

Las relaciones entre universidad y sistema productivo

por José A. Ares y Juan Pablo Severi

"El conocimiento especializado no produce nada. Puede ser productivo sólo cuando se integra a una tarea."

Interrelacionamiento y conflictos en ciernes

PODEMOS PARTIR DE concebir a las universidades, en su vinculación con los sectores productivos, como prestadoras de servicios hacia estos últimos. Del tríptico educación-investigación-extensión, que usualmente conforma la discusión de la misión universitaria y que no pretendemos analizar en este artículo, parecería que son los primeros dos los que más hacen referencia a la demanda concreta del sector productivo de la comunidad. La investigación puede ser considerada a su vez como el nervio motor que genera el saber, es decir, la materia prima que debe ser enseñada.

La enseñanza, entendida como formación en el saber para el hacer del ser humano, ha evolucionado al punto de que en el devenir, su efector natural, la familia, ha delegado buena parte de su ejecución en organizaciones especializadas. Ello no es simple comodidad, sino el reflejo de una complejización también creciente de lo que debe ser conocido y enseñado, tanto en amplitud como en diversidad y profundidad. En dicho contexto, la universidad no es sino uno de los emprendimientos más complejos de este proceso.

Al mismo tiempo, y elusión hecha de todo debate, resulta sustentable la hipótesis de que el sistema productivo, en términos de tecnologías de producción como en cuanto propulsor del desarrollo, se asocia significativamente a formas concretas de organización

Los autores

JOSÉ A. ARES. Contador público, licenciado en Administración, máster en International Management, decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la UCUDAL.

JUAN PABLO SEVERI. Economista, máster en International Management, director del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Empresariales de la UCUDAL.

social y, consiguientemente, a lo que tiene prioridad para ser investigado y transmitido.

En definitiva, el sistema productivo y la educación están interconectados. Más allá de que se puede discutir el nivel de incidencia o la eventual relación de causalidad de uno sobre otro, es evidente que ninguno de ellos puede ser desdeñado o analizado aisladamente de ese contexto interrelacionado.

Es producto de simple observación advertir que, a poco de entrar en el siglo XXI, uno de los actores de esa interrelación, el sistema productivo, es complejo y se encuentra en proceso de acelerada complejización. El tejido social también muestra niveles de alto autocuestionamiento y reexpresión, señal de la asociación antes comentada. No puede pretenderse pues que el sistema educativo escape a esta dinámica.

Una rápida deducción produciría la conclusión lineal que si hay componentes tan relacionados, entonces es de esperar una armonía lógica y permanente entre ellos. Evidencia de larga data indica que la sociedad adopta como supuestos de funcionamiento que las entidades educadoras preparan para el sistema productivo dominante y que este asume que es a aquellas adonde debe recurrir para obtener los *practitioners* correspondientes.

Por otro lado, reciente evidencia empírica señala diversidad y conflicto. Ello es primordialmente denunciado a escala mundial tanto por el sector productivo como por los educandos. Estos últimos hacen énfasis en sus dificultades para insertarse en el mercado laboral, pero ello no es sino reflejo o consecuencia de factores previos que residirían en la incapacidad de los sectores productivos para generar puestos y, antes aún, en los defectos de una formación que debería permitir el crecimiento necesario para erradicar tales consecuencias.

Cabría pues analizar lo que el sector productivo objetiviza como insatisfacción. Las críticas crecientes son de diversa índole e incluso contradictorias según el tiempo y el lugar. Se manifiesta que la universidad proporciona formación tanto muy analítica como poco analítica, con una visión demasiado general o demasiado estrecha, con enfoques muy teóricos o bien muy orientados a la praxis estandarizada del método de casos. Un planteo de esta índole debería ser profundizado mediante investigación expresa que, en principio, parece así difícil de generalizar en términos metodológicos y universalizar en términos de alcance.

Pero es obvio que lo anterior no es una simple enunciación crítica, ya que la acción directa ha suplantado el simple debate. Un reporte de Interman subraya como tendencias actuales que la percepción de la efectividad universitaria en la formación de ejecutivos se ha deteriorado. Para el desarrollo de su personal, las organizaciones se apoyan más en sus propios recursos que en los universitarios, planean enviar menos gerentes a programas universitarios tradicionales y, en cambio, utilizar los mismos recursos en formas más específicas dentro las organizaciones mismas.² Cuando las empresas entienden que no encuentran respuesta apropiada, simplemente se las ingenian para cubrir el desfase. Una muestra muy común: en Boston, cuarenta compañías se asociaron para desarrollar programas específicos.³ Un ejemplo extremo puede ser la Universidad Motorola, concebida como una "*universidad industrial, no burocrática, no definida por edificios y no limitada por ninguna filosofía académica específica*".⁴

Lo cierto es que las universidades parecen acusar también el impacto, demostrando que el conflicto no es aparente sino real. Los temas centrales de los últimos congresos nacionales, regionales e internacionales de las escuelas de negocios han propendido a la revisión de lo que les está sucediendo. Líneas de investigación específica vienen

desarrollándose paulatinamente en este sentido, al punto de concebirse proyectos internacionales de envergadura. Simultáneamente, están proyectando reformas a lo largo y ancho de su currícula y están mucho más sensibilizadas a abandonar los esquemas de oferta tradicional por el diseño a medida, en función de los requerimientos de la empresa.

El intento no está localizado sino que es refrendado a nivel mundial. Tampoco se concentra en las escuelas que podrían ser tildadas como de menor reconocimiento: Harvard, Michigan y Boston son casos evidentes en los Estados Unidos, y la Comunidad Europea ha creado su propia respuesta regional. Pero las universidades, ellas mismas entanto empresas, deben ir enfrentando también sus propias debilidades o inconsistencias. Las universidades orientadas al mercado pueden ser más moldeables para este proceso de reinserción, mientras que aquellas cerradas sobre sí mismas son las que pueden sufrirlo más crudamente, sea por depender de un concepto hegemónico, sea por estar fundamentadas sobre una oligarquía académica o profesional.

A nuestro juicio, el debate está abierto pero no resuelto. Sería simplista concluir que la universidad, por diversas razones, se ha alejado de la dinámica productiva y social y, en consecuencia, corresponde que estudie las razones y se adapte a las nuevas necesidades. Estas últimas también pueden ser sujeto de mayor especificación y análisis crítico. Lo que sí es claro es que el tema es relevante y merece una orientación adicional.

Características y claroscuros de la demanda educativa

Los demandantes de servicios formativos universitarios son básicamente tres: la familia, los estudiantes y las empresas. Es pues relevante indagar qué solicitan del sistema de educación terciaria y, no menos importante, si ello es congruente con las necesidades reales.

Un primer dilema lo constituye la posibilidad que los requerimientos de familias y estudiantes colidan con los del sector productivo. En ese caso, la universidad enfrenta un conflicto que puede resolver inclinándose hacia una u otra de las partes o, alternativamente, esforzándose por contentar simultáneamente a ambas. La última estrategia conlleva el riesgo de no satisfacer a ninguna de las dos. Desde el punto de vista del consumidor directo de la acreditación académica, podrían existir necesidades no estrictamente vinculadas con la inserción del educando en la vida laboral, tales como la elevación del *status*, el móvil del conocimiento puro autorrealizante, etc. Incluso, y aun en relación con el objetivo de formación para su inserción productiva, pueden existir restricciones disonantes tales como los recursos económicos o el tiempo que se pretenda disponer para dicho objetivo.

Un segundo problema se genera a la hora de aceptar qué necesidades satisfacer, en el sentido de hasta qué punto la exteriorización del demandante se ajusta a sus necesidades reales. Esto enfrenta a la universidad a optar entre necesidad percibida y real y, antes de eso, a clarificar eficazmente entre una y otra. Tal efecto nos resulta particularmente interesante. Y es importante en este caso visualizar las demandas de la empresa.

En tercer término, no debe descuidarse la sobredemanda en términos cuantitativos por servicios educativos superiores. Durante los procesos de consolidación democrática del siglo XX, las sociedades optaron --con mayor o menor compromiso-- por la

universalización de la educación. Así asistimos a la universalización de la educación primaria primero, de la educación media después, para finalmente derivar en presión de demanda sobre la educación superior. Tal suerte de sobredemanda se convierte así en una nueva fuente de conflicto, en la medida en que los servicios universitarios son potenciales generadores de frustraciones por la verificable insuficiencia del mercado laboral para absorber un contingente creciente de egresados.

La clarificación de la complejidad de los requerimientos y el estudio de respuestas plausibles para los dilemas antedichos pueden fundamentarse tanto en opiniones de eruditos como de empresarios y de investigaciones.

Peter Drucker opina que cada organización debe dedicarse imperiosamente a crear lo nuevo, para lo cual debe empeñarse en el mejoramiento continuo de lo que hace, en el desarrollo sin pausas de nuevas aplicaciones extraídas de sus éxitos previos y en el aprendizaje mismo de cómo innovar.⁵

Según De Woot, la incertidumbre actual del mundo de los negocios fomenta que los empresarios no crean ya en las previsiones ni en la planificación; más bien confían en la disposición hacia la acción oportuna "dispuesta a todo", en la rapidez de reacción, la asunción inmediata del riesgo, la disposición a la cooperación con otras empresas, menos formación tecnocrática y más formación en dirección.⁶

Esta mezcla tan especial puede ser ratificada por evidencia empírica. La Facultad de Química de Barcelona muestra un interesante plan de estudios con un ciclo formativo común, amplia formación en ciencias básicas y un relevante abanico de salidas profesionales con ocho principales. Un estudio realizado muestra que buena parte de las exigencias de las empresas respecto a las habilidades que debería tener un químico al ingresar a ellas parecen tener poco que ver con la formación que se desprende de la estructura curricular: carácter emprendedor, presencia, idiomas, confianza en sí mismo, buen interlocutor, iniciativa, capacidad de terminar proyectos, liderazgo, "buen político", jugador de equipo, bien informado, entusiasta, responsable, versátil, maduro, flexible, etcétera.⁷

Reforzando el concepto, un ejecutivo de Unilever plantea que para ser gerente no solamente deben aprenderse técnicas sino también valores y actitudes. La empresa pretende capacidad intelectual por encima de la media, flexibilidad y creatividad, alta motivación de logro y --algo clave-- habilidades sociales para comunicarse e influir positivamente en el trabajo de equipo y en un entorno internacionalizado. Una encuesta de ICSA de 1992 llega a la conclusión de que entre las prioridades de las gerencias de Recursos Humanos estará la de colaborar en los procesos de desarrollo gerencial, el trabajo en equipo y el entrenamiento.⁸ Un propio ejecutivo de ICSA denuncia que del estudio mencionado se desprende que el 40 % de las solicitudes de empleo analizadas no especificaban especialidad concreta dentro de la profesión requerida, derivándose de ello que lo importante era la formación genérica de base, más informática e idiomas. Y frente a la pregunta: "¿Por qué formación universitaria para el nuevo empleado?", la respuesta era que ello supone una garantía de un nivel mínimo de desarrollo mental, capacidad para analizar y comprender problemas y maduración intelectual de los mismos.⁹

Desde el punto de vista de la objetivación de los requerimientos profesionales se ratifica el planteo de Rao Korukonda, en el sentido de que se requieren tanto habilidades para la acción como un conocimiento más amplio y formalizado. Sin ambos no puede asegurarse una *performance* gerencial efectiva.¹⁰ Y en todo esto se magnifica la

importancia de las habilidades comportamentales específicas y no específicas, tanto de perspectiva inmediata como mediata, provistas por Waters.¹¹

A pesar de la escasa investigación sistemática nacional, una encuesta oportunamente realizada para UCUDAL nos brinda algunas pistas sobre el tipo de demanda y urgencias específicas que existen en nuestro país. En tal sentido, se percibe que la población en general opina que las carreras universitarias son demasiado largas, excesivamente generales y teóricas, y que el acceso al mercado de trabajo está mucho más condicionado por la posesión de una especialización técnica concreta que por una acreditación profesional tradicional.¹² A su vez, los estudiantes preuniversitarios en su casi totalidad piensan que una carrera tradicional no asegura buenas posibilidades de empleo, y buena parte entiende que exige más tiempo que el necesario. Por su parte, los estudiantes universitarios consideran mayoritariamente que la ausencia de carreras modernas y de corta duración es poco menos que un problema nacional.

La misma información revela que casi todos los empresarios consideran positiva la alternativa de carreras cortas que brinden formación técnica y especializada. Simultáneamente, demandan egresados con mayor capacitación para la gestión y la toma de decisiones, con una visión más realista del mundo de la empresa, que cuenten con alto grado de actualización tecnológica y sólida formación en el rol a desempeñar. Pero --más contundente aún-- ante la pregunta de cuáles de una serie de factores son los más importantes para mejorar la formación de egresados en cuatro áreas profesionales concretas, resultan una constante las respuestas vinculadas a: a) una mayor capacidad para la gestión, b) el fortalecimiento específico de la especialización, y c) mayores conocimientos en informática.

Estamos ahora en mejores condiciones de analizar los dilemas del comienzo a la luz de los requerimientos planteados por estudiosos del tema y demandantes de servicios.

La primera constatación es la aparente y fuerte necesidad de formar profesionales con sólidos conocimientos técnicos y gerenciales entre los que predomine un conjunto de habilidades de interrelacionamiento comportamental. Más aún, la carencia de estas últimas parece poseer un peso relevante a la hora de medir el nivel de satisfacción del sector productivo.

Pero si se relacionan también las respuestas concretas del relevamiento realizado, se llega a percibir en primera instancia que las demandas de estudiantes y empresas no están necesariamente alejadas cuando se exploran los factores motivacionales de índole laboral. Ambas coinciden en exigir un sistema educativo menos gravoso en términos de tiempo requerido y también en solicitar una mayor especialización en el área concreta de la función. En resumen: más concreto a la labor a desarrollar y más rápido. El mayor alejamiento, al menos en la dimensión nacional, lo constituye el hecho de que buena parte de los estudiantes parece más consciente de que toda formación es pasible de profesionalización posterior. Por el contrario, la población empresarial encuestada considera la capacitación rápida y específica como un objetivo terminal en sí mismo.

Sin embargo, puede constatar una diferencia significativa. El sector productivo presenta un conjunto de requerimientos heterogéneo. A las necesidades de actualización técnica en la función y de readaptación de elementos instrumentales como la informática, adiciona un componente de capacitación para la gestión que, cuando se desagrega, se traduce en un conjunto de actitudes y habilidades comportamentales. Sucintamente, estas abarcan desde la visión estratégica hasta la asunción del riesgo asistemático, y

desde el dominio de la técnica hasta el liderazgo de equipos de trabajo interdisciplinarios e interorganizacionales.

Lo que queda al descubierto es que la demanda de los sectores productivos es mucho más compleja: más formación técnica, más capacidad gerencial cualquiera sea la profesión y más rápido. Si bien no estamos aún en posición de aventurar cuál es la necesidad real, parece razonable afirmar que la necesidad percibida presenta objetivos en conflicto por la dificultad de alcanzarlos simultáneamente. Esto abre la puerta a la argumentación de que la necesidad percibida no está congruentemente especificada y, por tanto, puede no estar siendo un buen estimador de las necesidades reales.

Como luego nuevamente se argumentará, si se intenta atender en forma adaptativa y acrítica a los estudiantes como clientes directos y al sector productivo como cliente mediato, la universidad puede ser asediada por la disonancia consiguiente. Difícilmente pueda satisfacer a ambos simultáneamente; por el contrario, los tres actores pueden frustrarse en el intento.

Autocrítica y debilidades del servicio educativo universitario

La formación profesional universitaria también es el resultado de un conjunto de factores endógenos y en íntima interdependencia, entre ellos: el perfil diseñado para el egresado, las características del alumnado, la currícula ofertada y la metodología de enseñanza-aprendizaje. Los mismos coexisten estratégicamente bien o mal correlacionados con el mercado y sus demandas actuales y potenciales.

La postura estratégica y la permeabilidad de la institución a tales interdependencias ha variado con el tiempo y, en el momento actual, es obvio que no todas han llegado a un mismo estadio. No es justo ignorar que en el pasado las universidades participaron en la discusión de la problemática de su efectividad para con el quehacer comunitario. Tampoco es lógico olvidar que muchas de las demandas hoy sentidas por la empresa fueron advertidas bastante tiempo atrás por personalidades del mundo académico.

Respecto a lo primero, pueden mencionarse los intentos de dilucidación de controversias entre formación técnica y formación generalista, entre formación academicista y formación práctica, entre metodología magistral y metodología vivencial. Pero si profundizamos en términos de la formación profesional, la contribución es mucho más dilatada y anticipatoria. Las habilidades vinculadas al liderazgo organizacional y las capacidades decisoria y docente del profesional-gerente fueron subrayadas desde hace más de sesenta años por Mary Parker Follet, Chester Barnard y Ordway Tead, abriendo un paradigma muchas veces perfeccionado y otras desfigurado, pero en todo caso no superado. En forma más que espléndida, casi dos décadas atrás, Kleber Nascimento describía el rol gerencial en sus interfases de **intérprete ambiental y estratega; líder de programas y planes, líder de personas y grupos y tomador de decisiones**.¹³

En definitiva, hace ya bastante tiempo que se comenzaron a edificar, a partir de cimientos sólidos e interdisciplinarios, los componentes actitudinales y comportamentales de un liderazgo eficaz y, palabras más o menos, son exactamente los mismos que ahora muestran las investigaciones y las declaraciones de los propios empresarios. En buena medida y en nuestra opinión, lo esencial está dicho, aunque tal vez muy ingenuamente. Creemos que fue necesario más tiempo para estar en condiciones de distinguir entre el

comportamiento efectivo y el comportamiento situacionista y oportunista encubierto. Hoy, este último es difícil de fundamentar; se diagnostica más rápidamente y el consumidor final --la empresa-- ha descubierto por sí mismo los valores y actitudes que considera prioritarios.¹⁴ Estos resultan tan estables, universales y de peso que dominan por sobre los reclamos de la adaptación cultural de las técnicas administrativas, reclamos que son de recibo pero menos trascendentes.

Por todo ello, y aunque podamos aceptar que existan aún muchas universidades manejadas como sistemas cerrados, es justo reconocer que unas cuantas han sido autocríticas y que también han producido teoría relevante. Entonces, si ambas partes parecen estar tan cerca, ¿qué es lo que puede haber fallado? Respecto a las universidades, descartando aquellas que pueden ser intrínsecamente no competentes incluso en sus roles tradicionales, creemos que las fallas obedecen en lo fundamental a dos razones: a) una resolución inadecuada al dilema entre formación técnica y formación generalista, y b) la constatación de que transmitir conocimientos técnicos es una cosa y conseguir un aprendizaje efectivo en actitudes, comportamientos y valores es otra muy diferente.

Una vacilante definición sobre la mezcla curricular pudo ser en el pasado un defecto subsanable por la experiencia posterior del egresado en la gestión, pero parece ser en la actualidad un costo irrecuperable que las organizaciones no toleran y los egresados sufren.

En este sentido, una formación universitaria en ciencias no empresariales requiere una propuesta de enseñanza-aprendizaje técnica de alta solidez, pero ello es insuficiente si, concomitantemente, no se adiciona un fuerte bagaje de formación básica en ciencias formales y metodológicas. Incluso debe comprenderse que el profesional aislado como productor independiente o experto individual ya es hoy la excepción, y que la tónica es su inserción en medios organizacionales que exigen habilidades polivalentes y capacidades sinérgicas en roles de supervisión y dirección. Por ende, deseada o no por los educandos, no puede exonerarse la exigencia de créditos vinculados a la formación administrativo-gerencial y al estudio de las habilidades a ello vinculadas. No es posible pensar en una formación técnica liviana ni en omitir una dosis apropiada de conocimientos para el desarrollo profesional en ámbitos organizacionales.

En el otro extremo, aquella formación que sí es específica en ciencias empresariales debe proveer un caudal apropiado de conocimiento generalistas de la función empresarial y directriz. No es aceptable en este caso que el concepto de **generalista** degenera en capacitación sobre meras *generalidades*. Un defecto visible en muchas estructuras curriculares es el de confundir estos dos términos. La consecuencia es la necesidad ya manifiesta del posgrado, pero no como una oferta de retorno al aula para la reflexión y recreación del aprendizaje enriquecida por la experiencia laboral, sino como una necesidad imperiosa de profundizar más seriamente en técnicas básicas que debieron ser comprendidas previamente. Tanto en el primer ciclo como en el segundo, las competencias gerenciales disponen de poco tiempo para ser internalizadas.

La segunda falla mencionada era que una comprensión teórica de las habilidades comportamentales vinculadas al liderazgo y a la toma de decisiones no necesariamente va de la mano con su aprendizaje efectivo. Nos enfrentamos así al debate central enseñanza-educación: de algún modo, el conflicto del conocimiento que hace a los respectivos *status* de la información y la formación en la actividad académica.

Por un lado, no alcanza con que el recurso docente conozca qué debe ser enseñado; se requiere que él mismo lo practique y pueda desarrollar un esquema

metodológico que transmita su esencia y ponga al educando en situaciones límite que fomenten su propio autoconocimiento y lo motiven a modificar sus actitudes y comportamientos ineficaces. Si esto no es fácilmente lograble en el entorno familiar, si un gerente competente pocas veces puede transferirlo a sus aprendices, ¿por qué no admitir que la universidad también sea relativamente incapaz de alcanzarlo? Se trata en el fondo de cambiar la forma de hacer y de pensar de las personas, y difícilmente pueda una universidad aceptar el mandato de decidir otorgar o rechazar un título profesional a través de una medición idónea de esas habilidades. Si la hubiera, el saber como tal estaría a punto de ser alcanzado, y la utilidad de la universidad, perimida.

Esto no obsta a responsabilizar a la universidad por la omisión en intentar sensibilizar a los futuros profesionales sobre las habilidades gerenciales requeridas, tanto desde el punto de vista del conocimiento teórico de las mismas como desde el ángulo de su ejercicio concreto. Las propuestas de cambio de muchas universidades parecen mostrar, al estar a sus propios diagnósticos, carencias claras en ello, fundamentalmente en el segundo aspecto.

Los efectos tensionantes del actual contexto

En este punto del análisis es necesario introducir las variables de contexto, en la medida en que, muy probablemente, el debate universidad-empresa está pautado por aquel. No es impensable que carencias fundamentales y de largo arraigo no hayan estado sujetas hasta hoy a tan intenso debate si no fuera porque existen condiciones catalizadoras para ello.

Los sectores productivos se encuentran actualmente bajo la presión de desafíos múltiples. En este sentido, enfrentan un desarrollo explosivo de los procesos de innovación y difusión de tecnología, que crean una profundización de la competencia en un marco globalizado pero que, simultáneamente, ocasiona contrarrespuestas proteccionistas nacionales y regionales. El liderazgo sectorial tiende a tener un dinamismo desconocido; el mapa de abastecedores, clientes y competidores se modifica a gran velocidad, tanto por razones de redireccionamiento como por un frenético ritmo de fusiones, adquisiciones y esquemas de alianzas, cooperaciones y *joint-ventures* inestables. Paralelamente, el restante marco de referencia, constituido por el contemporáneo papel regulador y protector del Estado, nunca ha sido tan fuertemente puesto en controversia como en el presente. Los conceptos tradicionales de eficiencia y eficacia se sustituyen por otros, mucho más abarcadores pero simultáneamente menos asibles y transmisibles, como competitividad y calidad total.

El resultado de todo esto es un incremento del nivel de incertidumbre y una dependencia creciente respecto a la calidad creativa y sinérgica del recurso humano. Y esto se traslada a la estructura organizativa, a la función de producción, a la capacidad de selección y reciclaje del recurso humano, a la disponibilidad de recursos para el desarrollo y la investigación. Todo lo existente se pone en duda ante un problema que requiere una decisión trascendente, y tomada esta, todo está sujeto nuevamente a revisión y reestructuración.

Es fácil apreciar que esa incertidumbre es pasible de transformarse inadvertidamente en inseguridad propiamente dicha. Y también es comprensible que los sectores productivos estén mucho más fuertemente compelidos a exigir al sector educativo respuestas tranquilizadoras. Y aunque esto probablemente esté en la dirección

correcta, no necesariamente implica que se haga de la forma correcta.

La universidad, ella misma, no deja de ser una organización con sus propias complejidades y nada impide que esté sujeta a un proceso de incertidumbre e inseguridad similar. Como es de esperar, tiene sus propias especificidades estructurales y funcionales. De no ser así, o bien tendría ya la respuesta al problema, o bien podríamos concluir que su existencia está definitivamente puesta en peligro.

El sector educativo tiende históricamente a mostrar algo de pereza para cambiar el contenido de su oferta, pero mucho más lenta parece ser su capacidad de modificar su propia función de producción. Podría observarse que, desde sus inicios, la universidad se organiza fundamentalmente sobre la base de un grupo de oyentes con distintos grados de participación y un monitor, resultando escasamente modificada la interacción por la introducción de tecnología de apoyo en el aula o, en todo caso, hecha no sin zozobra.

Los docentes, como recursos humanos al servicio de la misión educativa, son también generadores de disfuncionalidades, las que se presentan más allá de distintos intentos en las modalidades de contratación. Mientras el docente de dedicación exclusiva puede llegar a divorciarse de la experiencia concreta, el docente de baja dedicación real --que aún predomina en varios países latinoamericanos-- prioriza su fuente de ingreso primordial fuera del aula, mantiene su vinculación más por motivaciones vocacionales o de reconocimiento social y tiende a una mera repetición de su experiencia parcializada, al tiempo que muestra baja propensión a la actualización académica. Aun superadas estas carencias, ello no asegura automáticamente la competencia pedagógica para transmitir lo que debe ser conocido y aprendido.

Los mecanismos de interrelación con el resto del sistema productivo no están exentos de dificultades. Los convenios de pasantías presentan los problemas asociados al desempeño en ambientes no docentes y sus disfuncionalidades respecto al acto reflexivo del aprendizaje alcanzado o desaprovechado. Los convenios de empresarios visitantes son susceptibles de ofrecer a estos un ambiente extraño, cuando no hostil, que puede llegar a esterilizar el intento.

Como fuera mencionado, la sobredemanda educativa ocasiona un encarecimiento del sistema y más recursos deben ser volcados a la enseñanza. Por último, la investigación es financiada solo parcialmente mediante el traslado de una proporción reducida de los costos al precio de los servicios prestados. Una buena parte del conocimiento generado es beneficio directo del colectivo social, lo que redundará en una externalidad positiva que resulta progresivamente más difícil de cubrir --y más aún con el debilitamiento del rol del Estado--. Otra parte de dicho conocimiento rinde frutos tras un lapso muy prolongado, por lo que no ayuda a resolver los problemas de subsistencia inmediatos.

La creciente demanda de respuestas por parte del sistema productivo tiende a generar diversidad de ofertas que se tornan competitivas del *statu quo* universitario. Ellas tienden a tener bases regionalizadas e internacionalizadas.

Por ende, operadores similares a los que activan el contexto de incertidumbre del sector productivo --aunque con causas específicas disímiles-- reclaman por la competitividad y movilizan inquietudes equivalentes y sus consiguientes inseguridades en el sector educativo. Las respuestas, en un clima tensionado e incierto al igual que las del sector productivo, pueden no ser inmediatamente apropiadas.

En este sentido es justo también plantear el dilema que rodea a la definición del servicio específico educativo a proporcionar. Más allá de las rigideces mencionadas de

la función de producción, esto no obsta a ser conscientes que el extremo opuesto --una oferta totalmente flexible-- puede acarrear inconsistencias y falencias en virtud de un eventual peligro de deformación de los instrumentos que colaboran en alcanzar la misión universitaria, cuando no de esta misma. En la medida en que la universidad debería apoyar su labor de transmisión del saber a partir de la investigación del objeto de estudio y de las técnicas de transformación de este, la disociación de ambos componentes puede ser traumática, disfuncional e ineficaz. Tal es el caso de la universidad excesivamente maleable que, presionada por los reclamos del medio, pretenda atomizar su oferta con programas de corto alcance, muy focalizados en la tecnología inmediata --cuando no de moda-- pero disociados de un enfoque científico y curricular integral.

Se nos ocurre que es este peligro la adaptación acrítica el que ha motivado en algunos países que la universidad --y pensamos que en complicidad con el sector estudiantil-- haya intentado resolver el conflicto de la sobredemanda a través de la superposición de posgraduaciones, solución que encarece más aún el proceso, a todas luces no extrapolable al infinito y razonablemente difícil de ser aceptado por el sector productivo sin una visible contrapartida.

Los desafíos a la gestión universitaria

En el contexto reseñado, lo primero que deberíamos pedir a la universidad es que clarifique con acierto qué es lo que debe ofrecer y para qué lo hará. En segundo lugar, debe proceder a aplicar internamente a su propia gestión lo que se supone es capaz de enseñar a su público. Por último, y no menos relevante, debería rever periódicamente su función de producción de manera de asegurar el cumplimiento de las metas precedentes. Los tres aspectos colaboran en enfrentar un reto que no solamente atiende a preservar su existencia sino también a servir de contribución al aprendizaje de los sectores productivos no educativos.

La definición de la oferta debe estar íntimamente correlacionada con el alcance de la misión educativa que se proponga. Todo ello debe ser previsto dentro de un marco de autorreconocimiento de su carácter de sistema abierto, cuya existencia se justifica en cuanto asuma roles que presten un servicio de valor a la comunidad y, en nuestro caso concreto, al sistema productivo. Pero, y como universidad en sí misma, debe asegurar un alto grado de objetividad en la comprensión de la necesidad real y estar alerta respecto a reclamos internos o externos por cubrir cualquier tipo de necesidad bajo el imperio de la desesperación. La responsabilidad es sin duda significativa, ya que por un lado la reivindica su mayor capacidad para discernir entre realidad y utopía, y por el otro, le otorga la prerrogativa de cometer errores graves escudada en una omnisapiencia falaz.

Con respecto al seguimiento de su eficiencia, ello se trasunta en indicadores convencionales tales como costos por alumno y por egreso, deserción, rotación de aulas, margen de contribución, validez y productividad de su *overhead*, retornos sobre su inversión y similares. A nivel de los indicadores de eficacia puede descansarse en medidas preliminares como las tasas de crecimiento de egresos, la opinión del alumnado y del mercado laboral en el cual se debería insertar. Pero también puede introducirse en la cuantificación de temas más desafiantes y menos cortoplacistas respecto al nivel de actualización y el ritmo de innovación. Se nos ocurre que no todas las universidades realizan mediciones sistematizadas de los indicadores comunes, algunas menos con visión proyectiva en las causas de los valores medidos, y menos aún parecen incentivadas

a crear indicadores que respondan a la dinámica bajo cuestionamiento.

Por último, la revisión de la función de producción, que apunta como apoyo y como consecuencia de metas y evaluaciones, obliga a profundizar básicamente en el recurso humano de docentes e investigadores y en las técnicas de enseñanza. Todos los mecanismos de contratación y buena parte de las metodologías han sido probados, demostrando que requieren revitalización y adecuación al tiempo y al lugar. Es precisamente aquí donde la creatividad y la innovación pueden transformarse en los requisitos críticos para hacer factible la implementación realmente eficiente y eficaz de las nuevas ofertas. Sin ello, lo novedoso y presumiblemente efectivo puede quedar reducido a una simple y atractiva idea.

La búsqueda de respuestas

Ya adelantamos nuestra percepción de que es universal el intento de perfeccionar la oferta universitaria, especialmente en las escuelas de negocios. Las respuestas no son similares, pero tampoco son idénticas las razones.

En los Estados Unidos, creemos que las restricciones se fundamentan en una formación para grado de tan amplio espectro que termina siendo muy general --muy posiblemente causada por una enseñanza media comparativamente insuficiente, incluso respecto a nuestros países--. A resultas de ello, el posgrado es un requisito ineludible para satisfacer la formación gerencial, no obstante lo cual esa generalidad en la base fomenta una alta dedicación a las técnicas instrumentales, reduciendo el tiempo disponible para la explicitación y práctica de las habilidades gerenciales en sí mismas.¹⁵ El esfuerzo significativo se está haciendo en términos de internacionalizar la temática y profundizar en las habilidades gerenciales, pero sin que las escuelas para grado parezcan estar suficientemente involucradas.

En Europa, si bien se ha generalizado la reducción del tiempo de formación destinado al grado --haciéndolo similar al estadounidense--, su currícula tradicionalmente enciclopedista ha sido también razonablemente generalista. Las respuestas --al igual que en los Estados Unidos-- se centran en la internacionalización y en la profundización de la capacidad gerencial, pero con un alcance mayor en términos de profesiones atendidas y con una ventaja de partida que se nos ocurre también superior. Estas ventajas posiblemente le permitan estar al frente en lo que se refiere a la creación de ofertas no tradicionales, por lo menos en el corto plazo.

El Japón parece inquieto por captar más en detalle los aportes del instrumental técnico y administrativo existente en el resto del mundo, mientras por el momento parece confiado en seguir descansando en sus arraigadas pautas culturales y propios estilos de gerenciamiento.

Las universidades de América Latina poseen en su mayoría una oferta estructurada históricamente al estilo europeo. Los cambios más significativos tienden a seguir el modelo estadounidense en su versatilidad de grado y en la popularización del posgrado. Esto oscila entre una simple copia y un serio intento de absorción de los puntos fuertes del modelo. Simultáneamente, la sustitución del profesor de baja dedicación por el docente de tiempo completo se ha generalizado, y se visualiza por nuestra parte la repetición de disfuncionalidades ya conocidas.

Sin embargo, la controversia ha sido en general reconocida, y el desafío, atendido.

En Uruguay, el debate se encuentra abierto a todos los niveles y a todas las

opiniones. La formación universitaria nacional tiene una larga tradición y ha mostrado poseer méritos reales aquí y en el resto del mundo. Desconocerlo sería abonar la tesis de que la solución pasa por una reconversión desde sus cimientos y ello se nos ocurre muy exitista pero francamente contraproducente. La rigidez de la oferta y de la función de la producción pueden ser los defectos más visibles, pero a poco de mirar alrededor, pecados compartidos. Las sociedades han confiado en general que el propio dinamismo de tensiones y confrontaciones lleve a la gestación de soluciones creativas y eficaces; en otras palabras: han apostado a que cada sistema --prueba y error mediante-- sea capaz de reencontrarse con el otro en algún punto del proceso. No apreciamos razones tan trascendentes como para negar esta oportunidad al sistema educativo uruguayo.

En nuestra Universidad, y más concretamente en la Facultad de Ciencias Empresariales, las metas de relacionamiento fructífero con la comunidad empresarial se han adoptado desde su mismo nacimiento.

La profundización de la currícula, la oferta especializada, el diseño de posgrados para la formación gerencial, los servicios complementarios de pasantías y de capacitación y consultoría directa a la empresa, y un reciente centro de investigación, han sido concebidos dentro de este marco de referencia recíproca. La formación del tomador de decisiones, del estratega y del futuro gerente asumidor del riesgo no solamente forma parte de cursos específicos: la estructura de los planes de estudio, los programas para el desarrollo pedagógico y metodológico, las normas de relacionamiento y los comportamientos específicos de los actores tienden a formar parte ejemplarizante de esas habilidades que se pretende inculcar.

Adicionalmente, es sistemático el esfuerzo brindado a distinguir entre oferta demandada y oferta posible. Esto último depende tanto de la existencia del recurso competente como de eludir el canto de sirena de la especialización inmediatista, alejada de la compleja misión científica que forma hombres y mujeres de mente inquisidora y abierta.

No visualizamos haber encontrado una respuesta final y transmisible. El alumno promedio sigue tentado a que el profesor le comunique la solución mágica para cada problema gerencial; muchos docentes sentimos la presión de un sistema en mutación; la investigación sobre las necesidades reales de la empresa se encuentra en estado incipiente, y así sucesivamente.

El proceso requiere, como se dijo, de indicadores de eficiencia y eficacia. A este último respecto, una evaluación importante de la eficacia puede residir en el seguimiento de los egresados, tanto en términos de su nivel de satisfacción subjetiva como de su capacidad exitosa de inserción laboral objetiva en el medio profesional para el que fueron teóricamente formados. Consustanciados con ello, hemos iniciado un proceso de relevamiento de nuestros egresados de grado y posgrado. Los datos preliminares proporcionan ya información valiosa para profundizar el proceso de autocrítica y pueden servir como muestra para otras instituciones preocupadas en el tema.

La formulación de una encuesta como la pretendida no está exenta de las ambigüedades generadas por los indicadores indirectos que deben ser elegidos para medir la competencia exitosa y, obviamente, no entra a considerar los alcances del concepto de éxito respecto a los beneficios efectivos para la sociedad en su conjunto, ni a un análisis de éxito comparativo de una eventual estrategia alternativa.

Hemos medido la satisfacción subjetiva a través de variables específicas que permiten expresar al encuestado su grado de conformidad con la formación recibida--

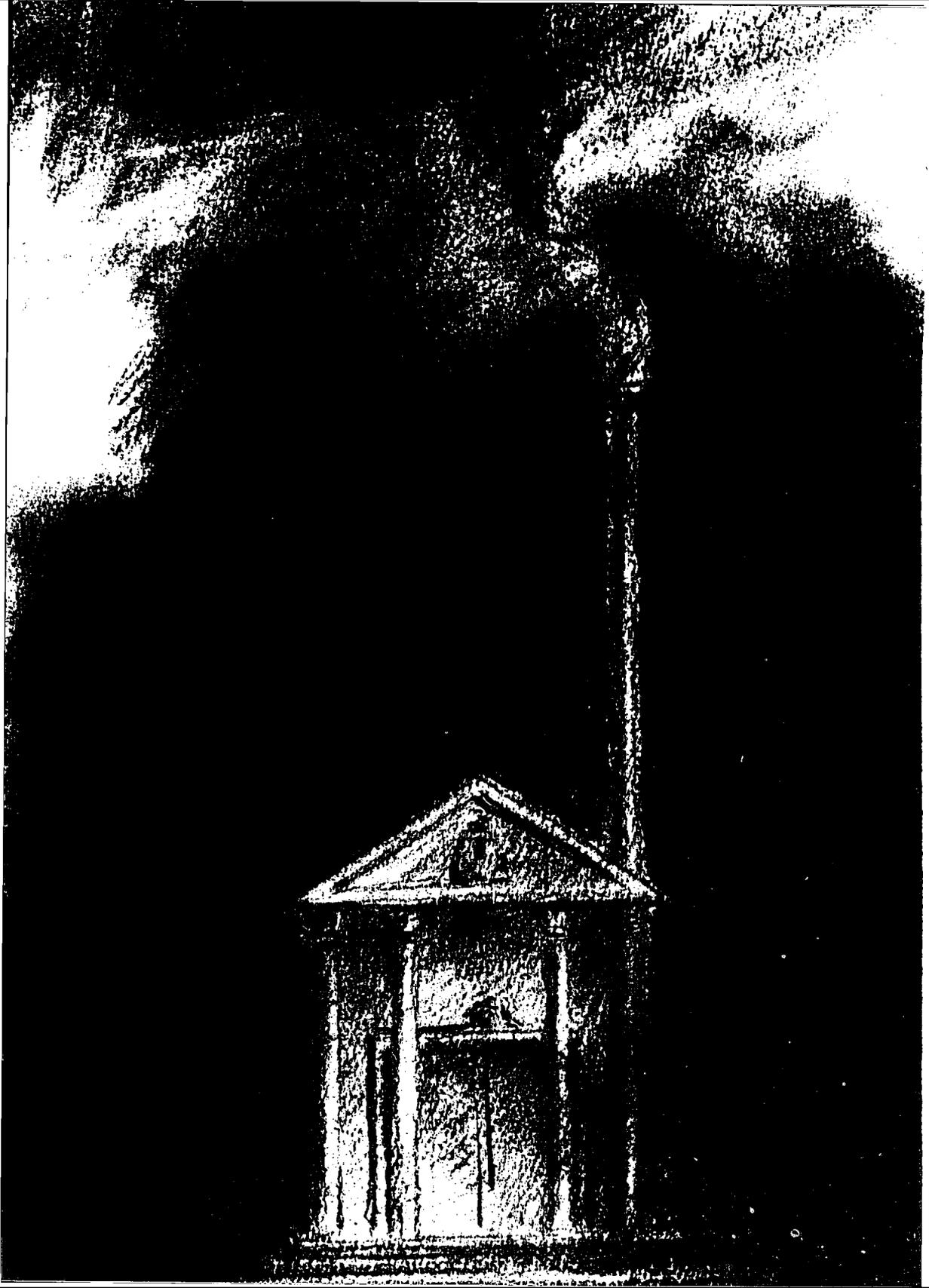
tanto a nivel global como por áreas particulares--, la correlación entre la formación recibida por áreas y su utilidad concreta en la profesión, el ingreso asociado a su desempeño laboral, sus expectativas de mejora del ingreso en el corto plazo y la imagen percibida de la institución en la comunidad empresarial.

Hemos pretendido evaluar la inserción competitiva en el ambiente laboral y profesional, más allá de las salvedades mencionadas, mediante variables que permitan comprender la tendencia ascendente o descendente de su trayectoria.

Adicionalmente a las típicas variables de control y estratificación, hemos ensayado introducir algún indicador específico vinculado a la inquietud académica, entendida esta como un índice que puede denunciar hasta qué punto el egresado ha comprendido en su esencia que el aprendizaje es un proceso continuo y que la universidad ha logrado transmitir el espíritu de "aprender a aprender".

A modo de ejemplo, los análisis preliminares arrojan conclusiones del siguiente estilo:

- a. Los egresados son académicamente inquietos en términos de su propensión a realizar cursos complementarios. Sin embargo, también muestran que esta inquietud estaba ya manifiesta antes de su ingreso. Un potencial mérito del servicio prestado es no haber esterilizado la motivación de base.
- b. La movilidad laboral parece ser razonable, tanto dentro de la misma empresa como entre distintas empresas y subsectores productivos.
- c. Las trayectorias laborales parecen exitosas sobre la base de los indicadores de creciente responsabilidad laboral, número de personas a cargo e importancia de las empresas contratantes y --sorpresivo respecto al perfil profesional diseñado-- como consultores independientes.
- d. Las consideraciones que anteceden se pueden generalizar con independencia del área funcional en que específicamente los egresados se están desempeñando.
- e. Los estudiantes están satisfechos --en un nivel entre *más que aceptable* y *bueno*-- respecto a la formación general recibida, aunque la valoración muestra diferencias cuando se trata de medir la formación específica en cada área funcional. Lo mismo ocurre respecto al nivel de ingreso percibido, siendo escasos los encuestados que lo consideran insuficiente.
- f. Se aprecia una tendencia a percibir que el nivel de ingresos, aunque aceptable, se encuentra por debajo del que correspondería de acuerdo al nivel de formación recibida.
- g. Existe también una tendencia a considerar que los ingresos percibidos son acordes a la tarea realizada, de lo que se infiere --por comparación con la tendencia anterior-- que se consideran competentes para acceder a cargos de mayor responsabilidad. Probablemente, y sin intención de forzar nuestra interpretación de los datos, esto sugiere una impronta de seguridad en sí mismos en buena parte de los egresados.
- h. Una amplia mayoría tiene expectativas de mejoras del ingreso en el corto plazo. Sin embargo, quienes así lo esperan son primordialmente los que ya consideran su ingreso como bueno; por el contrario, no tienen iguales expectativas la mayoría de quienes perciben su ingreso actual como poco aceptable.
- i. Ante la pregunta abierta de *qué aspecto de la formación consideran más positivo*, existe una práctica unanimidad en resaltar su enfoque generalista.
- j. El efecto de la "titulación" es percibido como aceptable, aunque se anticipan potenciales daños asociados a la proliferación de títulos en el medio.



La escasa información aún disponible deja para un momento posterior la evaluación de hasta qué punto el conflicto universidad-empresa afecta con la misma virulencia la formación empresaria en nuestra Universidad. De todas maneras, ello no significa que no exista --tanto respecto a esa rama profesional como a cualquier otra--. Por otro lado, todo no deja de ser una medición puntual sujeta a restricciones de coyuntura, que debe ser sometida a un proceso de reiteración periódica. Nuestra satisfacción más inmediata reside en el aporte potencial para el crecimiento institucional que puede derivarse del empleo de este tipo de instrumento.

Conclusiones

1. El sector educativo y el sector productivo se encuentran íntimamente imbricados en la búsqueda de respuestas idóneas para la construcción de sociedades económica y humanamente desarrolladas. El primero tiene un muy importante rol de servicio hacia el segundo; ambos se nutren y benefician del proceso en términos de exploración de la realidad e investigación de sus causas y potencialidades, así como en una mejor anticipación de un futuro por naturaleza sujeto a incertidumbre y riesgo. El sistema productivo es factor relevante en la gestación de las distintas formas posibles de la organización social.

2. Por lo tanto, mientras la razón espera una interrelación sistemática y armónica entre estos elementos, la evidencia advierte sobre la existencia de conflictos y tensiones, que son así necesarios y no prescindibles. Más aún, en un contexto de cambios vertiginosos es razonable que se verifique una disminución en la capacidad anticipatoria de los actores. Esto tiene como correlato un proceso de toma de decisiones de riesgo superior, transformando incertidumbre en inseguridad.

3. Son dicho contexto y sus efectos los que, a nuestro juicio, mejor explican el actual curso de la relación, fuertemente afectada por acusaciones de pérdida de eficacia --cuando no inoperancia-- del sistema educativo para dar respuestas apropiadas a las crecientes interrogantes.

4. Un análisis somero de los requerimientos del sector productivo permite detectar insatisfacción tanto respecto a la enseñanza suministrada en la especialización técnica, como en la formación de corte directivo-gerencial, comprendiendo esta la capacidad para definir estrategias, innovar, liderar y asumir riesgos en la toma de decisiones. Un estudio más detenido parece mostrar ciertas inconsistencias e incongruencias, especialmente en términos de la reducción del ciclo formativo pretendida y la aspiración de que un mayor dominio del manejo tecnológico --en franca mutación-- puede ser adquirido casi simultáneamente con habilidades de corte holístico y comportamental. Esto no refuta por cierto la importancia de cualquiera de tales capacidades.

5. Acusando el golpe, pocas veces en su historia la institución universitaria ha desarrollado y tentado tantos ensayos de cambio, más allá de que el esfuerzo muestre aciertos y errores, modificaciones ágiles o demasiado graduales. Simultáneamente, otras instituciones del mismo sector han proliferado, tanto como consecuencia de percibir un mercado con demanda insatisfecha y en expansión, como por intentar cubrir efectivamente ciertos espacios que las universidades no parecen estar dispuestas a asumir.

6. En este último sentido, la universidad se ha inclinado tradicionalmente a producir un bien de ciclo largo. Esto se fundamenta en la naturaleza misma de su misión

de conocer y enseñar al límite posible de las fronteras disponibles, así como en su pretensión de contribuir directamente a la trascendencia del ser humano por encima de estructuras y relaciones productivas y sociales coyunturales. Ello también puede haberla tomado más inhóspita para la gestión de cambio en contextos de extrema labilidad.

7. No parece sino justo e imperativo reclamar a la universidad que profundice su autocrítica y su sentido de adaptación para el servicio a la comunidad real. De todos modos, debemos acordar que en tal proceso adaptativo no pueden ser dejados de lado ciertos elementos que hacen a la identidad misma de la institución llamada universidad, so pena de que ella se transforme en otro tipo de organización. La sociedad podría llegar a necesitar y diseñar una nueva institucionalidad, más satisfactoria que la prevaeciente y sin universidades, pero no nos sentimos urgidos a abordar seriamente tal tipo de especulación.

8. Es necesario que la universidad revea sus estructuras y ofertas académicas y su dinámica de gestión si es que quiere cumplir aquella parte de su propósito ligada al desarrollo productivo. Y esto implica profundizar en la formación de la persona y en sus actos concretos, así como erradicar el conocimiento superfluo y ahondar en aquello que hoy se necesita. La transformación de su recurso humano y el doloroso abandono de titulaciones inalterables son parte lógica de dicho proceso.

9. Aunque el relacionamiento entre universidad y empresa no es novedoso, se necesita que aquella establezca vínculos más sólidos y menos altivos con el sector productivo. Esto incluye el desarrollo de programas de intercambio y de formación empresaria, lo cual se nos ocurre como factor catalizador y multiplicador para el enriquecimiento de la relación, y es perfectamente asequible por cuanto en ello predominan contenidos generalistas y comportamentales.

10. Sin embargo, difícilmente puede la universidad atender segmentos de demanda atomizada que exigen formación excesivamente especializada en tecnologías del aquí-y-ahora. En el caso de que tal contenido no pueda ser coherentemente imbricado con formaciones profesionales de más largo aliento, parece razonable aceptar la existencia de ofertantes específicos, más capaces de adoptar estructuras *ad hoc* y menos orientados y compelidos a la formación generalista y trascendente.

11. Buena parte de la reducción de la tirantez, que permita volver a alcanzar el nivel de tensión mutua recomendable, también es responsabilidad del sector productivo. Este debe comprender que está inmerso en un clima de inseguridad, cuya responsabilidad prioritaria descansa en múltiples factores y no en la universidad, y también debe advertir que la misma universidad es una organización que ha sido sorprendida por tal dinamismo. En tanto confíe en un cambio positivo, se necesita que la empresa esté dispuesta a aliarse en un trabajo conjunto y nada sencillo. Por último, debe distinguir entre demandas posibles y demandas contradictorias de alcance puntual que pueden ser derivadas hacia otros actores.

12. La escasa información disponible en el medio, además de sugerir proyectos de investigación particularizados, permite constatar que la universidad presenta rezagos subsanables, en algunos aspectos menos graves que en otras regiones. El reto crítico es el de lograr una capacidad de funcionamiento más versátil y ágil, que elimine barreras mentales y organizacionales para integrarse a un esquema interdisciplinario, creativo y sensible al entorno. ■

Resumen

La íntima interconexión entre la educación y el sistema productivo en la construcción del desarrollo está lejos de ser armónica. Educandos y sistema productivo son crecientemente críticos hacia la formación superior, mientras prolifera la oferta de formación extrauniversitaria y algunas empresas intentan autoabastecerse para la capacitación de sus recursos. Las universidades acusan el impacto y buscan ajustar su oferta a las demandas externas; pero estas demandas pueden no ser congruentes entre sí ni con las necesidades reales, de modo que el riesgo es la frustración de todos los actores. En consonancia con su misión, la universidad debe revisar su estructura, su oferta y su dinámica, buscando en particular una resolución adecuada del dilema entre formación técnica y formación generalista y un mayor ajuste entre la transmisión de conocimientos y el logro de un aprendizaje comportamental efectivo. También es necesario que consolide y horizontalice sus vínculos con el sector productivo, mediante programas de formación e intercambio, pero evitando la oferta ad hoc. Si la empresa, por su parte, colaborara afinando y discriminando mejor sus demandas, ambos esfuerzos facilitarían un trabajo conjunto, creativo y sensible al entorno.

Notas

- ¹ Peter Drucker: "La nueva sociedad de organizaciones", en *Harvard Business Review*, set.-oct. 1992, pp. 95-104.
- ² Douglas A. Ready, Albert A. Vicere y Alan F. White: "Tendencias en la educación de ejecutivos: hacia un enfoque sistemático a la planificación del desarrollo ejecutivo", en *Interman Reports*, nº 7, Ginebra, 1993.
- ³ Brian O'Reil: "Las aulas patas arriba", en *Fortune*, 1993.
- ⁴ John W. Robinson: *Motorola University*, Bruselas, European Foundation for Management Development, Reporte del Foro Mundial, 1993.
- ⁵ Drucker: o. cit.
- ⁶ Philippe de Woot: "Estrategia de internacionalización de las empresas europeas y nuevas tendencias de la enseñanza europea para la formación de ejecutivos", conferencia organizada por el Círculo Europeo de Montevideo - Grupo de Coimbra, celebrada en Montevideo el 1 de diciembre de 1988, que se reproduce en este número de *Prisma*.
- ⁷ Claudi Mans Teixidó: "La experiencia de la Facultad de Química de la Universidad de Barcelona", en *La reforma de las titulaciones universitarias y su incidencia en el mundo de la empresa*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa, 1993.
- ⁸ José María Alonso: "La inserción del universitario en el mundo laboral", en *La reforma...*, o. cit.
- ⁹ Jesús Espinosa: "Reclutamiento y selección de profesionales de alta cualificación académica: La demanda de las empresas", en *La reforma...*, o. cit.
- ¹⁰ Appa Rao Korukonda: "Habilidades para la acción en la educación gerencial: ¿un nexo omitido o un énfasis mal dirigido?", en *SAM Advanced Management Journal*, verano 1992, pp. 27-34.
- ¹¹ Habilidades de corto plazo prácticas: escuchar, escribir y presentar propuestas. Habilidades de corto plazo internas: empatía, lidiar con la ambigüedad, negociar. Habilidades de perspectiva mediata de contexto: fijación de metas, planificación del trabajo y del tiempo. Habilidades de perspectiva mediata no específicas (sabiduría): capacidad de emprendimiento y de estrategia, según desglose por Appa Rao Korukonda: o. cit.
- ¹² Equipos Consultores: *Informe final*, diciembre de 1988.
- ¹³ Kleber Nascimento: *El ejecutivo en las organizaciones: su rol y sus funciones esenciales*, Rio de Janeiro, Fundación para el Desarrollo de los Recursos Humanos, Incisa, 1976, caps. 2-8.
- ¹⁴ R. Blake, J. Mouton, J. Ares, J. Pini: "Comportamiento gerencial y situacionalismo o enfoque contingencial", Austin, 1980.
- ¹⁵ José A. Ares: *Un estudio comparativo de los programas para grado de formación de negocios en Uruguay y los EE.UU.*, Montevideo, UCUDAL, agosto de 1992.