



Gunnar Eliasson

Catedrático de economía industrial en el Real Instituto de Tecnología (KTH) de Estocolmo. Antes de ocupar este puesto, fue Director del Instituto Industrial para la Investigación Económica y Social (IUI), Estocolmo.



Formación para la gestión internacional y competencias de dirección: una perspectiva europea

La escuela empresarial moderna es una creación de Estados Unidos.

En general, la enseñanza de competencias tan prácticas y tácitas en un aula, como una forma de conocimiento normalizado y documentado con base científica, no se considera una práctica recomendada. El mercado europeo de formación para la gestión y el desarrollo de competencias abunda en alternativas en gran medida ofrecidas por las empresas, que pueden, o no, combinarse con programas académicos.

Se trata de saber si tiene sentido establecer un programa europeo normalizado de enseñanza de la gestión. La respuesta es que en este caso, más que en otros, la variedad equivale a calidad.

Introducción

El rendimiento industrial europeo en las últimas décadas no ha sido tan bueno como el registrado en Estados Unidos y Japón. La internacionalización de la actividad empresarial y el aumento de la competencia en los mercados internacionales plantean un reto a los responsables de la formulación de políticas y las empresas en Europa. En este sentido, la formación para la gestión concebida para lograr la excelencia en las iniciativas empresariales y la función directiva a escala internacional se considera fundamental en el ámbito del debate político europeo.

La escuela empresarial moderna es una creación de Estados Unidos recibida de forma desigual en Europa, donde se han adoptado diversos enfoques nacionales respecto al desarrollo de competencias en materia de gestión. En general, la enseñanza de competencias tan prácticas y tácitas en un aula, como una forma de conocimiento normalizado y documentado con base científica, no se considera una práctica recomendada. En consecuencia, el mercado europeo de formación para la gestión y desarrollo de competencias abunda en alternativas en gran medida ofrecidas por las empresas, como los programas educativos sistemáticos corporativos y de desarrollo profesional que pueden, o no, combinarse con programas académicos. Estos diversos enfoques respecto al aprendizaje de capacidades para la gestión empresarial responde al carácter tácito de los servicios educativos prestados. Mientras que los programas de formación para la gestión en Estados Unidos presentan una fuerte tendencia a facilitar el acceso exclusivamente a una

élite, Alemania dispone de la mayor variedad de enfoques y presta especial atención al desarrollo de competencias caracterizado por la combinación de la enseñanza en el aula y la formación en el puesto de trabajo. La bibliografía está compuesta mayoritariamente por tratados sobre la gestión financiera de unidades de producción repetitiva de gran escala, pero la integración de la tecnología y la economía, el funcionamiento ordinario de la producción innovadora a pequeña escala y el tratamiento en la práctica de los cambios inesperados en una economía organizada con carácter experimental no son materias bien documentadas.

La cuestión consiste en saber si tiene sentido establecer un programa europeo normalizado de enseñanza de la gestión. La respuesta es que en este caso, más que en otros, la variedad equivale a calidad.

La diversidad de la gestión europea, ¿una característica de la que aprender o una tarea de normalización?

A raíz del entusiasmo suscitado en Europa en 1992, se ha abordado este problema en varias publicaciones, haciendo especial hincapié en las características específicas de la gestión y la dirección de empresas en Europa. Se han analizado las diferencias con los estilos de gestión y organización propios de Japón y Estados Unidos (p. ej., en Aoki 1986, Locke 1996a). Se ha planteado la cuestión de si existe un estilo de gestión inequívocamente europeo con capacidad para obtener mejores resultados.



La rápida internacionalización de la actividad empresarial y la integración real y financiera de las economías nacionales se han anticipado al proceso de integración europeo inducido mediante la formulación de políticas. Estas tendencias indican, según algunos observadores, que los estilos de gestión y dirección también convergerán en breve en un formato internacional normalizado. En el presente artículo se analiza la pertinencia de una técnica de gestión europea única, mediante la comparación de versiones tipo de la formación para la gestión en Estados Unidos y Alemania, entre sí y con la práctica sueca, a medio camino entre las dos anteriores.

Enseñanza y aprendizaje: el arte de la gestión

La gestión es la parte activa de la administración de empresas, habitualmente asociada a la dirección y, en los últimos tiempos, a la iniciativa empresarial. Mientras que los primeros empresarios aprendían su oficio mediante la práctica, las escuelas empresariales modernas destacan por su ambición de impartir competencias de gestión en las aulas para su difusión teórica. La enseñanza del arte de la gestión en dichas escuelas es una creación específicamente estadounidense que, añadida a otras funciones más tangibles, como la contabilidad, el análisis financiero o la elaboración de presupuestos, ha tardado en asentarse en Europa. No obstante, se ha rodeado de un aura mística que refleja la creencia en la eficacia del estilo de gestión de las empresas de Estados Unidos en los primeros años de la posguerra.

La formación para la gestión consiste en la enseñanza de las formas más exclusivas de competencias empresariales tácitas como la dirección, la iniciativa empresarial y la innovación, pero suele impartirse en un aula por profesores que carecen de experiencia personal en este campo. La poderosa imagen que rodea a esta creación de Estados Unidos adquiere visos aún mayores de misterio por la posibilidad de que la destreza de los gestores de ese país en el periodo de posguerra no tuviera nada que ver (Locke 1996b) con la ampliación simultánea de la oferta de titulados en administración de empresas formados en gestión.

Aunque los países europeos y Japón se han mostrado cada vez más favorables a la enseñanza de la gestión en aulas, la modalidad más habitual de formación empresarial superior en estos países sigue siendo la trayectoria profesional desarrollada en diversos niveles de una gran empresa. A fin de obtener una visión acertada de este tipo de formación en Europa, debe prestarse la misma atención a la importancia cada vez mayor de las trayectorias profesionales en puestos de dirección de grandes corporaciones, con frecuencia internacionales, y a la incorporación global en ellas de candidatos procedentes de distintos contextos académicos, y no exclusivamente de las escuelas empresariales y las facultades de ingeniería (Eliasson 1996c).

Para ser más precisos, si se pretende comprender la acumulación de competencias de gestión en las empresas, es necesario establecer con claridad *la importancia relativa de la formación para la gestión como forma de aprendizaje, por una parte, y como instrumento para la selección del talento, por otra*. Las escuelas empresariales y el desarrollo de la trayectoria profesional en las empresas engloban ambas funciones, pero en diferentes combinaciones, y emplean técnicas diferentes.

Llegados a este punto, puede concluirse que la enseñanza superior formal en materia de administración de empresas documentada en la bibliografía se centra en la gestión de una producción normalizada a gran escala, característica de las grandes empresas de Estados Unidos en los primeros años de la posguerra. Este tipo de enseñanza descuida en gran medida otras alternativas disponibles en el mercado, como los programas de formación profesional, las aulas corporativas y las carreras ejecutivas dirigidas. Estas opciones son características de las grandes empresas europeas y estadounidenses, ofrecen una inmensa gama de planteamientos respecto al desarrollo de competencias de nivel superior y se centran en la capacidad de los gestores para integrar, más que separar, los aspectos tecnológicos y económicos (Eliasson, 1994, 1996c). Además, hasta hace poco, no se disponía de bibliografía sobre la gestión práctica de pequeñas empresas nuevas e innovadoras que operan en los mercados de la tecnología avanzada, en los que la

«La enseñanza del arte de la gestión en las escuelas empresariales es una creación específicamente estadounidense que, añadida a otras funciones más tangibles, como la contabilidad, el análisis financiero o la elaboración de presupuestos, ha tardado en asentarse en Europa.»

«(...) para comprender la acumulación de competencias de gestión en las empresas, es necesario establecer con claridad la importancia relativa de la formación para la gestión como forma de aprendizaje, por una parte, y como instrumento para la selección del talento, por otra.»

1) En respuesta a la demanda de este tipo de enseñanza, las universidades de Estados Unidos amplían cada vez más su oferta de los denominados programas ejecutivos MBA.



Puesto que sólo en Estados Unidos existían escuelas empresariales (...), la excelencia de los directivos de este país en el período de posguerra se vinculó a las mismas. (...) No obstante, (...) en los primeros años del período de posguerra, con algunas excepciones, no se produjo un movimiento significativo para la creación de escuelas superiores empresariales en Europa, en especial en Alemania».

práctica de gestión normalizada de Estados Unidos puede resultar una experiencia nefasta. Por último, en gran parte de la bibliografía sobre educación, formación profesional o desarrollo de competencias no se presta la atención suficiente a la necesidad de integrar plenamente el análisis de la educación con el conocimiento de los procesos dinámicos de asignación de competencias en el mercado de trabajo. *La educación a todos los niveles*, tanto en la trayectoria profesional como en el mercado de trabajo, *crea funciones esenciales de selección para la asignación del talento individual y a la adquisición de conocimientos sobre las tareas de producción oportunas.*

Por lo general, una trayectoria profesional en una empresa bien dirigida, como Electrolux, BMW o General Electric, ofrece una amplia gama de posibilidades de desarrollo profesional y de aprendizaje, comparable a la de las mejores escuelas de gestión y administración de empresas. A diferentes escalas, los alemanes han desarrollado programas de formación y promoción profesional muy integrados, en los que se alterna durante la semana la práctica en el puesto de trabajo con la enseñanza en las aulas de escuelas o universidades, y a cuyo término los estudiantes reciben un certificado¹. El contenido de estos programas integrados es muy variable y el valor de los certificados expedidos depende de la empresa que haya ofrecido la formación. Este sistema de formación profesional contrasta con la enseñanza normalizada en materia de gestión que se ofrece en las escuelas empresariales especializadas de Estados Unidos, a las que los estudiantes acceden tras algunos años de experiencia laboral y después de haber obtenido un título universitario, a menudo en ingeniería. Esta enseñanza en materia de gestión está diseñada como *plataforma para la formación continua en el puesto de trabajo*, pero también se ofrece normalizada para la dirección de la producción a gran escala y el desarrollo de una trayectoria profesional funcional en las grandes empresas de Estados Unidos. La capacidad de cada centro docente para seleccionar estudiantes de élite, obtener un reconocimiento generalizado y ofrecer una red operativa de contactos profesionales determina las ofertas de empleo iniciales para los titulados (véase, por ejemplo, *Business Week* de 21 de octubre de 1996).

Esta selección de talento a través del sistema educativo forma parte de las técnicas pedagógicas de Estados Unidos, pero en Europa, aunque se practica, sobre todo en Francia, no es tan sistemática. Mientras que, en Alemania, los candidatos a directivos se atienen a la tradición de aprendizaje del país y pagan su formación mediante la percepción de unos sueldos iniciales muy bajos, los titulados en las escuelas empresariales de Estados Unidos financian sus estudios superiores de forma directa y privada en el mercado. A diferencia de otros estudiantes en este país, a los titulados en administración de empresas se les conceden muy pocas subvenciones, becas y otras ayudas económicas, ya que se supone que sus ingresos serán más que suficientes para devolver los préstamos solicitados.

Mientras que los titulados en administración de empresas en Estados Unidos concluyen sus estudios universitarios para seguir una trayectoria profesional funcional ascendente, con frecuencia mediante la rotación de puestos en distintas empresas, los directivos alemanes suelen mantenerse en una sola empresa y ocupan distintos puestos en la misma. Los candidatos a directivos en Estados Unidos suelen poseer una titulación superior (MBA) en economía obtenida en la universidad, mientras que en Europa, en particular en Alemania y Suecia, comienzan con un Máster en ingeniería y algunos conocimientos de economía y aprenden a gestionar en el puesto de trabajo.

En general, en el enfoque alemán respecto a la formación para la gestión se reconoce que un formato normalizado no es recomendable y que el apropiado para cada tipo de producción se desarrolla mejor a través de la experimentación «en el mercado».

Un nuevo paradigma de la gestión o la perpetuación de la diversidad

La enseñanza de la economía empresarial aplicada en instituciones educativas específicas distintas de los centros universitarios generalistas se desarrolló a finales del siglo XIX y fue considerada (al igual que la enseñanza de la ingeniería en su fase inicial) de categoría intelectual

2) o incluso a Charles Babbage, catedrático de matemáticas en Cambridge y su obra «On the Economy of Machines and Manufacturing», de 1832.

3) reflejado asimismo en los métodos de planificación económica empresarial a largo plazo tan difundidos en las empresas de Estados Unidos en el decenio de 1960 (Eliasson 1976), cuyo fundamento intelectual era la economía neoclásica y del pleno equilibrio de la información, que es incompatible con la noción de conocimiento tácito (Eliasson 1996a y ss.).



limitada. Esta formación práctica fue la respuesta del mercado a la demanda de personas instruidas en materia de contabilidad y otras disciplinas aplicadas.

La formación empresarial moderna. El estilo de Estados Unidos

Aunque la aplicación de métodos científicos a la resolución de los problemas de gestión y organización industrial se remonta al movimiento de gestión científica en Estados Unidos y a la aportación de Frederick Taylor², la gestión empresarial moderna constituye en gran parte un fenómeno desarrollado en este país en el período posterior a la segunda Guerra Mundial y paralelo al rápido crecimiento de la escuela estadounidense de administración de empresas (Locke 1989, p. 159)³. Las escuelas empresariales tradicionales y consolidadas, como Harvard y Wharton, tardaron en adoptar los nuevos métodos. Por el contrario, éstos se asociaron cada vez más con nuevas instituciones relacionadas con la enseñanza de la ingeniería, como el Case Institute of Teaching, la Sloan School del MIT y el Carnegie Institute of Technology.

Puesto que sólo en Estados Unidos existían escuelas empresariales en esta época, la excelencia de los directivos de este país en el período de posguerra se vinculó a las mismas (Locke 1996b). Jean Jacques Servan - Schreiber, en *Le Delfi Americain*, predijo a principios del decenio de 1970 que la capacidad de gestión de Estados Unidos pronto convertiría a las empresas de este país implantadas en Europa en la tercera potencia industrial más importante (tras Estados Unidos y la Unión Soviética). No obstante, aunque la aplicación del plan Marshall dio lugar a la llegada a Europa de economistas estadounidenses especializados en gestión, y a pesar de estos contactos e influencias, en los primeros años del período de posguerra, con algunas excepciones, no se produjo un movimiento significativo para la creación de escuelas superiores empresariales en Europa, en especial en Alemania (Locke 1996b).

Las tradiciones europeas en materia de gestión

La tradición *alemana* en materia de gestión, con su reconocimiento de las com-

petencias funcionales y los conocimientos tácitos y formales, no aceptó los conceptos de gestión objetivos, científicos y plenamente transmisibles procedentes de Estados Unidos, y las universidades alemanas se resistieron a adoptar el concepto de un programa de formación profesional específico (Sorge 1979). En *Francia*, tras la supresión del sistema de gremios mediante el desarrollo interno de la competencia y las prácticas comerciales restrictivas, la formación profesional pasó a considerarse una competencia fundamental del Estado y se creó un sistema de enseñanza superior dual (universidades y Grandes Ecoles) elitista y orientado a la función pública. En el *Reino Unido*, donde apenas existían centros de enseñanza de gestión institucionalizados que pudieran resistir el cambio, se empezaron a importar desde fecha temprana los sistemas científicos de Estados Unidos aplicados a la enseñanza de esta materia, salvo en las universidades que rechazaron la formación profesional (Sorge 1979). Por tanto, la expansión de este tipo de enseñanza fue lenta y tuvo lugar fuera de las universidades. No obstante, el *Reino Unido* es el país europeo con mayor oferta de programas de administración de empresas generales e internacionales, sobre todo en los últimos años (véase *Business Week* de 14 de octubre de 1996, respecto a las ambiciones de la Universidad de Oxford de competir en el mercado de la formación para la gestión de carácter elitista basada en el modelo de Estados Unidos). La oferta en *Alemania*, por el contrario, es una de las más limitadas de Europa (Locke 1996a, p. 96 y ss., Loustarinen y Pulkkinen 1990). Del mismo modo, la representación de los alemanes, en comparación con otros ciudadanos europeos, es escasa en las escuelas empresariales internacionales más conocidas, como INSEAD, IMEDE y la Harvard Business School.

Suecia, durante mucho tiempo un baluarte de la fabricación internacional a gran escala relacionada con las tecnologías maduras, basó su formación para la gestión en una enseñanza en materia de ingeniería sólida, variada y de larga duración y en el aprendizaje de competencias organizativas tácitas en el puesto de trabajo. El desarrollo temprano de las capacidades necesarias para construir, dirigir y desarrollar grandes empresas coincidió

«La formación y la práctica europeas en materia de gestión presentan una estructura más diversificada que el sistema normalizado de enseñanza para la gestión característico de Estados Unidos».



«En Estados Unidos, la educación superior se utiliza más sistemáticamente que en Europa para la selección de talento. Algunas empresas han dejado incluso de seleccionar para una trayectoria profesional a los candidatos que carecen de titulación académica».

«En Alemania, sigue siendo posible alcanzar puestos elevados en la escala directiva de las grandes empresas mediante el seguimiento de una trayectoria profesional totalmente interna y sin conocimientos académicos que la sustenten».

con el traslado de las competencias militares en el siglo XIX, primero a las compañías ferroviarias y, posteriormente, al sector privado (Glete 1987). A diferencia de otras importantes naciones industrializadas, el mercado interno era demasiado pequeño para mantener una producción industrial rentable basada en la tecnología de fabricación sueca. Así, las empresas industriales tuvieron que internacionalizarse pronto y, en consecuencia, ofrecieron posibilidades de formación y desarrollo de una trayectoria internacional profesional desde las primeras fases de su expansión. Mientras que la integración sistemática de la trayectoria profesional y la enseñanza superior formal característica de Alemania nunca se asumió en Suecia, la prioridad concedida en el primer país a la adquisición de una experiencia funcional variada siempre ha caracterizado también la trayectoria profesional de los gestores en Suecia.

Algunas de las personas entrevistadas (Eliasson 1994, 1996c) señalan que no hay mejor formación para un primer ejecutivo que la constituida por una titulación en ingeniería y una experiencia empresarial variada, preferiblemente adquirida en más de una empresa y en diversos puestos de gestión de todas las categorías. Para lograrla, es necesario disponer de una estructura industrial específica dotada de *mercados de trabajo internos que operan en el marco de grupos industriales generales*. Suecia, más que Alemania, desarrolló pronto este tipo de organización industrial; el grupo bancario industrial Wallenberg es el ejemplo mejor conocido. Aún así, en mis numerosas entrevistas y debates con primeros ejecutivos suecos sobre el empleo de personas con estudios superiores, se mencionó con frecuencia que, aunque el título en ingeniería supone una formación suficiente en materias de economía práctica, como la contabilidad, a los primeros ejecutivos nunca se les había ofrecido la formación económica general que consideran cada vez más importante a medida que ascienden en el escalafón corporativo.

Mientras que las principales economías industrializadas de Europa han desarrollado su propio estilo de formación para la gestión, a medio camino entre los sistemas de Alemania y Estados Unidos, el tipo de formación empresarial caracteris-

tica de este país fue adoptada rápidamente por las *escuelas empresariales internacionales* que prestan sus servicios al número cada vez mayor de jóvenes que desarrollan su trayectoria profesional en las grandes empresas internacionales. Así, por razones históricas, la formación y la práctica europeas en materia de gestión presentan una estructura más diversificada que el sistema normalizado de enseñanza para la gestión característico de Estados Unidos.

La empresa como equipo competente

De acuerdo con la visión moderna de la empresa, recién constituida tras medio siglo de interés posbélico en las máquinas, la cuantificación y los análisis de sistemas formales, se reconoce cada vez más la importancia del conocimiento tácito organizado eficazmente e incorporado en personas y en equipos competentes (Eliasson 1990, 1996a). En el contexto de este tipo de empresa, se concede prioridad a las personas y a su capital intelectual; la gestión, la contratación y despido de personas competentes resulta fundamental para el éxito de la empresa y su dirección superior. Este modelo de trayectoria profesional de la empresa (Eliasson 1996a p.67 y ss.) es objeto de un reconocimiento inmediato por parte de su dirección. El liderazgo de la empresa se ejerce a través de terceras personas. Por tanto, el equipo de dirección superior, responsable último de la empresa, elige con sumo cuidado a los miembros que lo componen, teniendo siempre en cuenta que la formación más eficaz para ocupar estos cargos consiste en una trayectoria profesional variada.

Selección para una trayectoria profesional

Todas las entrevistas realizadas con empresas de Estados Unidos, Alemania y Suecia sobre el empleo de personas con estudios superiores en la producción (Eliasson 1994, 1996c) apuntan en una dirección. Las empresas no buscan títulos, sino el talento y los estudiantes jóvenes con la mentalidad adecuada. Frases como «si no encuentras a los mejores, pierdes» aparecen con frecuencia en mis en-



trevistas, y la «selección inicial» se considera muy importante y costosa. No obstante, las empresas también reconocen que la probabilidad de hallar talento entre los licenciados en ingeniería, los titulados en administración de empresas e incluso (sobre todo en Estados Unidos) los doctores es muy superior que si se busca en niveles académicos inferiores. En Estados Unidos, la educación superior se utiliza más sistemáticamente que en Europa para la selección de talentos. Algunas empresas han dejado incluso de seleccionar para una trayectoria profesional a candidatos que carecen de titulación académica. Por tanto, esta trayectoria en el campo empresarial suele basarse en un fundamento académico. También en este caso, Alemania se distingue de otros países. En este país, sigue siendo posible alcanzar puestos elevados en la escala directiva de las grandes empresas mediante el seguimiento de una trayectoria profesional totalmente interna y sin conocimientos académicos que la sustenten. El argumento es que, si se excluye a las personas sin formación académica, puede perderse un talento extraordinario para la gestión.

Mientras que la contratación de doctores en las empresas ha aumentado en los últimos años en Estados Unidos, las empresas europeas no parecen interesadas en incorporar este tipo de titulados a sus vías internas de desarrollo profesional. A menudo se aduce que en Europa, salvo en el Reino Unido, los doctores son de edad demasiado avanzada y se incorporan a los puestos de las empresas con una mentalidad excesivamente académica. Además, no se considera que las antiguas universidades europeas filtren el talento en sus programas de doctorado en la misma medida que las universidades de élite de Estados Unidos.

Integración de la diversidad innovadora con la fabricación repetitiva

Una razón que explica el interés creciente en la contratación de doctores en Estados Unidos es el aumento del ritmo de cambio tecnológico y la necesidad de directivos de alto nivel, no sólo en el caso de la fabricación repetitiva, sino también en el del desarrollo de nuevas tecnologías innovadoras⁴. Estados Unidos se encuentra muy por delante de Europa en la

carrera tecnológica y ha tenido que afrontar el problema de integrar la gestión de la fabricación repetitiva, que requiere un enfoque específico, con la gestión del cambio, que exige diversidad dentro de cada organización. Lo uno suele contraponerse a lo otro, ya que las operaciones de fabricación normalizadas y eficientes se oponen a los cambios innovadores y éstos reducen la eficiencia de la producción repetitiva.

La resolución de la tarea esquizofrénica de gestionar simultáneamente la producción repetitiva en serie y la diversidad innovadora ha sido la ambición de las grandes empresas de Estados Unidos, pero no todos han tenido el mismo éxito. Los avances, sobre todo en el campo de la tecnología de la información, las telecomunicaciones y la biotecnología, se han obtenido mayoritariamente en las pequeñas empresas de nueva creación (Eliasson 1996a). Puede adoptarse la solución de establecer equipos conjuntos, pero los datos hasta el momento indican la conveniencia de optar por una solución organizativa a través del mercado⁵. No obstante, el modo de alcanzarla no es en absoluto una técnica de gestión que pueda desarrollarse e impartirse en clase. Se aprende con la práctica en el puesto de trabajo.

La asignación de competencias

El capital de competencias rara vez se presenta en el balance de las empresas, a pesar de que domina otras formas de capital e incluso algunas empresas modernas invierten más en el desarrollo de competencias que en maquinaria y edificios. Si se midiese adecuadamente, el capital de competencias reflejado en los libros contables de algunas empresas sería varias veces superior a su capital visible (tangibile) (Eliasson 1992). Estas empresas requieren una gama de competencias para la gestión muy diferente de la que necesitan las empresas maduras que operan en entornos tecnológicos de transformación lenta.

Asimismo, debe tenerse en cuenta que aunque la mayoría de la información sobre la formación para la gestión se refiere a las grandes empresas, las pequeñas que utilizan intensivamente las competencias y suelen operar en la intersección

«(...) aunque la mayoría de la información sobre la formación para la gestión se refiere a las grandes empresas, las pequeñas que utilizan intensivamente las competencias y suelen operar en la intersección entre la fabricación y los servicios privados, son las principales creadoras de nueva tecnología».

«La formación de altos directivos exige la especialización como generalistas (...)».

4) considerado de origen académico en la bibliografía. No ocurre así en el caso de las tecnologías de la información (Eliasson 1996a), pero sí en el de la biotecnología (Eliasson y Eliasson 1996).

5) por ejemplo, mediante la formación en bloques de competencias; véase Eliasson 1996b, Eliasson y Eliasson 1996.



«En los programas empresariales de desarrollo profesional se ofrece una combinación de enseñanza corporativa general impartida en aulas y un desarrollo de las capacidades funcionales especializadas relacionadas con las tecnologías de la empresa. Cuanto más importante sea la enseñanza empresarial y los programas de desarrollo profesional ofrecidos en la empresa, más diversificada será la formación para la gestión».

entre la fabricación y los servicios privados, son las principales creadoras de nueva tecnología. Además, la gestión de las pequeñas y grandes empresas caracterizadas por el predominio del capital de conocimientos no registrado en los libros contables no sólo requiere cualidades muy especiales de los altos directivos al tratar con los mercados de control y financiación de operaciones de riesgo. Al estar casi toda la estructura de activos vinculada a un personal más o menos móvil con competencias, la composición de equipos formados por personas competentes para generar un crecimiento de valor en el mercado bursátil constituye, sin lugar a dudas, un aspecto diferente, difícil y radicalmente nuevo de la gestión empresarial. Sobre todo, deben combinarse de una forma nueva el desarrollo interno de competencias con la incorporación externa de las mismas a través de la adopción de sistemas de empleo y la cooperación con otras empresas.

Aprendizaje en el puesto de trabajo y en el mercado

Las competencias pueden redistribuirse a escala intra e interempresarial (Eliasson 1991):

- en cada empresa,
- en los mercados de trabajo *externos*, y
- en el mercado de *fusiones y adquisiciones* (F y A).

La gestión del cambio en un entorno tecnológico sometido a una rápida transformación consiste principalmente en la creación de equipos competentes en estos tres mercados y en el compromiso con una actualización sistemática de las capacidades en el puesto de trabajo. Los trabajadores aprenden y adquieren experiencia al moverse en el mercado, y las empresas («aprendizaje corporativo») desarrollan competencias tácitas de creación de equipos del mismo modo y mediante la asignación de las personas a nuevas tareas para mejorar el ajuste entre las competencias y los puestos de trabajo. Stafford y Stobernack (1989) señalan que las empresas de alta tecnología adquieren las competencias que necesitan internamente mediante largos períodos de ejercicio y no a través de la contratación externa. Es importante tener en cuenta que, aunque los directivos dedican períodos bre-

ves pero costosos a la formación en las escuelas empresariales o en las aulas corporativas y acaparan la mayor cantidad de recursos educativos por persona, este tipo de enseñanza es muy diferente a la mejora específica de capacidades que requieren los trabajadores especializados.

La formación de altos directivos exige la especialización como generalistas, adquiriendo el tipo de capacidades genéricas que suelen asociarse a la educación académica. No obstante, para los directivos de empresas (como se subrayó repetidamente en las entrevistas celebradas en Alemania), este enfoque requiere la acumulación de experiencias funcionales de diverso tipo en todas las facetas de la empresa y la concesión de prioridad a la capacidad de trabajar con y a través de los trabajadores.

Estas observaciones complican la distinción establecida por Becker (1964) entre las *capacidades generales*, que deben aprenderse en los centros docentes, y las *capacidades específicas*, que deben adquirirse en el puesto de trabajo. Ni siquiera el sistema normalizado de formación para la gestión de Estados Unidos es conforme con las definiciones de Becker. En este país, las capacidades funcionales especializadas, como la contabilidad, se imparten en clase. En el sistema alemán de educación y formación, se integran los dos modelos de enseñanza y aprendizaje. Incluso las capacidades generales asociadas con la base de competencias necesaria para aprender con eficacia las capacidades específicas, generales y avanzadas en el puesto de trabajo se adquieren en éste. La capacidad general más importante destacada durante mis entrevistas es organizativa: se trata de la capacidad para organizar a personas con diferentes aptitudes en equipos competentes, sobre todo con el objetivo de integrar las opciones (posibilidades) tecnológicas con los aspectos (limitaciones por razón de rentabilidad) económicos.

La empresa como escuela de gestión

Un directivo sólo llega a ocupar su puesto tras una trayectoria profesional larga y diversa en una o varias empresas.



En las grandes empresas alemanas, esa trayectoria suele desarrollarse en una sola compañía, pero en una amplia gama de funciones. En Estados Unidos, la trayectoria profesional implica cambios de empleo frecuentes, ocupando puestos de cada vez mayor responsabilidad en distintas empresas en el contexto de una trayectoria funcional especializada. En cambio, en Suecia, el ascenso a los puestos de dirección se consigue en varias empresas y desempeñando diversas funciones, quizá porque las empresas suecas han sido más pequeñas y por la existencia de una tradición diferente, propicia (al menos en el pasado) al desarrollo de una trayectoria profesional en distintas empresas pertenecientes al mismo grupo bancario industrial. No obstante, el aumento de la descentralización y la fragmentación de las grandes empresas en corporaciones semiautónomas ha dificultado el desarrollo de trayectorias profesionales de tal diversidad (Eliasson 1996a,c).

Experiencia funcional

Las capacidades funcionales practicadas durante para el desarrollo de una trayectoria profesional suelen ser específicas de la actividad empresarial concreta, pero muchos directivos de empresas de Alemania y Suecia señalan que un conocimiento técnico detallado de una actividad en concreto constituye un requisito necesario para ocupar puestos de responsabilidad. Aunque su capacidad se centre en la actividad de la empresa, *un directivo de talento debe ser capaz de generalizar a partir de la experiencia funcional específica*. Para ocupar puestos de alto nivel en el sector de la ingeniería mecánica, fue obligatorio durante mucho tiempo prestar servicio como director de fábrica y en el departamento de compras. Mientras que estos requisitos parecen haberse mantenido en la industria alemana, en Suecia y Estados Unidos dejaron de exigirse en la mayor parte del decenio de 1980. Esta moderación de las normas aplicadas a la trayectoria profesional coincidió con la generalización del desplazamiento de la fabricación a otros países, y el estilo de gestión financiera de Estados Unidos ganó terreno en las grandes empresas, con consecuencias desastrosas, según muchos observadores (véase, por ejem-

plo, Dertouzos, Lester y Solow 1989). A menudo se ha utilizado la expresión «empresa hueca» en referencia a este fenómeno. El «regreso» de la gestión de la producción en los últimos años ha dado lugar a un retorno parcial a las antiguas normas profesionales.

Cometer errores empresariales para aprender a subsanarlos

La capacidad para trabajar con las personas y utilizando sus servicios (según reconocen los propios directivos) sólo puede adquirirse en el puesto de trabajo, pero también requiere destrezas específicas innatas. Así, la trayectoria profesional se convierte en un instrumento que permite seleccionar a las personas con el talento apropiado para ocupar puestos caracterizados por un nivel de exigencia y de generalidad cada vez mayores. De acuerdo con la teoría, claramente formulada en dos de las entrevistas celebradas en Suecia, el método de aprendizaje a lo largo de la trayectoria profesional requiere la asignación continua de tareas que resultan excesivamente difíciles para la mayoría de los candidatos. Los errores empresariales cometidos durante la misma se consideran un coste del aprendizaje. Siguiendo con la teoría, el primer ejecutivo de una empresa debe adquirir pronto experiencia en materia de corrección de errores, antes de que revistan tanta importancia que el aprendizaje resulte imposible y genere unos costes prohibitivos.

Como se ha mencionado, el desarrollo de la trayectoria profesional está precedido por una selección en la contratación, orientada a descartar en una fase inicial a los candidatos que carecen del potencial necesario. En general, se ha argumentado que una «selección inicial costosa» resulta rentable si se compara con el acceso de personas de poco talento al desempeño de una trayectoria profesional. Es *más importante* (Eliasson 1996a) *impedir que la incompetencia alcance los puestos más altos de una empresa, que conseguir que los mejores lleguen a la cima*. No es posible dejar de admitir que, en los niveles superiores, la educación y el desarrollo de las competencias profesionales desempeñan funciones filtro importantes. Los altos directivos entrevistados fueron muy claros a este respecto.

«Por definición, la enseñanza en las aulas se basa en la especialización y la normalización transmisible. En las escuelas de ingeniería se imparten materias de ingeniería. En las de administración de empresas, se enseña economía, fragmentada en cursos cada vez más especializados y normalizados por materias específicas. Sin embargo, dirigir una empresa exige su integración».

«La trayectoria profesional de un ejecutivo constituye quizás la forma más importante de formación profesional y de aprendizaje superior».



«La enseñanza en el aula y el aprendizaje en el puesto de trabajo deben combinarse, y es preferible la diversidad de enfoques a la normalización. Quizá sea en este aspecto en el que Europa, después de todo, tenga una oportunidad para destacar».

El mercado de colocaciones

Asimismo, es interesante destacar que parte del proceso de selección de talento para desempeñar puestos directivos se ha trasladado a los campus universitarios, principalmente en Estados Unidos y en las escuelas internacionales de administración de empresas. Las universidades de élite de Estados Unidos se convierten con regularidad en verdaderos mercados de capital humano en los que los licenciados de las universidades más prestigiosas se ponen en contacto con los representantes de las empresas «de élite». Se supone que el talento que buscan esas empresas abunda en estos centros docentes. En Europa, la creación de dichos mercados es poco frecuente, aunque las empresas suelen centrar su demanda de competencias en instituciones educativas concretas consideradas como receptoras y transformadoras del talento: en Alemania, Suecia y Francia, son sobre todo las escuelas de ingeniería.

Cada vez más, las grandes empresas internacionales, principalmente de Estados Unidos, pero también europeas, crean mercados de contratación específicos en el marco de lo que en ocasiones denominan sus programas globales de reclutamiento, con el fin de incorporar a jóvenes licenciados, sobre todo de las más prestigiosas escuelas de ingeniería y empresariales, a sus programas de desarrollo profesional internacional.

Normalización

En los programas empresariales de desarrollo profesional se ofrece una combinación de enseñanza corporativa general impartida en aulas y un desarrollo de las capacidades funcionales especializadas relacionadas con las tecnologías de la empresa. Cuanto más importante sea la enseñanza empresarial y los programas de desarrollo profesional ofrecidos en la empresa, más diversificada será la formación para la gestión.

Como se ha mencionado, las empresas alemanas se distinguen por la oferta, a todos los niveles, de programas internos detallados en los que se hace hincapié en las capacidades y la diversidad funcionales. Además, estas empresas no confían demasiado en las instituciones de

enseñanza empresarial normalizada tan comunes en Estados Unidos, lo que les ha valido una mala reputación de conservadurismo en los círculos académicos relacionados con la formación para la gestión (Locke 1996a, pp. 96 y ss.). Las empresas alemanas dan prioridad a las capacidades en materia de ingeniería pero no son muy partidarias de las Technische Hochschulen, consideradas demasiado académicas, sino más bien de las Technische Fachhochschulen, de orientación más práctica. Más que en el resto de los países europeos, los programas de desarrollo profesional en las grandes empresas alemanas integran la educación formal en alguna universidad o Hochschule con la formación en el puesto y el trabajo durante la semana. Al concluir el programa, se concede un certificado que autoriza la práctica en un determinado campo. El «valor de mercado» de dicho certificado depende de la empresa en la que se haya aplicado el programa. Aunque los directivos alemanes tienden a mantenerse en su empresa mucho más tiempo que los estadounidenses o suecos, esta clasificación de los certificados en función de su calidad en el mercado es semejante a la que se establece por el valor de los títulos obtenidos en los centros de enseñanza superior y las universidades de Estados Unidos. No obstante, la diversidad que ofrece un sistema educativo orientado a la empresa debe ser mayor.

Locke (1996a, p. 55 y ss.; véase asimismo Sorge 1979) señala que el rechazo de Alemania al sistema de formación para la gestión de Estados Unidos se basa en la tradición alemana de dirección, en la que el Estado y los grupos de interés desempeñan un papel más amplio que el aceptado en Estados Unidos y el Reino Unido.

A diferencia de Estados Unidos, después de la guerra Alemania se centró en una producción de calidad y relativamente bajo volumen, lo cual requería conceder la prioridad necesaria al desarrollo de las competencias funcionales en las empresas. Los directivos y grupos de interés alemanes tenían un gran respeto por la ciencia y la ingeniería, pero no por el comercio, lo que, según Locke (1996a, p.74), dio lugar al desarrollo de sus características «escuelas de formación para la gestión sin formación empresarial».



A finales del decenio de 1970, las empresas alemanas habían creado su propia alternativa a la dicotomía de Estados Unidos entre propiedad y dirección, centrada en la «gestión del conocimiento» (Locke 1996a, p.99) y no en la educación formal. En el estilo de dirección de Estados Unidos, más aceptado en otros países europeos, se hacía hincapié en la enseñanza de métodos cuantitativos, en el pensamiento analítico y en la estructuración de problemas, materias asociadas (en Estados Unidos) a una buena gestión. Los directivos alemanes, en comparación, solían considerarse inferiores, conservadores y carentes de las cualidades intelectuales necesarias. Locke (1996a, pp.98 y ss.), al analizar la diferencia entre la reputación de los directivos alemanes y los resultados obtenidos por ellos, señala que, mientras que las buenas escuelas empresariales de Estados Unidos trabajan con problemas reales concretados en sistemas formales que enseñan a las empresas a utilizar en la práctica, las facultades alemanas de economía de la empresa no aplican los métodos de sus homólogos estadounidenses para trasladar los problemas empresariales a sistemas formales. No obstante, ésta no es la actividad que se espera de ellas. De acuerdo con Locke, más que crear modelos excesivamente simplificados para la resolución de problemas empresariales, la formación académica alemana en materia de gestión se centra en preparar a los futuros responsables de la toma de decisiones empresariales para que resuelvan problemas prácticos. Hay muchas personas en el sistema académico alemán capaces de concretar los problemas empresariales en modelos formales de enseñanza, pero no se encuentran en las facultades de economía de la empresa. El «lugar de los directivos alemanes es la empresa y no los centros de formación de directivos» (Locke 1996a, p.100).

Integración de la ingeniería y la economía en el aula

Por definición, la enseñanza en las aulas se basa en la especialización y la normalización transmisible. En las escuelas de ingeniería se imparten materias de ingeniería. En las de administración de empresas, se enseña economía, fragmentada en cursos cada vez más especializados y normalizados por materias específicas.

Sin embargo, dirigir una empresa exige su integración. El resultado surge como una suma de capacidades tácitas de integración imposibles de documentar. La trayectoria profesional se basa en el aprendizaje de estas competencias de integración. En el caso de un ejecutivo, constituye quizás la forma más importante de formación profesional y de aprendizaje superior. Permite desarrollar las aptitudes genéricas de orden superior necesarias para coordinar a personas con capacidades diversas (Eliasson 1996a) y conseguir que actúen como equipos competentes. En cierto sentido, puede afirmarse que *la trayectoria profesional se caracteriza por la obtención de generalistas expertos*.

¿Pueden enseñarse en un aula la iniciativa empresarial y la capacidad de dirección?

En la mayor parte del presente artículo y de la bibliografía se hace referencia a la gestión de grandes organizaciones empresariales y a la educación aplicada a la misma. La mayoría de estas grandes entidades tienen un problema de iniciativa empresarial.

La gestión eficaz de las grandes empresas se ve obstaculizada por la variedad incontrolable que implica la iniciativa empresarial (Eliasson 1976, 1996a). Además, en las grandes unidades, esta iniciativa suele ser competencia de la dirección superior y se pone en práctica mediante la reorganización innovadora, sobre todo de las personas.

¿Pueden los ejecutivos aprender en un centro de enseñanza estas tareas, tan significativas y difíciles y, lo que es más importante, integrarlas en una misma empresa? Ellos creen que sí y las escuelas empresariales crean programas de iniciativa empresarial y dirección a un ritmo alarmante y cada vez mayor.

Mientras que, en Estados Unidos, la formación para la gestión consiste en la selección y la enseñanza en el aula de capacidades funcionales y analíticas normalizadas, Alemania, en el otro extremo, se



centra en el desarrollo de competencias tácitas y en la selección mediante programas educativos aplicados en el puesto de trabajo, con el apoyo parcial de la formación en el aula. En el resto de Europa se han elegido vías intermedias.

Los estudios empíricos ofrecen pocos datos sobre cuál es la formación para la gestión preferible. No obstante, tanto el sentido común económico como los es-

tudios de rendimiento empresarial indican claramente que los programas de estudio deben integrar funciones, y en especial las relacionadas con la ingeniería y la economía. La enseñanza en el aula y el aprendizaje en el puesto de trabajo deben combinarse, y *es preferible la diversidad de enfoques a la normalización*. Quizá sea en este aspecto en el que Europa, después de todo, tenga una oportunidad para destacar.

Bibliografía

Aoki, M., 1986. Horizontal vs. Vertical Information Structure of the Firm, *American Economic Review*, 76(5), 971-983.

Becker, G.S., 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Nueva York: Columbia University Press.

Beckérus, Å., y A. Edström, 1995. Den Europeiska Rockaden. Svenska företag väljer ny strategi. Estocolmo: *Svenska Dagbladet*.

Dertouzos, M.L., R.K. Lester, y R.M. Solow, 1989. *Made in America*. The MIT Press.

Eliasson, G., 1976. *Business Economic Planning - Theory, practice and comparison*. Nueva York: Wiley.

Eliasson, G., 1990. The Firm as a Competent Team, *Journal of Economic Behavior and Organization*, 13 (3), 275-298.

Eliasson, G., 1991. Financial Institutions in a European Market for Executive Competence; en C. Wihlborg, M. Fratianni y T.D. Willet (eds), *Financial Regulation and Monetary Arrangements after 1992*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.

Eliasson, G., 1992. The MOSES Model - Database and Applications; capítulo 1, en J. Albrecht y cols., *Moses Database*. Research Report nº 40. Estocolmo: Industriens Utredningsinstitut (IUI).

Eliasson, G., 1994. Högre utbildade i företag, Rapport Nr. 14. Agenda 2000. Ds 1994:119. Estocolmo: Dep. de Educación.

Eliasson, G., 1996a. Firm Objectives, Controls and Organization - The Use of Information and the Transfer of Knowledge within the Firm. Boston/Dordrecht/Londres; Kluwer Academic Publishers.

Eliasson, G., 1996b. Spillovers, Integrated Production and the Theory of the Firm, *Journal of Evolutionary Economics*, 6, 125-140.

Eliasson, G., 1996c. *The Use of Highly Educated People in Production*. TRITA-IEO R 1996:7, INDEK, KTH, Estocolmo.

Eliasson, G., y Å. Eliasson, 1996. The Pharmaceutical and Biotechnical Competence Bloc. Dep. of Industrial Economics and Management. TRITA-IEO R 1996:3. KTH, Estocolmo.

Glete, J., 1987. *Ägande och industriell omvandling* (Propiedad y Cambio Industrial), Estocolmo.

Håkansson, L., y S. Sjölander (eds.), 1992. *Technology Management and International Business*. Chichester, Nueva York etc.: Wiley.

Locke, R.R., 1984. *The End of Practical Man - entrepreneurship and higher education in Germany, France and Great Britain 1880-1940*. JAT Press.

Locke, R.R., 1989. *Management and Higher Education since 1940 - The influence of America and Japan on West Germany, Great Britain and France*. Cambridge University Press.

Locke, R.R., 1996a. *The Collapse of the American Management Mystique*. Oxford University Press.

Locke, R.R., 1996b. *The Introduction of Business Schools in the United Kingdom: confusing historical for functional events*. Dep. de Historia, Universidad de Hawai en Manoa.

Loustarinen, R. y T. Pulkkinen, 1990. *International Business Education in European Universities in 1990*. Helsinki European International Business Association.

Mc Givering, I.C., D.G.J. Matthews, y W.H. Scott, 1960. *Management in Britain. A General Characterisation*. Dep. de Ciencias Sociales, Universidad de Liverpool. Liverpool University Press.

Sorge, A., 1979. Engineers in Management: A study of the British, German and French Traditions, *Journal of General Management*, 5, 46-57.

Stafford, F., y M.V. Stobernack, 1989. Manufacturing Wages and Hours. Do Trade and Technology Matter? (mimeografiado). Dep. de Economía, Universidad de Michigan.

Vedin, B.A. (ed.), 1994. *Management of Change and Innovation*. Dartmouth, Alderstad, Brookfield, Estados Unidos, etc.