

# La gestión del cambio en nuestras organizaciones: conceptos y herramientas

Tercer Congreso Internacional de Discapacidad. Inclusión: oportunidades para todos  
Instituto Los Álamos. Fundación Integrar  
Medellín. Colombia  
20-23 de septiembre de 2006.

Fernando Fantova  
Doctor en sociología  
Consultor social  
Bilbao (España)  
[www.fantova.net](http://www.fantova.net)

*Todos nuestros actos, sin excepción, contribuyen a formar el mundo en el que existimos y que validamos, precisamente, a través de ellos, en un proceso que configura nuestro devenir. Ciegos ante esta trascendencia de nuestros actos pretendemos que el mundo tiene un devenir independiente de nosotros que justifica nuestra irresponsabilidad en ellos (Maturana y Varela, 1996: 210).*

## Introducción

Nuestras organizaciones (públicas, voluntarias, comunitarias, cívicas, empresariales...) dedicadas a la intervención social tienen sentido en la medida en que son capaces de desencadenar cambios en su entorno social. Sin embargo ellas mismas cambian también y, en ocasiones, la gestión del cambio en el seno de nuestras organizaciones se convierte en la tarea más apasionante y retadora que podamos asumir. Muchas veces nos preguntamos cómo podrá nuestra organización influir en su entorno en términos de inclusión y participación si ella misma no es una organización inclusiva y participativa, cómo podremos conseguir cambios en el entorno si no podemos conseguirlos dentro de la organización.

La que tiene que ver con el cambio organizacional es una gran preocupación y ocupación transversal para quienes estudian las organizaciones o se involucran en su gestión. En realidad el cambio es una gran preocupación de las ciencias sociales y de todas las ciencias que se ocupan de la vida. Tal como recuerda Capra repasando las aportaciones de Ilya Prigogine, los sistemas vivos están a

la vez abiertos y cerrados, en ellos coexisten, en forma paradójica, el cambio y la estabilidad. La materia y la energía fluyen a través de ellos, pero el sistema mantiene una forma estable y lo hace de manera autónoma, a través de su autoorganización. La coexistencia entre flujo continuo y estabilidad estructural puede verse también en estructuras no vivientes, como el remolino de agua en una bañera (Capra, 2002: 182).

En el caso de las organizaciones humanas se produce constantemente entrada y salida de información entre la organización y su entorno y, a la vez, percibimos una continuidad, una estabilidad estructural en la organización. En realidad el cambio es siempre relativo, es siempre cambio a los ojos de alguien que lo observa (López Yáñez, 2003: 217). Cuando un coche se desplaza por una carretera cambia totalmente de posición. Sin embargo quizá sólo percibamos un cambio cuando se pare o cuando acelere. En ese caso sólo estamos considerando como cambio el *cambio dentro del cambio*.

Watzlawick y su equipo hablan, por ello, de dos tipos de cambio, uno que tiene lugar dentro de un determinado sistema, que en sí mismo permanece inmodificado, y otro cuya aparición cambia el sistema mismo. Este último sería el cambio del cambio, la ruptura de la continuidad que hace saltar al sistema a un nivel u orden lógico superior. Las y “los terapeutas sistémicos introdujeron la noción de cambio dos para significar que determinadas problemáticas del sistema no podían ser resueltas con soluciones del tipo *más de lo mismo*, sino rompiendo los círculos viciosos, a menudo mediante intervenciones o soluciones paradójicas, pero en todo caso, creativas” (López Yáñez, 2003: 219).

Cuando desde este tipo de aproximaciones se llega a las ciencias de la organización y de la gestión podemos hablar de *gestión del cambio*. En todo caso, el cambio estructural y el cambio en general en las organizaciones, es un tema recurrente en la teoría de la organización y la teoría de la gestión, abordado desde perspectivas tan diferentes como las del Desarrollo Organizacional o la reingeniería de procesos, por poner dos ejemplos. Sea como fuere, lo que llamaríamos cambio estructural de las organizaciones suele

ser abordado en el contexto de enfoques globales sobre el cambio en las organizaciones, en los que se manejan conceptos como *resistencia al cambio* o *costes del cambio*. No cabe duda de que se da una interdependencia entre el cambio estructural y el cambio cultural y, en definitiva, el conjunto del macroproceso organizacional. Y es que, en definitiva, desde nuestro punto de vista, hablar de gestión del cambio viene a ser lo mismo que hablar de gestión. En cualquier caso, hay que decir que la cuestión del cambio es, probablemente uno de los *leit motiv* de los discursos vigentes en el campo de las teorías de la gestión, presentándose un escenario contradictorio en el que conviven las propuestas de corte participativo con las de la mejora drástica, el énfasis en la flexibilidad con la insistencia en la implicación de las personas. Probablemente en torno al concepto de gestión del cambio se congrega un variopinto abanico de autores y autoras, entre quienes que no resulta siempre fácil diferenciar aquellas aportaciones que contribuyen rigurosamente a que puedan pensarse de nuevas maneras las estructuras y los procesos en un espacio y un tiempo que también son entendidos de nuevas maneras (Fantova, 2000: 289-290)

Por otro lado, como sabemos, las ciencias sociales nos permiten identificar en la realidad social una serie de contextos encajados (al modo de las muñecas rusas) (Bronfenbrenner, 1987: 22) a los que accedemos con enfoques más macro o más micro. Por ello necesitamos también miradas y enfoques que nos ayuden no sólo a diferenciar lo macro y lo micro sino también a vincular y relacionar esos niveles de análisis de la realidad. Quizá descubramos conceptos o herramientas útiles para comprender y operar en diferentes niveles.

Y es que, aunque como observadoras y observadores, percibamos *niveles* en la realidad, sabemos que dichos niveles no pueden ser entendidos como compartimentos estancos. Un pequeño cambio que percibimos como micro, puede tener una gran repercusión macro, sin que sea fácil explicar cómo ha ocurrido eso. En ocasiones un cambio comportamental específico puede tener más significatividad o impacto que un cambio de actitud general o un cambio estructural organizacional. Recuérdese el *efecto mariposa* al que hace referencia Edward Lorenz en el artículo titulado “¿El movimiento de las alas de

una mariposa en Brasil puede provocar un tornado en Texas?”. Los descubrimientos de Lorenz fueron fundamentales para el desarrollo de la teoría del caos y, con ella, del estudio de las dinámicas de cambio en los sistemas complejos.

Es mucho lo que se ha escrito sobre el cambio en las organizaciones. Distinguiendo entre cambio planificado y no planificado. Diferenciando entre tipos de cambio en función de la velocidad a la que se produce o por la envergadura que tiene. Identificando actitudes en relación a cambios que se proponen o se avizoran (inactividad, proactividad, reactividad, interactividad...) (Peiró, 2004: 6). Planteando diferentes estrategias y tácticas para el cambio: cómo prevenir conflictos, cuando provocarlos, cuando evitarlos, cómo construir alianzas, cómo saber cuándo hay masa crítica... Se ha hablado de la importancia de los recursos, la importancia de los discursos, la importancia de las emociones... Se ha escrito sobre cómo gestionar las relaciones con el entorno para conseguir el cambio interno, cómo preparar el terreno, cómo motivar para el cambio, cómo formularlo, como llevarlo a cabo, como consolidarlo...

En definitiva, de todo esto vamos a conversar, sobre todo eso vamos a practicar en este taller...

## **Objetivos del taller**

Aunque los reformulemos en el grupo, inicialmente se proponen estos objetivos para el taller:

- Avanzar en la comprensión de la dinámica del cambio en las organizaciones sociales.
- Mejorar nuestra capacidad de identificar los desencadenantes y los efectos de nuestros comportamientos en las organizaciones.
- Desarrollar herramientas para la planificación, gestión y evaluación de procesos de cambio en las organizaciones.

## Materiales para el taller

Se trata de textos tomados de FANTOVA, F. (2005): *Manual para la gestión de la intervención social*. Madrid, CCS. Se eliminaron las notas a pie de página pero no las referencias cruzadas o las bibliográficas, que, obviamente, al no tener el texto completo, no tienen utilidad.

### Texto 1

---

Podríamos decir, con Bateson, que la falta de sabiduría sistémica (es decir, el dejar de saberse parte de un todo) es siempre castigada (Bateson, 1985: 465), de modo que muchas veces son nuestros propios intentos de *luchar contra el tiempo* los que nos *derrotan*. Así, cuando alguien toma su coche para llegar antes y, después, llama por el teléfono móvil avisando de que *está* en un atasco, quizá fuera más correcto decir que *está*, con su coche, *formando* un atasco junto con otras personas y sus coches. No *está* en el atasco: *es* el atasco.

### Texto 2

---

## Nuestro modelo de gestión

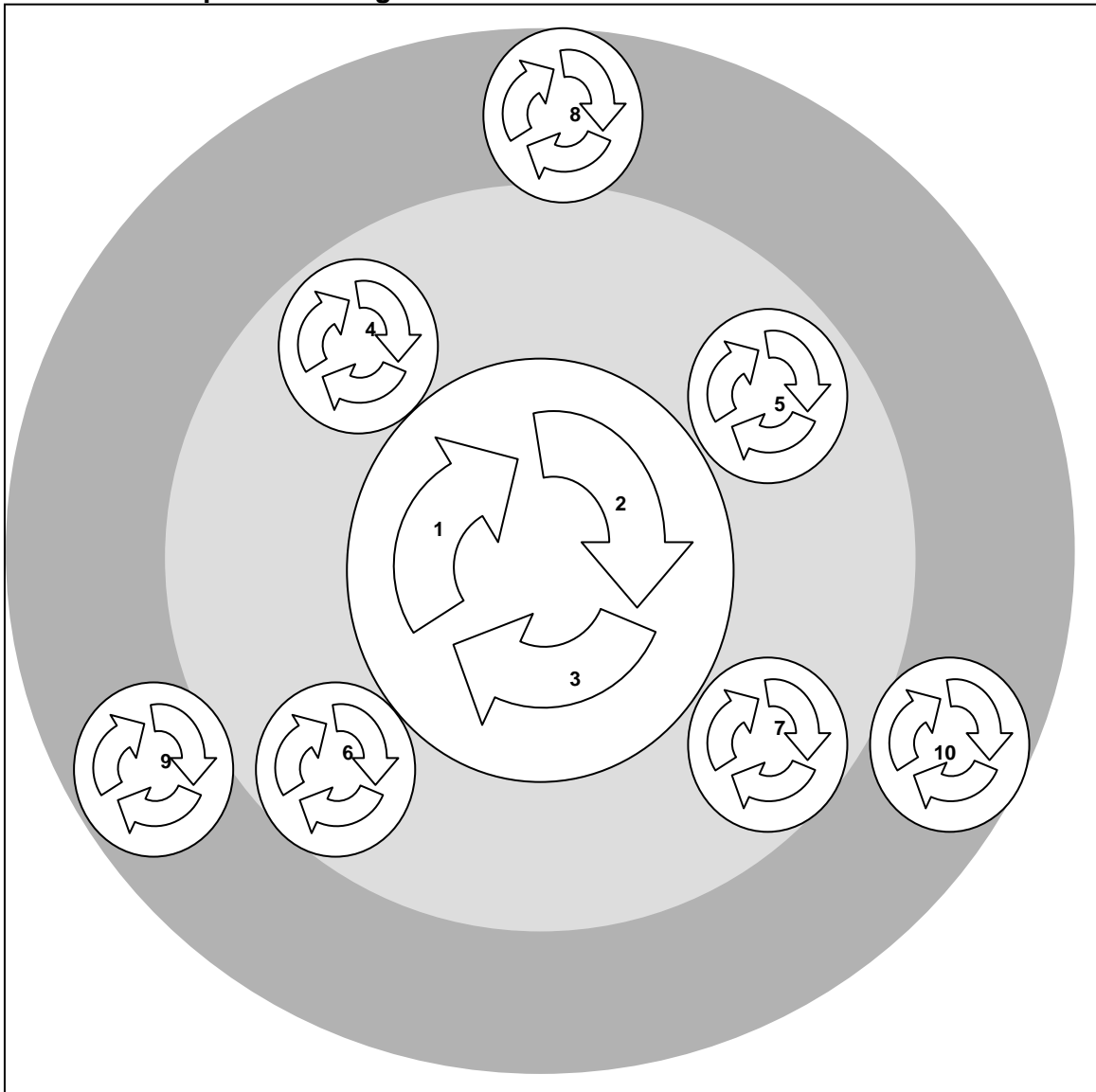
En el cuadro 0.E.5. podemos ver uno de los diversos esquemas existentes para referirse a las diferentes funciones o procesos que comporta la gestión. En el cuadro 0.E.7. pueden verse los papeles de la persona con responsabilidades de dirección según Mintzberg. En la figura 0.E.6. se representa el esquema que proponemos en este manual. En él se identifican diez procesos de gestión:

- Tres **procesos básicos**: planificación (1), interlocución (2) y evaluación (3).
- Cuatro **procesos vinculados a recursos**, a los cuatro grandes tipos de recursos: gestión de recursos humanos (4), gestión económico-financiera (5), gestión de la información (6) y gestión de recursos materiales (7).
- Tres que denominamos **procesos avanzados** de gestión: gestión de las relaciones (8), gestión de la estructuración (9) y gestión del aprendizaje (10).

Estos mismos son los números que identifican a estos diez procesos de gestión en los diez capítulos del libro, de modo que aquí sólo haremos su presentación general sin detenernos en cada uno de ellos. Ha de quedar claro que no hay dos organizaciones o sistemas en los que se desarrollen o estructuren de la misma manera los procesos de gestión, entre otras cosas, debido a que a una misma necesidad de gestión se le puede dar respuesta desde **diversos procesos** o funciones de gestión (...).

Enfoque

### 0.E.6. Los diez procesos de gestión



Según nuestro modelo, los **procesos básicos de gestión** serían aquellos fundamentales y primarios que aparecerían antes en un hipotético desarrollo embrionario de la gestión a partir de los procesos operativos. Se trata de tres procesos que, si bien tienen lugar de forma permanente y simultánea en la organización, se estructuran en forma de *bucles* más grandes y más pequeños con un patrón cíclico similar: planificación-interlocución-evaluación y así sucesivamente sin que sepamos muy bien si fue antes el huevo o la gallina.

Con nuestro modelo cabría pensar en un proceso de gestión, efectivamente desagregado del proceso operativo y que constara únicamente de esos tres procesos básicos. Imaginando un pequeño equipo de educadoras y educadores sociales, cabría pensar en que una de las personas de ese equipo asumiera la responsabilidad de la **planificación, interlocución y evaluación** (atención: decimos la responsabilidad, no la ejecución en solitario), *liberándose* total o parcialmente de su participación en el proceso operativo (en este caso la educación social). Diríamos que esa persona ha asumido, en buena medida, las responsabilidades de gestión en esa organización. Al principio del caso 0.C.2. también podemos observar cómo se empieza a estructurar un proceso de gestión con esos tres subprocesos.

Es frecuente, sin embargo, (y seguimos con el ejemplo del equipo que hace educación social) que la liberación de esa coordinadora o coordinador tenga otro tipo de componente que esperamos esclarecer hablando de los cuatro procesos que hemos agrupado en el bloque de **gestión de recursos**. Si nos fijamos, lo que hacemos cuando desagregamos del proceso operativo, por ejemplo, la gestión económico-financiera es encomendar a alguien que preste especial atención a uno de los recursos (en este caso el recurso económico) y que adopte un punto de vista en el cual pasa a ser central todo lo que tiene que ver con ese tipo de recurso.

Lógicamente, la **naturaleza** de éstos que estamos denominando recursos es extremadamente diferente y eso hará que la gestión de los recursos se valga en cada caso de planteamientos e instrumentos muy distintos. En el caso de los recursos humanos, por poner un solo ejemplo, se gestiona la aportación o

el vínculo de unas personas (no, en nuestro criterio, a las personas, que son mucho más que su vínculo a aportación a un proceso u organización). Por otro lado en cada organización o sistema es diferente la importancia relativa de cada tipo de recurso.

Cada uno de estos procesos de gestión de recursos (al igual que los que hemos denominado de gestión avanzada) se rige por el mismo ciclo de planificación-ejecución-evaluación que vale para cualquier proceso. Las personas responsables de la gestión de cada uno de los tipos de recursos se ocupan de que los diferentes procesos de la organización **puedan contar** en cada momento con los recursos que necesitan. En el caso 0.C.2. también podemos ver cómo se van desagregando y estructurando los procesos de gestión de recursos.

Por último hablaríamos de los tres **procesos de gestión avanzada**. Si nos fijamos, lo que se gestiona en ellos (la relación, la estructuración o el aprendizaje) es en realidad el conjunto del macroproceso, el conjunto de la vida de la organización. No hay actividades que supongan sólo relación, sólo estructuración o sólo aprendizaje, sino que cada actividad tiene esa triple dimensión y quienes asumen la responsabilidad de los procesos de gestión avanzada se ocupan tanto la de la potenciación de esas dimensiones como de la sinergia (efecto multiplicador) entre ellas. Usted puede volver al caso 0.C.2. y fijarse en el desarrollo de los procesos avanzados de gestión.

Si nos fijamos, los tres que consideramos procesos avanzados de gestión se ocupan de los tres **grandes fenómenos (de cambio)** que ocurren necesaria y simultáneamente siempre que funciona y opera una unidad u organización (en nuestro caso, de intervención social):

- la unidad u organización mantiene relaciones con toda una serie de personas y grupos interesados e implicados (incluyendo las destinatarias y destinatarios en quienes busca desencadenar los efectos que, en principio, constituyen su misión);



- la unidad u organización se estructura, es decir, adquiere y transforma su configuración como tal unidad u organización;
- se produce un aprendizaje organizacional mediante el cual se construyen y desarrollan conocimientos, emociones y valores colectivos.

### **Texto 3**

---

Llamamos objetivos a:

Los cambios que queremos que se den como consecuencia de nuestra actuación.

A la hora de formular objetivos es interesante recordar la idea antes mencionada de que **no planificamos aquello que ya está estructurado**. Así, por ejemplo, pensemos en un centro de rehabilitación para personas con Alzheimer en el que mediante unos procesos estructurados de forma estable, se consigue desencadenar de manera sistemática una mejora de las relaciones entre las personas atendidas en el centro y sus familias. Dicho fortalecimiento, tal cual, no deberá ser planteado como objetivo en una planificación anual del centro puesto que ya forma parte de los resultados que el centro obtiene de forma sistemática.

Sea como fuere, el tipo de objetivos que dan sentido o que justifican en última instancia la existencia de las unidades, organizaciones, sistemas o redes de intervención social son objetivos establecidos en términos de **cambios en el estado, la competencia o la situación de las destinatarias y destinatarios**. Así, la intervención social tiene sentido en la medida en que persigue objetivos como la mejora de la calidad de vida de unas determinadas personas, o que ciertas familias desarrollen una serie de capacidades, o que se modifiquen algunas dinámicas excluyentes en una comunidad, por poner tres ejemplos.

(...)

Sin embargo, no sólo cabe plantearse objetivos en relación con las destinatarias y destinatarios (directos) de la intervención sino que también cabe, por ejemplo, plantearse objetivos en relación con otras **personas y grupos interesados o implicados**. Así, por ejemplo, una intervención social dirigida a menores inmigrantes, puede plantearse objetivos en relación con sus familias, con las escuelas en las que estudian, con las comunidades vecinales en las que viven o con las propias trabajadoras y trabajadores de la organización que interviene.

Por otra parte, en cualquier planificación cabe plantearse **objetivos en relación con dimensiones o aspectos de la propia unidad organizativa**. Por ejemplo, una organización puede plantearse objetivos tales como incrementar sus recursos económicos, perfeccionar una determinada metodología o aumentar el porcentaje de profesionales capaces de liderar procesos de innovación. Puede darse el caso, perfectamente, de que, en un determinado plan, objetivos que hacen referencia a cambios en la propia organización o sistema sean objetivos clave aunque, como hemos dicho, en última instancia, sean los objetivos con destinatarias y destinatarios los que den sentido a la intervención social.

(...)

Así pues, recogiendo lo dicho e inspirándonos en el enfoque del cuadro de mando integral (...) podríamos proponer una clasificación de los objetivos como la siguiente:

1. Objetivos en relación con destinatarias y destinatarios.
2. Objetivos en relación con otras personas y grupos interesados o implicados.
3. Objetivos en relación con recursos.
4. Objetivos en relación con la estructura.
5. Objetivos de aprendizaje.
6. Otros objetivos.

Estamos entendiendo, por tanto, los objetivos como **resultados deseados** y por tanto diferentes de los resultados no deseados y también diferentes de otro tipo de efectos (deseados o no deseados). (...) las actividades que realizamos pueden tener diversos tipos de efectos y sólo denominamos resultados (y por tanto sólo podemos proponer como objetivos) aquellos que razonablemente quepa esperar como consecuencia de la realización de las actividades que incorporemos en nuestro plan. No tiene sentido que planteemos como objetivo algo que nos gustaría que ocurriera pero que no puede ser obtenido con los recursos de los que disponemos y con las actividades que podemos realizar.

## Texto 4

---

### **Formulación de objetivos**

*Imagine que, como responsable de un centro de día para personas en riesgo o en situación de grave exclusión social, ha de preparar el borrador del plan anual del centro. Revise los siguientes objetivos e indique en qué medida le parecen adecuados, en principio, para dicho plan anual y por qué. Después, si lo desea, compare sus respuestas con las que le propone este manual.*

1. *Prevenir y combatir la exclusión social en nuestro barrio.*
2. *Incrementar el grado de satisfacción de las usuarias y usuarios del centro.*
3. *Incremento del número de usuarias y usuarios que acuden a cursos de formación ofrecidos por otras organizaciones.*
4. *Fomentar la participación de las usuarias y usuarios en la limpieza del centro.*
5. *Elaboración de un manual de buenas prácticas por parte del equipo profesional del centro.*
6. *Realización de cuatro sesiones de formación conjuntas con los equipos de otros centros similares.*
7. *Mejora de la imagen del centro ante las y los comerciantes de la zona.*
8. *Desarrollo de competencias para la acogida en el personal administrativo de la entidad.*
9. *Enseñar habilidades de autonomía a las personas que acudan al centro.*
10. *Sensibilizar a las vecinas y vecinos del barrio sobre la exclusión social.*

*A continuación tiene las respuestas que este manual propone:*

Número	Observación	Explicación
1	Inadecuado	<i>Se trata de una formulación más bien adecuada para la declaración de misión (permanente) de una organización pero no para objetivos alcanzables en un año por parte de un centro.</i>
2	Inadecuado	<i>El grado de satisfacción asociado a cuestiones concretas puede ser un buen indicador pero no sirve como objetivo y menos aún planteado en general, sin vincular la satisfacción a ningún aspecto concreto.</i>
3	Adecuado	<i>Se refiere a un cambio evaluable en la situación o comportamiento de usuarias y usuarios del centro y que puede</i>

		<i>ser desencadenado por la intervención que se realiza en él.</i>
<b>4</b>	<i>Inadecuado</i>	<i>No está expresado en términos del cambio que queremos que se de sino de lo que haremos para provocarlo (fomentar).</i>
<b>5</b>	<i>Adecuado</i>	<i>Se trata de un objetivo de desarrollo de capital estructural. La elaboración de un manual de buenas prácticas puede tener la suficiente complejidad como para que sea razonable considerarlo como objetivo para el cual hay que articular actuaciones y no como una mera actividad.</i>
<b>6</b>	<i>Inadecuado</i>	<i>Las sesiones de formación, en principio, parecen encajar mejor como actividad a realizar que como objetivo a alcanzar.</i>
<b>7</b>	<i>Adecuado</i>	<i>Se trata de un objetivo en términos de capital relacional.</i>
<b>8</b>	<i>Adecuado</i>	<i>Se trata de un objetivo en términos de capital intelectual.</i>
<b>9</b>	<i>Inadecuado</i>	<i>No está expresado en términos del cambio que queremos que se dé sino de lo que haremos para provocarlo (enseñar).</i>
<b>10</b>	<i>Inadecuado</i>	<i>No está expresado en términos del cambio que queremos que se dé sino de lo que haremos para provocarlo (sensibilizar).</i>

## Texto 5

---

### Perdiendo los papeles

Un responsable de recursos humanos, incorporado recientemente a una conocida organización proveedora de servicios socioeducativos, animaba un seminario interno sobre relaciones interpersonales para el equipo de profesionales de la entidad. Tras una exposición acerca de las actitudes en la comunicación que fomentan la participación en los equipos de trabajo, solicitó al grupo su punto de vista. Pidió la palabra una de las participantes quien mostró su escepticismo acerca de la influencia de las actitudes personales en el trabajo en equipo en la medida en que los marcos organizacionales establezcan determinadas jerarquías. El facilitador, antes de que la participante hubiera terminado su intervención, le respondió que la suya era la típica reacción "a la defensiva" que trasladaba a la estructura problemas que estaban en las personas. Tras este comentario solicitó más opiniones pero se produjo un silencio.

Al no encontrar en el grupo la acogida que esperaba, pensó que sería bueno hacer algún tipo de demostración. Para ello pidió que saliera a la pizarra la persona que había hablado y le indicó que hiciera el papel de trabajadora social (ese era su puesto de trabajo en la vida real) y él tomó el rol de psicólogo de la organización. En la simulación la trabajadora social y el psicólogo debían preparar una reunión para todo el equipo de trabajo. El resto de miembros del grupo actuarían como observadores. La escenificación duró unos diez minutos. El animador hizo, desde el principio, el esfuerzo de utilizar las habilidades de las que había venido hablando en el seminario. Al encontrar en su interlocutora lo que él denominaría como "actitud negativa", consideró que lo oportuno era que ésta se evidenciara ante el grupo como muestra de lo que no favorece las relaciones humanas. Tras conseguir que en varias ocasiones, según su criterio, se pusiera de manifiesto la "actitud negativa" de la trabajadora social, dio por terminada la situación, habiendo demostrado satisfactoriamente, a su juicio, dos tipos bien opuestos de actitudes en la comunicación y sus diferentes efectos.

Cuando ofreció al grupo la posibilidad de hacer un comentario a partir de la situación vivida, una de las personas intervino señalando que, en su opinión, estaba llevando muy mal la sesión y que no estaba sirviendo para nada. A continuación otro de los participantes dijo que, en esa entidad, nunca habían hecho una sesión de ese estilo y que se sentía bastante incómodo. Una tercera intervención fue para solicitar que se terminara cuanto antes la sesión pues había mucho trabajo que hacer. El responsable de recursos humanos decidió dar por concluido el comentario de la actividad e inició una nueva exposición sobre la resistencia al cambio en los grupos humanos. Al hacerlo seis de las personas del grupo se

levantaron y se marcharon. Tras finalizar esta exposición decidió dar por terminada la sesión, casi una hora antes de lo previsto.

## **Texto 6**

---

Partamos de una definición:

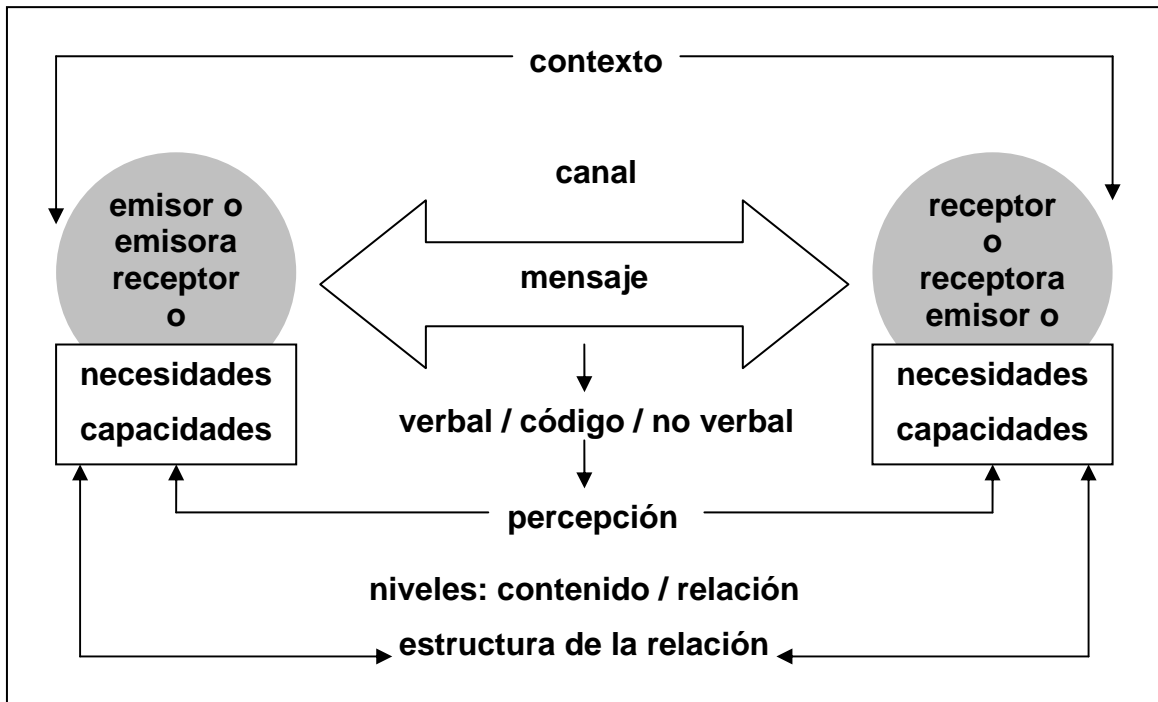
**Comunicación** es una actividad compartida (o sistema de comportamiento) en la que se da transmisión de información (y, en general, relación, contacto psicológico) entre dos o más personas.

Para la persona con responsabilidades de gestión probablemente no habrá nada más útil, desde nuestro punto de vista, que una cabal comprensión de lo que es la comunicación interpersonal, acompañada de algunas habilidades que le permitan comunicarse razonablemente bien. Para lo primero, tan fundamental, vamos a intentar proporcionarle algunos conceptos básicos de la mano de autores, como Gregory Bateson o Paul Watzlawick cuya **teoría de la comunicación**, de corte sistémico (Watzlawick y otros, 1983), concibe la comunicación como un proceso social permanente, circular (siempre de ida y vuelta) y multidireccional en el que las personas participamos tanto si lo deseamos como si no lo deseamos, tanto si nos damos cuenta como si no nos damos cuenta y que integra múltiples modos de comportamiento (vocal, gestual, táctil, de indumentaria, territorial, entre otros). Por eso dirá la teoría de la comunicación que no es posible no comunicarse, ya que todo comportamiento es comunicación.

Una aportación fundamental de esta teoría es que siempre que nos comunicamos, por una parte, transmitimos un contenido, pero, por otra, inevitablemente, hacemos una propuesta de relación. Hay, por tanto, dos **niveles en la comunicación: contenido y relación**. Y hemos de ser conscientes de que en el nivel de relación nos metacomunicamos, es decir, nos comunicamos sobre la información que estamos transmitiendo en el nivel de contenido. Hay que notar que esa dimensión relacional de la comunicación va implícita, en buena medida, en los componentes no verbales de la comunicación.

Toda comunicación incorpora, por tanto, una propuesta de relación. Y en la medida en que la comunicación va teniendo lugar, se va estructurando la relación. La comunicación y la relación, necesariamente, van adoptando unos patrones o pautas recurrentes. En la medida en la que se va dando comunicación interpersonal se va estableciendo, inevitablemente, un contrato, programa o **estructura de relación** que regula la comunicación, que establece lo que se podrá o esperará y no se podrá o esperará decir y hacer. Estructuramos la relación y la relación nos estructura. Y hemos de entender que ese contrato o esa estructura que regula la comunicación y la relación son, en buena medida, implícitos e inconscientes para las personas que participan en la comunicación.

Además, a la hora de analizar secuencias de comunicación entre personas, la teoría de la comunicación alerta sobre la necesidad de situarlas en sus correspondientes **contextos**. Cuanto menos contexto se tiene para comprender una secuencia de comunicación menos se entiende por qué las personas participantes perciben las cosas como las perciben y, por tanto, por qué reaccionan como reaccionan. Ese contexto puede estar formado de hechos psicológicos, físicos, culturales o de otra índole. Realidades sobre las que, por cierto, no hay, por definición, ningún punto de vista objetivo, de modo que cada persona las construye de una determinada manera. En los procesos de comunicación (además de las posibilidades y limitaciones que presenta cada tipo de **canal** a través de los cuales se realiza la comunicación, muy evidentes, por ejemplo, en la propagación y distorsión de rumores), siempre media la percepción. Es lo que la teoría de la comunicación quiere decir cuando afirma que cada persona realiza su propia **puntuación de la secuencia de hechos**, estableciendo una particular historia de relaciones causa-efecto diferente de la de otra persona que, aparentemente, ha participado en misma situación.



Ciertamente, cada persona accede a la comunicación acarreado sus **necesidades**, expectativas, recursos y **capacidades**. Una misma relación puede contribuir a que diferentes personas den respuesta a diferentes necesidades y pongan en juego diversas capacidades. Y la misma dinámica de relación puede hacer que se cubran unas necesidades y aparezcan otras, del mismo modo que hace posible el desarrollo de capacidades. Igualmente una relación puede bloquearse o tornarse conflictiva porque no satisface de manera equilibrada las necesidades de las personas o porque no les ayuda a desarrollar capacidades.

Hay que notar que, en la comunicación, en primera instancia, la persona atiende, aunque sea inadvertidamente, al nivel relacional, en tanto en cuanto ese nivel le ayuda a ubicarse e interpretar el contenido de la comunicación. La teoría de la comunicación, al diferenciar los dos mencionados niveles, nos ayuda a analizar las dificultades, problemas y conflictos interpersonales y nos puede servir de inspiración para construir relaciones más saludables, satisfactorias y productivas. Frecuentemente, más que a la información que se nos transmite (que sería la dimensión más explícita y objetiva de la comunicación) **reaccionamos a la propuesta de relación** que hemos percibido, propuesta que, por definición, está siempre más implícita y más

sujeta a la percepción subjetiva. En nuestra reacción, sin embargo, de nuevo hacemos una propuesta de relación acerca de la cual, de nuevo, puede haber un margen para la interpretación. Y así se inicia una secuencia que, como decíamos, cada participante puntúa de una determinada manera. El caso 2.C.1. puede ser un ejemplo en el que el responsable de recursos humanos y la mayoría de las personas que le escuchan puntúan la secuencia de diferente manera a partir de una situación en la que, aunque el responsable esté transmitiendo un contenido vinculado a la actitud participativa, las personas, al parecer, reciben una propuesta de relación autoritaria.

En la medida en que se dan y se repiten estos problemas en la comunicación y relación interpersonal, podemos hablar de una estructura de *juego sin fin* o situación tramposa en la que los intentos de cambiar las cosas suelen resultar *más de lo mismo*, en la medida en que se trate de intentos presa del denominado **error de tipificación lógica**, en los que no se distinguen convenientemente los planos, niveles, marcos o encuadres y las relaciones causales circulares que se dan entre los hechos. Al comienzo del caso 2.C.1, podríamos decir que el facilitador, en lugar de recoger y agradecer la intervención (que, sea cual sea, es una respuesta positiva a su petición de opiniones), *confunde los planos, baja un nivel*, y se pone a rebatir la opinión.

Desde el punto de vista de la teoría de la comunicación, la situación problemática más arquetípica es la que Bateson, en 1956, denominó trampa doble o **doble vínculo**:

“El doble vínculo designa un mensaje prescriptivo que se imparte desde una posición dominante a otra subordinada y que incluye una paradoja pragmática de cumplimiento imposible. El ejemplo más típico es la orden de desobediencia obligatoria formulada dentro de una relación de poder (...). En cualquier caso se trata de mensajes cuyo significado referencial, digital e instrumental siempre contradice a su sentido relacional, analógico y expresivo (...). Se utiliza como un modelo heurístico universalmente aplicable a diversas situaciones sociales” (Giner y otros, 1998: 215).



Volviendo al caso 2.C.1. podríamos decir que el responsable de recursos humanos hacía una **propuesta tramposa** cuando, tras una exposición relacionada con la participación, solicita explícitamente opiniones al grupo pero lo que le está pidiendo, implícitamente, es que se le de la razón y se refuerce su discurso. Si las personas del grupo asienten podrán ser tildadas de no participativas y si le llevan la contraria también serán castigadas por irrespeto a la posición del facilitador. Lo más probable es que tras la situación vivida, el responsable de recursos humanos, se sienta reforzado en su posición y su discurso.

(...)

Sin embargo, la teoría de la comunicación afirma que no hay una condena que nos obligue a jugar siempre esos juegos sin fin. Es posible introducir **cambios en el guión**, es posible saltar a un nuevo plano o nivel y metacomunicarnos sobre la comunicación patológica en la que nos hemos encerrado, es posible cambiar las reglas del juego y reestructurar o reencuadrar la situación. En el caso 2.C.2. vemos cómo determinadas conversaciones e intervenciones permiten a algunas de las personas que participaron en la situación descrita en el caso 2.C.1. colocarse en un nuevo plano o encuadre desde el que reestructurar sus relaciones y metacomunicarse sobre lo ocurrido en la primera situación.

## **Texto 7**

---

### **Reestructurando la situación**

Acababa de terminar una reunión entre el equipo de una conocida organización proveedora de servicios socioeducativos y la dirección del departamento municipal de acción social del ayuntamiento y las personas que habían participado en la reunión tomaban un café. En uno de los corros estaba la directora de la entidad y una de sus trabajadoras sociales junto a una trabajadora social municipal muy apreciada por ambas. Hablando un poco de todo, la trabajadora social de la entidad hizo un comentario sobre una sesión de formación, nefasta según sus palabras, que habían mantenido días antes con el nuevo responsable de recursos humanos de la organización. Al conocer el nombre del responsable la colega del ayuntamiento le manifestó su extrañeza, dado que había coincidido con él durante varios años como voluntaria en una organización no gubernamental y guardaba de él un buen recuerdo. "Igual han sido los nervios del novato", le dijo.

Días después, la directora de la organización comunicó a la trabajadora social que una importante fundación había solicitado a la entidad que preparase, con cierta premura, un proyecto de formación familiar que podía tener una importante envergadura. Para ello, la directora proponía, formar un equipo *ad hoc*, que la propia directora coordinaría. La trabajadora social aceptó encantada aunque no le gustó tanto saber que en el equipo estaría también el responsable de recursos humanos con el que había compartido la desagradable sesión.

Los trabajos del equipo comenzaron a desarrollarse y, un día, cuando el equipo de trabajo ya había mantenido tres reuniones, un compañero se acercó a la trabajadora social junto a la máquina de café preguntándole qué tal se estaba comportando el responsable de recursos humanos en la reunión. La trabajadora social le dijo que, ciertamente, su percepción sobre él estaba cambiando pues había hecho aportaciones interesantes sobre formación, había sido muy cumplidor en los encargos que había asumido entre reunión y reunión e incluso, en una ocasión, había hecho un comentario que podía interpretarse como una autocrítica sobre su comportamiento en la sesión de formación.

El equipo finalizó exitosamente su trabajo después de muchas horas de trabajo y la directora consideró merecido invitar a las personas del equipo a una comida especial. A los postres, cuando ya habían sido consumidas algunas botellas de vino, la directora les confesó que las palabras de la trabajadora social municipal le habían animado a apostar por incluir en el grupo al responsable de recursos humanos y que estaba contenta de haberlo hecho pues esto había permitido reestructurar las relaciones que habían comenzado mal en la sesión de formación. Tras estas palabras, pudieron mantener una conversación tranquila y fructífera sobre lo ocurrido en dicha sesión.

## Texto 8

### Habilidades de comunicación

Habilidad	Descripción
<b>Escoger el momento adecuado y preparar la situación</b>	En muchas ocasiones el mayor acierto es no iniciar la interacción si al aproximarnos a una persona vemos que está ocupada o intuimos que no está dispuesta para lo que le vamos a decir. Además hay que tomar en cuenta el entorno en el que se va a dar la interacción (ambiente físico, ruido o probabilidad de interrupciones, por ejemplo).
<b>Enganchar</b>	Se trata de establecer una relación positiva de inicio. Para ello es fundamental, entre otras cosas: la apertura y flexibilidad, el tanteo suave sobre el código o registro a utilizar, la atención a la situación concreta y su contexto y la claridad en la propuesta de relación.
<b>Escuchar atenta y activamente</b>	Escuchamos atenta y activamente cuando concentramos nuestra atención en nuestro interlocutor o interlocutora, prestamos atención tanto a su comunicación verbal como a su comunicación no verbal y mostramos que estamos escuchando, retroalimentando específica y oportunamente (en forma verbal o no verbal) y dejándole terminar sus intervenciones.
<b>Empatizar</b>	Se trata de ponerse en el lugar de la otra persona, intentar captar su sentimiento y comprender su punto de vista. Ello requiere una atención especial a la comunicación no verbal, el intento de obtener la mayor información posible sobre sus antecedentes y contextos y un esfuerzo consciente y constante por suspender o relativizar análisis y juicios que podamos hacer y que nos impidan ponernos en sus zapatos. Sobre todo supone cultivar y reforzar el convencimiento acerca de la dignidad y derechos de cada persona, con independencia de sus características.
<b>Resumir</b>	Significa sintetizar mentalmente o de palabra lo que la otra persona

	ha dicho. Aunque esta habilidad parezca sencilla, si comenzamos a practicarla, probablemente nos demos cuenta de que no la realizamos ni medianamente, fundamentalmente por las deficiencias de nuestra escucha.
<b>Preguntar adecuadamente</b>	Si analizamos nuestras preguntas, veremos que en muchas ocasiones preguntamos por simple curiosidad, o con intención de sugerir o para matar el tiempo, por poner tres ejemplos. Preguntar adecuadamente supone hacerlo moderadamente, gradualmente, desde el genuino interés y la intención de ayudar a la otra persona.
<b>Reforzar positivamente</b>	Se trata de proporcionar consecuencias gratificantes a aquellas conductas de las personas que queremos que se repitan o fortalezcan. El refuerzo ha de estar vinculado específicamente al comportamiento en cuestión y ha de ser, en la medida de lo posible, inmediato, cariñoso y, sobre todo, auténtico.
<b>Enviar mensajes “yo”</b>	Supone, por ejemplo, decir "yo me he sentido molesto cuando has dicho eso" en lugar de "eres una persona agresiva" o "yo opino que sería mejor comprar tal cosa" en lugar de "lo mejor es comprar eso". Contribuye a una comunicación menos tensa y más eficaz. Los mensajes "yo" son típicos del comportamiento asertivo, es decir, de aquel que no se queda apocado pero que tampoco es agresivo.
<b>Mostrar acuerdo parcial</b>	Se trata de indicar en qué parte de lo que ha dicho la otra persona estamos de acuerdo antes de mostrar, quizá, nuestro desacuerdo con otra parte de lo dicho. Contribuye a la búsqueda de consenso.
<b>Mantener silencio</b>	Hay silencios muy diferentes y todos comunican algo. Unos pueden revelar desorientación, otros tensión, otros reflexión. Por ello hemos de ser capaces de aguantar en silencio pues con esta habilidad, por ejemplo, ayudaremos a personas a las que les cuesta un poco lanzarse a hablar.
<b>Desdramatizar</b>	Supone ubicar la situación en un contexto más amplio, mirarla desde otro punto de vista, relativizar lo que nos está pasando, siempre y cuando tengamos la legitimidad y el tacto para hacerlo.
<b>Hacer reír</b>	La introducción del humor en las situaciones es posiblemente una de las habilidades más útiles (por ejemplo para amenizar situaciones, para decir cosas o para promover el aprendizaje) aunque también de las más difíciles de explicar y aprender. En todo caso hay que prestar mucha atención a claves culturales que pueden hacer que lo que en un contexto resulte gracioso en otro no lo sea.
<b>Narrar</b>	Se trata de estructurar el discurso de manera que capturemos y mantengamos el interés y la atención de quien nos escucha, aportando información significativa y útil.
<b>Ayudar a analizar y valorar</b>	Supone retener hasta un cierto punto las propias interpretaciones y juicios y acompañar a la otra persona en su reflexión, aportándole información, haciéndole preguntas o manteniendo silencios, por ejemplo. No descartemos, sin embargo, que se nos pidan nuestros propios análisis y valoraciones y, eventualmente, incluso consejos que, en algunas ocasiones, pueden estar indicados.
<b>Apoyar y contener</b>	Se trata de hacer uso de nuestras palabras, de nuestra comunicación no verbal y de nuestro cuerpo para ayudar al control emocional e incluso físico de otra persona. No se trata, normalmente, de tranquilizar restando importancia a las cosas sino más bien de “estar ahí”.
<b>Cambiar el guión</b>	Supone comprender la propuesta de relación implícita que nos hace otra persona (por ejemplo, de autocompadecimiento o de

	conflicto) sin hacer notar que la hemos advertido (y sin referirnos explícitamente a ello) y, en lugar de entrar en su juego, hacer un cambio rápido de propuesta que, en cierto modo, la descoloque y nos permita entrar en otra dinámica distinta.
<b>Diálogo interior</b>	Se trata de aprender a dialogar interiormente como forma de autocontrol y de controlar el diálogo interior que a veces se produce inadvertidamente y nos lleva a reaccionar de determinada manera.

## Texto 9

---

Los tres últimos cuadros de la figura 3.H.2. se refieren a los tres tipos de efectos que, desde nuestro punto de vista, puede tener la intervención social:

- **Producto:** el entregable material, en el caso de existir.
- **Resultado:** efectos razonablemente imputables de forma directa a la intervención.
- **Impacto:** efectos indirectos o mediados de la intervención.

Pensemos, por ejemplo, en un proyecto de formación dirigido a profesionales de la educación en el contexto de una intervención más amplia a favor de la integración de menores de familias inmigrantes. Indicadores que hicieran referencia a la cantidad de materiales formativos distribuidos o a la satisfacción de las destinatarias y destinatarios respecto a esos materiales serían indicadores de **producto**. Otros que se refirieran a conocimientos adquiridos o competencias mejoradas por parte de las educadoras y educadores participantes serían indicadores de **resultado**. Por último, indicadores que nos hablaran de cambios en las dinámicas de discriminación en las aulas en las que trabajan las personas que participaron en la acción formativa o grado de satisfacción en las familias inmigrantes sobre la integración de sus hijas e hijos serían indicadores de **impacto**.

En la intervención social resulta capital, a nuestro juicio, **distinguir** entre estos diferentes niveles. En ocasiones, encontramos evaluaciones donde la realización de actividades se toma como indicador de resultado u otras en las que no se diferencia el resultado (aquello que, razonablemente, es exigible a las personas responsables de una intervención) del impacto (que, siendo

deseable, está condicionado por muchos más factores o por otras intervenciones concurrentes). Si bien, los indicadores relacionados con los efectos se utilizan en muy diversos tipos de evaluaciones, hablamos, por ejemplo, de evaluación de resultados o evaluación de impacto, cuando se centran en dichos aspectos.

## Texto 10

### 2.E.4. El liderazgo en la teoría de la gestión

El de liderazgo es, sin duda, el concepto que más se ha utilizado y se utiliza en el campo de la gestión para referirse a diversidad de maneras de ejercer muchas de las que, en este manual, denominamos funciones de interlocución. Posiblemente las escuelas o enfoques que más se han ocupado de esta cuestión sean la de las relaciones humanas (ver cuadro 4.E.1.) o la del desarrollo organizacional (10.E.1.), desde el que se aporta esquemas como, por ejemplo, el de la malla o rejilla gerencial, propuesto por Robert Blake y Jane Mouton. En él se analizan dos dimensiones en la persona con responsabilidades directivas:

- la preocupación por las **personas** y
- la preocupación por la **producción**.



El objetivo que plantean Blake y Mouton es aproximarse lo más posible al estilo de liderazgo 9.9, en el que hay una alta preocupación por las personas y una alta preocupación por la producción.

Ya en 1930 Kurt Lewin, Ron Lippitt y Robert White habían planteado la existencia de tres tipos de liderazgo que después han sido reinterpretados desde muchos puntos de vista. En esencia son éstos:

- **autoritario** (o autocrático),
- **democrático** (o participativo) y

- **laissez-faire** (dejar hacer o *rienda suelta*).

El líder autoritario tiende a tomar personalmente las decisiones y ejerce un control rígido en función de su propio criterio. El líder democrático asume más o menos funciones en función de la actividad a realizar y las personas con las que trabaja, potenciando la toma de decisiones por consenso. El líder *laissez-faire*, tiende a inhibirse de la acción y no realiza valoraciones.

Desde la teoría de la contingencia (ver cuadro 8.E.1.) se hizo una crítica a las aproximaciones al fenómeno del liderazgo que tendían a preferir en forma sistemática un tipo o características de liderazgo o a considerarlo vinculado a determinados rasgos de personalidad (sería el denominado liderazgo carismático, basado en cualidades excepcionales de la persona). Se enmarca en esta corriente la propuesta de **liderazgo situacional** de Paul Hersey y Ken Blanchard, según la cual el líder se centraría más en la tarea o en la relación según lo que ellos llaman *nivel de madurez* de las personas o los grupos. Bernard Bass por su parte ha propuesto el **liderazgo transformacional** (que busca cambios de actitud y valores compartidos) como superación (al menos para momentos especiales) del liderazgo transaccional (en el que se da una relación más vertical en el funcionamiento ordinario según la estructura jerárquica).

En resumen, y revisando algunas de las definiciones y aportaciones encontradas en la literatura actual, diríamos que se tiende a comprender el liderazgo en términos de influencia o motivación que contribuye a la satisfacción y colaboración de las personas y se usa profusamente el concepto de **empowerment** (traducido en ocasiones como empoderamiento) según el cual las y los líderes han de ser capaces de que las personas con las que trabajen fortalezcan su autonomía y capacidad de riesgo e incrementen el conocimiento y el dominio sobre los asuntos de los que se ocupan. Rafael Echeverría señala que la persona con responsabilidades de dirección en el futuro tendrá que tener las competencias de un **coach**, de alguien capaz de facilitar el aprendizaje (podría traducirse por preparador, entrenador).

## Texto 11

---

Proponemos definir **estrategia** como:

un esquema o patrón articulado y coherente de medios (líneas de actuación) y fines (objetivos), relativamente abstracto y flexible, que está basado en una determinada perspectiva o interpretación acerca de la realidad interna y externa y que permite el sostenimiento y la mejora a medio plazo de una unidad u organización en su entorno para el cumplimiento de su misión o al menos, de objetivos importantes para ella y sus personas y grupos interesados o implicados.

## Texto 12

---

### Las aportaciones y desarrollos de la teoría de sistemas

Según el creador de la **teoría general de sistemas** (cuyos primeros pasos empiezan a darse en los años treinta del pasado siglo), "cabe definir un sistema como un

conjunto de elementos que se relacionan entre ellos y con el medio” (Von Bertalanffy, 1986: 146). Según este autor, “el sentido de la expresión algo mística *el todo es más que la suma de las partes* reside sencillamente en que las características constitutivas no son explicables a partir de las características de las partes aisladas. Así, las características del complejo aparecen como *nuevas* o *emergentes*” (Von Bertalanffy, 1981: 55).

Para Ludwig **Von Bertalanffy** (1901-1972) el **sistema abierto** (en el que se toman en consideración las *entradas* del entorno, su proceso de transformación a través de una serie de eventos y las *salidas* hacia el medio) es el modelo general de sistema. Los sistemas abiertos han sido definidos como aquellos que “intercambian materiales, energías o información con su medio” (Watzlawick y otros, 1983: 118). A partir de esta definición, la descripción de los sistemas abiertos se ha convertido, probablemente, en uno de los lugares comunes más habituales en la teoría de la organización. Entre los autores más citados dentro de este enfoque se sitúan Daniel Katz y Robert Kahn o Fremont Kast y James Rosenzweig.

Los sistemas abiertos tienen, desde esta teoría, una serie de **características**, como son:

- Totalidad y sinergia: un cambio en uno de los elementos afecta a los demás y al conjunto.
- Retroalimentación: el *output* (salida) se convierte, en parte o en cierto modo en *input* (entrada) en un proceso circular mediante el cual el sistema obtiene información de los resultados de su funcionamiento y puede autorregularse.
- Equifinalidad: se puede llegar al mismo resultado mediante procesos diferentes.
- Entropía negativa: los sistemas contrarrestan la tendencia de la realidad a la entropía o desintegración y consiguen una homeostasis dinámica (o equilibrio inestable).

Sin embargo el concepto de teoría de sistemas o de pensamiento sistémico no es unívoco. Si bien la referencia a Von Bertalanffy es inexcusable, hay que comprender que hay diferentes esfuerzos intelectuales, sinérgicos entre sí, que van arrojando nueva luz sobre la realidad social y entre los que cabe observar, al menos, un *aire de familia*. Entre ellos cabe subrayar el de Norbert Wiener quien, en 1948 crea la **cibernética**, que estudia el *feed back* o retroalimentación en los sistemas que se autorregulan.

Estamos hablando, en definitiva de enfoques de corte holístico (global) y ecológico (que hablan de contextos encajados, en expresión de Bateson) y también, de la confluencia (de la mano, por ejemplo, del propio Bateson) entre la teoría sistémica y el **constructivismo**, entendido como un conjunto heterogéneo de planteamientos teóricos provenientes de variados ámbitos disciplinarios (incluidas versiones renovadas de la cibernética) que comparten el enfoque según el cual el conocimiento no se basa en su correspondencia con la realidad externa, sino siempre únicamente sobre las construcciones de un observador u observadora.

Tanto sistémico como constructivista ha sido denominado Niklas Luhmann, quien entiende las organizaciones como *sistemas autopoieticos de decisiones*. Luhmann toma el concepto de **autopoiesis** de los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela, quienes, cuando hablan de los sistemas sociales como sistemas autopoieticos o autorreferenciales, están hablando de:

“un tipo de fenómeno donde la posibilidad de distinguir un algo de un todo (...) depende de la integridad de los procesos que lo hacen posible

(...). La característica más peculiar de un sistema autopoietico es que se levanta por sus propios límites, constituyéndose como distinto del medio circundante por medio de su propia dinámica, de tal manera que ambas cosas son inseparables (...). El ser y el hacer de una unidad autopoietica son inseparables, y esto constituye su modo específico de organización” (Maturana y Varela, 1996: 38-41).

Estaríamos hablando, en última instancia del denominado pensamiento complejo (necesariamente transdisciplinar) o **paradigma de la complejidad**, en el que:

- la causalidad unilineal y unidireccional es reemplazada por la causalidad en bucle y multirreferencial,
- el todo no sólo es más sino también menos que las partes,
- las partes están en el todo y el todo en las partes,
- no sólo se da la autorregulación sino también la autoproducción y autoorganización, siempre en relación con el entorno,
- quien conoce está dialógica y reflexivamente reintroducido en aquello que conoce (Morin, 2000: 122).

### Texto 13

---

Entendemos que se trata, finalmente, de conseguir, en los procesos operativos, en los procesos de gestión y en los procesos de gobierno, el **trabajo en red** que se necesita en una intervención social que quiera estar a la altura de los retos que tiene ante sí en esta que ha sido denominada sociedad red (Castells, 1996). Cuando hablamos de estructuras en red (Cornella, 2003; Morgan, 1990: 68-89) y de **gestionar las redes** hemos de entender lo que supone la red como estructura:

- en la que fácilmente entran en crisis las centralidades y las jerarquías;
- dónde la cantidad y calidad de los vínculos y los flujos son las que confieren o quitan influencia a los *nodos*, a quienes participan (o no participan);
- que incrementa las oportunidades de inclusión y las amenazas de exclusión;
- que multiplica las posibilidades de acceso, pero también los riesgos de saturación;
- que, en su complejidad, puede permitir aumentar simultáneamente especialización y generalización, especificación y holgura;
- que posibilita la ruptura de los diversos tipos de fronteras y límites multiplicando las transversalidades recíprocas;



- que incrementa la reflexividad y con ella la posibilidad de autoorganización;
- que amenaza y potencia la diversidad;
- que necesita de códigos comunes y de variedad en las aportaciones;
- que facilita el desarrollo sostenible, en la medida en que la redundancia y la existencia de rutas alternativas permiten la reconstrucción cuando se produce un deterioro (verificándose el principio holográfico de que el todo está en las partes);
- que obliga a cada agente a revisar permanentemente cuál es su aportación real de valor añadido en los procesos en los que toma parte (no vaya a ser que descubra demasiado tarde que, en realidad, poco o nada fluye a través de su nodo);
- que permite superar en cierta medida el condicionamiento que supone la distancia espacial mediante el encuentro virtual;
- que acaba por transformar el propio concepto que tenemos del tiempo como algo que avanza de forma regular, pautada, irreversible, medible y predecible.

## **Texto 14**

---

### **Nuestro modelo para la comprensión de las organizaciones**

En este manual, para comprender las organizaciones humanas, proponemos definir las así:

Una organización es una serie recurrente de actividades en las que actúan e interactúan personas de modo y hasta el punto que, como sistema, emerge, se construye y se diferencia de un entorno, presentando una cierta envergadura, continuidad y formalización.

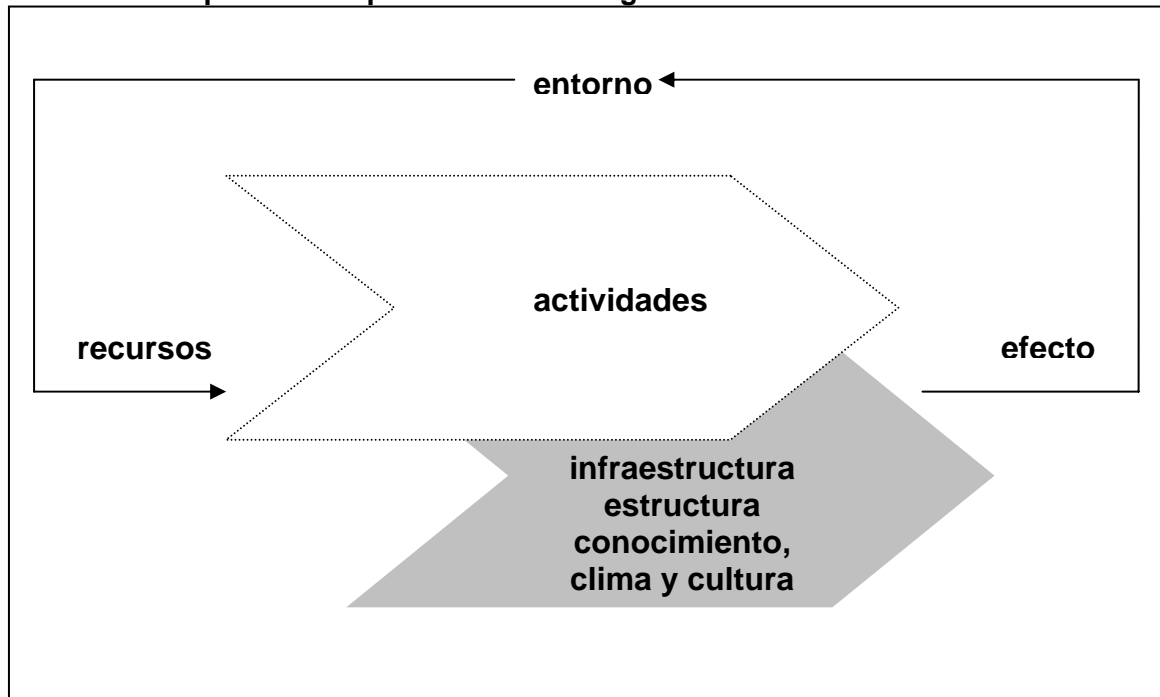
Así pues, para empezar a comprender una organización sugerimos comprenderla, en primera instancia, como un proceso y por tanto, como una serie de **actividades**. Siempre que estamos ante una organización, por grande que sea, por larga que sea su historia, cabe imaginar el momento en que nació, el estado embrionario de esa organización. Y en ese estado embrionario encontramos una actividad. Una actividad en la que entran en juego unos

**recursos** y que tiene unos efectos. Cuando hablamos de recursos nos referimos a aquellos insumos o entradas (*inputs*) que han de ser aportados o incorporados para que tenga lugar la actividad. Entendemos que hay cuatro tipos de recursos:

- Recursos **humanos**.
- Recursos **económicos**.
- **Información**.
- Recursos **materiales**.

Enfoque

### 9.E.2. Modelo para la comprensión de las organizaciones



Así, en una actividad de intervención social se necesitan recursos humanos, entendidos como la aportación, en forma de trabajo, que hacen las personas. También se necesita dinero, información y recursos materiales y todo ello se ha de consumir o utilizar para que la actividad tenga lugar y se desencadenen unos **efectos**, es decir unos cambios, por ejemplo, materiales, conductuales o sociales, fruto de la actividad. En la medida en que esa actividad viene seguida de otras, y esas actividades se reiteran y en esas actividades actúan e

interactúan unas personas, empezamos a hablar de la existencia de una organización, como un sistema que se diferencia de un **entorno**. No estamos pensando, por cierto, en una separación nítida entre organización y entorno sino que entre organización y entorno hay una frontera difusa y porosa.

Y en la misma medida en que siguen realizándose esas actividades (y por tanto, consumiéndose unos recursos y desencadenándose unos efectos) la organización va estructurándose, es decir van *emergiendo* o se van *sedimentando* como propias de la organización:

- Una **infraestructura**, es decir un soporte material relativamente estable para la actividad.
- Una **estructura**, es decir unas regularidades en la acción e interacción.
- Una **superestructura**, es decir, un conocimiento, un clima y una cultura que pueden considerarse propias y distintivas de la organización.

Se diría que los recursos materiales, en ocasiones, se consumen en la actividad pero, en otros casos, se configuran como **infraestructura** de la organización. Un paquete de folios es un recurso material que se utiliza, que se consume en la actividad. Un edificio que la organización compra para tomarlo como sede se convierte en infraestructura. Por otro lado, en la medida en que la acción y la interacción se van reiterando va configurándose la **estructura** de la organización. Llamamos estructura a:

la forma o configuración más o menos reconocible y estable que adopta la actividad (la acción y la interacción) en la organización en la medida en que ocurre de forma regular, reiterada, recurrente.

La estructura de una organización en parte es explícita o formal y en parte es implícita o informal. Las estructuras, paradójicamente, cuanto más fuertes y estables son, más desapercibidas pueden llegar a pasar en un fenómeno de *naturalización* de la estructura (considerar que algo es así porque tiene que ser así). En todo caso, conviene señalar que cuando hablamos de actividad y estructura estamos hablando de las **dos caras de la misma moneda**, tal como

señala Anthony Giddens en su teoría de la estructuración (Giddens, 1991), según la cual la estructura sólo existe en y mediante las actividades de los agentes humanos.

Por último, decimos que en toda organización se van sedimentando o van emergiendo unos elementos o componentes que podemos denominar **superestructurales**. Se trata de conocimientos, sentimientos y valores compartidos y propios de la organización. El conocimiento, el clima y la cultura de la organización son *activos* organizacionales característicos y relevantes que definimos así:

Proponemos denominar **clima** al sentimiento más o menos colectivo, más o menos compartido, más o menos persistente que cabe detectar en la *atmósfera* de una organización.

Denominamos **conocimiento** al conjunto de capacidades o competencias compartidas por la organización o por unidades dentro de ella como fruto de una selección, procesamiento, construcción y representación colectivas de información significativa.

Denominamos **cultura** a la ideología de la organización, a los valores realmente operantes en ella, al conjunto de ideas que guía su accionar, a las presunciones o supuestos (como las llama Schein) articuladas que rigen el modo de percibir, pensar, sentir y actuar en la organización.

Esto es lo que *vemos* cuando *miramos* a una organización. Como todo esquema, tiene sus fortalezas y sus debilidades (en el cuadro 9.E.3. presentamos otro diferente). En todo caso sólo quiere dar cuenta del **nivel de análisis organizacional** y no de otros niveles de análisis de la realidad social tan necesarios de contemplar como el organizacional. Y es que del mismo modo que miramos a la organización (según nuestra propuesta, con este esquema) podemos mirar, por ejemplo, a la persona, a la interacción, al grupo o a la sociedad a escalas más micro o más macro. Cuando miramos a la organización parece que tanto la sociedad como la persona, por poner dos ejemplos, quedan difuminados, pero, posiblemente, esto sea inevitable.

## **Texto 15**

---

### **Gestión de la estructuración e intervención social**

Para finalizar este capítulo cabe añadir algunas breves reflexiones a la luz de la experiencia y la investigación en relación con la gestión de la estructuración en las organizaciones dedicadas a la intervención social. Y para ello habremos de recordar, en primer lugar, que estas organizaciones no son sino **sistemas** que emergen, se construyen, penetran o se implantan en entornos con el fin de desencadenar una serie de cambios en las situaciones, las capacidades, las dinámicas o las estructuras preexistentes. Sistemas que, en muchas ocasiones, podríamos calificar como **blandos**, en la medida en que están llamados a amoldarse al entorno, a tener límites especialmente porosos, a desplegarse en múltiples interfases. Pensemos en el personal de ayuda a domicilio diseminado por los hogares de la comarca, en las y los cooperantes sobre el terreno, en las y los educadores recorriendo en la noche las calles de la ciudad.

Pues bien, podemos decir que según cuáles sean las características estructurales de esas organizaciones de intervención social, **así serán los cambios** que serán capaces de desencadenar en esos entornos. Una unidad en la que las personas están afectiva y relacionamente divididas en compartimentos estancos, una organización cuya estructura dificulte el flujo de la comunicación, un sistema que potencie estructuralmente la alienación de las personas, una red donde el poder no está repartido, ¿en qué medida podrán ser agentes de intervención social que desencadenen efectos de autonomía, de integración, de calidad de vida o de bienestar social? No reiteraremos la respuesta que, de alguna manera, ya se dio en el apartado 2.4. (del capítulo 2).

Así pues, si las organizaciones de intervención social quieren desencadenar procesos de cambio en las situaciones y configuraciones familiares, si quieren incidir en la construcción de redes comunitarias, si quieren posibilitar estructuras sostenibles de apoyo a las personas, si quieren contribuir a procesos de integración y participación deberán estructurarse de tal manera

que dichas **dinámicas de cambio, de apoyo, de red, de participación** empiecen y se estructuren en la propia organización.

Esto, entre otras cosas, obliga a la **innovación** ya que no cabe pensar que con herramientas de diseño y con diseños estructurales tomados de empresas, instituciones o entidades pensadas para cometidos y entornos radicalmente distintos pueda darse respuesta a este reto. La historia de la intervención social es, en buena medida, la historia de la invención y reinención de procesos y estructuras que hacen posibles situaciones y dinámicas que otros procesos y estructuras han dificultado.

Y a la hora de experimentar e innovar no podemos olvidar que la intervención social es, en gran medida, una actividad interactiva, intangible y circular y, por ello, sólo limitadamente estandarizable. Las y los profesionales de la intervención social tienen, deben tener, su *caja negra*, entendida como el espacio para su saber hacer, su metodología, su tecnología, su estilo que, obviamente, pueden y deben ser objeto de contraste mediante la supervisión o el apoyo técnico pero que en algunos de sus aspectos nucleares o esenciales son **resistentes a la estandarización o normalización**. La experiencia de organizaciones de intervención social que se han embarcado en proyectos de normalización y certificación de procesos (ver, por ejemplo, cuadro 11.E.2.) es la de que les ha ayudado a ordenar toda una serie de aspectos de su trabajo pero, también, la de que hay aspectos críticos de su quehacer que requieren ser abordados desde otro tipo de enfoques y herramientas que tienen más que ver con cuestiones relacionales, implícitas y culturales.

Todo este tipo de reflexiones, por lo demás, deben ser adaptadas en función del **sector** al que pertenezca la unidad u organización de la que estamos hablando. Obviamente no es lo mismo que pertenezca al sector público, al sector privado convencional o al tercer sector dado que en cada uno de los casos vienen dadas, por su naturaleza y tradición, algunas características estructurales que habrán de ser estudiadas y conocidas, aunque sea con el fin de transformarlas en la medida de lo posible. Y la transformación es posible, entre otras cosas, porque todas las estructuras en todos los sectores están,

hoy y aquí, viéndose afectadas por las transformaciones provocadas por las sucesivas oleadas de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En palabras de Manuel Castells:

“El proceso de trabajo está en el núcleo de la estructura social. La transformación tecnológica y organizativa del trabajo y de las relaciones de producción en la empresa-red emergente y a su alrededor es la principal palanca mediante la cual el paradigma informacional y el proceso de globalización afectan a la sociedad en general” (Castells, 1996: 229).

Las organizaciones y redes dedicadas a la intervención social, al igual que el resto de empresas, entidades e instituciones se encuentran ante el **reto** de tomar esta ola de transformación de las organizaciones y la sociedad, reinventándose y reestructurándose, cuando sea necesario, al servicio de su misión y de las personas y grupos a quienes se deben y siendo conscientes de la interacción dinámica entre los diferentes elementos o dimensiones de la organización. Ello les obligará incidir en la estructura desde las herramientas del diseño y en general, desde el conjunto de la gestión de las diferentes dimensiones y aspectos de la vida de la organización, buscando siempre estructuras que en lugar de absorber y drenar recursos y energías, potencien su rendimiento y sus sinergias.

## **Texto 16**

---

### **Aprendizaje organizacional y gestión del aprendizaje**

Según hemos visto en el apartado 9.2., entendemos que las organizaciones disponen de un patrimonio intangible de tipo cognoscitivo, emocional y cultural. Partiendo de esa base, denominamos **aprendizaje organizacional** (o aprendizaje organizativo) al

proceso en el cual, en virtud del funcionamiento de una organización en relación con su entorno, se operan cambios en los conocimientos sentimientos y valores compartidos, en alguna medida, en la organización.

Y es que, ciertamente, en la medida en que se postula que en las organizaciones pueden darse una suerte de **emociones, cogniciones y significaciones compartidas**, ha de afirmarse, consiguientemente, que las organizaciones pueden aprender, puesto que sólo mediante un proceso de aprendizaje organizacional puede constituirse algo que podamos llamar clima, conocimiento o cultura organizacional. Y ciertamente, resulta sugerente lo que las ciencias de la gestión (y las ciencias sociales en general) van avanzando en relación con los procesos de aprendizaje organizacional, entendidos como procesos relacionados con los de aprendizaje individual pero diferentes de ellos, de modo que se asume que las organizaciones, funcionando, aprenden y aprenden como tales organizaciones, llegando a aprendizajes compartidos que no se reducen a la mera suma de aprendizajes individuales.

Ello no quiere decir, sin embargo, que todo lo que las ciencias sociales han descubierto sobre el aprendizaje individual no pueda sernos de utilidad a la hora de comprender el aprendizaje organizacional. Así, por ejemplo, en el caso del aprendizaje organizacional, también podemos hablar de:

- La importancia de la **experiencia** (en este caso de la experiencia compartida) en los procesos de aprendizaje. Así lo subraya el modelo del *aprendizaje experiencial*, propuesto inicialmente por Lewin en los años cuarenta del siglo pasado (modelo en el que se basan Argyris y Schön para sus propuestas sobre el aprendizaje organizacional). En este modelo, el aprendizaje se realiza a partir de la práctica activa y en contraste dialéctico y dialógico con lo ya aprendido y compartido, de modo que se vuelve a la práctica para transformarla a partir de lo aprendido, y así sucesivamente. Así son las historias de aprendizaje.
- La comprensión del aprendizaje como un proceso de construcción (en este caso construcción colectiva) de sentimientos, conocimientos y valores que sólo en parte son conscientes y explícitos, quedando, por tanto, en forma inconsciente o **tácita** una gran parte del patrimonio adquirido o desarrollado en los procesos de aprendizaje.
- La posibilidad de **aprender a aprender**. Se trata de lo que Bateson denomina deuteroprendizaje o Argyris, aprendizaje de doble bucle. En los



procesos de aprendizaje se construyen conocimientos, se fortalecen actitudes, se desarrollan valores que pueden contribuir a activar y mejorar los propios procesos de aprendizaje.

- El hecho de que el aprendizaje no es un proceso simplemente sumativo. Los aprendizajes más que acumulativamente (como sacos en un almacén) se incorporan (en lo que llamamos memoria, en este caso memoria organizacional) en categorías, estructuras, en redes, en paradigmas. El momento del **jajá!** puede ser el de un cambio de paradigma, el del salto a una estructura o red de conceptos, habilidades, actitudes o valores diferente de la anterior en la que se integran nuevos elementos. Ese salto suele producirse cuando hay elementos significativos que no encajan en el esquema o sistema que teníamos anteriormente. Por ello también, frecuentemente, aprender es desaprender.

Partiendo de esta conceptualización y caracterización del aprendizaje organizacional, denominaremos **gestión del aprendizaje** a

aquellas actividades y procesos que se ocupan de diseñar, dinamizar y evaluar los procesos de construcción de conocimientos, sentimientos y valores compartidos en las organizaciones.

El del aprendizaje organizacional es, sin duda, un tema emergente en el campo de la ciencia de la gestión, en la que se va dando cada vez más importancia a patrimonios intangibles de las organizaciones como su conocimiento, su clima o su cultura. Se habla, en este contexto, de las **organizaciones que aprenden** (en la formulación de Argyris y Schön) u **organizaciones inteligentes** (Senge, 1995: 6) para referirse a aquellas en las que el aprendizaje organizacional es gestionado de modo consciente, proactivo y sistemático. Y es que, ciertamente, el aprendizaje organizacional es un fenómeno que siempre tiene lugar, con independencia de que seamos conscientes de él. Sin embargo sólo cuando el proceso de aprendizaje organizacional es gestionado de alguna manera podemos pensar en que el clima, el conocimiento y la cultura se transforman en elementos críticamente valiosos para las organizaciones y redes que los poseen.

Hemos de reconocer, con todo, que lo que estamos denominando gestión del aprendizaje es un **proceso de gestión muy nuevo** en el panorama de las ciencias de la gestión y que, por ello, los conceptos que utilicemos o las herramientas que podamos proponer estarán mucho menos acuñadas y decantadas que las presentadas en otros capítulos del manual. Es posible, ciertamente, que en un manual preparado tan sólo hace diez o quince años no hubiéramos hablado de gestión del aprendizaje. Sin embargo, atendiendo al interés y difusión de la propuesta en la actualidad, su abordaje nos parece inexcusable.

Y, posiblemente, esta pujanza de lo relacionado con la gestión de estos patrimonios intangibles de los que estamos hablando se comprende mejor si atendemos a las **transformaciones sociales** que estamos viviendo y que están configurando un tipo de sociedad en el que otros tipos de patrimonio (pensemos, por ejemplo, en tierras o instalaciones) van perdiendo capacidad de generación de valor en comparación con estos elementos intangibles. Este fenómeno (muy relacionado, por cierto, con el desarrollo de tecnologías avanzadas de la información y la comunicación) puede ofrecer oportunidades a las organizaciones y redes que hacen intervención social precisamente en la medida en que les permite apoyarse en recursos y capacidades en los que históricamente han sido más fuertes, del mismo modo que no lo han sido tanto en términos de patrimonios más tangibles.

De hecho, las emociones, conocimientos y valores compartidos son considerados y estudiados, cada vez más, como una de las fuentes más importantes de **ventajas competitivas**, en la medida en que tienden a poseer un buen número de atributos que les confieren carácter estratégico, básicamente por la dificultad de copiarlos o apropiárselos por parte de otras organizaciones. Desde esta perspectiva se asume que la capacidad de aprender de la organización y, en definitiva, la capacidad de autorregularse y transformarse cada vez más conscientemente en un entorno cambiante (se habla muy a menudo de *gestión del cambio*) pueden constituirse, cada vez más, como competencias nucleares en las que basar su supervivencia,

desarrollo y éxito. Cada vez se utiliza más en el campo de la gestión del cambio el concepto de resiliencia, entendida como la capacidad de enfrentar situaciones difíciles o críticas, superarlas y salir con más fuerza y flexibilidad de cara a futuros riesgos. Cada vez se utiliza más en el campo de la gestión del cambio el concepto de resiliencia, entendida como la capacidad de enfrentar situaciones difíciles o críticas, superarlas y salir con más fuerza y flexibilidad de cara a futuros riesgos.

Una sistemática de gestión del aprendizaje supone **planificar y evaluar** los procesos de aprendizaje que realizan las unidades, organizaciones, sistemas y redes, construyendo, por decirlo así, mapas de competencias que reflejen las capacidades presentes dentro y fuera de la unidad, organización, sistema o red y permitan identificar la brecha existente entre las competencias o capacidades que se poseen y las que se desean y, en cada momento, necesita construir la organización. Podríamos decir que una serie de cuestiones que venían abordándose en el marco, por ejemplo, de la gestión de recursos humanos se resitúan y reconfiguran ahora dentro de esta nueva propuesta que representa la gestión del aprendizaje. En este manual, además de intentar ver la gestión del aprendizaje como un todo (con sus correspondientes momentos o subprocesos de planificación, ejecución y evaluación), proponemos desagregarla en tres **componentes**:

- Gestión del clima.
- Gestión del conocimiento.
- Gestión de la cultura.

Debemos decir, con todo, que esta **división tripartita** de la gestión del aprendizaje que hacemos es una aportación propia (basada en las distinciones tripartitas clásicas de las facultades humanas en las que se inspira también, por ejemplo, la taxonomía de Bloom que vimos en la figura 1.H.5.) que sometemos, modestamente, al contraste de la comunidad científica, profesional e institucional. Por otra parte, hemos de admitir que las fronteras entre sentimientos, conocimientos y valores (tanto individuales como organizacionales) no son en absoluto nítidas, de modo que, como se verá, los

procesos y herramientas que propondremos en cada uno de los apartados tendrán incidencia en los otros.

## Texto 17

---

### Desarrollo organizacional

Los antecedentes de la corriente del *desarrollo organizacional* son los investigadores del **Tavistock Institute** of Human Relations y Kurt **Lewin** (centroeuropeo, 1890-1947), representante de la escuela de la dinámica de grupo y formulador de la teoría del campo (de fuerzas dinámicas que actúan en los procesos de cambio), de gran influencia en la escuela de las relaciones humanas. Ambos movimientos surgieron de forma independiente en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, en Inglaterra el primero y en los Estados Unidos de América el segundo. El concepto de investigación-acción, central en el segundo enfoque, enfatiza la idea de cambio, juntamente con la de producción de conocimientos. Lewin señala que la mejor manera de estudiar cómo funciona un sistema social es a través del intento de modificarlo. De hecho se ha considerado el desarrollo de la organización como sinónimo de la investigación-acción.

Como elementos comunes de este enfoque aparecen la realización de un **diagnóstico interactivo**, el uso de las ciencias del comportamiento, la identificación de problemas prioritarios y el **uso de la comunicación, la participación y el trabajo en equipo para cambios en estructura y cultura**, promovidos desde la dirección (entendida como agente de cambio) con el apoyo de consultoría externa. Se ha hablado de la preeminencia, sobre todo en los años setenta del siglo XX, del enfoque del desarrollo organizacional para la gestión del cambio en las organizaciones. Lewin elaboró un modelo, más tarde perfeccionado por Schein, en el que identifica tres pasos en el proceso de cambio:

- Descongelar: supone conseguir que la necesidad de cambio se acepte como evidente.
- Cambiar: se van identificando e interiorizando nuevas actitudes, valores y comportamientos.
- Recongelar: asegurar los nuevos patrones de conducta mediante apoyo o refuerzo.

Schein, por su parte, identificará tres modelos de **consultoría**:

- “Experto: El cliente desea unos conocimientos expertos (...) para resolver un problema que ha identificado (...).
- Doctor-Paciente: El consultor hace un diagnóstico (...). A continuación se hace una recomendación (...).
- Consultoría de procesos: El consultor facilita un proceso de aprendizaje dentro de la empresa del cliente (...). No se considera que el consultor tiene respuestas a los problemas, sino la capacidad de ayudar al cliente a identificarlos y a desarrollar e implantar las soluciones” (Mateos-Aparicio y otros, 1998: 666).

En esta corriente, además del citado Edgar **Schein** (nacido en 1928 y que es, sin duda, el autor más citado en relación con el tema de la cultura organizacional), se insertan Chris **Argyris** (nacido en 1923, autor de referencia en materia de aprendizaje

organizacional) o autores conocidos, sobre todo, por sus aportaciones sobre el liderazgo como Lippitt, Bennis, Blake o Mouton. En la práctica del desarrollo organizacional han tenido acogida, por ejemplo, las propuestas y técnicas del análisis transaccional de Eric Berne. Otra técnica muy utilizada es la de los grupos T o de entrenamiento de la sensibilidad.

## **Texto 18**

---

### **Gestionar en el comienzo del siglo XXI**

Queremos terminar este capítulo y, casi, el manual sintetizando los **rasgos** que hoy y aquí podrían proponerse para la gestión de las unidades, organizaciones, sistemas y redes que hacen intervención social, atendiendo a los enfoques más avanzados y compartidos en la comunidad científica, profesional e institucional de referencia. Serían, a nuestro juicio, los siguientes:

1. Gestión estratégica.
2. Liderazgo de proximidad.
3. Gestión basada en la evidencia.
4. Gestión por procesos y estructuras.
5. Gestión relacional.
6. Gestión en red.
7. Gestión participativa.
8. Gestión orientada a la eficiencia.
9. Gestión dinámica y basada en el aprendizaje.
10. Responsabilidad e inteligencia social.

Hablar de **gestión estratégica** (ver cuadro 8.E.4.) es, sin duda, uno de los lugares comunes de la actual teoría de la gestión, que ha asumido que no basta con una gestión operativa o una administración del día a día, sino que el conjunto de la gestión de los sistemas y organizaciones ha de incorporar la dimensión o perspectiva estratégica, fijándose en grandes elementos o magnitudes que normalmente sólo cambian en plazos medios o largos. Gestionar estratégicamente supone ubicarse en los bucles (o ciclos) más grandes e intentar anticipar y gobernar los cambios que afectan de forma relevante la sostenibilidad de la diferenciación y el posicionamiento de la

unidad, organización, sistema o red que estamos gestionando. Y supone comprender que el entorno es cambiante, complejo (y, si se quiere, turbulento) y ello nos exige capacidad inteligente y de orientación y reorientación. La clave de la gestión estratégica estaría, por cierto, no sólo en la acertada identificación de las ventajas competitivas o las competencias nucleares que se poseen o han de poseer, sino en una impregnación o alineamiento del conjunto de la organización o sistema que sea coherente con la estrategia construida.

Sin embargo, no es menos cierto que las más perspicaces aproximaciones a la realidad de la gestión (Mintzberg, 1991b: 45-46) subrayan la necesidad de que las personas con responsabilidades de gestión ejerzan lo que podríamos llamar un **liderazgo de proximidad** (ver cuadros 0.E.7 y 2.E.4.). Se trata de tener un conocimiento experiencial de los procesos operativos (en nuestro caso los procesos de intervención social) y de estar cerca de las personas involucradas en ellos, particularmente de las destinatarias y destinatarios y de las trabajadoras y trabajadores. No se trata de afirmar en forma fundamentalista que es imprescindible haber sido *cocinero antes que fraile*, pero no cabe gestionar una actividad sin una experiencia, siempre renovada, de proximidad operativa y también afectiva a esa actividad y a sus protagonistas.

Hablamos, en tercer lugar, de **gestión basada en la evidencia** o gestión con datos. Sin desconocer lo que de intuitivo tiene el arte de la gestión, se subraya la importancia de contar con información actualizada acerca de la amplia variedad de cuestiones que afectan a la organización o sistema y a su entorno, manejando baterías de indicadores (medidas) que aporten información objetiva y subjetiva al respecto (ver capítulo 3). Se considera superado el clásico planteamiento de una gestión reactiva guiada por un mero control presupuestario que informa de desviaciones económicas y se reivindica la necesidad de un cuadro de mando mucho más potente y sensible como herramienta para un tipo de evaluación (o, si se quiere investigación) proactiva, integral y prospectiva.

Hablamos, en cuarto lugar, de una **gestión por procesos y estructuras** (ver capítulo 9). La flexibilidad exigida por una gestión de corte estratégico nos lleva

a insistir en la importancia de identificar, analizar y mejorar los procesos que realmente tienen lugar en las organizaciones y sistemas. Muchos de esos procesos serán susceptibles de una estructuración formal y otros serán más bien rutinas que no pueden o deben describirse en un papel. Sea como fuere, la gestión por procesos (en el marco de la imprescindible claridad y relativa estabilidad de las estructuras organizativas) está mostrando su utilidad, por ejemplo, para labores de reconceptualización y rediseño de actividades y sistemas, transformación de estructuras inadecuadas o ineficientes o facilitación de trabajos por proyectos o en red en los que es cada vez más necesario borrar fronteras entre departamentos u organizaciones.

Señalábamos, en quinto lugar, que se propone una gestión **relacional** o dialógica y lo que queremos decir es que, a nuestro juicio, las propuestas actualmente vigentes en materia de gestión están cada vez más atentas a la naturaleza conversacional de las organizaciones y sistemas. En buena medida, la mirada clásica de la teoría organizacional, muy vinculada al mundo industrial, privilegia el proceso de transformación de la materia, de suerte que las interacciones sociales quedan en un segundo plano cuando no son consideradas, directamente, como disfuncionales. Frente a esa perspectiva tan presente en la teoría (y en la práctica) de la gestión, va ganando aprecio el enfoque que señala que es precisamente la comunicación interpersonal la que constituye las organizaciones y sistemas (ver capítulo 2). Se insiste, por tanto, en la construcción de organizaciones orientadas a sus destinatarias y destinatarios (y al conjunto de personas y grupos interesados o implicados) y en la necesidad de una gestión integral y sinérgica de las relaciones, empezando por aquellas relaciones personales directas que mantiene la persona con responsabilidades de gestión pues éstas y no otras serían la *prueba del nueve* de su forma de comprender y vivir fenómenos tan sutiles como el liderazgo o el empoderamiento.

(...)

Hablaríamos, en sexto lugar, de una **gestión en red** y es que la de la red parece ser la metáfora de la que más nos estamos valiendo en este momento

para referirnos a los fenómenos humanos en esta sociedad que, se nos dice, está incrementando sus niveles de conectividad y se está estructurando en red a la vez que se hace cada vez más excluyente, poniendo obstáculos a la participación de muchas personas y grupos en esas redes. En ese contexto, una gestión en red es una gestión orientada a las destinatarias y destinatarios (de la intervención social, en nuestro caso) y al conjunto de personas y grupos interesados e implicados (ver cuadro 8.H.1.). Una gestión capaz de diseñar, activar y evaluar las sinergias entre las múltiples y complejas relaciones que, muchas veces en tensión, conforman las unidades y organizaciones que hacen intervención social (ver apartado 8.3.4.).

Todo ello supone hablar de las tecnologías avanzadas de la información y la comunicación pero sobre todo de incorporarlas como herramienta para una **gestión participativa**, en un contexto que hace entrar en crisis muchos de los límites y jerarquías establecidas en las organizaciones y sistemas. Si las unidades, organizaciones, sistemas y redes de intervención social quieren desencadenar procesos de integración y participación, han de practicar la integración y participación en su funcionamiento habitual. La gestión participativa no supone diluir las responsabilidades sino considerar que en cada responsabilidad que individualmente se asume está incorporado el cometido de enmarcar, activar, recoger y reforzar la participación de las personas y grupos relacionados con tal responsabilidad o afectados por ella.

En octavo lugar, hablamos de una **gestión orientada a la eficiencia** ya que la gestión en ningún caso puede olvidar uno de sus mandatos fundantes como es el de velar por una adecuada asignación de los recursos para la obtención de los efectos deseados en cada caso. Este mandato promueve una gestión ligera, austera, discreta y sencilla. Una gestión siempre consciente del riesgo de estar complicando las cosas en lugar de ayudar a que se hagan. Una gestión permanentemente consciente de ser un proceso al servicio de los otros procesos y, en última instancia y sobre todo, de aquellos que desembocan directamente en las destinatarias y destinatarios de la intervención social.



Nos referimos en noveno lugar a una **gestión dinámica y basada en el aprendizaje**. Se trata de una gestión que se rige por el ciclo continuo planificación-ejecución-evaluación (ver introducción) en el que se consigue la deseada mejora continua. Estamos hablando de que las personas y las propias unidades, organizaciones, sistemas o redes posean cada vez más capacidades y competencias transversales que posibiliten tanto la flexibilidad y la polivalencia como la autorregulación y la interdependencia (ver capítulo 10). Y nos referimos también a organizaciones que aprenden, en las que se gestiona proactivamente la construcción de conocimientos, sentimientos y valores compartidos.

Hablamos, por último de **responsabilidad e inteligencia social**. Las unidades, organizaciones, sistemas y redes dedicadas a la intervención social no pueden sino ser socialmente responsables, tanto si la intervención social es su actividad única o principal como si no lo es. Leonardo Schvarstein denomina organizaciones socialmente inteligentes a aquellas que son capaces de gestionar efectivamente su responsabilidad social (Schvarstein, 2003). Se propone, por tanto, que sólo una gestión socialmente inteligente y socialmente responsable, sólo una gestión capaz de buscar con eficiencia el bienestar social, será capaz de dar respuesta a los retos que en este siglo XXI tienen ante sí las unidades, organizaciones, sistemas y redes dedicadas a la intervención social.

## **Bibliografía**

- ASSMANN, H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, Narcea.
- BATESON, G. (1985): *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires. Carlos Lohlé.
- BERMEJO, J.C. y MARTÍNEZ, A. (2006): *Motivación e intervención social. Cómo trabajar con personas resistentes al cambio*. Maliaño, Sal Terrae.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- CAPRA, F. (2002): *La trama de la vida*. Barcelona, Anagrama.
- COSTA, M. y LÓPEZ, E. (1996): *Manual para el educador social*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- ECHEVERRÍA, R. (2000): *La empresa emergente, la confianza y los desafíos de la transformación*. Buenos Aires, Granica.
- FANTOVA, F. (2000): *Investigación y desarrollo de un modelo de gestión para organizaciones no lucrativas de servicios sociales* ([www.fantova.net](http://www.fantova.net))
- GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C. (eds.) (2003): *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona, Praxis.

- GINER, S. y otros (1998): *Diccionario de sociología*. Madrid, Alianza Editorial.
- KAPLAN, R.S. y NORTON, D.P. (2001): *Cómo utilizar el Cuadro de Mando Integral. Para implantar y gestionar su estrategia*. Barcelona, Gestión 2000.
- KENNEY, B.P. (1998): "Estética del cambio" (extractos) en IBÁÑEZ, J. (coord.): *Nuevos avances en la investigación social: La investigación social de segundo orden II.* Barcelona, Proyecto A, pp. 10-18.
- KOURILSKY, F. (2005): *Coaching. Cambio en las organizaciones*. Madrid, Pirámide.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2005): *La Ecología Social de la Organización. Una perspectiva educativa*. Madrid, La Muralla.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1996): *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid, Debate.
- MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la organización*. Madrid, RA-MA.
- PEIRÓ, J.M. (2004): "Gestión del cambio en organizaciones en proceso de mejora continua" en *Siglo Cero*, vol. 35(2), núm. 210, pp. 5-17.
- RODRÍGUEZ, D. (1999): *Diagnóstico organizacional*. México, Alfaomega.
- SCHEIN, E.H. (1973): *Consultoría de procesos: su papel en el desarrollo organizacional*. Panamá, Fondo Educativo Interamericano.
- SCHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- SZTOMPKA, P. (1995): *Sociología del cambio social*. Madrid, Alianza.
- VERDUGO, M.A. y JORDÁN DE URRÍES, B. (2006): *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca, Amarú.
- WAGENSBERG, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta? y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre*. Barcelona, Tusquets.
- WAGENSBERG, J. (2006). *A más cómo menos por qué. 747 reflexiones con la intención de comprender lo fundamental, lo natural y lo cultural*. Barcelona, Tusquets.
- WATZLAWICK, P. y otros (1982): *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona, Herder.
- WATZLAWICK, P. y otros (1983): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.
- [www.fantova.net](http://www.fantova.net)
- [www.peydi.org](http://www.peydi.org)