

7. (Inter)subjetividad, aprendizaje organizacional y cambio

algunas herramientas lúdico-pragmáticas

Francisco Javier Uribe Rivera

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

RIVERA, FJU. (Inter)subjetividad, aprendizaje organizacional y cambio: algunas herramientas lúdico-pragmáticas. In: *Análisis estratégico en salud y gestión a través de la escucha* [online]. MARTINOVICH, V., transl. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 247-283. ISBN: 978-85-7541-542-9. Available from: doi: [10.7477/9788575415429](https://doi.org/10.7477/9788575415429). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/gzqf6/epub/rivera-9788575415429.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

(INTER)SUBJETIVIDAD, APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL Y CAMBIO: *algunas herramientas lúdico-pragmáticas*

Francisco Javier Uribe Rivera

En este capítulo, pretendemos establecer correlaciones entre gestión y subjetividad, y lo hacemos a través del aprendizaje. La determinación de correlacionar nos permite presentar a grandes rasgos, entendimientos teóricos y proposiciones instrumentales típicas del paradigma gerencial de la organización que aprende, correspondientes a una significativa metáfora organizacional.

Aportamos aquí, datos sobre la visión más actualizada de aquel paradigma de liderazgo, entendiendo que el liderazgo es una categoría básica de la gestión y de los procesos de cambio organizacional que acentúa el dilema entre el carácter subjetivo (o individual) y el carácter social de la conducción de esos procesos.

Nuestro objetivo no es negar la subjetividad inherente al campo administrativo, sino cuestionar su uso analítico como categoría o instancia separada de los procesos de interacción comunicativa que definen, desde nuestro punto de vista, la esencia de la gestión administrativa.

Presentamos, también, algunas herramientas utilizadas por la organización que aprende, que se constituyen en instrumentos de reflexión, de diálogo y de negociación, de cuestionamiento de los fundamentos cognitivos y emocionales de la propia percepción y del propio accionar (en general ocultos).

Por último, presentamos estrategias referentes a cómo encaminar procesos de cambio organizacional, fruto de desarrollos recientes de los autores más destacados de la *learning organization*.

.

Aprendizaje, Subjetividad y Planificación

La subjetividad en la gestión es un tema que está al orden del día en función de una relativa crisis de la gestión procedimental y del surgimiento de una nueva

visión que destaca la importancia de la cultura (en la formulación de los objetivos organizacionales), del liderazgo comunicativo y del aprendizaje organizacional. La organización pasa a ser concebida como una sociedad que aprende a aprender.

El aprendizaje, para los teóricos de la *learning organization*, debe ser vista como un proceso continuo con las siguientes etapas: aprender a percibir o a reinterpretar una situación, aprender cómo aplicar esta percepción en la formulación de una política y especificación de una acción, aprender como implementar estas políticas y acciones pretendidas, y aprender cómo mantener estos tres últimos ítems activos, vivos, y abiertos a una constante revisión (<http://www.zumble.com.br>;2001)

Esta definición es importante, porque se aproxima significativamente al objetivo de la planificación, área de trabajo dentro de la cual desarrollamos nuestra reflexión desde una perspectiva situacional y comunicativa. La coincidencia que se presenta básicamente entre nuestro enfoque y el de la organización que aprende, tiene que ver con la percepción de la realidad como un proceso mediatizado por nuestro propio recorte situacional, privilegiando aquí el ángulo de nuestra cultura, de nuestros valores y creencias. Esta percepción interesada de la realidad, que extrajimos de Matus (1993), no se distingue de la visión de la realidad como proceso que supone el filtro de nuestros propios modelos mentales, término tan apreciado por los teóricos de la organización que aprende. Los modelos mentales son definidos por Senge y otros autores (1995) como preconcepciones profundamente arraigados, generalizaciones o imágenes que tenemos, que influyen sobre el modo como percibimos el mundo y actuamos sobre él.

Maturana (1998) asume que la racionalidad es un plano constituido de premisas que aceptamos porque nos agradan (idea que refuerza el predominio de las emociones sobre lo racional) y que el camino que lleva a la percepción es el de la objetividad entre paréntesis, que significa que el acto de conocer depende del observador y se estructura en tanto uno invite al otro a un tipo de diálogo sobre la validez de las coherencias operacionales del propio conocimiento. Esta posición refuerza la idea matusiana de que existen diferentes formas de explicar una misma realidad, de acuerdo con la perspectiva específica del observador.

Mitroff (1999) es otro autor que señala la existencia de una profunda relación entre la forma de analizar problemas y determinados tipos psicológicos derivados de una interpretación del ser humano basada en Jung. De acuerdo con estos tipos, una misma realidad podrá ser aprehendida de manera más sistemática o de una manera fragmentada y detallista, más volcada a tecnicismos o hacia aspectos humanos y sociales. La particular subjetividad de los individuos contribuirá a la creación de explicaciones y soluciones diferentes que no com-

portarían el criterio de la solución “correcta”. Todas podrán ser encaradas como correctas. De este modo, el acto de analizar problemas implica la necesidad de incorporar a la mayor parte de los implicados en los mismos y de experimentar diferentes enunciados y explicaciones. Dentro de esta línea de complejidad del análisis de problemas, Mitroff formula, además, la idea de que hoy en día la paradoja es una parte esencial de la administración, dado que la realidad reconoce innumerables situaciones “donde más puede llevar a menos”, como por ejemplo, la corrida armamentista. La capacidad de lidiar con paradojas sería otro de los atributos fundamentales del arte del liderazgo. Llama la atención, en este autor, que manifiesta la misma preocupación que Maturana acerca de la influencia de las emociones y de la espiritualidad en la posibilidad de lidiar con los fenómenos administrativos y lo cognitivo en general.

No existiendo, por lo tanto, un conocimiento absoluto, independiente del observador, la primera etapa del aprendizaje (interpretativo) se constituye como la posibilidad de interacción lingüística dirigida al cuestionamiento de los modelos mentales que presiden la percepción de los distintos observadores. En este caso en particular, nos referimos al aprendizaje como proceso colectivo u organizacional, que corresponde según Kim (1996), al proceso de transferencia de los contenidos del aprendizaje individual, que redundará en un saber consensual, cristalizado como memoria social tácita o cultura. Es este proceso de socialización del saber que fundamenta, habermasianamente, la validez relativa a contextos concretos del saber como racionalidad.

Resulta extremadamente interesante percibir, que entre los teóricos de la *learning organization*, la planificación es un proceso de aprendizaje que permite el afloramiento y el cuestionamiento de los modelos mentales de los agentes teniendo en cuenta la posibilidad de una visión compartida. Arie P. de Geus (1997) sustenta así que el verdadero propósito de la planificación eficaz no es hacer planes, sino cambiar el microcosmos, los modelos mentales que los responsables de tomar las decisiones cargan en sus mentes.

En esta perspectiva, la idea burocrática de gabinetes de planificación cede el lugar a una concepción dinámica de laboratorios de aprendizaje, de talleres de planificación donde lo que interesa es más el proceso que el resultado.

Para Kim (1996) el aprendizaje supone un ciclo que se inicia con la captación de nuevos datos, referentes a reacciones del ambiente a una acción implementada, que prosigue considerando los recuerdos de experiencias pasadas, en un proceso de atribuirle significado o de concluir algo sobre este nuevo fragmento de información (aprendizaje individual) y que culmina con el almacenamiento de esos significados bajo la forma de modelos mentales individuales. Este autor destaca la existencia de dos formas de aprendizaje: el operacional, relativo a cómo implementar procesos de trabajo y rutinas (a las habilidades), y

el conceptual, relativo al porqué de estos procesos o habilidades (al conocimiento). Este último tipo de aprendizaje sería el responsable de introducir nuevas realidades al desafiar la naturaleza propia de los procesos existentes. El aprendizaje efectivo exigiría la presencia de ambas formas.

El mismo autor señala la existencia de ciclos incompletos de aprendizaje. El aprendizaje situacional correspondería a una situación donde los cambios en el plano de la percepción y de la acción sucederían en contextos de mucha especificidad, sin modificar los modelos mentales individuales (administración de crisis). El aprendizaje fragmentado, que llevaría a la pérdida de conocimientos, correspondería a una ruptura entre el aprendizaje individual y el colectivo. El aprendizaje oportunista, correspondería a un tipo de orientación de la acción que rompe el vínculo con la memoria organizacional.

La efectividad del aprendizaje dependería, de ir más allá del aprendizaje situacional y fragmentado y de utilizarse el aprendizaje oportunista. Corregir el aprendizaje situacional implicaría transferir las nuevas percepciones específicas hacia mapas más genéricos de la realidad, situar estos nuevos datos en contextos de mayor complejidad, caracterizados por un elenco más abarcativo y dinámico de relaciones de causalidad (para el autor, los prototipos sistémicos de Senge pueden ser de utilidad aquí). La superación del aprendizaje fragmentado señala la necesidad de laboratorios de aprendizaje, donde se practique el diálogo, la simulación colectiva, la argumentación y la indagación. La utilización del aprendizaje oportunista correspondería a un apelo a la planificación a través de escenarios, entendido como una posibilidad de ampliación de horizontes capaz de superar relativamente el determinismo de la cultura previa.

Dada nuestra formación cultural, pensamos que la aplicación creativa, flexible y simplificada del raciocinio de la planificación estratégica—situacional suple en gran medida las exigencias implícitas en el pensamiento sistémico de Jay Forrester y Peter Senge. Nos referimos, como enunciamos anteriormente, a la idea de una explicación causal totalizadora (más que a la compartimentación del saber) y rigurosa, en el sentido de señalar causas subyacentes y esenciales. Vemos también en la operatividad de los talleres de trabajo de planificación, procesos o laboratorios de aprendizaje donde la búsqueda de un consenso a partir de las diferencias situacionales contribuye a superar el aprendizaje fragmentado y a generar cultura o una comunidad de ideas.

Pensamos, por otro lado, que la planificación situacional matusiana debería enfatizar una importante opinión de Kim (1996), según la cual el modelo administrativo predominante de problema—solución, puede llevar a opacar la pertinencia o no del/los problema(s) seleccionado(s). Para Kim, mucho más importante que la propia problematización, es la capacidad de articulación del problema, entendiéndolo como dependiente de nuestras premisas más pro-

fundas o modelos mentales. De este modo, descomponer un problema y descubrir el medio de rearticularlo puede proveer mejores condiciones, que solo intentar redoblar los esfuerzos para solucionarlo en la forma en que se presenta inicialmente.

Una de las ideas que más nos impresiona de los teóricos de la *learning organization*, plantea la relativa fragilidad de la experiencia para proveer elementos para el aprendizaje. Esto se relaciona, como señalamos anteriormente, con el concepto de complejidad dinámica, que profundizaremos más adelante. Aquí plantaremos simplemente que en la actualidad es extremadamente difícil prever con algún grado de precisión las consecuencias de actos que practicamos hoy a partir de determinadas informaciones obtenidas sobre problemas. Estas consecuencias pueden ser remotas o distantes en el tiempo y en el espacio, debido a la intermediación en un determinado ciclo información-acción-resultados, de muchos otros ciclos y agentes. Dada esta difícil previsibilidad de los fenómenos a partir de la experiencia pasada, surge la necesidad de aprender del futuro, entendiendo la técnica de escenarios como un diálogo-narrativa del futuro que en el fondo sería un diálogo sobre los modelos mentales o los filtros que aplicamos en la percepción del futuro (técnica de escenarios como “recuerdo del futuro”). Ese diálogo puede ayudar a redireccionar la visión. No interesa tanto la probabilidad de una narrativa determinada. Ella podrá constituirse, como aprendimos de un alumno de uno de nuestros cursos, en una especie de “profecía autorrealizable”, a través de la fuerza de la convicción representada por el compartir.

Nos gustaría terminar esta parte con algunas consideraciones sobre el aprendizaje como fenómeno individual, que depende de la socialización y de una interacción más amplia con el medio, y sobre el aprendizaje como cambio orientado hacia la acción.

Maturana (1998) asume el aprendizaje como un proceso continuo de cambios de comportamiento inducido por la necesidad de una interconexión estructural entre individuo y medio. El aprendizaje corresponde a los cambios ocurridos a lo largo de la vida, en función de una red de interacciones con los otros y el medio, orientado hacia la adaptación frente a las demandas recurrentes. En este proceso histórico se da tanto la (re)producción del individuo como del medio. El aprendizaje, desde lo cognitivo, está orientado hacia el hacer. Aprender es cambiar para hacer. Aprender es hacer. En este contexto interpretativo, nuestro discurso sobre planificación como aprendizaje remite a la necesidad continua de reperiencia de situaciones para la delimitación de acciones. Como Matus afirma el fenómeno de la planificación es la mediación entre el conocimiento y la acción.

Piaget (apud Freitag, 1985), al referirse al desarrollo ontogénico del individuo, sustenta la idea de que esa evolución estaría caracterizada por el fenómeno de la “descentración”. A “descentración” constituye un proceso de socialización que llevaría al niño del monólogo (autista) al diálogo, de la acción e interacción a las actuaciones hipotético-deductivas, de la premoralidad a la autonomía moral. En este trayecto el niño realiza un aprendizaje en el cual pasa a distinguir el mundo externo del mundo interno y consecuentemente el mundo externo de los objetos del mundo social. La “descentración” reuniría dos movimientos concomitantes y complementarios: el creciente interés del individuo por el grupo (socialización), traducido en su pensamiento y su lenguaje socializado, y el distanciamiento consciente del individuo en relación a su grupo y a las normas que reglamentan su interacción, traducido en una creciente individualización y autonomía (concientización).

El aprendizaje, aunque básicamente individual, presupone, de este modo, una relación permanente hacia afuera, una intersubjetividad y una relación con el objeto en general, en situaciones de praxis. Dicho de otro modo, las capacidades cognitivas y de socialización que tipifican el mundo subjetivo o de la personalidad constituyen estructuras que se alimentan principalmente de la dinámica de las estructuras del mundo social, de las normas y de los hechos sociales (Habermas, 1987)

La subjetividad, entonces, es indisociable de la intersubjetividad. El dilema que pesa sobre el aprendizaje es la posibilidad de superación del aprendizaje fragmentado y situacional por la ingerencia del diálogo o de la argumentación crítica. Si el aprendizaje es inicialmente individual, aunque ocurra en contextos de interconexión, la posibilidad de que se convierta en usos sistémicos, depende de su transformación en concepciones de mundo o en sistemas de ideas dotados de legitimidad.

.....

Las Corrientes de la Learning Organization

Actualmente, se identifican tres corrientes (Boyett, 1999):

- Un abordaje que considera que el principal obstáculo del aprendizaje individual y organizacional correspondería a la dificultad de explicitar y cuestionar (“desafiar”) libremente los modelos mentales de los participantes de una organización. Este enfoque estaría representado por el trabajo de los profesores Christopher Argyris (especialista en educación y comportamiento organizacional de Harvard) y Donald Schön del Massachusetss Institute of Technology (MIT).

- Un abordaje que se concentra en los problemas de aprendizaje que ocurren cuando los modelos mentales del tipo “sí-pero” están incorrectos por dos razones diferentes: en primer lugar porque atribuyen un relacionamiento causal a algunos eventos y ese relacionamiento no existe y, en segundo lugar, porque no reconocen ese relacionamiento causal cuando está presente. Este abordaje está más asociado al trabajo de Peter Senge, Jay W. Forrester y del Center for Organizational Learning del MIT.
- Un abordaje más cultural, representado por el trabajo del profesor del MIT, Edgar Schein, que explora las relaciones entre las posibilidades de aprendizaje organizacional y las condiciones necesarias desde el punto de vista de la cultura organizacional.

El primer enfoque subraya la necesidad de desacelerar nuestros procesos mentales de modo de poder ser conscientes de nuestros modelos mentales, a través de la reflexión, y a adquirir habilidades de indagación y de argumentación que colaboren con el cuestionamiento de nuestros modelos y de los modelos de los otros. Argyris sustenta que las personas tienen la predisposición a sacar conclusiones precipitadas acerca de la conducta de los otros (a “subir la escalera de inferencias”), debido a una lectura parcial de los datos de la experiencia y a una interpretación sesgada de esos datos en función de preconceptos o creencias culturales arraigadas. Por otro lado, el autor señala que el clima organizacional se caracteriza en general por la presencia de rutinas defensivas, que forman parte de un modelo denominado como “incompetencia calificada” (Argyris, 1977) o Modelo 1, que presenta ciertas características:

- Intentar gerenciar el ambiente de trabajo apuntando al mayor control posible de los factores que lo afectan.
- Aprobar y elogiar a los otros. Decir siempre aquello que usted cree que hará sentir bien a las otras personas en relación a sí mismas. No herir sus sentimientos. Decir siempre cuánto se preocupa por ellas y, de ser posible, conciliar cuando dicen que otras personas actuaron inadecuadamente.
- Nunca confrontar las razones o acciones de los otros.
- Defender su posición para vencer. Mantener su posición siempre. Sentirse vulnerable a una franqueza.
- Nunca decirle a los otros todo lo que usted piensa o siente.
- Mantener sus principios, valores y creencias.

Este autor sugiere una serie de técnicas que apuntan a poner en discusión y cuestionar aquello que no se está diciendo en situaciones de interacción que no tienen éxito; e insertar en situaciones de diálogo, un espíritu de indagación, de autocrítica auténtica, que posibilite aumentar la capacidad de evaluación del comportamiento defensivo y de las consecuencias negativas no reconocidas.

Estas técnicas ayudarían a promover una evolución hacia el llamado Modelo 2, definido por Amatucci (1999), como un modelo caracterizado:

- por la búsqueda y elaboración de información válida, testada, ratificada discursivamente;
- por la exploración de ese material en la fundamentación del proceso de toma de decisiones, libre e informada;
- por el compromiso interno con la decisión y monitoreo constante de la implementación.

Si el Modelo 1, es un modelo de comunicación manipuladora, donde predomina la persuasión y la inducción estratégica, marcado por un supuesto racionalismo y por intentar una protección unilateral del otro, el Modelo 2 es un modelo de raciocinio productivo, donde no se trata de salvarle “el pellejo” a nadie, sino de promover un diálogo crítico que no ahogue sentimientos y emociones, que persiga la verdad y la autenticidad, la protección bilateral de sí mismo y del otro (reciprocidad).

Es notorio el parentesco de la Ciencia de la Acción de Argyris, enfatizada por Amatucci en la Teoría Crítica de la Sociedad, y más específicamente con el modelo de la Teoría del Accionar Comunicativo de Habermas. De este modo, surge una conexión interesante entre una metateoría filosófica y una escuela de educación y comportamiento organizacional que solidifica la metáfora de las organizaciones que aprenden.

Senge es el autor que ejerce el liderazgo más fuerte dentro del campo de la “organización que aprende”. En el libro *A Quinta Disciplina* (Senge et al., 1995), el autor condensa la contribución de diferentes miembros del movimiento, proponiendo a los lectores un conjunto de técnicas pragmáticas ligadas a la posibilidad del aprendizaje. Este autor realiza aportes específicos, en dos áreas importantes de análisis: la dinámica de sistemas y la teoría del liderazgo.

Para Senge (et al., 1995), la dificultad de reconocer los relacionamientos de causalidad sistémica, se debe al hecho de que nuestros modelos mentales trazan la imagen de un mundo unidireccional, en el cual un problema lleva a una acción que lleva a una solución. Nuestros modelos mentales implican una estructura simple como esta: información sobre el problema → acción → resultado. Sin embargo, vivimos en un ambiente circular continuo, donde cada acción se basa en las condiciones actuales. Estas acciones afectan las condiciones, y las condiciones alteradas, se transforman en la base de las acciones futuras. El proceso no tiene comienzo ni fin. Las personas están interconectadas. Muchos de esos *loops* están interrelacionados. A través de largas cadenas de acciones en cascada, cada persona reacciona continuamente al eco de sus propias acciones anteriores, así como de las acciones de los otros. El mundo es un gran espiral de

causalidad donde causa y efecto giran continuamente. Este espiral puede girar de forma ordenada o estirarse azarosamente, con grandes lapsos de tiempo entre acción y resultado. En los sistemas compuestos de *feedbacks* en interacción y largos intervalos de tiempo, las causas de un síntoma observado pueden ser provenientes de un sector totalmente diferente del sistema, y muy distante en el tiempo. Para confundir aún más las cosas, tales sistemas presentan indicios, que fuimos condicionados a esperar. Pero, en general, esos síntomas coincidentes o causas aparentes surgen de una causa distante. Las personas son de este modo atraídas por acciones que no son relevantes al problema en cuestión.

Los autores proponen un entrenamiento dentro del pensamiento sistémico, capaz de ayudar a mejorar las percepciones de esos relacionamientos de causalidad. Los principales elementos de ese entrenamiento serían:

- El modelado dinámico de sistemas, que consiste en crear sistemas o modelos en el computador, simular su comportamiento, explorar cómo reaccionan los modelos a los cambios en la estructura y en las políticas y comparar el comportamiento del modelo con los sistemas reales que están siendo presentados. El modelado de sistemas es una actividad participativa, en la cual se aprende por prueba y error y a través de la práctica. Es el aprendizaje a través de la sorpresa de los errores cometidos.
- El uso de los llamados “prototipos sistémicos” (ver anexo do capítulo), término acuñado por Senge para denotar ciertas regularidades o patrones de comportamiento sistémicos que se verifican continuamente en las situaciones de negocios. El reconocimiento del prototipo en particular, que corresponde a una determinada situación problemática, así como el ejercicio de una estrategia de cuestionamiento adecuada a ese patrón de conducta, podrían mejorar el raciocinio sistémico y proveer eventuales alternativas de acción.
- El uso de juegos de negocios, como los “micromundos” y “simumundos” (de Senge), que consisten en verdaderos simuladores de vuelo, donde los participantes toman decisiones y evalúan los resultados de las mismas en situaciones que no ofrecen riesgo y que comprimen las dimensiones de tiempo y espacio. Estos juegos ayudarían a valorizar la interconexión de los eventos, a testear modelos mentales y a percibir el comportamiento dinámico de sistemas.

Como adelantamos anteriormente (Rivera, 2000b), tenemos cierta resistencia a la adopción de patrones interpretativos que no correspondan a nuestros referenciales culturales. El desconocimiento de los elementos del pensamiento sistémico según la matriz de Forrester, puede explicar esta reticencia. La idea de que unos pocos prototipos son capaces de contemplar la diversidad de situaciones problemáticas vividas, nos genera cierta incomodidad. Esa idea nos sugiere un cierto reduccionismo.

Sin embargo, adherimos a las ideas de fondo del análisis de Senge, que darían, según nuestra lectura, la posibilidad de:

- Desarrollar explicaciones complejas de la realidad, capaces de señalar las causas esenciales de los fenómenos y la relación dinámica de las causas en general. El modelo de una explicación situacional al estilo matusiano, de naturaleza autorreferencial, policéntrica, totalizadora y rigurosa, puede suplir la necesidad de un enfoque de causalidad como el aconsejado por Senge.
- Establecer prácticas de simulación que ejerciten el raciocinio del tipo “sípero”. En este caso, nos referimos a la planificación estratégica de escenarios, que nos permite simular la construcción de situaciones futuras, como consecuencia de la interconexión del comportamiento de diferentes variables clave y de la dinámica de los actores sociales que controlan esas variables, y que nos ayuda a pensar qué hacer en situaciones alternativas de futuro. Este raciocinio condicional sería un elemento del aprendizaje organizacional de extrema importancia, pues nos ayudaría a desarrollar la capacidad de cambio en función de la circunstancia real futura que pretendemos simular “ex ante” con nuestro modelo. En esta perspectiva, confrontar las diferentes posibilidades de futuro ejercería una tensión contraria a la rigidez de posiciones. Dado su carácter reduccionista, preso a lo esencial o motriz, la planificación de escenarios sería también una herramienta auxiliar poderosa en el desarrollo de un tipo de pensamiento dirigido hacia la complejidad dinámica, que definimos como una narrativa que relativiza la extensividad del detalle y que se vincula al movimiento evolutivo de variables, tendencias y relacionamientos realmente relevantes. Por último, pensar el escenario futuro nos permitiría crear una perspectiva opuesta al determinismo de nuestra cultura, al obligarnos a pensar en nuevas posibilidades no previstas con claridad, en función de nuestra tradición.
- Establecer dinámicas dialógicas que ayuden a discernir y a cuestionar los modelos de pensamiento que subyacen en las diferentes explicaciones posibles de una realidad. La radicalización de la idea de una explicación situacional, que acentúe el policentrismo y la necesidad de descubrir las premisas y los intereses valorativos que condicionan las diferentes lecturas, se inscribe dentro de esta perspectiva.

Schein (2001) es el tercer autor del movimiento citado como formulador del enfoque cultural. La cuestión central de su planteo es qué tipo de cultura sería necesaria para el aprendizaje y cómo crearla. La cultura necesaria para el aprendizaje presentaría algunas características:

- Equilibra los intereses de todos los involucrados: ningún grupo domina el pensamiento de la gerencia, dado que es sabido que cualquiera de estos grupos (clientes, empleados, proveedores, etc.) puede retardar y destruir la organización.

- Se concentra en las personas, no en los sistemas: se cree en la capacidad de aprender de las personas, valorizando el aprendizaje y el cambio.
- Logra que las personas crean en la posibilidad de cambiar su ambiente: el autor se plantea la siguiente pregunta: si creemos que el mundo que nos rodea no puede ser modificado, ¿de qué sirve aprender a aprender? Relájese y no intervenga sobre algo predestinado.
- Encuentra tiempo para el aprendizaje: Un cierto tiempo de “descanso” es deseable para ser usado para el aprendizaje. Como dice el autor: ser seco y malo no es una buena receta para el aprendizaje organizacional.
- Adopta un abordaje holístico de los problemas: estos presentan múltiples dimensiones interconectadas y mecanismos de causalidad complejos.
- Estimula la comunicación abierta: Existe un compromiso con una comunicación total y con la verdad. Desarrolla un vocabulario común que permite la comunicación.
- Apuesta al trabajo en equipo: la competición individualista no es vista como la respuesta para todos los problemas.
- Tiene líderes accesibles, que reconocen su vulnerabilidad e incertidumbre, que se piensan a sí mismos como profesores y agentes de cambios y no como carismáticos responsables por la decisión.

Schein (2001) reconoce que la cultura que predomina en las organizaciones es lo opuesto y que, en general, a causa de las inducciones de esa cultura y de un modelo escéptico de la naturaleza humana, no habría espacio suficiente para el desarrollo libre del aprendizaje colectivo. Por tales razones, el autor sugiere la necesidad de creación de “puertos psicológicamente seguros” para el aprendizaje o de sistemas paralelos (dentro o fuera de la organización) donde las personas tendrían la oportunidad de un entrenamiento y práctica, apoyo y estímulo para superar el miedo y la vergüenza de cometer errores, entrenamiento y recompensas por los esfuerzos en la dirección correcta, y normas que recompensen la innovación y la experimentación. Schein desiste del núcleo de la organización como posibilidad de un ambiente seguro que actúe como cuna del aprendizaje para el cambio, y plantea que ese sistema paralelo debería ser creado en la cima de la organización, teniendo al ejecutivo como principal alumno y representado por su entorno.

En este punto, se observa una importante contradicción entre Schein y Senge. Para Senge la idea de que todo cambio importante viene de arriba, es un mito que debe ser combatido y sustenta una visión ecológica del liderazgo, que sobrentiende la necesidad de encarar toda la organización, como la posibilidad de un ambiente seguro para el ejercicio del aprendizaje hacia la transformación. De cualquier modo, subsiste la duda: ¿cómo crear un ambiente seguro para el

aprendizaje rompiendo con el condicionamiento de una cultura impositiva, sin apelar a inducciones externas?

Se nos ocurre que: buscar formas de distanciarse de la cultura, observándola desde afuera (a través de un cambio ambiental y de un diálogo interdisciplinario); intensificar los procesos comunicativos dirigidos hacia el procesamiento de aspectos disfuncionales de la cultura, para encaminar pragmáticamente los problemas reales; como así también la afirmación de las diferencias, representadas por los aspectos individuales o subjetivos, encubiertos por la noción de cultura, pueden representar pistas generales para responder positivamente a la cuestión anterior. Señalamos nuevamente la importancia de la planificación a partir de escenarios, como forma de distanciamiento de la tradición y de la experiencia acumulada.

.....

¿Liderazgo Individual o Colectivo?

En el capítulo anterior, analizamos las habilidades básicas y las formas de desarrollo del liderazgo, según Senge. Recalcamos la capacidad del liderazgo de constituirse en un proceso de construcción interactivo de la visión, sin anular los puntos de vista personales. El liderazgo, entendido de este modo, debería saber administrar la diversidad dentro de una misma perspectiva y lidiar creativamente con las antinomias y paradojas. Destacamos también el papel educativo del liderazgo que consistiría en propiciar un ambiente de discernimiento y de análisis crítico de los modelos mentales individuales y sociales de los participantes de una organización. Esta capacidad de posibilitar sumergirse en las estructuras interiores, profundas, de las personas organizacionales es una forma de rescatar la importancia de lo subjetivo dentro de los procesos administrativos.

En el libro *La Danza del Cambio* (1999), Senge desarrolla la versión más actualizada de su concepción de liderazgo. A partir de la metáfora del jardín, el autor confronta la imagen del liderazgo-héroe. El liderazgo “jardinero” no es aquel tipo que postrado sobre las plantas implora: “Crecan plantas, crezcan con ahinco”. Este liderazgo, por el contrario, reconoce que el crecimiento depende de su potencial y se decide a acompañar su ciclo natural, preocupándose por las condiciones que refuerzan y que limitan su crecimiento (agua, suelo, nutrientes, sol, otros árboles...). Por detrás de esta imagen está la idea de que las organizaciones deben ser vistas como sistemas biológicos y no como máquinas. En el caso de una concepción mecanicista de la organización, cuando surge un problema, es asimilado bajo la condición de una pieza defectuosa que debe ser cambiada. En la concepción biológica organizacional, lidiamos con gente, con personas, que al igual que las plantas, no pueden ser tratadas como piezas de un

engranaje maquinal. En el caso del jardín, una planta no muere para ser reemplazada simplemente por otra. Lo que sucede es que una nueva va creciendo y acaba tomando el lugar de la vieja. Lo mismo ocurre con el comportamiento. Si un comportamiento nuevo es más eficaz que el antiguo, entonces el nuevo acaba conquistando espacio. De este modo, el líder-jardinero sería aquel que intenta actuar sobre las condiciones limitadoras y promotoras del desarrollo potencial de las personas organizacionales, especialmente sobre las condiciones básicas para un aprendizaje colectivo y solidario. Estas condiciones de aprendizaje, serían los factores propulsores o realizadores del potencial de crecimiento de las personas, potencial que podría ser inhibido en contextos impositivos y objetivantes.

El liderazgo para Senge, no sería un factor individual; o solamente individual. Dentro de su visión ecológica, el liderazgo corresponde a la capacidad colectiva para moldear los cambios. En una organización habría diferentes líderes, en diferentes niveles, no necesariamente ejecutivos. Entre ellos se destacan los “que portan la semilla”, esto significa aquellos que tienen la capacidad de establecer redes más o menos informales de comunicación; de impulsar, en todos los niveles, en relaciones de transversalidad, la posibilidad de transferencia de habilidades y de conocimientos. Estos líderes construirían su potencial, a través de su capacidad de establecer interconexiones entre innovadores.

Para el autor, los grandes problemas que enfrenta el cambio son de tipo gerencial. Se relacionan a la incapacidad de generar una dinámica de negociación a partir de una visión compartida; a la dificultad de poner en discusión temas “indiscutibles” mediante el desarrollo de habilidades de reflexión e indagación; a la tendencia de evitar enfrentar las causas más complejas de los problemas en pro de un tratamiento sintomático; a un tipo de conducta defensiva que escatima medidas que puedan afectar intereses, etc.

Estas restricciones, típicas de la despreocupación de los dirigentes por el aprendizaje colectivo, pueden ser compensadas a través de estrategias de aprendizaje. Pero esto no es suficiente. El cambio exigiría una mayor concentración sobre los aspectos limitadores del crecimiento, entendiendo el cambio no como reemplazo o sustitución, o producción de algo absolutamente nuevo, sino como crecimiento (como evolución de lo nuevo a partir de lo antiguo). La referencia de Senge a Maturana: “la historia es la transformación para la conservación”, o dicho de otro modo: “cada movimiento está siendo inhibido a medida que ocurre”, corresponde al reconocimiento de tendencias naturales de compensación o de limitación del crecimiento, que deberían ser el blanco privilegiado de una reflexión estratégica sobre cómo actuar para debilitar o atenuar esas tendencias, y para prolongar los momentos de inflexión compensadora. Toda esta reflexión apunta a la necesidad de pensar, no en términos de imponer cambios, sino de cultivar cambios.

Esta perspectiva no pretende afirmar que el liderazgo no sea individual, sino que plantea las relaciones entre capacidades individuales y sociales. Intenta reforzar la idea de que el líder es quien fomenta los procesos de aprendizaje que pueden generar un liderazgo diseminado, de que el desarrollo del liderazgo como instancia individual depende de interacciones típicas del fenómeno social del aprendizaje.

Como vimos anteriormente, Motta (1991) formula que la esencia del liderazgo consiste en la capacidad de dominar el contexto (capacidad de análisis estratégico del ambiente y de los problemas organizacionales, de intuición del futuro y de formulación de la visión), capacidad de manejo intersubjetivo (comunicación y negociación) e individuales (como un gran conocimiento de sí mismo, la capacidad de socialización y la autenticidad). Reforzando la dimensión subjetiva, el autor se detiene en la importancia de lo ilógico y de la intuición en la gestión administrativa, que explican el carácter a veces poco coherente e irracional de las decisiones tomadas. Motta plantea además, que la intuición mezcla elementos de racionalidad formal e informal y que esta se apoya fuertemente en la experiencia acumulada a través del liderazgo. El destacar la dimensión subjetiva, en cuanto a lo formal o racional del liderazgo actúa aquí como un argumento importante para no omitir la naturaleza individual de la misma.

En Bennis, otro autor ya citado, encontramos finalmente, ideas importantes sobre el liderazgo como un fenómeno vinculado prioritariamente a la movilización de las personas (y no necesariamente a la inducción de la motivación), a la reflexión futurista de la gran visión en detrimento del detalle operacional y al desarrollo de la innovación. De un modo diferente a la lógica del control, inherente a la gestión tecno-burocrática clásica, el fenómeno del liderazgo actuaría como el ejercicio del poder para el desarrollo de dinámicas de equipo y de interacción disciplinaria que favorecerían la innovación y el cambio. La promoción del liderazgo dependería mucho, de un tipo de aprendizaje caracterizado por el tránsito cultural entre disciplinas diferenciadas e informaciones aparentemente distantes. Esta línea de pensamiento refuerza, por lo tanto, la idea del liderazgo como proceso de aprendizaje y como instancia de movilización de las capacidades individuales e intersubjetivas de la organización.

.

Consideraciones Intermediarias a Título de Recapitulación

El nexa que establecemos entre subjetividad y gestión, corresponde al entendimiento de la organización como sociedad que aprende, y de la planificación como comunicación dirigida hacia la discusión crítica de los diferentes modelos mentales (a nivel individual) involucrados en el análisis de problemas.

El aprendizaje es entendido como proceso individual de adquisición de conocimientos y habilidades, dependiente de la socialización y de procesos de interconexión con el medio, en el sentido de lo trabajado por Maturana y por Piaget en relación al proceso cognitivo en general.

El aprendizaje como proceso social correspondería a la superación del aprendizaje fragmentado, que ocurre cuando el aprendizaje individual no se preocupa por una transferencia de contenidos hacia los grupos y organizaciones (o por compartir).

La subjetividad es por lo tanto indisoluble de la intersubjetividad, y se expresa en la gestión a través de ella. Esto no implica su disolución o anulación en o por el patrimonio social o cultural. La diferencia no puede ser negada, debe ser afirmada cuando sea necesario.

La cuestión del liderazgo ofrece un campo interesante para la reflexión sobre cómo características subjetivas y sociales ligadas a la gestión organizacional se atacan mutuamente. Liderazgo es tanto una capacidad individual como social, entendido tanto como resultado, como posibilidad del aprendizaje organizacional.

Las capacidades de reflexión y de diálogo, de argumentación y de indagación, la capacidad de poner en discusión lo no dicho que condiciona el habla de los sujetos organizacionales y de cuestionar algo indiscutible en una organización, el uso de la planificación de escenarios como “recuerdo del futuro” (análisis de los filtros mentales que condicionan nuestro modo de mirar hacia el futuro) y aprendizaje de la capacidad de cambio, el análisis de problemas como posibilidad de cuestionamiento de nuestras creencias, son, entre otras, capacidades de aprendizaje que pueden redundar en visiones compartidas, superando el aprendizaje fragmentado, y generando un saber común que alimenta la cultura de una organización.

La afirmación de la individualidad y el distanciamiento en relación a la cultura pueden significar, por ende, la posibilidad de la diferencia innovadora.

.

Algunas Técnicas de la V Disciplina

La columna de la izquierda

El objetivo de esta técnica es tomar conciencia de las suposiciones básicas que orientan nuestra conversación y que contribuyen a crear obstáculos en situaciones cotidianas, y desarrollar una forma más clara de hablar sobre estas suposiciones.

Consta de los siguientes pasos:

Primer paso: elegir un problema

Seleccione un problema difícil que haya abordado recientemente, esas dificultades interpersonales que muchos procuramos ignorar:

- No consigue llegar a un acuerdo con un colega.
- Otra persona no se empeña lo suficiente.
- Usted se considera víctima de un trato injusto.
- Cree que nadie considera su punto de vista.
- La organización resiste (o cree que resistirá) a un cambio que usted pretende implementar.
- Cree que su equipo no presta atención al problema fundamental.

Escriba un párrafo breve describiendo la situación. ¿Cuál es su objetivo?, ¿quién pone obstáculos?, ¿qué podría suceder?

Segundo paso: la columna derecha (lo que fue dicho)

Ahora recuerde una conversación frustrante que tuvo, o imagine la conversación que hubiera tenido si hubiese tocado el tema.

En un papel o en varios haga un cuadro con dos columnas.

En la columna derecha, escriba el diálogo tal como fue; o anótelo tal como cree que sería se plantease el problema. El diálogo puede continuar por varias páginas. Deje la columna izquierda en blanco hasta terminar.

Tercer paso: la columna izquierda (lo que usted pensaba o sentía)

Ahora, en la columna izquierda, escriba lo que pensaba y sentía, sin decirlo.

Cuarto paso: reflexión (utilización de la columna izquierda como recurso)

Podemos aprender mucho al registrar una situación por escrito, guardarla por una semana y luego analizarla. El caso se transforma en un instrumento que nos permite examinar nuestros pensamientos como se fuesen de otros.

Al reflexionar, pregúntese:

- ¿Qué me indujo a pensar y sentir de esa manera?
- ¿Cuál era mi intención?, ¿qué pretendía alcanzar?
- ¿Alcancé los resultados que buscaba?

- ¿Cómo influirían mis comentarios sobre las dificultades?
- ¿Por qué no dije lo que estaba en la columna de la izquierda?
- ¿Qué prejuicios tenía sobre la otra persona?
- ¿Cuál fue el precio de actuar de esa manera? ¿Cuáles fueron los frutos?
- ¿Qué me impidió actuar de otra manera?
- ¿Cómo puedo usar mi columna de la izquierda como recurso para mejorar nuestras comunicaciones?

| | |
|--|--|
| <p>Imaginé mi interacción con un colega, Bill, luego de que él hizo una presentación extensa para nuestro jefe, relativa a un proyecto en que estamos trabajando juntos. No pude asistir a la presentación, pero oí decir que fue mal recibida.</p> | |
| <p>Lo que estoy pensando</p> <p>Todo el mundo está diciendo que la presentación fue una bomba. ¿Será que él sabe que fue tan mala?</p> <p>¿O será que él no está dispuesto a enfrentarlo?</p> <p>Él está realmente con miedo de enfrentar la verdad. Si él tuviese más auto-confianza, probablemente aprendería algo de una situación como esta</p> <p>No puedo creer que él no perciba que la presentación fue desastrosa para la continuidad de nuestro trabajo.</p> <p>Necesito encontrar el modo de lograr que este "tipo" despierte.</p> | <p>Lo que es dicho</p> <p>Yo: ¿Cómo fue la presentación?</p> <p>Bill: Bueno, no se. Es muy temprano aún para saberlo. Además, estamos pisando en terreno nuevo</p> <p>Yo: Bueno, ¿qué crees que debemos hacer? Creo que las cuestiones que planteaste son importantes.</p> <p>Bill: No estoy tan seguro. Vamos a esperar a ver qué sucede.</p> <p>Yo: Tal vez tengas razón, pero creo que tal vez necesitemos hacer algo más que simplemente esperar.</p> |

Fuente: ejemplo no problematizado presentado por Senge et al., 1995.

Lo indiscutible

Este ejercicio tiene como objetivo, aprender a partir de temas tabú, tan indiscutibles que ni siquiera se discute el hecho de que sean indiscutibles.

Los pasos son los siguientes:

Primer paso: compilando datos

Cada participante del equipo recibe tres tarjetas y lapiceras del mismo color. Sin discusión ni colaboración, cada persona anota un problema indiscutible en cada tarjeta, describiéndolo detalladamente para que todo el mundo lo entienda. Si la conducta de alguien forma parte de lo indiscutible, debe hacerse referencia al cargo y no al nombre de la persona.

Segundo paso: distribuyendo las tarjetas

Primera opción: alguien junta las tarjetas, las mezcla y las distribuye, o bien, hace una pila y deja que la gente las tome. Los miembros del equipo colocan la tarjeta en la mesa, boca arriba, a medida que las extraen.

Segunda opción: después de cinco minutos, todos salen de la sala, llevando sus tarjetas. De a uno, los miembros del equipo entran en la sala de reunión y esconden sus tarjetas. Cuando todas hayan sido escondidas, las personas vuelven a sala y buscan encontrar tres tarjetas.

Tercer paso: revelando temas comunes

Cada persona lee en voz alta las tres tarjetas del paso 2 y las pega en la pared. Cuando todas hayan sido leídas, los miembros del equipo las agrupan temáticamente. El equipo debe decidir cuántos temas serán abordados durante la reunión, dejando los otros para después. Es aconsejable comenzar por los temas indiscutibles más fáciles.

Estas preguntas ayudan a orientar el diálogo:

- ¿Cuál es la amenaza que se esconde detrás de lo indiscutible?
- ¿Qué modelo mental permitió la persistencia de esta estructura oculta?
- ¿Qué impide que este tema sea discutido con seriedad?
- ¿Cuáles son las consecuencias indeseables del indiscutible, en el pasado, presente y futuro?

- ¿En qué medida este indiscutible sustenta u obstaculiza nuestra capacidad para el aprendizaje en equipo?
- ¿Cómo se relaciona el indiscutible con la visión y los valores a los que suscribimos?
- ¿Qué deseamos hacer con este indiscutible?

Perspectivas múltiples

El objetivo de esta técnica es ampliar las perspectivas del equipo, los puntos de vista desde los cuales sus miembros examinan un problema. Se trata de estimular la rotación de roles de modo de permitir que los miembros de un equipo vean un tema importante desde la mayor cantidad de perspectivas posibles. En primer lugar, se debe definir el problema o el tema a ser analizado y escribir en tarjetas el cargo o la posición de los diferentes actores representados en este equipo. Deberían ser convocados los diferentes actores involucrados en el problema en cuestión.

Los participantes tomarían de a uno, una tarjeta de la pila que fue mezclada y se movilizarían hacia la posición representada en ella. Asumiendo esta nueva posición, harían comentarios sobre el problema, acerca de cómo analizar el mismo, y/o sobre cómo abordarlo. Los comentarios deben ser necesariamente registrados.

En algún momento usted se deparará con descripciones completas de cada perspectiva. En ese momento, el equipo puede comentar la situación desde cada una de ellas. Podemos llegar a la conclusión, por ejemplo, que la perspectiva del representante de finanzas incluye tres puntos de vista o que la posición de las finanzas contiene tres perspectivas. Cada una de esas perspectivas podrá ser analizada por separado desde diferentes ópticas.

Escribir siendo leal

El ejercicio tiene dos objetivos: ayudar a identificar con mayor claridad sus propios modelos mentales en relación a las personas clave de su organización y abordar una dificultad desde diferentes perspectivas. También puede ayudar a adquirir habilidad política.

El ejercicio consiste en escribir tres versiones de un informe o memorándum y analizar a continuación las diferencias.

Usted tendría que elegir una situación difícil que se presenta inesperadamente, sobre la cual escribirá un informe. Enumere algunas personas con las

que usted espera ser leal al momento de escribir ese informe. Algunas pueden ser simbólicas o hipotéticas. A continuación, elija dos personas o grupos de personas, que leerán el informe cuando este concluido. Elija también mentalmente su lealtad para con la verdad tal como usted la ve.

Escriba, inicialmente, una descripción de la situación como si su lealtad fuese únicamente con la verdad. Utilice preferentemente tres párrafos:

- **Presentación:** Imagine que las personas leerán su informe en un futuro lejano. ¿De qué manera desearía *atraer* su atención?, ¿qué podría decir, que resulte interesante para que ellas deseen continuar leyendo? *¿qué cree que les gustaría saber primero?*
- **Núcleo (párrafo central):** Aquí debe constar el núcleo del relato: ¿qué ocurrió, a quién, dónde, cuándo, por qué y para qué? *¿Qué ocurrió, qué significa, quién participó?*
- **Cierre (párrafo final):** ¿qué es lo que usted quiere que sientan las personas en un futuro, cuando hayan terminado de leer el relato? *¿Cómo espera que reaccionen?* ¿Cuál es su mensaje? ¿qué le sugiere el informe? ¿Existe alguna moraleja o algún plan de acción implícitos?

Cuando haya terminado, olvide el informe por unos dos días. Este trabajo será su grupo testigo.

Escriba, ahora, los informes correspondientes a las dos personas elegidas, pensando en la imagen de estas personas al momento de la lectura de las palabras del memorándum. Haga de cuenta que no les mostrará los resultados. Se sugiere aquí también escribir tres párrafos, a partir de las preguntas anteriores.

Usted tiene ahora tres informes. Analícelos como se fuese la primera vez y responda estas preguntas:

Observe primero el informe “sinceramente”:

- ¿Cuál es la impresión que le deja el autor del informe?
- ¿Qué datos (del texto) lo llevan a esta conclusión?
- ¿Cuál es la impresión que obtiene partiendo solamente del informe, de la historia y de los hechos respectivos? ¿Cuán importantes son estos hechos?
- ¿Qué frases específicas generarían esa impresión?

Ahora observe los otros dos informes (uno después de otro):

- *¿Cuál es la impresión que usted obtiene, a partir del primer informe, de la persona A?*
- ¿Qué parte del texto le deja esa impresión? Por ejemplo, *¿qué elementos figuran aquí que no se incluyen en los otros?*
- Observando el párrafo inicial, ¿Qué cree el autor *que le interesará a A?*
- ¿Qué es lo que el autor desea que A ignore? *¿Qué datos o detalles son omitidos?*

- ¿A qué conclusión quiere el autor que llegue A? ¿*Cómo quiere que reaccione A?*
- Ahora imagine que usted le muestra el resultado a A. ¿Aceptaría A el tipo de evaluación y las premisas? ¿se sentiría conforme o disconforme?
- ¿Es posible verificar las premisas que llevaron a esas respuestas? ¿Existe alguna razón por la cual puedan no ser ciertas?

Debe escribir aún un informe final a partir de las tres versiones iniciales, de las cuales extraerá los nuevos párrafos. Concéntrese en esas versiones y vea si es posible sintetizarlas. Revise la versión final teniendo en cuenta nuevas lealtades. Identifique los cambios que sean necesarios para que este informe sea digerible para todos.

Finalmente, entregue estas cuatro versiones a las personas A y B, preguntándoles qué versión preferirían, y qué material debería ser enfatizado en la versión definitiva.

Proyector y Pantallas

El objetivo de este ejercicio es observar la mente colectiva en acción; ver dos perspectivas polarizadas y aprender a tomar distancia de las posiciones rígidas tradicionales. Cada participante representa el papel de alguien que enfrenta un dilema y plantea dos puntos de vista sobre ese problema.

Un miembro de cada equipo se propone como proyector. Debe exponer su dilema y las dos alternativas. Este dilema debería ser real, inminente, a ser resuelto. El proyector elige qué persona representará cada aspecto del dilema, la cual actuará como pantalla sobre la cual proyectará sus pensamientos.

Las “pantallas” deben compenetrarse en el papel atribuido, procurando debatir el dilema no desde un punto de vista personal, sino a partir del punto de vista del papel que está representando (de la mejor forma posible). El proyector escucha en silencio, reflexionando.

El proyector comunica a las “pantallas” lo que sintió mientras escuchaba y los tres miembros de cada equipo comienzan a visualizar frente a ellos los pre-conceptos y pensamientos acerca del dilema.

Finalmente, los diferentes equipos se reúnen y hacen un resumen general.

Protocolos de Discusión Especialista (Hábil)

Es útil escribir los protocolos en tarjetas, para que los miembros del equipo de discusión los tengan a mano durante las reuniones.

Sugerencias para los contenidos de las tarjetas:

- Preste atención a sus intenciones: ¿qué deseo de esta conversación? ¿Estoy dispuesto a recibir influencias?
- Equilibre la argumentación con el cuestionamiento: ¿qué la o lo llevó a ese punto de vista? ¿qué significa ese punto de vista?
- Elabore un sentido compartido: Cuando usamos la palabra_____ ¿qué queremos decir?
- Sea conciente de sus reacciones: ¿qué estoy pensando? ¿qué estoy sintiendo? ¿qué es lo que quiero en este momento? ¿qué me impide buscar lo que quiero?
- Explore las presiones: ¿Cuáles son nuestros puntos de acuerdo y en qué disentimos?

Preparar el terreno para una discusión de este tipo significa:

- Procurar un terreno neutro para la discusión, donde no haya símbolos de poder y prestigio y los miembros del equipo se traten como colegas.
- Actuar de modo de crear un clima de confianza y sinceridad.
- Estimular y recompensar la introducción de nuevas perspectivas, incorporando eventualmente fuentes externas de nuevas perspectivas.
- Planifique bien los temas de discusión (divulgados con anticipación) y el contexto de la discusión, evitando distracciones y una jornada muy prolongada.

Para poder desarrollar la capacidad de escucha durante una reunión de este son necesarios algunos requisitos:

- Deje de hablar con los otros y consigo mismo. Aprenda a silenciar su voz interior.
- Imagine el punto de vista de otra persona. Colóquese en la posición del otro, en el contexto del otro.
- Preste real atención y demuestre interés.
- Observe la conducta no verbal para captar otros significados.
- No interrumpa. Aumente su nivel de tolerancia.
- Escuche “entre líneas”. Tome en cuenta el sentido figurado del lenguaje. Capte las omisiones del discurso, las cosas que no son dichas que por lógica deberían estar presentes. Pregunte sobre ellas.
- No critique mientras escucha. Evite comentarios críticos e intempestivos en ese momento. Límitese a dar respuestas constructivas hasta que el contexto haya cambiado y las críticas puedan ser expuestas sin que parezcan acusaciones.

- Escuche activamente, expresando con otras palabras lo que los otros han dicho durante la conversación.
- Deje de hablar. Haga un voto de silencio por un tiempo.

Vivero

El objetivo de esta técnica es perfeccionar nuestro estilo de comunicación en un ámbito de discusión especialista (hábil).

Descripción: la mitad del equipo (en un círculo interno) discute un tema, mientras la otra mitad (en un círculo externo) observa. La crítica se realiza de a dos personas, no con todo el grupo, de modo que las personas se sientan más cómodas para intercambiar comentarios.

Aborde un tema difícil: un problema recurrente, una racionalización, un fracaso, algo “indiscutible”....

Pasos:

Primer paso: estableciendo una conexión

Cada miembro del equipo elige un colaborador en quien confíe. Los colaboradores se sientan de a dos y se hacen las siguientes preguntas:

- ¿Qué opiniones contundentes tiene (como individuo) sobre este tema?
- ¿Qué datos observables (hechos, no opiniones) puede usted aportar para la discusión?
- ¿Está abierto a las influencias?
- ¿Cuál es su visión sobre un desenlace satisfactorio de la discusión?

El objetivo de esta descripción es garantizar que ambos colaboradores entiendan los conceptos, valores y aspiraciones del otro.

Segundo paso: grupo A, en el centro (20 minutos)

Ubique las sillas en dos círculos concéntricos, sin mesas. Un colaborador de cada grupo se integra al grupo A y el otro al B. Los grupos se alternarán en la conversación y observación. Los que se sientan en el círculo interior (grupo A) inician la conversación, siguiendo los protocolos de la discusión especializada, definiendo el tema y abordándolo del modo que consideren más conveniente. Los miembros del grupo B adoptan el papel de observadores/instructores. Se

sientan al lado de los colaboradores, de modo que puedan verse y escucharse con facilidad. Cuando le toque el papel de observador/instructor, use estas preguntas como parámetros; tome nota sobre ejemplos específicos (incluyendo los comentarios) que ilustren su percepción de la destreza del colaborador.

Mientras su colaborador *argumentaba*, ¿cuántas veces...?

- Expuso sus opiniones e ideas con tanta claridad que quien escuchaba podía visualizarlas mentalmente?
- Expuso los preconceptos en los que se basaban sus opiniones e ideas?
- Aportó datos observables para sustentar y esclarecer un razonamiento?
- Pidió a los demás a enriquecer sus ideas?
- Se abstuvo de ser defensivo cuando lo cuestionaban?

Cuando su colaborador *cuestionaba*, ¿cuántas veces...?

- Hizo preguntas sobre las hipótesis y datos que los otros señalaban sin generar una actitud defensiva?
- Hizo preguntas que mejoraran la comprensión del grupo sobre las opiniones de alguien?
- Escuchó sin juzgar (atentamente y sin interrupciones) mientras otros hablaban?

Tercer paso: la primer crítica (5 minutos)

Al cabo de 20 minutos, disuelva el grupo y vuelva al trabajo de a dos. En 5 minutos, los observadores revisan sus notas con el integrante que habló. Al hacerle críticas, utilice los protocolos de la discusión especializada. Por ejemplo, en vez de decir “actuaste a la defensiva”, diga “interpreté este comentario como defensivo”.

Cuarto paso: perfeccionamiento y nueva crítica (de 25 a 30 minutos)

El grupo A regresa a la discusión y al finalizar el grupo B procede a la crítica.

Quinto paso: Grupo B en el Centro (2 sesiones y 2 críticas)

El grupo B iniciará la conversación y el grupo A la observación.

Sexto paso: auto-observación y definición con todo el grupo

Todo el grupo delibera (luego de un descanso que permita reflexionar sobre las reacciones de los participantes) sobre la capacidad del mismo para generar una comprensión más amplia de su propia conducta e intenta llegar a un consenso definitivo sobre la temática pautaada.

Protocolos de diálogo

Exponga sus procesos mentales (suba lentamente la escalera de inferencias) (Figura 1).

Figura 1 – Protocolos para mejorar la argumentación.

| Qué hacer | Qué decir |
|---|--|
| Exponga sus premisas, y describa los datos que lo condujeron a las mismas. | "Yo pienso de la siguiente forma, y aquí está lo que me llevó a pensar de este modo..." |
| Explique sus premisas. | "Partí del concepto de que..." |
| Haga explícito su razonamiento. | "Asumí esta posición porque..." |
| Explique el contexto del su punto de vista: quién se verá afectado por sus propuestas, cómo será afectado y porqué. Aporte ejemplos de lo que usted propone, aunque sean hipotéticos o metafóricos. Cuando hable, intente imaginar la perspectiva de los otros en relación a lo que usted dice. | "Para tener una imagen clara de lo que yo digo, imaginen que ustedes son los clientes que se verán afectados..." "Aquí tienen algunos ejemplos del tipo de cosas que yo tenía en mente cuando llegué a la conclusión de que..." |

Someta sus conclusiones y conceptos al juzgamiento de los otros.

| | |
|--|--|
| Estimule a los demás a explorar su modelo, sus premisas y sus datos. | "¿Cuál es su opinión sobre lo que acabé de decir?" "¿Identifiqué alguna falla en mi razonamiento?" "¿Les gustaría aportar algo más?" |
| Revele los detalles que le parezcan menos claros. Esta actitud, en vez de debilitarlo, desactiva la fuerza de los oponentes y es una invitación a la superación. | "Aquí hay un aspecto que podrían ayudarme a resolver..." |
| Aún en el medio de su argumentación, escuche con atención y estimule a los demás a presentar sus perspectivas. | "¿Alguien ve la situación de otro modo?" |

Fuente: Senge et al., 1995.

Figura 2 – Protocolos para mejorar el cuestionamiento.

Pida a los otros que expongan sus modelos mentales.

| Qué hacer | Qué decir |
|---|---|
| Acompañe a los demás por la escalera de inferencias y verifique qué datos utilizan. | "¿Cómo llegó a esa conclusión?" "¿Qué datos dispone para sustentar esa conclusión?" "¿Qué lo llevó a decir eso?" "¿De qué modo se relaciona esto con sus intereses?" "¿Hacia dónde va su razonamiento?" |
| No utilice un lenguaje agresivo con la gente que no está familiarizada con esos métodos. Sus preguntas no deben inducir a actitudes defensivas. | En vez de preguntar: "¿a qué se refiere?" o: "¿qué pruebas tiene de eso?", pregunte "¿Puede ayudarme a comprender sus ideas?" |
| Explique las razones de su cuestionamiento y cómo se relaciona con sus propios intereses, expectativas y necesidades | "Pregunto cuáles son sus premisas porque..." |
| Induzca a los demás a explayarse. Verifique porqué dicen lo que dicen. | |

Fuente: Senge et al., 1995.

Compare las propias premisas con las ajenas.

| | |
|--|--|
| Verifique lo que los otros dicen, pidiendo que contextualicen lo dicho y que aporten ejemplos. | "¿Esto es semejante a?" "¿Cuáles serían las consecuencias de esta propuesta?" "¿Quién se vería afectado por ella, cómo y por qué?" |
| Verifique si ustedes comprendieron lo que los otros dijeron. | "¿Será que entendí bien lo que usted dice?" "Si entendí correctamente, usted está diciendo que..." |
| Preste atención a la nueva comprensión que puede surgir. No se empeñe en destruir la argumentación del otro o en promover la propia. | |

Fuente: Senge et al., 1995.

Figura 3 – Protocolos para lidiar con un punto de vista en desacuerdo.

| Qué hacer | Qué decir |
|---|---|
| Pregunte al otro nuevamente cómo llegó a ese punto de vista. | "¿Cómo llegó a esa conclusión?" |
| Corrobore si usted realmente comprendió | "¿Está tomando en cuenta datos que yo no dispongo?" |
| Explore, escuche, presente sus opiniones abiertamente. Esté alerta al sentido más amplio que puede surgir de la exposición sincera de otros modelos mentales. | "Veamos si comprendí ¿usted está diciéndome que...?" |
| Utilice su columna de la izquierda como recurso. | "¿Usted ya pensó en...?" |
| Utilice su columna de la izquierda como recurso. | "Cuando usted dice... me preocupo porque... o temo que eso implique..." |
| Manifieste sus preocupaciones y aclare sus motivos. | "Tengo una gran dificultad en entender eso porque..." |

Fuente: Senge et al., 1995.

Figura 4 – Protocolos para momentos de "asfixia".

| Qué hacer | Qué decir |
|---|--|
| Admita que existe una crisis y procure superarla con humor (la concentración en los datos puede guiarlo por la escalera de inferencias) | "¿Qué sabemos con certeza?" "¿Existe algo que nos parezca cierto, pero que no esté confirmado por los datos?" |
| Busque información que nos ayude a avanzar. | "¿Qué cosas estamos ignorando?" "¿Que es imposible de conocer?" |
| Pregunte si no hay una forma de diseñar juntos un experimento o un cuestionario que proporcione nuevas informaciones. Escuche las ideas como si fuese la primera vez. | "¿En qué puntos concordamos y en qué puntos estamos en desacuerdo?" |
| Considere el modelo mental de la otra persona como un fragmento de un rompecabezas mayor. | "¿Estamos partiendo de dos conceptos muy diferentes?" |
| Pregunte qué datos o qué lógica podrían modificar esa perspectiva. | "¿Qué tendría que suceder para que considere otra alternativa?" |
| Pida ayuda al grupo para reelaborar la situación. No permita que la conversación se detenga con "un acuerdo sobre el desacuerdo". | "Parece que llegamos a una situación sin salida y temo que saldremos de aquí sin entendernos... ¿Alguien tiene ideas que nos ayuden a esclarecer nuestro pensamiento?" |
| Evite promover sus argumentos cuando alguien habla desde otro punto de vista. | "No comprendo el porqué de nuestra desavenencia". |

Fuente: Senge et al., 1995.

.

Estrategias para enfrentar desafíos del cambio organizacional

En el libro *La Danza de los Cambios*, Senge (2000), y otros autores asumen como objetivo presentar técnicas y estrategias que puedan ayudar a resolver una serie de desafíos que el proceso de transformación organizacional permitiría. Algunos de estos desafíos serían: la falta de tiempo de los dirigentes y gestores del cambio; la carencia de esquemas de ayuda o de tutoría de los grupos involucrados en el proceso; la dificultad de presentar el cambio como una cuestión relevante; los obstáculos en la difusión de las informaciones y de los resultados inherentes al proceso; un cierto aislamiento y espíritu de arrogancia de los grupos-piloto que lleva a una polarización entre fanáticos del cambio y disidentes; la incapacidad de actuar conforme al discurso; el miedo y la ansiedad inherentes a todo proceso de transformación; la dificultad de formular indicadores del proceso de apreciación y medición del cambio; el desafío de adquirir mayor autonomía como grupo piloto del cambio y de pasar a ser parte del esquema de poder reconocido por la organización (governabilidad); el desafío de posibilitar una constante definición crítica de la estrategia y del propósito organizacional.

Frente a estos desafíos, algunos principios estratégicos pueden ser articulados:

La necesidad de flexibilizar el tiempo

La cuestión fundamental es cómo generar más tiempo para permitir una concentración mayor en los procesos innovadores y de cambio. Esto dependería de diferentes orientaciones:

- Delegar en las personas un mayor control del uso de su propio tiempo, como una condición que posibilite mayores niveles de confianza.
- Valorizar el tiempo no estructurado, un tiempo “libre” volcado a la reflexión y el diálogo, para el “soñar despierto” individual y colectivo, para la discusión de los aspectos ambiguos de la estrategia, del cambio y del aprendizaje informal, para la búsqueda de una mayor innovación y de una mayor cohesión organizacional.
- Procurar integrar varias iniciativas diferentes en una única, especialmente cuando estas demandan capacidades relacionadas para el cambio.
- Decir no a la “politiquería”, al juego de poder y a la burocracia.
- Desarrollar una mayor concentración estratégica sobre aquellos aspectos vinculados a las iniciativas de cambio, generando la capacidad de decir no,

a las cuestiones no esenciales y de eliminar tareas innecesarias. Esto implica una conformación racional de la agenda que supone algunas técnicas: examinar si los compromisos asumidos para los próximos meses, se relacionan con elementos de la visión organizacional (para usted mismo, para el grupo piloto del cambio y para la organización) o no; evaluar junto con los colaboradores más cercanos un listado de aspectos en los que el dirigente pone demasiada atención y de aspectos a los que no le pone la atención suficiente; cuestionarse sobre las tareas de las cuales no quisiera preocuparse, delegándolas, las tareas que usted no debería hacer, y las tareas con las cuales podría lidiar con mucha menos supervisión; clasificar las iniciativas o sugerencias de alternativas de acción de acuerdo con la facilidad de realización y el impacto sobre la organización.

- Esta capacidad de flexibilización implica poder parar algo antes de comenzar algo nuevo y en abandonar determinadas actividades consideradas relevantes (aún después de una depuración) por un cierto tiempo, para concentrarse en lo que sería relativamente más importante (“negligencia planificada”)

La necesidad de ser un ejemplo de apertura y de cultivar la moderación y el gradualismo para combatir el miedo y la ansiedad inherentes al cambio

El miedo y la ansiedad derivarían de un “hiato de apertura”, de una tensión entre las crecientes exigencias de sinceridad y de apertura del grupo involucrado y la capacidad real de las personas de toda la organización. Estos sentimientos podrían ser enfrentados con las siguientes estrategias:

- El dirigente tiene que ser un ejemplo de apertura, en el sentido de reconocer su vulnerabilidad, su capacidad de cometer errores que deben ser encarados como oportunidades. El compromiso con la verdad y la aceptación de la diversidad como algo valorado, dentro de un ambiente de escucha de las diferentes visiones, ayuda a aumentar la confianza de las personas y a estimular su propio liderazgo. Del mismo modo actúa la percepción de que la participación en procesos de cambio es una cuestión de elección y no de coerción.
- Es mejor comenzar de abajo y tomar impulso antes de confrontarse con situaciones difíciles. Es más eficaz ir de a poco, lidiando con pequeños miedos y ansiedades y construyendo la capacidad durante el largo recorrido en dirección a los grandes miedos y ansiedades.
- Evite “ataques frontales”. El miedo no puede ser “expulsado” o domina-

do. Lo que se puede hacer es crear condiciones favorables para el surgimiento gradual de la confianza, considerada un aspecto esencial de la dinámica organizacional. Tal situación depende de la conformación lenta de redes de ayuda entre las personas, basadas en el entendimiento interactivo y en la oferta por parte de la dirección de una red de contención psicológica.

- Como dirigente evite “disparar sobre sus propios pies” al pretender radicalizar el proceso de cambio (“ahora o nunca”) y exigirle a las personas conductas avanzadas, absolutamente transparentes y dialógicas.
- Como dirigente debe dejar claro, que usted espera que exista un progreso continuo, pero que usted también sabe que habrá retrocesos y desventuras. Esto se condice con no querer disminuir la brecha entre “donde estamos” y “donde queremos estar” en un solo paso, sino poco a poco.
- Recordar permanentemente que el miedo y la ansiedad son respuestas naturales y que su inexistencia indica una falta de aprendizaje (ausencia de dudas) y de poco avance (o en dirección incorrecta) en el proceso de cambio.

La necesidad de los gerentes clave de sensibilizar estratégicamente acerca de la importancia del cambio y de construir la capacidad de ensamblarse a la organización como un todo desde el inicio

La posibilidad de evitar una afiliación fanática que lleve al aislamiento frente a manifestaciones naturales de descrédito organizacional y la consolidación de la idea de la relevancia del “debe ser” del proceso de cambio dependen de diferentes estrategias:

- Buscar desde el inicio apoyo en los niveles gerenciales instituidos y trabajar en colaboración representan antídotos para la sensación de “falta de ayuda” que acomete los procesos de cambio
- Tornarse “bicultural”: el liderazgo del cambio, debe saber proteger las iniciativas de cambio, conciente de que ellas precisan de “incubadoras” para desarrollarse, pero al mismo tiempo debe saber aprender de la experiencia, de la tradición. La eficacia del cambio depende en gran medida, de la posibilidad de transitar o de cruzar fronteras entre la subcultura emergente y la cultura preexistente. O de la posibilidad de comportarse bajo los términos definidos por la dirección y simultáneamente estimular en los grupos involucrados en el cambio, habilidades para desafiar verdades y crear.
- Desarrollar la negociación y la diplomacia de modo de incorporar en el proceso a los diferentes afectados y construir vínculos más estables con

toda la organización. Los grupos innovadores exitosos son aquellos que desarrollan una “orientación hacia afuera”, en vez de concentrarse exclusivamente en el desarrollo interno. Dentro de este espíritu, es importante tener paciencia con los chejes y lograr que las prioridades de los grupos ejecutivos formen parte del pensamiento creativo del grupo.

- Cultivar la franqueza reflexiva o la disposición para saber lidiar productivamente con el conflicto, en el sentido de posibilitar la creatividad, es una protección para la tendencia a la arrogancia. Del mismo modo que, asumir que usted no tiene que convencer a las personas, es un desafío que brinda la posibilidad de la coexistencia de “múltiples realidades” como estrategia de liderazgo.

Saber cruzar fronteras

La gobernabilidad depende esencialmente de la capacidad de saber cruzar estratégicamente fronteras, de la posibilidad de trabajar con grupos multifuncionales (y de transformar grupos temporarios en grupos con mayor permanencia en el poder), y del desarrollo de estructuras específicas que protejan contra “estar a merced” del autoritarismo.

La gobernabilidad depende de las cuestiones anteriores relativas a la relevancia del cambio y a cómo evitar el aislamiento, y de otras orientaciones, tales como:

- El liderazgo del cambio debe desarrollar la capacidad de percibir sus propias fronteras y programar una expansión gradual de su influencia en el sentido de encontrar vínculos con la estructura de gobernabilidad existente. Esta expansión depende en gran medida del desarrollo de un espíritu de investigación de los efectos que los proyectos innovadores, ocasionan en otras áreas, y de la disposición para convocar a esas áreas a problematizar esos efectos. Cuando se trabaja con un grupo multidimensional que abarca diferentes áreas de la organización, deberá realizarse un esfuerzo adicional en el sentido de responsabilizar a los gerentes de esas áreas. Saber atravesar fronteras delicadas depende de la capacidad de reconocimiento de las mismas, del diálogo y de la capacidad de responsabilizar a otras áreas
- La creación de colegiados de gestión y de comités de consulta, así como el desarrollo de la supervisión general de soporte al micro gerenciamiento, son estrategias permanentes de confrontación de las tendencias de retorno a la jerarquía.
- Es importante, en la búsqueda de una desconcentración de poder, realizar

experiencias con grupos multifuncionales. Evite hablar sobre conexiones permanentes inicialmente; esto podría asustar. Primero muestre resultados, para luego negociar una transición del grupo temporario hacia algo permanente, patrocinado por los superiores.

- Nunca subestime el poder de pequeños cambios en situaciones complejas –si estos fuesen cambios acertados. Tanto las cuestiones de gobernabilidad, como las cuestiones de cambio social, son desalentadoras porque son complejas. Pequeñas ganancias, por ejemplo en cuanto al nivel de la autonomía local, pueden hacer una gran diferencia, de modo que esas cuestiones deben ser planteadas.
- La base de la gobernabilidad es prepararse para un largo viaje, no embarcando solo, sino desarrollando un proceso arduo de construcción de consenso. Debe formar parte de este proceso, la totalidad, o al menos una parte del sistema de poder ejecutivo vigente. La construcción del consenso no significa unanimidad, sino solidaridad, armonía, colaboración, para buscar soluciones comunes. El proceso es inevitablemente lento y lleno de concesiones al pasado, pues el autoritarismo es un rasgo fuerte y las diferencias entre los distintos grupos involucrados son muchas. Avanzar mentalmente rumbo al autocontrol es un proceso que requiere mucha madurez, que supone un cuestionamiento continuo de la idea simple de gobernabilidad como control externo. El desafío es establecer un proyecto de gobernabilidad que dificulte que alguien haga funcionar las cosas en beneficio propio. Esto implica proyectar sin tener una idea establecida de los futuros roles, apartando el autofavoritismo.

Difusión de la importancia del proceso y de los resultados innovadores

La eficacia del proceso de cambio depende, en gran parte, de la posibilidad de difundir a todos los sectores de la organización, el orden de importancia del proceso y los resultados innovadores presentados. El desafío de la difusión implica algunas estrategias, como:

- Reconocer y observar a los líderes de red, a los grupos de líderes que presentan alta capacidad de transferencia de conocimientos y habilidades, y de producción de ideas innovadoras.
- Desarrollar la capacidad de plantear “todo el sistema” en una sala, de movilizar todas las partes hacia un proceso de indagación colectiva, especialmente sobre cuestiones relacionadas a cómo están creando colectivamente situaciones en las cuales no hay vencedores. El objetivo de este proceso es

ayudar a “consolidar” la percepción de que nuestras acciones dependen de las acciones de los otros, como también pueden causarle problemas a los otros.

- Aprender a divulgar informaciones sobre innovaciones con menos restricciones, buscando no estimular la competitividad, sino crear un “mercado abierto” para la innovación, sustentado en la colaboración.
- Hacer de la investigación y de la experimentación una responsabilidad ejecutiva, partiendo de la hipótesis de que la creación de conocimiento y de innovación representa una ventaja competitiva, en la medida en que las nuevas ideas sean implementables.
- Intentar vencer las fronteras organizacionales a través del desarrollo de un tipo de “indagación apreciativa”, que del mismo modo que en el proceso de negociación, significa una aproximación a la problemática del otro, colocándose en la situación del otro, y en saber preguntar y cuestionar para permitir la evolución de la posición del otro.
- La difusión es también una cuestión de usar el lenguaje conscientemente, buscando ser comprendido por los demás.

Hacer de la apreciación una prioridad

El proceso de cambio exige el desarrollo de formas de medición del avance. Básicamente, el desafío de la medición implica la necesidad de hacer de la apreciación y del desarrollo de nuevas capacidades de apreciación, una prioridad entre los defensores del cambio. La cuestión central consiste en generar esta “cultura” a partir de la creación de un sentido de responsabilidad sobre la evaluación, lo cual sobrentiende definiciones participativas. La necesidad de aprender a reconocer y apreciar el progreso del cambio, está ligada a la presentación de resultados que ayuden a potenciar el mismo, creando nuevos niveles de motivación. Existe un desafío por producir consensualmente indicadores de apreciación diferentes de los tradicionales y de aprender a apreciar los defasajes de tiempo implícitos en un cambio profundo, dado que los resultados a veces no son inmediatos. La problematización que debería acompañar el reconocimiento de estos defasajes es un instrumento importante de aprendizaje del razonamiento sistémico.

Desarrollar la discusión de la estrategia y del propósito como posibilidad colectiva, entendiendo estrategia como conversación

Algunas estrategias pueden ser visualizadas para enfrentar este desafío:

- Usar el “pensamiento por escenarios” para investigar “puntos ciegos” y señales de acontecimientos inesperados. Se recurre a este enfoque cuando existe la necesidad de crear en las personas una mayor apertura de posiciones. Al mostrar la posibilidad de varios futuros posibles, fundamentados en varias premisas diferentes, se crearía una tensión contraria a la defensa irrestricta, fija, de posiciones. En este sentido, los escenarios no serían encarados como previsiones.
- Combinar el pensamiento por escenarios con el análisis del propósito organizacional. Combinar la reflexión sobre escenarios (poniendo en discusión las fuerzas externas que pueden afectar el futuro) con la visión compartida (aspiraciones colectivas de las personas organizacionales) puede aliviar la tensión sobre las elecciones que la organización tiene que hacer y el impacto que estas elecciones puedan tener. El desafío consiste en mostrar un “camino hacia arriba” (el voluntarismo propositivo de la visión) y uno “para abajo” (de inducciones contextuales), contrastados, procurando hacer que las personas graviten en dirección al “camino hacia arriba”, construyendo elecciones fundamentadas en el contexto y apoyadas en la intención de actuar sobre el mismo como condición para la producción de circunstancias favorables a la visión.
- Asumir que el objetivo consiste en mejorar la capacidad de pensamiento estratégico y pensamiento ético. El objetivo de la planificación no sería producir las mejores estrategias y planes, sino estimular que todos se involucren en procesos conversacionales que ayuden a desarrollar capacidades de aprendizaje y de raciocinio estratégico, y a construir elecciones apoyadas en el criterio de legitimidad.
- Asumir que lo más importante es exponer y testar las premisas subyacentes a las estrategias. Esto significa que las estrategias, como los escenarios, no pueden ser vistas como previsiones deterministas, sino como apuestas fundamentadas en una serie de argumentos sobre los actores aliados y oponentes, sobre las necesidades y problemas de la situación, sobre el impacto de las acciones, etc. La calidad del análisis de esos argumentos es de fundamental importancia para la elección de las estrategias.

.

Referencias Bibliográficas

- AMATUCCI, M. Aprendizado organizacional: encontro de tradições aponta para o futuro. In: LAS CASAS, A. *Novos Rumos da Administração*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARGYRIS, C. Double-loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 2(4), set./out.1977
- BOYETT, J. *O Guia dos Gurus: os melhores conceitos e práticas de negócios*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- FREITAG, B. *Piaget: encontros e desencontros*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- GEUS, A. P. Planejamento como aprendizado. In: STARKEY, K. (Org.) *Como as Organizações Aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas*. São Paulo: Zumble/Futura, 1997.
- GRUPO ZUMBLE CONSULTORIA. Seção aprendizagem organizacional. Disponível em <<http://www.zumble.com.br>>. Acesso em 18/06/2001.
- HABERMAS, J. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Madri: Taurus, 1987.
- KIM, D. Administrando os ciclos de aprendizado organizacional. In: WARDMAN, K. T. (Org.) *Criando Organizações que Aprendem*. São Paulo: Zumble/Futura, 1996.
- KIM, D. Loops de criação de paradigmas: como as percepções moldam a realidade. In: WARDMAN, K. T. (Org.) *Criando Organizações que Aprendem*. São Paulo: Zumble/Futura, 1996.
- MATUS, C. *Política, Planejamento e Governo*. Brasília: Ipea,1993.
- MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MITROFF, I. *Tempos Difíceis. Soluções Inovadoras. A Arte de Fazer as Perguntas Certas e Resolver os Problemas Certos*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- MOTTA, P. R. *Gestão Contemporânea. A Ciência e a Arte de Ser Dirigente*. Rio de Janeiro: Record, 1991.
- SCHEIN, H. E. *Guia de Sobrevivência da Cultura Corporativa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- SENGE, P. O novo trabalho do líder. In: STARKEY, K. (Org.) *Como as Organizações Aprendem*. São Paulo: Zumble/Futura, 1997.
- SENGE, P. et al. *La Quinta Disciplina en la Práctica: estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica, 1995.

SENGE, P. et al. *A Dança das Mudanças: os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem*. Rio de Janeiro: Campus/Zumble, 2000.

RIVERA, F. J. U. *Cultura e Liderança Comunicativa: a gestão pela escuta 1*. Ensp/Fiocruz, 2000a. (Mimeo.)

RIVERA, F. J. U. *Reflexões sobre a Organização que Aprende: a gestão pela escuta 3 - algumas ferramentas lúdico-pragmáticas*. Ensp/Fiocruz, 2000b. (Mimeo.)

.

Anexo : Prototipos de sistemas de más amplia y difundida relevancia (Senge, 1997)

- *Equilibrando procesos atrasados*. En este prototipo, los que toman decisiones dejan de considerar los atrasos involucrados a medida que se dirigen rumbo al objetivo. Como resultado, ellos sobrepasan el objetivo, pudiendo hasta generar ciclos recurrentes. Ejemplo clásico: constructoras que no paran de iniciar nuevos proyectos hasta que el mercado comienza a estabilizarse, momento en que los proyectos aún en construcción ya representan exceso de oferta.
- *Límites al crecimiento*. Un ciclo de refuerzo de crecimiento se detiene, pudiendo hasta revertirse, al aproximarse a los límites. Tales límites pueden ser de insuficiencia de recursos o repuestas externas o internas al crecimiento. Ejemplos clásicos: ciclos de vida de producto que alcanza prematuramente su límite máximo por baja calidad o servicio precario; el crecimiento y caída de la comunicación en un equipo gerencial, y la difusión de un nuevo movimiento.
- *Transferencia de responsabilidad*. Una “solución” a corto plazo es usada para corregir un problema, con resultados inmediatos aparentemente positivos. A medida que ese correctivo es usado otras veces, las medidas correctivas fundamentales a largo plazo son cada vez menos usadas. Con el tiempo, los mecanismos de solución fundamental pueden atrofiarse o perderse, intensificando aún más el uso de soluciones sintomáticas. Ejemplo clásico: usar personal de recursos humanos para resolver problemas locales de personal, impidiendo de este modo que los gerentes desarrollen habilidades interpersonales propias.
- *Metas declinantes*. Cuando no funciona más nada, disminuya sus patrones. Algo parecido a la “transferencia de responsabilidad”, excepto por el hecho de que una solución inmediata implica dejar que un objetivo fundamental, tal como el patrón de calidad o el nivel de motivación de los em-

pleados, se atrofie. Ejemplo clásico: empresa que responde a sus problemas de entrega, dilatando continuamente sus plazos de entrega estimados.

- *Escalada*. Dos personas o dos organizaciones, las cuales ven su bienestar propio como dependiente de una relativa ventaja sobre la otra, reaccionan continuamente a los avances de la otra. Siempre que uno de los lados avanza, el otro se siente amenazado, sendo llevado a actuar más agresivamente para reconquistar su ventaja, lo que provoca que el otro se sienta amenazado, y así sucesivamente. Ejemplos clásicos: corrida armamentista, guerras entre “patotas”, guerras de precios.
- *Tragedia de los comunes*. Individuos que continúan intensificando el uso de un recurso comúnmente disponible por ende limitado, hasta que todos comienzan a tener retornos cada vez menores. Ejemplos clásicos: criadores que no paran de aumentar sus rebaños hasta que estos consumen todo el pasto compartido; divisiones de una empresa que comparten un mismo equipo de ventas y que compiten por el uso de los vendedores elevando sus metas de ventas, hasta que el equipo de ventas quede exhausto por sobrecarga.
- *Crecimiento y subinversión*. El crecimiento rápido se aproxima a un límite que podría ser eliminado o empujado para el futuro, pero solamente a través de una importante inversión sin recursos físicos y humanos. Las metas o patrones declinantes ocasionan inversiones muy pequeñas, o muy lentas, y los clientes quedan cada vez más insatisfechos, desacelerando el crecimiento de la demanda, transformando la inversión requerida (aparentemente) en innecesaria o imposible. Ejemplo clásico: innumerables empresas, en momentos que pasaban por un exitoso crecimiento, permitieron la disminución de la calidad de los productos o servicios, y fueron incapaces de generar fondos suficientes para invertir en correctivos.