

EDUCACIÓN GERENCIAL EFECTIVA PARA ADMINISTRADORES Y GERENTES PÚBLICOS

*Ita O'Donovan**

Introducción

Al leer la documentación contentiva de los antecedentes del Taller de Expertos, me impresionó el hecho que el debate sobre la necesidad de la educación gerencial y el valor conferido a los actuales programas de dicha materia sean del dominio público desde los años sesenta al menos. Este hecho es en sí positivo, puesto que la toma de conciencia sobre un problema es el primer paso hacia mejores situaciones. En términos generales, la palabra *mejorar* tiene connotaciones positivas, por lo que podríamos estar a favor de mejorar un área temática específica. Sin embargo, el problema con la palabra mejorar en mi opinión, es que al ser aplicada a la educación gerencial, a menudo implica una actividad individual. Así, un educador mejora el contenido de su curso, su récord de publicaciones, la calidad de las anotaciones para sus clases; un estudiante mejora sus notas o proyectos de trabajo. Estas actividades pudieron haber involucrado consultas entre el educador y el estudiante o bien consultas de grupo entre compañeros, sin embargo, la actividad en sí a menudo se habrá llevado a cabo en forma solitaria. Deseo sugerir que cuando pensemos en educación gerencial en el sector público, lo que busquemos sea efectividad. En lo que resta de mi exposición, quisiera desarrollar y explicar el por qué de mi interés en el tema de la *efectividad* en educación gerencial en el sector público. El contexto de la discusión será en gran medida el de la experiencia en el área de la educación gerencial en el sector público en el Reino Unido. Sin embargo, la filosofía y el enfoque han sido transferidos exitosamente por el *Development Administration Group* con la colaboración de instituciones educacionales a gran diversidad de países, siendo India y Nigeria ejemplos recientes.

* Lecturer Consultant, **Development Administration Group**, University of Birmingham, United Kingdom.

Clarificación de términos y definiciones

La mayor parte de la gente convendría en que el objetivo fundamental de la educación gerencial es el incremento en el desempeño efectivo de los gerentes. De hecho, fue este el propósito central asignado a las escuelas de administración de negocios en el Reino Unido por el *Informe Frenks* en 1963. Involucrados en este proceso, tenemos al grupo de proveedores conformado por instituciones e individuos, y al grupo de recipientes o clientes, conformado a su vez por gerentes individuales e instituciones. Por consiguientes, estamos frente a una relación cliente/proveedor.

La historia de la relación común proveedor/cliente en el sector público en el Reino Unido ha sido, hasta hace poco, la del proveedor, usualmente profesional, que decide lo que es más conveniente para su cliente. En este escenario, el profesional, posiblemente a través de consultas con otros colegas, plantea lo que más conviene al individuo en términos de vivienda, salud y educación. Luego los clientes reciben este servicio calificándolos de acuerdo a los lineamientos nacionales. Así, las necesidades de los clientes son decididas no por éstos sino por el profesional, lo que sería la solución perfecta si el servicio profesional estuviera a la par de los requerimientos de la sociedad y las necesidades de los clientes. Un buen ejemplo lo tenemos en el campo de la educación. Aquí, una manera común de medir resultados positivos es *pasar* los exámenes. Si la educación se concentrara en producir un mayor número de exámenes aprobados, podría considerarse como muy eficiente. Pero si la fuerza laboral capacitada es incapaz de conseguir trabajo porque ha adquirido habilidades inapropiadas, la educación se juzgaría entonces como no efectiva. Por consiguiente, la efectividad se relaciona con el impacto que sufren nuestros logros, es una medida tanto cuantitativa como cualitativa y asume que tenemos una idea clara de lo que deseamos conseguir. En el sector público, la elección de los resultados es normalmente un asunto a ser tratado por políticos, pero éstos a menudo reciben asesoría y conducción por parte de profesionales durante el proceso de establecimiento de políticas. Sería conveniente mencionar que un proceso de consultas entre numerosas partes interesadas se lleva a cabo antes de decidir sobre los resultados. En relación a la educación gerencial efectiva, estoy de acuerdo con **Bennett (1984)** en que tanto proveedores como clientes de la educación gerencial requerirían examinar regularmente lo que acontece en este campo y si se ajusta a las necesidades de los gerentes de organizaciones y a la sociedad en su totalidad.

Esto pone en discusión el punto de quién debería definir el contenido de los programas de educación gerencial. Sugiero que esto sea el resultado

de procesos específicos que impliquen el que las instituciones proveedoras obtengan una perspectiva de los requerimientos tanto desde el ángulo académico como desde el del conocimiento de la realidad de la práctica común; lo que **Lupton (1984)** denomina, en relación a las escuelas de administración de negocios la necesidad de conectar en forma recíproca y fructífera, **campos de acción** con **campos de conocimiento**. Esto implica que las actividades que llevan a cabo las instituciones proveedoras tanto interna como externamente, como trabajos de investigación o consultoría, sean dirigidas en su totalidad hacia dicho propósito y que las instituciones sean organizadas para lograrlo en forma efectiva.

Por otra parte, los clientes y las instituciones clientes necesitan desarrollar y alentar una cultura en la cual el aprendizaje sea valorado y los resultados del mismo, en la medida en que sean fructíferos, se incorporen al mundo de la práctica. La idea de una *compañía de aprendizaje*, u organización ha venido ganando terreno en el Reino Unido. **Pedler (1981)** sugirió el término **Comunidad de Aprendizaje** para denominar a un pequeño grupo de personas que se reúnen *como compañeros para cubrir necesidades personales de aprendizaje compartiendo recursos y habilidades ofrecidas por los presentes*. Posteriormente **Pedler et. al. (1988;1989)** han avanzado hacia la idea de la **Compañía de Aprendizaje**. Al describir esta metáfora de la compañía de aprendizaje, **Pedler (1990)** expresa:

. . . Nuestro propósito es unir los niveles individuales y organizacionales de autodesarrollo. Por consiguiente, nos ocupamos tanto del individuo que se hace responsable por su propio aprendizaje como de crear organizaciones que se adecuen a estas personas. En este momento parece una tarea sobrecogedora; las estructuras, jerarquías y patrones de carrera de las organizaciones parecen diseñados para controlar más que para permitir y facilitar los esfuerzos y energía individuales.

Donald Schon se refirió muy sucintamente a este punto en sus *Reith Lectures* de 1970:

Debemos inventar y desarrollar instituciones que sean *sistemas de aprendizaje*, es decir, sistemas capaces de producir su propia transformación continua. (**Schon: 1971:30**).

Esto requiere que una organización se halle tan consciente de su entorno organizacional que esté en posición de reconocer la necesidad de adaptarse y variar para cumplir con requisitos cambiantes. Encontrar tales organizacionales no ha sido tarea fácil, sin embargo, la idea está ciertamente ganando aceptación: *los centros de excelencia son centros de aprendizaje* **Peters and Waterman (1982: 110)**

En mi opinión, a fin de que la educación gerencial sea efectiva, es

necesaria una relación laboral empática entre proveedores y clientes tanto a nivel individual como institucional. Los proveedores deben tener credibilidad frente a sus clientes impartiendo sus enseñanzas sobre la base de campos de conocimientos y campo de acción. Adicionalmente, cada institución debe desplegar un conjunto particular de características para que se lleve a cabo la enseñanza efectiva. Es mi intención esbozar con mayor detalle estos conjuntos de característica particulares; sin embargo permítanme primero clarificar y definir lo que implica para mí el término *educación gerencial*. Se trata de un proceso a través del cual un gerente adquiere y desarrolla conocimientos y habilidades que lo preparan para desempeñar la función de gerente. Esta definición permite hacer un enfoque sobre la adquisición o desarrollo de habilidades al tiempo que reconoce los aspectos del proceso que implica preparar a un individuo para hacerse cargo de tareas a diferentes niveles y en diversas áreas gerenciales. Esta definición acepta que la adquisición de habilidades, que algunos definen como entrenamiento y la mayoría como trabajo de desarrollo, son ambas parte del proceso educativo. Al adoptar esta posición estoy evitando el debate sobre las distinciones entre entrenamiento, desarrollo y educación. La justificación para esto radica en el hecho que la primera preocupación de esta reseña no es la clasificación de programas particulares, sino más bien el proceso de decisión respecto del contenido y qué metodologías enseñanza y aprendizaje deben ser aplicadas en este tema.

El sector público

Nuestro interés se centra sobre la educación gerencial efectiva en el sector público. Los ortodoxos actuales en el Reino Unido sostienen que la gerencia en el sector privado y en el sector público son en gran medida similares. Esto, por consiguiente, permite establecer una comparación entre la empresa pública y la empresa privada que concluye principalmente en que la privada es superior. **Flynn (1990)** enfatiza sobre el punto del personal del sector privado que presta servicios de asesoría o es importado permanentemente al sector público. Al respecto comenta:

Esta utilización de personal proveniente del sector privado se fundamenta en parte en la creencia que dicho sector tiene la mejor gente. Existe también la noción que la naturaleza de la gerencia en el sector privado es más tenaz, hay un mayor sentido de la competitividad y la posibilidad de extinción así como una mayor tendencia a sacar el máximo partido de las cosas. (p. 177)

Es interesante mencionar que los defensores de *lo privado es mejor*, quienes sugieren que la gerencia en ambos sectores es similar, también

señalan dos áreas de disimilitud que intentan eliminar. Éstas se refieren al hecho que no existe un mercado ni forma de efectuar una medición de la ganancias en el sector público. Sería igualmente válido resaltar otras diferencias entre ambos sectores. El sector público a menudo ofrece un servicio frente al cual los clientes tienen como única opción el recibirlo; tenemos el ejemplo de las cortes de justicia o el de los clientes quienes, debido a sus circunstancias económicas, no tienen elección posible respecto de la calidad del servicio que se les presta, como es el caso de la educación. Lo anterior se deriva de otra característica distintiva del sector público, cuál es la responsabilidad ante el público.

El componente esencial inherente a todos los sistemas democráticos ha sido el de la responsabilidad por parte del organismo electo y de sus ejecutivos, a través de éste, para con el resto de la población a la cual busca representar y servir. Responsabilidad definida en este caso como *dar explicaciones y rendir cuentas*. Ahora bien, se hace necesario establecer ciertos criterios a través de los cuales efectuar un juicio sobre desempeño, a fin de que el ciudadano pueda ejercitar su derecho a exigir cuentas. Esto puede ir desde el juicio que se efectúa a través de la urna electoral hasta una decisión específica basada en contratos definidos en formas más clara o en criterios de desempeño. Todos los modelos que implican un rendir de cuentas exigen alguna forma efectiva de proceso de sancionamiento que puede ser impuesto al individuo u organismo responsable ante un grupo. En la gerencia del sector público este rendir de cuentas es de al menos tres tipos distintos, como se describe a continuación:

i) **Rendir cuentas a nivel profesional**

Sistema dentro del cual los ejecutivos de los representantes electos emplean sus valores y orientaciones especializadas en el diseño y prestación de servicios enmarcados en políticas establecidas por representantes electos sujetos a rendir cuentas. Usualmente existe un código de práctica suscrito a una perspectiva que encomienda al profesional la evaluación e interpretación de las necesidades y deseos de los ciudadanos traduciéndolos en un sistema de prestación de servicios. El proceso de rendir cuentas en este sistemas se reconoce principalmente a través de un autoexamen que efectúan los prestatarios de servicios en lo concerniente a sus logros. A partir de esta experiencia se generarán las direcciones por las cuales se encauzarán los servicios.

ii) **El consumismo**

En su sentido más puro, este modelo concibe al ciudadano como elemento determinante tanto de la dirección del servicio

como de su calidad, a través de varios medios de representación y elección de consumo, haciendo responsables por ende en forma directa a los representantes electos y a través de éstos, a ejecutivos, profesionales y prestatarios de servicios, de dar respuesta a sus necesidades o deseos y rendir cuentas en cuanto a la calidad de las mismas.

iii) El Modelo Participativo

El modelo participativo define claramente el rol del representante electo; el profesional ejecutivo y el consumidor en una activa relación la cual permite al consumidor estar consistentemente informado, involucrado y compartir el control sobre el servicio desde la implementación de políticas hasta la práctica. El desarrollo del modelo participativo es una expresión de la preocupación que causa el que las tendencias corporativas dentro de la sociedad hayan privatizado lo que en el pasado fueron decisiones públicas y las hayan hecho por consiguiente invisibles e inmunes al escrutinio.

Los tres modelos descritos reconocen que lo esencial del proceso de rendir cuentas corresponde a los representantes electos del organismo corporativo. Los tres modelos requieren de algún método reconocido que defina las expectativas de desempeño y evaluación como parámetros del proceso de rendir cuentas. Cada uno de éstos necesita de *capacidad de respuestas, evaluación y sanción potencial*.

El sector público no siempre ha tenido éxito en este propósito. A menudo, la participación no ha sido alentada, permitiendo en vez de ésta una proliferación del profesionalismo y el corporativismo. **Robin Murray (1991)** señala la existencia de una forma impura de estado *Fordista*. Sugiere que el sector público ha tratado de aplicar los métodos de Henry Ford en lo concerniente a la vivienda, escuelas y hospitales a través del diseño de modelos básicos y componentes estandarizados en el proceso de construcción. Lo anterior tenía su justificación en el principio del estado de bienestar de *universalidad*, la obtensibilidad de derechos y servicios estandarizados para todos. Esto implica que la elección no ha sido maximizada y a menudo el concepto de rendir cuentas se ha hecho confuso. Esto ha conducido, al menos en el Reino Unido, a que el sector público se vea envuelto en conceptos tales como prestación de servicios en el mercado y libertad de elección por parte de los ciudadanos en forma individual. Como lo indica **Murray**, el reto consiste en adaptar estos conceptos a fin darle un mayor provecho a la responsabilidad ante el público. Esto no se obtendrá tan solo con el desarrollo de una base

profesional para prestar servicios en el *nuevo* entorno competitivo. Será igualmente necesario desarrollar un concepto bien entendido de responsabilidad participativa ante el público. Si bien el entorno competitivo puede no ser una característica universal del sector público, el rendir cuentas ciertamente sí lo es.

Los principales problemas prevalecen en cuanto a la búsqueda de perfeccionamiento. El concepto asume que existen nexos institucionales y organizacionales efectivos entre el rendir cuentas a nivel político y a nivel gerencial. Asimismo asume que los procesos políticos generan objetivos y criterios claros y precisos. Sin embargo, es evidente que la línea divisoria entre rendir cuentas a nivel político y gerencial se hace inevitablemente difusa a medida que los objetivos y criterios se generan a todos los niveles jerárquicos.

Es esta relación laboral característica entre representantes electos, administradores y gerentes públicos y el público, lo que hace al sector público quintaesencialmente distinto al sector privado. Esto tiene claras implicaciones para el gerente en términos de habilidades, roles y conducta que éste muestra ante el representante electo, cliente y otras entidades. Lo anterior debe reflejarse en el contenido y proceso de la educación gerencial en el sector público.

Resumiendo lo planteado hasta el momento, a fin de que la educación gerencial efectiva tenga lugar, deben tomarse en cuenta ciertos factores:

- a. Interés en la efectividad
- b. Interés por parte de los proveedores en campos de acción y campos de conocimiento
- c. Interés por parte de los clientes en la creación de una organización de aprendizaje
- d. La necesidad de una relación especial entre proveedor y cliente
- e. La naturaleza distinta del sector público

Ahora bien, me gustaría establecer cuáles son las características particulares que las instituciones proveedoras y clientes necesitan considerar a nivel organizacional e individual, a fin de que las mismas puedan contribuir a la educación gerencial efectiva en el sector público.

Características necesarias para la educación gerencial efectiva: Antecedentes

Puede resultar de utilidad mencionar, desde el comienzo, los valores subyacentes a estos planteamientos. Éstos se refieren a que los objetivos gemelos de excelencia en el campo académico y en conocimiento del

mundo de la práctica no son incompatibles; deben ser valorados y pueden coexistir dentro de la misma organización.

Las instituciones que proveen educación gerencial para administradores y gerentes públicos trabajan, en lo concerniente a esta área de actividad, en el campo de la post-práctica. Con toda certeza, deben estar al tanto de la labor que realizan los administradores y gerentes públicos. En el Reino Unido al menos, la tradición ha sido enseñar lo que hacen los profesionales, enfatizando en este caso el conocimiento de una disciplina específica. Esto tiene un atractivo inmediato para el profesor de corte académico, y no menos lo tiene el hecho de poder así dictar una conferencia frente a una audiencia cautiva. Sin embargo, como lo señala **Lupton (1984)**, los catedráticos deberían también plantear preguntas tales como: ¿qué labores deberían estar ejecutando los gerentes? ¿Qué habilidades y competencias requieren para llevar a cabo funciones en forma eficiente? De hecho, en esta tendencia hacia la cual se inclina hoy en día la educación gerencial en el Reino Unido, después de la publicación de los informes **Handy (1987)** y **Constable/McCormick (1987)** que ejercieron gran influencia, así como la formación del *Management Charter Group*. Parte de las recomendaciones de los informes se referían al establecimiento de una gama de competencias gerenciales centrales de aplicación universal contra las cuales someter a evaluación el desempeño gerencial real. El que sea deseable o posible lograr lo anterior, ha sido tema de debate dentro de círculos académicos. Es este un asunto de gran complejidad y se han realizado numerosos intentos destinados a reducir la misma, basándose en estudios de gerentes considerados efectivos estableciendo comparaciones con aquellos catalogados como menos efectivos. **Mintzberg (1973)** enlista diez roles gerenciales, **Burgoyne y Stuart (1976)** esbozan un total de 11, mientras que **Boyatzus (1982)** sugiere la existencia de 21 competencias gerenciales.

Jacobs (1989) informa sobre una encuesta del *Ashridge Management Research Group* relativo a las disposiciones actuales existentes en el Reino Unido respecto de la evaluación de competencias gerenciales en los sectores públicos y privados. Comenta de la existencia de un espectro de creencias referidas al desempeño gerencial. La tendencia prevaleciente de enfoque funcional, apoyada por **Boyatzis** y otros, que sugiere que el desempeño gerencial puede y debe ser definido y medido en forma uniforme. El otro enfoque, promovido por el *Centre for the Study of Management Learning* de la *University of Lancaster*, tiene un mayor interés en el proceso. **Pedler** y sus colegas, de acuerdo a este último enfoque, sugieren la dificultad que existe en definir el desempeño de manera uniforme. Es necesario tener en cuenta los diversos valores y procesos

sociales que existen en diferentes partes de la organización

Al discutir las implicaciones del análisis que arroja la encuesta, **Jacobs** señala:

En primer término, se hace evidente una mancomunidad de conocimientos y experiencias en rápida expansión en el área de la evaluación y desarrollo gerenciales en este país. Adicionalmente, diferentes organizaciones parecen estar desarrollando diversos sistemas de evaluación de acuerdo al modo a través del cual las mismas perciben sus necesidades en relación a su entorno ocupacional específico. El más convencional, el enfoque central de evaluación (enfoque funcional) parece ser relevante y más apropiado para organizaciones que operan en entornos relativamente estables. Ahora bien, a fin de alcanzar el éxito, se hacen necesarios enfoques mucho más flexibles y adaptables (enfoque sobre el proceso) para aquellas organizaciones que intentan manejar lo impredecible y volátil de los nuevos entornos del mercado, en particular aquellos que se acercan a la así llamada revolución de alta tecnología. (1989: p.54)

Desarrollando un poco más este punto, **Jacobs** observa que las organizaciones que muestran *interés en el proceso* varían en cuanto a sus dimensiones, pero perciben la necesidad de altos grados de desarrollo con el objeto de responder exitosamente a sus entornos organizacionales de cambios acelerados. Por otra parte, las organizaciones que se inclinan hacia la tendencia prevaleciente de *enfoque funcional* tienden a hallarse bien establecidas, operando en entornos relativamente estables, con estructuras *altas* de organización jerárquica. Resumiendo el debate, parece justo mencionar que se hace evidente que la solución no está en la adopción de un sólo enfoque. Esta parece ser una opinión compartida de profesionales. Algunas competencias pueden prestarse más fácilmente que otras a discretas formas de evaluación a través de las culturas, otras serán altamente específicas a una cultura organizacional específica, mientras que otras serán habilidades instrumentales relacionadas en forma muy particular con los individuos. Puede resultar más inteligente adoptar un enfoque flexible reconociendo y tomando conciencia de la multiplicidad de competencias inherentes al término gerencia.

El debate sobre dichas competencias y la evaluación es, desde luego, parte de una más amplia discusión sobre el contenido de la educación gerencial en el sector público, la cual tiene a su vez implicaciones sobre las metodologías de enseñanza y aprendizaje utilizadas. Sin establecer un *curriculum* detallado del contenido de la educación gerencial, podría aun ser propuesto un conjunto de disposiciones organizacionales para proveedores y clientes que logran en forma más satisfactoria tanto la enseñanza como el aprendizaje efectivos de la educación gerencial.

Instituciones proveedoras

Las instituciones del sector público que brindan educación gerencial, reciben tradicionalmente financiamiento público, están dotadas con un cuerpo de catedráticos representantes de diversas disciplinas y forman parte del entorno universitario académico establecido bien sea en forma directa o indirecta. Lo anterior está acompañado a menudo por una estructura organizacional jerárquica la cual es reflejo de sus organizaciones clientes del sector público; así tenemos Directores, Sub-directores, Directores Auxiliares, etc. Adicionalmente, las disciplinas académicas conforman la base de departamentos separados de la misma forma que los departamentos profesionales en el sector público.

Las condiciones que crea este entorno han contribuido a que tales instituciones tiendan a mostrar las siguientes características:

- Énfasis en la excelencia académica en el sentido tradicional de búsqueda del conocimiento, sin tomar en consideración su inmediata relevancia o aplicación práctica.
- Los tópicos y el enfoque que se da a los mismos se deciden en base al interés académico individual, en consonancia con la libertad académica.
- El estilo pedagógico predominante se apoya fuertemente en el enfoque didáctico.
- Las instituciones poseen un enfoque interdisciplinario de los temas muy deficiente.
- Es difícil la comunicación transdisciplinaria y en sentido ascendente.
- Las promociones como recompensa pueden basarse en criterios académicos, tales como el número y calidad de publicaciones o antigüedad prestando servicios, pero raramente en la habilidad de los catedráticos en forma individual para manejar programas efectivos de educación gerencial.
- Hay un análisis del ambiente externo, pero en forma fragmentada, usualmente a través de una perspectiva disciplinaria.

En tales instituciones, la relación con organizaciones clientes del sector público pueden estar muy claramente definidas para situaciones específicas. Así, es muy común que un departamento del Gobierno informe o requiera de la institución proveedora el manejo de un número de programas determinados para un cierto cuadro de funcionarios, o bien que organice talleres de entrenamiento para difundir nuevos procedimientos. Estas demandas pueden ser cuantiosas y causar un efecto de refuerzo del enfoque didáctico. Los participantes que cursan programas

se encuentran a menudo en situaciones en las que sus necesidades y requerimientos son tomados muy en cuenta o bien tratados con absoluta negligencia. La institución dedica una considerable cantidad de energía a los detalles organizacionales de los programas. Las necesidades de los individuos se mide en términos de *confort* físico, se les dota de lugares y se considera su antigüedad prestando servicios. En contraste con lo anterior, no se da importancia a la relevancia de las materias y a que los métodos de enseñanza y aprendizaje posean un nivel apropiado.

El propósito de la *Institución Provedora*.

Parece obvio el que las instituciones proveedoras fueron creadas con el objeto de promover la educación gerencial efectiva para administradores y gerentes públicos. Por consiguiente, si la educación y la formación han de ser algo más que una rutina formal de prestación de servicios, se hace necesario que dichas instituciones tomen en consideración la labor de los gerentes, tanto en lo relativo al contenido y los procesos por medio de los cuales dichas actividades son ejecutadas, como en las peculiares características de aprendizaje que asocian con los participantes de post-práctica. Esto implica que las instituciones proveedoras deben estar familiarizadas con el mundo del profesional. Este enfoque puede generar tensión entre el deseo de algunos catedráticos de permanecer distantes y libres de la contaminación en lo que respecta a los valores del mundo real y el de aquellos que aceptan que podría efectuarse una contribución de mayor relevancia a través del enfoque de los campos de acción o el mundo de la práctica.

Condiciones favorables para la *Educación Gerencial Efectiva*

Edmonstone (1990), esboza la triple división de Garrett en cuanto a las actividades organizacionales:

1. **Política**, relacionada con efectividad organizacional: análisis en sentido ascendente así como externo de los tópicos y problemas en el entorno organizacional que tienden a causar impacto en el futuro. Anticipación de problemas y establecimiento de nuevas direcciones con un enfoque hacia el cambio.
2. **Operaciones**, relacionadas con la eficiencia de la organización, con un análisis interno y descendente de tópicos relativos al control y el desempeño. Enfocadas hacia lo inmediato y a corto plazo, enfatizando la continuidad de la consistencia y corrección de las desviaciones.

3. **Estrategia.** Situada entre la política y las operaciones, la estrategia se ocupa de establecer un balance entre estas dos orientaciones, por medio del desarrollo de una idea de totalidad y coherencia, así como la promoción de un sentido de dirección y propósito.

Me gustaría utilizar este contexto con el objeto de sugerir un conjunto de factores, los cuales, si son operacionalizados, podrían contribuir a alcanzar el objetivo de la educación gerencial efectiva.

Política

La tradición en el Reino Unido en lo concerniente a centros de estudios de post-grado y el sistema universitario, ha sido recibir un generoso financiamiento del gobierno. En 1965, se introdujo un cambio al establecerse dos centros de educación gerencial, uno en la Universidad de Manchester y el otro en la Universidad de Londres. **Lupton (1984)**, destaca cuatro características distintivas en la creación de dichas escuelas, que las diferencian de otros centros de estudios de post-grado anexos a universidades. Se estableció que fueran financieramente independientes de las universidades a las cuales se hallaban anexos. El presupuesto que el gobierno les asignase sería tan solo de la mitad de la cantidad requerida para implementar maestrías y programas de doctorado. Los estudiantes fueron dotados con un generoso sistemas de becas. Significativamente, se requirió que las escuelas produjeran la otra mitad de sus ingresos estableciendo pagos por cursar programas post-experiencia en los casos en que los mismos hubieran sido comercializados. El punto más relevante que **Lupton** busca enfatizar, es que estas disposiciones llevaron a crear la necesidad que estas escuelas y su facultad se hicieran importantes para los gerentes y sus organizaciones. Al mismo tiempo, se espera cumplir con los requisitos académicos referidos a la investigación y trabajos de publicación. El desarrollo profesional de los profesores universitarios como tales, depende en gran medida del cumplimiento de dichos *standards*.

Esta tendencia hacia la reducción de fondos asignados por el gobierno a la educación se ha difundido gradualmente hacia muchos sectores en los '80, lo que ha traído como consecuencia que las universidades y politécnicos, así como los centros de estudios de post-grado se hayan visto en la necesidad de encontrar fuentes de financiamiento y apoyo en el mercado. Se verifica una tendencia hacia un mayor vínculo entre estos institutos educativos y la industria, el mundo de los negocios y el sector público con el objeto de efectuar labores de investigación, consultoría y enseñanza. La experiencia general en el Reino Unido ha demostrado que la relevancia

del objeto de enseñanza se realza al involucrar al mundo de la práctica. Mi propia institución, el *Development Administration Group*, el cual forma parte de la Escuela de Políticas Públicas de la Universidad of Birmingham, fue fundado en 1964 como instituto de autofinanciamiento. Nuestra experiencia ha sido la de otorgar licenciaturas, maestrías y dictar programas de doctorado y de post-experiencia sobre la base de obtención de ingresos a través de estas actividades.

No estoy sugiriendo como política el que las instituciones del sector público involucradas en la educación gerencial reciban un financiamiento menor para que se interesen en sus clientes. Este es tema para un debate político interno. Sin embargo, sí sugiero que las instituciones proveedoras deben tomar la decisión de acercarse al mundo real del trabajo gerencial si éste busca ser efectivo. Esto lleva a que los resultados de las actividades investigativas y de consultoría se organicen, a fin de alimentar constructivamente con éstas los programas de enseñanza. Este tipo de enfoque integrativo requiere de una relación estrecha entre las organizaciones clientes y agencias afines. La decisión de adoptar esta política tiene implicaciones directas sobre la gerencia operacional de la institución proveedora. Para ésta, la importancia de adoptar un enfoque externo radica en el aprendizaje de experiencias en una forma que da mayor relevancia a su futura dirección y propósito frente a los *interesados*. Este término reconoce que la labor de una organización afecta a muy diversos grupos de interés, algunos de los cuales forman parte de la estructura interna de la organización, como los empleados. Otros son externos, e incluyen clientes individuales, otras entidades públicas, grupos de interés y el público en general. Como lo señala **Keeley (1984)**, las organizaciones han mostrado una tendencia a medir la efectividad en términos de los objetivos de la organización. **Keeley** y otros autores sugieren que sería más informativo definir la efectividad desde el punto de vista subjetivo de los participantes o constituyentes organizacionales.

Implicaciones operacionales

La cultura organizacional burocrática tradicional que **Handy (1985)** ilustra en forma tan acertada como un templo griego con un frontón de poder que descansa sobre sus pilares, no se presta para el aprendizaje organizacional. En las oportunidades en que el aprendizaje se efectúa, se ve limitado por las normas y conductas condicionadas de la organización y su cultura, lo que Argyris y **Schon (1978)** denominan *single-loop learning* (aprendizaje unidireccional). Este tipo de aprendizaje implica que las experiencias o eventos son evaluados contra las normas operacionales establecidas. Así, las acciones se inician en base a una mejora de la práctica

común aceptada. En el terreno educativo por ejemplo, tendríamos el caso del director de un curso que diseña un programa de desarrollo gerencial destinado a un grupo particular de funcionarios, fundamentado el mismo en el contenido del último programa impartido a dicho grupo dos años atrás. En este caso, se toman decisiones respecto de cómo perfeccionar el programa; sin embargo, es muy poco factible que se plantee si el diseño, la metodología y el enfoque fueron acertados, puesto que la manera de hacer las cosas no será objeto de cuestionamiento. La característica de cuestionar normas operativas o efectuar una reformulación es el elemento central del *double-loop learning* (aprendizaje bi-direccional). El proceso requiere que el individuo o la organización investiguen el problema en forma totalmente diferente. Al referirse al *double-loop learning* en la organización, **Gareth Morgan** plantea que a menudo los gerentes no tienen conciencia de cuán fuerte aceptan las normas operativas de la organización, lo que a su vez entra en conflicto con su deseo de crecer o lograr cambios. A fin de solventar lo anterior, **Morgan** sugiere que:

Los gerentes deben descubrir que la norma de la gerencia predecible, la cual practican quizás en forma tácita, entra en conflicto con su deseo de lograr un crecimiento corporativo a través de la innovación tecnológica.

Así, los gerentes deben efectuar una indagación que resuelva sus requerimientos conflictuados. Los resultados de esta indagación se traducirán en una reestructuración de las normas organizacionales y, muy posiblemente, en una reestructuración de estrategias y premisas asociadas con aquellas normas, las cuales deberán entonces anexarse estrechamente a las imágenes que codifican la *teoría en uso organizacional*. (**Morgan, 1989:140**).

Si aplicamos el modelo del *double-loop learning* a la institución proveedora tradicional y cuestionamos el modo en que ésta diseña sus programas, podríamos llegar a una situación en la cual la institución ha realizado una reevaluación de sus propósitos y aceptado que su objetivo principal es la educación gerencial efectiva en el sector público. Ésta se logrará a través de un redireccionamiento del enfoque del instituto hacia su trabajo de investigación y consultoría, a fin de alimentar con los resultados del mismo sus programas de enseñanza. ¿Qué elemento requiere el instituto a fin de considerar el hacer de sus programas gerenciales algo más relevante para sus clientes?

Un enfoque de *trabajo de equipo*

Comencemos por examinar la estructura departamental de la institución. Una estructura departamental disciplinaria no facilitará un enfoque

laboral de cooperación. La presencia de altas jerarquías dentro de la institución que operan basándose en la toma de decisiones por parte de la persona que ostenta el rango más elevado, no fomentará una planificación o proceso de aprendizaje dinámicos. Tampoco lo hará un sistema donde tan solo los catedráticos de mayor jerarquía tengan contacto con sus clientes y únicamente sobre bases formales. Todas estas son características del enfoque burocrático, que reduce la oportunidad de aprender debido a que todo está dividido en compartimientos, pre-ordenado y rígido.

Un enfoque de equipo a través del cual los individuos se agrupen durante el transcurso de un proyecto o labor específica, brinda un terreno más fértil al aprendizaje. Estos equipos tendrían una naturaleza multidisciplinaria y la inclusión de sus miembros se basaría más en el conocimiento experto que en la posesión de un rango elevado. Es lo que Handy denominó una cultura de tareas, donde las contribuciones individuales son valoradas en base a lo que éstas puedan aportar al logro de la tarea. Los equipos de proyecto duran tan solo mientras éste se lleva a cabo. En instituciones educativas, dichos equipos se formarían en torno a programas específicos, disolviéndose una vez completados los mismos. Los individuos pertenecientes a la institución académica podrían ser miembros de diversos equipos durante el año. Este es un enfoque que prevalece en el sector público en el Reino Unido como técnica para reducir la inflexibilidad de las altas jerarquías y buscar un acercamiento al cliente a los fines de la prestación de servicios.

El enfoque multidisciplinario fomenta y legitima la consideración de diferentes perspectivas y se concentra en los requerimientos del cliente. Las partes constituyentes del sector económico; las escasas oportunidades de cubrir esta necesidad tienen efectos sobre los servicios sociales y quizás sobre las tasas de criminalidad, etc. Esta realidad debe verse reflejada en el diseño de los programas. Es igualmente importante el crear un ambiente de aprendizaje apropiado para los participantes.

Ambiente de aprendizaje

El aprendizaje no está conectado con los cambios de conducta que ocurren debido al proceso de maduración. En el caso del adulto, cuyo acopio de experiencias es mucho mayor, cualquier cambio de conducta debe llevarse a cabo como resultado de una experiencia más profunda y significativa que en el caso del niño. Por consiguiente, alguna de las teorías de aprendizaje que se han aplicado a los niños, pueden no resultar tan efectivas como si se aplicaran a la enseñanza de los adultos. El educando adulto es una especie distinta de alguna forma a la del educando niño, y

esta realidad debería verse reflejada en el diseño, metodología y dictado de los programas.

Malcom Knowles (1980) ha acuñado la palabra *andragogía* para denominar su sistema de enseñanza para adultos, la cual difiere de la teoría de la *Pedagogía*, empleada en el aprendizaje en los jóvenes. La andragogía es un modelo de *proceso*, y se basa en la premisa que a medida que el individuo madura, su necesidad y capacidad de autodirigirse, de utilizar experiencias, de identificar su propia disposición para aprender y para organizar su aprendizaje respecto de los problemas de la vida, crece en forma pausada desde la infancia hasta la pre-adolescencia, experimentando luego un rápido incremento durante la adolescencia.

La teoría andragógica se basa en cuatro premisas que la distinguen de la pedagogía o los métodos tradicionales de enseñanza:

1. Concepto del educando
2. Rol de la experiencia del educando
3. Disposición para aprender
4. Orientación a aprender

Lo anterior tiene implicaciones para el educador/facilitador del área gerencial:

1. La motivación en el individuo es un proceso intrínseco, por lo que posee la capacidad de auto dirigirse. El rol del facilitador es crear un entorno de aprendizaje que aproveche estas disposiciones intrínsecas en vez de fomentar una que las suprima. Un ambiente informal es más recomendable. La formalidad puede generar tensión, la cual impide el aprendizaje.
2. Los individuos que poseen autoconducción requieren apoyo. El rol del facilitador es reconocer cuando ésta se halle presente y proveer el apoyo adecuado, bien sea personalmente o a través de los miembros del grupo.
3. La experiencia del individuo debe ser aprovechada siempre que sea posible. El negar la experiencia de la persona es negar a la persona misma. El tantear la experiencia de personas que posean antecedentes diferentes a fin de establecer un aprendizaje mutuo, es uno de los fundamentos de la Educación-Acción, la cual ha sido puesta en práctica con notable éxito en situaciones en que se plantea la resolución de problemas.
4. El método participativo utiliza la experiencia de los miembros

a fin de beneficiar a los demás, incluido el facilitador. Según **Kolb (1974)**, es tan sólo a través de la experiencia que las personas inician el ciclo de aprendizaje. El involucrarse en una experiencia asegura que el campo de atención se amplía y los participantes aprenden más. Se produce la adquisición de conocimientos y habilidades y se experimenta una serie de emociones y sensaciones que pueden convertirse en un medio poderoso para un cambio de actitudes.

5. El contenido del programa debe ser un contrato entre el participante y el facilitador. Esto cumple con las necesidades del educando de ser relevante y se aleja del principio de gratificación pasiva, inaceptable para la mayoría de los adultos. El hecho que el participante se involucre en la decisión sobre el contenido del programa también acrecenta su compromiso, puesto que se siente *copropietario* de la decisión.
6. Cuando se imparte el conocimiento de modo pasivo debería existir una amplia oportunidad para reforzar el aprendizaje variando los métodos. El refuerzo es parte vital del proceso de aprendizaje y los métodos empleados deben variar de acuerdo al material para tratar el tópico y los estilos de aprendizaje individuales. La variedad estimula al participante, despertando su receptividad.

En resumen, de acuerdo a **Knowles**, el modelo andragógico es un *modelo de proceso*, no el *modelo de contenido* que ha sido empleado por la educación tradicional. El tutor andragógico es un facilitador, un consultor, un agente de cambio, el cual prepara con antelación un conjunto de procedimientos para involucrar a los participantes en un proceso de:

1. Establecimiento de un clima que conduzca al aprendizaje
2. Creación de un mecanismo para la planificación mutua
3. Diagnóstico de las necesidades de aprendizaje
4. Formulación de objetivos y, por consiguiente, de contenidos que satisfagan dichas necesidades
5. Diseño de un patrón de experiencias de aprendizaje
6. Conducción de estas experiencias de aprendizaje con técnicas y material adecuado
7. Evaluación de los resultados del aprendizaje y re-diagnóstico de las necesidades de aprendizaje.

El modelo de proceso no ignora el contenido. Se enfatiza más bien el proveer procedimientos y recursos para facilitar la adquisición de información y habilidades por parte del participante. Este sentido de propiedad del participante por los objetivos y contenidos del programa, incrementan el compromiso y contribuyen a sacar provecho de su motivación intrínseca, siendo éstos medios poderosos para influir en un cambio de actitud. Si tan solo sirve para influenciar su actitud frente al entrenamiento, haciéndola más positiva, es este en sí un logro de gran envergadura.

David Kolb (1976,1984), así como **Honey y Mumford (1986)**, se han concentrado igualmente en la forma como aprenden los adultos y la naturaleza de las diferencias existentes entre la personas. Sugieren la existencia de cuatro etapas distintas en el proceso de aprendizaje y que cada individuo tiene sus preferencias por un estilo particular de aprendizaje. **Kolb** desarrolló su teoría experimental de aprendizaje, concibiéndola como un proceso integrado en cuatro etapas principales. El aprendizaje se inicia con la experiencia aquí y ahora que se plasma en experiencia concreta. Esto podría estar en conformidad con puntos de vista existentes o contradecirlos. Sigue a esta experiencia un acopio de datos y observaciones o reflexiones sobre la misma. A continuación se verifica un análisis de los datos cuando se inician la conceptualización y el proceso de internalización respecto de lo que hemos aprendido de la experiencia. La etapa final se lleva a cabo cuando modificamos o alteramos nuestra conducta. Es esta una etapa de experimentación y evaluación de los nuevos conocimientos o conceptos, a fin de verificar si funcionan en la practica.

Estas cuatro etapas diferentes proveen conceptos claves a ser considerados en el diseño y metodología de entrenamiento de programas de educación gerencial para participantes adultos. Las instituciones educativas que se adhieren a esta filosofía, buscan formas creativas para dar a los participantes una base de experiencias actuales, ampliando luego sus horizontes hacia la consideración de estrategias y conceptos alternos. Se adopta un estilo muy interactivo de *aprender haciendo*. Se da amplio uso de métodos tales como juegos, desempeño de roles, visitas de campo, proyectos basados en trabajos, resolución de problemas en base a intereses organizacionales de actualidad y uso de la discusión y el debate.

Cuando se combinan el enfoque de equipo con la aceptación de la validez de la teoría andragógica en el diseño y metodología de programas, los funcionarios que han sido socializados dentro del enfoque pedagógico más tradicional, se ven directamente afectados. Este cambio fundamental en términos de política tiene un efecto inmediato en la estructura de la institución, a través de la creación de equipos de proyecto más flexibles.

Para que tal cambio pueda considerarse estratégicamente el tipo de cambios que puedan requerirse dentro de los sistemas institucionales, a fin de asegurar que los nuevos propósitos y direcciones sean implementados y reforzados.

Estrategias de cambio

El método de análisis de campos de fuerza de **Kurt Lewin**, es un modelo general de gran utilidad para entender el proceso de cambio. Esencialmente, Lewin sugiere la existencia de dos grupos de fuerzas operando en cualquier sistema: un grupo de fuerzas que opera para producir cambios, las así llamadas *fuerzas impulsoras*. El otro grupo de fuerzas opera en contra del cambio, las **fuerzas de resistencia**. Cuando las fuerzas de ambos grupos se encuentran balanceadas, se habla de un sistema en equilibrio. Las fuerzas impulsoras y las de resistencia son cualitativamente diferentes. Así por ejemplo, una fuerza impulsora de cambio en nuestra discusión sería la necesidad de ser responsables con nuestros clientes. Las fuerzas de resistencia serían el cuerpo de catedráticos que no desean cambiar sus patrones de trabajo. En general, una estrategia para el cambio efectivo consiste en intentar reducir las fuerzas de resistencia al cambio, en lugar de tratar de acrecentar las fuerza impulsoras.

Al observar el proceso de introducción de cambios planificados en diversas organizaciones del sector público, la experiencia me ha permitido ver claramente que en la mayoría de los casos en que la estrategia de cambio es débil, es en consideración al individuo. Una estrategia de cambio debe estar enfocada en primer término hacia el individuo. La institución debe brindar apoyo a los individuos mientras éstos aprenden a manejar las nuevas actitudes o conductas que el cambio requiere. La resistencia al cambio a menudo obedece al hecho que la gente siente que sus habilidades han sido suprimidas por dicho cambio. Se les pide dejar formas conocidas de desempeñar sus labores para desarrollar actividades inciertas o que se trasladen a áreas donde deban poseer nuevas habilidades. En segundo lugar, la introducción del cambio debe ser comunicada en forma clara, enfática y constante. En tercer lugar, la adopción del nuevo modo de hacer las cosas debe ser reforzada y recompensada. Lo anterior tiene su explicación en que debe haber un extenso período de consulta a fin de que el personal se sienta involucrado en el proceso de cambio. La consulta debe incluir una serie planificada de discusiones entre los promotores del cambio y el personal, así como la oportunidad para establecer un debate entre el personal al mismo nivel. Todos aquellos

afectados por el cambio se sienten así involucrados en el proceso, en virtud de este tipo de participación y debate. Es necesario implementar un sistema de entrenamiento y desarrollo, a fin de que el personal se identifique con estas nuevas habilidades y las adquiera, antes de operacionalizar el cambio. Debido a que se busca un cambio en el rendimiento, es vital que el sistema de recompensa por rendimiento esté directamente relacionado con la estrategia de cambio. La recompensa puede tomar varias formas, desde la monetaria hasta una mayor autonomía, oportunidades de trabajo más variadas, implementación de comisiones de servicios, etc. Lo que debe quedar claro es que la estrategia está siendo reforzada a través de nuevos sistemas institucionales.

Al ser enfocadas las estrategias internas para el cambio dentro de la institución proveedora, no debe olvidarse que la educación gerencial efectiva depende del proceso interactivo entre la organización proveedora y la cliente. El programa más perceptivo, mejor diseñado y dictado, puede no lograr impacto organizacional si los participantes, al regresar a su propia organización, encuentran un rechazo hacia lo que han aprendido. Las organizaciones clientes, quienes adoptan una posición crítica respecto de la calidad de la educación gerencial en el sector público, deben estar preparadas para considerar si sus propias organizaciones son ambientes de aprendizaje.

Instituciones Clientes y condiciones para la Educación Gerencial Efectiva

Morgan (1986) plantea la interrogante, ¿pueden las organizaciones aprender? La respuesta es sí, pero no es fácil. He identificado hasta el momento un número de problemas que presentan las estructuras burocráticas al ambiente de aprendizaje y en particular, se plantea cómo pueden las mismas obstaculizar la habilidad para lograr el *double-loop learning*. Puede resultar útil reiterar los pasos de este proceso, de acuerdo al esbozo de Morgan, puesto que los mismos son esenciales para una organización de aprendizaje:

- Paso 1:** El proceso de percibir, examinar y monitorear el entorno
- Paso 2:** La comparación de esta información contra normas operativas
- Paso 3:** El proceso de cuestionar si las normas operativas son apropiadas
- Paso 4:** El proceso de iniciar acciones apropiadas

Una organización que permita este tipo de aprendizaje, se caracterizará por su alto grado de apertura y reflexión. Habrá un sentido de

propósito direccional planificado, que absorba y adapte experiencias y eventos tanto internos como externos, como oportunidades de aprendizaje. Los resultados de dicho aprendizaje serán incorporados a las normas operacionales de la organización, realizando así la capacidad de la organización para cubrir las necesidades del público.

En su trabajo efectuado en el Servicio Nacional de Salud, **Atwood y Beer (1990)**, han desarrollado un modelo general para organizaciones de aprendizaje del sector público, considerando necesarios los siguientes elementos:

1. El rol de la gerencia

- El equipo gerencial de alto nivel destina un tiempo para su propio desarrollo, el cual se lleva a cabo en forma tanto colectiva como individual
- La toma de decisiones por parte del equipo gerencial de alto nivel siempre reconoce el aprendizaje que deberá verificarse si el cambio que resulte de la decisión ha de ser efectivo
- Los gerentes de todos los niveles están conscientes de sus responsabilidades en cuanto a impulsar el aprendizaje continuo y relevante, tanto para sí mismos como para los miembros de su equipo.
- Se fomenta la innovación a todos los niveles.
- Se ha expresado claramente un propósito que recibe un amplio apoyo en cuanto a mejorar la efectividad organizacional a través del desarrollo individual.
- Los sistemas de apoyo al aprendizaje se encuentran operando (p. ej. revisión del desempeño, planificación de relevo).
- Existe un reconocimiento por parte de los gerentes a todos los niveles de la libertad que requieren los individuos para manejar su propio autodesarrollo.

2. El rol del desarrollo organizacional/el personal

- Existe un personal de entrenamiento y desarrollo capaz de brindar asesoría utilizando una amplia base de estrategias y métodos de aprendizaje, en respuesta a las iniciativas de aprendizaje de otros, así como de las suyas propias.

3. La responsabilidad compartida del personal en el proceso de aprendizaje

- Los individuos se hacen responsables por la identificación

de sus propias necesidades de aprendizaje y por buscar los medios para satisfacer las mismas.

- Se emplean métodos de aprendizaje muy diversos a lo largo de una gama de niveles y posiciones; existe la posibilidad de elegir entre estos métodos y se promueve el ejercicio de dicha elección por parte de individuos y grupos.
- Existen actividades de aprendizaje pan-organizacionales, las cuales se han originado de iniciativas de individuos y grupos, así como del desarrollo formal y procesos de entrenamiento.
- Existen redes de aprendizaje informales tanto entre organizaciones afines como locales, que realizan sus actividades con la aprobación de la gerencia.
- Los individuos actúan razonablemente cuando emplean la libertad que han logrado adquirir (ejercitan la *libertad responsable*).

4. Robustecimiento del proceso de aprendizaje

- Cuando ocurren cambios internos de estructura, continúa el ímpetu por el aprendizaje.

5. La continuidad de la retroalimentación

- La evaluación es frecuente y regular tanto a nivel individual como colectivo

6. La tasa de aprendizaje

- La tasa de aprendizaje de la organización es igual o mayor a la tasa de cambios en su entorno, y por lo tanto tiende a sobrevivir. **Attwood y Beer (1990: p. 240)**

Una organización del sector público que busca lograr el tipo de entorno de aprendizaje descrito por Attwood y Beer debe levantar muchos bloqueos. Deseo plantear cómo los administradores y gerentes que han seguido programas de educación gerencial dictados por *instituciones proveedoras* pueden contribuir a efectuar cambios en su propia organización.

Bloqueo al logro de los beneficios de la educación gerencial

En alguna oportunidad escribí, **O'Donovan (1990)**, que el desarrollo gerencial tiene dos elementos centrales, el desarrollo personal y organizacional, y que el objetivo del desarrollo gerencial es crear un ambiente dentro del cual los individuos tengan la oportunidad de consi-

derar y convenir en modos para lograr objetivos personales y organizacionales. Esto admite que puede generarse tensión entre los objetivos personales y organizacionales, situación que también puede producirse en la organización de aprendizaje y que habrá de ser manejada.

Una organización necesita poseer un alto sentido del propósito y dirección de sus actividades centrales, las cuales se han traducido en propósitos y objetivos claros. La estrategia de formación de recursos humanos para la organización necesitará estar totalmente integrada a la dirección estratégica de la organización, identificando así los requerimientos de recursos humanos para un desempeño efectivo. Elementos importantes serían un amplio entrenamiento y un plan de desarrollo para la organización, el cual sería el marco de operaciones de un sistema de revisión del desempeño individual. El diseño de este sistema permite al individuo identificar sus propias necesidades de entrenamiento y considerar cómo estas pueden satisfacer sus propias necesidades y ajustarse a las necesidades de la organización. El sistema también intenta asegurar que los gerentes y subordinados participen en un debate acerca del entrenamiento y desarrollo. Por consiguiente, se espera evitar el tipo de situación donde estos dos elementos, entrenamiento y desarrollo sean marginados a algún departamento de personal central, donde las necesidades reciben un manejo mecánico, inapropiado la mayoría de las veces. Muchas encuestas de entrenamiento muestran que se ha asignado a la mayoría del personal de alto nivel, la proporción más elevada del presupuesto destinado al entrenamiento, incluso en los casos en que hay una necesidad evidente de entrenamiento en los niveles medios e inferiores. De igual forma, la elección de programas de entrenamiento puede ser muy arbitraria, y tener efectos resultantes sobre la habilidad y motivación de los individuos para aprender.

Al discutir el reclutamiento y entrenamiento, **Moore e Ishak (1989)**, apuntan hacia ciertos requisitos que realzan la motivación por aprender. Los participantes de programas de entrenamiento y desarrollo deben creer que las habilidades y conocimientos que se les brindan están en consonancia con sus propias habilidades y las necesidades de la organización, y que las mismas conducirán a resultados deseados. Más aún, los programas de entrenamiento o desarrollo deben conducir a un rendimiento superior. Es más factible que esto ocurra si las habilidades y el conocimiento adquirido se ejercitan en el trabajo y el resto de los niveles jerárquicos y debe existir igualmente la voluntad para incorporar nuevos métodos a los sistemas actuales. Cómo sería entonces concebida la relación entre la institución cliente que adopta el enfoque antes referido, y una institución proveedora que acepta que la educación gerencial se interesa

en campos de conocimiento y campos de acción, y que el aprendizaje en los adultos difiere del aprendizaje en los niños.

Relación laboral entre instituciones proveedoras/clientes

Mi propia institución, el *Development Administration Group*, el cual forma parte de la **Escuela de Políticas Públicas** de la Universidad de Birmingham, opera exclusivamente en el campo de la educación gerencial y se suscribe al enfoque anterior. De hecho, el **DAG** se autofinancia totalmente, al tiempo que forma parte de la Universidad y acepta los criterios de la misma en cuanto a excelencia académica. En cuanto a sus políticas, se verifican dos corrientes: el desarrollo de actividades de investigación y consultoría, las cuales son relevantes para nuestra base de clientes (tenemos por ejemplo, un programa de investigación urbana para el Banco Mundial), y la búsqueda y divulgación de la excelencia académica. Los servicios de consultoría se enfocan a menudo conjuntamente con una de las agencias de asistencia, manejando temas de actualidad para el sector público en países con menor grado de desarrollo. Después que se ha llevado a cabo una labor de investigación o consulta, un reducido equipo considerará si desarrollan programas de entrenamiento para funcionarios específicos del sector público. Los equipos se forman en base al conocimiento y la disponibilidad. De este modo, trasladamos información procedente de nuestro trabajo de investigación y consultoría a nuestra labor docente. De igual forma, efectuamos una comercialización de estos programas a corto plazo, y el hecho que los mismos sean relevantes es de suma importancia tanto para nuestros clientes, como para nosotros, puesto que estos cursos representan fuente de ingreso. Asimismo, ofrecemos programas para la obtención de licenciaturas y maestrías, en los cuales habrán de cumplirse nuestros criterios académicos a los efectos de conferir las certificaciones del caso, y un programa de investigación para cursantes de estudios de doctorado.

Programas diseñados para consultoría

La otra forma por medio de la cual diseñamos programas, es en colaboración estrecha con una institución cliente. En este caso, el cliente especifica sus requerimientos y nosotros buscamos la manera de satisfacer sus necesidades a través de un servicio de consultoría. Este tipo de programa gerencial de diseño específico, genera un proceso muy interactivo entre proveedor y cliente, al tiempo que el proveedor le imprime un fuerte elemento de consultoría, quedando la solución del problema en manos de la organización cliente. Todo esto involucra los

siguientes pasos en cuanto a la planificación y prestación del servicio:

1. El contacto inicial se refiere a negociaciones relativas a la consultoría en sí, tales como duración de la misma, nivel y número de participantes, grado de profundidad de la investigación, etc.
2. Investigar la organización cliente y familiarizarse con la misma. Esto puede incluir métodos cuantitativos y cualitativos de investigación, relacionados con las estructuras y sistemas individuales.
3. Identificación de los consultores y evaluación del personal y temas organizacionales.
4. Primera impresión de los consultores respecto del contenido y proceso del programa de desarrollo gerencial en base a los resultados de los pasos dos y tres, conjuntamente con un enfoque externo.
5. Negociaciones con el cliente, en cuanto al contenido y proceso reales del programa de desarrollo gerencial. Esto incluirá un acuerdo para implementar soluciones que se generen tanto del programa de desarrollo gerencial, como de sus participantes.
6. Diseño del programa por parte de los consultores y dictado del mismo.
7. Durante el programa, los consultores y participantes encaminarán su trabajo hacia la generación de soluciones para los problemas organizacionales reales, las cuales servirán de base para efectuar las recomendaciones a ser implementadas por la organización.

La fuerza de este enfoque yace en la habilidad que tenga la institución proveedora para efectuar las siguientes contribuciones:

1. Una perspectiva externa de amplia base del mundo de la práctica.
2. Un conjunto de habilidades analíticas, a fin de detectar el trecho que existe entre lo que dice la organización de sí misma y lo que realmente hace.
3. La habilidad para crear un ambiente que realce el aprendizaje y no sea una amenaza al mismo.
4. La habilidad para plantear retos a la filosofía y práctica en uso.

5. Tiempo investigativo para crear el espacio organizacional para el planteamiento de interrogantes.
6. El conocimiento para informar sobre cambios en el ambiente externo.
7. La habilidad para actuar como reflector para la organización cliente.
8. La habilidad para actuar como facilitador a los efectos que la gente y la organización se desarrollen juntas.

Al identificar la organización cliente, tanto el enfoque a dársele al programa de desarrollo gerencial, como sus participantes, acordando de igual forma la implementación de las soluciones generadas, ésta realiza una contribución vital al proceso de aprendizaje. Se forja un nexo directo entre el mundo del conocimiento y el campo de acción. Al constatar la implementación de soluciones generadas en forma continua, los participantes experimentan la efectividad de lo que han aprendido y desarrollado. La organización cliente se hace así responsable por los resultados de la educación gerencial.

Conclusión

La directriz principal de esta reseña ha sido mostrar que a fin de hacer efectiva la educación gerencial, las *instituciones proveedoras* necesitan combinar el conocimiento de las disciplinas, con un conocimiento del mundo de la práctica. Conjuntamente, debe haber una consideración de las necesidades de aprendizaje de los adultos a la hora de seleccionar los métodos de diseño y dictado de todos los programas de educación gerencial. La adopción de este enfoque tiene implicaciones directas sobre la política, estructuras, sistemas y el personal de la institución educativa. El presente trabajo igualmente enfatiza que la educación gerencial efectiva es un proceso interactivo que se establece entre *instituciones proveedoras y cliente*, tanto a nivel individual como organizacional. Se considera vital para los resultados del proceso educativo, que las instituciones clientes posean un sentido claro de la dirección y propósitos estratégicos. Por consiguiente, el entrenamiento y el desarrollo deben formar parte de una estrategia de recursos humanos integrados, cuyo objetivo sea brindar a la organización el balance correcto de recursos humano, a fin de lograr un desempeño efectivo. Dicho de otro modo, las organizaciones clientes necesitan crear un entorno organizacional que sea el terreno para que el proceso y los resultados del aprendizaje crezcan y puedan florecer.

Referencias

- Argyris, C. and M. Schon. *A Organisation Learning: Theory of Action Perspective*. Redding, Mass: Addison-Wesley, 1978.
- Attwood, M. and N. Beer. "Towards a Working Definition of a Learning Organization" in *Self Development in Organisation*. Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. and Welshman, G. London: McGraw Hill, 1990.
- Bennet, R. "Management Education for Real" in Kakabadse, A. and Suresh Mukhi. *The future of Management Education*. Aldershot: Gower, 1984.
- Boyatziz, R.E. *The Competent Manager*. New York: Wiley & Sons, 1982.
- Constable, R. & R.J. McCormick. *The Making of British Managers: A Report for the BIM and CBI into Management Training Education and Development*. London: BIM, 1987.
- Edmonstone, J. "What Price the Learning Organisation in the Public Sector?" in Pedler, M. and Burgoyne, T., Boydell, G. and Welshman, G. Eds. *Self Development in Organization*. London: McGraw Hill, 1990.
- Flynn, N. *Public Sector Management*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead, 1990.
- Franks, Lord. *British Business Schools*. Bim, 1963.
- Handy, C. *The Making of Managers: A Report on Management Education, Training and Development in the USA, West Germany, France, Japan and the UK*. London: National Economic Development Office, 1987.
- _____. *Understanding Organizations*. 3rd Ed. Middlesex: Business Library, 1985.
- Honey, P. and A. Mumford. *Using Learning Styles*. 2nd Ed. Maidenhead: Peter Honey, 1986.
- Jacobs, R. *Assesing the Management Competencies: Report of a Survey of Current Arrangements in the UK for the Assessment of Management Competencies*. Hertfordshire: Ashridge Management Research Group, 1989.
- Keeley, M. "Impartiality and Participation-Interest Theories of Organisational Effectiveness." *Administrative Science Quarterly*. 29 (1984): 1-25.
- Knowles, M.S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Follett, 1980.
- Kolb, D. *The Learning Style Inventory*. Boston: McBer and Co., 1976.
- _____. *Experiential Learning*. New York: Prentice-Hall, 1984.
- _____ and R. Pry. "Towards an Applied Theory of Experiential Learning." in C.L. Cooper *Theories of Group Process*. New York: Wiley, 1974.
- Lupton, T. "The Functions and Organisation of University Business Schools." in A.

- Kakabadse and Suresh Mukhi. *The future of Management Education*. Aldershot: Gower, 1984.
- Mintzberg, H. *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row, 1973.
- Moore, R.W. and Samir Ishak. "The Influences of Culture on Recruitment and Training: Hofstede's Cultural Consequences as Applied to the Asian Pacific and Korea." in Gerald Ferris and Kendrith M. ed. *Research in Personnel and Human Resource Management*. Supplement 1. Rowland, 1989.
- Morgan, G. *Creative Organizational Theory: A Resourcebook*. London: Sage Publications, 1989.
- Morgan, G. *Images of Organizations*. Beverly Hills: Sage Publications, 1986.
- Murray, R. "The State After Henry." *Marxism Today*. (May, 1991).
- O'Donovan, I. "Using Consultants to Integrate Management and Organizational Development." in M. Pedler, J. Burgoyne, T. Boydell and G. Welshman, *Self Development in Organization*. Eds. London: McGraw Hill, 1990.
- Pedler, M., T.H. Doydell and J.G. Burgoyne. "Towards the Learning Company." *Management Education and Development* 20:1 (Spring 1989).
- Pedler, M. "Review of the Learning Organization." *Management Education and Development* 19:2 (Summer, 1988): 158-60.
- Pedler, M. "Developing the Learning Community." in T. Boydell and M. Pedler eds. *Management Self-Development: Concepts and Practices* Aldershot: Gower, 1981.
- Peters, T.J. and R.H. Waterman, Jr. *In Search of Excellence*. New York: Harper & Row, 1982.
- Schon, D.A. *Beyond the Stable State*. New York: Random House, 1971.