NUEVAS LECCIONES PARA EL CAMBIO COMPLEJO

Existe una gran cantidad de problemas que se resiste a la competencia autorizada y a los procedimientos operativos estándar.

Heifetz y Linsky (2002, p. 13)

No se podrán alcanzar nuevos horizontes si no se comprende la esencia de la teoría de la complejidad. Hay que aprender a familiarizarse un poco más con el gran misterio que entrañan los sistemas complejos, a hacer menos cosas que empeoren lo que ya es de por sí un problema centrífugo, a no pretender controlar lo que es incontrolable y a utilizar los conceptos clave de la complejidad para diseñar y orientar sistemas de aprendizaje más sólidos. Hay que probar y confiar en el proceso de cambio, sabiendo que es imprevisible.

Ante todo tenemos que valorar por qué instintivamente nos resistimos a la teoría de la complejidad: es demasiado difícil de entender y lo que entendemos no queremos creerlo; no parece ser demasiado útil, etc. Empecemos por desentrañar el misterio y luego intentaremos extraerle alguna utilidad.

Marion (1999, p. XII) lo expresa de la forma siguiente:

Según la teoría del caos, o, mejor dicho, la rama de la teoría del caos que identificaremos como teoría de la complejidad, el orden emerge de forma natural a causa de la interacción imprevisible –siendo la interacción el vehículo que lo hace posible y lo imprevisible el estímulo que impulsa la novedad [...]. El argumento propuesto en este libro defiende que las entidades que se entrecruzan –los átomos, las moléculas, las personas, las organizaciones– tienden a establecer una correlación entre ellas a causa de su interacción o bien tienden a catalizar su agrupación. La correlación se da cuando dos o más personas ejercen una influencia interactiva entre ellas [...]. La autocatálisis –la otra posibilidad– empieza cuando el comportamiento de un sistema estimula ciertas conductas en otro sistema que, a su vez, estimula otro, y así sucesivamente; al final, la cadena de estimulación vuelve para motivar, o catalizar, el sistema original, reforzando de este modo el ciclo. Por lo tanto,

el orden emerge no porque alguien o algo dedique energía para su creación, sino que el orden surge de las consecuencias naturales y libres de la interacción.

Ningún político será elegido, ni ningún candidato alcanzará una posición de liderazgo en una plataforma de correlación, autocatálisis y confianza en el surgir del orden. Pero hay alguna esperanza, aunque intuitiva, incluso en el nivel teórico.

De hecho, el orden caótico, de por sí, es demasiado violento, demasiado cambiante para describir lo que sucede entre los seres humanos. Los teóricos de la complejidad, que están conceptualmente relacionados con los teóricos del caos, afirman que la vida reduce un poco la intensidad del caos hasta convertirse en una transición entre el caos y la estabilidad previsible, llamada borde del caos. En este sentido, las dinámicas siguen siendo caóticas, pero también poseen características de orden. Los sistemas auténticamente caóticos tienen poca memoria; los sistemas vivos deben ser capaces de trazar el mapa de su pasado. Los sistemas caóticos revolotean con demasiada rapidez de una novedad a otra; los sistemas vivos necesitan consolidar los beneficios. Los sistemas estables y previsibles, por el contrario, carecen del impulso necesario para crear un nuevo orden, o tan siquiera para adaptarse a los entornos de los seres. Los sistemas complejos se extienden entre estos polos, al borde del caos; y poseen el impulso y la estabilidad suficientes para servir a la vida (Marion, 1999, p. XIV).

Lo que digo es que la solución de la Fase I de la que he hablado en el capítulo 1, a saber: la prescripción informada, ineludiblemente impone orden en un sistema caótico improductivo, pero la solución de la Fase II, es decir, el criterio público y profesional informado, requerirá el pensamiento creativo de la teoría de la complejidad. El caos desinformado es malo; el orden informado es mejor; la complejidad es lo mejor de todo.

En este capítulo expondré los elementos prácticos (pero también complejos) de la teoría de la complejidad de modo que puedan ser utilizados por los políticos y los profesionales. A propósito de elementos utilizables, recordemos algunos de los conceptos esenciales de la teoría de la complejidad:

- *No linealidad*: no se puede esperar que las reformas se desarrollen tal como se ha planeado.
- *Imprevisibilidad*: se producirán sorpresas debido a las dinámicas de las complejas fuerzas interactivas.
- *Interacción o correlación*: elemento clave para avanzar hacia el orden.
- *Autocatálisis*: ocurre cuando los sistemas interactúan y se influyen mutuamente hacia nuevos modelos.
- *Borde del caos* (también podría llamarse borde del orden): se da cuando los sistemas evitan el orden excesivo y el orden escaso.
- *Factores de atracción social* (en su origen factores de atracción extraños en la teoría del caos): potentes motivadores sociales. Pueden extraer pautas periódicas de orden (consolidar beneficios) a medida que se despliegan las dinámicas del sistema complejo.

- *Efectos mariposa*: se producen cuando se fusiona un número reducido de fuerzas clave. Pueden tener efectos muy grandes y desproporcionados.
- *Sistema adaptable o complejo*: formado por un grado elevado de interacción interna y de interacción externa (con otros sistemas), de modo que se produzca un aprendizaje continuo.

No hay que olvidar que la solución final para la Fase II de la reforma educativa es que la gran mayoría de personas del sistema termine por «apropiarse del problema» y sea el agente de su solución (Heifetz y Linsky, 2002). Esto no significa, en absoluto, que haya que trasladar el problema a las personas, sino que tenemos que crear las condiciones y los procesos que favorezcan la posibilidad de avanzar cada vez más hacia un mayor sentido de apropiación y compromiso.

Algunas ideas sugeridas por el sentido común son:

- Comenzar por la noción de propósito moral, los problemas clave, las direcciones deseables, pero sin obsecarse.
- Crear comunidades de interacción en torno a estas ideas.
- Procurar que la información de calidad fomente la interacción y la deliberación.
- Buscar y extraer pautas prometedoras, es decir, consolidar los beneficios y construir a partir de los mismos.

Ahora ya podemos aportar ideas más útiles para el diseño y la acción. En cada uno de los dos libros anteriores de la trilogía *Las fuerzas del cambio*, he formulado ocho directrices para gestionar las fuerzas del cambio en épocas complejas (Fullan 1993, 1999). Las ocho nuevas directrices son del todo compatibles con las teorías que acabamos de presentar. Además, tienen la virtud de hacerse eco de las iniciativas en las que estamos involucrados varios países.

La figura 3.1 expone las ocho lecciones de *Las fuerzas del cambio, con creces*. Son coherentes con los dos anteriores grupos de lecciones, pero tienen tres características que las distinguen: (1) son más sensibles a la acción, al diseño y la estrategia; (2) asu-

Lección 1. Desechar la idea de que el ritmo del cambio disminuirá.
Lección 2. Una proposición constante es conseguir coherencia y todos somos responsables de lograrlo.
Lección 3. El objetivo principal es cambiar el contexto.
Lección 4. La claridad prematura es peligrosa.
Lección 5. La sed de transparencia del público es irreversible (y, pensándolo bien, esto es positivo).
Lección 6. No se puede conseguir una reforma a gran escala a través de estrategias de abajo arriba (pero ojo con la trampa).
Lección 7. Movilizar los factores de atracción social (el propósito moral, las relaciones de calidad, el conocimiento de calidad).
Lección 8. El liderazgo carismático tiene un efecto negativo en la sostenibilidad.

Figura 3.1 Lecciones del cambio complejo

men que el objetivo es la reforma a gran escala; (3) reivindican la cuestión fundamental de la sostenibilidad. Las ocho lecciones se alimentan mutuamente: ninguna de ellas puede tratarse por separado. Nos pueden ayudar a ocupar el asiento del conductor, si bien en un autobús que a veces se descontrola.

Lección 1. Desechar la idea de que el ritmo del cambio disminuirá

No es preciso profundizar demasiado en la teoría de la complejidad* para darse cuenta de que es una estupidez esperar que el ritmo del cambio vaya a disminuir. James Gleick, autor de *Chaos*, escribió recientemente un libro que tituló *Faster (Más rápido)*, con el subtítulo de *The Acceleration of Just About Everything (La aceleración de casi todo)* (Gleick, 1999). Sería de ingenuos esperar que el ritmo general del cambio disminuya notablemente. Asimismo, sería una receta infalible para la insostenibilidad pensar: «Si tan sólo conseguimos aguantar los tres próximos años con esta reforma concreta, todo irá bien». Con esta mentalidad, lo más probable es que se produzcan frustración y agotamiento.

Se puede evitar que el cambio nos avasalle y muchas de las ideas de las demás lecciones y del resto de los capítulos proporcionan las armas para poder lidiar con el cambio imparables. Ninguna de ellas reduce objetivamente dicho cambio, pero todas aumentan nuestra capacidad para hacer frente a la intrincada complejidad, logrando una mayor coherencia y un mejor enfoque.

Para empezar, no debemos intentar resistirnos a lo irresistible, que es el cambio implacable. Paul Baker, profesor emérito de la Universidad del estado de Illinois, dedicó toda su vida profesional a estudiar las experiencias de los profesores y de la administración en la reforma educativa de Illinois y llegó a la siguiente conclusión:

El cambio planificado para los [educadores] no es el desarrollo acumulativo de una estrategia global, sino que lo ven como «una maldita cosa tras otra» (Baker *et al.*, 1991, p. 13).

Un buen punto de partida es adoptar una actitud más relajada respecto a la incertidumbre; no esperar del sistema nada que éste no pueda cumplir y luego trabajar las fuerzas del cambio más sutiles y más poderosas que, con el tiempo, puedan dar mayores resultados. Como apunta Saul (1997, p. 222): «La habilidad de asumir la complejidad es algo muy positivo. Podría llamarse habilidad para hacer frente a la realidad».

Pronto nos damos cuenta de que la culpable no es la velocidad del cambio, sino la irregularidad y la fragmentación que nos va minando. Se puede hacer algo al respecto, pero para ello se requiere un trabajo continuo y más paciencia, ya que nunca se podrá solucionar por completo. De ahí la necesidad de la lección dos, un paso positivo para sobrellevar el ritmo de la reforma.

Lección 2. Una proposición constante es conseguir coherencia y todos somos responsables de lograrlo

Hay que aceptar el ritmo rápido y hay que trabajar para conseguir coherencia. Cuando Fred Newmann y sus colegas estudiaron la capacidad de la escuela (en el capítulo 4 hablaremos de nuevo de este tema), su modelo asumía que «las políticas y los programas externos a la escuela (en el ámbito del distrito o del Estado) podían favorecer la capacidad en la escuela» (Newmann *et al.*, 2000). Desafortunadamente, no encontraron ningún ejemplo sólido que lo demostrara. Es otra forma de decir que cuanto más amplia es la infraestructura, *teóricamente* mayor es el factor de coherencia, pero, en la práctica, no parece haber muchos ejemplos de ello. En todo caso, el sistema más amplio ha contribuido a una mayor sobrecarga, fragmentación y a iniciativas intermitentes que aparecen y desaparecen de forma inconexa —lo que Tom Hatch (2000) llamó el problema de las innovaciones múltiples que chocan constantemente.

Una de las razones por las que las Estrategias de la Alfabetización y de la Alfabetización Matemática Nacionales de Inglaterra tuvieron éxito (capítulo 1) fue que los políticos se esforzaron en trabajar en el alineamiento de políticas, desarrollando y coordinando estrategias para los estándares, para la evaluación, el currículo y la enseñanza, el desarrollo profesional, el desarrollo del liderazgo, etc. Como vimos en el capítulo 1, Connecticut también logró mejorar la profesión docente a través de un conjunto coherente de iniciativas políticas que integraban nuevos estándares para los profesores, la preparación del profesorado, la iniciación, el desarrollo profesional continuo y varios papeles de liderazgo para el apoyo y la evaluación de estas reformas interrelacionadas.

En cambio, California obtuvo un éxito limitado en su reforma de las matemáticas más importante, porque no se centraba en la coordinación de las tres principales medidas políticas de la evaluación, el currículo y el aprendizaje del profesorado. No se trata solamente de alinear políticas sobre el papel o en la mentalidad de los políticos. Esta clase de «coherencia artificiosa» se mantiene a nivel del Estado, pero no es una coherencia experimentada a nivel local. Cohen y Hill (2001, p. 186) se refieren a tal coherencia superficial como «un problema grave, ya que la coherencia a nivel de las directrices estatales es tan sólo el primero de muchos pasos que podrían conducir a la coherencia entre los instrumentos y agentes de la enseñanza». Y añaden:

La prueba que aporta este estudio [...] sugiere convincentemente que la coherencia en política de enseñanza raramente podrá beneficiar generosamente a la enseñanza y el aprendizaje, salvo que se exprese tanto en los materiales de enseñanza —en especial la evaluación y el currículo— como en el currículo para el aprendizaje de los profesionales (p. 186).

No existen atajos que lleven a la coherencia. Ésta es una de las razones por las que los modelos de reforma global de la escuela desarrollados externamente están condenados al fracaso. Los modelos, por ejemplo, financiados por la corporación de las Nuevas Escuelas Americanas (NAS), como el de «Success for All» (Éxito para Todos), poseen la

aparente virtud de ser globales y estar alineados internamente. Incluso en lugares como Memphis, que contaban con un fuerte apoyo del sistema, estos modelos tienen una vigencia relativamente corta (Franceschini, 2002).

¿Por qué? Porque, da igual cómo se conjuguen, poseen una coherencia importada. No tengo nada en contra de usar los modelos, siempre y cuando sean considerados como un medio para ayudar a las personas a encontrar su propia coherencia (aunque, de hecho, es poco probable que funcionen de esa forma). Las personas deberían buscar las ideas que les ayuden a desarrollar su propio criterio, en lugar de «programas». Éstos, en el mejor de los casos, son un medio para alcanzar un fin. En el capítulo 5 veremos que la NAS (2002) está cambiando su estrategia para centrarse en la reforma del sistema, debido precisamente a la limitación que supone depender de modelos externos.

Permítame otra advertencia: no hay que olvidar que funcionar al borde del caos también significa resistir la tentación de imponer un orden excesivo, que sólo serviría para dar una apariencia de control. Los políticos, en especial si quieren ir a la Fase II de transformación, deberán designar medidas políticas que les permitan un poco menos de control del deseado (de todas formas, nunca lo tuvieron) a cambio de potenciar una mayor innovación y compromiso en el terreno.

En este sentido, los políticos deben aprender que no deben intentar alcanzar una coherencia perfecta, sino, por un lado, cesar de agravar el problema añadiendo una incoherencia todavía mayor a través de reformas poco sistemáticas y, por otro, dejar de creer que se puede lograr coherencia alineando políticas desde arriba. Eso es tan sólo el principio.

En mi opinión, todavía es más interesante darse cuenta, a partir de la teoría de la complejidad, de que, dado que los modelos de orden requieren la interacción local—modelos de orden alcanzados en el contexto de la complejidad general de un entorno más amplio—, resulta igualmente crucial para los individuos, pequeños grupos y organizaciones comprender y vincularse al panorama general. Una de las características que distinguen a los líderes especialmente eficaces de las organizaciones es su capacidad de comprender y relacionarse con el panorama general (véase capítulo 7).

Lo que estoy diciendo es muy importante para una reforma a gran escala y sostenible. Tanto los políticos como los profesionales son igualmente responsables de conectar los puntos, es decir, de conectar los puntos de la imagen general, integrando los nuevos horizontes y el propósito moral. El objetivo es crear nuevas políticas, estrategias y mecanismos que capaciten a las personas para ampliar sus mundos con el fin de aportar ideas más lúcidas y situar el sentido de su trabajo en una perspectiva mucho más amplia. Cuando las personas lo hacen, tienen la oportunidad de cambiar el mismo contexto que históricamente las ha constreñido.

Lección 3. El objetivo principal es cambiar el contexto

Por regla general se considera el contexto como un conjunto de *condiciones* bajo las cuales funcionamos. Se da por sentado que estas circunstancias contienen variables que no podemos controlar. Puede ser difícil cambiarlas, pero el cambio transformativo

por definición implica cambiar el contexto. No se pueden reparar las vivencias de los individuos, porque pertenecen al pasado; pero sí se pueden cambiar los contextos, porque son presente.

Puede haber más esperanza y más razones para trabajar en el cambio contextual de lo que jamás hemos imaginado. En *The Tipping Point*, Malcolm Gladwell (2000) señala el «poder del contexto» como uno de los tres agentes del cambio (de los otros dos, «la ley de los pocos» y el «factor pegadizo», hablaremos en la lección 7). Respecto al poder del contexto, «las personas son mucho más sensibles a su entorno de lo que pueda parecer» (Gladwell, 2000, p. 29). Así que cambiar el contexto inmediato, incluso en grados pequeños, puede dar como resultado nuevas conductas —y, además, rápidamente.

Gladwell utiliza la teoría de las llamadas «ventanas rotas» para introducir la idea de que el contexto tiene más poder que las predisposiciones individuales:

La teoría de las «ventanas rotas» fue creada por los criminólogos James Q. Wilson y George Kelling. Wilson y Kelling afirmaban que la delincuencia es el resultado inevitable del desorden. Si una ventana está rota y no se repara, la gente que pase por delante llegará a la conclusión de que a nadie le importa y que nadie se encarga de ella. Pronto habrá más ventanas rotas y la anarquía se extenderá desde el edificio hasta el extremo de la calle, dando a entender que todo vale. En una ciudad, los problemas relativamente menores, como los «graffiti», el desorden público y la mendicidad agresiva [...] son el equivalente a las ventanas rotas, invitaciones a delitos más graves (p. 141).

La ciudad de Nueva York aplicó, por supuesto, la teoría de las ventanas rotas a finales de la década de 1980 y en la de 1990, para adoptar medidas enérgicas contra delitos menores, lo cual creó un nuevo contexto que contribuyó a lo que resultó ser un notable descenso de delitos violentos. Gladwell dice: «La teoría de las “ventanas rotas” y el poder del contexto son una misma cosa» (p. 146).

Estamos hablando del borde del caos, de modo que la imposición de un control excesivo puede ser perjudicial (o, volviendo a las medidas políticas de las que hablaba David Hargreaves, se puede caer en el error de utilizar en exceso una medida que funciona para una fase del proceso de cambio, con el fin de lograr cambios superiores a la capacidad de dicha medida).

Sin embargo, respecto a la teoría de la complejidad y a nuestro interés por la transformación contextual, podemos extraer lo siguiente:

Cuando hay que interpretar la conducta de los demás, los seres humanos siempre cometen el error de sobrestimar la importancia de los rasgos característicos fundamentales y subestimar la importancia de la situación y del contexto. Siempre buscaremos una explicación «disposicional» para los acontecimientos, en vez de una explicación contextual (Gladwell, 2000, p. 160).

Gladwell habla de varios experimentos en los que el contexto prevalecía sobre la predisposición individual. A propósito de lo que hemos dicho acerca del estudio PISA, Gladwell comenta lo mismo: «Los estudios sobre los índices de delincuencia juvenil y de

abandono de estudios secundarios [...] demuestran que un niño está mejor en una buena vecindad y una familia con problemas que en una vecindad con problemas y una buena familia» (pp. 167-168). Además, «hay más posibilidades ser una buena persona en una calle limpia o en un metro limpio que en uno lleno de basura y "graffiti"».

El mensaje que debemos obtener de ello es que no se puede tratar el contexto como algo que nos viene dado. Cambiémoslo, aunque sea en dosis pequeñas, con el fin de conseguir nuevos resultados. Si queremos que el conocimiento sea más compartido, tenemos que considerar como un valor el compartirlo y crear mecanismos que lo favorezcan, y tenemos que mostrarnos poco tolerantes con las personas que no lo comparten (véase Fullan, 2001b, capítulo 5). Cuando se consigan nuevas conductas, hay que reforzarlas, consolidar los logros e ir más allá.

En resumen, el poder del contexto ha sido históricamente visto como una coacción contundente. En la nueva era, el poder de los nuevos contextos se considera como un agente del cambio necesario. En cuanto la gente se haya dado cuenta del potencial que tiene el contexto para cambiar y empiece a dirigir sus esfuerzos a su transformación, se podrán conseguir avances asombrosos. El contexto es una de esas medidas políticas de alto rendimiento de las que habla David Hargreaves (2002). Por último, permítanme que insista en que el modificar el contexto no depende de los demás; todos nosotros podemos, hasta cierto punto, cambiar el contexto inmediato que nos rodea –y con ello iniciaremos el camino hacia la transformación.

Lección 4. La claridad prematura es peligrosa

Cuando nos enfrentamos a un problema complejo con apremio, no hay nada más seductor que una solución dada, la claridad del carisma o todo aquello que aporte la tranquilidad de una dirección conocida. No hay que caer en la trampa. Esta seducción es lo que indujo a Peter Drucker, profesor emérito de Empresariales, a observar: «La gente habla de gurús cuando en realidad debería hablar de "charlatanes"».

Heifetz y Linsky (2002) hacen una distinción entre el cambio técnico y el cambio adaptable. Tendemos a conocer las respuestas del primero, pero no del segundo. El cambio técnico –muy difícil– consiste en mejorar la alfabetización y la alfabetización matemática. El cambio adaptable consiste en transformar el sistema.

Todos los días, las personas tienen problemas para los que, en realidad, conocen los procedimientos y modos necesarios para resolverlos. Los llamamos problemas técnicos. Pero existen muchos problemas que no pueden solucionar la experiencia de los profesionales ni los procedimientos estándar. No puede solucionarlos alguien que dé las respuestas desde arriba. Los llamamos cambios adaptables porque requieren experimentación, nuevos hallazgos y ajustes procedentes de varios puntos de la organización o comunidad. Sin aprender nuevas formas –cambiando actitudes, valores y comportamientos–, las personas no pueden dar el salto adaptable necesario para sobrevivir en nuevos entornos. La *sostenibilidad* del cambio depende de que la gente que tiene el problema interiorice el propio cambio (Heifetz y Linsky, 2002, p. 13, cursiva añadida).

En otras palabras, ante los complejos problemas de adaptación, el principal papel de los políticos no es tanto aportar claridad como ayudar a las personas a encontrarla. Existen dos razones principales por las cuales debemos resistirnos a la claridad prematura. En primer lugar, todavía no se ha logrado encontrar las soluciones para conseguir una transformación fundamental de los sistemas educativos que dé como resultado capacidades sostenibles, por lo que no se pueden conocer de antemano dichas soluciones. En segundo lugar, no hay que olvidar que ninguna solución para lograr la sostenibilidad puede excluir a las personas que lidian con las inquietudes que ocasiona la búsqueda de la solución de problemas complejos hasta alcanzar soluciones compartidas:

«Cuanto mayor es el reto, más personas afectadas por las consecuencias de su solución deben asumir la responsabilidad de trabajar en ello (Heifetz y Linsky, 2002, p. 4).

En el cambio transformacional, nos enfrentamos a algo más que a cuestiones técnicas: «El corazón y la mente de las personas han de cambiar, y no tan sólo sus preferencias y conductas rutinarias» (Heifetz y Linsky, 2002, p. 60). Necesitamos combinar el propósito moral, el compromiso con los demás y las ideas y recursos para tener la esperanza de lograrlo. Heifetz y Linsky (2002, p. 94) observan: «Las personas están dispuestas a hacer sacrificios si ven una razón para ello [...] las personas necesitan saber que merece la pena arriesgarse».

La claridad prematura y la falsa claridad, cuando se presentan de forma convincente, son peligrosas precisamente porque pueden cautivar el corazón y la mente de las personas y, por consiguiente, conducirlos por caminos erróneos. La claridad que surge de la interacción, de la resolución de problemas y de las comunidades de profesionales evita las conclusiones prematuras el tiempo suficiente para que los contrastes y equilibrios de la teoría de la complejidad sirvan para analizar las ideas. Las personas que pertenecen a comunidades de aprendizaje aprenden a «contestar» y a ser escépticas respecto a las ideas impuestas. Están más preparadas para cuestionar soluciones externas. Pero hay que evitar que la gente se encierre en sí misma, lo cual conduce al pensamiento gregario. La falsa claridad, externa o interna, es igualmente peligrosa, y es por eso por lo que la sed de transparencia que tiene el público es algo positivo.

Lección 5. La sed de transparencia del público es irreversible (y, pensándolo bien, esto es positivo)

La búsqueda de pruebas claras que demuestren que los alumnos aprenden no está exenta de problemas, pero no hemos de olvidar que es ineludible. Ya no podemos seguir oponiéndonos a ella de una forma convincente, sino que tenemos que ser más exigentes acerca de los datos. Bricker y Greenspon (2001, p. 165) lo exponen sin rodeos:

[...] una de las cosas más sorprendentes que hemos descubierto en nuestra investigación es hasta qué punto se defienden exámenes y controles para alumnos

y profesores. Hace tiempo que los padres dejaron de aceptar como un artículo de fe que los niños fuesen los beneficiarios de una buena educación y que los profesores y las escuelas los estuvieran preparando para los retos del futuro. La disminución de la confianza del público y, al mismo tiempo, la deriva de las escuelas de instituciones sociales a económicas [se precisa una buena educación para sobrevivir en la economía del conocimiento] ha propiciado una época en que todo tiene que ser demostrado y probado. Los padres insisten en obtener una información mensurable, objetiva e independiente. Sin transparencia, la búsqueda de la certidumbre es inútil.

Michael Barber, consejero del Gobierno de Tony Blair, de Gran Bretaña, expone un argumento parecido:

Según mi opinión, no se producirá un retroceso con respecto a los 10-15 años en los que se ha avanzado hacia una transparencia en relación con el rendimiento, sino todo lo contrario. Creo que se intensificará. Es de esperar que los datos individuales de los profesores sean más accesibles. En el Servicio de Asistencia Sanitaria de la Seguridad Social pronto será posible acceder a la información del especialista [...] La transparencia en todo será la clave de los próximos veinte años (véase el debate empresarial post-Enron); Los profesionales informados descubrirán que son responsables individual y colectivamente (comunicación personal, 27 de mayo de 2002).

Por este motivo incluimos la «alfabetización» en la evaluación (y no la evaluación de la alfabetización) en nuestra formación con equipos de escuelas y distritos. La alfabetización en la evaluación es una estrategia de excelentes resultados que aumenta la capacidad colectiva de los educadores:

- Para reunir y acceder a datos sobre el rendimiento de los alumnos.
- Para analizar con espíritu crítico (separar, interpretar) dichos datos.
- Para desarrollar planes de actuación para una mejora.
- Para discutir y debatir el significado de los datos en foros públicos.

Los tres primeros puntos son esenciales para lograr una mejora interna, mientras que el cuarto es crucial para la rendición de cuentas externa. De hecho, los profesores y la administración deben ser capaces de entrar en un debate sobre el uso y el abuso de los datos de evaluación y no dejarse intimidar por ellos, sino mantenerse firmes y ejercer su influencia en la educación de los padres, el público, los medios de comunicación y los políticos. Soy muy consciente de que los riesgos existen, pero la verdad es que, una vez la teoría de la complejidad se apodera de la transparencia, resulta inútil tratar de esconderse. En esta época caracterizada por el lema «ningún niño sin examinar», es esencial para los educadores tener unos buenos conocimientos sobre la evaluación.

La mejor defensa contra el abuso de información es un ataque informado. Los profesores están «cansados de los objetivos», tanto en Inglaterra como en otros lugares. Y no hay

que tener objetivos para lograr la transparencia. Gales tiene la segunda, pero carece de los primeros, si bien, a mi parecer, los objetivos podrían resultar mucho menos amenazadores si los educadores tuvieran unos conocimientos básicos en evaluación. Por cierto, la alfabetización en la evaluación supone una crítica a la ineficacia de los esquemas de evaluación actuales y una ampliación del espectro de indicadores del rendimiento de los alumnos.

De todos modos, ¿quién puede culpar al público de ser tan suspicaz? Una de las escuelas de las publicaciones sobre la rendición de cuentas de la década de los ochenta fue una desconfianza cada vez mayor por parte del público. Mientras aumentaban las críticas específicas contra los sistemas educativos públicos (no estoy diciendo que en todos los casos fueran exactas), los educadores respondían vagamente y a la defensiva: no se puede medir lo que es realmente importante; cada escuela es única y toda comparación es engañosa; estamos enseñando al niño en su conjunto, etc. Las respuestas generalizadas a críticas específicas en una cuestión vital dan lugar al escepticismo. ¿Acaso los profesores no podían justificarse en términos convincentes porque muchos de ellos no sabían qué estaban haciendo? (Es por todo ello que el criterio profesional de un colectivo informado es una estrategia tan poderosa: la gente llega a saber lo que está haciendo y puede explicarlo.)

Lo mismo se puede decir de la evaluación del profesor. Siendo como es un instrumento peligroso, puede ser más perjudicial que beneficioso. Pero si forma parte de un paquete de medidas políticas de construcción de capacidades para elevar la profesión, como en el caso de Connecticut, ya es otro cantar (Wilson *et al.*, 2001).

La teoría de la complejidad básicamente nos dice que asumamos el riesgo de desarrollar sistemas de información de calidad, interactivos y abiertos, inspirados en el propósito moral, y que luego busquemos modelos prometedores para reforzar y seguir construyendo. Los padres y el público quieren ver una mejora en las escuelas. Hay que confiar en la capacidad del público para adquirir un criterio informado, pero esto no sucederá si no hay transparencia, que no siempre tiene que basarse en una medición minuciosa. A medida que la confianza crece, el público es capaz de comprender los argumentos cualitativos. En todo caso, el criterio del público informado es la clave para una reforma sostenible y a gran escala, porque en él estriba la base fundamental de inversión y apoyo.

Como observan Bricker y Greenspon (2001, p. 163), el público canadiense se dirige tanto a los profesores como al Gobierno:

Sí, estamos preocupados por el sistema educativo. Queremos tener la seguridad de que está a la altura de los nuevos retos que van surgiendo. Pero no utilicéis esto como una excusa para llevar a cabo vuestros programas ideológicos o fiscales. Creemos en nuestro sistema de educación pública. Queremos que sea fuerte, pero no vacío por dentro. Y queremos poder dormir tranquilamente, sabiendo que está trabajando para nuestros hijos.

El apoyo del público es algo que no podemos desaprovechar si queremos una reforma transformacional.

Lección 6. No se puede conseguir una reforma a gran escala a través de estrategias de abajo arriba (pero ojo con la trampa)

Esta es la paradoja. El sentimiento de apropiación es necesario para lograr un cambio fundamental, pero éste no se puede conseguir a gran escala contando con estrategias de abajo arriba. Si una estrategia se basa tan sólo en invertir en el desarrollo local, lo que sucede es que poco cambia en la base; o bien que una parte de ella cambia para mal, o bien que una parte de ella cambia de forma productiva, pero no surgen buenas ideas ni éstas duran mucho tiempo. En otras palabras, «lo de arriba» es lo importante —cuanto mayor es una infraestructura, más importante es para cambiar el sistema—. No olvidemos que el cambio obligatorio tiene unos antecedentes que dejan mucho que desear, y aunque en Inglaterra la estrategia de la alfabetización y la alfabetización matemática ha tenido éxito, es una rara excepción.

Todos los ejemplos que hemos dado de éxito a gran escala de la Fase I (mejoras en la alfabetización y alfabetización matemática) registraban un elevado grado de liderazgo frontal, de arriba abajo y enérgico. Esto es cierto en el caso de Inglaterra y en casos de éxito de distritos escolares (véase capítulo 5). En cierto sentido, el liderazgo de arriba abajo es aceptable con dos condiciones: una, si se parte de una buena idea (prescripción informada) y dos, si se invierte en la construcción de capacidades (y en la capacitación para la autonomía) desde el principio. Sin embargo, con todo ello conseguimos tan sólo dar los primeros pasos a gran escala (no llevar a cabo una reforma profunda y sostenible).

La trampa está en que, dado que los políticos consiguen resultados a partir de estrategias enérgicas, éstos tienden a intensificar las estrategias que los han llevado hasta la situación actual. Éste es un problema típico del borde del caos. El caos o la deriva es malo, el orden correctivo es bueno, pero forzar los límites del orden da resultados opuestos a los deseados. En el capítulo 5 hablaremos del interesante caso de San Diego. Las estrategias basadas en la iniciativa de arriba abajo y la construcción de capacidades de abajo arriba, que dieron buenos resultados en el distrito escolar n.º 2 de la ciudad de Nueva York, fueron aplicados con mucha intensidad y con mucho apremio en San Diego. Los líderes que se enfrentan a sistemas de deriva sostendrán que el sistema necesitaba un fuerte toque de atención, y tal vez tengan razón. Pero una vez se ha despertado a la gente, tal vez habrá que hacer algo distinto tarde o temprano, si bien resulta extremadamente difícil para cualquiera, y todavía más para aquellos que han conseguido algún éxito con una estrategia determinada, saber cuál es el equilibrio entre el caos y el orden. Un exceso de caos nos devuelve al punto de partida. Un exceso de orden nos lleva al miedo, a la resistencia o incluso —algo peor— a la dependencia pasiva.

El aspecto positivo es que, una vez nos ponemos en camino hacia la reforma a gran escala, inevitablemente descubrimos que se trata de *cambiar el sistema* si lo que se quiere es llegar hasta el final. Nos encontramos más abiertos a otras alternativas, nos convencemos de que el sentimiento de apropiación y la creatividad en todos los niveles son esenciales. Resumiendo, sentimos un mayor interés por las lecciones de la teoría de la complejidad, porque tienen sentido intuitivo, y nos disponemos a contemplar nuevas medidas políticas, basadas en tales conceptos.

No puedo afirmar que sepamos exactamente cómo se puede conseguir la sostenibilidad o la transformación del sistema, porque hasta ahora nadie lo ha hecho. Pero sí puedo decir que existen suficientes argumentos teóricos y ejemplos de testimonios estratégicos de los que poder partir. A cualquiera que haya trabajado en una reforma a gran escala, estos conceptos y estos testimonios le parecerán suficientemente convincentes para poder trabajar en ellos. Por consiguiente, necesitamos una nueva generación de iniciativas políticas y experimentos arriesgados (basados en la investigación, con mecanismos correctivos elaborados sobre la marcha), diseñados para lograr unos resultados mucho mejores que incluso los de las propuestas de reforma a gran escala actuales. Nada sería más beneficioso para este objetivo que las estrategias capaces de movilizar a los factores de atracción social.

Lección 7. Movilizar los factores de atracción social (el propósito moral, las relaciones de calidad, el conocimiento de calidad)

Es necesario determinar el problema con más claridad. No es tan sólo una cuestión de apropiación, sino que estamos pidiendo a la gente que entre en un nuevo terreno desconocido para ella. Heifetz y Linsky (2002, p. 30) lo describen de esta forma:

El cambio adaptable provoca resistencia porque desafía las costumbres, las creencias y los valores de las personas. Les pide que asuman una pérdida, que experimenten la incertidumbre e, incluso, que manifiesten deslealtad a los demás y a las culturas. Dado que el cambio adaptable obliga a las personas a cuestionarse y, en ocasiones, redefinir aspectos de su identidad, también pone a prueba su sentido de competencia. Pérdida, deslealtad y un sentimiento de incompetencia; esto es pedir mucho. No es de extrañar que las personas se resistan.

En otras palabras, cuando intentamos algo radicalmente nuevo, se dan pérdidas inmediatas y en la práctica, mientras que los posibles beneficios son a plazo más largo y teóricos. Puesto que es pedir demasiado, necesitamos unos factores de atracción social muy fuertes. Uno de ellos, naturalmente, es el propósito moral, como se ha descrito en el capítulo 2. Si las personas creen que están haciendo algo valioso de primer orden, tal vez estén dispuestas a hacer más sacrificios y esfuerzos. También es una cuestión de confianza. No son sólo las *acciones* de los gobiernos las que cuentan, sino también la integridad y la motivación que éstas transmiten. Esto atañe tanto al público como a la profesión educativa. Hablando de Ontario, Bricker y Greenspon (2001, p. 161) dicen:

Si bien ciertos aspectos de las reformas —la rendición de cuentas y la disciplina, en particular— han sido bien aceptados, el Gobierno no ha superado la sospecha de que se ha actuado por motivos ideológicos y económicos, en lugar de buscar lo mejor para los niños.

De un modo parecido, los profesores aceptarán que el Gobierno les exija una rendición de cuentas más estricta si éste merece su confianza, es decir, si creen que realmente está interesado en conseguir una mejora –resumiendo, si el Gobierno opera con un propósito moral, además de político.

El propósito moral no basta; también necesitamos el enorme poder de las personas que trabajan juntas. Debemos minimizar el efecto negativo y extremadamente demoleedor de las personas que están constantemente en conflicto; y evitar incluso que se pierdan oportunidades debido a que las personas se traten con demasiada amabilidad o a que eviten afrontar los problemas.

Si queremos crear relaciones de calidad del orden necesario para lograr un cambio transformacional, tendremos que redefinir nuestro enfoque de la resistencia para poder extraer las críticas positivas y la energía de quienes recelan de nuevas direcciones concretas. Hablando de liderazgo, Heifetz y Linsky (2002, p. 89) detallan:

Las personas que se oponen a lo que estás intentando conseguir son normalmente las que más tienen que perder si lo logras. Por el contrario, tus aliados son los que tienen menos que perder. Para cambiar, los adversarios tendrán que realizar un gran esfuerzo, pues tendrán que ser desleales a sus propias raíces y a su circunscripción; los aliados pueden ofrecerte su apoyo sin ningún esfuerzo. Por este motivo, tus adversarios merecen que les prestes más atención, por compasión y también como una táctica de estrategia y supervivencia.

Sabemos, además, que las relaciones de calidad, una vez se han desarrollado, inspiran mucha lealtad. Los estudios de las acciones valerosas en tiempos de guerra indican que no es tanto el propósito moral lo que nos impulsa a arriesgar la vida en el frente (aunque en parte puede que sí), sino la presencia más tangible de la lealtad hacia los compañeros. En otras palabras, las relaciones de calidad tienen más poder incluso que el propósito moral, lo cual equivale al poder del contexto.

A falta de relaciones de calidad, todas las resoluciones cuestan dinero. Sin confianza, las personas harán, a lo sumo, tan sólo aquello por lo que se les pague. Sobra decir que necesitamos otros recursos además de dinero para lograr la transformación.

Un tercer conjunto de factores de atracción social es el de las ideas de calidad: construir conocimiento, compartirlo y convertir constantemente la información en un uso resuelto del conocimiento. El contenido importa, puesto que no tiene sentido tener propósito moral y excelentes relaciones si éstos no están inspirados por grandes ideas.

Recordemos *Tipping Point*, de Gladwell. En términos generales, Gladwell (2000, p. 258) dice:

Al final, lo que subyace a las epidemias de éxito es la creencia fundamental de que el cambio es posible, de que la gente puede cambiar radicalmente su conducta o sus creencias ante el impulso adecuado.

El impulso adecuado, o *Tipping Point* (literalmente, «punto de vuelco»), tal vez no sea tan colosal como pensamos; será potente y adecuado, pero no necesariamente inmenso. *Tipping Point* es la teoría de la complejidad –las causas pequeñas pueden tener grandes

efectos–. Gladwell habla de tres pequeñas causas: el poder del contexto, la ley de los pocos (una masa pequeña pero vital de agentes del cambio claves), y el factor pegadizo (un mensaje o una idea que es memorable o que se fija en la cabeza).

Yo propongo otros tres: los tres factores de atracción social –propósito moral, relaciones de calidad e ideas de calidad–. El propósito moral y las ideas de calidad tienen que ser pegadizos (la inspiración y las ideas memorables que nos impulsan a actuar); las relaciones nuevas requieren que la ley de los pocos ponga en marcha el proceso para crear unos nuevos modelos de conducta y contextos. Estos nuevos contextos no necesitan ser muy distintos para estimular nuevos comportamientos.

Los factores de atracción social son esenciales. Son las fuerzas de atracción que hacen que un nuevo orden surja del desorden. El propósito moral permite a las personas vislumbrar el futuro:

[...] la visión positiva hace que la angustia actual merezca la pena [...] haciendo más tangible la visión, recordando a la gente los valores por los que está luchando y mostrándole cómo puede ser el futuro. Respondiendo a la cuestión «por qué» de todas las formas posibles, se consigue que las personas estén más dispuestas a soportar las dificultades que comporta el viaje hacia un mundo mejor (Heifetz y Linsky, 2002, p. 122).

Aunque el futuro no esté claro, un propósito moral sólido ayuda a «plasmear esperanza en lugar de miedo» (Heifetz y Linsky, 2002, p. 122).

La misma importancia y, en ciertos aspectos, incluso más, tiene el fortalecer el compromiso de los compañeros («es importante conocer a las personas suficientemente para saber qué piensan», Gladwell, 2000, p. 186). Las relaciones de calidad cambian los contextos de modos que hacen que las personas se comporten de una forma distinta.

Sin ideas de calidad, no haríamos más que reforzarnos mutuamente las buenas intenciones sin realizarlas en nada concreto. El contenido es tan importante como el contexto.

Por último, los factores de atracción social son esenciales para la educación, dado el papel de cohesión social que tiene el sistema de educación pública. Se necesitan modelos de esfuerzos concentrados entre los educadores para resolver los problemas, salvar las distancias entre grupos y construir un compromiso conjunto en una acción continuada. Resumiendo, debemos diseñar sistemas educativos que refuercen el poder de los factores de atracción.

Lección 8. El liderazgo carismático tiene un efecto negativo en la sostenibilidad

El liderazgo es esencial para promover las condiciones necesarias para crear nuevos puntos de vuelco, pero la teoría de la complejidad es de nuevo engañosa. No existen atajos, como, por ejemplo, el contrato de líderes con mucha visión de futuro. La experiencia ha demostrado que los líderes carismáticos o que pretenden salvar el mundo son peligrosos para la salud a largo plazo de las organizaciones. Collins (2001) analizó con

detalle once compañías que experimentaron un rendimiento económico constante en un plazo mínimo de 15 años, y las comparó con otras empresas que tuvieron un crecimiento a corto plazo. El mismo autor establece la misma distinción que yo hago en el capítulo 1 entre los nuevos horizontes de la Fase I y los de la Fase II. Collins (2001, p. 20) distingue entre el líder eficaz del Nivel 4, que «cataliza el compromiso con una visión clara y contundente y la lucha pertinaz por conseguirla, estimulando unos niveles de rendimiento más elevados», y el líder eficaz del Nivel 5, que «construye algo grande y perdurable» en la organización.

Los líderes carismáticos pueden lograr un aumento a corto plazo de los resultados de logro de los alumnos, o bien beneficios a corto plazo para la empresa, pero resulta que, a largo plazo, esto va en detrimento del desarrollo. Collins (2001, p. 21) observó que los líderes carismáticos tenían un efecto negativo en el rendimiento sostenible (en 15 años o más). Los once líderes que contribuyeron a construir algo grande y permanente no eran personas prominentes y deslumbrantes, sino «individuos que mostraban una gran humildad personal y a la vez una intensa voluntad profesional». Son fuertes, pero fuertes como es debido.

Desgraciadamente, los ejemplos recientes de fracasos estrepitosos de empresas aparentemente invencibles y fuertes nos enseñan la misma lección. Basándose en la investigación de la sucesión de directores generales de 850 empresas, Khurana (2002) tituló su libro *Searching for a Corporate Savior: The Irrational Quest for Charismatic CEO's* (*En busca del salvador de la empresa. La búsqueda irracional de directores generales carismáticos*). En un artículo de reseña, escribe:

En los últimos años, las empresas que querían atraer inversores empezaron a convertir el «carisma» en una cualidad importante para el puesto de director general de la empresa. Hoy en día, debido al fracaso estrepitoso de las promesas fastuosas de tantos directores generales —o debido a la mala gestión de la empresa—, se ha puesto de manifiesto que confiar en el modelo del liderazgo es una insensatez. Desde la desaparición de Enron el pasado septiembre y los casos recientes de directores generales que se han apoderado de miles de millones de dólares de los accionistas de Tyco, Adelphia y WorldCom, una sombra se ha extendido en las empresas en general, y en los directores generales en particular (*Toronto Globe & Mail*, miércoles 3 de julio de 2002, A11).

Infringiendo casi todos los principios de la teoría de la complejidad, los directores generales utópicos proyectan un (falso) optimismo, animan a los empleados a asumir riesgos injustificados, sofocan las críticas y, en general, no logran crear inteligencia y liderazgo en el seno de la organización. Khurana afirma:

La autoridad carismática, por su propia naturaleza, desaprueba las críticas. Los líderes visionarios generalmente no responden muy bien ante las cuestiones o a las quejas. Además, al no ser capaz de atender a las voces críticas e inquisitivas, el líder carismático de una organización grande y compleja no puede saber si él o ella es eficaz —y mucho menos si persiguiendo objetivos visionarios y pomposos ha sobrepasado límites legales o éticos que no deberían sobrepasarse [...]; creer en la visión de los líderes carismáticos es

un principio nocivo para la organización de las empresas actuales, las cuales dependen cada vez más de la inteligencia compartida y de que la responsabilidad de tomar decisiones se reparta entre todos los niveles de la organización (*Toronto Globe & Mail*, 3 de julio de 2002).

Los líderes carismáticos hacen caso omiso de las lecciones descritas en este capítulo. No les importa que el cambio sea rápido; están satisfechos si logran coherencia, aunque ésta sea engañosa; cambian el contexto superficialmente; son maestros en la claridad prematura; detestan la transparencia, porque entorpece su estilo; no saben nada —o no les preocupa en absoluto— acerca de la trampa que representa la reforma de arriba abajo; y el único factor de atracción en el que creen es en ellos mismos.

En su lugar necesitamos líderes en varios niveles. Una de las características que hacen que las organizaciones sean sostenibles es que generan constantemente liderazgo y compromiso en todas las secciones y fomentan el desarrollo de la inteligencia, el propósito y la pasión de todos los miembros de la organización.

Es evidente que las ocho lecciones de este capítulo no resuelven el futuro, ya que lo grande no se puede formular en estos términos. Sin embargo, todas juntas hacen que la complejidad sea motivo de orgullo, porque ofrecen contrastes y equilibrios y, sobre todo, confieren poder para avanzar hacia una reforma más profunda y sostenible. Nos ayudan a sobrevivir y a, de vez en cuando, prosperar en el borde del caos.