

Fullan Michael (2003) “Capítulo 3: La complejidad del proceso del cambio” en *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid, (España), Ed. Akal, pp. 33-56

3. La complejidad del proceso de cambio

Un cambio educativo productivo oscila entre el control excesivo y el caos (Pascale, 1990). Existen razones fundamentales por las que las estrategias de control no funcionan. Un motivo subyacente es que el proceso de cambio es de una complejidad incontrolable, y en muchas circunstancias «insondable» (Stacey, 1992). La solución está en encontrar modos más adecuados de entender y tratar los procesos intrínsecamente imprevisibles.

¿Por qué es complejo el cambio? Tomemos cualquier política o problema educativo y hagamos una lista de todas las fuerzas que podrían figurar en la solución y que habría que modificar para realizar un cambio productivo. Luego, añadamos la idea de que los factores imprevisibles son inevitables -la política gubernamental cambia o se redefine constantemente, los líderes clave abandonan, las personas de contacto importantes son transferidas a otros puestos, nacen nuevos avances tecnológicos, la inmigración crece, la recesión reduce los recursos disponibles, un grave conflicto estalla, etcétera-. Finalmente, no olvidemos que cada nueva variable que introduzcamos en la ecuación -esos factores de ruido imprevisibles pero inevitables- produce otras muchas ramificaciones, que, a su vez, provocan más reacciones y así sucesivamente.

A juzgar por el párrafo anterior, sólo podemos llegar a una conclusión: «Es imposible calcular tantas interacciones» (Senge, 1990, p. 281). Uno de los colaboradores de Senge, tras participar en un ejercicio de identificación de todas las complejidades de un problema concreto, exclamó:

Durante toda mi vida di por sentado que alguien, en algún sitio, conocía la solución a este problema. Pensaba que los políticos sabían lo que había que hacer, pero que se negaban a hacerlo por cuestiones políticas y por ambición. Pero ahora me doy cuenta de que nadie conoce la respuesta. Ni nosotros, ni ellos, ni nadie (p. 282).

Senge hace una distinción entre «complejidad detallada» y «complejidad dinámica». La primera comporta la identificación de todas las variables que pueden influir en un problema. Para una persona o grupo resultaría una tarea muy difícil de organizar. Sin embargo, la complejidad detallada no existe en la

realidad. La complejidad dinámica es el territorio real del cambio: «Cuando la "causa y el efecto" no están cerca en el tiempo ni en el espacio y las intervenciones obvias no producen los resultados esperados» (*ib.*, p. 365), porque otros factores "no planeados» interfieren dinámicamente. Y, como Dorothy en Oz, tenemos la sensación de que «ya no estamos en Kansas». En otras palabras, la complejidad, el dinamismo y la imprevisibilidad no son sólo algo que se interpone en el camino, sino que ¡son normales!

Stacey (1992) va aún más lejos. Dado que el cambio en circunstancias dinámicamente complejas no es lineal, no podemos predecir ni orientar con precisión el proceso:

Si bien Senge llega a la conclusión de que la causa y el efecto distan una de otro en los sistemas complejos y que, por lo tanto, es difícil detectarlos, este capítulo concluye que el vínculo entre causa y efecto desaparece y que, por lo tanto, es imposible localizarlos (p. 78).

Stacey concluye:

El futuro a largo plazo de este tipo de organizaciones es completamente insondable, porque los vínculos entre las acciones específicas y los resultados concretos se pierden en los detalles de lo que sucede. Podemos proclamar que hemos conseguido algo intencionadamente sólo cuando podemos demostrar que hay una conexión entre la acción específica que emprendimos y el estado específico que alcanzamos; en otras palabras, que el azar no afectó sensiblemente a lo que conseguimos. Dado que es imposible satisfacer esta condición cuando operamos en un sistema caótico, se deduce que las organizaciones humanas de éxito no pueden ser fruto de una intención compartida forjada mucho antes que la acción. Por el contrario, el éxito tiene que ser el descubrimiento de modelos surgidos a través de las acciones que llevamos a cabo en respuesta a la agendas cambiantes de los temas que identificamos (p. 124).

Todo esto significa que el cambio productivo es la «búsqueda constante de la comprensión, sabiendo que no hay una respuesta definitiva» (*ib.*, p. 282). Según Senge, la base real para el cambio implica:

- Ver las interrelaciones en vez de una causa lineal/efectos encadenados, y
- Ver los procesos de cambio en lugar de momentos concretos (*ib.*, p 73).

Por consiguiente, el objetivo es adquirir el hábito de experimentar y considerar los procesos de cambio como una serie solapada de fenómenos dinámicamente complejos. A medida que desarrollamos un lenguaje de sistema no lineal, surge una nueva forma de pensar sobre el cambio:

El subconsciente está sutilmente limitado a datos estructurales en círculos en vez de líneas. Observamos que en todas partes "vemos" procesos de retroalimentación y arquetipos de sistemas. Se ha arraigado un nuevo marco para el pensamiento. Se ha producido un cambio repentino, como ocurre cuando se domina un idioma extranjero. Empezamos a soñar en la nueva lengua, o a pensar espontáneamente en sus términos y sus restricciones. Cuando esto sucede en los sistemas de pensamiento, quedamos «atrapados para toda la vida» (*ib.*, p. 366).

¿Parece complicado? Sí. ¿Poco práctico? No. Es sumamente más práctico que nuestros modos habituales de introducir cambios, aunque sólo sea porque éstos no funcionan. Efectivamente, las soluciones equivocadas para los problemas complejos casi siempre empeoran la situación (dejándola peor que si no se hubiese hecho nada).

¿Cuál es pues este nuevo lenguaje para aprovechar las fuerzas del cambio? El cuadro 1 presenta ocho lecciones básicas surgidas del nuevo paradigma de cambio dinámico¹. Cada una de ellas es, en parte, una paradoja y una sorpresa con relación a nuestro modo normal de pensar sobre el cambio. Forman un conjunto, puesto que ninguna de ellas sirve por separado. Cada lección se beneficia de la sabiduría de las siete restantes.

CUADRO 1: *Las ocho lecciones básicas del nuevo paradigma del cambio*

- Lección 1: Lo importante no se puede imponer por mandato (Cuanto más complejo sea el cambio, menos se puede imponer)
- Lección 2: El cambio es un viaje, no un proyecto establecido (El cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y emoción y, a veces es perverso)
- Lección 3: Los problemas son nuestros amigos (Los problemas son inevitables y no se puede aprender sin ellos)
- Lección 4: La visión y la planificación estratégica son posteriores (Las visiones y las planificaciones prematuras deslumbran)
- Lección 5: El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo (No existen soluciones unilaterales para el aislamiento y el pensamiento gregario)
- Lección 6: Ni la centralización ni la descentralización funcionan (Son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba)
- Lección 7: Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito (Las mejores organizaciones aprenden externa e internamente)
- Lección 8: Todas las personas son agentes de cambio (El cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos, el modo de pensar personal y la maestría constituyen la protección definitiva)

LECCIÓN 1: LO IMPORTANTE NO SE PUEDE IMPONER POR MANDATO

(Cuanto más complejo sea el cambio, menos se puede imponer)

¹ Estoy en deuda con Matt Miles, que ha desarrollado varias de estas lecciones (véase Fullman y Miles, 1992).

Los mandatos son importantes. Los políticos tienen la obligación de fijar la política, establecer criterios y controlar la actuación. Pero para conseguir ciertas clases de propósitos -en este caso, los importantes objetivos educativos- no se puede imponer por mandato lo importante, porque lo que realmente importa para los complejos objetivos de cambio son las aptitudes, el pensamiento creativo y la acción comprometida (McLaughlin, 1990). Los mandatos no son suficientes y cuanto más se intenta especificarlos más se restringen los objetivos. Los profesores no son técnicos.

En otras palabras, se puede eficazmente imponer por mandato algo (i) que no requiera pensar ni aptitudes para ponerlo en práctica; y (ii) que pueda ser controlado a través de una estrecha y constante vigilancia. Por ejemplo, se puede ordenar el cese del uso de la correa o imponer un impuesto sobre la venta de bebidas alcohólicas o de gasolina. Esta clase de cambios no requieren habilidad por parte de quienes los imponen; y si se controlan de cerca, pueden ponerse en práctica con eficacia.

Incluso en el caso relativamente simple -de complejidad detallada, no dinámica-, casi todos los cambios educativos de valor requieren nuevas (i) habilidades (ii) actitudes, y (iii) creencias y modos de entender (Fullan 1991). Pensemos, por ejemplo, en la informática en el currículo, la reflexión y capacidad para resolver problemas por parte del profesorado, el desarrollo de la ciudadanía y del trabajo en equipo, la integración de la educación especial en las aulas normales, el trato del multiculturalismo y del racismo; el trabajo con los organismos sociales para ofrecer servicios integrados; el dar respuesta a todos los alumnos de una clase, el aprender en colaboración; el control de los resultados de los alumnos. Para que estos cambios sean productivos, se requieren aptitudes, capacidad, compromiso, motivación, creencias, perspicacia y juicio discrecional en cada momento. Una regla primordial para el cambio de la condición humana es que no se puede *obligar* a la gente a cambiar. No se les puede obligar a pensar de una forma distinta ni a adquirir nuevas habilidades.

Marris (1975) plantea así este problema:

Quando aquellos que tienen el poder para manipular los cambios actúan como si su única obligación fuera explicar, y que cuando sus explicaciones no son aceptadas de inmediato, hacen caso omiso de la oposición, acusándola de ignorancia o prejuicio, manifiestan un profundo desprecio por lo que da sentido a la vida de otros. Porque los reformadores ya han asimilado estos cambios a sus propósitos y han encontrado una reformulación que tiene sentido para ellos, a veces después de meses o años de análisis y debate. Si niegan a los demás la oportunidad de hacer lo mismo, los tratan como marionetas que cuelgan de los hilos de sus propios conceptos (p. 166).

Además de la introducción de un número cada vez mayor de requisitos impuestos por mandato, en educación existe la expectativa general de que cada vez se necesiten más innovaciones. Las personas relacionadas con la escuela a menudo responden a esta expectativa de una forma instintiva adoptando las «últimas tendencias» (gestión local, formación y asesoramiento entre compañeros, reestructuración,

aprendizaje cooperativo, lenguaje total, etc.). No negamos el valor potencial de innovaciones concretas cuando observamos que, si no se da un cambio más profundo en el pensamiento y en las aptitudes, el impacto será limitado. El problema principal de la educación pública no es la resistencia al cambio, sino la presencia de demasiadas innovaciones impuestas o adoptadas sin espíritu crítico y superficialmente, sobre una base especialmente fragmentada.

Como observa Pascale (1990): «no es extraño que las ideas adquiridas a la ligera se descarten también con facilidad" (p. 20). Para que las nuevas ideas de cualquier tipo sean efectivas, son necesarias una comprensión profunda de las mismas, y la adquisición de aptitudes y un compromiso para conseguir que funcionen. Estas cosas no se pueden imponer por mandato. La única alternativa posible es la creación de las condiciones que capaciten e incentiven a las personas para la reflexión sobre las visiones comunes e individuales, y la adquisición con el tiempo de habilidad a través de la práctica. Cuanto más se recurre a las imposiciones, más se refuerzan las modas transitorias, y más superficial y marginal para el propósito real de la enseñanza se considera el cambio. Cuanto más restrictivas son las imposiciones, más se reducen los objetivos y los medios educativos y, por consiguiente, menos impacto se logra.

Según la lección 1, la prueba de fuego del cambio productivo es que los individuos y los grupos desarrollen habilidades y una comprensión profunda con respecto a las nuevas soluciones. Las imposiciones resultan inadecuadas porque no pueden llevar a cabo estos cambios sustanciales ni siquiera en las políticas menores, y mucho menos en los objetivos mayores de propósito moral y en la realidad de complejidad dinámica. Las imposiciones modifican ciertas cosas, pero no afectan a lo importante. Cuando se trata de un cambio complejo, las personas no cambian ni pueden cambiar tan sólo porque les digan que tienen que hacerlo. Los agentes de cambio efectivos no acatan los mandatos, pero tampoco hacen caso omiso de ellos. Los utilizan como catalizadores para analizar de nuevo lo que están haciendo.

LECCIÓN 2: EL CAMBIO ES UN VIAJE, NO UN PROYECTO ESTABLECIDO

(El cambio no es lineal. está cargado de incertidumbre y emoción y, a veces, es perverso)

Ya he defendido en este capítulo la idea de que el cambio es una proposición interminable bajo condiciones de complejidad dinámica. Otra razón por la que no se puede imponer por mandato lo importante es que no se puede saber lo que es importante hasta que no se ha iniciado el viaje. Si el cambio comportara innovaciones sencillas, bien elaboradas y demostradas, tal vez se podría planificar. Pero los distritos escolares y las escuelas se dedican a llevar a la práctica simultáneamente una desconcertante serie de múltiples innovaciones y políticas. Además, las reformas de reestructuración son tan multifacéticas y complejas que no se pueden prever de antemano las soluciones para cada

situación particular. Si se intenta abordar la complejidad de la situación con complejos planes de aplicación, el proceso se convierte en algo rígido, pesado, torpe y normalmente erróneo.

Un ejemplo que me viene a la memoria es la escuela de Inglaterra descrita por McMahon y Wallace (1992) que había emprendido la planificación del desarrollo de la escuela. Aun teniendo experiencia en el proceso de planificación, trabajando juntos y comprometiéndose con el plan elaborado, surgieron varios problemas inesperados: las sesiones de formación del personal tuvieron que ser pospuestas debido a retrasos en la publicación de directrices nacionales; un proyecto de formación tuvo que ser postergado porque el profesor asignado para su dirección había abandonado al cabo de seis semanas, dejando un puesto vacante que no pudo ser ocupado hasta varios meses después; la directora quedó embarazada y se tuvo que buscar un sustituto temporal; el Gobierno introdujo una serie de cambios a los que hubo que adaptarse, etc., etc. Otro ejemplo es el grupo de las Provincias Marítimas del Canadá, con quienes estábamos trabajando y quienes definieron el cambio como «algo parecido a un viaje planificado por aguas ignotas en un barco agrietado y una tripulación amotinada».

Un viaje por lo parcialmente conocido o por lo desconocido es una metáfora válida. Como veremos, muchas de las otras lecciones se incluyen en ésta y la corroboran. Incluso las innovaciones bien desarrolladas son un viaje para aquellos que se enfrentan a ellas por primera vez. No podría ser de otro modo cuando lo que está en juego son las aptitudes y el modo de entender siempre difíciles de adquirir. Otras reformas más complejas encarnan una mayor incertidumbre, porque abarcan mucho más, pero sobre todo porque no se conoce la solución de antemano. «Cuando se quiere llegar a nuevas tierras, la ruta y el destino deben descubrirse a través del propio viaje», dice Stacey (1992, p. 1). Ante la imprevisibilidad del cambio, «la clave para el éxito está en la actividad creativa de la elaboración de nuevos mapas» (p. 1).

Bajo estas condiciones de incertidumbre, el aprender, la ansiedad, las dificultades y el temor a lo desconocido son *intrínsecos* a todos los procesos de cambio, en especial en las primeras fases. Se comprende por qué una disposición y un entorno favorable a correr riesgos son tan importantes. Las personas no se lanzan a lo incierto, a menos que ellos o los demás comprendan que las dificultades son una parte natural de todo proceso de cambio. Y si las personas no se lanzan a lo desconocido, no ocurrirá ningún cambio significativo (véase lección 3: los problemas son nuestros amigos).

Sabemos que con toda seguridad habrá dificultades al principio. Lo malo es que las fases posteriores también son imprevisibles. Es verdad que cuando se logran los objetivos, surgen sentimientos eufóricos y de éxtasis, y momentos de profunda satisfacción personal y bienestar. Con un mayor propósito moral y capacidad de acciones para el cambio (Capítulo 2), es mucho más probable que se logren más éxitos que fracasos. Pero a veces las cosas empeoran en vez de mejorar, pese a que hagamos lo que es debido. Y a veces mejoran, pese a nuestros errores. Puesto que la complejidad dinámica genera sorpresas, para

bien o para mal, hay un elemento de suerte. La adversidad puede influir en el modo en que nos relacionamos con estos acontecimientos inesperados, no en su prevención. A veces serán abrumadores, frustrantes y negativos, y no podremos hacer nada al respecto. Las personas que aprendan a controlar sus experiencias internas, cuando se enfrenten a las fuerzas positivas y negativas de cambio, serán capaces de determinar la calidad de sus vidas (Csikszentmihalyi, 1990). El cambio educativo productivo, al igual que la propia vida productiva, es en realidad un viaje que no termina hasta que nosotros llegamos a nuestro fin.

3: LOS PROBLEMAS SON NUESTROS AMIGOS

(Los problemas son inevitables, pero afortunadamente no se puede aprender ni triunfar sin ellos)

De lo expuesto hasta ahora se deduce que la *investigación* es crucial. Los problemas son endémicos en cualquier propuesta de cambio seria; tanto los que origina la propia propuesta como los causados por factores externos inesperados. Los problemas son necesarios para aprender, pero requieren una capacidad de investigación para sacar las lecciones correctas.

La afirmación de que los problemas son nuestros amigos puede parecer retorcida, pero no podremos elaborar respuestas eficaces para las situaciones complejas, si no buscamos activamente y nos enfrentamos a los problemas reales cuya solución sea difícil. Los problemas son nuestros amigos porque sólo cuando nos sumergimos por completo en ellos, se nos pueden ocurrir soluciones creativas. Los problemas son el camino hacia un cambio y una satisfacción más profundos. En este sentido, las organizaciones efectivas «abrazan los problemas» en lugar de evitarlos.

Con demasiada frecuencia no se presta atención a los problemas relacionados con el cambio, se les atribuye las causas de los males de los que hay que defenderse. El éxito de las propuestas para cambiar las escuelas es mucho más probable cuando los problemas son tratados como fenómenos naturales inevitables y deseados. Sólo detectando los problemas podemos entender lo que hay que hacer para conseguir lo que queremos. Es necesario tomar en serio los problemas y no atribuirlos a la «resistencia», a la ignorancia o a la obstinación de los demás. Para que la gestión del cambio tenga éxito, son necesarias técnicas para la detección de problemas, como las «lista de factores preocupantes» y una revisión regular de las decisiones tomadas para resolver los problemas, en posteriores reuniones en las que se analice el proceso. Dado que las circunstancias y el contexto están cambiando constantemente, a veces de formas sorprendentes, es esencial un arraigado espíritu de constante investigación. Pascale (1990, p. 14) afirma: «la investigación es el motor de la vitalidad y de la autorrenovación».

Louis y Miles (1990) observaron que las escuelas estudiadas de menos éxito adoptaban una «actitud superficial» -no hacían nada, dejaban las cosas para más tarde, lo habían todo como siempre, se tomaban las cosas con calma, aumentaban la presión-. Por otro lado, las escuelas de más éxito reflexionaban más profundamente sobre las causas subyacentes y llevaban a cabo intervenciones más fructíferas como la renovación global del personal, formación continuada, rediseño de programas y demás. Las escuelas de éxito no tenían menos problemas que otras escuelas -pero los afrontaban con más eficacia-. Además, la ausencia de problemas normalmente indica que son pocas las aspiraciones. La falta de conflictos en las primeras fases del intento de cambio es un indicio inequívoco de que se pretende un cambio superficial o trivial, en lugar de un cambio sustancial. Más tarde, cuando ya se dominan, los cambios pueden

alcanzar niveles increíbles a través de esfuerzos aparentemente fáciles. No hay nada mejor que lograr aumentar la autoestima y la seguridad en uno mismo para alcanzar objetivos todavía más altos.

El evitar los problemas reales es el enemigo del cambio productivo, porque son estos problemas a los que hay que enfrentarse para avanzar. Senge (1990, p. 24) afirma al respecto:

Con demasiada frecuencia, los equipos empresariales tienden a perder el tiempo compitiendo por ampliar el radio de influencia, evitando todo lo que pueda perjudicar su imagen personal y pretendiendo que todos apoyan la estrategia colectiva del equipo -proyectando la apariencia de un equipo unido-o Para mantener la imagen, intentan borrar las discrepancias. Los que tienen serias objeciones evitan manifestarlas públicamente, y las decisiones conjuntas se convierten en compromisos diluidos que reflejan lo que cada uno debe aceptar o bien la opinión de una persona impuesta en el grupo. Si hay desacuerdo, éste se suele expresar culpabilizando, polarizando la opinión sin revelar las diferencias subyacentes en las asunciones y experiencia, de modo que todo el equipo pueda aprender de ellas.

Decir que los problemas son nuestros amigos es otra forma de decir que *el conflicto es esencial* en cualquier esfuerzo logrado de cambio:

Las personas no crean nuevas perspectivas cuando sus discusiones se caracterizan por un equilibrio ordenado, conformidad y dependencia. Tampoco las crean cuando las discusiones caen en el equilibrio explosivamente inestable del conflicto total o se evitan completamente los temas... Las personas se inspiran mutuamente nuevas ideas cuando discuten y no están de acuerdo --cuando están en conflicto, y, confusas, buscan un nuevo significado-, siempre dispuestas a discutir y a escucharse unos a otros (Stacey, 1992, p. 120).

Según Saul (1992, p. 535), para enfrentarse a la confusión «hay que aumentar la confusión haciendo preguntas incómodas hasta sacar a la luz el origen de las dificultades». Sin embargo, hacemos lo contrario afirmando verdades retóricas y encubriendo el conflicto.

Un modelo empieza a configurarse. El cambio sustancial comporta procesos complejos, que son intrínsecamente ricos en problemas. Un espíritu abierto a la investigación es esencial para resolver los problemas. Cambiar es aprender. Pascale (1990, p. 263) resume por qué los problemas son nuestros amigos:

La vida no sigue una lógica lineal; se ajusta a una especie de lógica curva que cambia la naturaleza de las cosas y a menudo las convierte en sus opuestos. Por consiguiente, los problemas no son sólo obstáculos a los que hay que enfrentarse para luego apartarlos. Indagar en el interior de cada problema supone profundizar en la naturaleza de las organizaciones, y es un vehículo para el crecimiento personal.

Esto implica un cambio; tenemos que valorar el proceso de búsqueda de soluciones -hacer malabarismos con las contradicciones que conllevan las soluciones significativas-

En resumen, los problemas son nuestros amigos, pero sólo cuando se hace algo con ellos.

LECCIÓN 4: LA VISIÓN Y LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA SON POSTERIORES

(Las visiones y las planificaciones prematuras deslumbran)

Las visiones son necesarias para el éxito, pero algunos conceptos se comprenden y se aplican mal en el proceso de cambio. Las visiones son posteriores por dos razones. Primero, en condiciones de complejidad dinámica, es necesario reflexionar mucho antes de poder formarse una visión convincente. La visión surge de la acción, no la precede. Incluso entonces siempre es provisional. Segundo, la visión *compartida*, esencial para el éxito, debe evolucionar a través de la interacción dinámica de los miembros y gestores de la organización. Esto requiere tiempo y no se logrará, a menos que el proceso de construcción de la visión sea, de algún modo, abierto. Que las visiones sean posteriores no significa que no se preparen. Todo lo contrario. Su búsqueda es más auténtica si se evita su prematura formalización.

Las visiones son posteriores porque el proceso de unir las visiones personales y las comunes requiere tiempo. Senge (1990) ilustra la tensión entre los ideales individuales y los colectivos:

La visión compartida es vital para la organización que aprende porque proporciona el núcleo y la energía para aprender. Si bien el aprendizaje adaptable es posible sin una visión, el aprendizaje generativo sólo se da cuando las personas se esfuerzan por conseguir algo realmente importante para ellos. De hecho, toda la idea de aprendizaje generativo -«ampliar la habilidad de uno para crear»,-parecerá abstracta y sin sentido hasta que las personas se entusiasmen por una visión que deseen de veras hacer realidad.

Hoy en día, el concepto de «visión» resulta familiar en la dirección de empresas. Pero si se analiza con atención, se descubre que la mayoría de «visiones» son de una persona (o de un grupo) que se impone dentro de la organización. Tales visiones, como mucho, infunden conformidad -pero no compromiso-. Una visión compartida es una visión con la que se comprometen verdaderamente muchas personas, porque refleja su visión personal (p. 206).

Y:

Las organizaciones cuyo propósito sea construir visiones compartidas alientan incesantemente a sus miembros a desarrollar sus visiones personales. Si las personas no poseen sus propias visiones, lo único que pueden hacer es «apuntarse» a la de otro. El resultado es la conformidad, nunca el compromiso. Por otro lado, las personas con una fuerte orientación personal se pueden unir para crear una potente sinergia para conseguir lo que realmente se quiere tanto individual como colectivamente (Senge, 1990, p. 211).

Por el contrario, se sigue divulgando el viejo y totalmente erróneo paradigma, como las recomendaciones de Beckhard y Pritchard (1992) para el cambio impulsado por una visión. Según estos autores, hay cuatro aspectos clave: creación y fijación de la visión; comunicación de la visión;

construcción del compromiso con la visión; y organización de las personas y de sus acciones para ajustarlas a esta visión (p. 25). ¡Esto no es cierto!

En su estudio de veintiséis fábricas durante un período de cinco años, Beer, Eisestat y Spector (1990) llegan a la conclusión contraria:

Los esfuerzos de cambio que empiezan creando programas de empresa para modificar la cultura de gestión de las personas de la empresa son intrínsecamente deficientes, aunque los apoye la dirección (p. 6).

El enfoque programático a menudo parte de la falsa asunción de que los intentos de cambiar el modo de pensar de las personas a través de declaraciones de objetivos o programas de formación dan lugar a cambios útiles en la actitud real de las personas en el trabajo. Por el contrario, hemos descubierto que las personas aprenden nuevos modelos a través de su interacción con los demás en el trabajo (p. 150).

Stacey (1992) amplía estas ideas con una crítica del modelo centrado en la visión y escribe:

... tenemos que formar una visión del estado futuro que deseamos alcanzar, persuadir a los demás de que también crean en ella, y luego, juntos, si nuestra información es correcta, seremos capaces de hacerla realidad. Según esta perspectiva, la gerencia intentará prever de antemano lo que sucederá. Los directores prepararán pronósticos y se reunirán los fines de semana para formular visiones y objetivos. Elaborarán programas de cambio global para persuadir a los miembros de toda la organización de que se comprometan con una nueva visión. Pero si la creencia en la que estas acciones se basan no está fundamentada, habrán malgastado el tiempo y probablemente no habrán realizado lo realmente necesario para el éxito (p. 125).

Además:

El depender de las visiones perpetúa las culturas de dependencia y conformidad que obstaculizan el cuestionamiento y el aprendizaje complejo necesarios para una dirección innovadora (p. 139).

Stacey nos advierte de que el «éxito tiene que ser el descubrimiento de los modelos que surgen de las acciones que emprendemos en respuesta a los distintos problemas que identificamos» (p. 124). Stacey concluye:

De acuerdo con la perspectiva de los sistemas dinámicos, los directores piensan en términos, no de la intención previa representada por objetivos y visiones, sino de agendas en continua evolución de cuestiones, aspiraciones, retos e intenciones individuales. La clave de la estrategia que surja es la efectividad con la que los directores de la organización construyan y traten tales problemas.

Esta perspectiva da una definición distinta del propósito de una organización. En lugar de asegurar algo relativamente conocido y fijado, su propósito es detectar los objetivos que hay que conseguir, por qué y cómo. Tal propósito es fruto no de lo que los directores prevén, sino de lo que han experimentado y han

llegado a comprender. Es un propósito de ser creativo y lidiar con lo que venga. No se proponen lograr ningún estado futuro en particular (p. 146).

Resumiendo, la cuestión crítica no es si las visiones son importantes, sino cómo se pueden diseñar y rediseñar, dada la complejidad del cambio. Las visiones mueren prematuramente cuando no son más que productos de papel fabricados en masa por los equipos de dirección, cuando son estáticas o, incluso, erróneas, y cuando intentan imponer un falso consenso, suprimiendo las visiones personales en lugar de permitir su eclosión.

Y, efectivamente, las visiones pueden morir o no lograr desarrollarse para defender sus puntos de vista, cuando el método empleado es la charla superficial en lugar de una investigación y acción fundamentadas. Otra paradoja: intentar que todos los involucrados se anticipen a la acción es algo condenado al fracaso, porque no tiene en cuenta la complejidad dinámica. Si se comprende este proceso, el concepto de propiedad pasa a ser relativo. No se puede sentir algo como propio *antes* de haberlo aprendido.

El sentimiento profundo de apropiación se adquiere a través del aprendizaje que surge de un compromiso total con la solución de los problemas. En este sentido, la propiedad es mucho más sólida en la mitad del proceso de cambio que al principio, y todavía lo es más al final del mismo. Sentir algo como propio es un proceso además de un estado. Al afirmar que la propiedad es crucial, se elude el problema, salvo que uno sepa cómo conseguirla.

La planificación estratégica también se pone en duda. Dedicar demasiado tiempo y energía en una planificación por anticipado es un error, incluso cuando se basa en principios de flexibilidad. La participación, la valoración elaborada de las necesidades, los planes estratégicos formales están fuera de lugar al inicio de los complejos procesos de cambio. Louis y Miles (1990) lo llaman perspectiva evolucionista.

La perspectiva evolucionista se fundamenta en la asunción de que el entorno dentro y fuera de las organizaciones es, a menudo, caótico. Ningún plan específico puede durar mucho tiempo, porque quedará desfasado debido a las cambiantes presiones externas, o bien porque en el seno de la organización surgen discrepancias en cuanto a las prioridades. Sin embargo, no hay razón para asumir que la mejor respuesta sea planificar pasivamente, basándose en un número cada vez mayor de decisiones. En su lugar, la organización puede oscilar entre los esfuerzos para obtener un consenso normativo acerca de lo que pueda llegar a ser, para planificar estrategias para lograrlo, y para llevar a cabo una experimentación cada vez más descentralizada que aproveche la creatividad de todos sus miembros con el fin de lograr el cambio... La estrategia es considerada como una herramienta flexible, en lugar de una ampliación semipermanente del objetivo (p. 193).

El desarrollo de una auténtica visión común se fundamenta en las aptitudes para las acciones de cambio: visión personal basada en un propósito moral, investigación, maestría y colaboración (Capítulo 2). La elaboración de la visión colectiva es un profundo «proceso reforzador de creciente claridad, entusiasmo, comunicación y compromiso (Senge, 1990, p. 227). Cuando las personas hablan, prueban cosas, investigan, vuelven a probar -todo conjuntamente-, adquieren más habilidades, sus ideas son más claras y el compromiso común se fortalece. *El cambio productivo es muy parecido a un proceso de movilización y contagio positivo.*

«Preparados, disparen, apunten» es la secuencia más fructífera, si queremos tornar una instantánea lineal de una organización sometida a una reforma importante. Estar preparado es vital, hay que tener una orientación, pero resulta fatal ahogar el proceso con una visión, un objetivo y una planificación estratégica antes de conocer suficientemente la realidad dinámica. «Disparar» significa acción e investigación, fomentando las aptitudes, la claridad y el aprendizaje. «Apuntar» significa dar forma a nuevas creencias, formular declaraciones sobre el objetivo y la visión y centrar la planificación estratégica. La visión y la planificación estratégicas son posteriores y, en todo caso, posteriores al *paso 3*, y no al paso 1.

Durante nuestro trabajo sobre la reforma en la educación del profesorado de Toronto, hemos seguido esta secuencia en los últimos cinco años. Cuando empezamos en 1988, nos negamos deliberadamente a abordar de inmediato una planificación estratégica a gran escala, y a crear otro equipo operativo. En su lugar, empezamos por establecer varios principios: trabajar en la formación continua del profesorado, vincular el desarrollo del profesorado con el desarrollo de la escuela, comprometernos con algunos programas centrados en la práctica, trabajar conjuntamente con las escuelas, realizar una investigación continua en nuestros esfuerzos. El «disparar» se tradujo en la creación de varios proyectos piloto centrados en la práctica con distintos equipos de profesores y grupos de estudiantes de profesorado, y en la introducción de acuerdos orientados hacia la acción, como el Learning Consortium -Consortio Educativo (véanse los capítulos 5 y 6)-. Casi a finales del tercer año estábamos preparados para centrar nuestro objetivo, Comisión de Planificación Estratégica (Strategic Planning Committee) y contratando a un asesor externo para facilitar el proceso con la Comisión y la Facultad en su conjunto. En una reunión del profesorado con los representantes de los estudiantes, generamos imágenes de aquello por lo que deberíamos luchar, que se basaban en las experiencias de las personas a través de los proyectos piloto y otras ideas. Creo que pudimos ser mucho más claros (el objetivo) siguiendo esta secuencia, de lo que lo habríamos sido si hubiésemos empezado por la elaboración de una declaración de objetivos y una planificación estratégica que habrían resultado abstractas y/o sólo en parte sentidas como propias. El debate sigue en pie y todavía quedan cuestiones por resolver, pero ahora estamos en mejores

condiciones para llevar a cabo reformas con un propósito más claro, a medida que iniciamos nuevas fases, impulsados (esta vez) por una visión compartida (véase capítulo 6).

La Thorah Elementary School, situada al nordeste de Toronto y que forma parte de nuestro Consorcio Educativo, es otro ejemplo de ello. Comenzando a escala menor (el director y dos profesores de los veintitrés que constituyen el profesorado), la escuela evolucionó de una cultura individualista a una cultura de elevada colaboración en un período de tres años; y no lo hizo empezando con una visión, sino trabajando hacia una visión compartida fruto de sus acciones (Fullan, 1992).

Pascale (1990) también refleja la secuencia de preparados-disparen-apunten, cuando analiza cómo la empresa Ford Motor creó un objetivo ampliamente compartido y una declaración de valores en los años ochenta.

A posteriori, un factor que influyó en la amplia aceptación de esta declaración (la visión y los valores de Ford) fue que sus principios fueron puestos en práctica durante varios años antes de ser formalmente anunciados. La mayoría de empresas promulgan sus declaraciones de valores al revés, y el producto es rechazado por considerarlo un truco publicitario (p. 170).

Los líderes carismáticos y prometedores y la planificación estratégica precoz son deslumbrantes porque «nos distraen de nuestras *propias* posibilidades» (*ib.*, p. 265). Según el nuevo paradigma del cambio, las organizaciones tendrán que invertir las asunciones tradicionales acerca de la visión y la planificación. Al hacerlo, «llegarán» a unas visiones compartidas más profundas y mucho más poderosas que inspirarán día a día una acción comprometida a través de la organización. Pero, como hemos visto, este «llegar» es tan sólo temporal; las visiones compartidas más sólidas son las que contienen la base para fomentar el aprendizaje generativo y admiten que el desarrollo del individuo y de la organización siempre mantendrán una tensión dinámica. El reconocimiento, y, en última instancia, la valoración de esta tensión, así como la incorporación de valores y mecanismos para continuamente procesarla, son esenciales.

Competiendo con las fuerzas del cambio está el proceso eterno de la búsqueda de caminos creativos para luchar contra los factores intrínsecamente polémicos -en especial los presentados en la Lección 5-.

LECCIÓN 5: EL INDIVIDUALISMO Y EL COLECTIVISMO DEBEN TENER UN PODER EQUITATIVO

(No existen soluciones unilaterales para el aislamiento y el pensamiento gregario)

El cambio educativo productivo también es un proceso de vencer el aislamiento sin sucumbir ante el pensamiento gregario. Las paradojas aportan la base para aprender en condiciones de complejidad dinámica:

La paradoja nos sirve para establecer polos opuestos y afirmar ambos lados. Dos factores, la exclusividad y la simultaneidad mutuas, son esenciales para una verdadera paradoja...

Resulta útil distinguir dos tipos de problemas: los problemas convergentes (cómo hacer cuadrar las cuentas) relacionados con los problemas inequívocos y cuantificables susceptibles a la lógica, y los problemas divergentes (cómo reorganizar el departamento de producción,) que no son cuantificables ni comprobables y que no se prestan a una simple solución. Cuando se resuelve un problema convergente, literalmente se elimina. Esto no tiene nada de malo. Sin embargo, los problemas divergentes no pueden ser eliminados permanentemente, y se benefician del pensamiento lateral que evoca la paradoja (Pascale, 1990, p. 110).

Existen algunas otras paradojas endémicas de la humanidad, aparte de la tensión creativa entre el desarrollo del individuo y el del grupo. Como en todas las paradojas, no existen soluciones unilaterales. A modo de ilustración, remitámonos al problema del aislamiento en la búsqueda de una solución.

Durante mucho tiempo la enseñanza ha sido considerada «una profesión solitaria», siempre en términos peyorativos. El aislamiento profesional de los profesores limita el acceso a las nuevas ideas y a mejores soluciones, crea estrés interno que amarga y se acumula, no reconoce ni aprecia el éxito, y permite que exista y persista la incompetencia en detrimento de los alumnos, de los colegas y de los propios profesores. El aislamiento favorece, aunque no siempre produzca, el conservadurismo y la resistencia ante las innovaciones en la enseñanza (Lortie, 1975).

Muchas son las causas del aislamiento y el individualismo. A menudo parecen ser una debilidad de carácter que se manifiesta en una actitud competitiva, defensiva ante las críticas, y en una tendencia a acaparar los recursos. Pero las personas son seres de circunstancias y cuando el aislamiento se generaliza, tenemos que preguntarnos por qué nuestras escuelas crean tanto aislamiento.

El aislamiento es un problema porque restringe la investigación y la educación. Las soluciones están limitadas a las experiencias del individuo. Para un cambio complejo, se precisan muchas personas que trabajen con perspicacia en la solución y se comprometan con una acción conjunta y concentrada. Según Konosuke Matsushita, fundador de Matsushita Electric Ltda.:

Como sabemos, los negocios ahora son tan complejos y difíciles, la supervivencia de las empresas es tan insegura en un entorno cada vez más imprevisible, competitivo y peligroso, que su existencia depende de la movilización de hasta la última gota de inteligencia (citado en Pascale, 1990, p. 27).

Cuanto más complejos sean los problemas y requieran más colaboración, las escuelas «enriquecidas por el aprendizaje» darán mejores resultados que aquellas en las que perduren la tradición aislacionista de la enseñanza (Rosenholtz, 1989; Fullan y Hargreaves, 1991). ¿Qué hacemos, pues? Aprovechamos al máximo una buena idea. La colaboración es considerada automáticamente como algo bueno. La respuesta está en la gestión local participativa. El asesoramiento y la preparación entre compañeros son

imprescindibles. Aunque no del todo. Llevada al extremo, la colaboración se convierte en «pensamiento gregario» -conformidad falta de crítica hacia el grupo, la aceptación irreflexiva de la última solución, la supresión de las discrepancias individuales (CRM Films, 1991). Las personas pueden colaborar unas con otras para hacer algo positivo, pero también para algo negativo; y al colaborar demasiado estrechamente, pueden pasar por alto señales de peligro y oportunidades de aprender.

En nuestro empeño por lograr una colaboración más amplia, no deberíamos perder de vista el «aspecto positivo» del individualismo. La capacidad de pensar y trabajar con independencia es esencial para la reforma educativa (Fullan y Hargreaves, 1991). La diversidad y los miembros marginales al grupo son los que suelen tener ideas más puras. El escuchar nuestra voz interna, la reflexión personal y la capacidad de estar solos son esenciales en una situación de fuerzas constantes de cambio. La soledad también es importante como estrategia para hacer frente al cambio (Storr, 1988):

Cuando de lo mejor de nosotros, demasiado tiempo nos ha alejado el mundo apresurado, y caemos, enfermos de sus ajetreos, sus placeres agotados, Cuán clemente, cuán benigna es la Soledad (Wordsworth, *El Preludio*, citado en Storr, 1988).

Los grupos son más vulnerables a las modas efímeras que los individuos. El papel represor de los grupos queda bien reflejado en la obra de Doris Lessing *Prisons we Choose to Live inside* (1986).

Las personas que han vivido la experiencia de muchos grupos, que tal vez hayan observado su propia conducta, estarán de acuerdo en que lo más difícil del mundo es hacer frente al propio grupo, el grupo formado por los compañeros de uno. Muchos coinciden en afirmar que entre sus recuerdos más vergonzosos destacan los de las ocasiones en que han dicho que lo negro es blanco porque los demás lo dicen (p. 51).

La represión que el grupo o uno mismo ejerce sobre la intuición y el conocimiento de la experiencia es una de las razones principales por las que surgen tantas innovaciones mal planificadas y efímeras (para después inevitablemente desaparecer, deteriorando la imagen del cambio). Por este motivo creo que el individuo es una fuente infravalorada de reforma. Lessing lo describe con estas palabras: «creo que, a la larga, será siempre el individuo quien marque la pauta e impulse el verdadero desarrollo de la sociedad» (p. 71).

El aspecto negativo del pensamiento gregario no es sólo que hay que evitar los peligros de la conformidad excesiva. En condiciones de complejidad dinámica, los puntos de vista diferentes suelen prever nuevos problemas antes que los grupos unidos de ideas afines. Pascale afirma:

Las diferencias internas pueden ampliar el espectro de las opciones de una organización, generando nuevos puntos de vista, fomentando el desequilibrio y la adaptación. Existe una conocida ley de cibernética -la ley de la variedad de requisitos-, según la cual, para que cualquier sistema se adapte a su entorno externo, sus controles internos deben incorporar la variedad. Si se reduce la variedad interior, un sistema no puede hacer frente a la variedad externa. La organización innovadora debe incorporar la variedad en sus procesos internos (p. 14).

Por consiguiente, una cultura compartida y unida no es un objetivo deseable:

La perspectiva de sistemas dinámicos lleva a un concepto de cultura como algo emergente. Lo que un grupo llega a compartir en forma de cultura y filosofía surge de las creencias personales de los individuos, por medio de un proceso educativo que se construye con los años. Y si se quiere que el proceso educativo continúe, si un negocio tiene que ser siempre innovador, habrá que poner énfasis en que es necesario poner en duda la cultura en vez de compartirla. Una perspectiva de sistemas dinámicos destaca la importancia de fomentar contraculturas para vencer las fuertes tendencias a ajustarse a las culturas y compartirlas con firmeza (Stacey, 1992, p. 145).

Tanto las culturas que comparten estrechamente como las que no comparten son deficientes, porque crean fronteras que son, respectivamente, demasiado constringentes o demasiado indulgentes (Stacey, 1992). Cierta grado de culturas múltiples es esencial para poner en duda el *statu quo* ante los cambios continuos y los temas polémicos del entorno. Canon y Honda, por ejemplo, contratan directores de otras organizaciones «con el propósito expreso de establecer bolsas considerables de nuevas culturas» (Stacey, 1992, p. 198).

Por consiguiente, el respeto sano por las visiones individuales y personales es una fuente de renovación para las organizaciones orientadas hacia la investigación. Cuando se desconoce el futuro y el entorno es imprevisible y cambiante, las fuentes de la diferencia son tan importantes como los momentos de convergencia. Puesto que el conflicto (apropiadamente gestionado) es esencial para un cambio productivo, es decir, que los problemas son nuestros amigos, el grupo que prosperará será el que perciba el conflicto como una oportunidad de aprender en lugar de algo que hay que evitar ni como una ocasión para atrincherarse en su propia posición. El aprendizaje organizativo no es posible sin el aprendizaje individual, y en los grupos el aprendizaje no es posible sin procesar el conflicto.

Sin embargo, podemos compensar en exceso el pensamiento gregario exaltando al individuo, poniendo énfasis en la autonomía, y dejando de trabajar en visiones compartidas y por consiguiente dispersando la energía. Hemos vuelto al punto de partida -el aislamiento es malo, la preponderancia del grupo es peor- El mensaje que se deduce es que ambos extremos -individualismo y colegiabilidad- merecen el mismo respeto.

LECCIÓN 6: NI LA CENTRALIZACIÓN NI LA DESCENTRALIZACIÓN FUNCIONAN

(Son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba)

La centralización peca por exceso de control, la descentralización peca por exceso de caos. Hace decenios que sabemos que el cambio de arriba abajo no funciona (no se puede imponer por mandato lo importante). Los líderes no cesan en su empeño porque no ven otra alternativa y están impacientes por obtener resultados (tanto por razones políticas como morales). Las soluciones descentralizadas, como la gestión local, tampoco sirven porque los grupos se concentran en el gobierno y a veces, cuando están solos, fallan (véanse los capítulos 4 y 5, y Fullan 1991, pp. 200-209). Incluso cuando tienen éxito durante períodos cortos de tiempo, no pueden mantener el éxito salvo que presten atención al centro y viceversa. Pascale (1990), examinando el caso de la Ford, dice:

El cambio se logra cuando se produce una situación de "bocadillo». Cuando hay consenso en las capas altas y presión en la bajas> sucede algo. Cuando en los estratos superiores no había consenso operativo sobre lo que se debía hacer en la Ford, tras varios viajes a Japón, muchos directores de más experiencia estuvieron de acuerdo en afirmar que el problema era el modo en que funcionaba la organización. Sin embargo, no se habría llegado a ninguna parte si los estratos inferiores no hubiesen presionado para producir un cambio (pp. 126-128).

Como muchos líderes reformistas han descubierto, el control desde arriba es una ilusión. Nadie puede controlar organizaciones complejas desde arriba. La cuestión clave (o para decirlo con más precisión, la eterna pretensión), como dice Senge (1990, p. 287), es «lograr controlar sin controlar». Y añade:

Si por un lado las organizaciones tradicionales requieren sistemas de gestión que controlen la conducta de las personas, por el otro, las organizaciones que aprenden invierten en la mejora de la calidad de pensamiento, en la capacidad de reflexión y de aprendizaje de equipo, y en la habilidad de elaborar visiones compartidas y conceptos comunes de las cuestiones complejas. Estas capacidades serán las que permitirán a las organizaciones que aprenden estar más controladas localmente y mejor coordinadas que sus jerárquicas predecesoras.

De un modo similar, es un error por parte de las unidades locales, incluso cuando operan bajo esquemas descentralizados, no tener en cuenta el centro (véase Lección 7). Por ejemplo, el desarrollo escolar y el del distrito deben estar coordinados. Es posible que escuelas individuales alcancen un alto grado de colaboración a pesar de sus distritos, pero no podrán mantener este grado de colaboración en estas condiciones. El movimiento de personal, los traslados y los criterios de promoción, las exigencias políticas, las decisiones presupuestarias, incluyendo los recursos para la formación de personal, tienen efectos negativos en las escuelas, si la relación no está bien coordinada (véase Fullan, en prensa).

En otras palabras, las unidades centrales y locales *se necesitan mutuamente*. No se puede avanzar si dominan unas u otras. Lo que se necesita es una nueva relación bilateral de presión, apoyo y negociación continua, es decir, una influencia simultánea de arriba abajo y de abajo arriba. Los individuos y los grupos incapaces de hacer frente a esta paradoja son arrasados por fuerzas transversales de cambio.

LECCIÓN 7: LAS CONEXIONES CON EL ENTORNO MÁS AMPLIO SON ESENCIALES PARA EL ÉXITO

(Las mejores organizaciones aprenden externa e internamente)

Muchas organizaciones concentran sus esfuerzos en el desarrollo interno, pero no logran mantener una postura de aprendizaje preventivo respecto al entorno. Esta fatal deficiencia es tan antigua como la evolución. Smith (1984) hace esta profunda reflexión:

Para que una entidad social, como una organización, reflexione sobre sí misma, debe tener un sistema que represente dicha entidad y el contexto en el que está arraigada. Es entonces cuando se produce un desequilibrio. Un sistema social que promueva la paradoja y fomente el desequilibrio (a saber: que fomente la variación y abrace puntos de vista contrarios) tiene más probabilidades de conocerse a sí mismo (como consecuencia de un análisis continuo de sus asunciones y de un intento de lidiar con sus tensiones internas). Esto, a su vez, genera más posibilidades de que sea consciente del contexto en el que opera (p. 289, citado en Pascale, 1990).

Complejidad dinámica significa que existe una constante acción en el entorno. Para que el profesorado y las escuelas sean eficaces, tienen que suceder dos cosas. Primero, que el propósito moral individual esté vinculado con un bien social más amplio. Los profesores tienen que centrar sus esfuerzos en marcar una diferencia en los alumnos como individuos, pero también deben trabajar para un cambio de ámbito escolar, con el fin de crear las condiciones laborales más efectivas para la educación de los alumnos. Los profesores deben buscar oportunidades para unir fuerzas con los demás, y deben darse cuenta de que forman parte de un movimiento más amplio para la creación de una sociedad que aprende, a través de su trabajo con los alumnos y los padres. Es posible, e incluso necesario, que los profesores actúen localmente, conceptualizando sus papeles en un plano más elevado.

Segundo, que para prosperar, las organizaciones deben estar arraigadas activamente en su entorno, respondiendo y contribuyendo a las preocupaciones actuales. Deben atender a las políticas estatales, sin aplicarlas necesariamente al pie de la letra, si quieren protegerse de una hipotética imposición. Pero fundamentalmente, las organizaciones que aprenden saben que las expectativas y las tensiones del entorno contienen las semillas del futuro desarrollo. Hay muchas más ideas «allá fuera» que «aquí dentro» (véase Capítulo 5). Las organizaciones de éxito tienen muchos recursos para contribuir a las

exigencias de cambio que agitan continuamente el entorno. Tratan el medio interno y externo con igual respeto. Vemos "nuestra conexión con el mundo» y ayudamos a los demás a ver en él un propósito moral y una oportunidad de aprender del más alto rango.

LECCIÓN 8: TODAS LAS PERSONAS SON AGENTES DE CAMBIO

(El cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos)

Existen dos razones básicas por las que *todas las personas* que trabajan en una empresa, y que quieran una mejora constante tienen que ser agentes de cambio con un propósito moral. Primero, como hemos visto, dado que nadie puede comprender las complejidades del cambio en los sistemas dinámicamente complejos, se deduce que no podemos dejar la responsabilidad a los demás. Segundo, y más fundamental, las condiciones para el nuevo paradigma del cambio no las pueden establecer líderes oficiales que trabajen en solitario. En otras palabras, cada uno y todos los profesores tienen la responsabilidad de contribuir a la creación de una organización capaz de realizar una investigación colectiva e individual y una renovación continua, de lo contrario ésta no se hará realidad.

Los líderes oficiales de la sociedad actual son generados por un sistema que opera según un paradigma viejo. Por consiguiente, es poco probable que tengan los conceptos y los instintos necesarios para traer cambios radicales consecuentes con el nuevo modo de pensar que hemos descrito en este capítulo. Saul (1992) asegura que "la edad de la razón» se ha envilecido, al enterrar el sentido común y el propósito moral:

Casi siempre, la defensa racional de la eficiencia produce ineficiencia. Se concentra en cómo se hacen las cosas y no tiene en cuenta el porqué. Calcula los costes sin comprender los costes reales. Esta obsesión por la eficiencia lineal es una de las causas de nuestra interminable crisis económica... Lo que es peor, es capaz de eliminar de la democracia su mejor cualidad, la habilidad de actuar de una forma no convencional, del mismo modo que priva a los individuos de su fuerza como seres no lineales... ¿En qué podría convertirse una civilización centrada en la estructura, la pericia y las respuestas, sino en una coalición de grupos profesionales? ¿Cómo, por lo tanto, sería posible que el ciudadano individuo no fuese considerado un grave obstáculo para el progreso comercial? (Saul, 1992, pp. 582-583).

Un cambio profundo sólo es posible si los individuos emprenden acciones para cambiar su propio entorno. El «sistema» no nos hará (en realidad no puede hacernos) ningún favor. El sistema educativo se está matando a sí mismo, porque está diseñado para el *statu quo*, y se enfrenta a expectativas sociales de una mayor reforma. Si los profesores y los demás educadores quieren marcar una diferencia, ideal por el cual los profesores dan lo mejor de sí, el propósito moral solo no es suficiente.

El propósito moral requiere un motor, un motor individual, agentes de cambio habilidosos que promuevan cambios a su alrededor, que se crucen con otros individuos y grupos de ideas afines para formar la masa crítica necesaria para generar continuamente mejoras.

CONCLUSIÓN

El enfrentamiento con las fuerzas del cambio produce situaciones emocionantes pero incómodas, porque uno debe luchar siempre contra el exceso de control por un lado, y contra el caos, por el otro. Las ocho lecciones del cambio dinámico comparten un modelo subyacente con relación a la habilidad de uno para trabajar con polos opuestos: presionar para conseguir el cambio y al mismo tiempo permitir el auto-aprendizaje; estar preparado para un viaje hacia la incertidumbre; ver los problemas como fuentes de resolución creativa; tener una visión sin que ésta llegue a deslumbrar, valorar al individuo y al grupo; aunar las fuerzas centralizadoras y descentralizadoras, estar internamente unido, pero con una orientación externa; y valorar las acciones personales de cambio como medio para cambiar el sistema.

De este análisis se deduce que en la lucha actual entre la responsabilidad estatal y la autonomía local, *ambas* tienen razón. El éxito depende del grado en que cada fuerza puede, por voluntad propia, enfrentarse a la otra, ya que no abrazarla, por considerarlo necesario para un cambio educativo productivo.

Al hacerlo, es esencial aprender las ocho lecciones y reconocer su interdependencia dinámica.

El proceso de cambio se vuelve sumamente complejo, cuando uno se da cuenta de que es la *combinación* de individuos y organismos sociales la que marca la diferencia. Los profesores tienen un papel fundamental en la creación de sociedades educativas que aprenden, las cuales, por definición son complejas. El desarrollo es «la mejora continuada de la capacidad de crecer y de establecer un mayor número de conexiones en entornos todavía más variados» (Land y Jarman, 1992, p. 30). Las conexiones internas (en el interior de uno mismo, en el seno de la organización de uno) y las conexiones externas (con los demás y con el entorno) deben coexistir en una interacción dinámica.

Con la aceleración del grado de complejidad de la sociedad posmoderna, la habilidad de sintetizar los polos opuestos siempre que sea posible, y de trabajar con su coexistencia siempre que sea necesario, es absolutamente fundamental para el éxito. Se debe empezar con uno mismo, pero trabajando activamente para crear organizaciones que aprenden, en beneficio tanto individual como del grupo.