



Las ciencias económicas desde las ciencias de la educación. Encuentros y desencuentros

Economic Sciences From The Perspective Of Educational Sciences. Encounters And Disagreements

ALONSO BRÁ, Mariana¹

Alonso Brá, M. (2025). Las ciencias económicas desde las ciencias de la educación. Encuentros y desencuentros. *RELAPAE*, (22), pp. 139-152.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo examinar la relación entre las ciencias económicas y las ciencias de la educación, consideradas desde las respectivas áreas de formación (sus principales carreras) como referencias disciplinarias básicas.

Se trata de un trabajo exploratorio, situado en Argentina, que procura identificar continuidades y rupturas, en términos epistemológicos, respecto de la configuración interna de ambos conjuntos de ciencias en relación con su homogeneidad o pluralidad relativas. También respecto de sus objetos de estudio y de su controvertida condición científica. Para, finalmente, arribar a aquellas formas de “encuentro” conceptuales, y de intervención en el espacio estatal educativo, desde áreas tales como la administración y la economía educativas.

Para este recorrido se recuperan algunos trabajos y debates (epistemológicos) clásicos de referentes de estos campos, particularmente de las ciencias económicas en la Universidad de Buenos Aires para inicios de este siglo. Estos recobran un valor especial respecto de pensar las formas de articulación alternativas, expansivas y enriquecedoras, para las diferentes áreas de conocimiento, teniendo presente la capacidad de trascender determinados encuadres autocontenidos o la potencialidad de intercambio cierto.

Por último, el trabajo concluye acerca de la diversidad existente de enfoques y acercamientos mutuos, en términos disciplinarios y de posiciones epistemológicas, destacando aquellos que involucran redefiniciones recíprocas sustantivas que los complejizan y despliegan, identificando, en particular, el caso de la administración de la educación.

Palabras Clave: Ciencias económicas y ciencias de la educación. Epistemología de las ciencias económicas. Epistemología de las ciencias de la educación. Educación y economía. Economía y educación.

Abstract

For this purpose, some classic (epistemological) works and debates by leaders in these fields are reviewed, particularly those of economics at the University of Buenos Aires at the beginning of this century. These works renew their value in considering alternative, expansive, and enriching forms of articulation for the different areas of knowledge, keeping in mind the capacity to transcend certain self-contained frameworks or the potential for meaningful exchange. Finally, the paper concludes by discussing the diversity of approaches and approaches to each other, both in terms of discipline and epistemological positions, highlighting those that involve substantive reciprocal redefinitions that complicate and expand them, identifying, in particular, the case of educational administration.

Keywords: Economics and educational sciences. Epistemology of economics. Epistemology of educational sciences. Education and economics. Economics and education.

¹ Centro de Sociología del Trabajo y Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina / alonso.bramariana@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0005-6700-3868>

El encuentro interdisciplinario²

La invitación a pensar las ciencias económicas que nos proponemos en esta presentación -desde el estudio de lo educativo- tal vez sea un poco amplia e imprecisa. Se trata de la pregunta que orientó algunas de las ideas que se desarrollan en este trabajo. Creemos que esa amplitud y ese carácter exploratorio son difíciles de eludir dada la ausencia de trabajos académicos previos que traten acerca de esta relación o, por lo menos, que hayan sido capaces de delimitar claramente un espacio de conocimiento *ad hoc*, de intercambio y de controversia (Alonso Brá, 2023). Tal vez, entonces, una primera aclaración (con la concesión que involucra) refiere a la ausencia de un campo de conocimiento seguro, firme, que permita situar la reflexión y el debate en términos algo más específicos que los que se encuentran aquí.

Una segunda referencia, importante, responde a la pregunta: qué se aprecia como disciplina desde de estos conjuntos de *ciencias*. Nuestra respuesta provisoria, en el marco de esta presentación, es que hemos considerado esa condición disciplinaria según las áreas de formación. Así las carreras o las asignaturas aparecen como sinónimos de disciplinas y especialidades respectivamente. Un atajo no del todo noble en términos epistemológicos pero valioso para esta exploración y ya ensayado en otras similares (Suárez, 2004).

Así, ese conjunto de 'ciencias económicas' se divide disciplinariamente en sus tres áreas de formación más significativas: Economía, Administración y Contabilidad (carrera de Contador Público).

Mientras que las 'ciencias de la educación' aluden a un conjunto de especialidades, de diferentes bases disciplinarias, que se despliegan hacia el objeto "educación", construido de diversas formas, en correlación con esa diversidad de disciplinas y de especialidades en juego.

A partir de ambas aclaraciones, esta ponencia tiene como propósito avanzar en el examen de la composición de ambos conjuntos, considerados comparativamente respecto de su composición interna y de su condición científica, así como respecto de sus relaciones actuales y potenciales.

Este examen, tal como se indica en el título, está sesgado por un tipo de preocupaciones más afín al campo educativo (y de las ciencias sociales en general) interesada por las posibilidades de producir una conexión más significativa entre ambos campos, para la generación de nuevas áreas de conocimiento, particularmente en términos de lo que hoy se desarrolla como política, economía y administración de la educación.

Ciencias económicas y ciencias de la educación ¿en plural o en singular?

Hoy la referencia a ambos campos en plural, en tanto conjunto de ciencias, es insoslayable. Sin embargo, es aún una cuestión abierta, interesante, que permite avanzar en la comprensión de ambos conjuntos y en su comparación.

En las "ciencias de la educación", esa pluralidad ha estado en cuestión y en algunos casos se ha aludido a este conjunto en tanto ciencia en singular, bajo el supuesto que esa multiplicidad disciplinaria compartía un mismo o único objeto de estudio (Martín, 2007; Ricci 2019).

Para nuestro otro conjunto, esta misma cuestión, solo se presenta en relación con la centralidad disciplinaria de la Economía. Es decir, esas ciencias consideradas en singular refieren directamente a la disciplina económica, excluyendo el conocimiento o la formación contable o administrativa. O, con más precisión, considerándolas como suplementarias o accesorias de aquella.

En educación, en cambio, esta unicidad de partida históricamente se funda en su matriz filosófica, la pedagogía, que luego se resignifica con la emergencia de la "ciencia social", específicamente en términos de la preocupación durkheimiana del estudio positivo de lo social y así del *estudio científico de la educación*. (Boardini, Portela y Di Marco, 2020). Este estudio, originalmente sociológico, se va especializando y multiplicando disciplinariamente (en correlación con ese proceso de diversificación de *las ciencias sociales*) sin abandonar totalmente esa matriz positivista y así se presentan las ciencias de la educación en plural.

² Este artículo se basa en una ponencia presentada en las XXX Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas (XXX JECE 2024) organizadas por el CIECE (FCE-UBA) - IIEP (UBA-CONICET) que se desarrollaron entre el 11 y el 13 de setiembre de 2024 en la FCE-UBA.

Esa condición *positiva y científica* se debilita a mediados del siglo XX en consonancia con la emergencia de nuevas perspectivas de estudio de lo social, en general vinculadas originalmente a la Escuela de Frankfurt y definitivamente a los posteriores estudios sociales sobre el campo científico (Latour, 1986, 2007, 2008, entre otros). Aunque, esa condición científica se reedita, varias veces en el tiempo, como neopositivismos.

Según Boardini (2018) esa pretendida unicidad del objeto o positividad se puede reconocer ligada a la preocupación por legitimar y validar, en la comunidad científica, y no solo, esos diversos estudios sobre lo educativo. Algo que puede relacionarse directamente con la construcción de un campo de conocimiento lábil, aún poco consolidado como tal (Bourdieu, 2003) o de baja densidad discursiva (Martín 2007) y que elocuentemente Ricci (2019) releva así, en palabras de algunos de sus referentes consagrados:

...De estatus impreciso (Juan Carlos Geneyro), con hibridación y status ambiguo (Alfredo Furlán), con abajo grado de autonomía y heterogeneidad de áreas de investigación (Jorge Larrosa), con una multiplicidad o vorágine de discursos (Peter McLaren), con discursos de débil estructuración, baja autonomía relativa, escaso prestigio científico, escasa e indiferenciada difusión (Alicia De Alba)... heterogéneo y disperso, Torre de Babel, collage, gran caleidoscopio (José Gimeno Sacristán)...incógnito epistemológico, en situación precientífica (Yves Chevallard). (p.31)

Esa condición científica en el caso de las *ciencias económicas*, en cambio, puede considerársela vinculada con su origen más plebeyo como conjunto disciplinario conformado totalmente desde una práctica profesional que acompaña el crecimiento y los avatares del comercio local. La carrera de contador público, o la centralidad de la contabilidad y el peso determinante de la corporación profesional en su conformación son indicadores definitivos en este sentido. La creación de los estudios superiores en esta materia, por caso, la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, en 1913, aparece en las reconstrucciones directamente como continuación de la Escuela de Comercio, con proyectos de creación durante todo el siglo XIX y finalmente concretados en 1889. Escuela que luego se transformará en el Colegio Carlos Pellegrini (Geli, A y Dell'Elce, 2013 p. 3)

En otros términos, esta conformación del conjunto de ciencias económicas, tal como las consideramos en este trabajo, no parece tener que afrontar desde sus inicios ese juicio de legitimidad en relación con su naturaleza *científica*, como el caso del campo educativo. O, por lo menos, sus referentes fundan su legitimidad, en su valor social, en su *utilidad*, como un conocimiento sistemático, enseñable, en relación con las exigencias del crecimiento de la actividad económica nacional y los saberes prácticos que va produciendo (Geli, A y Dell'Elce, 2013). Relación directa, inmediata, de necesidad, que no tiene correlato en el caso de las ciencias de la educación ya que la construcción del sistema de instrucción pública nacional es asincrónica a ese campo (muy anterior) y se desarrolla sobre diferentes bases y sentidos, solo más fluidamente conectados en las últimas décadas.³

Es decir, cabría plantear como hipótesis que en las ciencias económicas ese debate sobre la unicidad del objeto, en un sentido epistemológico, no tuvo oportunidad de ser, ya que parece no haber necesitado atravesar, por lo menos fundacionalmente, ese examen sobre su naturaleza científica, para contar con suficiente legitimidad social.

Asimismo, otro elemento diferencial interesante es su construcción paulatina, iniciada con la institucionalización de la práctica profesional contable, la más fuerte desde el origen, con la potencia jurídica de sus competencias y excluyente en la formación durante más de cuatro décadas. La disciplina económica, independizada y totalmente institucionalizada como tal⁴, se presenta muy posteriormente al calor del desarrollismo, con la creación de Asociación Nacional de Economía Política, y con figuras universitarias ya muy destacadas regionalmente, implementándose como licenciatura en 1957 en tres universidades del país. (Actis di Pasquale, 2005)

Casi simultáneamente, a esa escisión de la Economía (ya robusta y delineada en todas sus posibilidades), se le suma la de la Administración, en relación con el crecimiento y la complejidad empresarial industrial (pero también del aparato

³ Al respecto, esa asincronía se vuelve elocuente si se considera el desarrollo de la investigación en los institutos superiores de formación docente como un movimiento muy reciente (de las últimas dos décadas) y de muy paulatina construcción. (Ricci, 2019).

⁴ Una referencia recurrente a la hora de identificar hitos significativos es la creación de la Oficina de Investigaciones Económicas (OIE) del Banco Nación, en 1925, que adquiere centralidad a partir de la crisis de 1929, que puede considerarse directamente ligada a la creación del Banco Central en 1935 y a la centralidad de la figura de Raúl Prebisch en materia de política económica nacional y luego regional, a través de la CEPAL.

estatal), de la década de los '50. La licenciatura en Administración en la UBA se crea en 1958, quedando la contabilidad reservada a un ejercicio liberal profesional tradicional, ya totalmente regulado catorce años antes (en 1945) y similar al ejercicio del derecho, con el que siempre estuvo directamente emparentada. (Geli, A y Dell'Elce, 2013).

Según Heredia (2015, p.45)

Con la aparición [del concepto] de 'independencia económica' primero, y del 'desarrollo económico' después, las ciencias económicas siguieron expandiéndose dentro del Estado, diferenciándose cada vez más [la economía] de la contabilidad y de la administración, para consagrarse a tareas de diagnóstico y planificación [de política económica].

Como hemos señalado en otro trabajo (Alonso Brá, 2023) esa centralidad como practica estatal, tanto de política económica como de gestión pública, es la que liga directamente las ciencias económicas a las ciencias de la educación en términos profesionales de intervención: la política y gestión educativa. Disciplinariamente, en cambio, esta intersección puede considerarse mediada por el campo de la política y administración pública, dada esa condición propiamente estatal (de la economía política y de la política y administración educativa) que las reúne.

La condición científica de las ciencias de la educación

Estos dos conjuntos de ciencias también se acercan desde algunas controversias comunes. La condición científica que los configura como conjuntos reúne una diversidad en algunos casos contradictoria de disciplinas -especialidades. Paradójicamente, a pesar de su denominación, ambos grupos no son uniformemente *científicos*.

Pero a la par, cabría considerar que esta discusión ha perdido centralidad o, con más precisión, se ha planteado en nuevos términos desde el propio mundo de las ciencias duras (las determinantes en esa asignación de científicidad) respecto de su separación constitutiva de las humanidades o de la necesidad de ser emuladas desde las ciencias sociales (Latour 1979-1986, 2007). Y, por lo tanto, ha quedado un poco lejos aquella asimilación lineal entre esa naturaleza científica y el valor intelectual de una producción o la capacidad de construcción o sistematización de conocimientos válidos o relevantes (Moreno Ortiz, 2008, entre otros).

Más bien esa tradicional disputa por la condición científica al interior del mundo académico ha quedado confinada al ámbito comunicacional, de medios masivos, en un sentido estratégico propio de los debates político-ideológicos que los signan. (Petz,2023)⁵

Vale tener presente que ya sobre finales del siglo XIX, se inicia la resignificación radical de la noción de verdad para la propia filosofía, con una temprana crítica al cientificismo (Nietzsche 1873/2024). Más recientemente, el crecimiento de áreas como la sociología del conocimiento y la historia de la ciencia transformaron y relativizaron la condición y propósito de la actividad científica. Según Corral Guillé (2020, p.118) "... han mostrado que la ciencia no es lo que solía ser y que, tal vez, nunca fue lo que nos han transmitido las herencias intelectuales ...". Una transformación que excede al campo económico y al educativo pero que sin duda los atraviesa.

Aun así, dada esa asignación de *ciencias* que permanece, y prevalece en un sentido social más amplio, su consideración sigue teniendo valor para comprender estos conjuntos.

En el caso de las ciencias de la educación en general se plantea que no se ha llegado a alcanzar 'una ciencia' sino que se habría conformado un campo de aplicación multidisciplinar, no autónomo de otras ciencias sociales (Ricci 2019; Martín 2007)

Sobre esa multiplicidad es posible identificar dos subconjuntos, no siempre totalmente delimitados: el conjunto de disciplinas propias de las humanidades, de matriz filosófica (la pedagogía, la historia, la antropología) y el de las ciencias sociales (la sociología en todas sus especialidades, la ciencia política, la economía).

⁵ La comunicación que se produce desde el espacio universitario, convencionalmente considerada como "conocimiento público de la ciencia", también se ha redefinido: "(...) no solo alude a la transmisión de saberes a la comunidad, sino también a *formas de acción política, centralmente en lo que respecta a las construcciones de sentidos* y las interfases que se gestan para dicha construcción" (Petz, 2023, p. 9).

Subconjuntos que pueden considerarse deudores de ese pasaje desde la filosofía hacia la sociología para el estudio de lo social de mediados del siglo XIX. Esta transición involucró violentar la historia previa, que para ese primer positivismo era considerada “metafísica” es decir acientífica. Se trató de un renunciamiento a lo particular, lo local, lo subjetivo (lo que hoy llamaríamos contingencia o acontecimiento) para abrazar la formulación de leyes universales, permanentes, totalizantes, ‘empíricamente verificables por la observación’.

Pero aún así, con el paso del tiempo y dentro de esa misma matriz positivista, la diversidad de disciplinas que se fueron agregando a esas ciencias de la educación pusieron en jaque aquella certeza científica que había traído originalmente la sociología. El conjunto entra en cuestión como tal, indisolublemente de las posibilidades de demostrar su constitución homogéneamente “científica” en torno a un objeto de estudio delimitado, común. Es decir, desde lo que permanece de esa matriz positivista para las últimas décadas del siglo XX, la unicidad del objeto es la última garantía de positividad y, entonces, de legitimidad del campo.

Los intentos de integración interna podrían ordenarse en relación con dos direcciones: constituir alguna de las disciplinas en integradora del conjunto o establecer relaciones sustantivas entre ellas (a través de clasificaciones). Por la primera vía se retoma la Pedagogía, reeditando su constitución fundacional, pero ésta ya no es capaz de contener aquellas otras disciplinas configuradas en principios epistemológicos y metodológicos que se construyeron confrontados a su naturaleza filosófica. La segunda vía tampoco prospera porque esas relaciones entre disciplinas no están trazadas en el campo respecto de preocupaciones teóricas en sí, sino más bien respecto de la comprensión de la práctica educativa (y respecto de las propias prácticas de investigación del campo). (Boardini, Portela y Di Marco, 2020, p. 115)

Llegados a este punto, la cuestión de la cientificidad del conjunto pierde relevancia y la heterogeneidad gana legitimidad, sobre principios como el de inconmensurabilidad generado desde la indagación científica en las propias ciencias exactas y naturales (Boardini, 2018). Principio que establece la imposibilidad de diálogo entre perspectivas o teorías no comunicables entre sí, que no cuentan con referencias comunes que permitan traducciones recíprocas.⁶

Así, de la mano de las ‘epistemologías contemporáneas’ la contingencia y la historicidad vuelven a entrar por la puerta principal, sin que ello involucre sacrificar del conjunto aquellas otras disciplinas o especialidades configuradas en otros enfoques epistemológicos⁷. Con lo cual aquel problema de la unicidad del objeto vuelve a punto cero, aunque ya sin ser determinante respecto de la cientificidad del conjunto.

Esta cientificidad, muy por el contrario, queda ligada al reconocimiento de la condición multidisciplinaria de ese espacio del saber, las ciencias de la educación, considerado desde su proceso histórico de construcción, contingente, que resulta en la coexistencia de facto (pero legítima) de enfoques y paradigmas diversos. Y delegando en las prácticas de investigación, los enfoques que asumen los investigadores, el cumplimiento de los principios de certeza y validez específicos de cada encuadre disciplinario. Es decir, la asignación de la condición científica se descentraliza del conjunto para ser asignada desde cada disciplina y especialidad en juego.

Esas matrices disciplinarias serían, entonces de aquí en más, las que regulan, desde cada discurso metodológico particular, las producciones (científicas) dentro del campo de las ciencias de la educación (Martín, 2007).

Algo que también es denominado como epistemologías contextuales o constructivistas en la medida que la respuesta respecto de la cientificidad o validez del conocimiento del campo no es abstracta, sino que se considera siempre situada, construida (y en construcción), en términos disciplinarios, históricos, epistemológicos y de enfoques y perspectivas específicas, aceptadas por consenso. (Boardini, Portela y Di Marco, 2020, p.120)

La condición científica de las ciencias económicas

⁶ Un ejemplo frecuente para este principio es la relación entre la física newtoniana y la física cuántica.

⁷ Para fines del siglo pasado e inicios del presente Boardini, Portela y Di Marco (2020, p. 115) señalan: “esa historicidad que anteriormente se había evitado, ahora era asumida con el fundamento de la ciencia de la educación dando lugar a la ciencia crítica de la educación y a las epistemologías contemporáneas constructivistas y contextualitas.”

En el caso de las ciencias económicas, la cuestión de su condición científica parece no haberse realmente planteado durante su institucionalización como áreas de formación universitaria. Pero sí ha aparecido más tardíamente en el caso de la Contabilidad y de la Administración y ha permanecido vigente. Una pregunta que parece estar también ligada a la correlación entre el prestigio de un área del saber y su condición científica, particularmente respecto de su capacidad de producir directa y 'genuinamente' el conocimiento que transmite.

De esta controversia parece haber quedado excluida la disciplina económica, donde su calificación como saber social determinante (cuasi universal), parece haberla preservado. Heredia (2015) lo presenta en estos términos:

El ascenso de los economistas en una gran diversidad de países parece cuestionar los límites políticos y culturales atribuidos a la mayoría de las disciplinas. A diferencia de los abogados o de los educadores, los economistas de hoy pueden trabajar en Beijing o en Atenas. ... Compitiendo con intelectuales, periodistas, políticos y burócratas. Su importancia pública y política se observa en muchos países sin importar sus regímenes institucionales o sus tradiciones... Pero la expansión no es solo geográfica, a diferencia de los médicos que se concentran en el cuerpo humano o los arquitectos que se limitan a los edificios, si algo caracteriza la definición contemporánea de lo económico es su ubicuidad, en la medida que casi todos los objetos y relaciones parecen susceptibles de cálculo económico. (p.38)

Aun así, cabría señalar que su condición de ciencia aplicada, con su capacidad de producir leyes predictivas y su creciente nivel de formalización matemática, por mencionar solo dos aspectos, permiten argumentar sin demasiada dificultad acerca de su naturaleza de ciencia aplicada. Pero, para la Contabilidad y la Administración las cosas han sido diferentes.

Scarano (2006, p. 66), desde una perspectiva popperiana, piensa el caso de la Contabilidad excluyendo su consideración del dominio de lo jurídico o del arte (los que en un sentido tradicional no pertenecerían al orden cognitivo, del conocimiento en sentido estricto), situando el debate entre las disciplinas lógicas y las fácticas. Las primeras definidas por la universalidad, regularidad y relaciones deductivas entre sus enunciados y, las segundas, con la posibilidad de considerar la contingencia (el "accidente" o el "desvío") como algo normalizado. Es decir, preguntándose si la Contabilidad es acreedora de la producción de leyes sistematizadas o, en cambio, de hipótesis (de trabajo) sin un alto grado de contrastación, sin suficiente verificación empírica. De esta forma, plantea la habitual polémica, también frecuente en el campo de la Administración, entre ciencia y tecnología, según sus enunciados se construyen en relación con la producción de esas leyes (o sus deducciones) o en relación con hipótesis (enunciados de cierta o imprecisa probabilidad), resultantes de leyes de otras disciplinas.

Para responder, el autor considera axiomatizaciones de sistemas contables (ABS y BM)⁸ y concluye que "... es evidente que los axiomas no son definiciones ni tampoco enunciados analíticos. Tampoco ninguno tiene ni puede pretender constituir una ley."

Continúa examinando producciones de autores en la disciplina: uno, entre muchos, que postula la existencia de leyes contables (García Casella, 2000) y, analizándolas, concluye sobre la ausencia de esa condición legal en cada una de sus formulaciones. Finalmente, considera la obra de Richard Mattessich, referente muy destacado del campo contable que, en consonancia con la posición del autor, plantea explícitamente la ausencia de leyes universales, científicas, aún en mediciones económicas y contables.

Finalmente, Scarano (2006) señala: "¿Existen leyes contables? Nuestra conclusión fue negativa. Sin embargo, esto no descalifica ni desjerarquiza a la contabilidad. La contabilidad en la actualidad es científica [por valerse de conocimiento científico]. Su estatus [en cambio] es el de una tecnología social". (p. 73)

En Administración también se presenta una controversia similar. Al respecto, cabría no subestimar la propia historia de la disciplina que se autodenomina inauguralmente 'administración científica' con sus primeras formulaciones sistemáticas, sobre principios del siglo XX en EE. UU., demarcándose de aquel ya añejado, europeo y poco útil saber artesanal (Coriat, 2015). Y, sin duda, vinculado a la legitimación social de esta nueva 'profesión', y la reorganización sustantiva del trabajo que involucra, que se consolidaba rápidamente en la industria y en las estructuras estatales,

⁸ La traducción de los postulados centrales de la teoría contable en axiomas lógicos. Considera dos: el sistema axiomático de Ávila, González Bravo y Scarano (ABS) y el de Balzer y Mattessich (BM).

aunque aún sin reconocerse como un mismo y único proceso político social moderno (tal como Weber identificará en el concepto de cuadro administrativo o burocracia).

Sin embargo, esa connotación científica fundacional es contradictoria respecto de sus características principales. La centralidad de la norma en tanto intelección de una realidad que debe suceder en procura de resultados claramente identificables *ex ante*, la prescripción involucrada en esa intelección y la producción de diseños o procedimientos en el centro de su metodología, la aleja de esa búsqueda científica relativamente abierta e incondicionada respecto de sus resultados, (que procura el 'descubrimiento' y valora la serendipia) situándola, en cambio, en el dominio técnico.

Scarano (2008), de forma equivalente a su análisis respecto de la Contabilidad, señala: "Afirmar que la administración es una tecnología (social) implica que la teoría administrativa no enuncia leyes, sino hipótesis o reglas tecnológicas. Es científica porque emplea el método científico y se basa en el conocimiento sustantivo de otras ciencias básicas." (p. 13). Es decir, no produce ciencia en sentido estricto.

Asimismo, este autor señala la condición social de esas ciencias básicas que la van proveyendo de conocimientos y configurando en la producción de sus "diseños" o artefactos:

... ¿por qué la enorme diferencia de eficiencia entre las ingenierías físicas y biológicas y las tecnologías administrativas? Esta diferencia se debe principalmente a la dispar solidez de las ciencias básicas en las que se apoyan. La física y la biología son más maduras, poseen un conjunto de sólidas leyes, mejoran continuamente su predictibilidad y precisión. No sucede lo mismo con las ciencias sociales, que se encuentran en un estadio más simple, o menos maduro, entre las ciencias. (p.13)

Pero, a pesar de esta concepción más positiva, esta vinculación con las ciencias sociales parece ser vital "... se deduce implícitamente que una de las estrategias de consolidación de la administración [es] aumentar los vínculos con el conocimiento básico disponible y aplicar, siempre que se pueda, el método científico" (idem, p. 14).

Esta dependencia, pone en jaque la representación tradicional del campo y no pocas veces ha sido, a su vez, puesta en cuestión, desde posiciones defensivas. Así, para la misma época, un colega reconocido del campo de la administración planteaba:

[Sostengo] La idea de que el concepto de Administración (de empresas, de organización) se está deteriorando sensiblemente ... en todo nuestro país, y que esa tendencia no nos es exclusiva, sino que, bajo distintas formas y matices, también se ha desarrollado en los países de los cuales abrevamos académicamente. El concepto de Administración está siendo reemplazado o por enfoques poco serios como la magia [en alusión a las figuras de gurúes]... que, generalmente, podríamos definir como 'posmodernos' o por una fuerte insistencia en ciencias que deberían suplir la Administración con leyes o regularidades suficientemente fundadas para desarrollarla, en lugar de reemplazarla... [quiero] formular la conjetura de la erosión de la Administración como disciplina por otras, de raíces supuestamente científicas o que le son ajenas. (Pavesi, 2002, p. 71)

Tal vez, intuitivamente, Pavesi es capaz de identificar un cambio sustantivo para la época que, muy posiblemente sacudió con fuerza los espacios universitarios de formación. Es decir, como esa fiebre por el gerencialismo propia del neoliberalismo de los '80 y '90 no solo trajo a la escena como palabra autorizada (y en competencia desleal con el mundo académico) a esos 'gurúes de la administración' sino a un conjunto ilimitado de literatura gerencial de divulgación, de matrices de lo más diversas, que a partir de esos años tiene un crecimiento exponencial.

Se trató de una tendencia respecto de la 'universalización' de la noción de gerencia, de gestión o del administrar, en todos los ámbitos sociales, extendiéndola más allá de lo habitualmente considerado como económico, hacia incluso el mundo privado o doméstico (Abraham, 2000)⁹. Pero, a diferencia de lo que señalamos previamente respecto de la universalización de lo económico (que la acompaña), esta no requirió de profesionales o especialistas formal o institucionalmente reconocidos, sino más bien de "hombres de acción e intuición" en tanto *empresarios exitosos*. Así, a la par que se consagraba socialmente la importancia de la gestión, se la expulsaba del ámbito académico, por lo menos, como el espacio excluyente o más valioso, en donde se había alojado y desarrollado.

⁹ En este trabajo, Abraham desarrolla ese proceso de generalización y naturalización de la noción de gerenciar, del neoliberalismo, al punto de suponer una ruptura sustantiva en la comprensión de la vida cotidiana.

Tal vez, lo que identifica Pavesi, entonces, son los efectos de esa tendencia a la popularización de la gestión que dejó a la administración sin suficiente reconocimiento formal, académico o científico y la volvió vulnerable para estar en paridad con esas ciencias sociales básicas (en especial, la sociología y la psicología) siempre presentes, pero luego percibidas como amenazantes y 'ajenas'.

En esa controversia, y desde esta decepción, la Administración nacida como contracara de la producción artesanal casi llega a refundarse como tal, sostenida en variables propiamente personales de la figura del administrador: su experiencia, su criterio, su intuición o su creatividad

Los administradores, con o sin antecedentes de estudios profesionales universitarios especializados, utilizan en forma simultánea distintas teorías de las organizaciones, o distintos aspectos de estas (¿o distintas metáforas?), así como distintas teorías originadas en las ciencias que respaldan la Administración, aun incurriendo en ciertas incoherencias lógicas o contradicciones prácticas, generalmente sin darse cuenta de ellas. Por supuesto, violan las estrictas reglas insinuadas por Scarano¹⁰, pero el Administrador es un pragmático. Debe obtener resultados y tratará de obtenerlos con la ayuda de la tecnología o sin ella, pero, en todos los casos, con la fuerte impronta de su propia personalidad. (Pavesi, 2002, p. 80)

Esta figura que presenta muy cercana a la autoridad artesanal, también se aproxima a lo que Scarano (2017) considera, respecto de la consultoría. El consultor, en tanto pragmático, 'resolvidor' de problemas, hace uso de tecnologías disponibles sin importar demasiado su fuente (las buenas prácticas, la experiencia, la literatura, etc.)

En este caso, se trataría también de una tecnología (en tanto procedimiento que permite llegar a una resolución) pero donde la evaluación de la intervención (la prueba precisa de la *solución* como tal, en tanto la contrastación de las hipótesis) generalmente está ausente, por lo que la legitimación de esta figura descansa en gran medida en la construcción de una narrativa convincente (discurso retórico) y un desempeño válido (Scarano, 2017, p. 82).

Pero más allá de esta disrupción de fines del siglo XX, la asignación de ciencia a la administración y su controversia es más antigua. Su historia se recoge en un trabajo clásico (Scarano, 1999) que considera lo planteado por Herbert Simon ya en los '40.

Scarano parte de esa preocupación recurrente:

La administración no se considera al mismo nivel que la economía, la sociología o la psicología, que consisten en cuerpos de conocimiento más maduros y sistemáticos, y a veces parece disolverse en ellas mediante la economía de empresas, la sociología organizacional o la psicología social. (Scarano, 1999, p. 1)

En este trabajo, analiza tres posiciones. Como mencionamos, la de Simon, la administración como ciencia, en su obra el Comportamiento Administrativo de 1947, en pleno neopositivismo. La de Mario Bunge, la administración como tecnología, especialmente a través del Tratado de Filosofía Básica, publicado originalmente en 1974. Y la de Christopher Hood y Michael Jackson, como retórica, a partir de su libro La Argumentación Administrativa, original de 1991, en una década donde la cuestión de la persuasión se presenta como un tema (académico) importante, especialmente en materia de administración pública.

Scarano, sin desconocer la presencia en la Administración de aspectos significativos de todas ellas -científicos, retóricos y tecnológicos-, sin duda lo más valioso y destacable de su minucioso análisis, se posiciona desde la autoridad epistemológica de Bunge y sentencia respecto de su carácter predominantemente tecnológico. Reconfirmando una posición habitual.

Finalmente, es imposible dejar de referenciar, en tanto giro determinante, las investigaciones que desarrollara Suárez para la misma época (Suárez, et al., 2002 y 2004), donde la preocupación por la naturaleza científica, por la solidez del conocimiento producido y, en general, por la naturaleza epistemológica de la administración se resignifican

¹⁰ El autor está aludiendo a un trabajo de Scarano, inédito, que se constituye en una referencia principal respecto de la controversia que quiere plantear.

Scarano, E (2001). *Las metáforas y la administración: una aproximación metodológica a Gareth Morgan*. Instituto de Investigaciones Administrativas, Facultad de Ciencias Económicas UBA, Inédito.

cualitativamente y, sin clausurarlas, sino más bien suspendiéndolas, esa hasta entonces “quizás ciencia, quizás tecnología”, se transforma en “saber administrativo”.

Un pase mágico donde la pregunta por el estatus disciplinar trasciende en otra por su composición, sobre el supuesto de una necesariamente heterogénea. Donde la preocupación más tradicional sobre la delimitación precisa de su objeto se traduce en una interrogación sobre el alcance de su obvia multiplicidad. O, donde la duda por su sistematicidad y consistencia se abandona por la prioridad de situar los diversos ámbitos y sectores sociales que transita.

Un giro sin duda expansivo en el propio planteo e interrogación respecto de este campo de conocimiento que, tal vez, no necesitara realmente demostrar su legitimidad o valor social, sino más bien reconocerse en esas hibridaciones múltiples y mestizajes en tanto vías de crecimiento, de desarrollo y aún de consolidación.¹¹

Y, todo ello lo consigue sin renunciar a la identidad tecnológica de ese saber o, justamente, a partir de afirmarse allí:

[En relación con la formalización del concepto de saber administrativo] Es un saber tecnológico transformador de la realidad. Es un saber codificado explícito, generalmente de apoyo a tecnologías centrales [los objetivos organizacionales] con un claro rol de los actores sociales en la difusión y creación de ese saber. (...) Es un conocimiento práctico que trata de ser sistematizado por la educación superior, que lo integra a un cuerpo de enseñanzas codificadas, articuladas científicamente. (Suárez et al., 2004, p. 24)

Así, se presenta como un conocimiento en producción, desde múltiples actores y espacios, entre ellos el académico que lo “articula científicamente” con otras áreas del saber.

Estas investigaciones, por el propio enfoque de partida, adoptaron una perspectiva inductiva, situada, que hace lugar cierto a la contingencia, en consonancia con el estado de las ciencias sociales para la época y acercándose a esa pluralidad legítima de las epistemologías constructivistas o contextuales. Se trata de hacer lugar a una normatividad epistemológica necesaria (para no caer en el relativismo), pero con un sentido *móvil, operativo o pragmático* (Moreno Ortiz 2008, p. 181). Una perspectiva que ya mencionamos en relación con las posiciones más recientes en las ciencias de la educación:

Cómo se construye el conocimiento cobijado bajo la denominación de administrativo es una tarea ardua y por momentos inasible. Partir de una definición universal omnipresente para cualquier espacio y tiempo no sólo es poco útil sino básicamente imposible. Por ello, desde esta investigación estamos situándonos de una manera poco convencional pero más útil: aquello que aparece relevante como conocimiento administrativo va a depender de las preocupaciones e intereses de los subconjuntos de actores en un ámbito institucional y un espacio-tiempo determinado, y según sus distintas percepciones de la criticidad contextual”. (Suárez et al., 2004 p. 21 y 22)

Una toma de posición que, más allá de su argumentado valor epistemológico, suponía para la época y para la disciplina una señal de valentía y de confianza en el futuro de ese campo.

El encuentro entre las ciencias económicas y las ciencias de la educación

En principio, cabría explicitar que existe cierta tensión entre ambos conjuntos. No tanto en términos epistemológicos (como ya hemos desarrollado, por el contrario, comparten varias controversias respecto de su naturaleza científica y su diversidad interna) sino, más bien, en relación con representaciones, tradiciones o estereotipos que, simplificando, podríamos condensar en la confrontación “profesional versus intelectual”. La condición netamente aplicada o tecnológica configurada desde lo fáctico que se realiza en resoluciones netamente prácticas tensiona la tradición educativa que aún permanece y se identifica en su historia propiamente humanista, filosófica o pedagógica. Esta sobrevaloración de una practicidad abstracta que se expresa en la medición y el culto a lo cuantitativo, lo predictivo o lo proyectivo-especulativo, como marcas predominantes de ese universo económico (para el educativo), es casi la

¹¹ El valor de esta diversidad y apertura puede vincularse con lo que Agoff (2017) señala como *pluralismo teórico*, caracterizando la obra de Suárez: “Todo ello fue hecho desde una posición decidida en pos de un ‘pluralismo teórico’, es decir, en la construcción de un espacio amplio de debates, que incorporara diferentes perspectivas. Pero no se trataba de un ‘pluralismo’ declamado, un espacio ‘museístico’ que mostrara las distintas posiciones como curiosidades o como objetos de exposición. Siempre intentó poner en diálogo, en tensión, las distintas miradas, encontrar un punto de encuentro que incomodara las posiciones ‘encerradas’.” (p.27)

contracara simétrica de la etiqueta que porta lo educativo (para lo económico) como una profesión idealista, indeterminada, subjetiva o arbitraria, que no encuentra límite, encuadre o sostén cierto en la realidad material o sus condicionamientos. Un desencuentro perfecto.

Sin embargo, el encuentro existe, es cierto y como tal no deja de estar exento de hibridaciones y distancias. Como ya mencionamos está presente en la intervención estatal, en el espacio público. Aunque, solo más ocasionalmente se concrete desde la propia producción conceptual o académica.

Es una relación cierta, pero modesta, donde el alcance de esas intersecciones es variable, dependiendo especialmente de la permeabilidad de las disciplinas económicas. En relación, podríamos esquematizar un continuum que resulta desde el simple desencuentro (el de la Contabilidad), de un desplazamiento unilateral, sin consecuencias (el de la Economía en términos del financiamiento educativo) hasta la producción de algunos mestizajes significativos (de la Administración traducida en gestión educativa). (Alonso Brá, 2004)

Vale la pena pensar que esa permeabilidad podría estar asociada a cómo se configuran y se representan para sí mismas esas disciplinas económicas, respecto de su carácter pleno, autocontenido o su consideración como áreas receptivas, móviles, “en construcción”, tal como conceptualiza Suárez al saber administrativo (Suarez, 2004). Cuestión que a su vez pone en evidencia relaciones de fuerza que se configuran en, pero también más allá, del debate epistemológico. Por caso, el de la Economía que se despliega sobre diferentes áreas re- traduciéndolas en sus propios términos, “colonizándolas”, en relación con lo que Heredia (2015) presenta como su proceso de globalización. Según señala, se pasa en los '70 de una preocupación más amplia y abierta, interdisciplinaria, respecto de conocer y comprender la realidad (local, nacional, regional)¹² hacia otra, en los '90, autosuficiente, reguladora, disciplinante respecto de “integrar al país a los modos *normales* de funcionamiento de *la* economía global” (p.41); pasando de ser una profesión ‘de estado’ a una ‘de gobierno’.

O, en términos de Bourdieu (2005) esa independencia de la Economía

... Se apoya en dos postulados (que sus defensores tienen por proposiciones demostradas): la economía es un dominio separado, gobernado por leyes naturales y universales que los gobiernos no deben contrariar con intervenciones intempestivas; el mercado como el medio óptimo de organizar la producción y los intercambios de manera eficaz y equitativa en las sociedades democráticas. (p.24)

Esa independencia de la disciplina económica en el acercamiento al campo educativo, en el espacio estatal, lo deja prácticamente delimitado a un problema de financiamiento, en un sentido literal. Y, derivado, a la evaluación económica de las formas y criterios de asignación presupuestaria (Alonso Brá, 2023). Es decir, se trata de la Economía desplegándose sobre lo educativo, en tanto un sector entre otros del gasto público social. Lo educativo no consigue permear. Pero, aun así, si bien ese despliegue económico (que se presenta como financiamiento) construye una dependencia respecto de la práctica educativa, considerándose crítico, no supone ningún aspecto sustantivo de las políticas educativas, más allá de su ‘cantidad’. Para ellas, no deja de ser un medio (escaso) para concretar un propósito, que se construye y se inscribe en otro orden cualitativamente diferente (y trascendente) al económico. Y esto, es posible de sostener en idénticos términos, aun considerando otras posiciones que plantean a la economía de la educación como una disciplina independiente y consolidada. (Riquelme, 2023). En este encuentro, no hay ninguna consecuencia porque, a ciencia cierta, el desconocimiento es mutuo.

El acercamiento de lo administrativo, en cambio, tiene otro alcance para el campo educativo. El primer encuentro es el que refiere Suárez como de “apoyo a una tecnología central” (2024, p. 22). Es decir, las áreas propiamente *administrativas* de los espacios estatales educativos, que históricamente se configuraron en el organigrama como líneas paralelas (coordinaciones legales, institucionales, administrativas) respecto de las ‘tecnologías centrales’, lo que se considera *esencialmente* educativo (escuelas, supervisiones, niveles, orientaciones y desde los '90 otras como calidad, evaluación, información).

¹² “(...) El avance de los economistas no suponía tampoco autonomía con respecto a otros saberes. El ideal de desarrollo que guiaba a la política pública había hermanado a las ciencias económicas con otras disciplinas que también participan de las tentativas de construcción estatal de progreso social. (...) En el Comité Editorial de la Revista del IDES de 1964, por ejemplo, se observa la presencia de economistas, sociólogos e historiadores” (Heredia, 2015 p. 49)

Si bien la representación de estas 'áreas administrativas' sigue siendo de asistencia a las sustantivas, en los hechos, suelen tener un carácter determinante de la actividad educativa, en diferentes planos: en relación con la disponibilidad y criterios de gestión de recursos financieros y materiales, dada la relación con las áreas económicas centrales con las que median y, reproducen y traducen internamente sus mandatos. En el plano jurídico-normativo, determinante hasta los '90 de la codificación estatal, las coordinaciones legales o institucionales tienen el monopolio de ese idioma oficial común del derecho administrativo que si bien debilitado, por el económico aún consigue imponerse sobre la acción pública determinando sus formas válidas.

También el peso de las coordinaciones involucradas en la generación de programas y proyectos transversales que llegan al 'territorio' y que exceden la educación formal, tradicional, articulándola con otras intervenciones (de las políticas sociales, de salud, culturales y deportivas, jurídicas de niñeces, entre otras) no es menor. Son espacios determinantes para la fluidez horizontal en el propio espacio estatal, dada la permanencia de las estructuras verticales, paralelas. Pero además estas coordinaciones son capaces de configurar, entrelazando, esos territorios y sus organizaciones.

En el tipo de intervenciones mencionadas, es posible identificar un primer grado de mestizaje donde lo administrativo se diluye parcialmente en lo educativo, adoptando algunos rasgos y condiciones de esas actividades 'sustantivas' que también terminan formando parte de su identidad administrativa. Pero, más importante aún, donde lo educativo se amplifica más allá de la actividad tradicional de las escuelas (la enseñanza y el aprendizaje en las aulas), pudiendo contener parcialmente la condición pedagógica de esa capacidad financiera, material, institucional y jurídica que prefigura y participa de lo que es posible construir y de lo que efectivamente se construye en las escuelas. De la misma forma que participa de pensar la inserción social, comunitaria o territorial de los sujetos que las habitan como otra de las condiciones pedagógicas importantes.

Pero el mestizaje pleno aparece cuando esa tecnología educativa central se define directamente en términos de administración o gestión educativa, en tanto quehacer propio de los niveles de conducción ministeriales, de los equipos técnicos, de las supervisiones y de los equipos de conducción en las escuelas. Esa *gestión educativa* es en parte producto de esa universalización de la noción de gestión de los '90, ya mencionada; en parte resulta de una especialización creciente de la actividad estatal (donde el derecho cede lugar progresivamente a otros saberes expertos) y, en parte, se debe a la especialización creciente del campo de las ciencias de la educación.

La administración educativa, como parte de las ciencias de la educación, es una especialidad principalmente ligada a esa intervención estatal de política educativa. Sin embargo, se trata de una especialidad poco consolidada que oscila en sus principales preocupaciones y objetos de estudio. Puede presentarse como pura extensión de la administración empresarial, centrándose en una perspectiva instrumental de organización de los recursos, sobre criterios de economía y eficiencia, cuyo objeto suele reducirse a las escuelas, especialmente de educación privada, en su asimilación a una organización empresarial.

También aún se presenta como una especialidad predominantemente ligada a la administración pública, quedando traducida a un saber normativo, de procedimiento, de medio o asistencia, donde el fin auténticamente educativo es ajeno, de naturaleza exclusivamente política y pertenece al mundo legal. Así esta versión instrumental de la administración educativa se corresponde con la interpretación de la política educativa como conjunto de leyes que la administración se limita a servir o implementar.¹³

Pero, además, se viene trabajando hace tiempo en una construcción más propia del campo educativo (Fernández Lamarra et al., 2004), capaz de reinterpretar ese universo de recursos y procedimientos en su condición genuina, definitoria, política, abandonando aquel sentido fundacional, instrumental y opaco, del campo administrativo para, a la vez, restituir su condición pedagógica. Se trata de considerar la administración educativa, en cualquiera de sus formas

¹³ Sobre esta cuestión, vale considerar:

"... Se trata de un antiguo y recurrente debate sobre la relación política-administración. Una controversia respecto de la significación de ambos conceptos. Esta visión predominante muchas veces se presenta por su anverso: en relación con la "distorsión" propiamente administrativa que impide proveer los "medios adecuados" a las instituciones escolares o "desvía" los fines políticos originales. Pero, fundamentalmente, una que se reactualiza iterativamente en la práctica política, en diferentes momentos, porque lo que se pone en juego es el sentido de ambos ámbitos y sus sujetos, en relación con las posibilidades y responsabilidades respectivas, en la materialización estatal de proyectos políticos." (Alonso Brá et al, 2008)

y alcances, como productora activa de educación, de enseñanzas y de aprendizajes, que necesariamente toma posición político-pedagógica. (textos propios b y c)

Una perspectiva que procura que ese transitar de lo administrativo sobre lo educativo, sea recíproco y amplifique ambos campos. Para la educación conlleva, ampliar sus sentidos, sus posibilidades, sus formas de comprensión, en términos de materialidad, de mediciones o de organización; no ya como medios sino como planos constitutivos de lo pedagógico, que *se* ‘vuelven’ cualitativos y expresan el sentido mismo de educar:

Así, la perspectiva que proponemos implica reconocer que la producción educativa y pedagógica no tienen un espacio esencial, único o absoluto (la política o la escuela), sino que se construye, reproduce y altera, en varios espacios y perspectivas simultáneamente y de alguna forma articulados (más aún, no pocas veces, contradictoriamente). Se trata de relaciones diversas [simultáneas] y conflictivas, muy diferentes de aquella coordinación ideal (y abstracta) que formula la norma o se deriva de un organigrama.” (Alonso Brá et al, 2008, p. 135)

Para la administración conlleva pensarse como una intervención genuina, transformadora (y no auxiliar), capaz de ir más allá de lo económico, atravesando otros dominios. Una administración capaz de producir pedagogía.

“Cada política [educativa] conlleva (de manera explícita o implícita) una concepción de administración y, por lo tanto, un modo de materializarla. Pensar la administración educativa como creadora de educación involucra comprenderla como un espacio que está configurado por esos mandatos políticos pero que también, a la par, los recrea en nuevos (y propios) términos”. (Alonso Brá et al, 2008, p. 139)

¿Es posible defender el encuentro de las ciencias económicas con las ciencias de la educación?

A lo largo de este trabajo hemos procurado avanzar en la consideración de las ciencias económicas en relación con las ciencias de la educación. Así hemos intentado trazar equivalencias tales como la heterogeneidad común de ambos conjuntos de ciencias y la controvertida condición científica de ellos; cuestión ligada, a su vez, con la discusión sobre la unicidad o diversidad de su/s objeto/s de estudio.

También hemos tratado de dar visibilidad a perspectivas que desde ambos campos desplazan el valor determinante de ese estatus científico o de esa unicidad del objeto, hacia su capacidad expansiva, formativa o comprensiva, enfocándose en los cambios permanentes, las transformaciones y los mestizajes entre disciplinas y especialidades.

Asimismo, consideramos estos movimientos e hibrideces, ya no para cada conjunto sino en su relación, abordando las disciplinas económicas en su encuentro con lo educativo.

Para la Contabilidad se trata de un encuentro aún pendiente, difícil de concretar, dada su condición profundamente tecnológica, como una codificación (ordenadora, explicativa y legal) de la actividad empresarial, restringida a sus practicantes. Esta condición eminentemente técnica y cifrada parece haberla configurado como una disciplina ‘completa’, plena, fundándose sólidamente desde sus inicios, pero quizás al costo de dificultar su apertura hacia otros sentidos de lo económico y lo social.

Sin embargo, cabe considerar que existen algunas iniciativas, aún con un alcance limitado, pero en otra dirección. Cabe mencionar, la generalización del ‘Balance Social’, la ‘Responsabilidad Social Empresarial’, o la figura de los *stakeholders*¹⁴, lo que involucra, entre otras cosas, que la actividad contable deba asumir un carácter más amplio, creando nuevos indicadores y referencias para atender otros intereses sociales, más allá de los inmediatos de la propiedad del capital o de su gestión.

En el caso de la Economía, como señalamos, su encuentro con lo educativo existe, aunque dejándole muy poco lugar. Algo que no sería privativo de este caso y se replicaría en todos como resultado, desde los '90, de la universalización, centralidad y unicidad creciente de esta disciplina (en términos epistemológicos y políticos). Una ‘colonización’ del

¹⁴Se consideran stakeholders a actores colectivos, otras organizaciones no empresariales, representativos de los diferentes intereses sociales que se ven afectados (positiva o negativamente) por la actividad empresarial y que, si bien no son directos, se consideran determinantes para el propio éxito gerencial o empresarial.

espacio educativo estatal, que la reduce a una cuestión de financiamiento y que, entonces, debe evaluar la eficiencia de sus criterios de asignación y de sus resultados.

Esta colonización parece romperse, todavía marginalmente, desde nuevas perspectivas económicas, que echan base en otras disciplinas y movimientos, tales como la *justicia fiscal* o la *economía feminista*, conectadas a lo educativo desde la condición redistributiva de la educación pública y la determinante feminización del campo. Dos alternativas consonantes que auguran poder redefinir el sentido hoy excluyente de la economía de la educación como análisis del gasto para traducirlo en términos de rentabilidad social y de expansión de derechos.

Por último, la administración también presenta redefiniciones importantes, más allá de su diversidad interna y la diversidad de perspectivas académicas que asume la administración de la educación. Entre esa pluralidad hay no pocas versiones, en la práctica educativa estatal y en la producción conceptual, de un encuentro más definitivo, resignificando lo administrativo en términos educativos y comprendiendo lo pedagógico desde esas dimensiones tradicionales de la administración. Un transitar de ambos campos para ganar en alcance y profundizar la comprensión del quehacer estatal educativo.

En síntesis, parece tratarse de encuentros variables pero posibles que en la medida que se concretan disparan un crecimiento de las propias disciplinas y de la práctica estatal en sus diferentes áreas. Este artículo es un voto de confianza, y solo algo de ese gran trabajo necesario, para que ese encuentro siga ocurriendo, y cada vez más.

Referencias bibliográficas

Abraham, T. (2000). *La empresa del vivir*. Sudamericana.

Actis Di Pasquale, E. (2005). *Historia de la enseñanza de las Ciencias Económicas en la República Argentina: Sus antecedentes y evolución hasta la creación de la licenciatura en economía*. UNLP, FCEyS. <http://nulan.mdp.edu.ar/2129/1/actis.2005.pdf>

Agoff, S. (2020). Prólogo. En F. Isuani (Comp.), *El legado de Francisco Suárez: Un pionero de la sociología de las organizaciones* (Año I). Cuadernos del INAP.

Alonso Brá, M. (2023). La condición interdisciplinaria de la Economía de la Educación. En *Actas de las XXIX Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas* (CIECE, IIEP, FCE, UBA).

Alonso Brá, M., Judengloblen, M., Álvarez, M., & Coppola, N. (2008). Administrar y democratizar lo educativo: Una relación posible. *Revista Espacios*. FFyL, UBA.

Alonso Brá, M. (2004). El encuentro del saber administrativo con el saber educativo. En *Actas de las X Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas* (CIECE, FCE, UBA).

Boarini, M. (2018). La investigación educativa hoy: En búsqueda de legitimación. *Revista Teoría Educativa*, 30(1), 133–155.

Boarini, M., Potela, A., & Di Marco, M. (2020). Epistemología y educación: Ciencias de la educación e investigación educativa desde una mirada epistemológica. *Apuntes Universitarios*, 10(3), julio-septiembre.

Bourdieu, P. (2003). *Campos de poder y campo intelectual*. Ed. Quadrata.

Bourdieu, P. (2005). *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial.

Coriat, B. (2015). *El taller y el cronómetro: Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo XXI Editores.

Corral Guillé, G. (2021). Escrudiñando la razón. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 19(1), 118–128.

Fernández Lamarra, N., Vales, A., & Alonso Brá, M. (2004). *Saber administrativo y educación*. Instituto de Investigaciones Administrativas, FCE, UBA.

Geli, A., & Dell'Elce, Q. (2013). Ante el centenario de la creación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires: Una breve historia sobre su trayectoria y evolución. FCE, UBA. https://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2016/05/CECONTA_SIMPOSIOS_T_2013_A2_DELLECE_GELI_CENTENARIO_FCE-UBA.pdf

Heredia, M. (2015). *Cuando los economistas alcanzaron el poder: (O cómo se gestó la confianza en los expertos)*. Siglo XXI Editores.

Latour, B., & Woolgar, S. (1979/1986). *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Princeton University Press.

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos: Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una teoría del actor-red*. Manantial.

Martín, A. (2007). *El estatus epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación* (Tesis de doctorado). Repositorio Académico, Universidad Nacional de San Juan.

Moreno Ortiz, J. (2008). Crisis y evolución actual de la epistemología. *Co-herencia*, 5(9), julio-diciembre.

Nietzsche, F. (1873/2024). *Sobre la verdad y la mentira en un sentido extramoral: Y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Epublibre.

Pavesi, P. (2002). Administración, teorías y metáforas. *Energeia*, 1(1), 71–88.

Petz, I. (2023). La extensión universitaria como política de conocimiento. *Redes de Extensión*, 10(1), 1–10. FFyL, UBA.

Ricci, C. (2019). *Producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente: Argentina 2006–2016* (Tesis de doctorado, Ciencias de la Educación). RIA-UNLP, Tomo III, Apéndices, 188 págs.

Riquelme, G. (2023). *La construcción del campo de la Economía de la Educación*. Universidad Nacional del Sur; EUDEBA.

Scarano, E. (1999). El estatus de la administración. En *Actas de las V Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas* (CIECE, FCE, UBA).

Scarano, E. (2006). La contabilidad: ¿Es ciencia o es científica? *Actualidad Contable FACES*, 9(12), 65–74.

Scarano, E. (2008). La administración: ¿Ciencia, tecnología o persuasión? En M. Vicente & J. Ayala (Coords.), *Principios fundamentales para la administración de las organizaciones* (Cap. 1). Pearson.

Scarano, E. (2017). Familias de tecnologías socioeconómicas. *Argumentos de Razón Técnica*, (20), 71–86.

Suárez, F., Agoff, S., Contreras, M., & Padlog, M. (2002). El saber administrativo y la profesión del administrador. Proyecto UBACYT 2001–2004. *Construcción del saber administrativo: Modalidades que asume la investigación en la Argentina desde 1958*. CEO, IIA, FCE, UBA.

Suárez, F., Agoff, S., Contreras, M., Losano, M., & Zonis, M. (2004). La construcción del saber administrativo en la Argentina: Una aproximación operacional. Centro de Estudios Organizacionales, Instituto de Investigaciones Administrativas, FCE, UBA.

Fecha de recepción: 15-4-2025

Fecha de aceptación: 7-7-2025