganización de conceptos, de estructuras existentes (por ejemplo, reorganizar un proceso de producción o una rutina) o en situaciones donde sea suficiente contar con los elementos del medio ya existentes (datos a partir de la observación). Sin embargo, no es la vía para inducir un proceso realmente creativo. En un artículo de 1977, Locke examinaba las distintas aplicaciones a la fecha del *behavior* en el *management*, expresadas en la instrucción programada, en los programas de recompensa monetaria, el modelaje y el establecimiento de estándares de desempeño con retroalimentación. Sus conclusiones dejaban ver, primero, que muchas de las lla-

madas técnicas del *behavior* no eran nuevas en la industria y venían utilizándose desde antes de ser apropiadas por dicha teoría, y, segundo, que los resultados de la aplicación de tales modelos no demostraba mejoramiento real en el en el largo plazo. Lo más contundente del análisis de Locke era que *no existía evidencia* de que los resultados fueran logrados por la aplicación *behaviorista*, sino por una conjunción de procesos y contenidos mentales de los individuos –precisamente aquellos desechados por esta teoría– (Locke, 1977).

No es difícil encontrar en el modelo *behaviorista* las potenciales relaciones biológicas desencadenantes de angustia para el ser humano. La angustia aparece por la puesta en marcha del sistema inhibitorio de la acción frente a una necesidad percibida como fundamental. Esta inhibición está representada físicamente por la liberación de noradrenalina, ACTH (hormona pituitaria adrenocorticotrópica) y glucocorticoides, las cuales tienen incidencias físicas reales en el organismo. La necesidad se puede expresar en términos de pulsión innata o adquirida culturalmente (Laborit, 1985). Este fenómeno, que sucede en el interior de la “caja negra” *behaviorista* y que hace parte de lo que Skinner denomina *problema mentalista*, es real y no sólo una imagen introspectiva en el ser humano.

Cuando se obtiene un comportamiento en virtud de un estímulo y su correspondiente reforzamiento, es probable que se produzca a costa de una alta dosis de inhibición en el individuo, la cual es diferente y específica para cada uno. Tomemos el ejemplo de pulsiones naturales que se expresan en ne-

cesidades de afecto o de expresión, las cuales son constantemente sacrificadas en los medios de trabajo por la necesidad de responder a los requerimientos laborales, o la angustia generada por una permanente amenaza de despido si el desempeño no es el adecuado, situación que inhibe muchas expresiones individuales en los empleados. Estos escenarios son propicios para la aparición de patologías de la comunicación que, como lo señala Chanlat, desencadenan daños físicos y psíquicos en los individuos, en virtud del proceso de generación de angustia y frustración (Chanlat, 1990).

Otro de los mecanismos de aparición de la angustia es denominado por Laborit como *déficit informacional*. Sucede cuando aparece un evento sobre el cual no tenemos suficiente información de su incidencia (daño o beneficio), por cuanto es desconocido o no existen aprendizajes previos. Las situaciones de incertidumbre, los climas conflictivos, las luchas de poderes son escenarios propicios para este tipo de fenómeno en los empleados y que son creados en muchas oportunidades por sobreestímulos para generar determinados comportamientos (léase resultados) o por estilos de liderazgo que generan incertidumbre en la organización. También la sobrecarga de información y el constante clima de competencia generan saturación en los estímulos, con los cuales deben lidiar los empleados, y esto los inhibe de percibir escenarios seguros de actuación.

En algunas ocasiones es difícil identificar las raíces conductistas en algunos autores modernos, por cuanto incorporan nuevos elementos de interacción entre el sujeto y el medio ambiente, que los diferencian del con-

ductismo radical. Es el caso de Kolb (1984), uno de los autores más influyentes actualmente en el campo del aprendizaje, cuyo modelo está basado en el concepto de que existen cuatro tipos de conocimiento que generan un ciclo de aprendizaje que oscila, por una parte, entre la experiencia concreta y la conceptualización (forma como se aprehende) y, por la otra, entre la experimentación y la observación (forma como se transforma). Así, el proceso de aprendizaje responde a un ciclo que puede iniciar con una experiencia concreta, a partir de la cual se genera la observación, después la abstracción, para generar experiencias concretas.

Estas formas de conocimiento generan cuatro perfiles o estilos de aprendizaje: el divergente, el acomodador, el asimilador y el convergente. El tener un perfil determinado es una característica del individuo que le hace aprender de una manera particular, en la medida en que privilegia determinados intereses y habilidades en el aprendizaje. Se configura así una interacción entre la naturaleza del individuo y el medio, y la experiencia modela las características del individuo.

A pesar de la pretendida aceptación de una interacción entre el individuo y el medio, en este modelo subsiste la idea de que esta interacción se realiza entre un individuo aislado y un medio físico. Para nada se considera dentro del proceso de construcción de conocimiento la interacción entre los individuos, pues se ha enfocado en ver el aprendizaje como una abstracción individual y personal de los hechos concretos que conduce al individuo a generar patrones de acción que serán probados por él mismo y

articulados a su comportamiento (autoaprendizaje orientado). Aquí no hay una construcción de nuevo conocimiento, sino una reproducción del ya existente. Por tal motivo, adecuando las condiciones del ambiente de aprendizaje (físicas y metodológicas), y teniendo en cuenta los estilos individuales de aprendizaje, el modelo es útil para guiar al empleado a que aprenda por sí mismo, lo que se necesita que *aprenda*.

3. Lo que hay en la caja negra

Abordamos ahora una reflexión más reveladora sobre la limitación del *behaviorismo*, y es su suposición de fondo de que todos los seres humanos son iguales, en cuanto a sus reacciones y comportamientos básicos, motivo por el cual un individuo “observado” en laboratorio es suficiente para hacer generalizaciones. Este supuesto le permite concentrarse exclusivamente en los estímulos del medio ambiente, sin tener en cuenta lo que sucede en el cerebro de los individuos. Para analizar tal suposición es necesario conocer los factores que constituyen la esencia de un individuo, lo que significa adentrarse en ciertos aspectos de la denominada “caja negra” conductista.

Según MacLean (1990), en el cerebro de cualquier ser humano coexisten tres cerebros: el reptil, el límbico y el córtex, con su especializado neocórtex. Cada uno diferente, desde el punto de vista químico y de estructura, representa un tipo especial de inteligencia, memoria especializada y funciones motrices. El reptil detenta los comportamientos de supervivencia, los cuales son automáticos e invariables en el sentido que no sufre adaptación a cambios medioambientales. El cerebro

límbico permite las representaciones del mundo exterior, y en éste se ubican el manejo sensorial que describe el medio ambiental, las funciones vegetativas, nerviosas y humorales. En el cerebro límbico se pueden ubicar las sensaciones relativas a la ubicación en el tiempo, en el cuerpo, sentimientos, reacciones viscerales. El neocórtex, el más nuevo desde el punto de vista biológico, permite la abstracción. En éste existen áreas especializadas en la recepción de mensajes del exterior y en el manejo de movimientos; áreas neuronales especializadas en determinadas partes del cuerpo. Este cerebro participa en la decisión, en el análisis y en la integración de datos, así como en la asignación de valores afectivos a las señales visuales percibidas. Aunque sumamente especializados y diferentes, la biología muestra que existe una interacción real entre los tres cerebros, que aún no ha sido detallada por la ciencia (Lévy, 1997; Vincent, 2002).

La biología nos muestra que no existe una “naturaleza humana” en el cerebro, distinta a los mamíferos y vertebrados superiores. La diferencia es solamente la complejidad de estructuras, que se forman en gran medida en el ser humano durante el período posnatal. En el ser humano, el recién nacido sale del vientre materno con una configuración cerebral en la cual ya se han establecido las conexiones neuronales posibles, pero solamente con la función (interacción con el medio ambiente) las áreas neuronales comienzan a especializar las distintas regiones del cerebro, lo que significa la individualización de cada cerebro en función de su experiencia.

Por otra parte, desde antes del nacimiento se inicia un proceso de eliminación neuronal que

simplifica las conexiones neuronales a las fibras musculares y células del cerebelo. Este proceso de eliminación neuronal es realizado tanto en virtud del programa genético como, y he aquí lo más importante, en virtud del azar que resulta de la experiencia individual. Estos dos procesos, la especialización y la individualización del cerebro, duran toda la vida, lo que permite que en lo neuronal ningún individuo sea igual a otro y que la diferencia se forme mediante la interacción con el ambiente de cada quien, que va configurando de manera única su biología (Lévy, 1997).

Este hecho refleja en toda su magnitud que la especificidad del ser humano se construye gracias a la influencia de las experiencias de vida, del comportamiento y del influjo social sobre el córtex y las neuronas para conformar un ser humano único. Parece ser que la naturaleza le ha dejado al azar la tarea de terminar e individualizar sus “prototipos humanos”. He aquí una de las especificidades del ser humano desde lo biológico.

Damasio (1995) plantea cómo en el hombre y en algunas especies más avanzadas existe una capacidad para relacionar, esto es, establecer un vínculo entre la sensación biológica sentida y la causa (persona u objeto) que la genera. Este es el germen, desde el punto de vista biológico, de lo que se denomina *emoción*. La emoción es la manifestación física en el cuerpo (por el desencadenamiento hormonal, por ejemplo), mientras que el sentimiento es la abstracción de dicha emoción, su imagen mental, la conciencia del estado del cuerpo. Cualquier emoción deviene en sentimiento cuando se establece esa relación entre las transformaciones corporales y la causa que la produce (L'Express, 2004).

La biología también nos explica la importancia de las emociones en la toma de decisiones humanas. Aunque la ciencia ha pretendido, a partir del racionalismo, eliminar las emociones y separarlas como algo perjudicial para su bienestar, la biología muestra lo contrario. Precisamente, las emociones ponen en marcha el aparato biológico para poder decidir. De esto se colige que es imprescindible entender la naturaleza de dichas emociones (su naturaleza biológica y su naturaleza social) para explicar casi cualquier fenómeno, ya que las decisiones hacen parte de la cotidianidad del ser humano.

En el hombre existe una relación estrecha entre biología y sentimientos. Ésta no es una relación en la cual la primera actúa de manera unilateral sobre los segundos, merced al sistema hormonal, sino que, como se mencionó, las impresiones del medio y los sentimientos moldean la configuración de las relaciones neuronales y del córtex en virtud de las experiencias individuales y de la socialización, y permanentemente están operando en el sistema biológico del individuo.

Estas evidencias echan por tierra, mediante argumentos biológicos, la tradicional separación entre cuerpo y espíritu que la ciencia mantuvo durante mucho tiempo, inspirada desde la antigüedad por tradiciones e intereses religiosos y que utilizó en la modernidad argumentos de orden racionalista cartesiano. Esta separación contribuyó al establecimiento de dos caminos paralelos para el estudio del ser humano, los cuales aparecieron durante mucho tiempo como ontológicamente irreconciliables, cada uno de ellos asumido por diversas disciplinas. Uno de ellos adoptó

el camino “científico” del racionalismo y se concentró en el estudio de los fenómenos físicamente observables; mientras el otro, en el estudio de los aspectos intelectuales y subjetivos del ser humano. La estrecha relación entre cuerpo y espíritu, como lo señala Damasio (2003), había sido advertida sin éxito por Spinoza desde el siglo XVII.

Si los sentimientos hacen parte indiscutible del desarrollo y de la naturaleza del hombre, cualquier intento de comprender su comportamiento debe incluir su dimensión psíquica, con sus emociones, sus sentimientos y su historia, las cuales reflejan un aspecto clave de su especificidad, que va más allá de simples imágenes mentales o representaciones.

Desde el punto de vista del psicoanálisis (Freud, 1975 y 1984; Stafford-Clark, 1973), la personalidad del ser humano comprende un equilibrio entre tres elementos: el yo, el superyó y el ello, y tres estados: el consciente, el preconscious y el inconsciente. Corresponden a estructuras dinámicas en permanente construcción e intercambio. El preconscious está latente y puede ser traído a la memoria, mientras que el inconsciente es todo aquello que está reprimido y no aflora voluntariamente. Si bien el yo puede considerarse consciente, en gran medida, existen intercambios y dinámicas inconscientes en su desarrollo y manifestaciones. El yo constituye un modulador entre el medio ambiente y las percepciones y el ello. El primero organiza, filtra y decide (aparentemente, de manera consciente), mientras que el ello demanda e impulsa buscando la satisfacción de pulsiones básicas (en su funcionamiento pueden encontrarse trazos del gobierno del cerebro reptil).

En cierta forma, el ello es como un “genio encerrado en una botella”, capaz de producir desde una genialidad hasta un acto de agresividad sin control. Por ello requiere la modulación del yo y la autoridad del superyó, que obra como una estructura de autoridad que aporta los valores y criterios para seleccionar e imponer lo que se considera aceptable socialmente. Aquellas cosas que surgen del ello y que son rechazadas deben ser “procesadas” para permitir el equilibrio del sistema. Este “procesamiento”, particularmente en las pulsiones sexuales, lo realiza el ser humano mediante cuatro posibles acciones: la sublimación del deseo, la represión, la transformación en lo contrario o la conversión hacia la propia persona.

Si un individuo (hombre o mujer) pasa gran parte de su vida en una organización, es natural que allí se escenifiquen gran parte de los eventos de su dimensión psíquica. Esta puesta en escena en la organización no se concibe solamente como el escenario donde el hombre descarga su vida psíquica construida en el exterior, sino que es el sitio en el cual realiza parte de su construcción.

En primer lugar, el empleado lleva a la organización su historia, sus emociones, y necesariamente hay transferencia, dirigida hacia las figuras de autoridad, símbolos organizacionales, colegas etc., la cual cuestiona o reafirma el yo construido desde la infancia, como expresión de seguridad y afirmación de sí mismo.

Para reflexionar sobre la manera en que se relaciona el yo de un individuo con el comportamiento organizacional, tomemos el caso de la ansiedad y el de la conformación de un

falso yo. En la teoría psicoanalítica, la ansiedad es una respuesta adaptativa ante una amenaza al ego. Esto tiene que ver con el temor a la pérdida, que afecta su proceso de conformación del ego en la temprana infancia (Freud, 1977). Por otra parte, la relación de infancia con la madre, el concepto de *madre buena, madre mala*, puede conducir al establecimiento de un falso yo perdurable en la vida del individuo, y que esconde y protege su yo verdadero del mundo exterior (Khan, 1976).

La respuesta del individuo en la organización está marcada por el proceso de afirmación de su yo frente al contexto organizacional: el tipo de trabajo, los valores a los que se enfrenta, las relaciones de poder, el sentimiento de seguridad o de valía etc., situación que le exige un esfuerzo de adaptación que pasa por encontrar una explicación de su rol que satisfaga su yo interno y el concepto de sí mismo construido. Nótese que este proceso ocurre en virtud de la naturaleza del ser humano y su alcance e impacto es específico y único para cada individuo, independiente de la organización, aunque indudablemente ambientes inestables o no constructivos pueden agudizar las presiones y desencadenar procesos patológicos en virtud de sus características. He aquí por qué no se puede medir de igual manera la reacción de los empleados sobre determinadas políticas ni pretender que los procesos de adaptación sean uniformes, y por qué hay empleados que aparentemente se mueven con mayor facilidad en ambientes turbulentos o conflictivos.

En este escenario salen a flote los mecanismos de defensa natural de los individuos, como la ansiedad, que es canalizada median-

te las diversas opciones que la teoría freudiana ha señalado (sublimación, proyección, negación, *introyección*, etc.). Sin embargo, cuando se rompe el equilibrio existente o la exposición a tal situación es muy prolongada y la somatización desborda los límites del individuo, aparecen estadios de angustia y patologías que se expresan en crisis de histeria o actitudes de agresividad retenida con repercusiones hacia la salud física y mental del individuo y, por lo tanto, hacia el mismo clima de la organización y del trabajo.

De igual manera, dificultades en este proceso de adaptación se pueden plasmar en el surgimiento de rasgos relacionados con la latencia de un falso yo, como sustituto protector frente a las inseguridades que ofrece el ambiente de trabajo o como mecanismo que le permita asumir nuevos estilos de vida que la organización le impone. Un ejemplo de este último aspecto se puede encontrar en los programas de entrenamiento, que pretenden convencer a los empleados de que son tal cosa o la otra (los mejores, los que ostentan la verdad sobre un producto, etc.) o en las exigencias de agresividad simbólica (en muchos casos no tan simbólica) que las empresas promueven para mejorar su desempeño o para cumplir determinadas tareas (auditoría, proyectos, etc.). Es válido pensar, en este orden de ideas, que muchos empleados subsisten en sus puestos de trabajo merced a que han podido desplegar un falso yo que les permite asumir sus tareas, escondiendo su verdadera personalidad o sus verdaderas emociones y motivaciones.

La relación entre el empleado y la organización donde trabaja no es endeble, y los ge-

rentes e ideólogos del *management* lo han percibido desde hace mucho tiempo. La empresa, y específicamente el trabajo diario, es el escenario donde muchas personas canalizan sus procesos inconscientes de la misma manera en que un artista lo hace a través de sus obras. Para algunos trabajar es un simple medio de ganarse la vida, para otros es la manera de responder a las exigencias de su superyó, que lo abliga a someterse a un estricto patrón de vida y de esfuerzo (Gabriel y Carr, 2002).

Si bien las bases del yo se fundamentan en los primeros años de vida (Segal, 1982; Khan, 1971; Winnicott, 1971), este es un proceso que se mantiene en permanente cambio durante toda la vida. Incluso ciertos teóricos kleinianos sostienen que a través de la proyección y la *introyección* permanente las personas se deshacen de los elementos que no desean y adquieren nuevos rasgos del medio, logrando mayor dominio de sus emociones. El mecanismo de interacción sigue siendo la manipulación de objetos propuesta por Klein. Desde este punto de vista psicoanalítico, la escisión entre lo bueno y lo malo hace parte del desarrollo del yo. La transferencia cumple ese rol de proyección e *introyección* mediante la utilización de figuras parentales (Gabriel, 1998).

Este hecho permite evaluar en toda su magnitud la importancia de los procesos psicoanalíticos que se viven en una organización. La subordinación no es una simple relación burocrática racional. Evidentemente, entre un jefe y un empleado se crea un vínculo emocional que no obedece a los modelos racionales de decisión ni a los patrones *behavioristas* de comportamiento. Elliots

Jaques resalta este punto cuando decía que los subordinados pasan “más tiempo despiertos con su manager que con sus propias esposas” (1977, p. 27).

El fenómeno de la transferencia se da continuamente en la figura de la autoridad, del jefe, del líder. Las motivaciones para obedecer o para abordar una tarea pueden estar mediadas por relaciones de transferencias del tipo padre-autoridad, en la que entran en juego las estructuras de personalidad, la historia personal, los temores de infancia y muchos aspectos psicológicos que desencadenan relaciones emocionales más allá de las establecidas por la jerarquía organizacional. El empleado se ve enfrentado a encarar su personalidad frente a una organización que continuamente le inyecta nuevos códigos de valores, normas, reglas que simbolizan una imagen de autoridad y de comportamiento, que refuerzan o chocan con su superyó y cuestionan su propio yo, de manera inconsciente. Así mismo, dentro de este principio de autoridad emitido por la organización existe un juicio de valor innato, que selecciona lo bueno en contradicción con lo que es malo. Este último representa lo que no se debe hacer, lo que no va con los valores de la organización y lo que impide que el empleado sea aceptado como parte de la figura parental de autoridad que emite la organización.

La transferencia no es un fenómeno de una sola vía, y los empleados también proyectan hacia los grupos y la organización sus propios objetos (Jaques, 1955, citado en Gabriel 1998). Sus emociones son parte inseparable de las decisiones con las cuales configuran la organización. La relación entre individuo y organización no es un simple

intercambio de organización cibernética, sino que la transferencia puede modificar la naturaleza misma de cada individuo en sus dimensiones psíquica y física.

Una visión del ser humano desde esta perspectiva supera no sólo la visión *behaviorista*, sino muchas otras visiones del trabajador en las organizaciones. Oglensky (1995), por ejemplo, menciona cómo son inadecuados los modelos sociológicos que consideran al empleado como una víctima o un recipiente que hace cuanto la organización le dicta, y la visión según la cual el hombre en la organización es una máquina racional y cognitiva que está en función de su autointerés, que está viendo cómo aprovecharse de la organización. El ser humano supera en complejidad estas visiones unidimensionales.

La motivación, como dice Gabriel (Gabriel y Carr, 2002), no es un botón que tienen los seres humanos, y que uno logra al apretarlo, sino que debe ser explicada en virtud de la relaciones que se generen entre la organización y los procesos conscientes e inconscientes del individuo. La motivación no puede hallarse exclusivamente en el exterior, sino en las características de la personalidad del individuo, en su especificidad.

4. Reflexión final

El enfoque interdisciplinario en las ciencias humanas, que no es más que un diálogo de saberes, ofrece argumentos sólidos para analizar las prácticas y los modelos de intervención social, así como las teorías que lo sustentan. Su contribución al debate sobre el hombre reposa en hechos concretos que tienen aplicación en cualquier disciplina social.

Uno de los aspectos más llamativos para abordar esta perspectiva es la necesidad de desmitificar el concepto de ser humano, en el sentido tradicional en el que la gran ciencia y el intelecto lo ha concebido, racional, intelectual y desprovisto de su herencia biológica y evolutiva. Este ser humano de laboratorio y de biblioteca es irreal y ha conllevado a una desfiguración que produce teorías y modelos de intervención que atentan contra el mismo hombre y su naturaleza.

La visión multidimensional del hombre, que resulta de un enfoque interdisciplinario, es más compleja que cualquiera de las teorías que respaldan de manera individual y aislada ciertos aspectos de su comportamiento. Si bien aún existe la necesidad de encontrar muchas respuestas, la perspectiva adoptada permite hacer nuevas y mejores preguntas, que es otro punto de vista usado para investigar y comprender al hombre. Es un camino extenso, pero que se alinea con las estrategias de investigación de vanguardia de la ciencia en el estudio del hombre y de la naturaleza, apartándose de la ortodoxia conceptual vigente. Este camino ha sido validado por nuevos enfoques de estudio multidisciplinarios y la aparición de nuevas disciplinas integradoras y complementarias.

En el caso de las teorías motivacionales y de dirección del *management*, se hace evidente que generalizar y explicar el comportamiento de los individuos en las organizacionales bajo las premisas teóricas del *behaviorismo* ofrece incongruencias, que son develadas utilizando la especificidad de cada campo del conocimiento. En verdad el *behavior*, a la luz de la interdisciplinariedad, no resiste la prueba de su validez como teoría explicativa de la

conducta humana y, por el contrario, muestra sus peligros como una concepción reducida del ser humano.

Este debate, que se ha dado con profusión en otras disciplinas sociales, no se ha asumido con el rigor necesario en el *management*, que continúa construyendo sus prácticas motivacionales y de dirección a partir de los mismos supuestos teóricos que lo originaron. Esta postura teórica y metodológica hay que analizarla y debatirla con argumentos. Si se continúa aceptando el *management* como un hecho incuestionable, sin analizar sus fundamentos e implicaciones, nos alejaremos de la posibilidad de mejorarlo. Si continuamos reproduciéndolo, aun después de conocer las evidencias que nos advierten sobre sus limitaciones, entramos en el terreno ético, a menos que se esté dispuesto a aceptar que, en el fondo, toda la elaborada teoría motivacional del *management* esconde un hecho simple: las personas no tienen otra opción que trabajar para sobrevivir, y las organizaciones, reconociendo esta situación, la aprovechan para su beneficio. Este develamiento podría no ser justo, pero sería al menos más honesto.

Lista de referencias

- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. Englewood Cliffs (Toronto): Prentice-Hall of Canada.
- (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248-287.
- Boltansky, L. y Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Chanlat, A. (1994). Lettre à Richard Déry: le “managérialisme” à bout de soufflé. *L'Action Nationale*, 84 (2), 152-184.
- (2003). Presentación del curso de Ciencias Humanas (documento de uso académico). Montréal, Canada: HEC.
- (2004, octubre). Sciences humaines et gestion: entretien avec Alain Guénette. Página web de Caree-Woman (Suisse). Recuperado el 4 de marzo de 2006, de http://www.careerwomen.ch/aliasFichier/ecrit/Entretien_mois_oct04.pdf.
- y Bédard, R. (1989). *La gestion, une affaire de parole* (documento académico). Montréal, Canada: HEC.
- (1990). La gestion, une affaire de parole. En J. F. Chanlat (Dir.), *L'individu dans l'organisation* (pp. 79-113). Paris-Québec: Les presses de l'université Laval-Éditions ESKA.
- Chanlat, A. y Dufour, M. (Comps.). (1985). *La rupture entre l'entreprise et les hommes, le point de vue des sciences de la vie*. Montréal: Québec-Amérique.
- Chanlat, J. F. (Dir.). (1990). *L'Individu dans l'organisation: les dimensions oubliées*. Paris-Québec: Les presses de l'université Laval-Éditions ESKA.
- Cosnier, J. (1966). *Les névroses expérimentales*. Paris: Senil.
- Damasio, A. R. (1995). *Descartes' error*. New York: Harper Perennial.
- (2003). *Spinoza avait raison, joie et tristesse, le cerveau des émotions*; Paris: Odile Jacob.

- Déry, R. (1994). Enjeux et controverses épistémologiques dans le champ des ciencias de l'administration. En J. P. Bouilloud y B. P. Lécuyer, *L'invention de la gestion. histoire et pratiques* (pp. 163-189). Paris: L'Harmattan.
- Dufour, M. (1985). Synthèse. En A. Chanlat y M. Dufour, *La rupture entre l'entreprise et les hommes, le point de vue des sciences de la vie* (pp. 413-432). Montréal: Québec-Amérique.
- Freud, S. (1975). *Cinq leçons sur la psychanalyse*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- (1984). *Nouvelles conférences sur la psychanalyse, Idées*. Paris: Gallimard.
- (1977). *Inhibitions, symptoms, & anxiety*. New York: Norton, W. W. & Company.
- Gabriel, Y. (1998). Psychoanalytic contributions to the study of the emotional life of organizations. *Administration & Society*, 30 (3), 292-315.
- y Carr A. (2002). Organization, management and psychoanalysis: an overview. *Journal of Managerial Psychology*, 17 (5), 348-365.
- Gouin Décarie, T. (1968). *Intelligence et affectivité chez le jeune enfant: étude expérimentale de la notion d'objet chez Jean Piaget et de la relation objectale* (2e éd.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Hinde, R. A. (1975). *Le comportement animal* (tome I). Paris: PUF.
- Hull, C. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Inhelder, B. (1960). Critères des stades du développement mental. En J. M. Tanner y B. Inhelder, *Entretiens sur le développement psychologique de l'enfant* (tome I, pp. 81-92). Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- Jaques, E. (1977). Conversation with Elliott Jaques. *Organizational Dynamics*, 5 (Spring), 24-43.
- Khan, M. (1971). Introduction à l'oeuvre de Winnicott. En D. W. Winnicott, *La consultation thérapeutique et l'enfant* (Préface). Paris: Gallimard.
- (1976). *Le soi caché*. Paris: Gallimard.
- Kolb, David (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Laborit, M. (1985). Niveaux d'organisation biologiques, comportements et structures psycho-sociales productivistes. En A. Chanlat y M. Dufour, *La rupture entre l'entreprise et les hommes, le point de vue des sciences de la vie* (pp. 51-67). Paris: Québec-Amérique, Montréal et les Éditions d'Organisation.
- Lévy, J. P. (1997). *La fabrique de l'Homme*. Paris: Odile Jacob.
- L'Express (2004, 7 de junio). Oui, il y a une biologie des sentiments, Entrevue avec Antonio Damasio.
- Locke, E. (1977). The Myths of behavior mod in organizations. *The Academy of Management Review*, 2 (4), 543-553.
- MacLean, P. D. (1990). *The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions*. New York: Plenum Press.

- Miller, N. E. y Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven: Published for the Institute of Human Relations by Yale University Press.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs*. San Francisco: Berret-Koehler Publisher.
- Oglensky, B. (1995). Socio-psychoanalytic perspectives on the subordinate. *Human Relation*, 48 (9), 1029-1054.
- Pavlov, I. (1963). *Réflexes conditionnels et inhibition*. Paris: Gonthier.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Segal, H. (1982). *Melanie Klein: développement d'une pensée*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: The Free Press.
- (1958). Teaching machines. *Science*, 128 (3330), 969-977.
- (1976). *About behaviorism*. New York: Vintage Books.
- (1984). The evolution of behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 41 (2), 217-221.
- (2004). Psychology in the year 2000. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 81 (2), 207-213.
- Spitz, R. (1968). *De la naissance à la parole*, Paris: PUF.
- Stafford-Clark, D. (1973). *Ce que Freud a vraiment dit*. Verviers: Gérard, Marabout Université.
- Tavolga W. N. (1973). *Introduction à l'étude du comportement*. Paris: Larousse.
- Vincent, J. D. (2002). *Biologie des passions*. Paris: Odile Jacob.
- Winnicott, D. W. (1971). *L'enfant et sa famille*. Paris: Payot.