Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Leerse para ser mejor: un análisis organizacional para un proceso sostenible de mejora

Entregado como requisito para la obtención del título de Master en Gestión Educativa

Diego José Barboza Oberlín - 182732

Docente orientador: Mag. Miguel Álvarez

2020

Declaración de autoría

Yo, Diego José Barboza Oberlín, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Gestión Educativa del Instituto de Educación de la Universidad ORT.

- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.

- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.

- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.

- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.

- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

20 de abril de 2020

Agradecimientos

Sin duda alguna, agradezco a quienes han confiado y confían en mí, hechos cuerpo en las figuras de mi hijo Martín y mi hija Malena, a los que ojalá la vida ponga siempre delante de mi carro.

Otro agradecimiento especial va para Leticia, compañera de ruta en esta etapa de mi vida, y otro para Miguel, al que el destino puso frente a mí para ayudar a dar forma a este trabajo.

Resumen

El presente trabajo es el producto de un proceso iniciado en el marco de un Proyecto de Investigación Organizacional y la posterior elaboración de un Plan de Mejora Organizacional, llevados adelante en una organización no gubernamental de educación no formal con sede en Montevideo, que extiende sus acciones al departamento de Canelones. La demanda inicial se centró en poder transformar en una oportunidad para la organización la amenaza que significaba el retiro de su director histórico.

La relevancia del trabajo radica, por un lado, en la posibilidad de detectar aspectos negativos de la cultura organizacional para poder pensarlos y abordarlos con el fin de diseñar e implementar una transformación que permita a la organización desarrollarse desde una perspectiva de mejora sostenible. Por otro lado, se destaca la construcción y el análisis de la relación entre los modelos de planificación y las racionalidades organizacionales.

El abordaje metodológico fue el de la investigación cualitativa, utilizando el estudio de caso como método. La fase de diagnóstico y comprensión del problema incluyó al equipo de gerencia y a la totalidad de los coordinadores/as. En menor medida, incorporó la mirada de otros trabajadores/as. Las técnicas aplicadas durante esta fase fueron la entrevista exploratoria, la entrevista grupal, la observación no participante, el cuestionario electrónico y el análisis documental. Los datos fueron analizados mediante una matriz de análisis y la técnica del iceberg a la hora de profundizar en aspectos de la cultura organizacional. Se utilizaron además el mapa conceptual, el árbol de problemas y el árbol de objetivos. Este proceso culminó con la devolución de los hallazgos al equipo de gerencia y la construcción de acuerdos para la elaboración del Plan de Mejora Organizacional.

Por su parte, el Plan de Mejora se orientó a la redefinición de espacios y a la posibilidad de llevar adelante una reestructura organizacional que transformase la coyuntura actual en la posibilidad de emprender un camino desde la perspectiva de una mejora sostenible. El equipo impulsor estuvo integrado por la directora general, la directora administrativa, dos coordinadores de Montevideo y dos coordinadoras de Canelones. El diseño final incluyó la definición de objetivos, metas, actividades, dispositivo de comunicación, dispositivo de riesgos y presupuesto.

Como resultados de este proceso, se constata un amplio y profundo proceso de objetivación organizacional, así como la posibilidad de abordar los cambios y las mejoras de manera eficiente.

Palabras clave: cultura organizacional, mejora sostenible, desarrollo organizacional, modelos de planificación, racionalidad.

Índice

Introducción **10**
Sección I. Marco teórico **11**
Capítulo 1: Lo institucional, lo organizacional y su abordaje en el ámbito educativo 11
1.1 Las instituciones y las organizaciones 12
1.2 Las racionalidades organizacionales 13
1.3 Las dimensiones de las organizaciones 15
1.4 Los estadios de desarrollo organizacional 16
Capítulo 2: La cultura organizacional y la dinámica de lo institucional 19
2.1 Cultura organizacional 19
2.2 Lo instituido, lo instituyente y la institucionalización en las organizaciones 23
Capítulo 3: La planificación en las organizaciones educativas 27
3.1 El concepto de planificación 27
3.2 Los modelos de planificación 27
3.3 La relación entre planificación y gobernabilidad 30
Capítulo 4: Los procesos de mejora y cambio en las organizaciones 32
4.1 Algunas puntualizaciones con respecto a la mejora y el cambio organizacionales 32
4.2 La sostenibilidad como concepto clave 35
4.3 Una alerta sobre el concepto de liderazgo 37
4.4 La gestión del conocimiento 42
Capítulo 5: El asesoramiento organizacional 46
5.1 El rol del asesor en los procesos de cambio y mejora organizacional 46
5.2 Recursos del asesor: la investigación diagnóstica y el plan de mejora organizacional 49
Sección II. Marco contextual **55**
Capítulo 6: Contexto general y normativo 56
6.1 La educación popular 56
6.2 La educación no formal 56
6.3 Contexto histórico de surgimiento de la organización 64
Capítulo 7: La organización y su demanda 67
7.1 Presentación de la organización 67
7.2 Descripción de la demanda 68
Sección III: Marco aplicativo **70**
Capítulo 8: Enfoque metodológico 70
8.1 Los métodos cuantitativos 70
8.2 Los métodos cualitativos 71
8.3 La complementariedad entre lo cualitativo y lo cuantitativo 71
Capítulo 9: Diseño de la investigación 73
9.2 Pregunta y objetivo 73
9.3 Método: el estudio de caso 74
9.4 Técnicas 75
9.5 Analizadores 80

9.6 Validez y confiabilidad 83
Capítulo 10: El Proyecto de Investigación Organizacional (PIO) 87
10.1 Primera fase: Identificación de la demanda 88
10.2 Segunda fase: Comprensión del problema 92
10.3 Tercera fase: Conclusiones y acuerdos con la organización 93
Capítulo 11: Plan de Mejora Organizacional (PMO) 96
11.1 Objetivos, actividades e involucrados 96
11.2 Sustentabilidad 99
Sección IV. Presentación de resultados y conclusiones 101
Capítulo 12: Resultados y conclusiones 101
12.1 Resultados de las fases exploratoria y de comprensión del problema 101
12.2 Conclusiones 110
Sección V. Reflexiones finales 114
1. Una asignación propia de valor 114
2. Dos asignaciones externas de valor 115
2.1 A nivel organizacional 115
2.2 Más allá de la organización 115
Referencias bibliográficas 117
Anexos 122
Anexo I - Proyecto de Investigación Organizacional 123
Anexo II - Plan de Mejora Organizacional 187

Índice de tablas

Tabla 1. Racionalidad institucional 14
Tabla 2. Tipos de culturas y sus características generales 21
Tabla 3. Los siete principios de la sostenibilidad en el cambio educativo y el liderazgo 36
Tabla 4. Sobre la asesoría y la gestión del cambio 47
Tabla 5. Tipos de entrevista 76
Tabla 6. Tipos de observación 77
Tabla 7. Tipos de modelos 81
Tabla 8. Tipos de triangulación 84
Tabla 9. Tipos de validación 84
Tabla 10. Rigor en la investigación cualitativa 85
Tabla 11. Plan de trabajo 88
Tabla 12. Características de la fase y cronograma de elaboración 89
Tabla 13. Relevamiento documental 89
Tabla 14. Categorías y subcategorías 90
Tabla 15. Fase 2: Técnicas, características y cronograma de elaboración 92
Tabla 16. Posible agenda de trabajo 94
Tabla 17. Fases de la elaboración del PMO 96
Tabla 18. Planilla integradora PMO 97
Tabla 19. Modelo de dispositivo de monitoreo 99
Tabla 20. Dispositivo de gestión de la comunicación 99

Índice de figuras

Figura 1. Densidad conceptual 12
Figura 2. Relaciones conceptuales 16
Figura 3. Estadios de desarrollo 18
Figura 4. Cubo de la doble S 21
Figura 5. Flujos de fuerza en torno a una organización 25
Figura 6. Devenir abstracto-material de la planificación institucional 29
Figura 7. Sobre las tensiones y el cambio 51
Figura 8. Posibles aspectos de la mejora 52
Figura 9. La financiación de las ONG en Uruguay y América Latina 61
Figura 10. Proceso de institucionalización y codificación de la ENF en Uruguay 64
Figura 11. Aspectos a considerar en el proceso de redacción de objetivos 74
Figura 12. El iceberg como método analizador 82
Figura 13. Modelo de análisis 91
Figura 14. Mapeo de abordaje investigativo 112

Lista de siglas y acrónimos

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

CAIF: Centros de Atención a la Infancia y la Familia

CECAP: Centro Educativo de Capacitación y Producción

CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria

CES: Consejo de Educación Secundaria

CETP: Consejo de Educación Técnico Profesional

CFE: Consejo de Formación en Educación

CODICEN: Consejo Directivo Central

CONENFOR: Consejo de Educación No Formal

EF: Educación Formal

ENF: Educación No Formal

INAU: Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay

LGE: Ley General de Educación

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

MIDES: Ministerio de Desarrollo Social

ONG: Organización No Gubernamental

PIO: Proyecto de Investigación Organizacional

PMO: Plan de Mejora Organizacional

SERPAJ: Servicio Paz y Justicia

Introducción

Este trabajo da cuenta de un proceso de investigación desarrollado en una organización no gubernamental (ONG) abocada al trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad económico-social. El proceso comprendió una primera etapa centrada en la elaboración de un diagnóstico, mediante el desarrollo de un Proyecto de Investigación Organizacional (PIO), a partir de una demanda para, en una segunda instancia, elaborar un Plan de Mejora Organizacional (PMO) que atendiese el conjunto de situaciones identificadas. La investigación se enmarcó dentro de la metodología cualitativa, utilizando el método del estudio de caso.

El proceso de investigación y asesoramiento se presenta aquí en cinco secciones: marco teórico, marco contextual, marco aplicativo, presentación de resultados y conclusiones y, por último, reflexiones finales.

La Sección I, que contiene el marco teórico del trabajo, da cuenta del conjunto de referentes a los cuales se recurrió para desarrollar la investigación, así como de la densidad conceptual utilizada en el proceso de análisis: instituciones y organizaciones educativas, aspectos de la dinámica organizacional e institucional, planificación, procesos de mejora y cambio, la investigación diagnóstica y el asesoramiento organizacional, entre otros. En el marco contextual, en la Sección II se presenta la organización objeto del estudio, se describe la demanda, se relata la historia organizacional, el surgimiento y el proceso de codificación de la educación no formal (ENF) y el marco institucional que la engloba. Por su parte, el marco aplicativo, al que se refiere la Sección III, detalla el enfoque metodológico de la investigación y su diseño, y describe las técnicas e instrumentos y utilizados y el conjunto de los actores involucrados. En la Sección IV se incluyen los resultados y las conclusiones del trabajo, es decir, el conjunto de los hallazgos surgidos en el proceso investigativo. Para cerrar, la Sección V, destinada a las reflexiones finales, explicita el proceso vivido como estudiante, investigador y asesor; refiere, además, a la coherencia y el sentido que este trabajo posee para la organización, y, por último, plantea tres aspectos que considero que pueden aportar a la construcción de conocimiento en el marco de una comunidad científica.

Sección I. Marco teórico

Capítulo 1: Lo institucional, lo organizacional y su abordaje en el ámbito educativo

El presente marco teórico intenta dar cuenta de la densidad de conceptos que fueron utilizados para llevar adelante este proceso de investigación y es, a su vez, el entrecruzamiento de diferentes concepciones y teorías sobre la realidad, que se constituyen en una suerte de encuadre para dar sentido y comprensibilidad al proceso.

Tomando algunas concepciones de la sociología clásica, como la de Talcott Parsons, diremos que el análisis de la interrelación entre elementos es una forma amable de entender la realidad como un sistema interconectado y hasta interdependiente (Parsons, 1966/1999), lo cual nos permite leer, capturar e interpretar. En el marco de la acción o la intervención planificada, este tipo de mirada torna accesible la posibilidad de determinar causalidades e imaginar posibles y diversos efectos de una manera ordenada y sistemática.

Sin embargo, al mismo tiempo que habilita cierto orden en la captura, esta forma también nos acota y nos impide ver más allá de sus propias categorías. En este marco, las alteraciones, las fugas y las discontinuidades han de ser vistas en términos de desviaciones que pueden modificar pero no romper las estructuras. Estas discontinuidades, fugas y alteraciones nos permiten vislumbrar la presencia de lo complejo, el ser de aquello que interpela e irrumpe como nueva posibilidad. En este sentido, referiremos a lo que Gilles Deleuze ha denominado plano de inmanencia. Sobre ello, Cangi. (2014) nos dice:

> El plano de inmanencia es un corte en el caos, un corte de composición en unas multiplicidades inconsistentes que tienden a desvanecerse […]. La inmanencia no se refiere a algo, ni a un Sujeto ni a un Objeto capaces de contenerla. El plano de inmanencia es cerebro, alma espíritu o fuerza, una “forma en si” que no remite a un punto de vista exterior a lo percibido. Una forma primaria o pre-filosófica que se recorre a una velocidad infinita, como un sobrevuelo de la intuición. (Cangi, 2014, p. 34)

Siguiendo el análisis, Cangi (2014) expresa:

> El plano de inmanencia […] funciona como una lógica de la univocidad donde el mundo no es ni finito ni infinito, como en la representación, sino ilimitado y solo consistente en la composición de las multiplicidades que constituyen el plan. (Cangi, 2014, p.36)

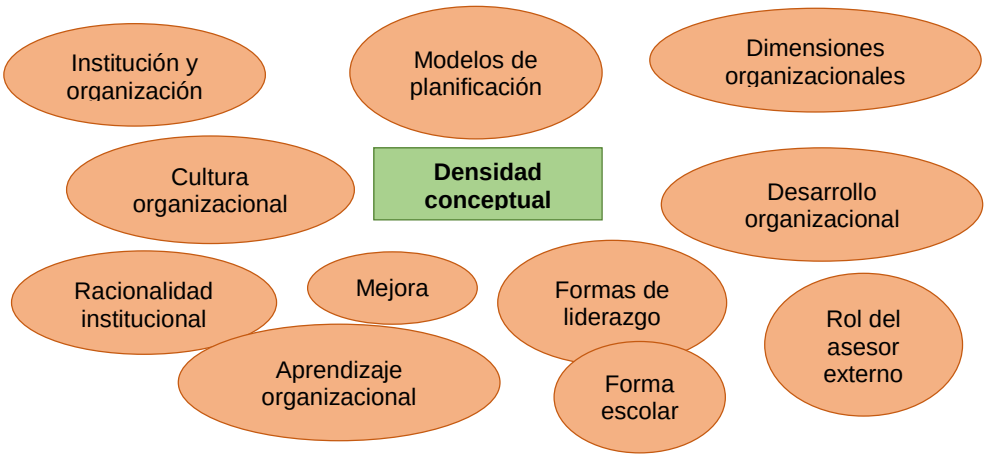
En el contexto de la gestión y la asesoría a organizaciones, y particularmente pensando un plan de mejora, antes de intervenir, es necesario primero investigar, capturar cierta realidad, analizarla, desdoblarla, volver a preguntarse, profundizar y, en algún momento, concluir, acotar, definir y ubicar, es decir, capturar. Esto requiere métodos, encuadres, formas e instrumentos que legitiman; y luego comunicar, dialogar, construir, dar cuenta de…, es el momento de taxonomizar, de construir categorías, asignar valor, simplificar lo complejo, indicarlo, convertirlo en meta, hacerlo objetivo, procedimentarlo, instrumentalizarlo y protocolizarlo. En otras palabras, dar luz a lo que no se dejaba o no se quería ver,

a lo cotidiano, a los silencios, a lo que no se escucha entre tanto ruido y a lo que no se ve entre tanta imagen.

Este trabajo nace de una interesante captura organizacional llevada adelante con respeto y responsabilidad. Describe un proceso bienintencionado que esperamos que contribuya a que la organización con la que se trabajó pueda conducir su barco hacia buen puerto. Así, se parte de la siguiente interrogante, que captura y da sentido y unidad al proceso, y a este trabajo en particular: ¿Es posible llevar adelante un plan de mejora organizacional con un diseño lo suficientemente integral como para lograr al mismo tiempo enriquecer la forma de conducción de sus directivos y crear comunidades de aprendizaje que consoliden a la organización como una que aprende al tiempo que fortalece las acciones de sus educadores para construir coherencia conceptual y metodológica, que "blinde" a la organización frente a un modelo de planificación estatal estratégico-normativo y que ello repercuta en mejoras en el aprendizaje de sus usuarios?

Es claro que la sola pregunta es portadora de una gran densidad conceptual que intentaremos ir desarrollando e interconectando en esta sección. En la Figura 1 se presentan los diferentes conceptos que serán abordados en este marco teórico.

Figura 1. Densidad conceptual



Fuente: Elaboración propia.

1.1 Las instituciones y las organizaciones

Tal como lo menciona Irazoqui (2015), es común que al hablar de instituciones y organizaciones lo hagamos por momentos diferenciándolas y en otros confundiéndolas, al punto de que se estuviese hablando de lo mismo. A lo largo de este trabajo se abordarán ambos conceptos como diferentes y, para ello, lo primero que haré será definir qué se entiende por institución, qué por organización, y, así mismo, cuáles son sus diferencias y atravesamientos.

Schvarstein refiere a las instituciones como "cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social" (Schverstein, 2002, p. 26). Según lo refieren Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (2002), una de las acepciones del

término nos remite a lo establecido, a lo reglamentado, a la norma, la regla y la ley. Las instituciones configuran intangibles que enmarcan, delimitan y hacen cuerpo en las organizaciones. Para definir a estas últimas, Schvarstein utiliza varias definiciones, de las cuales nosotros introduciremos la que refiere a Edgar Morin:

> […] disposición de relación entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema, dotado de cualidades desconocidas en el nivel de los componentes o individuos […]. Asegura solidaridad y solidez relativa a estas uniones, una cierta posibilidad de duración a pesar de las perturbaciones aleatorias. La organización, pues, transforma, produce, reúne, mantiene. (Schvarstein, 2002, pp. 27-28)

Es claro que ambas existen en su propia relación y, al mismo tiempo, se atraviesan mutuamente, y en esas intersecciones se dinamizan mediante dos procesos característicos —a ser desarrollados más adelante—, que son la permanencia y el cambio.

La organización es el lugar donde se materializa, donde hace cuerpo lo institucional; como refiere Schvarstein:

> Las organizaciones, en un tiempo y en un lugar determinados, materializan el orden social que establecen las instituciones, […] en los modos de producción de la fábrica o en la relación entre profesores y alumnos, están presentes aspectos culturales, religiosos, económicos y políticos que actúan como sustentos de los reglamentos y tecnologías en uso. (Schvarstein, 2002, p. 30)

Y al mismo tiempo, lo institucional, la institución, constituye y construye su marco, también en las formas en las cuales concibe a la sociedad y en la forma de planificarse a través de los organismos destinados a esta tarea.

1.2 Las racionalidades organizacionales

En algún momento, Schvarstein (2002) nos señala que una misma organización ha de poder estar atravesada por diferentes instituciones, pero, así mismo, ha de existir una predominante, es decir, a modo de ejemplo, una organización educativa formal de nivel primario o medio se encuentra atravesada por la Ley General de Educación (LGE) n.º 18.437 y la institución educativa correspondiente, en nuestro país el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (CODICEN-ANEP) y sus desconcentrados, a saber: el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Formación en Educación (CFE). Las organizaciones educativas centradas en lo que se define como educación no formal también se encontrarán atravesadas por esta ley, pero, en cambio, las instituciones que las atraviesan serán aquellas que generen los convenios y cierto nivel de marcos estructurantes. Para el caso de la infancia y la adolescencia, el principal marco es el materializado en el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU).

Este atravesamiento de las organizaciones define lo que el mismo autor refiere como racionalidad organizacional, y en este sentido dice: *"*El reconocimiento de una racionalidad dominante en la organización y la jerarquía de valores que la sostienen es un requisito indispensable para ubicar los conflictos que pueden presentarse en los grupos*"* (Schvarstein, 2002, p. 41). Es lo que Tejera (2008)

señala como dimensión identitaria: es decir, aquello que hace a la singularidad de una organización ante los ojos de los sujetos.

Schvarstein hace referencia además a diferentes racionalidades según el tipo de organización. Para el caso de aquella en la cual hemos desarrollado este trabajo, usaré su concepto de organización y lo asociaré al de educativo-social, para definir así a una organización con una racionalidad socioeducativa. Y la referiremos de esta manera porque, si bien se encuentra atravesada por una concepción educativa de su accionar, su actividad se da fuera de los marcos de la educación formal y se diversifica en un amplio abanico de acciones, propuestas e intervenciones, que incluso van más allá del propio contenido y desbordan en lo contextual hacia lo familiar y lo social.

Si bien el desarrollo de este aspecto requiere de mayor análisis —sobre el que se intentará avanzar más adelante, cuando hablemos del marco contextual—, podríamos definir las organizaciones de racionalidad socioeducativa como aquellas que se enmarcan principalmente en las políticas sociales, definidas en el artículo 37 de la LGE como de educación no formal (ENF) y para las cuales la coherencia interna de acción podría darse perfectamente sin definir contenidos estrictamente educativos. Lo que sí no puede darse es la ausencia de una intencionalidad explicitada. Más adelante serán desarrollados también algunos de los problemas que afectan a este tipo de organización y a sus trabajadores en relación con los diseños de las políticas públicas.

Otro elemento de gran relevancia a considerar al hablar de racionalidad y al reforzar la somera diferenciación presentada antes es el concepto de contrato fundacional, aportado por Frigerio *et al.* (1992), el cual se refiere al conjunto de elementos que "marcan" el primer vínculo entre una organización y la sociedad. "En el contrato fundacional se especifica el mandato de que cada institución es portadora" (1992, p. 20). Este es un concepto que no debemos perder de vista y que debe ser pensado al hablar de forma escolar, así como también en el devenir propio de las organizaciones de la sociedad civil, aspecto que abordaremos en el marco contextual de este trabajo. La Tabla 1 busca dar cuenta de los procesos diferenciadores de las organizaciones educativas, que de alguna manera definen racionalidades también diferentes.

Tabla 1. Racionalidad institucional

Tipo de organización	Institución marco	Tipo de racionalidad
Organizaciones educativas formales para los niveles primario y medio	ANEP-CODICEN	Pedagógica
Organizaciones de la sociedad civil orientadas a la educación no formal	INAU	Socioeducativa
Organizaciones de la sociedad civil y o estatales de educación no formal que desarrollan programas de educación formal (CECAP, Áreas Pedagógicas)	INAU, MEC, CES, CETP	Define subracionalidades, ya que existe una predominante que enmarca y diferencia

Fuente: Elaboración propia.

El escenario adquiere mayor complejidad cuando aparecen programas en el marco de organizaciones que se configuran claramente dentro de la ENF pero que a su vez desarrollan planes que acreditan

directamente dentro de lo formal. Este problema no es de fácil solución y requiere de un análisis propio que queda fuera de este trabajo. No obstante, interesa dejar señalado aquí que deberían estudiarse las motivaciones que dan origen a este tipo de híbridos, una de las cuales tiene que ver con una dimensión estrictamente política. Este tipo de programas altera de alguna manera el funcionamiento del sistema educativo y pone en tensión aspectos vinculados a la calidad de los aprendizajes.

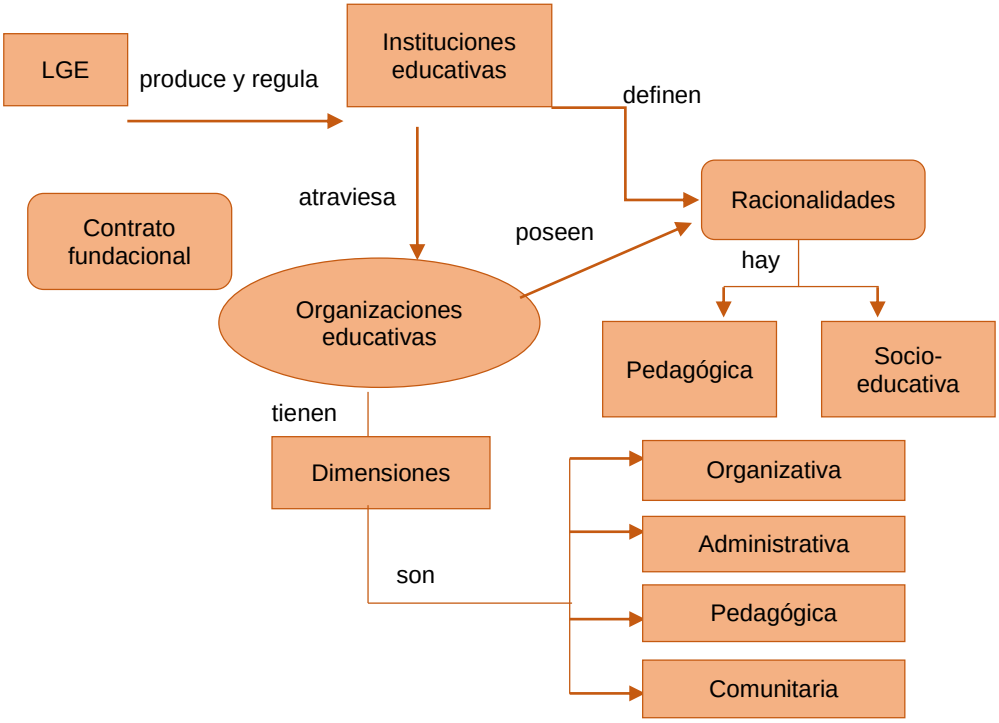
1.3 Las dimensiones de las organizaciones

Pensar en términos de dimensiones organizacionales supone un gran valor a la hora de analizar y trabajar con organizaciones educativas, en tanto marco de sus macrofunciones. En este punto, considero no solo invalorable sino también altamente eficiente la siguiente construcción de Frigerio *et al.*: *"*Entendemos por campo el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado […] un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente. Podemos diferenciar, dentro de un campo, distintas subestructuras: las dimensiones*"* (Frigerio *et al.*, 1992, p. 27).

Las autoras mencionan cuatro dimensiones: la **dimensión organizacional**, que hace referencia al conjunto de los aspectos formales de la organización, en la que se encuentran los organigramas, la distribución de las tareas, las relaciones jerárquicas y entre otros aspectos la priorización del tiempo y el uso de los espacios; **la dimensión administrativa**, que refiere tanto a los aspectos documentales, financieros como de recursos humanos y está directamente vinculada a la planificación y la gobernabilidad institucional; **la dimensión pedagógico-didáctica**, que es lo que distingue claramente a una institución educativa de otra que no lo es. Luego se diferenciarán unas y otras de acuerdo con los modelos de enseñanza-aprendizaje y a las teorías propias del acto educativo. Esta dimensión se vincula —como ya he dicho—, con el concepto de dimensión identitaria definido por Tejera (2008) así como también al de racionalidad subyacente emergente de los aportes de Schvarstein (2002). Finalmente, está la **dimensión comunitaria**, que refiere al conjunto de las relaciones que la organización construye con todos aquellos con quienes interactúan, ya sean trabajadores o usuarios directos del establecimiento, como las familias, la vecindad, otras organizaciones, etcétera. Define, pues, la apertura y la participación más allá de lo estrictamente pedagógico-didáctico.

La Figura 2 fue construida a los efectos de ayudar al lector en la comprensión de los conceptos desarrollados hasta el momento y su interrelación.

Figura 2. Relaciones conceptuales



Fuente: Elaboración propia.

1.4 Los estadios de desarrollo organizacional

Otro concepto que considero de gran pertinencia al trabajar con organizaciones es el de desarrollo organizacional. Siguiendo la idea planteada por Gairín (1999), vincularé la noción de desarrollo a la de mejora. Esto implica contextualizar las organizaciones en un momento histórico y buscar comprender cómo se vinculan con el contexto, con los programas y con los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, así como cuáles son los desplazamientos que la organización realiza en relación con los cambios sociales, cómo los acompaña, cómo diseña estrategias que le permitan abordar la complejidad, pensarla, contextualizarla, aprehenderla, cómo diseña las prácticas mismas de enseñanza y cómo estas contribuyen a mejorar la comprensión de la realidad y los aprendizajes del estudiantado, mejorados en relación con un momento anterior. “La actuación colectiva se hace así imprescindible y surge la preocupación por los procesos organizativos” (Gairín, 1999, p. 128).

Continuando en la línea aportada por Gairín, señalo que:

> La situación de las organizaciones suele ser diferente aunque nos movamos en un mismo contexto socio-cultural. La especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma como se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución y a cada proceso organizativo. (Gairín, 2004, p.18)

En relación con los niveles de desarrollo organizacional Gairín (2004) define cuatro estadios: un **primer estadio** en el cual la organización opera únicamente como marco o contexto de aplicación de políticas y planes diseñados fuera de ella. Un **segundo estadio**, que se diferencia del anterior en tanto la

organización no solo aplica los diseños y programas, sino que busca definir líneas propias de acción a través de proyectos u otras acciones. *"*Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio educativo y de la acción individual del educador*"* (Gairín, 2004, p.19). **El tercer estadio** define a una organización que aprende permanentemente de sus prácticas. En palabras del autor:

> Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan. (Gairín, 2004, p. 19)

Más adelante nos dice:

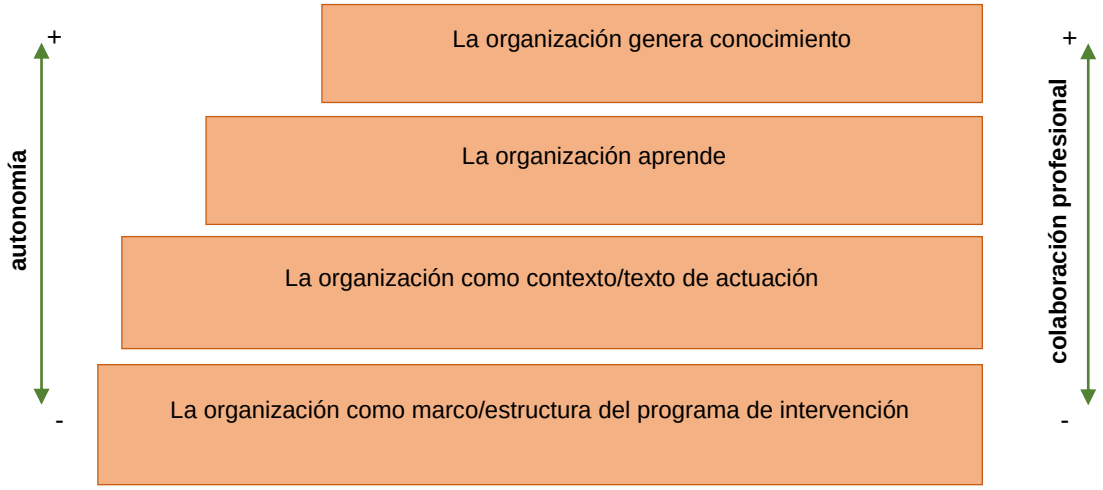
> Situarse en este tercer nivel exige considerar la organización como la base del cambio. Definidos los ámbitos de mejora a partir de la autoevaluación permanente, se generan modificaciones en programas, personas, tareas y procesos implicados. La autoevaluación, la evaluación de impacto y el compromiso social son referentes ineludibles. El análisis de los resultados que obtiene la organización y de su impacto sobre la realidad es el compromiso más evidente en las organizaciones que aprenden. La calidad y aceptabilidad de su aprendizaje no está en lo que hacen sino en función de la utilidad de lo que aportan a la sociedad; así, lo importante es la capacidad transformadora de las instituciones para generar o coadyuvar con el cambio socio-cultural del entorno. (Gairín, 2004, p.34)

En el **cuarto estadio** la referencia es a una organización que no solo aprende, sino que contribuye al desarrollo educativo general, dado que *"*este nivel de desarrollo conlleva el difundir los aprendizajes realizados y contrastados, sometiendo a debate público y científico los avances realizados, con un claro sentido de socializar y compartir el conocimiento adquirido*"* (Gairín, 2004, p. 20).

Referir a los niveles de desarrollo organizacional requiere, en primera instancia, poder definir qué objetivos se tiene en la relación organización-sistematización y aprendizajes-comunicación. Y, luego, poder evaluar cuál es el lugar que cada programa ocupa en esta relación.

La figura siguiente representa gráficamente los estadios de desarrollo presentados por Gairín y así mismo, en una relación mayor o menor entre cada uno de ellos, la autonomía y la colaboración profesional.

Figura 3. Estadios de desarrollo



Fuente: Gairín, 2004.

En suma, existen las instituciones como cuerpos normativos y simbólicos que atraviesan, enmarcan y se materializan en las organizaciones. Las organizaciones, como expresión material de aquellas, operan de acuerdo con una racionalidad dominante definida por la institucionalidad y su primer contacto con la sociedad a través de lo que llamamos contrato fundacional. Son, además, escenarios pensables y analizables a la luz de las teorías, como pueden ser los conceptos de dimensiones organizacionales o estadios de desarrollo.

Capítulo 2: La cultura organizacional y la dinámica de lo institucional

2.1 Cultura organizacional

Hasta el momento he referido básicamente a aspectos visibles, a componentes de las organizaciones que han podido ser instrumentalizados, definidos y, en cierta forma, hasta medidos mediante procesos primarios de acercamiento como pueden ser la triangulación entre entrevistas, los análisis documentales y algunas observaciones también primarias. Referimos, por ejemplo, a los estadios de desarrollo, y en este sentido Gairín ha sido extremadamente claro a la hora de definir cada uno de ellos, lo que resulta de gran valor instrumental. Las dimensiones son también visibles y existen formas de que sean gestionadas por las organizaciones y de que se tornen accesibles en términos de captación para un asesor atento. Podemos continuar la lista en relación con estos aspectos, pero de aquí en más nos concentraremos en un nivel sumamente complejo, al punto que podríamos decir que es un producto de todas las formas vivas de la organización y al mismo tiempo define las formas de la organización. Hablamos de su cultura y, al respecto, presentaremos diferentes definiciones que nos acercarán a ella.

Para Frigerio *et al.* (1992), la cultura organizacional se vincula a los aspectos menos visibles de una organización, a la forma de los vínculos, a las maneras de tomar decisiones, a la manera en que los miembros la perciben y a sus prácticas.

> La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas aplicadas a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (Frigerio *et al.*, 1992, p. 35)

De manera similar nos menciona Gairín (2000) que las organizaciones, además de estar inmersas en una cultura, también crean la suya, la cual se sustenta en los sistemas normativos, creencias, valores y mitos que defienden.

Por su parte, Schvarstein plantea:

> En el vértice de la organización se encuentran los conceptos de identidad y valores propios. La identidad es el conjunto de rasgos invariantes que constituyen la organización, transformándola en singular y única a los ojos de los sujetos. En particular, la identidad-construcción está constituida por aquellos rasgos que la organización construye para sí, los que elige como su estrategia fundamental y preserva a través del tiempo. Todas las perturbaciones de origen interno o externo son de allí en más procesadas de modo de mantener inalterables estos rasgos que la organización construye para sí. (Schvarstein, 2002, p. 226)

Lo que en esta cita es mencionado como identidad es parte de lo que aquí consideramos la cultura de una organización. Incluso, la cultura misma es posible que esté constituida por la conjunción de diversas subculturas dentro de una misma organización. Estas subculturas conforman un todo que se expresa como identidad o como narrativa de la organización y, a su vez, esta interpreta más o menos conscientemente y justifica lo que llamamos cultura.

La cultura es entonces la fuerza marco de una organización, que hace que esta sea de tal modo y no de otros, y es importante dejar claro que opera como valor y soporte de lo instituido. Así mismo, puede resultar difícil concebir la cultura vinculada al cambio, lo cual no es lo mismo decir que una cultura organizacional no pueda cambiar. Según la perspectiva de este trabajo, el cambio en la forma de hacer, las nuevas dimensiones, las nuevas estructuras, provocan cambios en las formas de circular y proceder que devienen en nuevas formas de lo cultural. Pero la cultura predominante en sí se resiste al cambio, porque es, en definitiva, la forma del hacer y la seguridad de hacer las cosas de determinada forma. En esta línea, citando a Elmore (2004), Day nos dice:

> Las culturas no cambian por mandato, sino que cambian por el desplazamiento específico de normas, estructuras y procesos de otros, el proceso de cambio cultural depende fundamentalmente del modelo de nuevos valores y del comportamiento que se espera para desplazar los ya existentes. (Day, 2013, p. 78)

En este trabajo se optó por asignar un gran valor a efectos de este marco teórico a los aportes realizados por Goffee y Jones (2001), quienes elaboran su análisis de las culturas organizacionales desde el mundo empresarial privado y no necesariamente desde el contexto de lo social y lo educativo. Es, a mi modo de ver, un gran ejercicio aprender de las formas de planificación de lo privado para intentar comprender los efectos de los modelos públicos de planificación de países como Uruguay, ya que esto podría ayudar a explicar muchos aspectos de las culturas organizacionales. En este escenario, las empresas podrán ser exitosas o fracasar, pero lo que es necesario destacar es que cada una de ellas, a la hora de constituirse, tiene necesariamente en sus manos la definición de un modelo, de unos objetivos, de unas metas y de una tecnología de despliegue, una arquitectura organizacional, una planificación. Luego, las formas de direccionarlas o del liderazgo y otro conjunto amplio de aspectos irán constituyendo las formas de su cultura.

Goffee y Jones (2001) utilizan para el análisis de cultura organizacional dos conceptos, el de sociabilidad y el de solidaridad, y, al mismo tiempo, señalan que aquella es una resultante de la intersección de estas dos categorías. Por sociabilidad entienden:

> […] una medida de la amigabilidad entre los miembros de una comunidad. Sociabilidad a veces ocurre naturalmente. Las personas suelen mostrarse amables con los otros porque quieren, es decir no hay obligaciones, ni tratos para que eso sea así. Las relaciones con alta sociabilidad tienen un valor en sí mismas. (Goffee y Jones, 2001, p. 45)

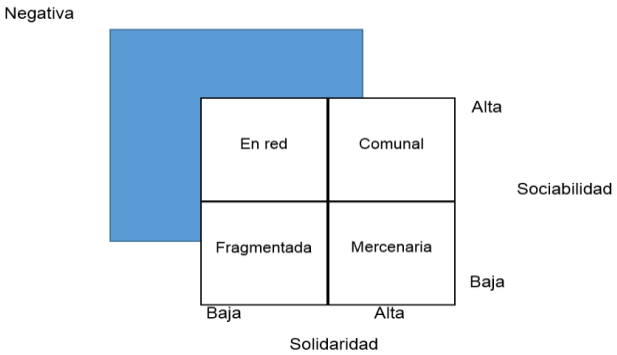
Por otra parte la solidaridad, "[…] está más basada en la mente que en el corazón. Las relaciones de solidaridad están basadas en tareas comunes, intereses mutuos y objetivos compartidos y claramente entendidos que benefician a todas las partes involucradas" (p. 51).

Como ejemplo, para los autores, una cultura en red posee un alto nivel de sociabilidad, al mismo tiempo que un bajo nivel de solidaridad.

Para ejemplificar las diferentes formas de cultura, los referidos autores recurren a la figura de un cubo al que denominan "cubo de la doble S", que se presenta en la Figura 4. La figura de cuenta del tipo de cultura con relación a un aumento o disminución de la solidaridad y la sociabilidad. Al mismo tiempo,

cada tipo de cultura posee en sí mismo aspectos positivos y aspectos negativos, los cuales son representados por el sombreado celeste en la ilustración.

Figura 4. Cubo de la doble S



Fuente: Goffee y Jones, 2001, p. 43.

En la Tabla 2 presento las diferentes culturas mencionadas por Goffee y Jones y, así mismo, algunas de sus características.

Tabla 2. Tipos de culturas y sus características generales

Tipo de cultura	Características generales	Aspectos negativos	Liderazgo
En red: Alta sociabilidad y baja solidaridad	Amistad y amabilidad. Altos niveles de empatía. Confianza. La gente se conoce y aprecia. Paciencia y tolerancia. Se ayuda a quienes tienen menos rendimiento. Tendencia al consenso en las decisiones. Las relaciones informales constituyen un gran valor. Las carreras son responsabilidad de quien tiene que realizarlas.	Alta tolerancia al bajo rendimiento. Encuentros largos e inútiles en los cuales no se llega a ningún acuerdo. Puede estar totalmente centrada en los medios en vez de estarlo en los fines. Desacuerdos constantes a nivel de estrategias, objetivos y competencias. La información se comparte de forma selectiva. Injusta en la movilidad ya que depende de los vínculos.	Excelentes habilidades interpersonales. Conocimiento total de jerarquía y status de los empleados. Gran inteligencia emocional. Motivan dando ánimo y autonomía. Generalmente son queridos.

Tipo de cultura	Características generales	Aspectos negativos	Liderazgo
Mercenaria: Baja sociabilidad y alta solidaridad	Intensidad, enfoque y determinación. La socialización es instrumental. Todos los miembros comparten el objetivo empresarial de ganar. La competencia está claramente definida. La mira está puesta en los resultados y en el exterior. Objetivos externos mediante fijación ambiciosa de los internos. Altos niveles de tolerancia al desacuerdo, el conflicto y los riesgos.	Intranquilas e implacables. Despiadadas. Si no consigues los resultados puedes ser considerado un inútil. Maximizar a corto plazo desatendiendo el largo plazo. Pérdida en el interés global de la empresa. No es aliada del aprendizaje complejo. Poca capacidad de aprendizaje. Dificultades para encontrar sinergias. Alta rotación del personal por intereses personales.	Modelos simples para explicar el comportamiento humano. Son competitivos. Hábiles para mitigar efectos negativos de la cultura sin que sus acciones se evidencien explícitamente.
Fragmentada: Baja sociabilidad y baja solidaridad	En circunstancias específicas es la que otorga a sus miembros la mayor libertad, flexibilidad y justicia. Trabajadores juzgados por su productividad y desempeño. El medio para el triunfo está afuera. El debate se centra en las ideas. Exige alta motivación al personal y creatividad. Otorga privacidad. Requiere menos costes de personal. Se trabaja mucho en las casas. Es justa. Puede ser un buen *impasse* hacia la	Daña las personas y las instituciones. Cinismo generalizado. Puertas cerradas. Suelen ser muy arrogantes y egoístas. Baja identificación con la organización. Rechazo al trabajo colectivo. Dificultad para asegurar que miembros actúen de tal forma que la que gane sea la “empresa real”. Entorpece el aprendizaje organizacional.	Papel de pivote. Establecen sistemas formales de control Fomentan niveles mínimos de sociabilidad negativa.

Tipo de cultura	Características generales	Aspectos negativos	Liderazgo
	construcción de una nueva cultura organizacional. Positivas para quienes han trabajado siempre bajo mucha presión.		
Comunal: Alta sociabilidad y alta solidaridad	Amistad y amabilidad. Los trabajadores/as son respetados integralmente. Profundo sentido de compromiso. Estructuración en función de una meta. Devoción al producto. Trabajo en equipo.	Absorbe todo el tiempo del trabajador/a. Se centra en sí misma, pérdida de perspectiva. Los otros deben cambiar. Devoción al líder. Riesgo de fragmentación ante salida del líder.	Carismático. Inspiran. Marca las prioridades de la organización. Asegurar que otros desarrollen capacidades de liderazgo. Autoridad moral.

Fuente: Elaboración propia a partir de Goffee y Jones, 2001.

El trabajo con estos autores me ha llevado a fortalecer la idea de que, posiblemente, lo mejor que puede ocurrir con un trabajador o trabajadora medio en relación con la organización que lo contrata —y viceversa para la organización— es encontrar en el desarrollo de su tarea el principal satisfactor de permanencia y concurrencia, sin desatender, por supuesto, los aspectos positivos de la sociabilidad.

Al intervenir en organizaciones con un alto grado de sociabilidad y un bajo nivel de solidaridad, es decir, en culturas en red, es importante considerar la posibilidad de trabajar en el fortalecimiento de objetivos y metas en función de la tarea y, al mismo tiempo, construir indicadores que permitan objetivar ciertos procesos y resultados de las prácticas que neutralicen de alguna manera los aspectos no deseados de las culturas en red, como una alta tolerancia a los bajos resultados. Es, sin duda alguna, llevar algunos elementos de la organización a lo que los autores han definido como cultura mercenaria.

Evidentemente, en organizaciones con este tipo de cultura, como en toda organización, los directivos habrán de cumplir un papel fundamental. Al pensar en directivos y formas de dirigir considero pertinente incorporar la definición utilizada por Senge (2009) al referirse a las organizaciones inteligentes, es decir, a aquellas organizaciones capaces de aprender, de reinventarse a través de sus propias experiencias, concepto quizás análogo con el tercer y el cuarto estadio referidos por Gairín (2012).

2.2 Lo instituido, lo instituyente y la institucionalización en las organizaciones

Si bien los conceptos de cambio y mejora serán abordados con profundidad en el Capítulo 4, es necesario al menos referir a su existencia a los efectos de poder introducir el presente punto, que refiere a la tensión entre los componentes estáticos y dinámicos de las organizaciones. Ahora bien, en pro de

que el análisis a destiempo de ciertos conceptos no nos aleje del objetivo propio de este punto, introduciré el aporte de Vázquez Clavera (s. f.):

> Hablar de cultura es hacer referencia a fuerzas en constante interacción. Baremblitt (2005) identifica al menos tres vertientes que denomina como: (i) lo instituyente, (ii) lo instituido y (iii) los procesos de institucionalización. Mientras que las primeras se vinculan con fuerzas que tienden a generar cambios o transformaciones en el *statu quo* de la organización, las segundas representan lo establecido o ya instaurado como norma. Las dinámicas que se generan entre ambas fuerzas y que hacen viable mover el límite de lo posible, representan los procesos de cambio y su institucionalización. (Vázquez Clavera, s. f., p. 5)

Esta perspectiva, que es de alguna manera la forma de la propia dialéctica —motor de análisis del cual es difícil salirse debido a su carácter totalizante, pero que resulta, en ciertos aspectos y momentos, compartible— nos da luz para continuar con el análisis. En este sentido, la idea de cambio y mejora no es algo que esté alejado de los individuos y de los grupos, ni, por lo tanto, de su ideología, así como tampoco, de la psicología individual o de la psicología de grupo.

En cuanto a la posibilidad de cambio y mejora, a continuación referiré a algunos elementos que operan necesariamente en las dinámicas de las organizaciones. Como ya fuera mencionado, en este proceso no exento de tensiones, debemos considerar la existencia de lo institucional, es decir, de ese marco que hace a la racionalidad de una organización. En palabras de Schvarstein (2002), lo que hace a *"*[…] lo instituido como aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes, así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social*"* (Schvarstein, 2002, p. 26). Luego, *"*[…] por el contrario para entender la dinámica de cambio social, es necesario reconocer la presencia de una fuerza instituyente, constituida como protesta y negación de lo instituido*"* (Schvarstein, 2002, p. 26). Las fuerzas ejercidas por lo instituido constituyen lo que este autor ha definido como los atravesamientos verticales y condicionan el conjunto de las interacciones sociales dentro de las organizaciones.

> Desde ya que la dimensión vertical de estos atravesamientos también tiene sus límites. De otro modo no se comprendería la actividad instituyente que prestan ciertas organizaciones para el cambio de lo instituido socialmente.
>
> En mayor o menor grado, habrá un entrecruzamiento entre estas referencias institucionales verticales y la singularidad o valores propios horizontales dela organización.
>
> No todas las escuelas reproducen el rol meramente receptivo del alumno en el proceso de aprendizaje. […] De este modo, se puede comprender como ciertas entidades, al construir una identidad singular que las diferencia (identidad-construcción) se constituyen en verdaderas organizaciones-sujeto, por oposición al concepto de organización-objeto que caracteriza a aquella cuyo orden está determinado exactamente por los atravesamientos institucionales.
>
> Se ha de tener cuidado con tomar a todas las organizaciones-sujeto como instituyentes. Por el contrario, también entran en esta categoría aquellas que se distinguen por una exacerbación de los valores instituidos (ciertas escuelas religiosas, ciertos tribunales normativos, ciertas organizaciones militares). (Schvarstein, 2002, p. 28)

En síntesis, una organización constituye un todo instituido y al mismo tiempo es dinámica, producto de las fuerzas instituyentes que la atraviesan. Luego, la organización misma ha de poder constituir un todo instituyente frente a lo institucional. Son estos aspectos, en gran medida, los que definen el hecho de que una organización pueda constituirse en sujeto-instituyente y, a mi modo de ver, esto posee estrecha relación con el concepto de desarrollo organizacional estudiado por Gairín.

En la Figura 5 se representa el conjunto de fuerzas que operan con relación al ser instituido o instituyente; en ella, las formas curvas representan son flujos de permanencia y las figuras rectas, del cambio.

Figura 5. Flujos de fuerza en torno a una organización

Fuente: Elaboración propia.

Lo interesante es que todas esas fuerzas han de operar en lo estático y en el devenir de las organizaciones, y, al mismo tiempo, todas pueden constituirse en lo instituido y lo instituyente.

En suma, las organizaciones, además de constituir elementos tangibles, son también el producto de elementos intangibles a través de los cuales los anteriores adquieren sentido, en sus formas de trabajo y en las disposiciones de los espacios. Esos intangibles son las formas interpretativas y las percepciones que sus miembros construyen en el entrecruzamiento de los mandatos y sus propias acciones, conformando una identidad que da lugar a lo que llamamos la cultura organizacional, cultura que no es un componente estático, que conforma y se conforma a partir de los elementos instituidos, pero que se ve atravesada permanentemente por fuerzas de cambio a las cuales se denomina lo instituyente.

Capítulo 3: La planificación en las organizaciones educativas

3.1 El concepto de planificación

Podemos definir la planificación como la racionalidad que busca traducir una idea en una acción o un conjunto de acciones concretas y, de alguna forma, lo suficientemente tangibles como para poder dar cuenta de la efectividad de lo actuado. Con relación a este aspecto, y más específicamente en lo educativo, resulta pertinente incluir la reflexión de Aguerrondo (1990):

> La introducción de la racionalidad en el proceso de gobierno —concebido hasta ahora como política-administración— genera la necesidad de que se gobierne y administre con criterios diferentes. La toma de decisiones racionales supone un gran cúmulo de información —de tipo estadístico, sociológico, económico, pedagógico, etc.—, profundidad de análisis de la misma, capacidad de estructurar soluciones coherentes y previsión de las consecuencias de cada decisión, por lo que se requiere un equipo especialmente preparado para esta tarea y que se dedique especialmente a ella. Es así como este proceso de gobierno, que hasta el momento reconocía solo dos dimensiones o aspectos, ha integrado en las últimas décadas una tercera dimensión: el planeamiento. (Aguerrondo, 1990, p. 17)

Existe una gran discusión sobre la relación entre planificación y política, en la cual hay quienes han querido atribuirle un carácter estrictamente técnico. En este sentido, me afilio al análisis de Aguerrondo*: "*La conceptualización del planeamiento como una dimensión del proceso de gobernar estrechamente imbricado en la política se evidencia en los requerimientos que hace la política al planeamiento, incluso dentro de la función que hemos llamado técnica*"* (1990, p. 21).

Más adelante en su trabajo, la autora identifica algunos factores que contribuyen al desarrollo de la planificación y los planeamientos en América Latina, y, en este sentido, lo vincula al predominio ideológico de los países centrales en las décadas del cincuenta y sesenta y su concepción desarrollista:

> La idea es que este modelo puede, y debe, imitarse, y que lo que hace que los países periféricos no se hayan desarrollado es la falta de organización racional en sus estructuras; es decir, que dado un objetivo —en este caso el denominado desarrollo— basta con una adecuada organización y racionalización de los medios y recursos para ser obtenidos. […] Dentro de la concepción desarrollista —que primero surge como una doctrina económica y luego incorpora los aspectos sociales, ya que en un primer momento lo social fue totalmente residual—, la educación tiene un papel específico que cumplir, de carácter estrictamente instrumental. Su misión es la de ser un medio para el desarrollo de la sociedad y su función la de ocuparse de la formación de los recursos humanos necesarios para el crecimiento económico. (Aguerrondo, 1990, p. 30)

3.2 Los modelos de planificación

Continuando con Aguerrondo (2007), la autora identifica tres modelos de planificación: uno normativo, basado en la lógica positivista; un segundo modelo al cual denomina situacional; y un tercero basado en la teoría de la complejidad.

En la perspectiva de este trabajo, entiendo que es posible identificar un modelo adicional, subproducto, si se quiere, del primero, que podría ser definido como modelo de planificación estratégico-normativo,

en el que encontramos dos aspectos sustanciales. Por un lado, no supera la lógica positivista referida a una relación lineal de causa-efecto y, por otro, se caracteriza por un gran distanciamiento entre el diseño y el objetivo de la política y lo que efectivamente ocurre en la práctica. El que planifica no acciona y el que acciona no planifica, pero, por sobre todo, no se produce un diálogo en tiempo real que signifique una retroalimentación para la política pública. A mi entender, este es el modelo de planificación predominante en el Estado uruguayo.

En este sentido, Frigerio *et al*., en un texto de 1990, nos recuerdan que el modelo normativo refiere a un proceso rígido de secuenciación: establecimiento de objetivos, diagnóstico de situación, ejecución de acciones y evaluación. El modelo que estamos describiendo, en su etapa de ejecución da por sentada la existencia de recursos para el logro de los objetivos y, al mismo tiempo, de condiciones en términos de voluntades ideales, tanto de quienes lo llevan adelante como de los propios usuarios.

> […] este es un modelo "racional" de la actividad de la planificación que se ha mostrado tremendamente ineficaz en nuestros contextos. Ello se debe, sobre todo, a la ideología tecnocrática y voluntarista en que se funda y a su escaso realismo […] los objetivos se plantean como "normas", como un "deber ser" que es necesario conseguir independientemente de la realidad de donde se parte y de las probabilidades de lograrlo. (Frigerio *et al.*, 1990, p. 142)

A diferencia del modelo normativo, la planificación situacional busca, mediante un proceso dialéctico de construcción y desarrollo, ir acercándose a la propia realidad del campo de acción e ir superando sus propias contradicciones, incluso en la definición de sus objetivos. Este modelo se sostiene en la realidad de lo posible y no en una condición normativa de un deber ser (Aguerrondo, 1990). Es pasar de una situación problemática A a un lugar B de posibilidad de resolución. Busca priorizar y jerarquizar los problemas y va construyendo una suerte de "imagen objetivo" sustentada en las características del propio contexto de acción. Si pensamos en términos de su dialéctica, es el propio devenir el que va generando las condiciones para que aquello que en determinado momento no pudo ser abordado pueda serlo en otro.

> La planificación situacional se compromete con la transformación de la institución. No intenta solo administrarla (es decir, conseguir y organizar los medios y los recursos), sino que se fija como objetivo general mejorarla, es decir, sacarla de su rutina e introducir nuevos objetivos que lleven a que su acción sea más eficaz en términos de mejores resultados de aprendizaje (Frigerio *et al.*, 1990, p. 144).

Cuando uno se encuentra en el campo de lo público-estatal y depende directa o indirectamente de esta estructura, los límites para el diseño y la planificación organizacional están dados por la forma de diseño de las políticas de las cuales se participa según el rubro de la organización. En este sentido, el campo de lo socioeducativo resulta un campo extremadamente complejo, ya que, por lo general, existe un conjunto de suprametas y objetivos que operan como marco contextual de funcionamiento de las organizaciones atravesadas por estas racionalidades (Schvarstein, 2002). Luego, el campo de acción, las características de cada organización y la dimensión comunitaria en la cual se insertan van definiendo las distancias entre esos supraobjetivos y lo que efectivamente sucede en el accionar organizacional.

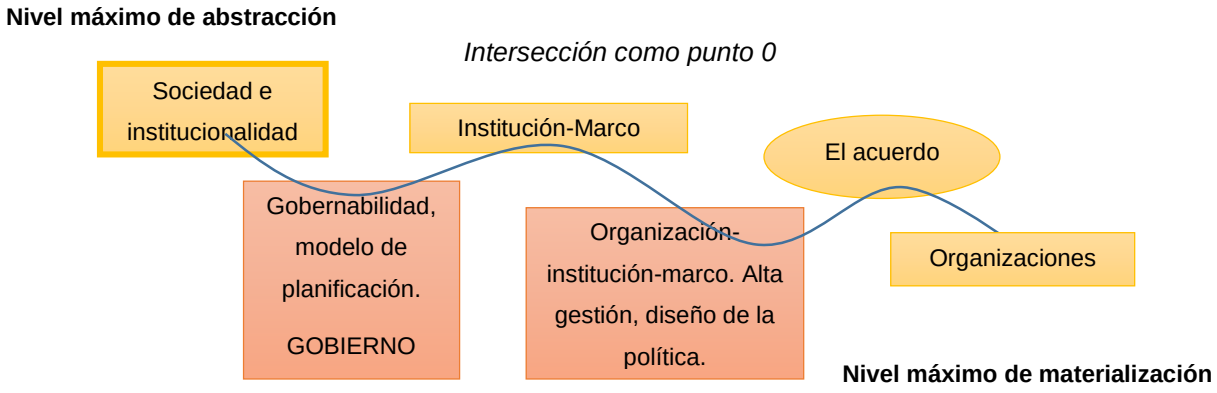
Las grandes distancias requieren de organizaciones muy consolidadas y muy conceptuales, es decir, organizaciones que produzcan de manera permanente procesos de objetivación, que pueden estar dados por la permanente y "casi obsesiva" existencia de los conceptos. El concepto permite producir realidad y permite capturar realidad. A diferencia de lo referido, podría decir —ante la lluvia de críticas que es posible que reciba— que lo que predomina en las organizaciones educativas como eje convocante y encuadrante en términos de posibilidad de cumplimiento de objetivos y de autoprotección laboral (sobre todo cuando la distancia entre lo ideal y lo real es mayor) se encuentra atravesado, muchas veces, por los componentes afectivo-relacionales, cuando no por la fragmentación interna del personal.

Transitar en el contexto de los conceptos requiere de altos niveles de formación y reflexión permanentes, requiere también de espacios e individuos que ayuden a la visualización, contextualización e instrumentalización del concepto, en detrimento de una excesiva afectación emotiva por la tarea.

La definición de la política pública y la definición del conjunto de metas y objetivos devienen, necesariamente, en formas de ser en el despliegue mismo de los dispositivos y las acciones. Operan como marco rígido de una ficción de un deber ser y un deber hacer dirigidos a ciertos resultados. La no comprensión de estos procesos por parte de quienes diseñan y quienes ejecutan genera imposibilidades y frustraciones, al punto de conducir a algunas organizaciones —debido a su distancia entre lo que se pretende y lo que se hace— a constituirse en casi carentes de racionalidad ("irracionales"). En este sentido, en un artículo de 2006, me preguntaba: "¿Cuántas veces nos permitimos pensar desde el estar siendo, y cuántas intervenimos y reaccionamos desde el pánico, desde la rigidez del ser y la dispersión patológica de no poder serlo?" (Barboza, 2006, p. 191).

En este punto, debería pensarse en un devenir que va de la máxima abstracción a un nivel máximo de materialización (ver Figura 6). Luego, ese nivel máximo de materialización habrá de devolver la coherencia o la pertinencia de las formas.

Figura 6. Devenir abstracto-material de la planificación institucional



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 6 busca representar esa transición del marco-abstracto hasta llegar a la organización en donde todo hará síntoma. En esa transición ubicamos la planificación como elemento constitutivo y fundamental del proceso y de que las cosas ocurran de una forma o de otra.

Los modelos normativo-estratégicos han sido construidos en el marco de sociedades que atravesaban sistemas de gobierno totalitarios, en los que el no cumplimiento de los objetivos acarrea sanciones directas de diversa índole. En sistemas democráticos como el nuestro, el principal efecto de este modelo de planificación deriva en permanentes insatisfacciones por el no cumplimiento de las metas, por el sentimiento de aislamiento, por las contradicciones entre la promoción y el control, entre otros aspectos. Ya sea uno de estos sentimientos o todos los que aborden a los trabajadores de una organización, esta situación deviene, a grandes rasgos, en dos formas de cultura (Goffee y Jones, 2001), una con niveles muy bajos de sociabilidad que, sumados a una imposibilidad de construcción de solidaridad, constituyen una cultura fragmentada. En el otro extremo, están las que poseen un elevado nivel de sociabilidad, que, en la intersección con un bajo nivel de solidaridad, define organizaciones con culturas en red, con todo lo positivo y negativo para ambos casos

3.3 La relación entre planificación y gobernabilidad

La gobernabilidad tiene que ver con la construcción de una forma racional de conducción que permita trazar una direccionalidad y un cumplimiento efectivo de los objetivos planteados por cualquier organización; refiere a la posibilidad de hacer lo que se pretende llevar adelante. Al mismo tiempo, esa construcción racional está marcada por la propia planificación, para lo cual Frigerio *et al.* (1990) nos plantean que en "[…] cualquiera de las instancias o niveles en que se ejerza, la planificación es un estilo de gobierno que garantiza decisiones eficaces (es decir que se cumplan) para el mejoramiento de la educación*"* (p. 141). Las autoras nos remiten a tres dimensiones directamente vinculadas al proceso de construcción de la posibilidad. Sobre la consideración de estas dimensiones, nos dicen: *"*i) Dimensión política (el modelo de sociedad que se desea); ii) Dimensión técnica o planeamiento (cuales son las acciones que corresponde cumplir para lograr los objetivos) y iii) Dimensión administrativa (cómo se van a ejecutar las acciones diseñadas para alcanzar los objetivos establecidos)" (Frigerio *et al.*, 1990, pp. 17-18). Más adelante, expresan que la planificación o el planeamiento, en su caso, para cerrar la brecha entre la política y la administración, deberá; *"*i) Crear la necesidad social de que algo cambie, dar cuenta de las diferencias, toma de conciencia, deserción, repetición diferencias regionales, ii) Laboratorio de ideas, iii) Nuevas conceptualizaciones*"* (Frigerio *et al.*, 1990, p. 20).

Resulta fundamental comprender la dimensión política de la tarea y lograr que la dimensión administrativa participe activamente de aquella y de lo que implica en la traducción técnica y metodológica de la forma que debe incorporar la organización, en su dimensión pedagógica.

La planificación organizacional debe cumplir un papel fundamental en términos de eficiencia y gobernabilidad. Consideramos, entonces, la centralidad de una acción que pueda clarificar los componentes políticos, traducirlos en elementos técnicos, en este caso comprendidos en la dimensión pedagógica, articularlos con una dimensión administrativa que enmarcará las acciones con claridad en

los procedimientos administrativos y la planificación de recursos a lo largo del período, y así mismo mantener una clara gestión del conocimiento y el aprendizaje a través de una formación permanente. Los mencionados constituyen valores sustanciales hacia la construcción de esa gobernabilidad muchas veces olvidada.

En suma, la planificación es la máxima expresión racional de una organización. Esta define sus acciones, sus recorridos y la efectiva calidad en el cumplimiento de sus objetivos. La planificación constituye, pues, un elemento sustancial de la gobernabilidad. Luego, existe y existirá tensión entre las macroplanificaciones estatales o institucionales y las planificaciones propias de las organizaciones como lugar donde se materializan las primeras.

Capítulo 4: Los procesos de mejora y cambio en las organizaciones

4.1 Algunas puntualizaciones con respecto a la mejora y el cambio organizacionales

Como ya fuera dicho al inicio, este trabajo responde a un proceso de investigación diagnóstica y a la elaboración de un plan de mejora para la organización abordada, en función de la mencionada investigación. La idea de mejora tiene, necesariamente, una fuerte conexión con lo pragmático, con el accionar, con el modificar algo que en principio podríamos ubicar en la externalidad de lo individual o de un conjunto masificado de individuos, es decir, lo que Senge (2009) refiere como enemigo externo: lo que debe cambiar está fuera.

Las cosas pueden cambiar para mejorar, pero así dicho no nos arroja nada de luz sobre la posibilidad de que algo sea positivo o negativo, comprendidos ambos calificativos de manera relacional, contextual, y no como absolutos. Y, en este sentido, resulta también imposible definir la mejora como positiva en sí misma, en términos absolutos. Así, el motor individual y contextual de cambio parece ser el único elemento capaz de asignarle un valor específico a la transformación.

Aquí entiendo necesario señalar un punto problemático identificado durante el rastreo y la investigación documental realizados: cuando se habla de *cambio* y de *mejora*, si bien es posible observar diferentes motivos que harían necesario cambiar y mejorar las organizaciones educativas, se dan por supuestos algunos aspectos que, si se integrasen irruptivamente, podrían hacer trastabillar la producción teórica sobre la temática.

A continuación, referiremos a algunos factores y premisas asociados al cambio y la mejora mencionados por diferentes autores, entre ellos Molina y Marsal (2002), Hargreaves y Fink (2008), Gairín (2004), Vázquez Clavera (s. f.), entre otros:

- La sociedad ha cambiado producto de la tecnología y porque el estudiantado no aprende de la misma manera.
- Un sistema que no da posibilidades a todos/as es injusto.
- Lo vertiginoso de la información requiere que los individuos aprendan a aprender.
- Las instituciones que desarrollan mejoras profundas y a lo largo del tiempo interpelan a las organizaciones que no lo hacen.
- Los países que responden satisfactoriamente a los estándares internacionales de evaluación educativa hacen determinadas cosas y no otras.
- La mayoría de las organizaciones exitosas dan cuenta de unas formas de conducir, de liderar, y no de otras.

La clave aquí es poder clarificar quién decide qué hay que cambiar y qué es lo que hay que cambiar. En el rastreo bibliográfico, Vázquez Clavera (s. f.), Hargreaves y Fink (2008), Molina y Marsal (2002), Villa Sánchez (2013), Gairín (2000, 2004), entre otros, describen diferentes procesos de cambio organizacional, unos llevados adelante desde una visión contraria a las políticas

desarrolladas por los países que las engloban, otros impulsados desde los propios sistemas de gobierno y, en otros casos, señalan sistemas educativos considerados eficientes, como el de Corea del Sur (Vázquez Clavera, s. f.), que basan su calidad y éxito en la hipercompetitividad dentro del cuerpo docente y con un tiempo escolar muy superior al de otros países, incluso Finlandia, que también reviste altos estándares en la comparación internacional. Lo cierto es que de la extensísima sumatoria de información resulta muy difícil extraer una delimitación clara del término *mejora*.

Parecería ser que la discusión motivacional de la mejora reposa en la idea de que las organizaciones educativas deben ir cambiando porque la sociedad cambia o, como dice Gairín (2004), hay que mejorar las organizaciones para mejorar la sociedad, pero lo que no queda realmente claro es de qué hablamos cuando nos referimos a cada una de estas mejoras. Es como aquello del huevo o la gallina, ¿quién fue primero? Luego, ¿qué ocurrió primero?, ¿la formalización social (institucionalización) o la formalización de las organizaciones?, o, mirado desde otra perspectiva, ¿es que acaso los sistemas político-jurídicos como el Estado no han consolidado y formalizado las organizaciones para transmitir allí las formas necesarias y coherentes (no suficientes) para la reproducción o producción y/o posterior reproducción de ciertos valores?

Para no utilizar bibliografía directamente marxiana o vinculada a la reproducción social y los aparatos ideológicos del Estado, citaré a Hargreaves y Fink, que también lo dejan muy claro:

> El desajuste internacional que se ha producido a raíz de la vuelta al determinismo económico del siglo XIX enmascarado en el siglo XXI (Ralston, 2005) ha dado lugar a dos respuestas claras y contundentes a la mejora y al cambio educativo. La primera de ellas tiene que ver con la necesidad imperiosa de fomentar la mejora de la productividad educativa con el fin de aumentar la competitividad económica; por otro lado, esta respuesta establece con cierta precisión los fines de la educación en términos de desarrollo del capital humano.
>
> Tal y como han argumentado los "globalistas", en el sentido de que la existencia de un mercado sin trabas, la privatización de los servicios públicos y la reducción de los impuestos a los ricos constituyen un preludio previsible para propiciar la mejora de la productividad económica, los gobiernos de Inglaterra, Estados Unidos y hasta hace poco el de Ontario en Canadá y el de Victoria en Australia, han adoptado tanto el lenguaje de lo inevitable como las políticas del racionalismo económico a fin de mejorar los resultados en la escuela. Todo esto ha traído consigo una obsesión internacional por conseguir mejorar el rendimiento de los alumnos que viene definido por las notas alcanzadas tras la aplicación de pruebas estándar, aun cuando la relación entre ambas medidas relacionadas con los resultados educativos y la productividad económica es tangencial en el mejor de los casos, y en gran medida de escasa fiabilidad. (Hargreaves y Fink, 2006, p. 44)

Más adelante, continúan refiriendo al conjunto de acciones centradas en la búsqueda de mejorar esos estándares internacionales mediante un conjunto de adecuaciones curriculares y de objetivos, entre otras. Todo un conjunto de medidas que no han incluido la participación de otros actores, como las familias y los docentes o la propia comunidad investigadora. Para Hargreaves y Fink, este enfoque convierte a ciudadanos y estudiantes en clientes, "en números que se materializan en el conjunto de las puntuaciones alcanzadas en los exámenes, mientras que la competencia entre las escuelas, los

distritos y los países ha conseguido eclipsar por completo el sentido de la cooperación*"* (Hargreaves y Fink, 2006, p.44).

La pregunta con la que podríamos interpelar a la cita anterior es si esa cooperación que ha sido eclipsada ha tenido alguna vez un desarrollo institucionalizado a nivel de las políticas educativas.

Gairín, en un enunciado alentador, nos dice:

> La organización y funcionamiento de las sociedades ha estado marcada históricamente por determinadas estructuras de poder o formas de dominio que han delimitado sus formas de funcionar y las posibilidades de desarrollo personal y social. Así, el poder de influencia y decisión de lo religioso y militar en los países más desarrollados fue substituido en el siglo pasado por la ideología y, posteriormente, por la política y la economía. Hay una pérdida de protagonismo, aunque no necesariamente sea de capacidad de influencia.
>
> Actualmente, el desarrollo y la implantación de procesos participativos y de sociedades democráticas que se ha dado en las últimas décadas permite vislumbrar otra fuente de poder: **la ciudadanía** o la prevalencia y el poder de la sociedad civil sobre otro tipo de estructuras.
>
> La ciudadanía cabe entenderla como el conjunto de cualidades que identifican a personas de un cierto lugar. Incluye un conjunto de derechos y deberes y comporta un compromiso con ellos y con los valores que defienden. Comporta o supone, por otra parte, una cierta valoración moral (no es un buen ciudadano el que no respete las normas que hemos establecido) y un contenido afectivo (implicación emotiva con los contextos y personas que comparten los mismos planteamientos). (Gairín, 2004, pp.1-2)

En cambio, con respecto al ciudadano Lhaire *et al.* (2001) nos dicen que es aquel que incorpora o, para ser más claro, se vuelve sumiso a reglas impersonales. De hecho, cuando refieren a la forma escolar y las instituciones que le dan cuerpo, dirán, "[…] nuestras instituciones escolares corresponden, no a necesidades universales del hombre que llegó a un cierto grado de civilización, sino a causas definidas, a estados sociales muy particulares" (Lhaire *et al.*, 2001, p. 1).

Es importante destacar que la idea de ciudadanía de Gairín presenta diferencias sustanciales con respecto a la de los franceses y que, en el marco de este trabajo, se opta por la de estos últimos, por entender que da cuenta del concepto con mayor claridad. Incluso, en el marco de la sociedad actual, es posible asociar el concepto de ciudadano al de consumidor, al menos en el marco de las sociedades occidentales y capitalistas.

Más allá de este punto, Gairín plantea que los sistemas sociales son dinámicos y se desplazan siempre en una tensión entre lo establecido y los "focos activistas" que, de alguna manera, interpelan ciertos aspectos del orden, y que, con respecto a los cambios, es necesario destacar aspectos específicos, porque el cambio puede acarrear mejoras para unos, pero pérdidas o desmejoras para otros.

El mismo Gairín (2004), más adelante en el artículo ya citado, da cuenta de la complejidad del cambio en el marco de lo que podemos definir como las formas de la subjetividad:

> […] mejorar una institución en las perspectivas comentadas no es una tarea fácil, pues, aparte de los problemas estructurales existentes y relacionados con la autonomía real de las instituciones, nos movemos en inercias personales e institucionales que dificultan el compromiso colectivo, el trabajo

> cooperativo, la autoevaluación y la difusión y contrastación de lo aprendido como requisitos necesarios para la mejora. (Gairín, 2004, p. 21)

En esta cita se evidencian diferentes tensiones y fuerzas que operan dentro de una organización formal, incluso antes del cambio. Esto define la necesidad de fijar el rumbo del cambio y analizar cada cambio en su propio contexto. De hecho, este aspecto debe ser considerado por el asesor externo —de quien hablaremos más adelante—, que también deberá tener un posicionamiento ético-político a la hora de embarcarse en un proceso de estas características.

En este momento, resulta pertinente fijar una posición, en el marco de este trabajo, con respecto a lo que se viene explicitando con respecto a los "cambios para mejorar la sociedad". Como ya se mencionó, resulta imposible definir una idea absoluta de lo bueno, pudiendo ser, quizás, la menos desfavorable, aquella definición brindada por el utilitarismo, que define el bien como aquello que es bueno para la mayoría (Bentham, 1780/2008). De todas maneras, esta conceptualización implica un lugar de exclusión en el cual podría llegar a quedar ese resto que no es la mayoría. En este sentido, entiendo que la visión de conservación y cuidado global más allá del propio ser humano constituye un aporte sustancial en pro de una idea abarcativa de mejora. Por este motivo, incorporo las analogías realizadas por Hargreaves y Fink en cuanto a instalar procesos sostenibles de cambio, como veremos en el apartado siguiente.

4.2 La sostenibilidad como concepto clave

Hargreaves y Fink extraen el concepto de sostenibilidad de aquellas concepciones medioambientales en términos de conservación planetaria y con una visión de que la humanidad puede llevar adelante un desarrollo sostenible que satisfaga sus necesidades presentes sin hipotecar el futuro de las generaciones venideras. Dicen Hargreaves y Fink:

> […] son muchas las falsas interpretaciones de la idea de sostenibilidad, pero básicamente se refiere al desarrollo y la conservación de lo que importa, se extiende y perdura, de forma que se creen unas conexiones y un desarrollo positivos entre las personas y no se perjudique a los demás en el presente ni en el futuro. (2008, p. 28).

Con relación a las organizaciones educativas, la mejora apunta directamente a preservar y desarrollar "el aprendizaje profundo para todo lo que se extiende y perdura, de forma que no se perjudique a quienes nos rodean y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro*" (*Hargreaves y Fink, 2008, p. 28).

Sobre el concepto de sostenibilidad, estos autores buscan los elementos diferenciadores de lo que ellos sostienen como lo "indicado", buscando diferenciarse de alguna manera del pensamiento sistémico y de la teoría de la complejidad. Es decir, se preguntan por qué una mejora en el plano de la sostenibilidad es más deseable que una mejora como término abstracto o absoluto. Con respecto a esto, nos dicen que aquellas concepciones son beneficiosas para cualquier fin, colocando el ejemplo de un gobierno totalitario o uno democrático. "La sostenibilidad, en cambio, y por su propia esencia, aborda el valor y la interdependencia de toda la vida, como medio y como fin. Es, por definición, un concepto moral y

una práctica moral*"* (Hargreaves y Fink, 2008, p. 29). Así, el concepto de sostenibilidad también podría ser llevado a un lugar en donde la pretensión de completitud terminológica no sea suficiente y, así mismo, a la imposibilidad de la sostenibilidad como hecho puro y posible. Es decir, si bien el término *sostenibilidad* no está exento de contradicciones y puntos débiles, en el marco de este trabajo lo considero como el más apropiado a la hora de discernir una mejora pertinente de otra que no lo es.

Tabla 3. Los siete principios de la sostenibilidad en el cambio educativo y el liderazgo

Principio	Significancia
Profundidad	En la educación debemos preservar, proteger y fomentar aquello que en sí mismo se sostiene como enriquecimiento de la vida: el fin moral fundamental del aprendizaje profundo y amplio.
Duración	Preserva y fomenta los aspectos más valiosos de la vida a lo largo del tiempo.
Amplitud	El liderazgo sostenible se extiende. Sostiene el liderazgo de los demás a la vez que depende de él.
Justicia	No daña su entorno, sino que lo mejora de forma activa. No perjudica y busca activamente formas de compartir los conocimientos y los recursos.
Diversidad	Fomenta la diversidad cohesiva. Los ecosistemas sólidos son biológicamente diversos.
Iniciativa	Desarrolla los recursos materiales y humanos; no los agota.
Conservación	Respeta lo mejor del pasado y aprende de ello, para crear un futuro aún mejor.

Fuente: Hargreaves y Fink, 2008, pp. 29-30.

Como puede apreciarse, la Tabla 3 refiere a los siete principios relacionados con la sostenibilidad a los que hacen referencia estos autores. Ahora bien, en la Tabla 3, donde se presentan los principios que hacen a este concepto, los autores realizan una conexión directa, que viene dada en su texto desde páginas anteriores, entre sostenibilidad y liderazgo, aspecto en el que se profundiza a continuación.

Dado que el aporte de Hargreaves y Fink encuentra su sustento en las concepciones centradas en la conservación del medioambiente y la ecología, resulta de gran interés introducir las reflexiones de Guattari (1990):

> La verdadera respuesta a la crisis ecológica sólo podrá hacerse a escala planetaria y a condición de que se realice una auténtica revolución política, social y cultural que reoriente los objetivos de la producción de los bienes materiales e inmateriales. Así pues, esta revolución no sólo deberá concernir a las relaciones de fuerza visibles a gran escala, sino también a los campos moleculares de sensibilidad de inteligencia y deseo. (Guattari, 1990, pp. 9-10)

Su análisis sobre los movimientos ecológicos nos dice que históricamente han desconocido dos componentes de esa lucha, lo social y lo individual. Es así que en su obra nos propone pensar y actuar al unísono en los tres niveles desde una perspectiva de ecología individual, ecología social y ecología ambiental. Esto implica la reconfiguración de las formas del estar siendo de los individuos, tanto en el espacio privado como en el público. Implica entonces reconfigurar las formas relacionales en todos los aspectos de la vida.

En este sentido, encuentro en el concepto de *mejora sostenible* una gran oportunidad para la creación de procesos de mejora centrados, entre otros, en la idea de justicia para grandes mayorías.

La idea de sostenibilidad en educación busca, de alguna manera, una discontinuidad en las formas de relacionamiento histórico que provocan la exclusión de grandes mayorías en lo que al aprendizaje institucionalizado respecta. Ahora bien, si la educación quisiese realmente alcanzar las metas que se propone, desde —al menos— una visión de justicia, debería entonces considerar los diferentes aspectos del relacionamiento entre individuos y la propia construcción de la subjetividad social. En este sentido, se expresa una alerta en términos de la utilización, dentro de ese proceso, de la expresión *liderazgo sostenible*. Es más, al pensar en términos de sostenibilidad, resulta difícil encontrar razones para mantener el concepto de liderazgo como elemento pertinente en este tipo de transformaciones. En el siguiente apartado, buscaré dar cuenta de la referida alerta.

4.3 Una alerta sobre el concepto de liderazgo

El concepto de liderazgo se da por hecho e incluso hasta quienes introducen la idea de sostenibilidad se limitan a realizar una distinción entre ciertas formas de liderazgo no beneficiosas para los desarrollos que buscan llevar adelante y otras formas diferentes, más favorables a esos cambios propuestos. La forma de abordar el concepto de líder queda ligada a las formas del ejercicio del liderazgo, a su externalidad, pero no a las relaciones humanas, que pueden llegar a significar formas relacionales que configuran la existencia de unos en un lugar del mapa social y la de otros en otro.

Guattari —que en la obra citada nos introduce también en las formas de la dominación y otras aún no construidas o en construcción o habitadas y deshabitadas— nos dice: “Ahora bien, aquí ya no puede tratarse de consignas estereotipadas, reduccionistas, que eliminen otras problemáticas más singulares y que implican la promoción de líderes carismáticos” (1990, p. 19).

Entiendo que en la bibliografía sobre el campo de estudio de este trabajo existe un reduccionismo a la hora de referirse al liderazgo, desde el momento en que no se consideran en profundidad aspectos vinculados a las características individuales o, dicho de otra manera, no se considera el nivel de la ecología mental. En este sentido, importa cuestionar la relevancia del concepto de liderazgo, la supuesta inevitabilidad de su presencia en las organizaciones y, en definitiva, si este resulta la forma más pertinente para referir a una dirección o conducción organizacional que busque desarrollar procesos sostenibles.

Es importante destacar que la presencia de esta alerta conceptual no inhabilita que para este trabajo se vuelva a utilizar la categoría líder de igual manera en que fue utilizada en el diagnóstico y el plan de mejora. Esto se debe a que se trata apenas de una apertura, una gran interrogante, y, así mismo, para este proceso todavía se carece de un concepto que lo sustituya y más aun de un marco teórico específico que lo sustente.

Entonces, una “buena” gestión consiste, desde el principio, en considerar intuitivamente algo a lo que refieren Hargreaves y Fink: “Una prueba de salud de cualquier organismo es su capacidad de gestionar los finales: permitir que los directivos completen su trabajo, reconocer lo que han conseguido, alegrarse

por su ascenso o su jubilación, y dejar que sientan que su legado queda en buenas manos" (2008, p. 82). En otras palabras, gestionar la salida desde el inicio, lo cual implica considerar formas, espacios, tiempos y velocidades. Estar presentes sabiéndose en tránsito y, por sobre todo, sin destino, mientras se ejerce la función actual ayuda a desandar las formas. Operar en estructuras verticales con un alto grado de externalidad configura una forma individual que barre con todos los efectos ligados a la jerarquía y la carrera, desandando cualquier estereotipo ligado a la función.

En este marco, entiendo que debería revisarse cualquier pretensión de ligar un cargo de dirección y conducción, es decir, su rol y su estatus, al de liderazgo, ya que no necesariamente el acceso a cierta función implica el revestir las características del líder ni debe implicarlas, y pongo en cuestión la idea de que ese acceso deba significar la conversión en un líder. A mi entender, el liderazgo es una construcción o, mejor dicho, una codificación realizada sobre una idea, producto de una forma de ser individual y del retorno que esta tiene en el espejo social. Creo, sí, en los agenciamientos positivos que se producen en la interconexión entre individuos, enunciados o cosas en términos generales; algo más artístico, como decía Guattari (1990).

A mi entender, seguir hablando de liderazgo podría significar mantener ciertas formas de relaciones de poder estructurales de la desigualdad. Con relación a este aspecto, destaco el artículo de Vicente González Radío (2006), quien realiza un invalorable aporte sobre la construcción de la idea de liderazgo. En este sentido, nos dice:

> Desde el ámbito histórico-genético hay que reseñar que el término líder aparece con la modernidad, es producto del hombre ilustrado y, de hecho, la expresión se ha generalizado siendo utilizada en el mundo anglosajón —*leader*—, pero se extendió a otras lenguas y empezó a tener tratamientos y significados nuevos. En ese sentido, el líder era, de forma genérica, la persona que dirige u orienta a un grupo, que reconoce su autoridad. El líder es el dirigente, el jefe. (González Radío, 2006, p. 25)

Continúa diciendo:

> En ese grupo con unas interacciones determinadas hay que situar el proceso de socialización, donde se van consolidando y conformando los <roles>, tanto los adquiridos como los adscritos, lo cual define horizontes perceptivos cognitivos y operativos. Aparte de los roles están los status y el prestigio, que aparecen con un marco simbólico determinado. (González Radío, 2006, p. 26)

Los cargos de dirección siempre conllevan mucho más que el propio ejercicio de la tarea, traen aparejados determinados vínculos, formas de participación social, ciertos lugares de circulación destinados a los jerarcas, etcétera. Estos aspectos hacen también al ser del individuo-jefe, son lugares de significancia que se adquieren en la medida en que se forma parte de cierto estatus dentro de la organización.

Para González Radío, la construcción de la idea de líder constituye un elemento sustancial de la conformación de las relaciones sociales y de la creación de simbolismos que cohesionan más allá de las tensiones generadas por las luchas de poder y las desigualdades.

> La modernidad, aparte del individuo, el mercado, el estado ha conformado la razón y la racionalidad de la acción, hay una nueva dimensión de la libertad y del individuo que se proyecta en el individualismo, la

> individuación y la individualidad. El mercado abre nuevos rumbos a la economía con el desarrollo de la empresa, la productividad y el consumo y aparece la configuración del obrero, del trabajador y el empresario y la organización empresarial, donde hay una nueva conformación social de las clases que se observan en la estructura, en que señala que hay dos tipos de, clases que personifican el rumbo social: la clase dirigente y la clase gobernante. (González Radío, 2006, p. 3)

En su trabajo de investigación continúa refiriendo al liderazgo desde diferentes corrientes de pensamiento, pero en una u otra línea siempre encuentra que parece existir ese carácter diferenciador y codificado, es decir, el liderazgo aparece como componente que emerge decible entre un conjunto de rasgos naturales y otros convencionales:

> Aparte de la disputa sobre los rasgos <naturales> o <convencionales> al líder se le ha estigmatizado y presentado en el escenario público con unas características que abarcan e integran la estima del grupo y, así aparece la madurez emocional, la fuerza del yo, la autoridad, la integridad y el valor moral de fuerza del super-yo que le hacen significativo dentro del grupo y refuerza su propio prestigio e identidad. Por supuesto, que otras lecturas, como la del psicoanálisis, que presentan al líder como complementario a las carencias de los individuos. (Gonzalez Radío, 2006, p. 36)

El último punto mencionado en la cita resulta de alta relevancia y, en este sentido, es posible entender como no justa toda forma de relacionamiento social que se constituye en desigual en tanto adquiere su dimensión ante una carencia socioconstruida, ante una necesidad de los otros, producto de las formas de construcción subjetiva que inician en el seno mismo de lo familiar. Las perpetuaciones de las relaciones de dependencia se ven reforzadas por una suerte de entrega sumisa hacia un otro que se constituye en padre o en líder. Esta puede ser comprendida, entonces, como otro de los componentes capilares de la dominación, que queda asociada a las formas vinculares patriarcales que aquí se definen como toda forma de ejercicio desigual del poder.

Gran parte del desarrollo de las ideas sobre mejoras y nuevas formas de liderazgo para la educación emergen del mundo empresarial, tienen allí su imagen-espejo, y aunque se busca diferenciar ambos mundos, una y otra vez se encuentra allí su correlato. Con relación a este aspecto, nos dice González Radío:

> A los anteriores jefes e individuos con capacidad de mando reconocida se le incorporan otras figuras de la vida social donde operan nuevos agentes sociales y grupos sociales determinados donde aparecen cabecillas, rectores o personajes que se lanzan en y con el grupo en pos de unos determinados fines, metas u objetivos.
>
> Aparecen los <representantes>, los <burócratas>, los <ejecutivos>, los <directivos> […], es decir, unos nuevos jefes frente a los carismáticos y los autoritarios y los legitimados por estructuras específicas de los grupos sociales. (González Radío, 2006, p. 38)
>
> Ya han quedado atrás la <autoridad>, <dignidad> y <gobierno> para adentrarnos en la capacidad y en la racionalidad de medios/fin de las organizaciones y de los grupos. Aquella explicación de la vida a través de los hombres y los vínculos sociales existentes en la sociedad moderna aparecen abiertos en este nuestro tiempo por lo que se está conformando otra forma de mandar y de consolidar el papel institucional del que manda, dirige u ordena, lo cual implica todo un sistema de valores y de sensibilidades individuales

> y colectivas, donde se mide el riesgo, la probabilidad y la incertidumbre, tanto individual de los miembros del grupo por separado como del grupo en su integridad y totalidad. (González Radío, 2006, p. 39)

Por ningún motivo se pretende plantear aquí un desacuerdo con aprender de lo empresarial-privado, por el contrario, como fuera señalado antes, mirar allí y comprender factores de éxito o fracaso resulta sustancial a la hora de pensar en el funcionamiento de las organizaciones educativas, lo que sí se entiende necesario afirmar es que hay aspectos ante los cuales debemos tomar decisiones sobre qué hacer desde el lugar que nos toca, ya que todo silencio, todo aspecto no dicho, negado o falseado, necesariamente emergerá y seguramente lo haga a través de nuevas formas del fracaso.

La cuestión del liderazgo parece expresar una desigualdad insalvable y la representación de una forma de reproducción de esta misma, incluso cuando se habla de liderazgo distribuido, ya que, en definitiva, puede constituir la ramificación y multiplicación de lo que se quiere cambiar. Sobre esta forma de liderazgo nos dice González (2013):

> El liderazgo distribuido tiene que ver con desarrollar muchos líderes centrados en el aprendizaje. Tiene que ver con aumentar la densidad de liderazgo de modo que cada uno tenga acceso a líderes facilitadores que puedan ayudarles a articular y analizar su experiencia profesional, y actuar sobre ella para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje (González, 2013, p. 124)

De todas maneras, frente a este tipo de liderazgo —aunque en otro sentido—, nos alertan Hargreaves y Fink:

> Si no están unidas por una visión de futuro clara, unos procesos ajustados y una forma precisa de rendir cuentas, las fuentes múltiples del liderazgo son la paralización y el anquilosamiento. Los riesgos de distribuir el liderazgo son la anarquía y la confusión. (2008, p.103)

En tanto la idea de líder parece responder a características individuales de unos y al conjunto de características socioindividuales de otros, en ambos casos vinculadas a la prolongación de ciertas formas de dependencia de la configuración biológico-afectiva de la familia tipo occidental, la idea transformadora, más que pensar en muchos líderes, podría estar en construir un nuevo concepto y un nuevo rol. Ese nuevo rol estaría dado por el fortalecimiento de los otros, por el convencimiento de que determinadas acciones son más justas que otras y por la búsqueda permanente del corrimiento del lugar de la conducción.

Algo de lo que se intenta construir con relación a estas relaciones jerárquicas dentro de las organizaciones es mencionado por Nieto y Portela (2006) cuando refieren al asesoramiento copartícipe. Los aportes de estos autores sirven análogamente para sostener la idea aquí planteada:

> Lo destacable es que la asimetría es ejercida, a menudo, con el consentimiento de ambas partes. El destinatario adopta un papel pasivo porque se considera “profano” (esto es, que carece de conocimiento y autoridad en una materia), mientras que el agente adopta un papel activo porque concentra el conocimiento técnico o especializado que da singularidad al servicio profesional que presta y es relevante para el mismo. (Nieto y Portela, 2006, p. 79)

Los autores aplican esta idea a la relación entre un asesor externo y un colectivo asesorado, y, en la búsqueda de nuevas formas de construcción, elaboran la siguiente reflexión:

> Para solicitar y ejercitar la simetría, un modelo de coproducción genuino requerirá acordar y hacer efectivas condiciones de colegialidad o interacción recíproca si quienes persiguen la ayuda son *copartícipes* del proceso para alcanzarla, actuando juntos y siendo co-responsables del resultado. (Nieto y Portela, 2006, p. 79)

Por su parte, Hargreaves y Fink nos dicen: "El éxito de la sucesión depende de la capacidad de los líderes para aceptar su inminente pérdida de poder y ocuparse de ella" (2008, p. 64).

En este punto, resulta sumamente interesante traer a Senge (2009), quien, en el marco de lo que denomina organizaciones inteligentes, describe una forma de conducción que, aunque él mismo la llama liderazgo, entiendo que se vincula estrechamente con la interrogante conceptual que planteo en este apartado y que podría funcionar como piedra fundacional para la construcción de un nuevo concepto:

> La nueva visión del liderazgo en las organizaciones inteligentes se centra en tareas más sutiles e importantes. En una organización inteligente, los líderes son diseñadores, mayordomos y maestros. Son responsables de construir organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para comprender la complejidad, clarificar la visión y mejorar los modelos mentales compartidos, es decir, son responsables de aprender. (Senge, 2009, p. 419)

Interesa, entonces, hacer una breve referencia a lo que significan estas categorías del liderazgo señaladas por Senge:

a) El líder como diseñador: Diseña "los procesos de aprendizaje por los cuales la gente de la organización puede abordar productivamente situaciones críticas, y desarrollar su dominio de las disciplinas de aprendizaje" (Senge, 2009, p. 424).

b) El líder como mayordomo: La historia de propósito de líder es tanto personal como universal, define el trabajo de una vida. Ennoblece sus esfuerzos, pero deja una vena de humildad que le impide tomar sus éxitos o fracasos demasiado en serio. Otorga profundidad a su visión, crea un horizonte más amplio donde sus sueños y metas personales destacan como hitos en una travesía más larga. "Este es el poder de la 'historia de propósito'. […] A partir de esta historia de propósito o de destino, el líder desarrolla una singular relación con su visión personal. Se transforma en mayordomo de la visión" (Senge, 2009, p. 426).

c) El líder como maestro: "Enseña" a la gente de toda la organización a imitarlo.

> La estructura sistémica es el dominio del pensamiento sistémico y los modelos mentales. En este nivel, los líderes continuamente ayudan a la gente a ver la gran figura: la interacción entre diversas partes de la organización, los paralelismos entre las situaciones en virtud de estructuras subyacentes comunes, el impacto amplio y de largo plazo de las acciones locales, la necesidad de ciertas políticas operativas para la totalidad del sistema. (Senge, 2009, p. 435)

Sin duda alguna, estas formas de liderazgo presentadas por Senge tienen su reflejo, para las organizaciones educativas, en las formas desarrolladas por Hargreaves y Fink referidas al liderazgo sostenible, caracterizado por lograr que los centros educativos se transformen en comunidades profesionales de aprendizaje.

> El liderazgo sostenible es vigilante: controla el entorno para comprobar que sigue sano y no empieza a declinar […] Por esto, en cualquier entorno necesitamos utilizar datos, instrumentos y mediciones para comprobar si la situación está empeorando, antes de que sea demasiado tarde y también para asegurarnos de que realmente está mejorando cuando intentamos hacer que así ocurra. (Senge, 2009, p. 215)

Así mismo, también constituyen imagen de lo que nos dice González (2013):

> El liderazgo estaría relacionado, como apuntaba ya hace unos años Lawlor y Sill, (1999:53), con "desarrollar y sostener una visión y un conjunto de valores en la organización, proporcionando una dirección clara y, lo que es más importante, motivando a otros y liberar sus energía, compromiso y habilidades." (González, 2013, p. 115)

Más adelante, y para cerrar este apartado, la autora nos dirá que "[…] la dirección pedagógica es aquella articulada sobre la idea básica de que el aprendizaje del alumno es el foco de interés y todo lo que ocurra en el centro ha de girar en torno a ese foco y redundar en él" (González, 2013, p. 119).

Es en el sentido de estos últimos párrafos que se mantiene aquí el concepto de liderazgo, en tanto no existe, por el momento, un concepto que pueda dar cuenta de mejor manera de los procesos de conducción a los que se hace referencia.

4.4 La gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento es un elemento central para las organizaciones. En esta línea, ya es más que referida la famosa expresión "conocimiento y poder", atribuida a varios pensadores pero originalmente asociada a Francis Bacon (1561-1626): *"*En su obra Meditationes Sacrae escrita en el año 1597 se encuentra el aforismo latino 'ipsa scientia potestas est' que es traducido literalmente como 'el conocimiento en su poder', luego reinterpretado como 'el conocimiento es poder'*"* (Chen, s. f.).

Sin duda alguna, existe una relación entre, al menos, el conocimiento y el estatus, pero, por sobre todo, entre el conocimiento y la ficción de la permanencia en un lugar, el ascenso o la diferenciación. Vivimos en una sociedad competitiva y piramidal, condición innegable del sistema actual. El desplazamiento ascendente está directamente vinculado a una depreciación cuantitativa, esto es, cuanto más arriba en la estructura, menos cargos existen. Este es un componente que define los procesos de diferenciación. A lo anterior, que es estrictamente organizacional, debemos sumar los aspectos individuales de diferenciación a través del conocimiento. En este sentido, la socialización del conocimiento, la explicitación de las prácticas, implica romper con el propio marco de conformación subjetiva de la sociedad, hace a la posibilidad de pérdida de una forma de concebir la singularidad y los beneficios diferenciadores que esta conlleva. En este sistema, cuando se emprende la carrera ascendente, los iguales se fragmentan en otros-iguales, con posibilidades de alcanzar lo que se busca para sí. En otras palabras, la "armonía" se ve alterada por la competencia. Ya hemos referido antes a una cuestión similar, cuando hablamos de las tres ecologías planteadas por Guattari; este aspecto se vincula estrictamente a aquello. Algo en este sentido es referido por Molina y Marsal (2002):

> La gestión del conocimiento ha puesto de manifiesto otra vez la necesidad de considerar las organizaciones como dispositivos sociales en lugar de máquinas eficientes a partir de un diseño racional. Esta dimensión social implica la existencia de valores y normas compartidos […], la existencia de colaboración y de confianza, elementos necesarios para el trabajo en equipo. No hace falta insistir demasiado sobre el hecho que los equipos de trabajo cooperativos son la pieza básica del funcionamiento de las organizaciones excelentes. (Molina y Marsal, 2002, p. 37)

A grandes rasgos, referiré a dos formas de conocimiento y al mismo tiempo diré que su socialización requiere de una intencionalidad de la organización para que se constituyan en saber organizacional:

a) El conjunto de los saberes generales que conforman los marcos teóricos de la formación de los diferentes profesionales que integran una organización educativa: en este sentido, la responsabilidad de los directivos consiste en poner a disposición de todos el conjunto de estos saberes y al mismo tiempo —en función del valor asignado— que estos sean manejados apropiadamente. Este aspecto es sustancial, ya que el manejo teórico permite pensar en términos conceptuales, es decir, abre la posibilidad de que el conjunto de las acciones pueda ser narrable, previamente y *a posteriori.* Permite la objetivación de las prácticas y así mismo habilita lo que denomino como desafectación emotiva de la tarea, una suerte de justa distancia que para nada impacta en el compromiso pero que sí evita una implicancia no sostenible.

b) La otra forma está dada por la existencia del conocimiento tácito, claramente definido por Molina y Marsal:

> La primera distinción de interés es la originalmente propuesta por Ikujiro Nonaka (1995) de conocimiento tácito y conocimiento explícito. En una empresa u organización se produce un ciclo de creación y aprendizaje entre un conocimiento no articulado (tácito) y un conocimiento formulado (explícito). El conocimiento tácito es personal, muchas veces las personas ni siquiera son conscientes que saben lo que saben y es difícil de transmitir. Sin embargo, se trata de un conocimiento bien asentado por la experiencia y enormemente útil y flexible. De hecho, es el conocimiento que se pone en juego para la creación de valor. En cambio, el conocimiento explícito está altamente codificado y es fácilmente transmisible y gestionable a través de documentos, pero exige de un proceso de absorción por parte de las personas para poder ser aplicado. (Molina y Marsal, 2002, pp. 26-27)

En el conocimiento se juega gran parte de la continuidad del liderazgo como forma patriarcal. Entre el conocimiento tácito y el explícito, es posible ubicar un tipo más, que es aquel que resulta explícito para quienes manejan la isotopía pero es tácito para quienes quedan por fuera; es decir, se constituye en tácito por desconocimiento del resto y por ocultamiento de quien lo “domina”.

Molina y Marsal nos hablan de la paradoja de compartir el conocimiento:

> Formalizar el conocimiento tácito tiene unos costes implícitos e implica una depreciación del conocimiento. Sin embargo, es el precio que hay que pagar para aprovechar el saber hacer acumulado. Es necesario una tecnología que permita reducir al máximo los costes de identificación y distribución del conocimiento. Por otra parte, el conocimiento tácito, al producirse mediante intercambios sociales, precisa de un entorno y una cultura que facilite su libre circulación. Así, son necesarios gestionar dos entornos para la gestión del conocimiento: uno, tecnológico, que permite formalizar, identificar y distribuir el conocimiento

> formalizado. Otro, social, que permite el desarrollo de los procesos sociales que solamente se dan en el entorno de confianza. (Molina y Marsal, 2002, p. 35)

Continuando con estos autores, lo que no se puede perder de vista es que, sea como sea, "[…] compartir el conocimiento produce una pérdida de valor en relación al conocimiento tácito ya que se constituye en menos escaso y susceptible de rápida distribución" (Molina y Marsal, 2002, p. 33). Una organización que socializa el saber desde sus cargos directivos y, al mismo tiempo, de manera horizontal entre los propios trabajadores y trabajadoras, no resulta algo común y requiere, necesariamente, o bien de un nivel de salud socioindividual de perspectiva ecológico-sostenible, o bien de un marco político-ideológico que le otorgue sentido de cuerpo (o, por supuesto, ambas condiciones). Con respecto a este tema, aunque desde una perspectiva organizacional diferente, Molina y Marsal hablan de una "cultura corporativa", entendiendo como tal "el conjunto de creencias, prácticas, valores y normas que contribuían a la identificación e implicación del personal con la organización y sus objetivos" (2002, p. 25). Los autores señalan la relevancia de la cultura corporativa para la gestión del conocimiento. Al respecto, expresan:

> La gestión del conocimiento exige que los empleados tengan interiorizado el valor de compartir, es decir que no solo entiendan que es importante compartir desde un punto de vista racional sino que es necesario que compartir con otros miembros de la organización constituya un imperativo moral cuya ruptura implique un efecto emocional (un valor social), Por ello, a menudo se identifica la existencia de una fuerte cultura corporativa como una de las condiciones de éxito para implementar programas de gestión del conocimiento. (Molina y Marsal, 2002, p. 16)

Los mismos autores refieren a diferentes dispositivos creados específicamente para una gestión positiva de los conocimientos. Entre los que ellos refieren, destacaré las comunidades de aprendizaje como espacio de formación permanente.

Las comunidades de aprendizaje son espacios formativos de participación voluntaria, centrados en ejes temáticos que van variando y sobre los cuales la organización incorpora expertas o expertos externos que guían y enmarcan el espacio. Estas comunidades se caracterizan, además, por el carácter abierto de la convocatoria, lo cual permite congregar en un mismo espacio a personas de diferentes áreas y jerarquías. Han de ser espacios con objetivos claros, dentro de los cuales la sistematización de los saberes es un producto fundamental. En la medida en que los saberes tácitos de los participantes van siendo analizados, codificados a la luz de la teoría experta, esas experiencias particulares se van ordenando, analizando y constituyendo en saberes organizacionales. Y con esto se hace referencia a tomar conciencia de por qué pasan las cosas que pasan. Las buenas prácticas generan, además, la posibilidad de ordenar procedimientos y, cuando la situación lo requiere y amerita, pueden ser también protocolizadas.

Otro aspecto al cual contribuyen las comunidades de aprendizaje es a promover lo que los mismos autores han definido como socialización heterófila, la cual consiste en generar encuentros positivos, relaciones entre personas de diferente estatus dentro de la organización. Un elemento clave de estas comunidades ha de ser mantener la motivación y, así mismo, su estrecha vinculación con el hacer

individual y organizacional. Deben ser cuidadosamente evaluadas con indicadores y metas claras, las cuales deben cumplirse.

Con relación a la gestión del conocimiento y el lugar de los directores, Qvortrup (2013) en una exposición titulada “La dirección escolar en los países nórdicos y Dinamarca”, nos dice:

> Según Niklas Luhmann, los acoplamientos estructurales se caracterizan por ofrecer recursos e imponer limitaciones al sistema al que están acoplados. Por un lado, estas estructuras ofrecen recursos: un lenguaje pedagógico profesional, un conocimiento empírico o profesionalmente reconocido de lo que funciona mejor, comunidades para el intercambio de experiencias profesionales, una coordinación de las actividades educativas, objetivos comunes, incentivos, etc. Por otro lado, estas estructuras imponen limitaciones a lo que puede ocurrir en las diferentes aulas. (Qvortrup, 2013, p. 251)

Por último, referiremos a un conjunto de barreras u obstáculos para quien quiera llevar adelante tanto una gestión positiva del conocimiento como la construcción y captura de buenas prácticas organizacionales:

> i) Estructuras diseñadas en compartimientos estancos […] ii) Un entorno que valora la experiencia técnica personal por encima de compartir conocimiento. iii) No facilitar contactos, relaciones y perspectivas comunes entre personas de distintos equipos […]. iv) Una tendencia a pedir información “explícita” ignorando las virtudes de la información “tácita”. […] v) No permitir o no recompensar a las personas por invertir tiempo en aprender y compartir. (Molina y Marsal, 2002, pp.119-120)

En suma, de la misma manera que la sociedad es dinámica, las organizaciones educativas deben acompasar ese devenir, considerando la posibilidad del cambio como forma de desplazamiento hacia procesos de mejora. Estos procesos de mejora son interpretados siempre a la luz de concepciones políticas, ideológicas y técnicas, y al considerar estos aspectos deben develar sus propias contradicciones e incertidumbres, pero, por sobre todo, deben considerar al otro como importante y como parte. En los procesos mencionados, la sostenibilidad y la gestión del conocimiento, particularmente mediante comunidades de aprendizaje, aparecen como elementos clave.

Capítulo 5: El asesoramiento organizacional

En los capítulos anteriores hice un recorrido general sobre varios aspectos que constituyen el universo de las organizaciones, lo que realizaré a partir de aquí es conceptualizar el asesoramiento organizacional, el rol del asesor organizacional, los diferentes aspectos que este debe tener en cuenta al momento de trabajar con las organizaciones desde una perspectiva de cambio y mejora sostenible, y los recursos con los que cuenta para ello.

5.1 El rol del asesor en los procesos de cambio y mejora organizacional

En este apartado se aborda el rol del asesor organizacional en los procesos de cambio y mejora. A estos efectos, es necesario partir de una conceptualización que posicione qué entendemos por asesoramiento organizacional.

En este sentido, Murillo (2004) define el asesoramiento como:

> […] aquellos procesos interactivos de colaboración con los centros educativos, y/o profesorado que los conforman, con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa. (Murillo, 2004, p. 8)

A partir de este enfoque, analizaré a continuación aquellos aspectos que estimo sustantivos en el rol del asesor.

Lo primero que entiendo necesario decir es que el ser asesor es ante todo una profesión, un trabajo, y significa un ingreso económico para quien lo desempeña. Se puede llegar a vivir de esto (de hecho, muchos/as lo hacen) o bien puede ser parte de los ingresos económicos de un individuo o una organización dedicada a esta tarea. En este sentido, lo primero que debe considerarse es: ¿qué tipo de asesoramiento se brinda?, ¿a quién?, ¿por qué? y ¿para qué? Es decir, se necesita un marco previo desde el cual actuar y desde el cual acordar las posibilidades o no de brindar el servicio. De acuerdo con lo que ha sido el devenir de este trabajo, puedo llegar a imaginar un tipo de asesoramiento y no otro. De esta manera surge la idea de un asesor sostenible, es decir un asesor/a que brinda sus servicios desde una perspectiva sostenible de la educación. Ya he referido lo que implica el concepto de sostenibilidad, pero voy a insistir básicamente en una de sus caracterizaciones y es la de hacer que las cosas sean más justas. De lo anterior podría concluirse que un asesor sostenible no brindará sus servicios a cualquier organización ni para cualquier fin, aspecto estrechamente vinculado con lo que Romero (2008) define como opción conceptual: *"*La toma de posición frente al cambio es el dilema central del asesoramiento, constituyendo una opción conceptual y política*"* (p. 9).

En segunda instancia, diré que el asesor al cual refiero es necesariamente un externo a la organización, y esto conlleva la posibilidad y la obligación de desarrollar procesos de objetivación, es decir, asignar racionalidad al conjunto de las cosas dichas, de las no dichas, de los desplazamientos, de las materializaciones y de los relacionamientos.

Utilizando los diferentes aportes incluidos en este marco teórico, entiendo que lo primero que debe definir el asesor es el carácter complejo de toda organización; luego, en función de la demanda, deberá considerar los niveles de esa complejidad.

Tabla 4. Sobre la asesoría y la gestión del cambio

Función del asesor	Factores internos a considerar
Atender a las dinámicas internas vinculadas a la cultura de la organización.	"Importancia de la cultura organizacional, como factor resistente y promotor del cambio" (Gairín, 2013, p. 106).
Construir un posicionamiento teórico-político frente al cambio.	"Necesidad de cambio sostenible […]" (Gairín, 2013, p. 106).
Involucrar a actores clave en el proceso de trabajo.	"El profesor […] factor clave del mismo sin cuya implicación no será posible" (Gairín, 2013, p. 106).
Elaborar una mirada amplia del contexto y del momento histórico en el cual se desarrollan la mirada y la intervención.	"El cambio es el resultado de combinar políticas, la acción en los centros y la actividad en las aulas" *(Bolívar, 2004)* "[…] desarrollo curricular, desarrollo organizativo, desarrollo profesional y desarrollo comunitario deben alinearse en la misma dirección si queremos aumentar las posibilidades de un cambio efectivo" (Gairín, 2013, p.108)
Promover la socialización de la información y el conocimiento y trabajar en términos de cooperación.	"La creación y gestión del conocimiento colectivo" (Gairín, 2013, p. 108)

Fuente: Elaboración propia a partir de Gairín (2013).

Resulta imposible mejorar las condiciones de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes si no mejoran al mismo tiempo las condiciones de aprendizaje de los adultos. Es decir, cuando mejora el aprendizaje de la organización, debe mejorar el de los educadores y también el del estudiantado; si este último no ha mejorado, quiere decir que el sistema no ha cambiado.

En esta línea, resultan pertinentes los aportes de Nieto y Portela (2006) con relación al asesoramiento coparticipativo, el cual incorpora en su trabajo de mejora la mirada y la voz de los docentes, del estudiantado y, así mismo, el de padres y madres junto a cualquier otro actor vinculado a los fines de la organización. El planteo de los autores considera un punto de partida que aborda la integralidad de la acción y la significancia de los diferentes actores en todo proceso de mejora.

Desde otra perspectiva, complementaria a lo anterior, Imbernon (2007) refiere al asesoramiento colaborativo en la dimensión formativa de los docentes, a través del cual se busca unir la formación en términos de complementariedad del proyecto de trabajo. En este sentido, se centra en generar las condiciones para que el profesorado asuma su formación como algo inherente y permanente. Otro

aspecto que considera el autor en términos de mejora e innovación refiere a la integralidad de la formación con relación a cambios también en las dimensiones organizativas y contextuales de la organización.

Otro interesante aporte sobre el asesoramiento es el realizado por Romero (2008), para quien el rol del asesor adquiere un papel extremadamente activo en tanto —y dadas las condiciones para el cambio y la mejora en un contexto determinado— es capaz de mantener abierta la brecha de la innovación, sostenerla en el tiempo y generar las condiciones para que los actores puedan releer las mismas situaciones problemáticas desde otras perspectivas teóricas. Así, define la acción de asesoría como un acto propiamente instituyente.

En lo que refiere al cambio y la permanencia, es necesario, una vez más, considerar los extremos posibles: a) el de una parálisis total y b) el de una muerte propia de la dispersión máxima o la máxima discontinuidad. El primer extremo define necesariamente el lugar de una institución-objeto, según Schvarstein, o ubicada en el primer estadio de desarrollo referido por Gairín. El otro extremo inhabilita a cualquier organización, desproveyéndola de los marcos que permiten su institucionalización. Resulta entonces fundamental definir la relación política con las organizaciones más allá de su carácter social, ya que la suma de una acción política y una actitud discontinuista provocaría la imposibilidad de constituir organización y, por lo tanto, de una acción regular liberadora. La inevitabilidad gregaria de lo humano constituye organizaciones que, a su vez, se retroalimentan con lo social; luego, hay organizaciones construidas políticamente, y esa es la discusión que se debería dar, cuál es nuestro lugar político frente a las organizaciones y cuál es el lugar político de la organización, y en esta línea definir a qué tipo de revisión se someterá, cada cuánto tiempo, por qué y para qué.

Otro aspecto a considerar, referido someramente en la Tabla 4, es el hecho de que resulta sustancial poder comprender cómo se relacionan nuestras intervenciones con los aspectos de la cultura organizacional y, en este sentido, tomar conciencia del nivel de nuestra tarea en términos de que: a) los cambios no afectan los aspectos culturales o b) los cambios pueden incidir en aspectos de la propia cultura. Esto resulta fundamental, ya que define los niveles de lo explicitable de la tarea y, al mismo tiempo, define procesos con extensiones temporales muy diversas.

Con relación a este aspecto, Vázquez Clavera se expresa de la siguiente manera:

> El análisis de la cultura asociado al desarrollo organizacional puede abarcar distintos niveles: (i) aspectos asociados con sus dinámicas internas, (ii) otros que focalicen en las interacciones con el entorno o bien (iii) profundizar en los procesos de construcción de sentido que los actores le adjudican a sus prácticas. (Vázquez Clavera, s. f., p. 8)

Creo haber definido lo que implica el papel del asesor externo desde una mirada de la sostenibilidad. Lo que refiere a metodología e instrumentos, que constituyen también a su estar siendo, será desarrollado en los capítulos siguientes, cuando hablemos del marco aplicativo de este trabajo.

5.2 Recursos del asesor: la investigación diagnóstica y el plan de mejora organizacional

5.2.1 La investigación diagnóstica

La investigación diagnóstica es uno de los recursos de los que puede valerse el asesor para iniciar un proceso de cambio y mejora sostenible en una organización. A continuación, trazo un posible esquema a considerar con relación a ella:

- Escuchar atentamente la demanda y dimensionar su alcance.
- Iniciar un proceso exploratorio que dé comienzo a la construcción de un diagnóstico. Extrapolo aquí lo que Aguerrondo señala para referir a la macroplanificación:

  > Como etapa de planeamiento, el diagnóstico debe estar enmarcado por los mismos objetivos del plan. Sus alcances no son amplios, sino más bien concretos y definidos, de manera de profundizar en las causas determinantes de los problemas que se busca transformar a través del plan que se está elaborando. (Aguerrondo, 1990, p. 40).

  En el nivel organizacional, el diagnóstico debe vincularse a la demanda.
- Diseñar la etapa diagnóstica en función del conjunto de saberes ya acumulados sobre este tipo de tareas. Sin embargo, esto no debe hacernos olvidar que, más allá de lo común, cada organización constituye también una singularidad.
- Valorar las dimensiones implicadas en la demanda y su correspondiente complejización, producto del avance en el proceso de diagnóstico.
- Recordar siempre que la existencia de una demanda y una voluntad de cambio y mejora, sin importar su profundidad, refiere positivamente a la actitud organizacional. En este sentido, dice Gairín (2004):

  > […] hay que evitar caer en el error de realizar análisis organizativos meramente descriptivos que identifican la organización como mero soporte y olvidar su capacidad para impulsar procesos de cambio e innovación y constituirse en el núcleo de los mismos. Profundizar en estas nuevas dimensiones puede ayudar a conocer y comprender las complejas dinámicas que se dan en la educación no formal y orientar el establecimiento de vías para la mejora permanente. (Gairín, 2004, p. 21)
- El punto anterior nos lleva a la siguiente intencionalidad: a) comprender el desarrollo organizacional en términos de estadios y b) avanzar en lo que refiere a la identificación de la cultura marco y las subculturas organizacionales.

  Estos procesos de comprensión se complementan con otras dimensiones de análisis en las que se relacionan los sistemas educativo y social para pensar la viabilidad de los cambios. Al respecto, Aguerrondo expresa:

> El papel específico del planeamiento educativo a este nivel macro […] sería en un sentido descubrir cuáles son los mecanismos del sistema educativo y del sistema social que impiden los cambios, y por el otro cuáles son las acciones para que los cambios se realicen […]. (1990, p. 60)

Para el caso que me ocupa, más adelante en este trabajo comentaré cuáles son los componentes internos y externos de la organización que impiden el cambio y cuáles las acciones que los promueven.

- El punto anterior permite pensar en la relación instituido-instituyente y sobre cuáles son los nuevos aspectos o prácticas que se busca institucionalizar.
- Dentro del encuadre instituido-instituyente, se debe considerar tanto los factores internos como los externos. Para ello, citaré los aportes realizados por Gairín (2013), que se muestran en la Tabla 4. Allí se vinculan aspectos de la asesoría a aspectos de la gestión del cambio.
- Devolver el diagnóstico a la organización.
- Refocalizar la demanda inicial.
- Elaborar un plan de mejora organizacional: objetivo, duración, participantes, áreas comprometidas, dimensiones.
- Así como es necesario trabajar sobre los aspectos de la cultura que impiden el cambio demandado, es necesario también referir a los cambios culturales que podrían producirse una vez iniciado el proceso de transformación y mejora.
- Por último, referiré a lo que Hargreaves y Fink (2008) definen como suspensión, que debe estar en la mesa de los procesos de cambio y mejora:

> Olvidar el pasado: la suspensión: Una técnica común del desarrollo del centro educativo para abordar el abandono organizado […]:
>
> I) *Detener* las actividades que se practican con frecuencia pero tienen poco valor, o ninguno, en comparación con otras (el abandono organizado).
>
> II) *Empezar* iniciativas de alto valor que actualmente se practican con poca frecuencia, o nunca (mediante la invención, la reconversión creativa, etc.).
>
> III) *Continuar* con las actividades de alto valor que ya se practican con frecuencia (lo cual ayuda a preservar la memoria de la organización).
>
> IV) *Ignorar/subvertir* las actividades de poco valor o con pocas posibilidades de que sean eficaces, y que hasta el momento no se han practicado pero que agentes externos han empezado a imponer (lo cual hace de la oposición al cambio un proceso constructivo y reflexivo de conservación de los valores, y no un proceso negativo de autoprotección). (Hargreaves y Fink, 2008, p. 200)

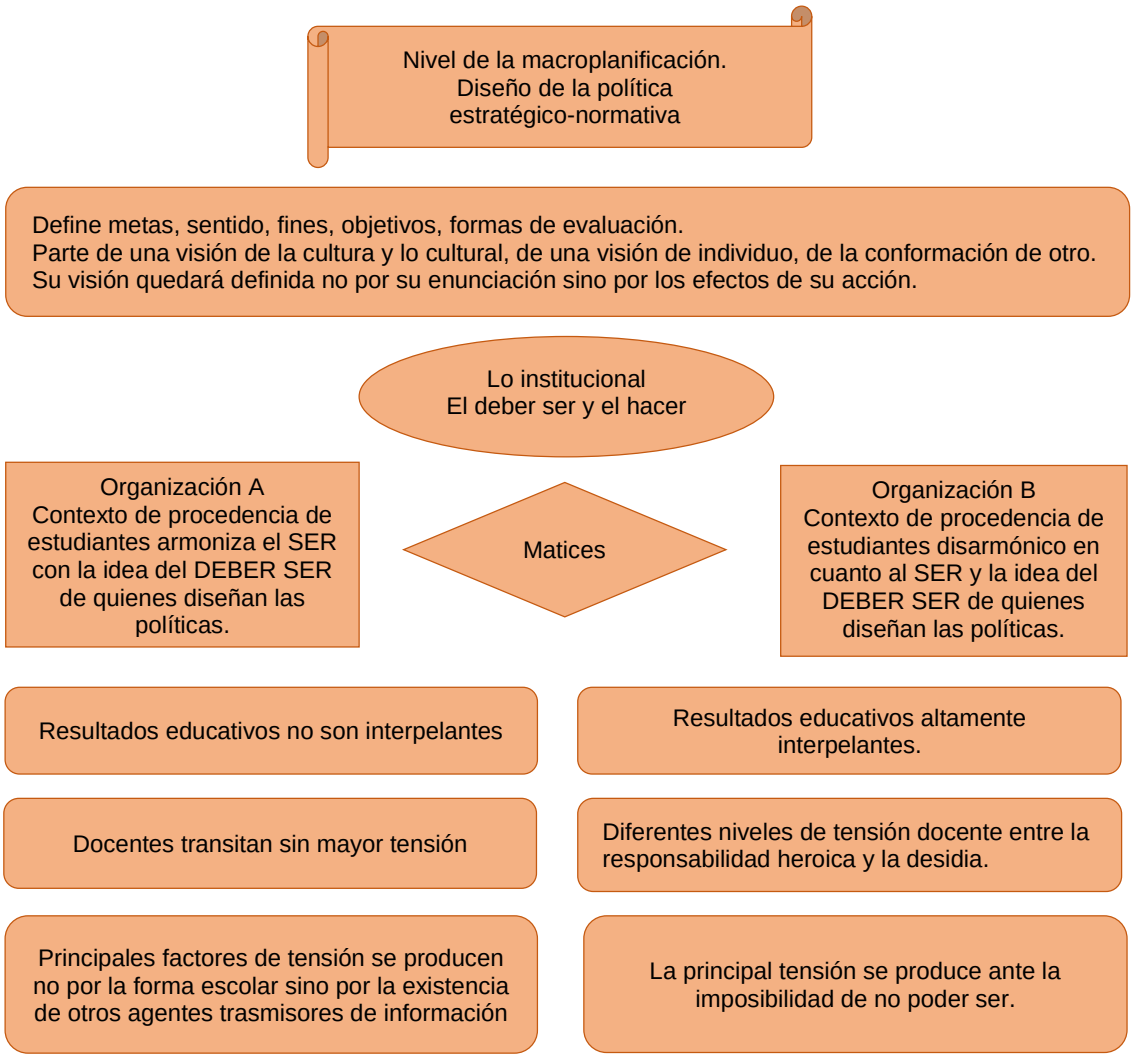
5.2.2 El plan de mejora organizacional

Desde la perspectiva planteada en este trabajo, lo primero que debería considerarse tiene que ver con lo que podemos definir como el nivel político-ideológico del planteo organizacional, es decir: ¿qué considera la organización que debe mejorar?, ¿por qué? y ¿para qué?

Como ha sido referido antes, las organizaciones educativas tienen un marco de acción definido por lo institucional que opera como marco y contexto no solo de la racionalidad institucional sino además de sus fines y metas. En otro sentido, existe el Estado y las estructuras de gobierno y, con ellas, los modelos de planificación.

Comprender la trama de tensiones que se generan en todo proceso de cambio resulta fundamental para orientar la construcción de un plan de mejora. En el siguiente esquema se representan algunas tensiones y motores causales de una necesidad de mejora.

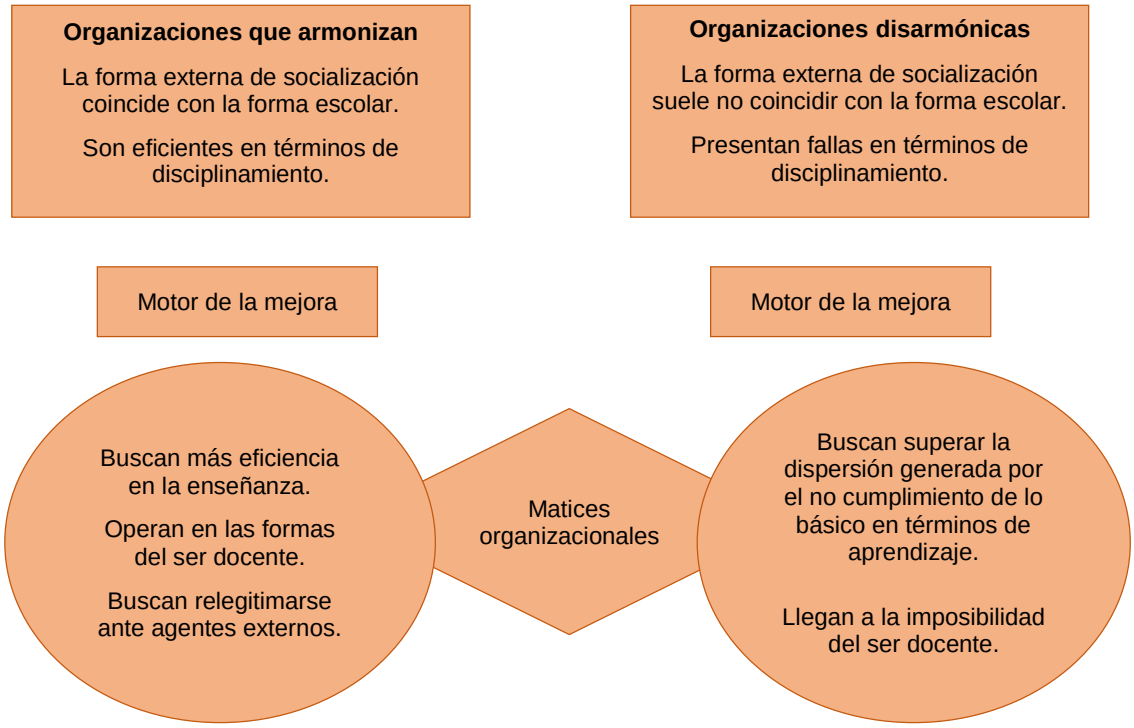
Figura 7. Sobre las tensiones y el cambio



Fuente: Elaboración propia.

Como se describe en la Figura 7, existen los matices y existen los extremos, el representado por las organizaciones cuyas poblaciones estudiantiles son altamente armónicas con los diseños de la política y el que representa a aquellas cuyas poblaciones no lo son. Otro elemento que resulta importante destacar es que para la casi totalidad de los docentes, cuando no pertenece al contexto de procedencia armónico, al menos el *habitus* (Bourdieu, 1980/1992, p. 92) construido durante su formación y el ejercicio de la profesión los acercan más a ese diseño que a la población disarmónica. Este aspecto no solo provoca distancias organizacionales, sino también entre los individuos que conforman las organizaciones como trabajadores y entre aquellos que asisten como estudiantes. Identificar esta relación a la hora de trabajar con una organización constituye un punto de partida general que ayuda a encuadrar cualquier diagnóstico. Luego, en función de lo anterior, podrían abrirse dos líneas de mejora totalmente diferenciadas entre sí, como lo muestra la Figura 8.

Figura 8. Posibles aspectos de la mejora

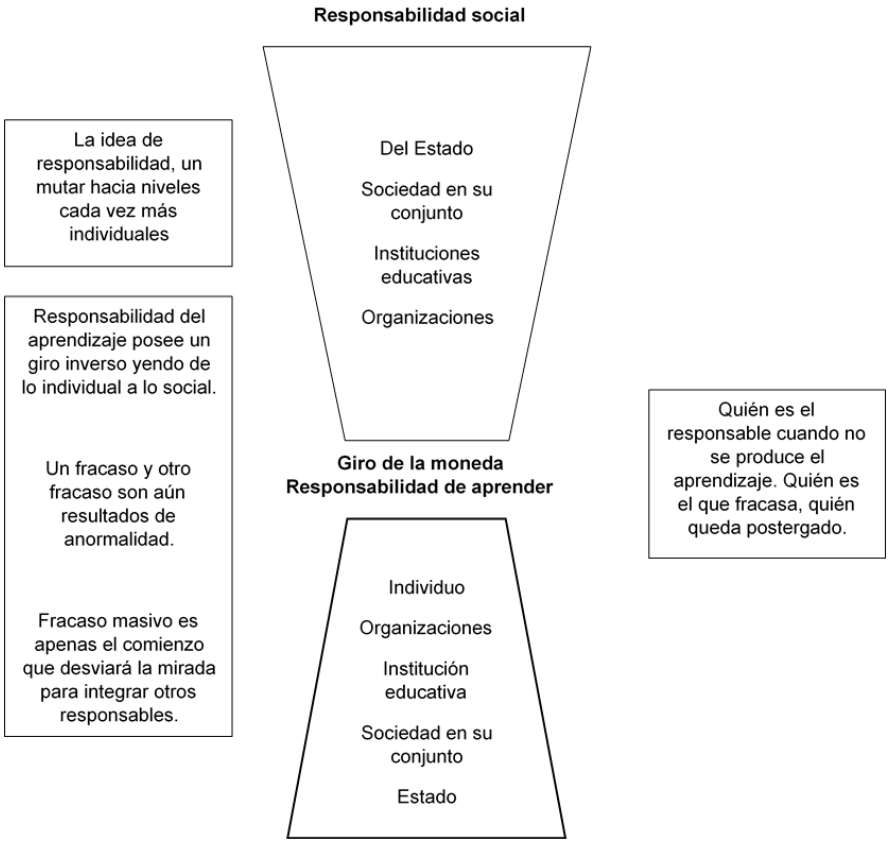


Fuente: Elaboración propia.

De lo planteado emerge una hipótesis según la cual las organizaciones que mejor incorporan las nuevas tendencias son aquellas que más armonizan, mientras que aquellos lugares más distantes de estas se encuentran tan dispersos debido a un sinnúmero de aparentes imposibilidades que pensar en cambios y mejoras constituye un horizonte casi inimaginable. Es casi cotidiano observar los procesos de construcción de esas externalidades que operan como excusas para la inmovilidad. Ese conjunto de elementos claramente definidos por Senge (1990) como enemigo externo: “El ‘afuera’ y el ‘adentro’ suelen formar parte de un mismo sistema. Este problema de aprendizaje vuelve casi imposible detectar la influencia que podemos ejercer sobre cuestiones ‘internas’ que superan la frontera entre nosotros y lo ‘externo’” (Senge, 1990, p. 31).

Hace algunos años, escribía lo siguiente:

> Concentrémonos nuevamente en lo sucedido cuando la responsabilidad de educar genera su contra cara: la responsabilidad de aprender, ya que la primera no podría existir sin la segunda. Mirémoslo así, la responsabilidad de educar como un doble trapecio un tanto perverso.



> La maquinaria opera haciendo responsable siempre al otro; al niño, al educando, a la familia, al educador, a la institución, y así sumando. De esta forma el discurso social se mantiene intacto.
>
> Queda claro además que el responsable de educar no es el responsable de aprender. Quién se hace responsable de los efectos que generan el enunciado *responsabilidad de educar* y el acto individual de la *responsabilidad de aprender.*
>
> Es en esta doble cara de una misma moneda, donde surge la impresión de que la mayoría de los actores con responsabilidad a priori se trasladan a lo que podemos visualizar como un estado de irresponsabilidad de todo acontecimiento no previsto. Si un ser humano no aprende en el marco del deber ser, la tendencia no será a buscar razones en las maneras de enseñar sino en una suerte de dificultades propias del individuo que no aprende. (Barboza, 2007, pp. 4-6)

Si se parte de la base de que todo plan de mejora debe repercutir en mejores aprendizajes del estudiantado, resulta imprescindible trabajar sobre el conjunto de los factores que inciden en ello desde la perspectiva institucional y de los cuerpos docentes. Luego, si existen factores orgánicos en un número menor de individuos que operan en la calidad de sus aprendizajes, se deberían incluir

propuestas diferenciadas y *ad hoc* para esa población. Lo que no es concebible en ningún caso es operar desde la responsabilidad únicamente puesta en el otro.

En suma, el de asesor externo es un rol fundamental a la hora de emprender un plan de mejora. Para que funcione como tal, la organización debe definir qué tipo de proceso desea llevar adelante a los efectos de considerar el tipo de asesoría que requiere. Al mismo tiempo, el asesor externo debe definir qué tipo de procesos considera que debe acompañar, de acuerdo con su concepción técnica, política e ideológica. Por su parte, los planes de mejora deben partir de un diagnóstico que dé cuenta de la realidad organizacional tanto interna como en su dimensión comunitaria, así como también de la realidad externa de sus componentes marco. Estos planes deben prever cuáles son los aspectos que efectivamente pueden ser mejorados desde la organización y cuáles no, buscando una interpelación de los aspectos culturales que impiden construir este proceso de diferenciación.

Sección II. Marco contextual

En esta sección se brinda un marco general y específico de comprensión de aspectos vinculados a la organización con la cual se trabajó. Para ello se desarrollan los siguientes aspectos: características generales de la organización, aspectos conceptuales generales, normativas que la atraviesan, contexto histórico de su creación y aspectos específicos. Resulta importante aclarar que para este desarrollo recurro a aspectos ya referidos en el informe PIO (Anexo I, pp.124-186).

Capítulo 6: Contexto general y normativo

6.1 La educación popular

La organización en la cual he desarrollado la investigación es una asociación de la sociedad civil constituida en la ciudad de Montevideo hacia finales del año 1990. Se vincula al impulso de jóvenes pertenecientes al movimiento de *scouts* católicos. Esto define, necesariamente y a grandes rasgos, un espíritu de raíz cristiana en su creación y una forma particular de emprender el servicio social.

En el marco de la concreción de su contrato fundacional, esta organización nace ligada a dos líneas de acción educativas: a) la teología de la liberación y b) la educación popular. Ambas corrientes poseen, entre sí, una relación histórica en lo que refiere a nuestra América Latina, con la salvedad de que si bien toda acción educativa en el marco de la teología de la liberación podría vincularse a la acepción de educación popular, en cambio no toda acción educativa popular se enmarca dentro de la concepción cristiana, además de precederla largamente en el tiempo.

La teología de la liberación comienza a tomar forma en la segunda mitad del siglo XX; nace en el contexto de la propia Iglesia y constituye una profunda reflexión *"sobre el sentido mismo del cristianismo y sobre la misión de la iglesia"* (Gutiérrez, 1972, p. 2). Es una corriente del pensamiento cristiano y de la teología que busca conectar la acción evangelizadora con la lucha política ante la desigualdad social y económica. Denuncia la opresión y se compromete en la lucha social por la transformación, la justicia y la liberación popular.

En cuanto a la educación popular, Núñez Hurtado (2005) dice:

> La educación popular, entonces, es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visón es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía "consagrado" marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación. (Núñez Hurtado, 2005, pp. 7-8)

6.2 La educación no formal

6.2.1 Breve reseña histórica

Desde la perspectiva que se viene desarrollando en este trabajo, considero importante referir a la educación no formal como toda acción educativa desarrollada fuera de los sistemas instruccionales formales y obligatorios, es decir, para nuestro país, la educación primaria y media.

Camors (2009) plantea:

> En la región se desarrollaron programas y proyectos de "educación no formal" desde fines de los 60' y durante la década de los 70', que predominantemente se planteaban como una alternativa a las

> dificultades que se venían encontrando en el desarrollo de la educación formal, tales como: acceso, abandono, rendimiento, cobertura y financiamiento de la expansión necesaria. Y como focalización para poblaciones que padecían diferentes problemas de tipo estructural, tales como desempleo, vivienda, expulsión del medio rural, asentamiento en nuevas comunidades en la periferia de las grandes ciudades, adolescentes y jóvenes excluidos de la educación formal, así como adultos desocupados por la pérdida del empleo y con dificultades para reinsertarse en un nuevo trabajo formal. (Camors, 2009, p. 5)

El autor afirma que en buena medida la consideración de esta educación como "alternativa" a la formal no resuelve zanjar espacios entre una y otra, corriendo el riesgo de que la no formal se empobrezca al convertirse en una opción educativa pobre para pobres.

Otro elemento que resulta de gran valor es relacionar la educación no formal con aquella que ya hemos referido como educación popular. En este sentido, Camors (2009) dice:

> En América Latina, se conocen desde el siglo XIX experiencias de educación popular de los pueblos originarios de la región, así como los esfuerzos de los inmigrantes en la defensa de sus pautas culturales y por parte de las experiencias gremiales, económicas y políticas. (Camors, 2009, p. 6)

Ya en este párrafo se infiere una suerte de concepción de la educación popular como aquella que lucha de alguna manera por mantener ciertos rasgos identitarios. En otro momento, Camors, al referir a Puiggrós, sostiene:

> Desde la época colonial existió en América Latina una acepción de "educación popular": aquella dirigida a las clases y sectores dominados, por parte de las clases dominantes; este tipo de educación se diferencia de aquélla que tenía como destinatarias a éstas últimas. (Camors, 2009, p. 6)

A los rasgos de lucha por la identidad se suma ahora como característica de la educación popular su vinculación estrecha con los sectores dominados. Ahora bien, se puede incorporar conceptos vinculantes desarrollados por Paulo Freire en diferentes instancias, como ser el de la educación como práctica de la libertad (Freire, 1969), e incluso la concepción de la alfabetización como concienciación, como "[…] acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores […] en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, características de los estados de estudio, la invención, la reivindicación" (Freire, 1969, p. 100).

A lo anterior, considero importante integrar las definiciones de educación popular dadas por la Red Internacional de Educación Popular mediante un artículo de Crowther (2013):

> Se subraya el carácter popular de esta educación, diferente de un sentido meramente populista; popular porque:
>
> - se enraíza en los intereses reales y en las luchas de la gente
> - es abiertamente una crítica política al estatus quo
> - se compromete hacia un progresivo cambio político y social
>
> La educación popular está basada en un análisis claro de la naturaleza de la desigualdad, la explotación y la opresión, y está fundamentada por un propósito político igualmente claro. Éste no tiene nada que ver con la ayuda a los 'desfavorecido' o la gestión de la pobreza; tiene mucho que ver con la lucha para un orden social más igualitario y justo.

El proceso de la educación popular sigue estas características generales:

- su curriculum emerge desde las experiencias y los materiales concretos de las personas que componen las comunidades en resistencia y lucha
- su pedagogía es colectiva, enfocada primariamente en el grupo, se distingue del enfoque el aprendizaje y desarrollo individual
- busca, en la medida de lo posible, construir un enlace directo entre la educación y la acción social. (Crowther, 2013)

Lo que he venido refiriendo se convierte en altamente significativo porque hace a la conformación de las racionalidades. Es decir, si un colectivo se embarca en una propuesta educativa con carácter liberador en oposición a un sistema formativo —que fuera definido en su momento por Freire (1975) como educación bancaria—, ese colectivo —que puede ser más o menos organizado— conforma una identidad y es guiado por una racionalidad del tipo político-ideológico, pero sin la existencia de unos marcos jurídicos y normativos propios de un abstracto-institución. La acción educativa es enmarcada entonces en una identidad pedagógico-didáctica, pero eso no la constituye en parte de un sistema. Las contradicciones o frustraciones se centran básicamente en el tipo de objetivo y en el tipo de relación entre la ideología y el propio proceso. Este componente ideológico y de visión acerca de las estructuras formales ha teñido, al menos en sus inicios, la creación y formalización de no pocas organizaciones de la sociedad civil, conformando de alguna manera rasgos de sus identidades.

Ahora bien, cuando las organizaciones comienzan —en el marco de la búsqueda de recursos económicos— a financiarse por intermedio del Estado, comienzan también a incorporar sus prácticas en el marco de las definiciones propias de los financiadores. En este sentido, las organizaciones empiezan a verse atravesadas, en términos de Schvarstein (2002), por la organización financiadora y por los marcos jurídicos legales constitutivos del componente institucional. La dimensión identitaria de ciertas organizaciones comienza a verse interpelada entonces por nuevas racionalidades.

6.2.2 Mojones de codificación de la educación no formal

A nivel internacional, el primer mojón codificador está dado en el año 1967. Trilla expresa:

> La denominación “educación no formal” surge a fines de la década del 60’. En 1967 en la Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación, en Williamsburg, Virginia, Estados Unidos, P.H. Coombs, Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, plantea “un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares. (Trilla, citado en Camors, 2009, p. 2)

Según Conde, Silva y Suárez:

> Hacia los años 70’ se consolida la expresión “Educación No Formal” (ENF) para intentar dar cuenta de muy diversas iniciativas con intención educativa que se desarrollaban en espacios diferentes a las instituciones educativas clásicas, las cuales contaban con una normativa que respaldaba su acción pedagógica cotidiana.” (Conde, Silva y Suárez, 2013, p. 27)

El segundo momento se produce cuando entre 1972 y 1974 Coombs y Ahmed hacen la distinción conceptual entre educación formal, no formal e informal (Camors, 2009).

La consolidación de la codificación se va dando a medida que se van desarrollando los términos de diferenciación y significancia común. Veamos algunas definiciones en la línea de lo planteado:

> Según J. Trilla, por educación formal se entiende a la propiamente escolar; por educación no formal la que es metódica y con objetivos definidos pero que se realiza al margen del sistema estructurado de enseñanza; y por educación informal la que se adquiere directamente, sin mediaciones pedagógicas. (Camors, 2009, p. 3)

Es importante destacar la existencia de un espacio definido como educación, pero que no se encuentra —desde la definición— atravesado por "mediaciones pedagógicas". En este sentido, es posible observar un escenario educativo ambiguo y sin significación propia. Aquí comienza a delinearse lo que se puede definir como una suerte de existencia por asignación desde una externalidad y una posible desvalorización de la identidad perteneciente a quienes conforman ese espacio definido como informal. Más adelante intentaré clarificar esta idea.

El tercer mojón o momento podría estar dado por la aceptación de la institucionalidad formal de lo que fuera una negación de sus propios límites, interpelados desde diferentes espacios y análisis:

> […] se advierte que la educación contiene una innegable condición política. Esta ampliación se nutrió históricamente de diversas corrientes, tales como las teorías de la reproducción (Althusser, Bourdieu, Bowles y Gintis, Giroux y Apple, entre otros), de las propuestas de desescolarización (Reimer, Illich), del desarrollo de la educación popular en América Latina y la teología de la liberación. Desde otro lugar, distintos organismos y conferencias internacionales generando materiales y propuestas, mostrando los logros y también los límites de los sistemas educativos formales (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 1990; Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, Dakar, 2000, UNESCO; entre otros). (Conde, Silva y Suárez, 2013, pp. 26-27)

Este tercer mojón lo constituye no solo la aceptabilidad de los límites de la educación formal sino también una redefinición de lo educativo capaz de incorporar sin ningún tipo de tensión a aquella definida como no formal. Veamos entones el aporte citado por Camors:

> Se reconoce que la educación no formal, es una modalidad educativa válida porque "…si la educación es un esfuerzo sostenido, intencional y sistemático para transmitir, evocar o adquirir conocimientos, actitudes, valores o habilidades, así como los resultados de este esfuerzo; entonces es claro que la educación de niños, jóvenes y adultos tiene y ha tenido lugar en muchos espacios y a través de diversas actividades. Las escuelas, por tanto, no son la única ni la más potente institución para educar". (Cremin, 1976, citado en Cabello Martínez, 2002, citado en Camors, 2009, p. 2)

Importa aclarar aquí que si bien se introduce una cita de tercer grado, su valor está dado por el hecho de que sea Jorge Camors quien hace y valida la referencia, al ser él un referente en la conceptualización y codificación de la educación no formal en Uruguay. De todas maneras, el fragmento original del texto de Cremin puede encontrarse en Cremin, L. (1976). *Public education*. Nueva York: Basic Books, p. 27.

Es interesante cómo, para dar captura de lo no formal, se produce una definición de lo educativo carente de todo riesgo o interpelación del *statu quo*, sea cual sea este. Resulta de gran valor visualizar cómo no se hace referencia a ninguno de los rasgos identitarios que pueden referir tanto a la educación popular como a la teología de la liberación. Es claramente una definición abierta y funcional a cualquier

orden social y político. En definitiva, se asiste a un proceso a través del cual, a partir de la reformulación o formalización de un concepto, se obtiene una anulación de aquellos componentes del concepto que podían asignar un valor de riesgo al orden establecido.

Por último, hago referencia a la concreción de la codificación, dada a través del reconocimiento en la educación no formal de la propia forma escolar:

> Los procesos educativos formales y no formales son procesos intencionales, desarrollados a partir de la previa y explícita formulación de objetivos pedagógicos, generados por agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido, y que acometen su función educativa de forma relativamente autónoma. (Trilla, cita en Camors, 2009, p. 3)

Conde, Silva y Suárez también mencionan este aspecto:

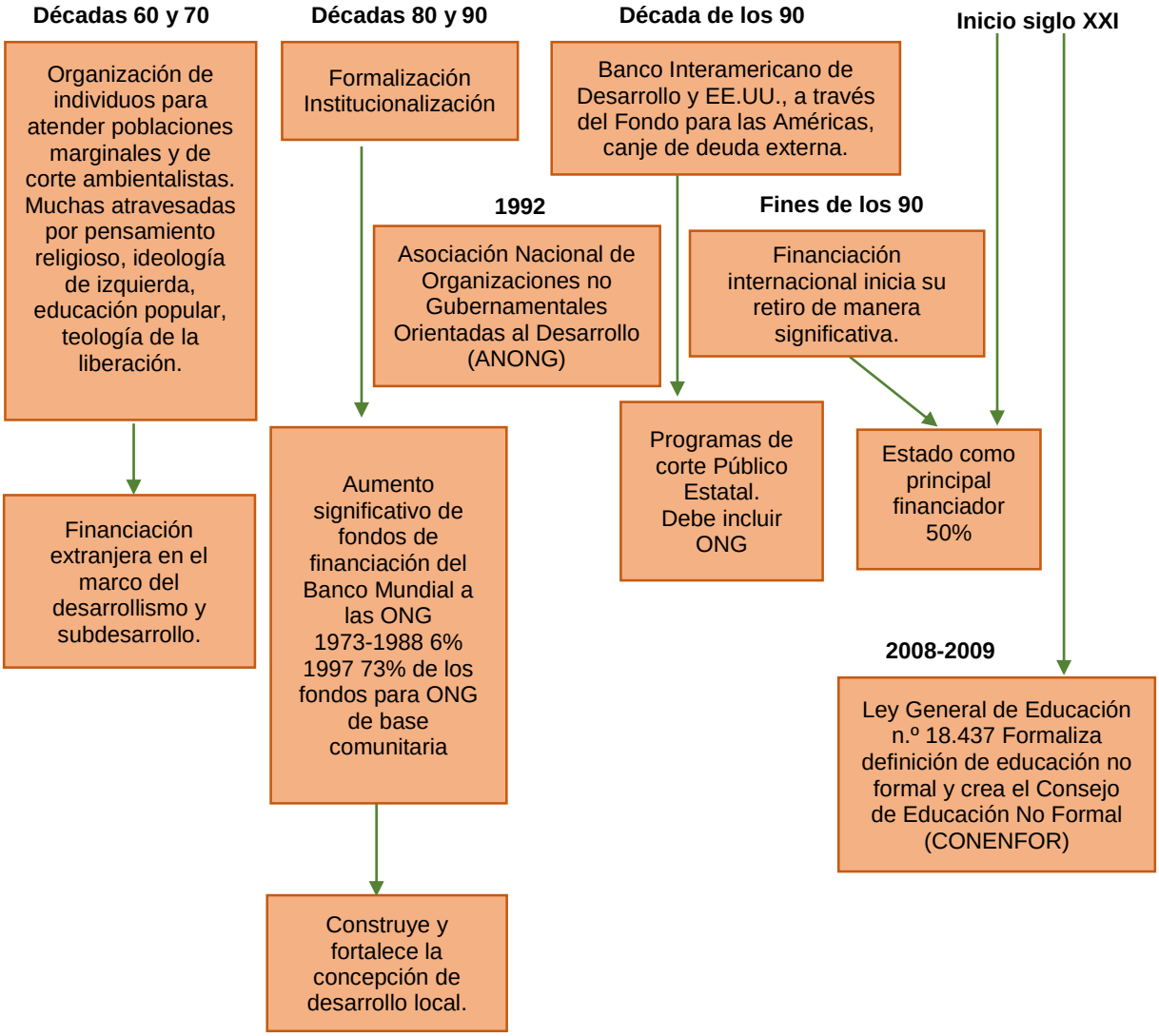
> […] la Educación No Formal se concibe como aquella que transcurre más allá del centro educativo o escuela; no obstante, tanto una como otra comparten ciertos atributos tales como la sistematicidad, la organización, determinadas reglas, la planificación y fundamentalmente, la intencionalidad. (Conde, Silva y Suárez, 2013, p. 28)

A continuación, intentaré dar cuenta del proceso de codificación ocurrido en nuestro país y, así mismo, de la conformación de una nueva racionalidad educativa.

6.2.3 La codificación de la educación no formal en Uruguay

Para el caso de nuestro país, que en alguna medida tiene grandes similitudes con lo sucedido en el resto de América Latina, el devenir de las asociaciones civiles podría considerarse el que se muestra en la Figura 9.

Figura 9. La financiación de las ONG en Uruguay y América Latina



Fuente: Elaboración propia a partir de Conde, Silva y Suárez (2013), Míguez (2001) y Portal 180 (2011).

La Figura 9 da cuenta del proceso de institucionalización de la educación no formal en nuestro país y, al mismo tiempo, del debilitamiento de los rasgos más interpelantes de la realidad social que pudieron existir inicialmente en muchos de esos proyectos. Considero que esto es importante por el hecho de que aquellos aspectos vinculados a la educación popular y a la teología de la liberación constituyen indudablemente —todavía hoy— parte de la identidad de muchas de estas ONG. Este aspecto es, sin duda alguna, un punto de tensión que se expresa en las formas de financiación. Como muestra la Figura 9, aproximadamente un 50 % de los fondos económicos proviene de convenios con organismos del Estado. Con relación a este aspecto, Míguez dice:

> Con esta propuesta dos temas centrales preocupan a las ONG's [sic], la pérdida de la autonomía con respecto a los convenios con el Estado, y la de no generar mecanismos de trabajo similares a los de las consultorías que pueda distorsionar el objetivo central de estas organizaciones, el trabajo con grupos carenciados. (Míguez, 2001, p. 22)

Más adelante, refiere a la necesidad de las asociaciones civiles de conservar su autonomía, así como también su capacidad crítica y de innovación. Sin embargo, si bien la preocupación de las ONG puede girar en términos de mayor o menor autonomía, a los efectos de este análisis lo fundamental es la tensión generada —ya desarrollada antes— entre la construcción de unos macroobjetivos en el marco de un modelo de planificación nacional estratégico-normativo, la financiación para lograrlos y su cumplimiento efectivo por parte de las organizaciones.

Por último, es bien importante referir específicamente a la construcción del atravesamiento institucional, que presenta las siguientes etapas:

a) Financiación extranjera, con diferentes niveles de contraparte, que habilitó la formalización de estas organizaciones, las cuales fueron definiendo su identidad y cultura. En muchos casos conjugaban lo salarial con la militancia social y política.

b) Aumento de la financiación estatal en detrimento de la extranjera, que define nuevas formas de relacionamiento, nuevas formas contractuales, nuevos controles y rendiciones. En muchos casos afecta directamente a la propia identidad, la cual se expresa a través del concepto de pérdida de autonomía.

c) El punto b) define la aparición de un atravesamiento institucional que en el caso de la infancia y la adolescencia se dio a través del hoy denominado INAU.

d) La Ley General de Educación n.º 18437, de 2008, en sus artículos 37, 92 y 95, constituye el atravesamiento definitivo al delimitar el significado y el escenario de la educación no formal y, así mismo, su organismo regulador, el Consejo de Educación No Formal (CONENFOR), y un Comité Asesor y Consultivo de aquel. A continuación, citamos textualmente estos artículos de la LGE:

> Artículo 37.- La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros). La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan: alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas. El Ministerio de Educación y Cultura llevará un Registro de Instituciones de Educación No Formal. Compete al Ministerio de Educación y Cultura promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la educación no formal.
>
> Artículo 92. (Creación).- Créase el Consejo Nacional de Educación No Formal en el Ministerio de Educación y Cultura.
>
> Artículo 95. (Del Consejo Asesor y Consultivo).- Créase el Comité Asesor y Consultivo del Consejo Nacional de Educación No Formal […]. (Parlamento del Uruguay, 2008)

Con relación a todo este proceso, Camors reflexiona:

> En cuanto a los aspectos de organización de la educación, el proyecto de ley también contempla lo que fue una de las conclusiones surgidas en el Congreso Nacional de Educación en relación a la educación no formal, esto es, que se "requiere de una institucionalidad propia y específica", que contribuya a mejorar la calidad de la educación en su conjunto. […] No se trata de seguir generando instituciones, de repartirse potestades en los distintos ámbitos de la Educación, sino que se trata de que el Estado, en el marco del rectorado que le compete, realice, promueva y oriente acciones y propuestas educativas acorde a las necesidades e inquietudes de las personas. (Camors, 2009, p. 8)

Las etapas y procesos analizados constituyen la conformación de un gran sistema educativo capaz de capturar todas aquellas prácticas que en un momento histórico determinado se consideran funcionales a una idea de cómo deben organizarse ciertas cosas, idea que para este trabajo no resulta tan relevante como sí lo es su propio proceso de codificación.

El CONENFOR establece:

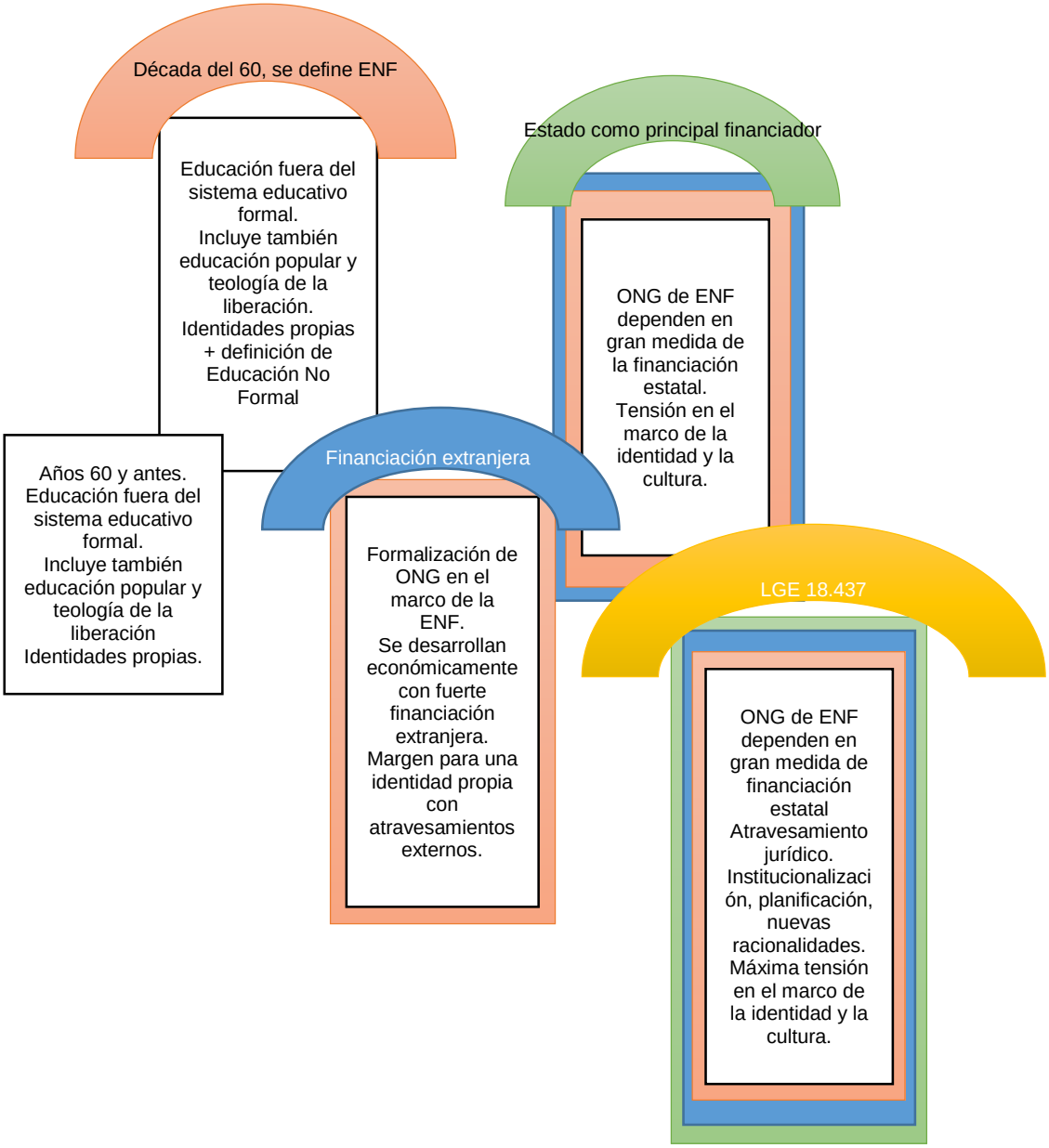
> Se considerarán integrantes de la Educación No Formal a todos aquellos Educadores e Instituciones que entiendan estar contemplados en el concepto enunciado en el Art. 37 de la Ley General de Educación Nº 18437. (CONENFOR, s. f.)

Ampliando lo referido, Conde, Silva y Suárez expresan:

> Será entonces institución de ENF aquella que tenga dentro de sus finalidades en forma explícita el desarrollo de actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal (LGE).
>
> En este marco, se considerará como instituciones de ENF, a un colectivo organizado que cuente con los medios organizativos, materiales y humanos necesarios para el cumplimiento de sus objetivos. Por otra parte, tomando en cuenta los documentos publicados por CONENFOR, se considera educador a "[…] toda persona que cumpla funciones educativas en la ENF, de acuerdo a los ámbitos y las actividades que se definen en la Ley" (Conde, Silva y Suárez, 2013, pp. 30-31)

En la Figura 10 se representa gráficamente el proceso de institucionalización y codificación de la educación no formal en nuestro país, ya desarrollado. Así mismo, se busca significar los niveles de manejo de la externalidad que han ido formando parte del devenir de las organizaciones civiles, lo cual define necesariamente sus capacidades para adaptarse a tales cambios.

Figura 10. Proceso de institucionalización y codificación de la ENF en Uruguay



Fuente: Elaboración propia.

6.3 Contexto histórico de surgimiento de la organización

La organización objeto del estudio se constituye formalmente en el año 1990 y, en este sentido, resulta interesante referir brevemente al contexto histórico que se vivía entonces en nuestro país. Entre los años 1973 y 1985, Uruguay atravesó un período “oscuro” de su historia, definido como dictadura cívico-militar, un período de la historia en el cual quedó sin efecto un conjunto amplio de derechos cívicos (como el voto y el accionar de los partidos políticos). Se caracterizó también por un conjunto sistemático de violaciones a los derechos humanos, con privación de libertad y desapariciones forzosas tanto de hombres y mujeres como de niños y niñas (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2010; SERPAJ, 1989; Rico, 2008).

Otra característica fue la de terminar de definir un tipo de política de vivienda, el cual podemos definir como de segregación social y económica.

> Así que fin de los préstamos a cooperativas y fin del control de los precios de los alquileres: la pobreza y la exclusión social espacialmente distribuida quedan aseguradas. Los traslados masivos se intensificaron y en 1975 se detectan importantes migraciones internas desde las zonas históricas y consolidadas de la ciudad hacia la periferia. “En el período intercensal entre los años 1963-1985, la mancha urbana creció un 9% de la superficie total con un 3,78% de tasa de crecimiento poblacional” (Lombardo, 2005: 12). Desde el punto de vista urbanístico, la ciudad de Montevideo hacia 1980 queda caracterizada por el desarrollo de las áreas históricas salpicadas por nuevas construcciones en altura, complejos habitacionales de gran escala discontinuos con el paisaje —lo que se denomina ciudad alternativa— y por el crecimiento y la expansión de la *ciudad informal*. (Álvarez, 2013, p. 37).

La política económica y de empleo generó un gran deterioro para buena parte de la población. El economista Danilo Astori (1996) refiere al deterioro profundo en las condiciones de vida de la población uruguaya debido a la brusca caída del poder adquisitivo de las pasividades y los salarios. Astori ubica este deterioro en una caída del 60 % respecto a 1971. Llegó a referir al período como de neoliberalismo autoritario. Más adelante en el documento, relata las diferentes estrategias de sobrevivencia llevadas adelante por las familias.

> Así, además del proceso de emigración que se había iniciado antes de la adopción de esta política económica, se percibió claramente un incremento en el número de horas trabajadas por persona, un aumento de la participación de la fuerza de trabajo secundaria —esto es, mujeres, niños y ancianos— en el mercado laboral y un crecimiento del número de personas que trabajaban por familia (Astori, 1996, p.141).

Por último, también citando a Astori (1996):

> Los uruguayos llegamos al final de la dictadura con uno de cada seis de nuestros compatriotas sin la más mínima cobertura médica, con un déficit de 100 mil viviendas para la gente de menores ingresos, y con niveles de educación y cultura destrozados, tanto por el oscurantismo como por la falta de recursos. (p.141)

Los verdaderos efectos de los aspectos señalados antes comenzaron a ser percibidos cuando a partir de 1985 se restituyó la democracia. Es en este período que tanto las organizaciones políticas como sociales, entre otros actores, comenzaron a refundarse o a fundarse a partir de su propio accionar. En consonancia con lo que se viene refiriendo, nos dicen Conde, Silva y Suárez (2013):

> En tensión, durante estos tiempos y en Uruguay, tuvieron lugar experiencias educativas apoyadas desde el exterior como expresión de resistencia al totalitarismo de turno, algunas asumidas por el Estado, otro producto de la tercerización en la ejecución de políticas públicas diseñadas desde el Estado, así como las impulsadas por una sociedad civil con elevados niveles de participación, entre otras. (Conde, Silva y Suárez, 2013, p. 27)

Con relación a la niñez y la adolescencia, el 20 de noviembre de 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por Uruguay el 28 de setiembre de 1990.

Para Uruguay, los años noventa fueron de reconstitución y los problemas de la infancia y la adolescencia, sobre todo la más vulnerada, convocaron a un amplio conjunto de individuos a constituirse en asociaciones civiles dedicadas a su atención.

En suma, la educación no formal es la forma en la cual son codificadas un conjunto amplio de prácticas educativas desarrolladas fuera de lo que conocemos como educación formal. Esta codificación es producto de un proceso histórico que se efectiviza —en nuestro país— con la formalización en el marco de la Ley General de Educación y la creación del CONENFOR.

Capítulo 7: La organización y su demanda

7.1 Presentación de la organización

La sede central de la organización en la que se llevó adelante la investigación se encuentra ubicada en la ciudad de Montevideo, donde desarrolla algunas de sus actividades socioeducativas, al igual que lo hace en el departamento de Canelones. La sede central es una casona amplia, de dos pisos, donde funcionan la Dirección General, la Administración y uno de los proyectos denominados “Calle”. Tiene varios espacios en los que se realizan diferentes actividades y reuniones. Tiene además un fondo con un patio y un sótano amplio de usos múltiples: a) es sede de uno de los proyectos denominado “Autonomía para el egreso”, b) oficia como centro cultural, donde se realizan actividades internas y abiertas al público y la comunidad; c) en ese mismo sótano se realizan algunos de los encuentros institucionales que convocan a todo el funcionariado. Los proyectos del departamento de Canelones también tienen locales propios.

A nivel de la dimensión organizacional y la distribución del personal, consta de una Dirección General, un asesor de carácter honorario, un equipo administrativo de cuatro personas con una directora, nueve programas de atención orientados a niños, niñas y adolescentes de 0 a 18 años, que trabaja tanto con varones como con mujeres y sus familias, un programa de formación y supervisión educativa, y dos programas transversales a los anteriores, uno de alfabetización y otro denominado de “Habilidades para la vida”. Cuatro de los nueve proyectos se desarrollan en la ciudad de Montevideo y cinco en el departamento de Canelones. La planilla de trabajadores y trabajadoras de atención directa alcanza los 70 funcionarios/as, que cubren un total de 81 cargos (hay 11 funcionarios que cumplen dos funciones diferentes dentro de la organización).

Los referidos/as trabajadores/as conforman los equipos que llevan adelante las diferentes actividades socioeducativas. Estos equipos están integrados por educadores sociales, maestros, psicólogos y trabajadores sociales, entre otros. La atención de la totalidad de los proyectos alcanza a una población aproximada de 600 niños, niñas y adolescentes, más el conjunto de las familias con las cuales efectivamente se trabaja. Cada proyecto, por las características de sus convenios, define la población a atender, que desde Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), que cubren la atención de niños y niñas de 0 a 3 años, hasta proyectos “Calle”, que definen la atención por la situación de los usuarios y no por sus edades.

La especificidad educativa se enmarca dentro de lo que se define como educación no formal y, de acuerdo con sus propios estatutos, la organización inscribe sus fines de la siguiente manera:

> 1) Apoyar y desarrollar todo tipo de actividades educativas tendientes a la promoción y la defensa de niños y adolescentes en el Uruguay. 2) Investigar y estudiar la situación de la infancia y la adolescencia en el Uruguay, sistematizando prácticas educativas y proponiendo formas alternativas de atención. 3) Capacitar y formar personas adultas comprometidas con la problemática de la infancia y la adolescencia. (EST. ORG., p.1)

Otro elemento que considero importante destacar es la participación comunitario-política de la organización a lo largo de estos años y que refiere, de alguna manera, a sus fines, así como también a su importancia y aportes al medio.

A modo de autorreferencia, en el marco de un documento interno, se dice:

> […] participa activamente en múltiples redes y asociaciones. Entre éstas cabe destacar su participación en ANONG (Asociación Nacional de Organizaciones No Gubernamentales orientadas al desarrollo) y en el Comité de Derechos del Niño Uruguay, ya que ambas constituyen a nivel nacional ámbitos de reflexión, intercambio e incidencia en temas transversales para todas las organizaciones: fortalecimiento de la sociedad civil, participación e incidencia en la formulación, planificación, ejecución y evaluación de políticas sociales, derechos humanos, entre otros.
>
> En representación de ANONG la organización o algunos de sus directivos han asumido diversas delegaciones ante organismos gubernamentales: COMINE (Comisión Nacional de Educación), CONENFOR (Consejo Nacional de Educación No Formal), Consejo Honorario Consultivo Nacional de Derechos del Niño y Adolescente, Consejo de Economía Nacional, Comité de Enlace con la Intendencia de Montevideo, Espacio de Diálogo con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). 3) Por otra parte, la organización forma parte de alrededor de una docena de redes de OSC vinculadas con sus programas de acción o su pertenencia territorial: Red de Casas Jóvenes, Red de Programas de Medidas No Privativas de Libertad, Red de Centros CAIF del Depto. De Canelones, Red de Acogimiento Familiar, Red de Lucha contra la violencia doméstica, Espacio Calle, Red de Calle extrema, y otros. (Doc 2011, p.7)

7.2 Descripción de la demanda

Tal cual se extrae del informe PIO (Anexo I, pp. 124-186), el desarrollo de la investigación diagnóstica encuentra el siguiente eje de trabajo:

> […] a nivel de la Dirección General, la Dirección Administrativa y el director histórico, quien se encuentra en proceso de alejamiento de su rol como director general. Este proceso de alejamiento definirá un primer nivel del problema y constituirá el eje de la demanda de la organización abordado en la primera fase de este trabajo." (Anexo I, PIO, p. 126)

Al final de la primera etapa del estudio, se logró dar forma definitiva a la demanda formulada por la organización, la cual se centra en "[…] poder transformar una amenaza en una oportunidad" (Anexo I, p. 129), específicamente, la amenaza que significaba el retiro de su director histórico. Esta demanda me llevó, a su vez, a formular la siguiente pregunta de investigación: "¿Cuáles son las mejores decisiones que se pueden tomar en función de tan significativa transformación en el equipo de gerencia?" (Anexo I, PIO, p.129).

En suma, este trabajo de investigación se desarrolló en una organización no gubernamental de educación no formal que lleva adelante actividades en Montevideo y Canelones. Su demanda inicial a los efectos de este estudio se vincula con transformar en oportunidad la amenaza que significaba el retiro de su director histórico.

Sección III: Marco aplicativo

Capítulo 8: Enfoque metodológico

El trabajo se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo de investigación, complementado por una técnica puntual de corte cuantitativo. En este sentido, Hernández Sampieri (2014) expresa que la investigación consiste en "[…] un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema" (p.4). A grandes rasgos, encontramos en la investigación social dos enfoques: uno denominado cuantitativo y otro cualitativo. Hernández Sampieri (2014) ubica la raíz de la metodología cuantitativa en las obras de Augusto Comte (1798-1857) y Emile Durkheim (1858-1917), y sitúa en los trabajos de Max Weber (1864-1920) el origen del método cualitativo.

Los orígenes y el conjunto de los procesos epistemológicos y ontológicos que dan constitución a uno y a otro han generado una tensión histórica entre ellos en la cual se han jugado su validez y alcance a la hora de emprender el camino de la investigación. La historia nos lleva desde posiciones irreconciliables y deslegitimadoras hasta la complementariedad de ambos.

En relación con la investigación cualitativa, Miguel Martínez expresa:

> Estamos poco habituados todavía al pensamiento "sistémico-ecológico". El pensar con esta categoría básica, cambia en gran medida nuestra apreciación y conceptualización de la realidad. Nuestra mente no sigue sólo una vía causal, lineal, unidireccional, sino también, sobre todo, un enfoque modular, estructural, dialéctico, gestáltico, interdisciplinario y estereognósico, donde todo afecta e interactúa con todo, donde cada elemento no sólo se define por lo que es o representa en sí mismo, sino, y especialmente, por su red de relaciones con todos los demás. (Martínez, 2006, p. 3)

La investigación cualitativa requiere de varias alertas que el investigador o la investigadora deben considerar al momento de desarrollar su trabajo. Una de ellas, la que traeremos en esta oportunidad, es la que opera en términos de los prejuicios y preconceptos con relación a la investigación. En tal sentido, Manuel Muñiz (2014) expresa:

> Algunos investigadores cualitativos afirman que lo importante es la descripción del caso, que incluso es preferible llevar a cabo las observaciones o entrevistas sin prejuzgar, sin tener prenociones acerca de lo que dirá la persona que se estudia. Pero, otros investigadores sostienen que es muy difícil llevar a cabo cualquier observación o entrevista sin tener al menos una idea general o hipótesis acerca de lo que puede ocurrir. En vez de dejar que estas posibles hipótesis permanezcan de forma implícita, prefieren estar enterados de los antecedentes teóricos acerca de los casos que se van a estudiar. (Muñiz, 2014, p. 4)

Siguiendo la línea de aportes desarrollada por Hérnandez Sampieri (2014), se describen someramente las características de ambos enfoques metodológicos.

8.1 Los métodos cuantitativos

- Su marco de referencia básico son el positivismo, el neopositivismo y el pospositivismo.
- Parten de la premisa de que existen dos realidades: a) una interna de carácter subjetivo y b) una externa y objetiva, susceptible de ser conocida y autónoma del investigador.

- En el caso de las ciencias sociales, todos podemos estar de acuerdo con su naturaleza, ya que este mundo es intrínsecamente cognoscible.
- Poseen un carácter deductivo, yendo de lo general a lo particular. Se parte de una idea general que se acota y delimita. Se formulan preguntas de investigación, se consulta la literatura y se conforma un marco teórico. A partir de las preguntas se formulan hipótesis, se trazan variables y se elabora un diseño o modelo experimental, se analizan los datos y se elaboran las conclusiones.
- Plantean un proceso estructurado, en el que los aspectos críticos deben ser resueltos al inicio.
- La teoría es el resultado de comparar la investigación previa con los datos del estudio actual, los cuales se constituyen de alguna forma en una extensión de las investigaciones anteriores.
- Buscan la generalización, la comparabilidad y la replicación de los estudios, lo cual opera en su validez.
- Buscan predecir los fenómenos investigados.

8.2 Los métodos cualitativos

- Sus marcos de referencia son la fenomenología, el constructivismo, el naturalismo y el interpretativismo.
- Parten de la premisa de que la realidad es subjetiva, es decir, que se descubre, se construye y se interpreta.
- Son inductivos, yendo de lo particular a lo general.
- La indagación se mueve entre los hechos y su interpretación. Es un proceso dinámico en el cual la secuencia varía con cada estudio.
- Hay veces que requieren ir y venir a etapas previas del proceso.
- En el proceso es posible ir descubriendo que se necesitan nuevos informantes o nuevos datos. De alguna manera, la investigación se va ampliando en su propio proceso.
- La teoría es construida en función de los datos obtenidos empíricamente y analizados, los cuales a su vez se comparan con los resultados de estudios anteriores.
- Quien investiga reconoce sus propios valores y creencias.
- Los estudios se realizan en profundidad y poseen un gran valor contextual.

8.3 La complementariedad entre lo cualitativo y lo cuantitativo

En el marco del rastreo bibliográfico con relación a la rivalidad o la complementariedad de ambos enfoques, en general las fuentes consultadas presentan el segundo aspecto no solo como posible sino también como deseable.

Hérnandez Sampieri (2014) expresa:

> Desde nuestro punto de vista, ambos son muy valiosos y han servido para dar notables aportaciones al avance del conocimiento. Ninguno es intrínsecamente mejor que el otro, sólo constituyen diferentes aproximaciones al estudio de un fenómeno (como dijimos, parte de un continuo). (2014, p. 15)

Schmelkes llevó adelante una serie de investigaciones en el campo de la educación utilizando la perspectiva cuantitativa y la cualitativa. Sobre la complementariedad de ambos enfoques, comenta:

> Así, el aspecto cuantitativo de este estudio nos permitió descubrir y dimensionar una serie de problemas; mientras que el aspecto cualitativo nos permitió explicarlos. […] Cabe señalar también que esta estrategia combinada permitió diseñar y llevar a cabo un proyecto de investigación-acción orientado a la transformación de la práctica educativa del extensionista agrícola. El aspecto cuantitativo de la investigación nos permitió justificar su necesidad. El cualitativo nos proporcionó las bases para darle contenido. (Schmelkes, 2001, p. 6)

Miguel Valles (1999) nos aporta la mirada construida a partir de las perspectivas diferentes investigadores. En este sentido, señala que Alvira, por ejemplo, plantea la complementariedad desde una perspectiva cuantitativista y pospositivista de la investigación social; busca superar el problema de lo metodológico ligado a un tipo específico de paradigma (aspecto resaltado antes, como ser positivismo y fenomenología), ya que dicha perspectiva los volvería incompatibles. De todas maneras, sus aportes darían cuenta de una dinámica superadora de la supuesta inmovilidad de esta dicotomía:

> Ambas perspectivas han llevado a cabo un proceso convergente y de reconocimiento mutuo. La perspectiva cuantitativa ha aflojado en alguna medida el énfasis en la construcción de teorías a través de la modelización y simulación; la cualitativa ha seguido con su énfasis en la construcción y generación de teorías, aumentando el aspecto verificativo y confirmativo (Alvira, citado en Valles, 1999, p. 39).

Valles (1999) plantea: *"*autores como Bryman prefieren centrar el debate en términos de las ventajas e inconvenientes técnicos de los enfoques cuantitativo y cualitativo, abogan por la posibilidad y conveniencia de su integración o combinación*"* (p. 42).

También recupera la postura de Ibáñez (citado en Valles, 1999). Al respecto, plantea: *"*Este autor presenta un mensaje de complementariedad en el terreno de la práctica investigadora, pero sin renunciar a la reflexión sobre la complejidad de una polémica metodológica y epistemológica*"* (Valles, 1999, p. 43).

También Chetty (citado en Martínez, 2006) refiere a la posibilidad de complementariedad dentro de la especificidad del estudio de caso:

> No obstante, el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin, 1989). Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, citado en Martínez, 2006, p. 167)

En suma, este trabajo se realizó a partir de un enfoque cualitativo de investigación, complementado por una técnica puntual de corte cuantitativo. Tal como se describió, si bien los enfoques cualitativos y cuantitativos presentan características diferenciadas, es posible, según diversos autores mencionados, combinarlos de manera complementaria.

Capítulo 9: Diseño de la investigación

En este capítulo se da cuenta del diseño de la investigación, es decir, de las preguntas y objetivos que le dan inicio, del método elegido para llevarla adelante y de las técnicas e instrumentos utilizados para relevar y analizar la información, así como de la forma en la que fueron utilizados.

En primer término, es necesario precisar conceptualmente los términos método, diseño y técnica. Al respecto, Alaminos y Castejón (2006) plantean:

> Los *métodos* hacen referencia a todo el proceso de investigación, adoptando cada uno de ellos una estrategia general que condiciona las posibilidades de desarrollo de cada una de sus etapas. El *diseño* se deriva del método empleado y se sitúa entre los métodos y las técnicas. El diseño de investigación establece el procedimiento concreto de obtención de datos. Mientras que las *técnicas* constituyen los procedimientos específicos para llevar a cabo diferentes etapas particulares de la aplicación de los métodos. De esta manera se habla de técnicas de documentación, técnicas de muestreo, técnicas de recogida de datos y técnicas de análisis de datos. El término metodología se refiere al estudio del método. (Alaminos y Castejón, 2006, p. 8)

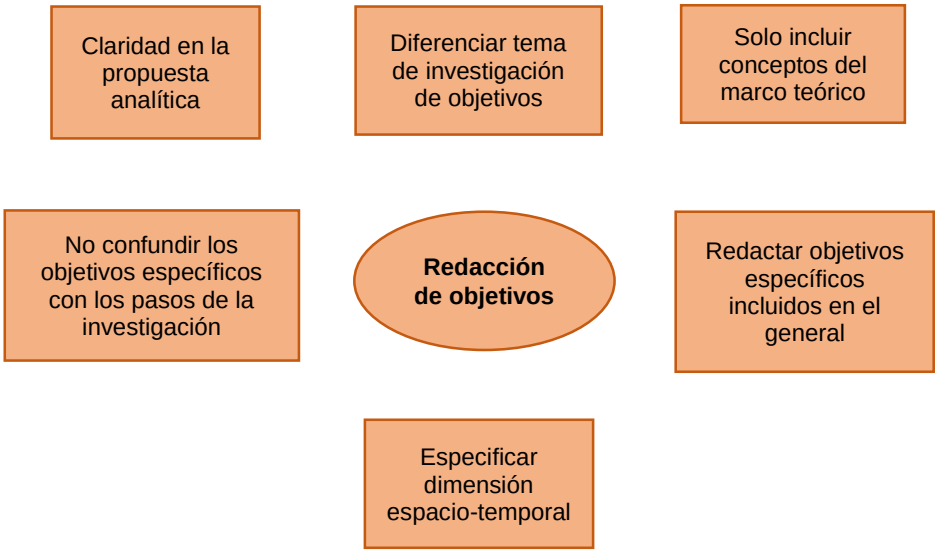
9.2 Pregunta y objetivo

Para que exista un proceso de investigación resulta sustancial la existencia de preguntas acerca de la realidad que deben ser traducidas en un problema de investigación (Batthyány y Cabrera, 2011). En este sentido, las autoras señalan que para la definición de un tema de investigación "[…] es necesario un proceso de ruptura con el conocimiento no científico. Identificar qué aspectos de la realidad son pasibles de estudio desde un punto de vista científico y en particular desde qué disciplinas*"* (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 19).

El conjunto de preguntas que constituyen el problema de investigación debe ser respondido mediante una estrategia específica de investigación, lo cual implica la traducción de un marco conceptual "[…] en conceptos operativos que permitan buscar la evidencia empírica (marco operativo)" (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 21).

Por otra parte, Sautu *et al.* (2005) definen los objetivos como la base estructural sobre la cual se eleva toda la investigación, constituyendo además el límite de lo que se quiere estudiar. Resulta vital cuidar su redacción, en tanto deben expresar el rumbo del trabajo. Para el proceso de redacción, los autores mencionados realizan una serie de recomendaciones presentadas en la Figura 11:

Figura 11. Aspectos a considerar en el proceso de redacción de objetivos



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Sautu *et al.* (2005).

En este caso, la pregunta disparadora de la investigación y del plan de mejora se formuló del siguiente modo: *"*¿Cuáles son las mejores decisiones que se pueden tomar en función de tan significativa transformación en el equipo de gerencia [la referencia es a la salida del director histórico de la organización]?*"* (Anexo I, PIO, p.129).

9.3 Método: el estudio de caso

Con relación a los estudios de caso, Yin (citado en Yacuzzi, 2005) plantea:

> una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. […] Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (Yin, citado en Yacuzzi, 2005, p. 3)

Yacuzzi (2005) propone una relación entre el estudio de caso y el realismo, dando por supuesto que en la naturaleza y en la sociedad existen relaciones complejas de origen causal y que, al mismo tiempo, pueden ser estudiadas a través del estudio de caso.

En cuanto a la pertinencia del uso de este tipo de métodos de investigación, dice: "Los casos son particularmente válidos cuando se presentan preguntas del tipo 'cómo' o 'por qué', cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos y cuando el tema es contemporáneo" (Yacuzzi, 2005, p. 6).

El autor elabora una intensa relación entre el estudio de caso y la teoría, a la cual define como una respuesta a un por qué, mediante la estructuración "de ideas sistemáticas de amplio alcance que explica regularidades, observadas o postuladas, en los objetos y los eventos" (Yacuzzi, 2005, p. 10).

Con relación a las unidades observadas y las aproximadas, el autor refiere que las primeras corresponden a las variables que son medibles mientras que las segundas son construcciones conceptuales, "creaciones de la mente que no pueden observarse directamente, como el liderazgo o la cultura corporativa" (Yacuzzi, 2005, p. 10). El otro elemento que el autor integra a la teoría es el que conforman los supuestos.

En cuanto a las relaciones causales, las define como simples, complejas y enigmáticas:

> En las relaciones causales simples ciertas variables sencillas son necesarias y suficientes para que ocurra determinado resultado. En las relaciones complejas interactúan variables causales mutuamente dependientes. Las relaciones enigmáticas son de diverso tipo, por ejemplo, relaciones no lineales— difíciles de estudiar tanto estadísticamente como con casos—, o situaciones de efectos desproporcionados— en donde pequeños cambios en variables causales difíciles de identificar producen grandes consecuencias. (Yacuzzi, 2005, p. 15)

Resulta importante destacar dos aspectos también referidos por Yacuzzi: a) las teorías son una simplificación del mundo y no la verdad. Al mismo tiempo nos dice que son creadas y, por lo tanto, no pueden ser ni objetivas ni deducibles; b) el "método de caso propone la generalización y la inferencia 'hacia la teoría' y no hacia otros casos" (Yacuzzi, 2005, p. 7).

Para Cepeda (2006), este método es apropiado para casos en los cuales tanto la investigación como la teoría se encuentran en una etapa inicial y para casos en los cuales las situaciones problema exigen tanto de la experiencia de los participantes como de la contextualización de la situación.

Por su parte, Vázquez Clavera (s. f.) plantea que los estudios de caso permiten:

> […] (i) profundizar en la comprensión de realidades concretas; (ii) buscar factores contextuales que puedan estar condicionando lo observado; (iii) lograr descripciones densas del fenómeno en estudio; (iv) identificar diferentes lógicas que puedan estar sustentando las prácticas colectivas y (v) registrar regularidades en las dinámicas organizacionales que aporten al análisis. (Vázquez Clavera, s. f., p. 11)

9.4 Técnicas

A continuación, describo el conjunto de técnicas de relevamiento y análisis de información utilizadas en la presente investigación.

9.4.1 La entrevista

La entrevista es una herramienta privilegiada en la investigación cualitativa, que busca obtener información cara a cara entre un entrevistador que guía, con diferentes niveles de apertura, a uno o varios entrevistados. Dentro del conjunto diverso de entrevistas, es importante destacar que no existe una entrevista mejor que otra sino que su funcionalidad depende del tipo de investigación, así como del fin para el cual se realiza.

Meneses y Rodríguez (s. f.) refieren a distintos tipos de entrevista, que se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Tipos de entrevista

Criterio	Tipología	Característica
Estructura y diseño	Estructurada	Preguntas organizadas. Normalmente cerradas. Guion preestablecido, secuenciado y guiado. Margen para que entrevistador pueda entrar y salir del guion.
	Semiestructurada	Preguntas abiertas. Mayor flexibilidad en las respuestas.
	No estructurada	Sin guion previo.
Momento	Inicial o exploratoria	Identifica aspectos generales y relevantes. Proporciona primera impresión o acercamiento al investigador.
	Desarrollo o seguimiento	Describe evolución y proceso de un fenómeno. Contribuye a profundizar en la comprensión del objeto de estudio.
	Finales	Contrastar información final. Informar a entrevistado sobre determinados aspectos.
Número de sujetos	Individual	Un entrevistado.
	Grupal	Dos o más entrevistados.
Extensión del objeto de estudio	Focalizadas	Un aspecto concreto de la investigación. Busca percepción del entrevistado sobre el objeto de estudio.
	No focalizadas	Temas variados.
Profundidad	Superficiales	Diálogo.
	En profundidad	Requiere vínculo consolidado entre entrevistador y entrevistado.
Rol del entrevistador	Directivas	Rol activo del entrevistador. Alto grado de estructuración
	No directivas	Rol más pasivo del entrevistador.

Fuente: Meneses y Rodríguez, s. f., pp.37-38.

9.4.2 La observación

Para Alaminos y Castejón (2006), la observación resulta ser un término amplio, que puede estar vinculado al método experimental en la fase de recolección de datos o constituirse en procedimiento de investigaciones cualitativas con asiento en lo fenomenológico. Plantean también la diferenciación

de la observación como método y como técnica, asignándole en este último caso una función más limitada como recogida de datos. En este trabajo fue utilizada en este último sentido.

Con relación al control, los mismos autores dicen:

> Respecto al control realizado en el método observacional, conviene señalar brevemente dos aspectos. Por una parte es posible un control moderado de la muestra, seleccionando para la observación determinados sujetos, situaciones, momentos, etc. (Feldman y Hass, 1970; Coll, 1981); por otra, es posible llevar a cabo "tratamientos naturales" donde la variable de tratamiento no está bajo el control de los sujetos, sino que ocurre de forma natural y sin intervención experimental. (Alaminos y Castejón, 2006, p. 29)

La observación es una técnica que adquiere validez en el marco de la investigación cualitativa en la medida en que el observador se encuentra entrenado para su implementación. Como señala Hernández Sampieri: "No es mera contemplación […]; implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones" (Hernández Sampieri, 2014, p. 399).

Según la clasificación aportada por García y Quintanal (2012), es posible identificar los tipos de observación que se representan en la Tabla 6.

Tabla 6. Tipos de observación

Criterio	Tipología	Característica
Implicancia del observador	Observación natural no participante	Observador presencia y registra sin participación. Se desarrolla en el contexto natural.
	Observación natural participante	Observador —aun sin proponérselo—, puede ser participante.
Según grado de estructuración o determinación previo a la observación	No estructurada	Flexible y abierta a cuanto acontece.
	Estructurada	Observador dispone y organiza la tarea aun en el contexto natural.
	Experimento de campo	Estructuración de la tarea es total. Opera como diseño experimental.

Fuente: Elaboración propia a partir de García y Quintanal, 2012.

9.4.3 La encuesta

Alaminos y Castejón (2006) hablan de dos formas de conceptualizar la encuesta: a) como un instrumento más de recogida de datos en el marco de la investigación y b) como método de investigación "que abarca la formulación del problema, el establecimiento de los objetivos, la selección de los sujetos y el diseño y análisis de datos" (p. 7). Aquí es utilizada en el primer sentido.

Cea (en García y Quintanal, 2012) la define como:

> la aplicación o puesta en práctica de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés y la información recogida se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario precodificado, diseñado al efecto. (Cea, citado en García y Quintanal, 2012, p. 1)

En este sentido, según lo referido por Alaminos y Castejón (2006), el cuestionario es un instrumento estandarizado de recogida de datos que puede aplicarse cara a cara, por teléfono o por correo electrónico. En el caso de este instrumento, es necesario prestar particular atención a las preguntas, ya que estas deben constituir un todo con sentido para quien responde, así como "[…] deben sucederse de forma que tengan sentido para el entrevistado. Cada pregunta debe correlacionarse lógicamente a la anterior" (2006, p. 85).

9.4.4 El análisis documental

Esta técnica consiste en acceder a los diferentes materiales producidos por la organización en distintos momentos y que dan cuenta de la concreción de formas e ideas. Nos permite además confrontar lo dicho oralmente con aquello que realmente ha sido concretado a través de la documentación. En palabras de Hernández Sampieri (2014):

> Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinean sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal. (Hernández Sampieri, 2014, p. 415)

9.4.5 El análisis del discurso

La técnica preponderante en el análisis fue la del análisis del discurso. En este sentido, el desarrollo de esta investigación fue avanzando más allá de las narrativas aportadas por los diferentes actores que se iban convirtiendo en parte del proceso. La mirada externa consideró siempre la organización como un sistema complejo y la fue codificando en función del conjunto de los posibles atravesamientos (concepto ya definido en el marco teórico) que la constituyen. En relación con este aspecto, Vázquez Clavera expresa:

> Los enfoques de análisis situado en las lógicas colectivas permiten, a nuestro entender, alcanzar un doble propósito: (i) salir de ciertas relaciones de inherencia que focalizan toda explicación desde perspectivas y enunciados macro estructurales y (ii) lograr una mayor comprensión de procesos que por su escasa visibilidad, tienden a pasar inadvertidos al análisis a pesar de su fuerte incidencia en las dinámicas institucionales. (Vázquez Clavera, s. f., p. 7)

Profundizando en aspectos que refieren al análisis del discurso, la misma autora señala:

> Una de las posibles vías de acceso es el análisis argumental del discurso de actores implicados con los procesos sobre los que se quiere indagar. Para concretar este procedimiento se toma como referencia al modelo de Spradley (1980), el cual propone una secuencia metodológica que permite trabajar en distintos niveles del discurso. (Vázquez Clavera, s. f., p. 12)

> Rodríguez Gómez *et al.* (1999) redefinen este modelo focalizando el análisis en las relaciones semánticas del discurso, que se identifican como términos inclusivos entre el nivel de dominios y el taxonómico.
>
> Este modelo integra y articula algunos componentes: (i) los dominios, (ii) los términos inclusivos y (iii) las relaciones semánticas.
>
> Los **dominios** representan una categoría general de significados que engloba a otras menores que surgen a partir del análisis de los discursos. Los **términos inclusivos** relacionan a los subcomponentes de cada dominio con atributos que surgen desde el análisis. Finalmente las **relaciones semánticas** aportan la connotación que adquieren esos vínculos para la persona consultada, otorgándole un peso "positivo" o "negativo", que seguramente afectará su disposición (afín o refractaria) ante el tema en cuestión.
>
> Resulta fundamental conocer y comprender la postura que cada persona manifiesta sobre los procesos organizativos en los que se encuentra implicada. (Vázquez Clavera, s. f., pp.12-13)

Otro componente de alto valor lo constituyen las formas del análisis que interrelacionan lo que Schvarstein (2002) ha definido como espacio-abstracción y espacio-materialización. En este sentido, lo discursivo adquiere significancia en la propia concreción material, pudiendo incluso extraer elementos no dichos de la propia configuración del espacio.

> La noción de espacio hasta aquí presentada lo constituye en un lenguaje de la organización. Por lo tanto, así como el lenguaje no tiene sentido sino en la escucha activa de un interlocutor, el espacio no tiene existencia instrumental sino en la mirada del observador.
>
> Aun el espacio-materialización es una construcción del observador. Por ello en este trabajo se evitó denominarlo, a pesar de la tentación, espacio-concreción, por las asociaciones que provoca la palabra concreto con la existencia de un objeto independiente de la mirada de un observador.
>
> Es ésta una aseveración de carácter epistemológico. *Epistamai*, en griego, significa colocarse en posición ventajosa para la mejor observación de algo.
>
> Esta consideración epistemológica es enteramente pertinente a los fines de este análisis. La posición ventajosa alude no sólo a la distancia sino también a la territorialidad. El observador—operador constituye el espacio utilizando recursos logísticos, técnicos y tácitos.

Uno es parte de lo que observa y lo que observa es parte de uno, por lo que esta manera de ejercer la observación constituye para el operador organizacional un modo de develar lo que la organización oculta, pero que se manifiestas, paradójicamente, a través de lo que más se ve. (Schvarstein, 2002, pp.263-264)

9.4.5 El diario del investigador

Este tipo de registro adquiere un gran valor en el desarrollo de la investigación, ya que es el lugar donde se van plasmando aspectos del proceso que no necesariamente están vinculados de manera directa a la aplicación de los instrumentos, aunque mucho de lo que de ella emerge puede ser registrado en este. El diario es un instrumento personal del investigador y allí entra todo lo que este considere: observaciones, notas emergentes, estados de ánimo, sensaciones, mapas, imágenes, etcétera. Para González y Jurado (2003), en el área de la investigación psicoeducativa ha tenido básicamente tres usos:

a) Como herramienta exploratoria en estudios piloto o estudios prospectivos. En este tipo de estudios se suelen utilizar anecdotarios y diarios abiertos o poco estructurados que permiten registrar lo que llama la atención o una información amplia y diversa sobre campos temáticos aún poco definidos.

b) Como un registro descriptivo o narrativo en el ámbito de las técnicas de observación en distintos tipos de diseños de investigación. En estos casos se suelen utilizar formatos estructurados o semiestructurados que orientan la observación de manera más restringida y dirigida por la teoría.

c) Como diario de campo en estudios etnográficos, donde se convierte en una herramienta imprescindible de registro de lo que sucede en el contexto en el que se investiga, pero también del propio proceso de pensamiento e investigación (interpretaciones, planes, reflexiones del investigador/a, etc.), que permiten ir orientando la propia labor de reconstrucción de significados. (González y Jurado, 2003, p. 116)

9.5 Analizadores

A continuación, describo los instrumentos analizadores utilizados en el desarrollo de la investigación.

9.5.1 La matriz de análisis

La elaboración de una matriz de análisis implica la agrupación de la información de acuerdo con ejes temáticos y repeticiones, la búsqueda de relaciones semánticas y subcategorías y, por último, el establecimiento de categorías. Luego, esta construcción opera como matriz para analizar los discursos. Es importante destacar, tal como lo señala Maxwell (1996), que algunas de estas categorías pueden ser extraídas de la teoría existente, pero muchas otras son obtenidas de manera inductiva por el propio investigador durante el proceso de análisis.

Maxwell (1996) ubica este proceso en lo que define como opciones analíticas junto a los memos y las estrategias de contextualización.

> La principal estrategia de categorización en investigación cualitativa es la codificación. Es bastante diferente a la codificación en investigación cuantitativa, que consiste en aplicar a los datos un conjunto de categorías preestablecidas de acuerdo a reglas explícitas y sin ambigüedades, con el objetivo principal de generar conteos de frecuencia de los elementos de cada categoría. En investigación cualitativa, por el contrario, el objetivo de la codificación no es producir conteo de cosas, sino "fraccionar" (Strauss, 1987, p. 29) los datos y reordenarlos en categorías que faciliten la comparación de datos dentro y entre estas categorías y que ayuden en el desarrollo de conceptos teóricos. Otra forma de análisis de categorización incluye clasificar los datos en temas y asuntos más amplios. (Maxwell, 1996, p. 12)

Por lo general, una matriz de análisis consiste en un cuadro de doble entrada, donde los ejes horizontales y verticales pueden aportar relaciones en los puntos de cortes. Sirve para relacionar categorías o temas, entre sí o con otros.

A modo de ejemplo, las dimensiones organizacionales aportadas por Frigerio *et al.* (1992) constituyeron en el caso de este estudio un macro organizador del discurso y llevaron a ubicar las diferentes categorías construidas a la luz de las cuatro dimensiones aportadas por las autoras. En otras palabras, aportaron un orden a lo discursivo mediante "cajones" propios y predefinidos de la estructura organizacional.

9.5.2 El modelo de análisis

Según los aportes realizados por Sautu *et al.* (2005), el modelo permite definir una situación, problema o proceso, describirlo y elaborar relaciones entre este y otros. Así mismo, estos autores definen diferentes tipos de modelos, representados en la Tabla 7.

Tabla 7. Tipos de modelos

Tipo	Característica general
Modelos analíticos	Procesos, flujos organizadores
Modelos causales	Vínculos causales
Modelo a escala	Reproducción en escala pequeña (copia pequeña)
Modelo analógico	Plan, diagrama similar en estructura y/o funcionamiento a otro suceso/proceso diferente
Modelo teórico	Formulación de relaciones entre conceptos/ proposiciones
Modelo estadístico probabilístico	Premisas y ecuaciones que postulan relaciones entre variables, por ejemplo, un modelo causal.

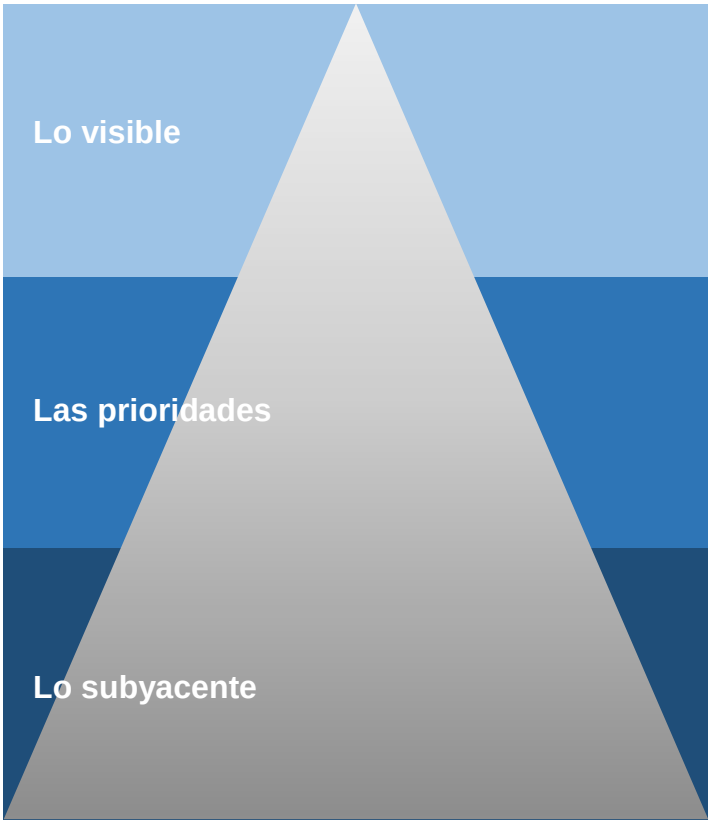
Fuente: Elaboración propia a partir de Sautu *et al.*, 2005, p. 69.

En el proceso de investigación diagnóstica del PIO se articularon las dimensiones organizacionales con el problema y los posibles factores causales. Estos últimos dos aspectos surgidos en la fase exploratoria constituyen la etapa precedente a la profundización o comprensión del problema.

9.5.3 El iceberg

El iceberg como instrumento analizador de la cultura organizacional permite reflexionar y ordenar la información en sus diferentes niveles, a partir de una concepción sistémica de la realidad. Como expresa Tejera (2008), este instrumento posibilita identificar a partir de lo explícito las prioridades de una institución y los supuestos que están en las bases de su cultura. En este sentido, avanzar en la comprensión requiere ir más allá de lo visible hacia el nivel de las prioridades efectivas de la organización. Lo que en el iceberg figura en el segundo y el tercer nivel son las cuestiones menos tangibles y más complejas, pero cuya interrelación con los aspectos más visibles permite evidenciar (Tejera, 2008).

Figura 12. El iceberg como método analizador



Fuente: Elaboración propia.

9.5.4 El mapa conceptual

Permite construir un sistema de relaciones entre categorías. En su construcción es posible ir codificando cómo se vinculan, afectan y van generando entre sí relaciones causales. También existe la posibilidad de que se incorporen aspectos que en principio carecen de aparente relación, pero cuya presencia o ausencia afecta al análisis del todo.

Considerando los aportes de Sautu *et al.*, consiste en *"*relacionar conjuntos de criterios/ideas alrededor del tema central. Son formas de juntar y categorizar datos; el diálogo con los datos permite definir y delimitar conceptos. Una forma de este diálogo es usar conceptos por asociación*"* (2005, p. 71). "Los conceptos son "multidimensionales y relacionales, se interpretan porque son parte de un sistema de términos contenidos en proposiciones*"* (2005, p. 72).

9.5.5 El árbol de problemas

Es una herramienta privilegiada para esquematizar y ordenar la complejidad analizada.

> En el árbol de problemas se expresan las relaciones y jerarquía entre los problemas, las causas y los efectos identificados. Por lo tanto, la situación de la organización debe ser interpretada según los puntos de vista, necesidades, intereses, y actividades de todos los actores institucionales. En especial se deben tener en cuenta las visiones de aquellos actores más vinculados al problema, articulando las distintas

> perspectivas en el diagrama. La construcción de este diagrama permite conocer la realidad de la institución y comprender en profundidad la situación que se quiere mejorar. (Questa-Torterolo, 2019, p. 1)

9.5.6 El árbol de objetivos

El árbol de objetivos se construye en espejo con respecto al árbol de problemas. Permite proyectar una imagen en positivo en la que se definen objetivos, metas, acciones y actividades. En relación con esta herramienta, Questa-Torterolo expresa:

> Este diagrama proporciona una visión general y clara de la situación positiva deseada futuro. Surge transformando los problemas identificados en el árbol de problemas, en objetivos realistas y factibles. La herramienta resume las líneas de las intervenciones que deben hacerse para solucionar el problema principal identificado. (Questa-Torterolo, 2019, p. 1)

9.6 Validez y confiabilidad

9.6.1 Pretesteo de los instrumentos

Tanto para las entrevistas como para el cuestionario es fundamental realizar un pretesteo a partir del cual, sometiendo el instrumento a personas de características similares a aquellas que se han seleccionado para la investigación, es posible detectar errores en la formulación de las preguntas, problemas de comprensión y dificultades vinculadas al instructivo, así como obtener una idea del tipo de respuestas que se podrá obtener.

En el caso de la encuesta aplicada en el estudio realizado, el pretesteo se hizo con cuatro personas que no participarían luego de la encuesta. Estas personas presentaron aportes en relación con la claridad de algunas preguntas, su orden y, en uno de los casos, la extensión de ciertos puntos. Todas las observaciones fueron atentamente consideradas y finalmente se realizaron algunos cambios, fundamentalmente en el orden de las preguntas para facilitar la comprensión y se ajustó la redacción de algunas de ellas. No se incorporaron las sugerencias con respecto a la extensión.

En cuanto a las entrevistas y la observación, se previeron pautas flexibles que fueron intercambiadas y validadas con colegas docentes.

9.6.2 La triangulación de datos y metodológica

La triangulación consiste en cruzar la información obtenida a través de diferentes métodos y fuentes. Maxwell (1996) ilustra la triangulación a través del cruce y complemento brindado por la entrevista y la observación:

> La observación frecuentemente le permite hacer inferencias acerca del sentido y la perspectiva de alguien que no podría obtener contando exclusivamente con datos de entrevista. […] Inversamente, entrevistar puede ser una valiosa manera (la única manera, en el caso de sucesos que tuvieron lugar en el pasado o a los que no se puede lograr acceso observacional) de lograr una descripción de acciones y acontecimientos. Puede brindar información adicional de lo que se perdió en la observación y puede utilizarse para corroborar la exactitud de las observaciones. […] En ambos casos, la triangulación de

observaciones y entrevistas puede proveer un informe más completo y preciso que cualquiera de las dos solas. (Maxwell, 1996, pp. 10-11)

En la Tabla 8 se presentan los tipos básicos de triangulación definidos por Arias (2000).

Tabla 8. Tipos de triangulación

Tipo	Característica general
Triangulación de datos	De tiempo. De espacio. De personas: a) agregado (aleatorio), b) interactivo (pequeñas unidades grupales) y c) colectivo (organización, comunidad, sociedad entera).
Triangulación de investigador	Múltiples observadores
Triangulación teórica	Múltiples perspectivas sobre el mismo set de objetos.
Triangulación metodológica	Triangulación dentro del método o entre métodos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Arias, 2000.

En el proceso de investigación diagnóstica llevado a cabo en la organización estudiada se realizó triangulación metodológica y de datos.

La validez constituye un elemento sustancial del proceso de investigación. Para Yacuzzi (2005), se vincula directamente con la credibilidad y el rigor con el cual fue realizado el estudio. "La validez implica relevancia del estudio con respecto a sus objetivos, así como coherencia lógica entre sus componentes" (2005, p. 17). Para el autor, se vincula a todas las etapas del proceso. Al igual que Cepeda (2006), Yacuzzi menciona cuatro tipos de validación, que son presentados en la Tabla 9.

Tabla 9. Tipos de validación

Tipo	Característica general
Validez de las construcciones conceptuales (constructos)	Se parte de la existencia de una categoría conceptual y es la medida de la exactitud entre el fenómeno observado y la teoría. La revisión por informantes clave.
Validez interna	Lógica de causalidad de un estudio explicativo. Verdad de las inferencias que determinan las causas de los fenómenos. La clave es demostrar A entonces B.
Validez externa	Establece el dominio de generalización de los hallazgos. En el estudio de caso nos interesa la generalización analítica, los resultados se generalizan hacia una teoría más amplia.
La fiabilidad	Vinculada a la calidad de la medición. Las operaciones de un estudio pueden repetirse con los mismos resultados.

Fuente: Elaboración propia a partir de Yacuzzi, 2005.

El concepto de validez y sus criterios con relación a la investigación cualitativa han generado aceptación y también rechazo, en tanto se argumenta que se han trasladado preocupaciones del tipo positivista al ámbito de lo cualitativo (Hernández Sampieri, 2014). En el sentido de la polémica, autores como el referido, junto a otros como Saumure y Given (2008, citados en Hernández Sampieri, 2014) y Cuevas (2009, citado en Hernández Sampieri, 2014) prefieren utilizar el término rigor en lugar de validez o confiabilidad. En la órbita de la rigurosidad, se destacan a grandes rasgos algunos aspectos en la Tabla 10.

Tabla 10. Rigor en la investigación cualitativa

Tipo	Posibilidad	Amenaza
Dependencia	Generar datos equivalentes cuando diferentes investigadores recolectan datos y realizan análisis similares. Consistencia de resultados. Revisión de datos por diferentes investigadores debe generar interpretaciones similares. Sujeto a la rigurosidad de todo el proceso de trabajo.	El sesgo del investigador. Concluir antes de alcanzar la saturación
Credibilidad	Se vincula con la captura completa y profunda de los participantes y en especial de aquellas vinculadas directamente al problema de investigación.	Reactividad. Tendencias y sesgos. Distorsiones de los participantes.
Transferencia	Aplicabilidad a otros contextos de algunos aspectos de los resultados. Posibilidad de trasladar ciertas soluciones a otros ambientes.	
Confirmación o confirmabilidad	Rastreo de datos en su fuente y explicitación de la lógica de interpretación.	
Fundamentación	Bases teóricas y filosóficas sólidas.	
Aproximación	Especificación de secuencia de investigación y análisis.	
Representatividad de voces	Debe incorporar la diversidad del universo de estudio.	
Capacidad de otorgar significados	Vinculado a la profundidad de los descubrimientos y entendimientos, a la luz de los datos y métodos utilizados.	
Autenticidad	Lograr que cada quien se exprese y actúe tal cual es.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández Sampieri *et al.* (2014).

En suma, la presente investigación fue desarrollada mediante un método cualitativo, el estudio caso, complementado de manera puntual por una técnica cuantitativa, la encuesta. En el análisis de la información, el análisis del discurso como técnica adquirió un lugar preponderante. Además, se buscó asignar validez al trabajo mediante el pretesteo de los instrumentos y la aplicación de la triangulación de datos y metodológica.

Capítulo 10: El Proyecto de Investigación Organizacional (PIO)

El PIO es el producto de un proceso que tuvo tres fases claramente diferenciadas: a) identificación de la demanda, b) comprensión del problema y c) conclusiones y acuerdos con la organización. Aunque estas etapas han sido rigurosas, debe considerarse —tal como lo establece la metodología cualitativa— que el proceso adquirió cierta circularidad en su desarrollo, marcando idas y vueltas, así como también diferentes reajustes.

Como fue mencionado, se trabajó desde un enfoque cualitativo de investigación y, dentro de este, a través del método del estudio de caso. Es importante destacar que en la segunda fase, de comprensión del problema, se aplicó una encuesta mediante un cuestionario, una técnica encuadrada en el método cuantitativo, no obstante lo cual no es posible decir que el trabajo haya incluido una metodología mixta.

El objetivo fue elaborar un proceso de investigación organizacional a partir de una demanda, a los efectos de comprender la problemática o problemáticas asociadas y, a partir del diagnóstico, elaborar junto a la organización un plan de mejora.

En cuanto al universo de análisis final del trabajo, este da cuenta de la circularidad mencionada antes, propia del método cualitativo, en tanto fue variando y ampliándose a medida que la investigación avanzaba. En la fase 1 se entrevistó a los tres integrantes del equipo de dirección. La fase dos incluyó a los 10 coordinadores generales y, en el marco de una actividad de toda la organización, a 50 funcionarios sin cargo jerárquico, conjuntamente con mandos medios (coordinadores), equipo de dirección general y actores externos a la organización.

En este sentido, es importante la consideración del muestro, el cual consiste en establecer afirmaciones a partir de la información obtenida sobre la base de un número limitado y acotado de elementos. El muestreo puede ser probabilístico o no probabilístico. Alaminos y Castejón (2006) ubican al primero como esencia de la encuesta de opinión pública en tanto permite inferir sobre el resto de la población. En este sentido, poder inferir sobre características sociales a partir de la consulta a un número reducido de individuos es uno de los aspectos clave de la investigación empírica.

En relación con el muestreo no probabilístico, Alaminos y Castejón refieren a tres tipos de formulaciones diferentes:

a) Muestreo de conveniencia: el investigador selecciona los casos disponibles.
b) Muestreo por cuotas: se construye una muestra aleatoria estratificada y proporcional.
c) Muestreo intencional: válido para muestras pequeñas y específicas.

Una estrategia de muestreo intencionado que emplea una lógica semejante, si bien en sentido inverso, es el de escoger una muestra pequeña lo más homogénea posible. En el desarrollo de una investigación puede surgir la necesidad de recoger información en profundidad sobre uno o varios grupos. En este tipo de muestra se reúnen una serie de individuos de condiciones sociales y experiencias semejantes. Obviamente, la saturación de la información que se quiere conseguir se obtiene relativamente más rápido en el seno de un grupo homogéneo, que efectuando la recolección de datos a los individuos aislados que componen la muestra. (Alaminos y Castejón, 2006, p. 52).

En el caso de esta investigación, el muestreo fue no probabilístico y la muestra fue intencional.

En la Tabla 11 se da cuenta del cronograma de trabajo llevado adelante.

Tabla 11. Plan de trabajo

Fase	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre
Etapa 1 Fase exploratoria					
Entrevista E.1					
Entrevista E.2					
Entrevista E.3					
Tabla de dimensiones					
Modelo de análisis					
Reunión con equipo de gestión					
Etapa 2 Fase Comprensión del problema					
Encuadre teórico					
Relevamiento en profundidad					
Encuesta electrónica					
Observación reunión operativa Montevideo					
Observación reunión operativa Canelones					
Observación jornada institucional					
Sistematización de información					
Etapa 3 Conclusiones y acuerdos con la institución					
Documento a la Universidad ORT					
Documento a la Organización					

Fuente: Elaboración propia (Anexo I, PIO, p. 131).

10.1 Primera fase: Identificación de la demanda

En esta fase se identificó, a través de las técnicas mencionadas, la demanda planteada por la organización, ya referida en el marco contextual.

En la Tabla 12 se presenta el criterio muestral adoptado y los actores institucionales que intervinieron en esta fase de la investigación, así como las fechas en las cuales fueron aplicados los instrumentos.

Tabla 12. Características de la fase y cronograma de elaboración

Criterio muestral	Actores institucionales	Fecha de realización	Técnica	Código
Muestreo no probabilístico y muestra intencional	Directora general (DG)	8 de mayo de 2019	Entrevista no estructurada, exploratoria, individual, no focalizada, superficial, no directiva.	EEDG, p.
	Directora administrativa (DA)	24 de mayo de 2019	Entrevista semiestructurada, exploratoria, individual, no focalizada, superficial, no directiva.	EEDA1, p.
	Director histórico saliente (DH)	5 de junio de 2019	Entrevista semiestructurada, exploratoria, individual, no focalizada, superficial, no directiva.	EEDG, p.
	Equipo de dirección: DG, DA y DH	24 de julio de 2019	Entrevista grupal, semiestructurada, no focalizada, superficial, no directiva.	No codificada

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en la Tabla 12, las cuatro entrevistas comparten la casi totalidad de los rasgos, pudiendo definirlas como abiertas y de carácter exploratorio. Para orientar la implementación de estas entrevistas se diseñaron pautas flexibles a partir de ejes temáticos particulares (Ver Anexo I, PIO, p. 136).

La primera entrevista exploratoria fue no estructurada, ya que se trató de una primera aproximación a la organización. Allí surgieron temas que intuitivamente se consideraron de alta relevancia y, por lo tanto, se introdujeron en la segunda y tercera entrevistas exploratorias. Por tal motivo, estas últimas fueron semiestructuradas.

Con relación al análisis documental realizado en esta fase, la Tabla 13 presenta la documentación a la que se tuvo acceso y que fue analizada a lo largo de todo el proceso de trabajo.

Tabla 13. Relevamiento documental

Documento	Código	Fuente
Página web institucional	PWI	Institucional
Estatutos	Est.Org	Institucional
Organigrama	Org.	Institucional

Tabla de competencias/coordinadores de programa	TdC	Institucional
Una aproximación al análisis institucional (2011)	Doc2011	Institucional
Reflexión sobre autonomía y poder en [organización] (2011)	Rayp	Institucional
Equipos de trabajo. Conformación.	EdT	Institucional

Fuente: Elaboración propia (Anexo I, p.158).

En esta primera fase se utilizó una triangulación metodológica. Se cruzaron las entrevistas entre sí y con la documentación analizada, principalmente con el documento "Una aproximación al análisis institucional" (2011).

Además, también en esta fase, el análisis realizado permitió, junto a la triangulación ya referida, establecer las categorías y subcategorías que se presentan en la Tabla 14:

Tabla 14. Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría
Coordinadores	Arraigo directora general
	Coordinadores como mandos medios
	Coordinadores y la gestión
	Coordinadores como planificadores organizacionales
	Los coordinadores y la administración
Autonomía	A nivel de recursos económicos
	A nivel de los coordinadores
Fortalecimiento del equipo de gestión	Debilitamiento
Comunicación	No presenta subcategoría
Crecimiento organizacional	Cambio conceptual en la definición del devenir cuantitativo y cualitativo
	Fortalecimiento de lo ya existente
Control interno y evaluación pedagógica	No presenta subcategoría
Formación	No presenta subcategoría

Fuente: Elaboración propia. (Anexo I, PIO, pp. 170-172).

Luego de haber elaborado la referida categorización, la información ya agrupada fue incorporada a una matriz de análisis (Ver Anexo I, PIO, pp.148-167), en la cual se incorporaron las dimensiones organizacionales construidas por Frigerio *et al.* (1992).

El cruce de la información en la matriz de análisis por dimensiones constituyó el paso previo hacia la construcción de un modelo que nos permitió transitar complejamente hacia la segunda fase del trabajo.

Otro de los elementos que operó como organizador y que resultó clave en términos de comprensión consistió en la elaboración de un mapa conceptual (Ver Anexo I, PIO, p.171) a partir de todos los datos analizados.

En la Figura 12, se observa el modelo de análisis elaborado en esta primera etapa.

Figura 13. Modelo de análisis

Fuente: Elaboración propia (Anexo I, PIO, p.138).

De acuerdo con la información presentada en la Figura 12, es posible decir que la primera fase de la investigación culminó con la formulación de un problema, las dimensiones organizacionales involucradas y un primer conjunto de posibles factores causales que estaban operando en la situación problemática.

A continuación, referiré a una serie de aspectos de alta pertinencia en este punto, ya que constituyen los elementos sustanciales para la comprensión del rediseño en la segunda fase:

> Amenaza: Desde hace dos años se viene produciendo el alejamiento del director histórico y miembro fundador de la organización. Esto implica, por un lado, el retiro de alguien que ha aportado desde el inicio en todos los niveles institucionales. Por otra parte, refiere a la disminución cuantitativa del equipo de gerencia, que pasa de tres a dos integrantes, con la particularidad de que este, por decisión propia, jamás recibió honorarios por su dedicación, por lo que cualquier reforzamiento cuantitativo del equipo directivo representará un gasto que jamás se había realizado antes. (Anexo I, PIO, p. 128)

Más adelante, considerando el nivel abarcativo que el director histórico tenía en la organización, se dice en el informe:

> El momento histórico y la salida del referido director afectan todas las dimensiones organizacionales, por lo que en esta primera instancia resulta muy difícil extraer una demanda concreta por parte de la organización. Hay incertidumbres en relación con la posibilidad de reforzamiento del equipo de dirección, interrogantes en relación con el crecimiento organizacional y la autonomía como identidad, aspectos vinculados a la complejidad de la dimensión administrativa y procesos de reflexión en torno a la dimensión pedagógica y el lugar de los coordinadores como fundamentales para el desarrollo organizacional, entre otras temáticas. (Anexo I, PIO, p. 135).

10.2 Segunda fase: Comprensión del problema

En esta segunda fase se trabajó en la comprensión en profundidad del problema a partir de una encuesta de aplicación electrónica y de la observación no participante.

Como ya fuera dicho al inicio de este capítulo, de la fase exploratoria se extrajo la necesidad de incorporar en el universo de análisis al conjunto de los coordinadores.

Al igual que para la primera fase, en la Tabla 15 se da cuenta de los aspectos metodológicos generales y específicos que constituyeron la segunda fase de la investigación. También son presentadas las fechas en las cuales fueron aplicadas las técnicas.

Tabla 15. Fase 2: Técnicas, características y cronograma de elaboración

Criterio muestral	Actores institucionales	Fecha de realización	Técnica	Código
Muestreo no probabilístico y muestra intencional	Coordinadores	5 al 9 de agosto de 2019	Encuesta electrónica.	E.WEB
	Reunión operativa (DG + DA + Coordinadores de Montevideo)	7 de agosto de 2019	Observación natural no participante y no estructurada	O.R.O.M1.:Co x o DG o DA
	Reunión operativa (DG + DA + Coordinadores de Canelones)	14 de agosto de 2019	Observación natural no participante y no estructurada	O.R.O.C1.:Co x o DG o DA
	Jornada institucional (60 personas)	23 de agosto de 2019	Observación natural no participante y	O. Jl. 1, Participante X

			no estructurada	

Fuente: Elaboración propia (Anexo I, PIO)

Como puede apreciarse en la Tabla 15, se realizaron tres instancias de observación en espacios sistemáticos de la organización (ver diseño en Anexo I, PIO, p. 179). Las reuniones operativas se realizan mensualmente en dos instancias, una en la cual participan los coordinadores y coordinadoras de Montevideo y otra en la cual lo hace el grupo de Canelones. En cuanto a la jornada institucional, se realizan tres en el año y la idea es que participe la totalidad de trabajadores y trabajadoras de la organización.

Con relación al diseño de la encuesta, se utilizó como instrumento el cuestionario (Anexo1, PIO, pp. 172-178):

> […] fue presentada a 10 coordinadores de programa de los cuales respondieron a la misma 7 de ellos. La elaboración del formulario llevó unos cinco días y fue testeada por cuatro personas, quienes presentaron aportes en relación con la claridad de algunas preguntas, su orden y, en uno de los casos, la extensión de ciertos puntos. Todas las observaciones fueron atentamente consideradas y se realizaron algunos cambios de orden para facilitar la comprensión. No se incorporaron las sugerencias con respecto a la extensión de las preguntas. (Anexo I, PIO, p. 140)

Al igual que en la fase exploratoria, se utilizó una triangulación metodológica. En esta fase se triangularon las observaciones y la encuesta. También se realizó una triangulación de los datos obtenidos en la fase 1 con los de la fase 2.

Para la etapa de comprensión del problema, se utilizó como instrumento analizador la técnica del iceberg. El iceberg se diseñó a partir de triangular los datos obtenidos en la fase exploratoria y en la de comprensión del problema, para ordenar gráficamente los niveles de las lógicas identificadas. Se trabajó generando conexiones rizomáticas (Deleuze y Guattari, 2001), y son estas las que permitieron vincular los diferentes niveles expresados mediante el instrumento (ver Anexo I, PIO, p. 181).

> Lo desarrollado en cada uno de los niveles es el resultado de lo explicitado en términos de metodología de trabajo y objetivos institucionales, recogido a través de las entrevistas exploratorias realizadas al equipo de dirección y los dispositivos creados para llevarlas adelante. Lo anterior, a su vez, está atravesado por los resultados obtenidos mediante la encuesta y las observaciones, los documentos aportados por la organización y la reflexión a partir de los diferentes marcos teóricos utilizados para el análisis. (Anexo I, PIO, p. 141)

10.3 Tercera fase: Conclusiones y acuerdos con la organización

La tercera fase la constituyeron las conclusiones y los acuerdos con la organización. Para ello se utilizaron como instrumentos el árbol de problemas y el árbol de objetivos, ambos sustanciales y determinantes en el ordenamiento de las prioridades y posibilidades hacia el diseño del PMO. Considero que ambos permiten elaborar una síntesis ordenada del proceso final de la investigación antes de la siguiente etapa.

El desarrollo de la investigación condujo a la necesidad de realizar un desplazamiento desde las formas históricas de funcionamiento hacia otras que le permitan a la organización consolidarse como institución que aprende. En esto se incluyen componentes que van desde la estructura organizacional, en tanto no es necesario repetir el mismo esquema histórico, hasta la redefinición conceptual de espacios como la supervisión, pasando por una definitiva formalización de espacios de producción y análisis colectivo. (Anexo I, PIO, p. 147)

Es importante que la organización se clarifique a sí misma sobre los resultados que pretende obtener a través de cada uno de los dispositivos, y ello sobre la clara definición de objetivos para cada uno. Con esta premisa es que se aportaron los siguientes elementos para que fueran considerados por la organización y el equipo impulsor en la elaboración del plan de mejora (Ver árbol de problemas, Anexo I, PIO, p. 146, y árbol de objetivos, Anexo I, PIO, p. 148).

Como cierre del informe PIO, se esbozó y presentó a la organización un diseño tentativo de cómo se podría abordar el plan de mejora. La propuesta incluyó las siguientes líneas: a) nueva estructura organizacional y b) el lugar de la supervisión en la organización. A partir de estas líneas se definieron los siguientes objetivos tentativos:

1) Lograr una nueva estructura que fortalezca toda la organización.
2) Definir el lugar de la organización en el marco del fortalecimiento conceptual de los proyectos hacia la consolidación de una organización que aprende.
3) Lograr la consolidación de un equipo que defina una nueva estrategia institucional que aborde: protocolización, comunicación, búsqueda de recursos, participación institucional, evaluación, equipo de proyectos, otros.

Al equipo referido en el tercer objetivo se lo denomina grupo impulsor y su conformación, tanto cuantitativa como cualitativa, tiene como variables las sugerencias realizadas en el marco de la formación y, así mismo, los intereses de la organización.

El informe PIO culmina con una agenda de trabajo tentativa, presentada en la Tabla 16.

Tabla 16. Posible agenda de trabajo

Etapa/fecha	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Aprobación y reajuste				
Primer encuentro de trabajo				
Segundo encuentro de trabajo				
Reunión con DH				
Tercera reunión de trabajo				
Reunión final con director DH				

Fuente: Elaboración propia (Anexo I, PIO, p. 149).

En suma, el Proyecto de Investigación Organizacional es el producto de tres fases claramente diferenciadas, las cuales consistieron en una primera de aproximación diagnóstica, una segunda fase de profundización y una tercera de conclusiones, en la cual se establecieron acuerdos con la organización hacia la elaboración de un plan de mejora. De las fases uno y dos, se obtuvo un conjunto amplio de información mediante diferentes técnicas de relevamiento, que fue analizado a la luz de la técnica de análisis del discurso y de instrumentos como la matriz de análisis y el iceberg, entre otras.

Capítulo 11: Plan de Mejora Organizacional (PMO)

La elaboración del PMO tuvo cuatro momentos: a) una instancia de validación por parte del equipo de gerencia y los coordinadores; b) una primera fase de ajustes de las líneas proyectadas para el PMO y definición de grupo impulsor; c) una fase segunda de implementación del PMO; y d) una fase tercera de desarrollo inicial y evaluación (ver Tabla 17).

Tabla 17. Fases de la elaboración del PMO

	Acción	Período
Antecedente	Validación PIO por equipo de gerencia y coordinadores/as	Octubre 2019
Fase 1	Ajuste de líneas del PMO y definición de equipo impulsor	Octubre-noviembre 2019
Fase 2	Implementación del PMO	Marzo-junio 2020
Fase 3	Desarrollo inicial y evaluación sumativa	Junio-octubre 2020

Fuente: Elaboración propia (Anexo II, Cuadro 1, PMO, 2019, p. 191)

Es importante aclarar que las fases 2 y 3 son proyecciones acordadas por el equipo impulsor para su implementación en el año 2020. Así mismo, están sujetas a posibles reformulaciones.

El grupo impulsor quedó conformado por los siguientes integrantes: directora general, directora administrativa y cuatro coordinadores (dos del departamento de Montevideo y dos del departamento de Canelones).

A continuación, se presentan de manera general los diferentes aspectos que integran esta etapa, así como los instrumentos para su implementación y seguimiento, sistematizados en la planilla integradora.

11.1 Objetivos, actividades e involucrados

Se planteó como objetivo general fortalecer el desarrollo, el aprendizaje y la sistematización del trabajo realizado por los equipos.

Como objetivos específicos, se formularon los siguientes:

1. Implementar cambios en la estructura organizacional que consideren las potestades y funciones de los nuevos componentes que la integren.

2. Definir la creación y conformación de un equipo de planificación y seguimiento institucional que siga y acompañe la tarea desarrollada por los equipos.

En la Tabla 18 se presenta la planilla integradora que resume los objetivos, metas, actividades, recursos e involucrados.

Tabla 18. Planilla integradora PMO

Objetivo general: Fortalecer el desarrollo, el aprendizaje y la sistematización del trabajo realizado por los equipos.			
Objetivo específico 1: Implementar cambios en la estructura organizacional que considere las potestades y funciones de los nuevos componentes que la integren.			
METAS	**ACTIVIDADES**	**RECURSOS**	**INVOLUCRADOS**
Se redacta e instituye el documento que establece la nueva estructura organizacional.	**1.1** Encuentro de trabajo para analizar formas históricas de funcionamiento de la estructura institucional. **1.2** Encuentro de trabajo para analizar objetivos y fines institucionales, evaluar cumplimientos de logros y vincular posibilidades de mejora con cambios organizacionales. **1.3** Reunión para definir estructura a partir de confrontar con asesor interno para evaluar proceso. **1.4** Coordinación para definir ajustes y redactar documento inicial. **1.5** Reunión ampliada con resto de coordinadores/as. **1.6** Reunión de grupo impulsor para evaluar documento final. **1.7** Jornada para comunicar a los integrantes de la organización sobre nueva estructura. **1.8** Encuesta web inicial aplicada a toda la organización para valorar percepciones en el punto de partida (conjuntamente con 2.7) **1.9** Encuesta web a toda la organización. Primer corte evaluativo de percepción institucional (conjuntamente con 2.8).	Horas de los 6 integrantes que conforman el grupo impulsor. Contratación de asesor/a externo en desarrollo organizacional. Experto/a en comunicación institucional para desarrollar comunicación interna.	Directora general Directora administrativa Tres coordinadores Asesor institucional (director histórico)

Objetivo Específico 2 Definir la creación y conformación de un equipo de planificación y seguimiento institucional que siga y acompañe la tarea desarrollada por los equipos			
METAS	**ACTIVIDADES**	**RECURSOS**	**INVOLUCRADOS**
Conformar equipo de planificación y evaluación de proyectos.	**2.1.** Reunión para considerar: a) Pros pros y contras de conformar un equipo de planificación y evaluación institucional. b) Forma de funcionamiento del equipo de planificación y seguimiento institucional. c) Instrumentos a utilizar para desarrollar las tareas de planificación y el seguimiento de los equipos institucionales. **2.2.** Reunión para confrontar proceso con asesor interno, documentar. **2.3.** Coordinación para definir ajustes y redactar documento inicial. **2.4.** Reunión ampliada con resto de coordinadores/as. **2.5.** Reunión del grupo impulsor para evaluar documento final **2.6.** Jornada para comunicar a los integrantes de la organización sobre nueva estructura. **2.7.** Encuesta web inicial para valorar percepciones en el punto de partida. **2.8.** Encuesta web a toda la organización. Primer corte evaluativo de percepción institucional (conjuntamente con 1.9).	5 integrantes de grupo impulsor. Equipo de planificación y evaluación. Asesor/a externo en desarrollo organizacional. Experto/a en comunicación institucional.	Directora general Directora administrativa Dos o tres integrantes de futura unidad

Fuente: Elaboración propia (Anexo II, PMO, Cuadro 3, pp. 193-195)

Este proceso comprende las fases 2 y 3 del plan, con los plazos marcados en la Tabla 17 de este apartado. Luego, en el Cuadro 4 del Anexo II, PMO, pp. 195-196, se presenta un cronograma más detallado de actividades.

11.2 Sustentabilidad

Para contribuir a garantizar la sustentabilidad del PMO, se elaboraron algunos dispositivos clave: un dispositivo de monitoreo, un dispositivo de gestión de la comunicación, un dispositivo de gestión de riesgo y un plan de gestión financiera, que se presentan en sus aspectos generales a continuación.

11.2.1 Dispositivo de monitoreo

Incorpora un cruce entre tipo de indicador, indicador, medio de verificación y protocolo de aplicación. A continuación, se presenta el modelo empleado. El cuadro completo se encuentra en el Cuadro 6 del PMO (Anexo II, PMO, pp. 197-199).

Tabla 19. Modelo de dispositivo de monitoreo

Tipo de indicador	Indicador	Medio de verificación	Protocolo de aplicación

Fuente: Elaboración propia (Anexo II, PMO, pp. 197-199).

11.2.2 Dispositivo de gestión de la comunicación

Para cada etapa del PMO se diseñó un plan de comunicación. En la Tabla 19 se presenta el diseño para su comprensión. Al igual que en los anteriores, la planilla completa se ubica en el Cuadro 7 del PMO (Anexo II, PMO, pp. 199-200).

Tabla 20. Dispositivo de gestión de la comunicación

	Propósito	Qué	A quién	Cómo	Cuándo
Etapa 1	Testear y definir PMO	Documento borrador del PMO	Coordinadores/as de programa	Exposición en espacio de coordinación	Abril actividades 1.5 y 2.4

Fuente: Elaboración propia (Anexo II, PMO, pp. 199-200).

El Plan de Mejora Organizacional busca fortalecer la organización transformando algunos aspectos para acercar los distintos niveles con el fin de brindar más apoyo y consistencia a los diferentes programas que desarrolla. El apoyo y la consistencia se traducen en la creación de una unidad que permita contar con un plan inicial analizado en profundidad en cuanto a posibilidades y riesgos, y una mayor cercanía con su desarrollo a través de la evaluación y el reajuste permanentes. Es la búsqueda de generar un modelo de planificación más cercano a lo situacional, en tanto proximidad de toda la estructura, y, así mismo, con una construcción claramente definida de objetivos, indicadores y metas. La participación y el compromiso de los diferentes actores en el desarrollo del plan resultan fundamentales para su consistencia y sostenibilidad. En este sentido, la comunicación en un marco de ida y vuelta resulta de gran importancia (Anexo II, PMO, p. 200).

11.2.3 Dispositivo de gestión de riesgo

Todo plan y toda acción constituyen una oportunidad y, así mismo, un riesgo para las organizaciones. Es por ello que el presente plan incorpora también, a través de este instrumento, una forma de poder valorar el riesgo y sus posibles impactos (Ver la planilla en Anexo II, PMO, p. 200).

11.2.4 Plan de gestión financiera

Por último, es importante aclarar que el PMO incorpora también un plan de gestión financiera (ver cuadro 5 del Anexo II, PMO, p.197).

El diseño del PMO fue realizado en función de las posibilidades económicas y culturales de la institución. En Anexo II, PMO, pp. 217-219, se incorporan todas las planillas diseñadas para el control de asistencias, registro y cumplimiento del PMO.

En suma, el Plan de Mejora Organizacional es el producto final de este proceso investigativo y fue elaborado en acuerdo con la organización, concluyendo en un plan a ser aplicado durante el presente año, con el objetivo general de fortalecer el desarrollo, el aprendizaje y la sistematización del trabajo realizado por los equipos.

Sección IV. Presentación de resultados y conclusiones

Capítulo 12: Resultados y conclusiones

A continuación, se dará cuenta de los resultados y conclusiones obtenidos en las diferentes etapas de la investigación. Cuando el punto lo requiera, serán presentados cual si fuesen una moneda, objeto único con dos caras, ubicando en cada una de ellas aspectos que pueden resultar opuestos, pero que, en la suma, constituyen una complementariedad de análisis que enriquece el proceso y las posibilidades de diseñar un plan de mejora sostenible.

12.1 Resultados de las fases exploratoria y de comprensión del problema

El conjunto de la investigación se organiza y comienza a desplegarse a partir de la demanda organizacional centrada en poder transformar el retiro definitivo del director histórico en una oportunidad para el desarrollo organizacional, partiendo de que, hasta el momento, este aspecto sigue constituyendo una amenaza.

Con relación a la referida demanda, se dispara la pregunta de investigación a partir de la cual se ramifica y complejiza el diseño del trabajo: *"*¿Cuáles son las mejores decisiones que se pueden tomar en función de tan significativa transformación en el equipo de gerencia?*"* (Anexo I, PIO, p.129).

Veamos ahora los diferentes elementos surgidos en el presente estudio de caso.

12.1.1 Las dimensiones organizacionales afectadas

Durante la investigación se detectó una profunda situación de incertidumbre ante el retiro definitivo del director histórico. En esta situación, podemos ver como cara que el retiro del director histórico afecta las cuatro dimensiones organizacionales, según las definen Frigerio *et al.* (1992), afectación que la investigación devela como de baja intensidad, ya que existe la capacidad para el abordaje eficiente de todas ellas.

Esa afectación es ilustrada por las siguientes citas:

> […] la estructura más organizacional es absolutamente débil […] acá se necesita alguien más en la Dirección antes que yo me vaya, pero no lo debería nombrar yo. (EEDH1: 5)

> […] ese es un temón porque además de ser el director histórico, sabe mucho de la parte educativa y es un poco el creador de todo, también con los números y con toda la parte administrativa, también, es un referente para mí, entonces yo cualquier tema de números, cualquier consulta la hablo mucho con él, entonces que se vaya, para mí, no sé encontrar donde apoyarme para esa parte económica, digamos, cuando tenés que discutir algo, ¿te parece hacer esto?, ¿te parece hacer lo otro? (EEDA1: 7)

> […] también ahí depende un poco de quiénes estén, pero la decisión no la tengo que tomar yo, yo acompaño, por ahora voy firmando cosas, pero cámbienme. (EEDH1, p.7)

Como contracara, resulta clara la confianza puesta por el director histórico en el equipo, que queda conformado a nivel de la dirección de la organización. Esto queda de manifiesto en la siguiente cita:

> […] es una persona absolutamente capaz de llevar adelante la institución […] ha encontrado una aliada buena en (DA), no solo aliada sino complementaria porque (DG) en todo lo que es práctico y pedagógico hace, pero en todo lo que es administrativo, económico y eso, necesita ayuda. (EEDH1, p.2)

A su vez, con el retiro del director histórico se produce una reducción en el equipo directivo de tres a dos miembros, lo que resulta en una dificultad para quien queda al frente. Otro elemento a destacar es que el director histórico jamás cobró honorarios, lo cual significa un problema en la actualidad, ya que mantener el número de integrantes de la dirección implica, además, disponer de un gasto salarial no considerado hasta el momento.

> […] yo lo que digo es que quizás el problema más urgente es la poca capacidad que tiene la organización para fortalecimiento institucional, porque en la dirección jamás podría estar una persona sola con esa cantidad de gente […]. (EEDG1, pp. 8-9)

La lectura que se presenta como contracara del problema emerge del proceso mismo de la investigación y consiste en el plan de reestructura al cual referiré más adelante.

12.1.2 La cultura de la organización

Ante el punto anterior, el proceso de trabajo requirió comprender las características de conducción de la actual Dirección General, a los efectos de poder: a) contribuir a la comprensión de la cultura organizacional y b) pensar un modelo posible de reestructura organizacional.

> Nosotros tenemos muchos conflictos, sí hay circunstancias pero en relación a la cantidad de gente que somos y a las situaciones de implicancia y de tanto desgaste emocional y todo lo que se pone en juego, yo creo que en general es poco el malestar institucional […] nosotros tenemos una relación tan cercana que si hay algún compañero que tenga una duda o una cuestión salarial llama directamente a (DA) y "quiero hablar contigo de esto" […] tenemos como muy aceitado esa cosa como personalizada […] entonces eso que no está tan protocolizado […] sostiene y ayuda mucho porque las instancias informales que se dan no son pocas con los compañeros. (EEDG1, p.10)

De acuerdo con lo dicho, nos encontramos claramente ante las características que Goffee y Jones (2001) asignan a aquellas personas que lideran culturas de red. Así mismo, también aparecen algunos rasgos, en el manejo de los aspectos negativos de las culturas, de quienes conducen culturas mercenarias (ver Cuadro 2, p. 24).

En la fase exploratoria se elaboró un modelo de análisis a través del cual fue posible definir un primer nivel del problema centrado en una incertidumbre transformada en resistencia a las transformaciones.

> […] en este momento (DH) se está retirando, pero él está como cercano, sobre todo a (DA) y a mí, que, bueno, nos acompaña, sobre todo en algunas decisiones y en discutir algunas cosas en particular […]. (EEDG1, p.2)

> […] sí, te diría que recién el año pasado, hasta el 2019, fue que él dijo "bueno, ta", lo viene anunciando hace años, pero no termina tampoco de irse, sí, a mí no me queda muy claro que quiera desligar. Siempre va a ser un referente, para mí por lo menos. (EEDA1, p.8)

> […] yo no lo veo tan claro. Si bien él anunció que se quiere ir, no veo que realmente se vaya, si bien para las cosas cotidianas ya no precisamos tanto de él, hay temas puntuales que sí está bueno, capaz que

> como en el organigrama él se puso como asesor y capaz que está bueno que solo sea asesor, lo que pasa no sé qué tantas ganas o qué tanto comparte capaz nuestras formas […]. (EEDA1, p.8)

Para este punto se concluye que el director histórico continúa presente en el relato tanto de la directora general como de la directora administrativa. Esta presencia discursiva y, así mismo, la seguridad de la presencia tangible de esta figura ante cualquier necesidad, configuran lo que he identificado como la idea de incertidumbre y de resistencia implícita al retiro.

Parecería existir mucha más certeza de la partida en el director histórico que en el actual equipo de dirección. De hecho, en mi diario de investigador resalté como altamente significativo en términos simbólicos el hecho de que la entrevista exploratoria con el director histórico haya sido realizada, a solicitud del entrevistado, fuera de la organización.

La organización, por su historia de trabajo, así como también por su amplio despliegue territorial, se ha visto en la necesidad de construir una forma de desarrollar sus tareas que, a su vez, ha ido generando una narrativa institucional a través de la cual se fue construyendo, y viceversa. Se trata de una identidad centrada en el concepto de autonomía y de una cultura de trabajo que, partiendo de ese concepto, construye un lugar clave para la organización, el cual es ocupado por los coordinadores y coordinadoras de programa.

a) De la autonomía

> Nosotros la autonomía en […] yo creo que es una opción metodológica que llegó a ser, yo creo que es más una postura ideológica, más con la concepción de profesional que en particular (DH) y después todos nosotros fuimos reforzando. El año pasado trabajamos con la Facultad de Humanidades sobre el tema de autonomía y vino la gente y nos ayudó un poco a pensar, bueno, los márgenes de libertad, que significaba un poco eso. (EEDG1, p.11)

> La autonomía de los equipos ha sido una opción característica institucional, posibilitando una real apropiación de la gestión y desarrollo de cada uno de los programas y favoreciendo la participación de cada uno de los técnicos y profesionales actuantes. (Doc2011, p.4)

> No es como otra institución, como la escolar, donde el horario encuadra, donde hay cosas que tú las ves, sino que acá, es decir, los equipos acá tienen la autonomía de construir su tarea, de construir su intervención. (EEDG1, p.8)

> Autonomía que alcanza incluso a aspectos económicos de la dimensión administrativa; “[…] si yo no doy el aval es porque no hay plata”. (EEDA1, p.7)

Como cara de este punto, es posible ver que el valor asignado a la autonomía se ve reflejado también en la opinión de los coordinadores y coordinadoras, expresada a través del cuestionario web ya referido en el marco aplicativo. Con relación a este aspecto, se les consultó: “En su opinión, ¿la autonomía es uno de los pilares fundamentales del trabajo en la organización?”. Para la ocasión, la totalidad de quienes respondieron el cuestionario respondieron de manera afirmativa.

La contracara es ilustrada por las siguientes citas:

> Algunos de esos equipos que usan esa autonomía, la defienden; son como más abanderados de esa autonomía que conocen y hay algún equipo que reclama que están solos, que necesitarían un poco más de acompañamiento, en 11, 12 programas, digo, eso depende un poco también de la gestión de cada coordinador y de cómo se organiza esa tarea. (EEDG1, p.8)
>
> […] sí, sí. La medición de la eficacia, esa es una cuestión, no tenemos mecanismos formales como para poder decir la autonomía ha dado los mejores resultados profesionales. (EEDG1, p.11)
>
> […] otro es el tema de la autonomía de los programas. En la sede nuestra trabajan muy pocos programas. (EEDG1, p.8)

Como ya se ha referido, el concepto de autonomía es un valor central en la identidad y la narrativa de la organización, y, al mismo tiempo, resulta ser uno de los temas más difíciles de abordar desde la mirada investigativa, debido a que no es un tema sobre el cual se pueda profundizar sin dificultades y sin poner en juego aspectos no racionales. Desde el inicio de la investigación, se les planteó que no queda claro a qué se le llama autonomía y si no es, en realidad, el resultado de la inevitabilidad de funcionar de otra forma, debido a la dispersión espacial de los proyectos, al alto número de funcionarios y a la propia cultura organizacional.

b) De la cultura de trabajo de los coordinadores y coordinadoras como mandos medios

> La Dirección de la institución está personalizada en 1 Director General, y actúa apoyado por un "equipo de gestión" que integra cuatro personas más (una directora adjunta, dos asesores y el administrador general) con reuniones semanales, y por un "equipo de coordinación" con los coordinadores de los diferentes programas institucionales, con reuniones mensuales o bimensuales. (Doc2011, p.4)
>
> […] cada coordinador hace con la directora administrativa su proyecto anual. (EEDG1, p.6)
>
> Existe una metodología mucho más acentuada en el trabajo con los coordinadores y también con los equipos. (EEDG1, p.10)
>
> Esos coordinadores son el nexo, por decirlo de alguna manera, entre el equipo, la tarea y el equipo de dirección. (EEDG1, p.3)
>
> […] el pienso está encaminándose a través de las coordinaciones […]. (EEDH1, p.4)
>
> […] nosotros tenemos una institución que es bastante jerárquica digamos, ¿no? Dirección, coordinadores de programa, bueno, que a veces pueden ser elegidos o seleccionados por los integrantes del equipo, pero son personas de confianza, son mandos medios. (EEDH1, p.4)

Como cara de este aspecto, desde la perspectiva de los propios coordinadores, recogida a través de la encuesta web, ante la pregunta *"*¿Cómo se toman las decisiones en el equipo?", cinco de los siete coordinadores que participaron en la encuesta respondieron mediante la opción "Las decisiones estratégicas son tomadas en conjunto por directores y coordinadores"*,* mientras que los dos restantes lo hicieron por medio de la opción: *"*Los directores toman las decisiones estratégicas y los coordinadores, las operativas".

La contracara queda expresada en los siguientes fragmentos:

> […] cuesta ser coordinador de programa, vos tenés ocho tipos trabajando contigo y, bueno, yo no digo todo se puede resolver muy horizontalmente, pero también tenés que exigirle si no cumple con su tarea o con su horario. (EEDH1, p.6)

> […] claro, pero necesariamente uno termina siendo patrón, y también un coordinador de programa tiene que tener, alguien tiene que hacer la evaluación después a fin de año, ¿para qué hacemos la evaluación? Yo digo, no es para castigar o felicitar a un tipo, es para ver qué cosas hizo, ese es el trabajador ese año, y qué cosas se pueden mejorar […]. (EEDH1, p.6)

> […] pero lo que pasa que está todo relacionado, el tema de las rendiciones, nosotros le damos plata a los coordinadores, le damos plata, pero, claro, para nosotros poder rendir al financiador y si eso no llega en tiempo y forma, te vas atrasando. Estamos en esa eterna lucha de "traé eso a tiempo". (EEDH1, p. 8)

> Aunque se ha estimulado y logrado que la mayoría de los integrantes del equipo de dirección y coordinadores de programa realizaran capacitaciones y cursos de formación en gerencia social, existen dificultades para asumir con plenitud la tarea de coordinación y gerenciamiento en todas sus dimensiones. (Doc2011, p. 5)

> […] la gestión institucional requiere dedicar tiempo […] La mayoría de los coordinadores son más comprometidos con la acción concreta con la cual están, que con pensar la institución para adelante, que igual nosotros metemos ese tema permanentemente en la coordinación prospectiva y también en las jornadas institucionales que va todo el mundo. Siempre hay que repensar lo qué estamos haciendo, para qué lo estamos haciendo, buscarle el sentido común y de acuerdo a eso sacar conclusiones. (EEDH1:4-5)

Resulta evidente que la mirada más crítica hacia la forma de asumirse los coordinadores como mandos medios se centra en la lectura realizada por el director histórico. Así mismo, también se expresa en el documento de 2011, del cual se evidencia un momento muy crítico para la organización. Es importante aclarar que, desde la percepción organizacional, muchos de los aspectos referidos en aquel documento se han ido abordando positivamente, pero también es cierto que no se recibió ningún documento posterior que plantee una elaboración sobre las decisiones tomadas y las mejoras realizadas.

Resulta también llamativo el hecho de que no existan críticas significativas por parte de la directora general hacia el desempeño de los coordinadores y coordinadoras. Este elemento contribuye con la construcción de un tipo de cultura cuyo rasgo predominante es la tolerancia al bajo rendimiento.

Otro elemento sustantivo a la identidad y la cultura organizacional tiene que ver con las referencias al valor de los tiempos para la reflexión y la formación de los funcionarios, dentro del cual se incluye un modelo de supervisión externa financiado por la propia organización.

> Equipo de Dirección y Coordinadores de los programas […], han incorporado conocimientos y herramientas para pensar el futuro con una visión compartida a través de un debate profundo y para planificar estratégicamente a mediano y largo plazo no sólo a nivel de cada programa sino teniendo en cuenta la globalidad institucional. (DOC2011, p.1)

> La organización cuenta con supervisores externos para cada uno de los equipos como forma de capacitación permanente. (Doc2011, p.5)

> […] tienen una supervisión educativa, que es alguien que acompaña, que no es un supervisor de los convenios, sino que es alguien pago por la institución que acompaña la tarea con el objetivo de meterle un pienso. (EEDG1, p. 8)

En la línea de la supervisión, la encuesta realizada a coordinadores y coordinadoras muestra coincidencia con lo expresado por las autoridades, dado que la totalidad de quienes respondieron a la encuesta vinculan la supervisión con la mejora técnica del trabajo.

> […] mucho más importante que la práctica es la reflexión que hacemos a partir de la práctica, entonces hay un énfasis en que haya dos instancias semanales, que no son pocas en una carga de 20 horas semanales, de pensar esa tarea que se lleva adelante […]. (EEDG1, p.11)

Ciertamente, además de estos espacios —que podrían ser meramente discursivos—, existen espacios tangibles en los que se participó en el marco de la investigación, como las reuniones operativas de coordinadores/as y las jornadas anuales institucionales:

> […] nosotros tenemos tres instancias anuales, que se llaman jornadas institucionales, en que nos reunimos todos los que trabajamos en […]. La última fue el viernes pasado, que vino […] que es el politólogo e historiador […], nos historió un poco, nos habló de futuros, de certezas provisorias […]. Después de que él nos ayudó con esa ponencia, pensamos un poco nuestra práctica en ese contexto, entonces esas instancias nos sirven para esto, para esa dimensión como más política. (EEDG1, p.12)

> La organización difunde entre su personal las oportunidades externas de capacitación y estimula y co-financia intereses formativos que tengan que ver con la tarea. (Doc2011, p.5)

Sin embargo:

> Debido a las condicionantes impuestas por los organismos financiadores es difícil transversalizar los recursos técnicos y profesionales existentes […]. La organización no ha logrado implementar a nivel interno planes de capacitación de su personal en forma permanente […]. El multiempleo de la mayor parte del personal, dificulta en muchos casos la dedicación de tiempo del personal a aprovechar ofertas de capacitación existentes. (Doc2011, p.5)

Con relación a los procesos de reflexión que deberían darse desde los equipos y a nivel de toda la organización, el director histórico dice:

> […] los equipos tienen bastante resistencia a las transformaciones, porque las transformaciones producen más incertidumbres y requieren más trabajo. Bueno, hay reflexión, pero no en profundidad. […] yo tendría o tuve algunas ideas pero no me corresponde a mí hacerlo. (EEDH1, p.3)

> Esto de gestión educativa, yo pienso que no es solamente acompañar al chiquilín o al adulto, hay también el crear las condiciones institucionales o del programa para hacerlo y eso implica tener una noción más clara del perfil que uno quiere para su propio equipo, normalmente se eligen perfiles muy aptos para trabajar con los chiquilines, pero después, el trabajo en equipo, falta el pienso más en profundidad […]. (EEDH1, p.6)

> En el extremo opuesto de todos estos instrumentos para pensar, se encuentran los integrantes no coordinadores de los equipos, que, en la jornada de trabajo institucional, luego de trabajar en equipos, refirieron en varias ocasiones a la ausencia real de tiempo para poder pensar. Incluso se instaló de manera

> sistemática un cierto pesimismo hacia la tarea, al punto que uno de los expositores dijo jocosamente: "[…] hasta pensamos en renunciar todos" (OJI, participante.1)

Es importante destacar que el pesimismo se instala entre el mandato de las políticas públicas y las posibilidades de acción en el marco de lo educativo. En ningún momento se hizo referencia a un malestar con la organización.

12.1.3 La planificación organizacional

El estudio también arrojó información sobre aspectos de la planificación de la organización, la cual se construye en el marco del modelo de planificación estatal —en este momento, el Estado es el único financiador de la organización—. Esta realidad, a su vez, pone límites al desarrollo de otros aspectos que pudieran considerarse necesarios desde una perspectiva de planificación situacional.

Las formas de financiación y los criterios impuestos por el Estado constituyen un verdadero límite a las proyecciones de estas organizaciones en general, en tanto quedan atrapadas dentro de la lógica normativo-estratégica (según lo planteado oportunamente en el marco teórico, podemos considerar que el modelo de planificación predominante en el Estado uruguayo es el estratégico-normativo).

> Limitaciones en el uso de fondos para actividades de capacitación y fortalecimiento institucional por condicionamientos de los organismos financiadores que impiden transposiciones de rubros entre los programas, impidiendo que excedentes de algunos de ellos puedan ser utilizados para complementar necesidades de otros programas; y no permiten la acumulación de reservas institucionales para eventuales imprevistos, fortalecimiento institucional, capacitación del personal, etc. (Doc2011, p.3)

> […] estamos en un momento de complejidad o complejo vínculo con los financiadores, en un control estricto, el cual nosotros compartimos, pero un control obsesivo, centrado como en el dato, nada más, en esas planillas digitales, que vos tenés que tener una persona nada más para que llene, en cada programa una persona que llene esos proyectos. (EEDG1, pp.5-6)

La inmediatez supone un gran problema con relación a la planificación, problema que la organización intenta resolver a través de preguntas que son abordadas en los encuentros de proyección organizacional.

> […].siempre nos preguntamos —con los coordinadores—, bueno, este es un problema de cómo está organizada la institución o es un problema de poca dedicación o es un problema solamente económico que hace que estés siempre arriba de la plata y no de una proyección más a largo plazo, que es el otro gran riesgo, ¿no? (EEDH1, p.4)

La sensación de inmediatez se extiende incluso a la dimensión administrativa:

> […] toda la parte de recursos humanos es otro tema […] siento que desde que entré estamos, no sé si es porque es mucho laburo y éramos menos, pero como que la estamos corriendo siempre de atrás sin poder pensar un poco, organizar bien el trabajo, estamos como siempre. (EEDA1, p.9)

De todas maneras, independientemente de los límites que puedan existir por las formas y las exigencias de los financiadores, la organización muestra cierta informalidad o rechazo con relación al registro sistemático, instalándose discursivamente en un marco de permanente revisión.

> […] nosotros ahí hemos hecho algunos intentos […] de poder evaluar a través de los usuarios, de poder tener algunos encuentros con los chiquilines y de algunas instancias colectivas de evaluación […] yo participo, digamos, y muchas veces participo sin que estén los educadores, pero todo eso depende del esfuerzo personal y de las emergencias y de no olvidarse de eso de que, bueno, que soy yo como para todo eso, entonces también depende de los tiempos, de la agenda, es decir, no tenemos nada regulado y que está instaurado de tal manera, pero es una cosa que buscamos hacer, pero que no está instalada ni protocolizada. Nosotros, te voy a decir, también hemos huido un poco a los protocolos, porque entendemos que están buenos, pero también quedamos un poco atrapados. (EEDG1, p. 11)

> […] nosotros tenemos algunos instrumentos ahí, que bueno, que capaz está bueno que te pueda decir esto, nosotros ahí lo que tenemos y vamos haciendo no son cosas que podemos decir que están terminadas, nosotros es como que estamos en permanente revisión. (EEDG1, p. 3)

Es importante resaltar que las dificultades de planificación ya vienen planteadas desde 2011 y no se perciben cambios estructurales en la actualidad.

> Existen dificultades para una planificación estratégica a mediano y largo plazo que logre acompasar los cambios en el entorno (nuevas realidades sociales y políticas) con las propuestas metodológicas de los programas. (Doc2011, p. 6)

Resulta evidente que la organización tiene grandes dificultades para imprimir un ritmo propio de trabajo, ordenado y sistematizado, dificultades que encuentran respuesta no tanto en los modelos estatales de planificación como sí en la forma propia de ordenar el trabajo y el valor que se le asigna a la protocolización de algunos aspectos, como podría ser el registro. La narrativa devuelve una organización que desea ubicarse en un modelo más situacional de la planificación, pero, así mismo, resulta difícil poder definir un modelo que la caracterice.

12.1.4 Estadios de desarrollo organizacional

Los estadios de desarrollo organizacional constituyen otro de los aspectos capturados en el marco de la investigación. La historia de trabajo devuelve diferentes momentos de la organización que también refieren a su identidad y cultura actual. Hacia principios del siglo XXI, la organización desarrolló un plan innovador sobre el trabajo con adolescentes en conflicto con la ley penal, el cual incluía propuestas socioeducativas que fuesen una opción diferente a la privación de libertad. Fue así que creó un dispositivo de trabajo en el área de lo que se denomina medidas no privativas de libertad. Esta propuesta, que fuera extendida a otras organizaciones no gubernamentales, generó un proyecto específico dentro de lo estatal y ubicó claramente a la organización en lo que Gairín (2004) ha definido como estadio 3 y hasta 4 de desarrollo organizacional.

Otro proyecto que podría revestir características similares al anterior tiene su inicio hace más de una década y refiere a generar soportes de vida autónomos en los y las adolescentes mediante el abordaje de aspectos como la vivienda, la educación y la inserción laboral.

Hasta el momento, no se ha accedido a propuestas posteriores con las dimensiones de las referidas, aunque sí se percibe claramente una búsqueda permanente al pensar y repensar la práctica. En este sentido, es posible afirmar que la organización ha trascendido claramente el estadio 1 de desarrollo,

para consolidarse en la búsqueda permanente de definir líneas propias de acción a través de proyectos u otro tipo de intervenciones, aspectos característicos del estadio 2 definido por Gairín (2004).

La organización posee marcas de identidad que, sumadas a esas experiencias innovadoras, le han permitido transitar por diferentes momentos y etapas de desarrollo. Si bien en este momento no se encuentra llevando adelante propuestas innovadoras, existe sí la actitud de tender siempre hacia ese lugar. La interpelación como condición permanente permite transitar en términos de movilidad.

> […] todos pueden hacer énfasis en una cantidad de cosas que nos definen, nos autodefinen, de las cuales nosotros nos orgullecemos de la institución […]. (EEDH1, pp. 5-6)

> […].la institución tiene un conjunto de programas sumamente amplio, que no justifica ampliar el número de programas, por lo menos en mi tesitura. Es al revés, nosotros tenemos que ir cambiando los programas, lo que tenemos que hacer es ir innovando y viendo cuáles son las reales necesidades, ¿no? Qué nos exige la situación actual. Cosa difícil. (EEDH1, p.3)

> ¿Por qué un programa sigue?, ¿cómo nos justificamos a nosotros mismo la existencia de un programa? (EEDH1, p.3)

> Vamos a cambiar el mundo, la institución no lo va a cambiar, pero puede hacer aportes a la política, como ha pasado en varios programas, es decir, que no solo es el niño, es la familia, pero bueno antes había que luchar para poder trabajar con la familia o el tema de alternativas a la privación de libertad, lo mismo. Hay cambios que uno puede promover, no va a cambiar la política pero yo insisto hay cambios que para los chiquilines es bárbaro ahora, pero eso no cambia solo nosotros. (EEDH1, p.7)

También resultan evidentes las dificultades que se presentan a la hora de plantearse aprender internamente de las propias experiencias. Esto constituye un factor a considerar, ya que en algunos momentos se corre el riesgo de la exposición hacia afuera, descuidando la circulación en la interna organizacional.

> La organización general a través de programas gestionados por equipos con autonomía de gestión, si bien es una opción y un valor institucional, dificulta muchas veces la transversalización de la información y comunicación institucional de los aprendizajes que cada equipo realiza, y de los recursos humanos, físicos y económicos con que cada programa cuenta. (Documento 2011, p.4)

Resulta claro y novedoso observar cómo el nivel de desarrollo organizacional se encuentra también atravesado por el momento histórico de una organización. Podría decirse que la pertenencia a un estadio u otro no es continua. Incluso, en organizaciones tan dispersas como esta en sus programas, se podría ubicar algunos proyectos en un estadio y otros en otro. Aquí el componente clave está vinculado al conocimiento organizacional y a cómo es aprovechado para enriquecer al conjunto, socializando y transformando los saberes tácitos en explícitos (Molina y Marsal, 2002).

De lo referido antes, se infiere que la movilidad organizacional —en términos de desarrollo— se vincula necesariamente a la capacidad de conceptualizar que se tiene en determinado momento, ya sea por las propias dinámicas como por cambios en las plantillas de trabajadores. Este es un aspecto que cada organización debe revisar, es decir, vincular los momentos de innovación a las coyunturas sociopolíticas e históricas y, así mismo, al conjunto de personas que participan de esas innovaciones.

En el proceso de investigación se participó en dos instancias grupales, reuniones operativas donde el conjunto de coordinadoras y coordinadores se reúne con el equipo de dirección. En estas instancias —los hallazgos sobre las cuales, por las características de la metodología investigativa elegida, no pueden extenderse a otras jornadas similares—, me llamó la atención que no se recogiera ninguna idea conceptual fuerte, siendo una cuestión tanto emergente como importante el poder pensar prácticas para la atención a situaciones complejas y para las cuales no hay dispositivos. Se dio gran valor a tomar casos para ello. Esto que refiero me sorprendió mucho, ya que es la historia de cierta concepción de lo educativo, ya sea formal o no formal; ¿cómo hacer que encajen los que no encajan? La actitud observada no condice con las respuestas obtenidas mediante la encuesta, que se definen fuertemente hacia la investigación y la sistematización. En la encuesta, cinco de los siete coordinadores y coordinadoras que respondieron a la pregunta que refería a aspectos de su tarea lo hicieron mediante la opción *"*Investigar y estudiar la situación de la infancia y adolescencia en el Uruguay, sistematizando prácticas educativas y proponiendo formas alternativas de atención*"* (Anexo I, PIO, p. 174).

Estos elementos pueden resultar de gran valor para el equipo de dirección al momento de evaluar los espacios destinados a la reflexión conceptual. A continuación, se transcribe uno de los intercambios mantenidos en una de las reuniones observadas, que da cuenta de este aspecto Anexo I, PIO, p. 185:

> Hay que dar esta discusión, que es conceptual, que esa forma de vida de los gurises, en casas, pensiones, etc. ¿Cómo hacer que sirva a otros? Estos (los del proyecto) son los más "top", pero ¿qué pasa con los pibes de calle?, ¿cómo hacer esa adaptación?, ¿estamos dispuestos? O.R.O.M.DG
>
> En ese contexto, Coordinador 2 dice:
>
> Es como vos decís, es conceptual, ¿cómo concebir la propuesta? Los que vienen bancan, un pibe que viene de calle no se banca. Hay que generar otra cosa, pero en esta estructura no. O.R.O.M.C2
>
> Interviene C5 y hace referencia a un gurí que no aceptó ese proyecto y que hoy está entrando a la Armada. O.R.O.M.C5
>
> Algo más singular para los gurises. O.R.O.M.DG
>
> C2 y C5 refieren a una gurisa. Dice la primera:
>
> Está bueno analizar un caso. O.R.O.M.C2
>
> Capaz deberíamos pensar casos. O.R.O.M.DG
>
> […] yo creo que todos los proyectos y experiencias pueden dejarnos algo para crear atención a nuevos casos, inventar a medida. O.R.O.M.C5
>
> Nosotros tenemos que construir la propuesta. O.R.O.M.DG

12.2 Conclusiones

Así como el desarrollo de la investigación se produjo en el marco de la pregunta *"*¿Cuáles son las mejores decisiones que se pueden tomar en función de tan significativa transformación en el equipo de gerencia?" (Anexo I, PIO, p.131), las conclusiones finales de este proceso deben ser ordenadas a la luz de la pregunta planteada al inicio del marco teórico de este trabajo, es decir: ¿Es posible llevar

adelante un plan de mejora organizacional con un diseño lo suficientemente integral como para lograr al mismo tiempo enriquecer la forma de conducción de sus directivos y crear comunidades de aprendizaje que consoliden a la organización como una que aprende al tiempo que fortalece las acciones de sus educadores para construir coherencia conceptual y metodológica, que "blinde" a la organización frente a un modelo de planificación estatal estratégico-normativo y que ello repercuta en mejoras en el aprendizaje de sus usuarios?

Así mismo, resulta sustancial en el marco de comprensión introducir los objetivos definidos en referencia al plan de mejora esbozado en el PIO:

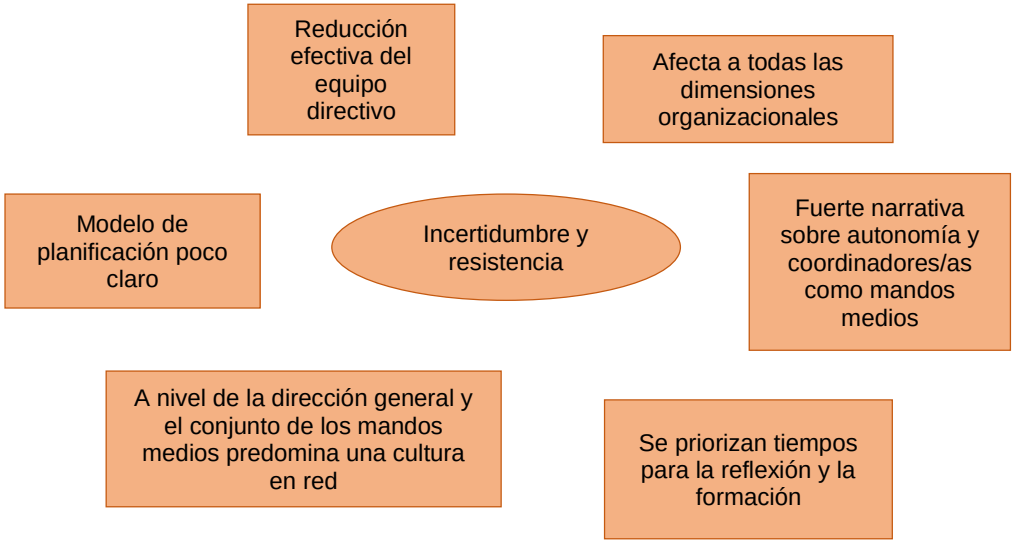
> A partir de la investigación diagnóstica desarrollada, se entiende pertinente diseñar un plan de mejora con los siguientes ejes: 1. Nueva estructura organizacional y 2. El lugar de la supervisión en la organización. Como objetivos, se propone: lograr una nueva estructura que fortalezca toda la organización; definir el lugar de la organización en el marco del fortalecimiento conceptual de los proyectos hacia la consolidación de una organización que aprende; y lograr la consolidación de un equipo que defina una nueva estrategia institucional que aborde: protocolización, comunicación, búsqueda de recursos, participación institucional, evaluación, equipo de proyectos, otros. (Anexo I, PIO, p. 149)

Y también los objetivos del PMO:

> Objetivo general: Fortalecer el desarrollo, el aprendizaje y la sistematización del trabajo realizado por los equipos.
>
> Objetivos específicos:
>
> a. Implementar cambios en la estructura organizacional que considere las potestades y funciones de los nuevos componentes que la integren.
>
> b. Definir la creación y conformación de un equipo de planificación y seguimiento institucional que siga y acompañe la tarea desarrollada por los equipos. (Anexo II, PMO, pp. 193-194)

A continuación, en la Figura 13, presento un mapeo de los diferentes aspectos abordados en este capítulo de resultados y conclusiones, como forma de poder visualizar con claridad el referido proceso.

Figura 14. Mapeo de abordaje investigativo



Fuente: Elaboración propia.

La realidad organizacional demuestra que es posible responder afirmativamente a la interrogante marco de este trabajo, como se explica en los siguientes apartados.

12.2.1 Sobre la cultura organizacional y las formas de conducción

Como ya fue referido, las formas desplegadas por la directora general definen claramente una cultura en red a nivel de la dirección y los mandos medios. En este sentido, es necesario atender qué sucede a nivel interno de cada equipo de programa con relación al tipo de cultura predominante. Uno de los problemas con la cultura en red se presenta, según los aportes de Goffee y Jones (2001), cuando el alto nivel de sociabilidad produce como efecto una alta tolerancia a los bajos rendimientos, así como también un uso no eficiente de los tiempos. En este sentido y siguiendo la línea de estos autores con relación a la definición de solidaridad, es posible que esos efectos no deseados de la cultura en red sean superados, en tanto la organización pueda formalizar aún más el tránsito hacia el cumplimiento de sus objetivos, pudiendo crear formas procesuales capaces de capturar por etapas el cumplimiento de metas con indicadores claramente definidos (ver Anexo II, PMO, pp. 197-199). Utilizando las conceptualizaciones de estos autores, es posible referir a la posibilidad de acerarse a algunos de los aspectos positivos de la cultura mercenaria.

En cuanto a la existencia de subculturas, es importante atender el hecho de que la dispersión territorial genera un gran fraccionamiento entre los equipos, provocando inevitablemente lo que Goffee y Jones denominan cultura fragmentada. En la jornada institucional del mes de agosto, uno de los participantes señaló: “Quiero valorar la oportunidad que tuvimos para conocernos entre los equipos” (OJI, participante 3, ANEXO I, PIO, p.181). Este aspecto es resaltado también por el documento de 2011 citado en este trabajo, al referir a la transversalización de los aprendizajes.

12.2.2 Sobre la creación de comunidades de aprendizaje

Independientemente de las limitaciones para la redefinición de gastos, impuesta por los organismos financiadores, la organización ha logrado una redistribución de fondos que le ha permitido generar espacios pagos con supervisores externos, así como también disponer de rubros para la implementación de jornadas institucionales.

En este sentido, existen fondos económicos que habilitan la posibilidad de repensar esos espacios y transformarlos hacia otras formas de trabajo, similares a las planteadas por Molina y Marsal (2002), mediante la generación de encuentros sistemáticos entre integrantes de diferentes equipos que disminuyan cualquier rasgo negativo de la cultura fragmentada y se conviertan en comunidades de aprendizaje, entendidas como espacios formativos permanentes.

Como mencionamos antes, estos espacios funcionan con participación voluntaria y abierta a diferentes áreas y jerarquías, y se centran en ejes temáticos que van variando y para cuyo abordaje la organización incorpora a expertas o expertos externos que guían y enmarcan los encuentros. Tienen objetivos claros, entre los cuales la sistematización de los saberes es un producto fundamental.

En estas comunidades de aprendizaje se buscaría contribuir a la actualización y la clarificación conceptual, a hacer explícitos los saberes tácitos y, entre otros, a consolidar la organización en el estadio 2 de desarrollo, generando nuevos procesos ordenados de aprendizaje que la conduzcan al estadio 3, según lo definido por Gairín (2004).

12.2.3 Sobre el blindaje organizacional ante el modelo normativo-estratégico estatal

La organización tiene importantes condiciones para lograr definir un modelo claro y deseado de planificación. De todas maneras, este aspecto no resulta sencillo, ya que debe necesariamente transformar aspectos vinculados a su cultura de trabajo, los cuales descansan sobre la base de una identidad centrada en la idea-fuerza de autonomía. La autonomía es un concepto que la organización debe redefinir, ya que puede estar operando como barrera interna para cualquier tipo de transformación estructural.

Los árboles de problema y objetivos presentados en el Anexo I, PIO, pp. 48 y 50 respectivamente, muestran un conjunto de opciones con base en rediseños organizacionales que buscan superar los aspectos informales de la cultura de trabajo que constituyen imposibilidades de mejora sostenible.

En suma, la organización tiene condiciones para rediseñar la dimensión organizativa de tal manera que el retiro del director histórico configure una oportunidad de mejora y fortalecimiento. Existen, además, condiciones para pensar la forma cultural que han ido construyendo. En este sentido, podrían generarse algunos desplazamientos vinculados a otras formas culturales que logren erradicar los aspectos que podrían operar como límite a la mejora continua y deseada.

Sección V. Reflexiones finales

1. Una asignación propia de valor

El presente apartado me acompañó desde el inicio mismo de esta memoria, y no desde la adjetivación "final" sino desde su condición de permanente. Desde el comienzo, anhelaba llegar aquí, por la sencilla razón de que el trabajo me iba mostrando que rendía y que a medida que avanzaba iba rindiendo cada vez más.

Fue un trabajo construido en equipo, con dos jugadores que se complementaron desde el inicio del proceso, allá en los tiempos del PIO. Por un lado, quien escribe y su dispersión casi siempre controlada, pero no siempre; al otro lado, el docente orientador, que ofició de marco, de ordenador, de técnico. Miguel logró sacar lo mejor de mí, hacerme rendir, cuidarme, evitar que me extraviase y hacer que me sienta verdaderamente orgulloso de este trabajo. Si luego es valorado por otros y otras —lo cual sería lindo—, ya no depende de mí, pues consiste en una externalidad que no manejo, no puedo manejar y tampoco resulta de mi interés hacerlo.

Pero este trabajo sirve, para mí, porque antes de él, durante y en el futuro, mi opción fue, es y será la educación, y las organizaciones —que están de paso—, pero que constituyen ese lugar de oportunidad para encontrar y encontrarnos. Dirigí organizaciones, dirijo y seguiré haciéndolo, y vaya si este proceso habrá aportado.

Me siento mejor, mejorado, más fuerte, más sostenible, más ordenado en mis formas. La teoría recibida me enriqueció, me precisó, afinó mi ojo y su velocidad. Los marcos investigativos —lo que aquí se denomina marco aplicativo— me llevaron a un lugar que nunca había habitado, el de la rigurosidad, el de la prolijidad. Ese lugar amplificó para siempre mi intuición, que esa sí es solo mía.

El proceso riguroso de la investigación me devuelve también la maravillosa posibilidad de saber que, de aquí en más, ya no caminaré solo. Es que la rigurosidad me aburre y se me desdobla en difícil, me cuesta, tengo una cierta incapacidad de ser riguroso, de ahí que necesite siempre estar con otros y otras, más ordenados/as, más sintéticos, más científicos de lo que puedo serlo yo. En fin, salgo convencido de que, de aquí en más, la construcción solo puede ser con otros… Vaya si esto será crecer, ser mejor.

A diferencia de otros, este trabajo no presentó idas y vueltas, nunca fue hacia atrás o hacia adelante, este trabajo solo empezó y después se disparó, se fue trazando, dibujando, y si en algún momento fui invitado a recorrer los mismos caminos en otro sentido, yo ya no era el mismo. Este trabajo es mi rizoma, hasta ahora, que por suerte dejará de serlo para pasar a ser de nadie o, por un rato, de quien se le antoje.

2. Dos asignaciones externas de valor

Cuando uno decide formarse, debería hacerlo siempre con el fin de amplificarse y, aunque parezca tonto decirlo, sentirse amplificado al final de un viaje es maravilloso. Pero la propuesta, la formación de la universidad, no abracaba únicamente el yo, sino que desde el inicio quedó claro que el trabajo también estaba dirigido a otros, y esto significa responsabilidad en el más alto nivel. Por eso, a continuación, referiré a algunos ejes que me devuelven mi ser responsable.

2.1 A nivel organizacional

En el nivel de lo tangible e inmediato, está el trabajo con la organización, una organización de gente amiga que me abrió la puerta, que me acompañó siempre, que me facilitó todo lo que puede facilitarse a un investigador, que se expuso no solo diciendo y mostrando, sino también sabiendo que si algo quedaba detrás del velo ese velo podía ser retirado, y cuando eso pasa lo que viene es mucho más fuerte y sabemos que duele.

Este trabajo devuelve a la organización una mirada sobre ella, construida a partir de su relato; mirada que solo ella podrá o no transformar en propia y, desde allí, intentar ser mejor.

Se le devuelve el peso de una identidad que se sostiene sobre la fragilidad de una idea de autonomía.

Se le devuelve una madeja llamada cultura con unas formas predominantes y otras alternas. Se refiere en ellas a las fragilidades que cada una posee y se esbozan acciones para atender esos aspectos y ser mejores.

La distancia entre la idea y el hecho concreto es algo que también ofrece este trabajo. Los dispositivos que la organización ha creado y que han sido parte de ella deben ser revisados, porque quizás no devuelven lo que se busca. Y se ofrecen otras formas que pueden contribuir y que deben ser pensadas.

La planificación tampoco quedó fuera, falta quizás un poco de orden, solo un poco, y serán mejores.

A mi modo de ver, este trabajo constituye una metacognición de una organización que tiene el nivel para procesarla, para pensarse, para tomar lo que quiera y hacer lo que quiera. Le sobra capacidad y compromiso para ser mejor, la decisión es de quienes la conforman.

2.2 Más allá de la organización

A continuación, desarrollaré tres aspectos que a mi modo de ver podrían trascender tanto el nivel de lo personal como el de la organización y presentarse como aportes a la comunidad científica, aspectos que, de ser relevantes para alguien, podrían ser objeto de futuras investigaciones, que quizás ya existen, pero a las cuales no he accedido en el marco de esta tarea.

a) El marco contextual de este trabajo logra capturar y hacer tangible el proceso de codificación de la educación no formal en Uruguay. Esta forma de educación tiene como protagonistas a las ONG, muchas de las cuales han asumido prácticas que son anteriores a esta denominación y que tienen como antecedentes a la educación popular y la teología de la liberación, que hacen a su vez a la

conformación de su identidad. La realidad actual devela un conjunto de tensiones surgidas tanto desde los marcos de los financiadores como desde los nuevos marcos en términos de relaciones laborales.

> […] claro yo creo que se ha perdido un poco ese compromiso que había hace 20 años de parte de los trabajadores, eso de, bueno, antes te ibas de campamento y te ibas de campamento, ahora ta, es ¿cómo me cobro las horas? (EEDA1, p.12)

> Claro, ahí también estamos recorriendo un camino junto con la sociedad en su conjunto. No es la misma época en la que nacieron los programas, que tenía que ver con una visión de cambiar el mundo, de un mundo mejor […] este y […] la situación actual que en la medida que va ingresando gente que como todos los trabajadores actuales en general no hacen tanto énfasis en lo institucional sino en su fuente de trabajo. (EEDH1, p.3)

Sin duda alguna, el escenario ha cambiado y las ONG que han transitado este tipo de recorridos deberán redefinir su lugar en el marco de esta macroformalización. Asumir este nuevo lugar podría contribuir a superar situaciones que ya no tienen vuelta atrás.

b) Otro elemento de gran valor se constituye en el nivel de las formas culturales de las organizaciones y en cuál es la incidencia que los modelos de planificación estatales tienen sobre ellas. El universo aquí es amplio, pero deseo centrarme principalmente en una hipótesis:

En educación, el modelo normativo-estratégico podría estar incidiendo en que aquellas organizaciones que trabajan con poblaciones vulnerables —alejadas de los estándares definidos por las políticas— terminen asumiendo como cultura predominante los rasgos negativos de las culturas en red y fragmentadas, de acuerdo con las definiciones aportadas por Goffee y Jones (2001).

En lo personal, considero que estas formas son devastadoras con relación a la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, con relación a la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes que asisten a este tipo de organizaciones, impidiendo a su vez cualquier tipo de mejora sostenible.

c) Por último y en un nivel estrictamente teórico, considero de gran importancia elaborar trabajos investigativos en torno al lugar histórico de lo que entendemos por liderazgo. Para este caso, ¿es posible pensar que el concepto de liderazgo no supera la desigualdad, sino que se nutre y se retroalimenta de ella? En este sentido, y si la respuesta es afirmativa, todo plan de mejora que se diga sostenible debería considerar si es ese el lugar que desea asignar a quienes conducen circunstancialmente las organizaciones. A mi entender, la conducción debe alejarse de estas formas, salir de ese código, para asumirse en una nueva definición.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I (1990). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. TROQVEL.

Aguerrondo, I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. IIPE-UNESCO.

Alaminos, A. y Castejón, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/20331

Albano, S. (2006). *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Quadrata.

Álvarez Pedrosián, E. (2013*). Casavalle bajo el sol*. CSIC-UdelaR.

Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería, XVIII*(1), 13-26. https://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf.

Astori, D. (1996). La política económica de la dictadura. En Astori, D.; Caetano, G.; Castagnola, J.; Mieres, P.; Pérez, R.; Rilla, J. y Zubillaga, C., *El Uruguay de la dictadura (1973-1985)* (pp. 119-144). Ediciones de la Banda Oriental.

Barboza, D. (2006). La radicalidad del ser y el ser radical. En Martinis, P. (Comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto* (pp. 177-192). Psicolibros.

Batthyány, K. y Cabrera, M. (Coords.) (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial.* Comisión Sectorial de Enseñanza-Universidad de la República.

Bentham, J. (1870/2008). *Los principios de la moral y la legislación*. Claridad.

Bourdieu, P. (1980/1992). *El sentido práctico*. Taurus.

Camors, J. (2009). Educación no formal: concepción que sustenta la política del MEC. En Camors, J.; Ubal, M.; y Varón, X. (Comps.), *Aportes a las prácticas de Educación no Formal desde la investigación educativa.* Ministerio de Educación y Cultura-Universidad de la República. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/Educaci%C3%B3n%20no%20formal.%20Camors%20J.pdf

Cangi, A. (2014). *Deleuze. Una introducción*. Quadrata.

Cepeda, G. (2006). La calidad de los métodos de investigación cualitativa: principio de aplicación práctica para estudios de caso. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 29, pp. 57-82.

Chen, C. (s. f.). *El conocimiento es poder*. Cultura genial. https://www.culturagenial.com/es/el-conocimiento-es-poder/

Conde, A.; Silva, Á. y Suárez, C. (2013). Hacia una base conceptual de la Educación No Formal. *Enfoques. Revista de educación no formal*, 4, 25-32.

Consejo de Educación No Formal (s. f.). *Educación no formal*. https://www.conenfor.edu.uy/innovaportal/v/5019/16/mecweb/que—es—onenfor?breadid=null&3colid=4767

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2010). *Caso Gelman vs. Uruguay. Resumen oficial.* http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/resumen_221_esp.pdf

Crowther, J. (2013). La red internacional de Educación Popular: su propuesta y contribución. *Rizoma Freiriano*, 14. http://www.rizoma-freireano.org/la-red-internacional-de-educacion-popular

Day, C. (2013). Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada. En Villa Sánchez, A. (Comp.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencia de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp. 57-86). Editorial Mensajero.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2001). *Rizoma*. Ediciones Coyocán.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G. y Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. TROQVEL.

Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85. http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20734/20574

Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. En Villa Sánchez, A. (Coord.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento* (pp. 77-128). Universidad de Deusto. https://www.yumpu.com/es/document/read/14108265/mejorar-la-sociedad-mejorando-las-organizaciones-

Gairín, J. (2013) La gestión de los centros educativos: retos y alternativas. En Villa Sánchez, A. (Comp.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencia de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp. 87-112). Editorial Mensajero.

García, B. y Quintanal, J. (Coords.) (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Editorial CCS.

Goffee, R. y Jones, G. (2001). *El carácter organizacional. Cómo la cultura corporativa puede crear o destruir negocios.* Granica.

González, L. y Jurado, P. (2003). Un diario para aprender a investigar. *Revista La Brújula de Papel*, 3, 115-132.

González, M. T. (2013). El liderazgo pedagógico: características y pautas para su desarrollo. En Villa Sánchez, A. (Comp.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencia de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp. 113-142). Editorial Mensajero.

Gonzalez Radío, V. (2006). El liderazgo social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 13*(11-12), 23-42.

Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Pre-Textos.

Gutiérrez, G. (1972). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Sígueme.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Ediciones Morata.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.

Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(1), 145-152. http://148.215.2.11/articulo.oa?id=55100108

Irazoqui, M. (2015). *La consolidación de la identidad institucional. Un desafío para la gestión* [memoria final de Master en Gestión Educativa]. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI, 9*(1), 123-146.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.

Maxwell, J. (1996). *Un modelo para el diseño de investigación cualitativo.* http://www.catedras.fsoc.uba.ar/guemure/bibliografia/Maxwell1.pdf

Meneses, J. y Rodríguez, D. (s. f.). *El cuestionario y la entrevista*. Universitat Oberta de Catalunya.

Míguez, N. (2001). *¿Hacia dónde van las ONG's en Uruguay?: Un análisis de la relación que establecen las ONG's con el Estado en las coyunturas actuales del país (ilustrando con algunos ejemplos del departamento de Durazno)* [tesis de Licenciatura en Trabajo Social]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Molina, J. y Marsal, M. (2002). *La gestión del conocimiento en las organizaciones*. LibrosEnRed.

Muñiz, M. (2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. División de Estudios de Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, *2*(5), 44-57. www.educa.madrid.org/web/eoep.at.colmenarviejo/blog/asesoramiento.pdf

Núñez Hurtado, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio*, 10, 3-14. http://www.infodf.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educacion_popular/decisio10_saber1.pdf

Nieto, J. y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96. <www.revistaeducacion.mepsyd.es/re339/re339_06.pdf

Parsons, T. (1966/1999). *El sistema social.* Alianza Editorial.

Portal 180 (2011, 4 de febrero). *ONG: Estado aporta 50% de la financiación.* Portal 180. http://180.com.uy/articulo/16822_ONG—Estado—aporta—50—de—la—financiacion

Questa-Torterolo, M. (2019). *Herramientas metodológicas para el diagnóstico y la intervención*. *Parte I* [material preparado para uso exclusivo en el curso Proyecto de Innovación, del Master en Gestión Educativa/Diploma en Planificación y Gestión Educativa del Instituto de Educación]. Universidad ORT Uruguay.

Questa-Torterolo, M. (2019). *Herramientas metodológicas para el diagnóstico y la intervención*. *Parte II* [material preparado para uso exclusivo en el curso Proyecto de Innovación, del Master en Gestión Educativa/Diploma en Planificación y Gestión Educativa del Instituto de Educación]. Universidad ORT Uruguay.

Qvortrup, L. (2013). La dirección escolar en los Países Escandinavos y Dinamarca: Anatomía básica del liderazgo escolar, nuevos paradigmas de liderazgo y desarrollo de competencias. En Villa Sánchez, A (Comp.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencia de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp. 247-274). Editorial Mensajero.

Rico, Á. (coord.) (2008). *Investigación histórica sobre la dictadura y el terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)*. Comisión Sectorial de Investigación Científica-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/666_academicas__academicaarchivo.pdf

Romero, C. (2008). Hacia una "dramática" del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12*(1), 1-18. http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART6.pdf

Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En CLACSO, *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (pp. 28-81). CLACSO.

Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *3*(2), 1-13. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/43/82

Schvarstein, L. (2002). *Psicología social de las organizaciones* (2.ª ed.). Paidós.

Senge, P. (2009). *La quinta disciplina.* (2.ª ed.). Granica.

SERPAJ (1989). *Uruguay Nunca Más. Informe sobre la violación a los derechos humanos (1972-1985)*. Servicio Paz y Justicia. https://archive.org/details/Serpaj1989UruguayNuncaMas/page/n3

Tejera, A. (2003). Redes para el desarrollo: las instituciones educativas desde una perspectiva comunitaria. *Cuadernos de Investigación Educativa, 1*(11), 31-42. https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2759/2737

Tejera, A. (2008*). Analizando la institución y su cultura*. Una mejor educación. http://unamejoreducacion.blogspot.com/2008/08/analizando—la—institucin—y—su—cultura.html

Uruguay (2008, 12 de diciembre). Ley n.º 18.437. Ley General de Educación. *IMPO*. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

Vázquez Clavera, M. I. (s. f.). *Propuesta metodológica para analizar aspectos de la cultura asociados al desarrollo organizacional.* Universidad ORT Uruguay. https://www.ort.edu.uy/ie/pdf/propuesta_metodologica_maria_ines_vazquez.pdf

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo*, 296. https://ideas.repec.org/p/cem/doctra/296.html

Anexos

Anexo I - Proyecto de Investigación Organizacional

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Proyecto de Investigación Organizacional

Master en Gestión Educativa

Diego José Barboza Oberlín - 182732

Docente orientador: Miguel Álvarez

3 de setiembre de 2019

Índice

Introducción **126**
I. Presentación de la organización y de la demanda institucional **127**
1. Presentación de la organización 127
2. Descripción de la demanda 128
3. Plan de trabajo 129
4. Encuadre teórico 130
II. Desarrollo de la investigación **134**
1. Fase Exploratoria 134
Análisis de la información 135
Modelo de análisis 137
2. Fase Comprensión del Problema 139
Niveles y lógicas en juego 141
III. Conclusiones y acuerdos con la organización **145**
Aproximación diagnóstica 145
Referencias para el Plan de Mejora 146
Bibliografía **150**
Anexos **152**

Índice de cuadros

Cuadro 1. Plan de trabajo 129
Cuadro 2. Cronograma de entrevistas 134
Cuadro 3. Cronograma segunda fase 139
Cuadro 4. Posible alternativa de agenda de trabajo 149

Índice de figuras

Figura 1. Modelo de análisis 138
Figura 2. Iceberg organizacional 142
Figura 3. Árbol de problemas 146
Figura 4. Árbol de objetivos 148

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proceso de formación para la titulación de Master en Gestión Educativa. Tiene como primer objetivo el desarrollo de un plan de investigación organizacional (PIO) y, en segunda instancia, la elaboración de un plan de mejora a partir de la definición de una demanda realizada por la organización en la cual se lleva adelante el trabajo.

El trabajo se desarrolla a través de una metodología cualitativa de investigación, a la cual Martínez refiere del siguiente modo:

> La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (Martínez, 2006, p. 5)

Dentro de lo cualitativo, el trabajo se aborda desde una lógica de estudio de caso, es decir, se centra en la especificidad única de la organización en la cual se lleva adelante la investigación.

El PIO y su desarrollo encuentran su eje de trabajo a nivel de la Dirección General, la Dirección Administrativa y el director histórico, quien se encuentra en proceso de alejamiento de su rol como director general. Este proceso de alejamiento definirá un primer nivel del problema y constituirá el eje de la demanda de la organización abordado en la primera fase de este trabajo.

En la segunda fase se trabaja sobre la incertidumbre y el cambio como resistencia y comienza a abordarse el nivel medio de la organización, en el cual se hallan los coordinadores de programa, figuras clave en la articulación de los lineamientos institucionales. El otro componente que adquiere significación en esta segunda etapa tiene que ver con los procesos de reflexión institucional, vinculados al desarrollo mismo de la organización y su capacidad para aprender de sus propias acciones.

Por último, se presenta una propuesta de plan de mejora que deberá ser aprobado por la organización —o reformulado junto a ella—, a partir del cual se espera contribuir, más allá del análisis, en la posibilidad de estimular a la organización a desarrollar acciones que se consideran pertinentes y a la altura de sus capacidades.

I. Presentación de la organización y de la demanda institucional

1. Presentación de la organización

El plan de investigación organizacional (PIO) será desarrollado en una asociación civil fundada en la ciudad de Montevideo hacia fines de 1990, a impulso de jóvenes pertenecientes al movimiento de scouts católicos. Esto define necesariamente un espíritu en su creación de raíz cristiana y de una forma de emprender el servicio social.

La organización tiene su sede central en la ciudad de Montevideo, pero también desarrolla actividades socioeducativas en el departamento de Canelones. El edificio central es una casona amplia de dos pisos, donde funcionan la Dirección General, la administración y uno de los proyectos denominados "Calle". Posee además otros salones donde se realizan diferentes actividades y reuniones. Hacia el fondo encontramos un patio amplio y un salón de grandes dimensiones donde se realizan los encuentros institucionales con todo el funcionariado, además de funcionar allí uno de los proyectos de "autonomía para el egreso". También tiene locales propios en los proyectos del departamento de Canelones.

En cuanto a la distribución del personal y su forma organizativa, consta de una Dirección General, un asesor de carácter honorario, un equipo administrativo de cuatro personas con una directora, nueve programas de atención orientado a niños, niñas y adolescentes de 0 a 18 años y que trabaja tanto con varones como con mujeres y sus familias, un programa de formación y supervisión educativa, y dos programas transversales a los anteriores, uno de alfabetización y otro denominado de "Habilidades para la vida". De los nueve proyectos, cuatro se desarrollan en la ciudad de Montevideo y cinco en el departamento de Canelones.

La planilla de trabajadores y trabajadoras de los programas de atención directa es de 70 funcionarios que cubren un total de 81 cargos.[1] Estos son quienes realizan las diferentes actividades socioeducativas, mediante equipos integrados por educadores sociales, maestros, psicólogos y trabajadores sociales, entre otros. Los proyectos abarcan una población aproximada de 600 niños, niñas y adolescentes, más el conjunto de aquellas familias con las cuales efectivamente se trabaja. Cada uno define la población que allí se atiende y van desde Centros CAIF, que cubren la atención de niños y niñas de 0 a 3 años, hasta proyectos "Calle", que definen la atención por la situación de los usuarios y no por sus franjas etarias.

La especificidad educativa se enmarca dentro de lo que se define como educación no formal[2] y, de acuerdo con sus propios estatutos, la organización define sus fines de la

[1] Hay 11 funcionarios que cumplen dos funciones diferentes dentro de la organización.

[2] Según el Artículo37 de la Ley n.º 18.437 (2008), "La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación,

siguiente manera: “1) Apoyar y desarrollar todo tipo de actividades educativas tendientes a la promoción y la defensa de niños y adolescentes en el Uruguay. 2) Investigar y estudiar la situación de la infancia y la adolescencia en el Uruguay, sistematizando prácticas educativas y proponiendo formas alternativas de atención. 3) Capacitar y formar personas adultas comprometidas con la problemática de la infancia y la adolescencia”.[3]

A lo largo de estos más de 28 años, la organización fue pasando por varias instancias de participación comunitario-política, a través de las cuales ha ido cumpliendo de diferentes formas con sus fines. Es por eso que la información mencionada antes se considera de alta relevancia, al igual que referir al contexto histórico previo a su creación (ver Anexo 1, pp. 30-31).

2. Descripción de la demanda

Resulta imposible desarrollar la descripción de la demanda sin antes vincularla con la gran apertura que la organización tuvo hacia el investigador y el proceso de trabajo, una apertura que se expresa en el involucramiento activo de todo el equipo de gestión, en el preciso aporte documental y en la disposición para permitirme el acceso a diferentes espacios e instancias organizacionales que se transformaron, sin duda, en fuente de información y enriquecimiento del presente trabajo. Al mismo tiempo, trabajar en la órbita de la gerencia, si bien resultó altamente gratificante en este caso, también operó como elemento complejo a la hora de que la organización definiese la intervención de mayor pertinencia en cuanto al momento histórico y la forma en la que se desarrolló el proceso de investigación. En el apartado Análisis de la información se desarrolla lo aquí esbozado.

Desde hace dos años se viene produciendo el alejamiento del director histórico y miembro fundador de la organización. Esto implica, por un lado, el retiro de alguien que ha aportado desde el inicio en todos los niveles institucionales. Por otra parte, refiere a la disminución cuantitativa del equipo de gerencia, que pasa de tres a dos integrantes, con la particularidad de que este, por decisión propia, jamás recibió honorarios por su dedicación, por lo que cualquier reforzamiento cuantitativo del

que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros). La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan: alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas. El Ministerio de Educación y Cultura llevará un Registro de Instituciones de Educación No Formal. Compete al Ministerio de Educación y Cultura promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la educación no formal”.

[3] Citado textualmente de los estatutos de la organización.

equipo directivo representará un gasto que jamás se había realizado antes. Hoy esto constituye una amenaza, pero también una oportunidad. La demanda organizacional se centra, entonces, en poder transformar una amenaza en una oportunidad. Es decir, cuáles son las mejores decisiones que se pueden tomar en función de tan significativa transformación en el equipo de gerencia.

Es importante destacar, de acuerdo con lo referido antes, que este problema carece de antecedentes y, por lo tanto, la organización carece también de abordajes institucionales en relación con la temática.

3. Plan de trabajo

El proceso de investigación queda claramente definido por tres etapas o fases. Dos de ellas ya concluidas y una tercera consistente en un Plan de Mejora Organizacional que deberá ser acordado con la institución. La primera fase fue un acercamiento a la institución a través de tres entrevistas exploratorias realizadas a los tres integrantes del equipo de gerencia y un cuarto encuentro con carácter de reunión temática con los mismos tres actores, en el cual se abordaron diferentes aspectos surgidos de las entrevistas realizadas. La segunda fase es la que denominamos de comprensión del problema y se realizó mediante una encuesta web a los coordinadores de programa y tres observaciones en modalidad no participativa y no estructurada en tres instancias institucionales. Una vez culminada la segunda fase, dará inicio la puesta en marcha del Plan de Mejora Organizacional (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Plan de trabajo

Fase	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre
Etapa 1 Fase exploratoria					
Entrevista E.1					
Entrevista E.2					
Entrevista E.3					
Tabla de dimensiones					
Modelo de análisis					
Reunión con equipo de gestión					
Etapa 2 Fase Comprensión del problema					
Encuadre teórico					
Relevamiento en profundidad					
Encuesta electrónica					
Observación reunión operativa Montevideo					
Observación reunión operativa Canelones					
Observación jornada institucional					
Sistematización de información					
Conclusiones y acuerdos con la institución					
Documento a la ORT					
Documento a la Organización					

Fuente: Elaboración propia.

4. Encuadre teórico

Son varios los aspectos teóricos considerados a la hora de llevar adelante este trabajo, aunque se consideraron como centrales los siguientes: dimensiones organizacionales, estadios del desarrollo organizacional, modelos y racionalidades de la planificación.

Estos conceptos orientaron el proceso de investigación diagnóstica en sus diferentes fases. A continuación, se desarrollan cada uno de ellos.

La primera referencia que realizaré será al concepto de "dimensiones del campo organizacional", desarrollado —en relación con las instituciones educativas— por Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo: *"Entendemos por campo el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado […] un campo es siempre dinámico, se reesctructura y modifica permanentemente. Podemos diferenciar, dentro de un campo, distintas subestructuras: las dimensiones"* (Frigerio *et al.*, 1992, p. 27).

Las autoras refieren a cuatro dimensiones: la **dimensión organizacional**, que hace referencia al conjunto de los aspectos formales de la organización. En esta dimensión se encuentran los organigramas, la distribución de las tareas, las relaciones jerárquicas y entre otros aspectos la priorización del tiempo y el uso de los espacios; la **dimensión administrativa**, que refiere tanto a los aspectos documentales, financieros como de recursos humanos y está directamente vinculada a la planificación y la gobernabilidad institucional; la **dimensión pedagógico-didáctica**, que es lo que distingue claramente a una institución educativa de otra que no lo es. Luego se diferenciarán unas y otras de acuerdo con los modelos de enseñanza-aprendizaje y a las teorías propias del acto educativo. Finalmente, está la **dimensión comunitaria**, que refiere al conjunto de las relaciones que la institución construye con todos aquellos con quienes interactúan, ya sean trabajadores o usuarios directos del establecimiento, como las familias, la vecindad, otras organizaciones, etcétera. Define, pues, la apertura y la participación más allá de lo estrictamente pedagógico-didáctico.

Ahora bien, cuando pienso en términos de dimensiones y análisis organizacional considero necesario referir a Schvarstein (2002) y su concepto de racionalidad institucional. En este sentido, dice: *"El reconocimiento de una racionalidad dominante en la organización y la jerarquía de valores que la sostienen es un requisito indispensable para ubicar los conflictos que pueden presentarse en los grupos"* (2002, p.41). El autor refiere a diferentes racionalidades según el tipo de organización, para este caso nosotros usaremos su concepto y lo asociaremos al de educativo-social, para definir así a una organización con una racionalidad socioeducativa. Más adelante desarrollo algunos de los problemas que le son generados a este tipo de institución y sus trabajadores en relación con los diseños de las políticas públicas.

Otro término que considero de alta pertinencia al analizar organizaciones educativas es el de desarrollo organizacional. En cuanto a los diferentes niveles de desarrollo, resulta más que esclarecedor introducir los aportes de Gairín (2012) en relación con lo que él ha definido como "estadios de desarrollo organizacional". El autor define cuatro estadios: un **primer estadio** en el cual la organización opera únicamente como marco-contexto de aplicación de políticas y planes diseñados fuera de ella. Un **segundo estadio**, que se diferencia del anterior en tanto la organización no solo aplica los diseños y programas, sino que busca definir líneas propias de acción a través de proyectos u otras acciones. *"Este compromiso exige una toma de conciencia colectiva que obliga a reflejar compromisos más allá del espacio educativo y de la acción individual del educador"* (Gairín, 2012, p.19). **El tercer estadio** define a una organización que aprende permanentemente de sus prácticas. En palabras del autor:

> Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan. (Gairín, 2012, p. 19)

En el **cuarto estadio** la referencia es a una organización que no solo aprende, ya que *"Este nivel de desarrollo conlleva el difundir los aprendizajes realizados y contrastados, sometiendo a debate público y científico los avances realizados, con un claro sentido de socializar y compartir el conocimiento adquirido"* (Gairín, 2012, p. 20).

Referir a los niveles de desarrollo organizacional requiere, en primera instancia, poder definir qué objetivos se tiene en la relación institución-sistematización y aprendizajes-comunicación. Y, luego, poder evaluar cuál es el lugar que cada programa ocupa en esta relación.

Como ha quedado evidenciado antes, en la búsqueda de conceptos que me permitieran capturar la complejidad en la cual me encontraba inmerso, necesité acercarme a aspectos vinculados a dimensiones del campo institucional, racionalidades y desarrollo. Lo siguiente ha de ser introducir un marco que permita pensar también en términos de cultura institucional y en este sentido hice la opción por concentrarme en bibliografía vinculada al mundo empresarial privado (Goffee y Jones, 2001) y no necesariamente al contexto de lo social y lo educativo. Es, a mi modo de ver, un gran ejercicio aprender de las formas de planificación de lo privado para comprender los efectos de los modelos públicos de planificación en países como Uruguay, ya que esto podría ayudar a explicar muchos aspectos de las culturas organizacionales.

Definiré primero ese modelo de planificación al cual hago referencia y, para ello, utilizaré las conceptualizaciones aportadas por Inés Aguerrondo (2007). La autora define tres modelos de planificación, uno normativo, basado en la lógica positivista, un segundo modelo al cual denomina situacional y un tercero basado en la teoría de

la complejidad. A mi entender el modelo de planificación en Uruguay refiere a una resultante del primero, a la cual se denomina planificación estratégica, para la que es posible definir dos aspectos sustanciales. Por un lado, no supera la lógica positivista referida a una relación lineal de causa-efecto y, por otro, se caracteriza por un gran distanciamiento entre el diseño y el objetivo de la política y lo que efectivamente ocurre en la práctica. El que planifica no acciona y el que acciona no planifica, pero, por sobre todo, no se produce un diálogo en tiempo real que signifique una retroalimentación para la política pública.

Volviendo ahora a por qué introducir una bibliografía de carácter empresarial-privado, puedo decir que en este escenario las empresas podrán ser exitosas o fracasar, pero lo que es necesario destacar es que cada una de ellas, a la hora de constituirse, tiene necesariamente en sus manos la definición de un modelo, de unos objetivos, de unas metas y de una tecnología de despliegue, una arquitectura organizacional, una planificación. Luego, las formas del liderazgo y otro conjunto amplio de aspectos irán constituyendo las formas de su cultura. A diferencia de lo anterior, cuando uno se encuentra en el campo de lo público-estatal, y depende directa o indirectamente de dicha estructura, los límites para el diseño y la planificación están dados por la forma de diseño de las propias políticas de las cuales se participa según el rubro de la organización.

El campo de lo socioeducativo resulta un campo extremadamente complejo, ya que, por lo general, existe un conjunto de suprametas y objetivos que operan como marco contextual de funcionamiento de las instituciones englobadas en estas racionalidades (Schvarstein, 2002). Luego el campo de acción, las características organizacionales de cada institución y la dimensión comunitaria en la cual se insertan van definiendo las distancias entre esos supraobjetivos y lo que efectivamente sucede en el accionar organizacional.

Las grandes distancias requieren de organizaciones muy consolidadas y muy conceptuales, es decir, organizaciones que produzcan de manera permanente procesos de objetivación, que pueden estar dados por la permanente y “casi obsesiva” existencia de los conceptos. El concepto permite producir realidad y permite capturar realidad, y, en este sentido, las organizaciones de estas características se constituyen en lugares donde el eje convocante y encuadrante en términos de protección laboral es, muchas veces, el elemento afectivo-relacional, cuando no la fragmentación interna. Transitar en el contexto de los conceptos requiere de altos niveles de formación y reflexión permanentes, requiere también de espacios e individuos que ayuden a la visualización, contextualización e instrumentalización del concepto, en detrimento de una excesiva afectación emotiva por la tarea.

Para continuar con el análisis introduciremos a Goffee y Jones quienes utilizan para el estudio de culturas organizacionales dos conceptos, el de sociabilidad y el de solidaridad, y, al mismo tiempo, señalan que aquella es una resultante de la intersección de estas dos categorías. Por sociabilidad entienden:

> […] una medida de la amigabilidad entre los miembros de una comunidad. Sociabilidad a veces ocurre naturalmente. Las personas suelen mostrarse amables con los otros porque quieren, es decir no hay obligaciones, ni tratos para que eso sea así. Las relaciones con alta sociabilidad tienen un valor en sí mismas (Goffee y Jones, 2001, p. 45).

En cuanto al término solidaridad nos dicen:

> En contraste con la sociabilidad, la solidaridad está más basada en la mente que en el corazón. Las relaciones de solidaridad están basadas en tareas comunes, intereses mutuos y objetivos compartidos y claramente entendidos que benefician a todas las partes involucradas, se gusten personalmente o no entre ellas (Gofee y Jones, 2001, p. 51).

Para los autores, una cultura en red posee un alto nivel de sociabilidad al mismo tiempo que un bajo nivel de solidaridad

Ahora bien, los modelos normativo-estratégicos han sido construidos en el marco de sociedades que atravesaban sistemas de gobierno totalitarios, en los que el no cumplimiento de los objetivos acarrea sanciones directas de diversa índole. En sistemas democráticos como el nuestro, el principal efecto de este modelo de planificación deriva en permanentes insatisfacciones por el no cumplimiento de las metas, por el sentimiento de aislamiento, las contradicciones entre la promoción y el control, entre otros aspectos. Sea uno de estos sentimientos o todos los que aborden a los trabajadores de una organización, esta situación deviene, a grandes rasgos, en dos formas de cultura (Goffee y Jones, 2001), una con niveles muy bajos de sociabilidad que, sumados a una imposibilidad de construcción de solidaridad, constituyen una cultura fragmentada. En el otro extremo, se encuentra un elevado nivel de sociabilidad que, en la intersección con un bajo nivel de solidaridad, define organizaciones con culturas en redes, con todo lo positivo y negativo para ambos casos.

En relación con la educación no formal, que es el área de intervención de la organización, se puede decir que “se concibe como aquella que transcurre más allá del centro educativo o escuela; no obstante, tanto una como otra comparten ciertos atributos tales como la sistematicidad, la organización, determinadas reglas, la planificación y fundamentalmente, la intencionalidad” (Conde, Silva y Suárez, 2013, p. 28).

II. Desarrollo de la investigación

1. Fase Exploratoria

La fase exploratoria se inicia mediante el contacto con la Directora General de la organización, quien desde el principio me recibió con amabilidad y apertura. A partir de aquí, se privilegió la entrevista como herramienta de aproximación.

Cuadro 2. Cronograma de entrevistas

Fecha	Instrumento	Entrevistado	Codificación
8 de mayo	Entrevista exploratoria	Directora General (DG)	EEDG1
24 de mayo	Entrevista exploratoria	Directora Administrativa (DA)	EEDA1
5 de junio	Entrevista exploratoria	Director Histórico (DH)[4]	EEDH1

Fuente: Elaboración propia.

La **entrevista** es una herramienta privilegiada en la investigación cualitativa, que busca obtener información cara a cara entre un entrevistador que guía, con diferentes niveles de apertura, a uno o varios entrevistados. En este sentido, podemos decir que existen tres tipos diferentes: estructurada, semiestructurada y abierta. En este caso, las entrevistas fueron abiertas y de carácter exploratorio. Su objetivo, según Meneses y Rodríguez, es *"[…] identificar aspectos relevantes de una determinada situación u objeto de estudio para proporcionar al entrevistador una primera impresión o acercamiento sobre el fenómeno estudiado"* (Meneses y Rodríguez, S/F, p. 37). Las pautas utilizadas para las entrevistas realizadas pueden verse en el Anexo 2, p. 32.

Con respecto a las entrevistas, un aspecto a destacar por su importante valor simbólico es que, mientras que las entrevistas a la directora general y a la directora administrativa fueron realizadas en los espacios físicos de la organización, la entrevista al director histórico fue concretada por este fuera de ellos.

En esta etapa también se realizó una observación en profundidad de la página web institucional y revisaron diferentes documentos, entre ellos los estatutos fundacionales, un documento sobre perfil y competencias de los coordinadores de programas y un informe interno del estado de situación de la organización elaborado

[4] La denominación director histórico refiere a quien fuera miembro fundador de la organización y Director de la misma desde su inicio hasta 2018 en el cual pasa a ocupar un cargo de Asesor institucional.

en 2011 pero que el director histórico consideró importante compartir como parte del proceso de historización organizacional (ver Anexo 3, p. 33).

Luego de realizadas las referidas entrevistas exploratorias, se llevó adelante una reunión con los tres integrantes del equipo de gerencia a los efectos de comenzar a acordar líneas de trabajo. Esta reunión tuvo como base para su desarrollo una agenda introducida por el investigador (ver Anexo 4, p. 34).

La etapa se desarrolló con total fluidez, no existió ningún contratiempo para los encuentros. Lo que sí resulta importante destacar es que el universo de información resultó de gran amplitud, al mismo tiempo que de gran interconexión entre las diferentes piezas. Esto condujo a un error cometido por mi parte y es que si bien se acordaron las líneas por las cuales continuar la exploración, estas no fueron definidas en el marco de la demanda institucional sino como acuerdo de lo que ambas partes consideramos importante. En el momento de tomar conciencia de esta situación, fue subsanada mediante una nueva comunicación (telefónica) con la Directora General, quién me transmitió que la línea planteada en el modelo de análisis era uno de los ejes en los cuales la organización deseaba que se siguiese avanzando.

Análisis de la información

Tanto las entrevistas exploratorias como el informe organizacional de 2011 nos aportaron un amplio escenario de información en torno a la alta gestión y al nivel medio de la institución, comprendido este último por los coordinadores de programas, en un contexto de cambio profundo, ya que el director histórico se encuentra en proceso de salida del equipo gerencial. La información que hemos considerado de alta relevancia se encuentra ordenada en la Tabla de Dimensiones (ver Anexo 5, pp. 35-44).

El momento histórico y la salida del referido director afectan todas las dimensiones organizacionales, por lo que en esta primera instancia resulta muy difícil extraer una demanda concreta por parte de la organización. Hay incertidumbres en relación con la posibilidad de reforzamiento del equipo de dirección, interrogantes en relación con el crecimiento organizacional y la autonomía como identidad, aspectos vinculados a la complejidad de la dimensión administrativa y procesos de reflexión en torno a la dimensión pedagógica y el lugar de los coordinadores como fundamentales para el desarrollo organizacional, entre otras temáticas.

Sin duda alguna, el conjunto de los actores involucrados está conformado por el equipo de dirección y la totalidad de los coordinadores. Esto define una forma compleja de llegar a la construcción de una demanda concreta para constituir el plan de mejora. El primer nivel de alerta está dado por el proceso de retiro del director histórico de la organización, que se inicia hace unos dos años y continúa en la actualidad. Este retiro constituye al mismo tiempo una amenaza y una oportunidad para la organización: es una amenaza porque el equipo de gerencia se verá reducido de tres a dos miembros:

> […] yo lo que digo es que quizás el problema más urgente que tiene la institución es lo poco, digamos, la poca capacidad que tiene la organización para fortalecimiento institucional porque en la Dirección jamás podría estar una persona sola con esa cantidad de gente, el problema es también que […] de los convenios existentes no se puede usar dinero para fortalecimiento institucional para pagar otro director, es decir, todo eso queda un poco centrado en la dirección que soy yo, y en la dirección administrativa. (EEDG1, p. 9)

Y lo anterior sin considerar que el universo institucional de este director abarcaba de alguna manera todas las dimensiones de la organización:

> No, ese es un temón porque DH además de ser el director histórico, sabe mucho de la parte educativa y un poco el creador de todo, también con los números y con toda la parte administrativa, también, es un referente para mí, entonces yo cualquier tema de números, cualquier consulta la hablo mucho con el entonces que se vaya para mí, no sé encontrar donde apoyarme para esa parte económica digamos cuando tenés que discutir algo, ¿te parece hacer esto? ¿Te parece hacer lo otro? (EEDA1, p.7)

Pero es, al mismo tiempo, una oportunidad porque implica repensar toda la ingeniería organizacional para lograr cubrir los diferentes espacios que el referido director ocupaba.

El aspecto mencionado nos conduce directamente a la idea de liderazgo, a su identificación y a su distribución racional a lo largo de toda la organización. En este sentido, la directora general posee un indiscutible liderazgo, con unas capacidades vinculadas al manejo interpersonal que instalan su modo relacional en un nivel muy alto de sociabilidad. En términos positivos de estas características podemos decir que la organización cuenta con altas posibilidades de fortalecerse a partir de la situación actual:

> Nosotros tenemos muchos conflictos, sí hay circunstancias, pero en relación a la cantidad de gente que somos y a las situaciones de implicancia y de tanto desgaste emocional y todo lo que se pone en juego, yo creo que en general es poco el malestar institucional o aquellos reclamos que puedan pasar, y también nosotros tenemos una relación tan cercana que si hay algún compañero que tenga una duda o una cuestión salarial llama directamente a […] y 'quiero hablar contigo de esto , porque me parce'… Tenemos como muy aceitado esa cosa como personalizada entonces, eso, que no está tan protocolizado ni que parece una cosa tan 'ooooh', sostiene y ayuda mucho porque las instancias informales que se dan, no son pocas con los compañeros. (EEDG1, p.10)

Otro componente que opera como factor positivo de cambios es la actitud del director histórico frente a su partida y la necesidad de que la organización pueda pensar conceptualmente lo que viene realizando, que pueda redefinir sus áreas de intervención:

> […] esa es una reflexión permanente en el sentido de que ha sido una reflexión permanente porque es mi planteo desde hace año. Por qué un programa sigue, como nos justificamos a nosotros mismo la existencia de un programa. Pero atrás de eso hay equipos y hay trabajadores y en ese sentido creo que los equipos tienen bastante resistencia a las transformaciones, porque las transformaciones producen más incertidumbres y requieren más trabajo, bueno hay reflexión, pero no en profundidad. Te digo por ejemplo niños en la calle, ¿viste? Esa etapa para mí se terminó como niños en la calle, pero nadie, y tenemos dos programas trabajando en eso uno en convenio con […] y otro un equipo conjunto con gente del […]. Pero todos los que están en el sistema calle defienden el sistema calle, pero, yo digo, pero bueno hoy no estamos saliendo a la calle estamos haciendo otra cosa, pero entonces busquemos cuál es la transformación que deberíamos hacer, yo tendría o tuve algunas ideas pero no me corresponde a mí hacerlo. (EEDH1, p.3)

Modelo de análisis

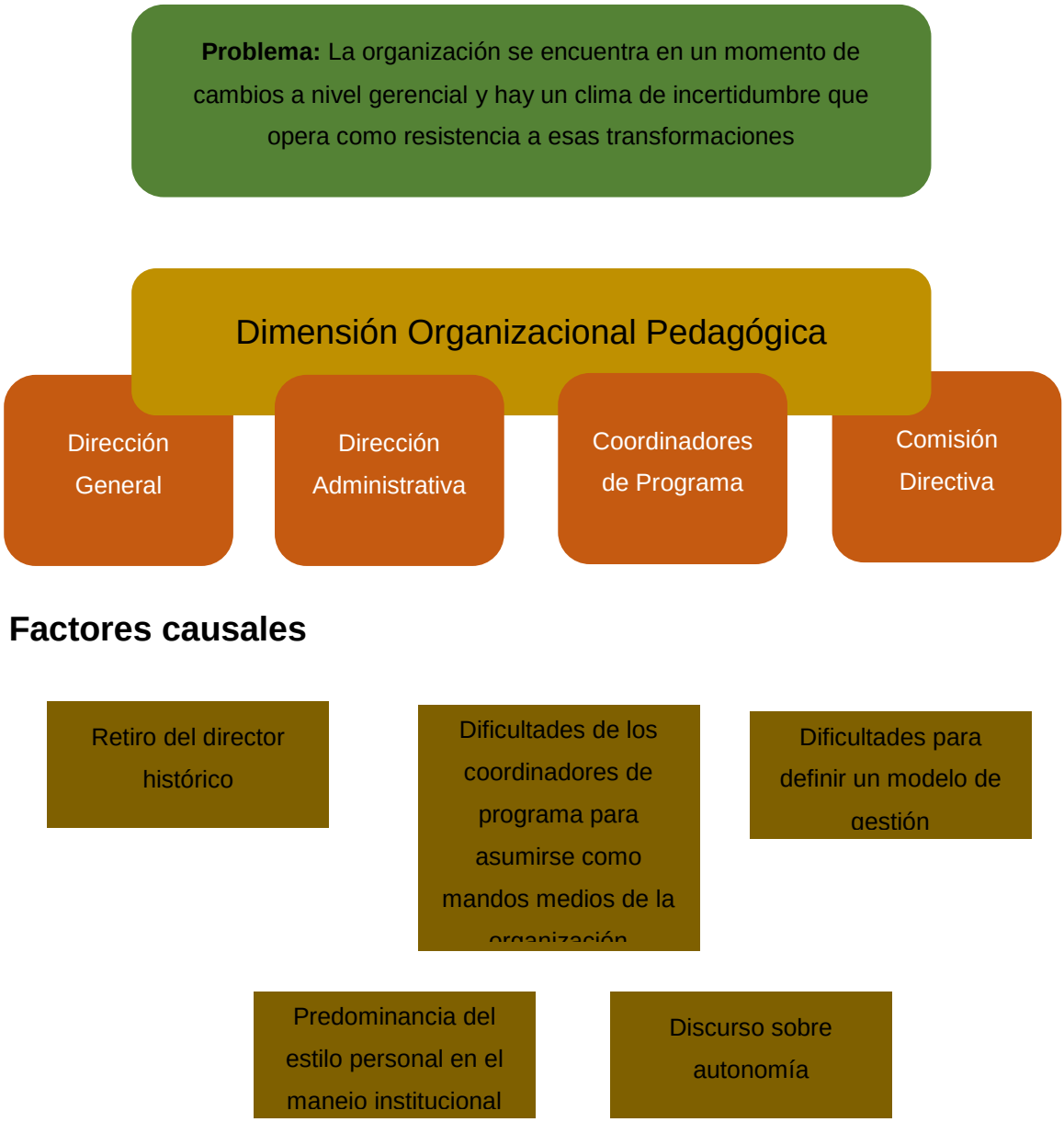
Los analizadores y el cruce de la información obtenida me permitieron avanzar un paso más hacia la comprensión de la complejidad institucional. La información relevada en las entrevistas exploratorias fue agrupada en categorías de análisis (ver Anexo 6, pp. 45-47), de manera paralela a la construcción de una tabla de dimensiones según las definidas por Frigerio *et al.* (1992).

Siguiendo la línea de Fernández (1994), esta etapa culmina con la búsqueda de la comprensión de la situación que se convierte en problema y se pretende analizar, las características de la institución que se ponen en juego y la construcción a través de hipótesis de la relación que explique el problema y su contexto. Al respecto, Fernández expresa:

> Los esquemas referenciales que nos sirven de marco conceptual para el análisis deben aceptar la contradicción y los diferentes significados de un mismo hecho. No sirven en esta área los esquemas unidireccionales o monocausales. En el análisis de lo institucional, el esquema conceptual debe servir de analizador y ordenador, no de filtro de los sentidos múltiples. (Fernández, 1994, p. 8)

De esta manera es que se llega a construir un primer modelo que nos permite transitar complejamente hacia la segunda fase y su profundización.

Figura 1. Modelo de análisis



Fuente: Elaboración propia.

La idea de incertidumbre ante los cambios resulta altamente comprensible, pero ¿Por qué ese estado puede transformarse en resistencia? ¿Qué otros elementos podrían ser constitutivos para que ello ocurra? A modo de ejemplo, una posible respuesta podría ser porque podría existir una dificultad de los coordinadores para asumirse como mandos medios y, de ser así, se abre un abanico que debe ser explorado si se pretende comprender este aspecto.

En esta primera etapa también constituyó un instrumento significativo de análisis la elaboración de un mapa conceptual, que se presenta en el Anexo 7, p. 48.

2. Fase Comprensión del Problema

La segunda fase se caracterizó por la profundización en la comprensión del problema. A partir de la identificación clara de los coordinadores de programas como informantes de gran relevancia para seguir avanzando, se acordó para esta etapa la aplicación de los siguientes instrumentos y técnicas: una encuesta a los coordinadores de programa presentada a través de un formulario web (Anexo 8, p..49-55) y tres instancias de observación en espacios institucionales que no fueron creados para la ocasión, sino que son espacios sistemáticos en su forma de trabajo (ver Anexo 9, p.56). En esta etapa también se accedió a nuevos documentos de circulación interna.

Cuadro 3. Cronograma segunda fase

Fecha	Instrumento	Participantes	Codificación
5 al 9 de agosto	Encuesta electrónica	Coordinadores	E.WEB
7 de agosto	Observación de reunión operativa	DG+DA+Coordinadores de Montevideo	O.R.O.M1.:CoX o DG o DA
14 de agosto	Observación de reunión operativa	DG+DA+Coordinadores de Canelones	O.R.O.C.1:CoX o DG o DA
23 de agosto	Observación de jornada	Toda la organización	O.JI.1, participante.X

Fuente: Elaboración propia.

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

a) Observación: Es un instrumento que adquiere validez en el marco de la investigación cualitativa en la medida de que el observador se encuentre entrenado para su implementación. Como señala Hernández Sampieri: *"No es mera contemplación […]; implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones"* (Hernández Sampieri, 2014, p. 399). En este caso resultaba de gran valor observar comportamientos, relaciones, temáticas y formas de abordaje en cada uno de los encuentros.

Se participó en tres espacios diferentes, pero que resultan sistemáticos dentro de la organización, de ahí que resulte imposible generalizar lo observado a otras circunstancias. De todas maneras y en la línea de la investigación, adquiere gran relevancia en el momento de cruzar los datos con los obtenidos en otras instancias.

Para el tipo de observación realizada, me resulta pertinente la clasificación aportada por Quintanal Díaz y García Domingo, a saber:

> Observación natural no participante (externa): el observador se dedica exclusivamente a presenciar y registrar lo que ocurre sin intervenir de ningún modo en la situación. Además, dicha situación debe desarrollarse en su contexto natural; es decir, del modo y manera en que habitualmente se produce. A pesar de todo, la presencia del observador puede alterar de algún modo el comportamiento de los sujetos observados, por lo que se recomienda disponer de un período de habituación antes de comenzar el registro definitivo de los datos. Es el método por excelencia de algunas disciplinas como la Etología (ej: Diane Fossey estudiando a los gorilas de montaña en su hábitat natural). (Quintanal Díaz y García Domingo, 2012, p. 19)

En cuanto al registro, me apoyé en las sugerencias de Hernández Sampieri (2014) (ver Anexo 9, p.56).

b) La encuesta: En relación con la encuesta, incorporo la definición que Quintanal Díaz y García Domingo (2012) toman de Cea:

> Cea (1999, p. 240) define la encuesta como "la aplicación o puesta en práctica de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés y la información recogida se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario precodificado, diseñado al efecto". (Quintanal Díaz y García Domingo, 2012, p. 1)

La encuesta puede ser telefónica, cara a cara o por otros soportes. En este caso, fue aplicada en formato electrónico a través de un formulario y extendida a todos los coordinadores de programa. Siguiendo las recomendaciones de Quintanal Díaz y García Domingo (2012, p. 5), el formulario consistió en cinco preguntas con respuestas cerradas y únicas y un subítem que incluyó una pregunta abierta como complemento de una cerrada.

El diseño de la encuesta (Anexo 8, pp. 49-55) fue presentada a 10 coordinadores de programa de los cuales respondieron a la misma 7 de ellos. La elaboración del formulario llevó unos cinco días y fue testeada por cuatro personas, quienes presentaron aportes en relación con la claridad de algunas preguntas, su orden y, en uno de los casos, la extensión de ciertos puntos. Todas las observaciones fueron atentamente consideradas y se realizaron algunos cambios de orden para facilitar la comprensión. No se incorporaron las sugerencias con respecto a la extensión de las preguntas.

Para esta etapa se había elegido realizar un *focus-group* con los coordinadores, que finalmente no pudo ser realizado por razones de agenda de la organización y es ante esta situación que se resolvió la elaboración de una encuesta, tratando de no perder las respuestas a las interrogantes que habían surgido en el marco de la investigación.

También se había definido participar en una jornada organizacional que inicialmente iba a llevarse a cabo el día 30 de agosto, pero, dados los plazos para la finalización de esta etapa, la consideración de lo relevado iba a resultar muy dificultosa. Sin embargo, la jornada se realizó una semana antes, lo que posibilitó incluir la observación en el informe, generando mayor riqueza pero incrementando también la complejidad.

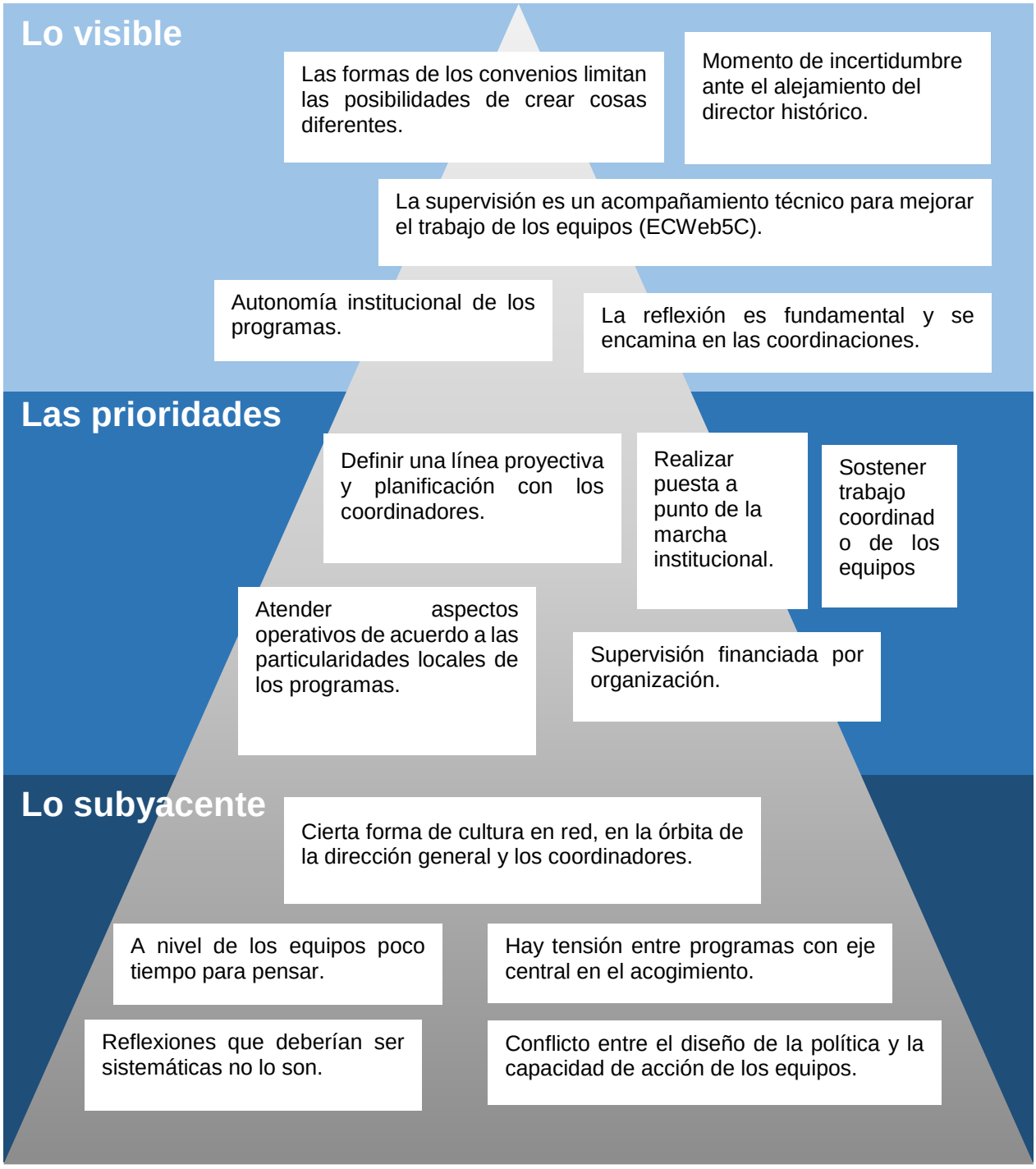
Niveles y lógicas en juego

El iceberg organizacional como método analizador de cultura permite ordenar y reflexionar la información sobre sus diferentes niveles, a partir de una concepción sistémica de la realidad. Como expresa Tejera (2008), este instrumento posibilita identificar a partir de lo explícito las prioridades de una institución y los supuestos que están en las bases de su cultura. En este sentido, avanzar en la comprensión requiere ir más allá de lo visible hacia el nivel de las prioridades efectivas de la organización. Los que en el iceberg figura en el segundo y el tercer nivel son las cuestiones menos tangibles y más complejas, pero cuya interrelación con los aspectos más visibles permite evidenciar (Tejera, 2008).

El iceberg presentado en la página siguiente fue diseñado a partir de la triangulación de los análisis realizados en la fase exploratoria y en la de comprensión del problema para ordenar gráficamente los niveles de las lógicas identificadas. Para su construcción, fue necesario recurrir una y otra vez a componentes teóricos que permitiesen darle sentido a la diversidad y amplitud de la información recabada. Existe un sentido claro de conexión rizomática (Deleuze y Guattari, 2001) en el análisis y es este, en definitiva, el que nos ha permitido vincular los diferentes niveles que se muestran mediante el instrumento (ver Anexo 10, p. 57).

Lo desarrollado en cada uno de los niveles es el resultado de lo explicitado en términos de metodología de trabajo y objetivos institucionales, recogido a través de las entrevistas exploratorias realizadas al equipo de dirección y los dispositivos creados para llevarlas adelante. Lo anterior, a su vez, está atravesado por los resultados obtenidos mediante la encuesta y las observaciones, los documentos aportados por la organización y la reflexión a partir de los diferentes marcos teóricos utilizados para el análisis.

Figura 2. Iceberg organizacional



Fuente: Elaboración propia.

El grado de apertura con el cual me recibió la organización en la fase exploratoria arrojó un abanico de información vital para todo el proceso y para esta etapa de comprensión en particular. Los cambios que está atravesando la gerencia y la demanda misma realizada en este proceso invitaban a un nivel de conceptualización y análisis que únicamente podía darse si se lograba conectar con al menos algunos

aspectos constitutivos de la cultura, máxime cuando hablamos de una institución con un grado de desarrollo organizacional muy consolidado en el mundo de las organizaciones civiles vinculadas a la infancia y la adolescencia.

El diagrama presentado antes permite conectar los diferentes niveles institucionales para trazar un tejido entre uno de los pilares estructurales propuestos desde la gerencia, como es el de la reflexión permanente, y conectarlo con lo que podría estar ocurriendo a nivel de los equipos. En este sentido, si bien es de sumo interés generar espacios de formación y sistematización, ello no significa que los resultados sean los esperados y mucho menos que esta sensación sea compartida de igual forma por los diferentes actores.

En este sentido, en el extremo opuesto de todos estos instrumentos para pensar, se encuentran los integrantes no coordinadores de los equipos, que, en la jornada de trabajo institucional, luego de trabajar en grupos, refirieron en varias ocasiones a la ausencia real de tiempo para poder pensar: *"No hay tiempo material para pensar"* (O.JI.1, participante.1). Incluso se instaló de manera jocosa pero sistemática un cierto pesimismo hacia la tarea,[5] uno de los expositores dijo: *"[…] hasta pensamos en renunciar todos"* (O.JI.1, participante.2).

Lo anterior nos conduce a un punto no menor de tensión entre lo que la gerencia considera importante y lo que realmente podría estar ocurriendo a nivel de los equipos. Aquí las figuras clave son los coordinadores y coordinadoras de programa y cómo logran afectar con esta positividad a los miembros de los equipos que dirigen para que sea significativo algo que es de sumo interés organizacional (el que los trabajadores puedan pensar la tarea). La estructura organizacional se dispone verticalmente, jerárquicamente, independientemente de la alta sociabilidad instalada a lo largo y ancho de la estructura. Ahora bien, en el marco de la estructura se encuentran los coordinadores, que son pensados como mandos medios y encargados de bajar y subir las líneas institucionales y para quienes existe una fuerte apuesta de compromiso por parte de la gerencia.

En este punto es donde hay que considerar aspectos de la alta sociabilidad que por momentos pueden alejar a una organización de sus objetivos. La tensión entre el disponer de espacios para pensar y lo que efectivamente ocurre en los diferentes niveles de la organización está instalada: *"[…] porque las transformaciones producen más incertidumbres y requieren más trabajo, bueno, hay reflexión, pero no en profundidad"* (EEDH1, p.3).

Será fundamental durante la implementación del Plan de Mejora analizar el tipo de cultura instalado en la órbita de la dirección general y los coordinadores en relación con una posible "cultura en red", y, en este sentido, atender a los aspectos no

[5] El pesimismo se instala entre el mandato de las políticas públicas y las posibilidades de acción en el marco de lo educativo. En ningún momento se refirió a un malestar con la organización.

deseados que esta forma de cultura puede llegar a generar. Siempre en sentido extremo y con total respeto, es posible decir, citando una vez más a Goffee y Jones:

> Con todos sus aspectos positivos, la cultura en red tiene también sus puntos débiles. Quizás el más obvio sea la tolerancia hacia el bajo rendimiento. Puede resultar difícil para los amigos criticarse mutuamente a raíz de un trabajo mediocre, decir que deben mejorar algún proyecto, o abordar una cuestión similar en una reunión. […]. En consecuencia en una cultura en red el bajo rendimiento es tolerado en silencio, y se afianzan las reuniones largas e inútiles en las que no se llega a ningún acuerdo. (Goffee y Jones, 201, p. 107).

III. Conclusiones y acuerdos con la organización

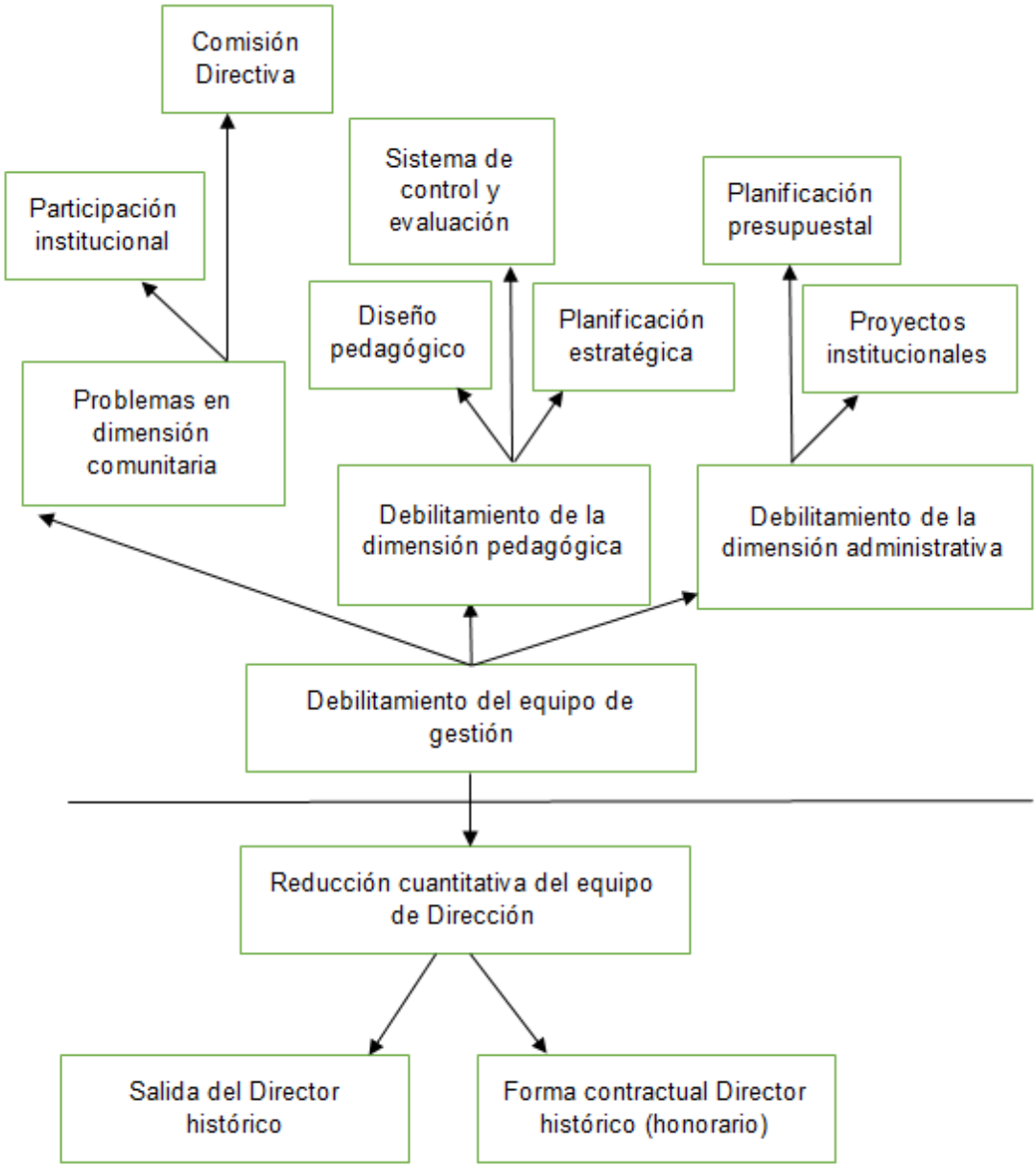
Aproximación diagnóstica

Como ya se ha mencionado, el nivel de la dirección general y los coordinadores podría estar conformando una microcultura identificada con lo que Goffee y Jones (2001) refieren como “cultura en red”. Es posible entender que este nivel puede estar atravesado por algunas formas de funcionamiento en las cuales muchas de las asignaciones de valor positivo refieren más a esos altos grados de sociabilidad a los que se ha hecho referencia, que a un efectivo cumplimiento de acuerdos conceptuales, de fines y logros.

En esta oportunidad se recurrió al árbol de problemas como herramienta privilegiada para esquematizar y terminar de dar claridad a la complejidad analizada. Conjuntamente, se elaboró un árbol de objetivos y en la puesta en relación de ambos se pudieron definir con mayor precisión las líneas de trabajo que serán propuestas en el plan de mejora.

> En el árbol de problemas se expresan las relaciones y jerarquía entre los problemas, las causas y los efectos identificados. Por lo tanto, la situación de la organización debe ser interpretada según los puntos de vista, necesidades, intereses, y actividades de todos los actores institucionales. En especial se deben tener en cuenta las visiones de aquellos actores más vinculados al problema, articulando las distintas perspectivas en el diagrama. La construcción de este diagrama permite conocer la realidad de la institución y comprender en profundidad la situación que se quiere mejorar. (Questa-Torterolo, 2019, p. 1)

Figura 3. Árbol de problemas



Fuente: Elaboración propia

Referencias para el Plan de Mejora

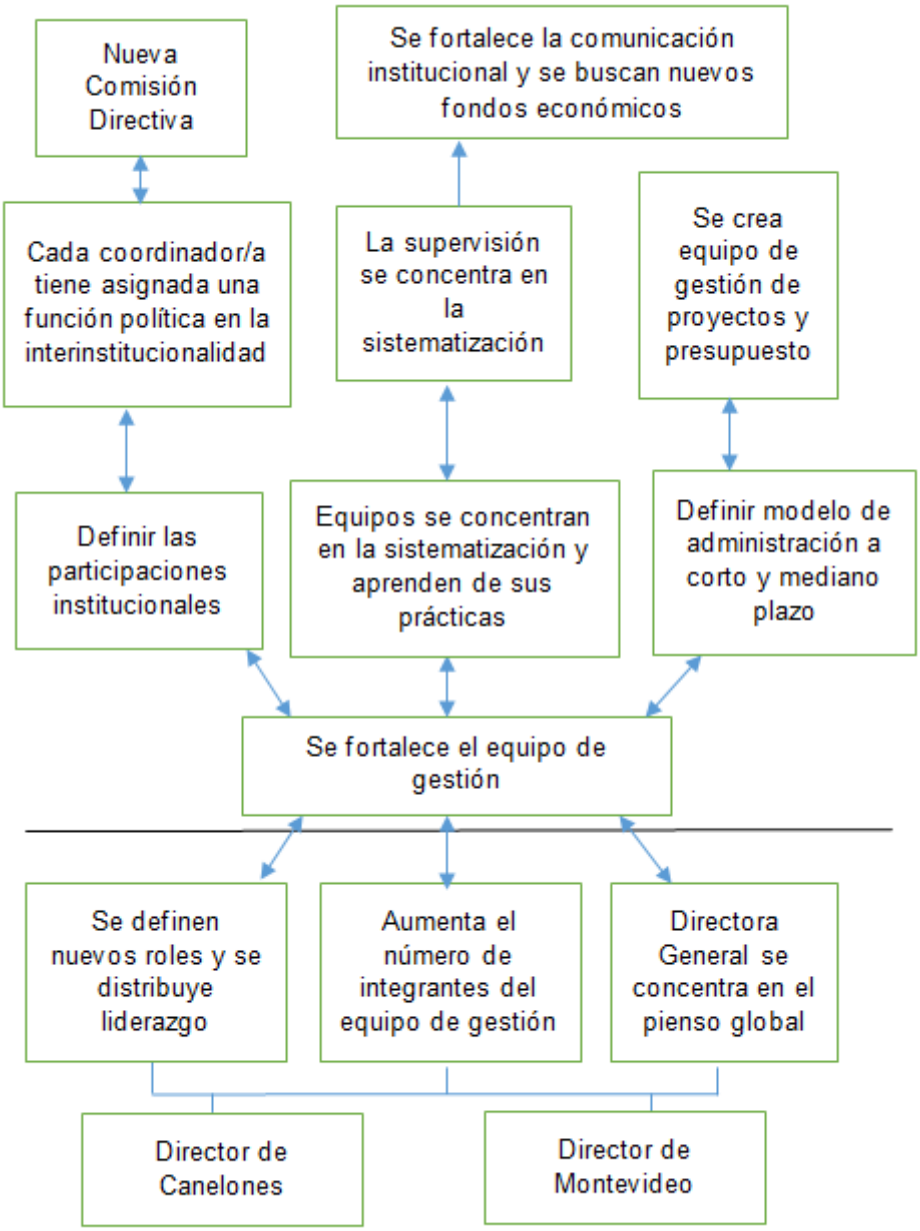
El desarrollo de la investigación nos conduce a la necesidad de realizar un desplazamiento desde las formas históricas de funcionamiento hacia otras que le permitan a la organización consolidarse como institución que aprende. En esto

incluimos componentes que van desde la estructura organizacional, en tanto no es necesario repetir el mismo esquema histórico, hasta la redefinición conceptual de espacios como la supervisión, pasando por una definitiva formalización de espacios de producción y análisis colectivo.

En el siguiente cuadro presentaremos el árbol de objetivos. En relación con esta herramienta Questa-Torterolo expresa:

> Este diagrama proporciona una visión general y clara de la situación positiva deseada futuro. Surge transformando los problemas identificados en el árbol de problemas, en objetivos realistas y factibles. La herramienta resume las líneas de las intervenciones que deben hacerse para solucionar el problema principal identificado. (Questa-Torterolo, 2019, p. 1)

Figura 4. Árbol de objetivos



Fuente: Elaboración propia.

Es importante que la organización se clarifique a sí misma sobre los resultados que se pretende obtener a través de cada uno de los dispositivos y ello sobre la clara definición de objetivos para cada uno. Con esta premisa es que aportamos los siguientes elementos para que sean considerados por la organización y su equipo impulsor en la elaboración del plan de mejora.

A partir de la investigación diagnóstica desarrollada, se entiende pertinente diseñar un plan de mejora con los siguientes ejes: 1. Nueva estructura organizacional y 2. El lugar de la supervisión en la organización. Como objetivos, se propone: lograr una nueva estructura que fortalezca toda la organización; definir el lugar de la organización en el marco del fortalecimiento conceptual de los proyectos hacia la consolidación de una organización que aprende; y lograr la consolidación de un equipo que defina una nueva estrategia institucional que aborde: protocolización, comunicación, búsqueda de recursos, participación institucional, evaluación, equipo de proyectos, otros.

Para trabajar en las líneas planteadas se considera importante la conformación de un equipo de trabajo impulsor integrado por tres personas: directora general, directora administrativa y un coordinador o coordinadora de programa. En este marco, el director histórico quedaría como contraparte del proceso del grupo, con aportes al afinamiento del proceso.

La duración depende directamente de la aceptabilidad del plan por parte de la organización y en su defecto de la modificación que pueda realizar. Se considera que el proceso de negociación y definición deberá producirse en un tiempo que no exceda el mes una vez entregado el presente informe al equipo directivo. Aprobado el plan se trabajará durante un período de dos meses con encuentros quincenales y dos mensuales con el director histórico.

Es importante aclarar que el plan de mejora es una etapa de diseño que no es parte de este informe, sino que se desarrollará a posteriori, una vez aprobado el mismo.

Cuadro 4. Posible alternativa de agenda de trabajo

Etapa/fecha	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Aprobación y reajuste				
Primer encuentro de trabajo				
Segundo encuentro de trabajo				
Reunión con DH				
Tercera reunión de trabajo				
Reunión final con director DH				

Fuente: Elaboración propia

Bibliografía

Aguerrondo, I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Álvarez Pedrosián, E. (2013*). Casavalle bajo el sol*. Montevideo: CSIC-UdelaR.

Conde, A.; Silva, Á y Suárez, C. (2013). Hacia una base conceptual de la Educación No Formal. Enfoques. *Revista de educación no formal*, 4, pp. 25-32.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2010). *Caso Gelman vs. Uruguay*. Resumen oficial. Accedido el 31 de agosto, 2019, desde http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/resumen_221_esp.pdf

Deleuze, G. y Guattari, F. (2001). *Rizoma*. México: Ediciones Coyocán.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G. y Aguerrono. I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: TROQVEL.

Gairín Sallan, J. (2012). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. En Villa Sánchez, A. (coord.). *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento* (pp. 77-127). Bilbao: Universidad de Deusto.

Goffee, R. y Jones, G. (2001). *El carácter organizacional. Cómo la cultura corporativa puede crear o destruir negocios.* Barcelona: Granica.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México DF: McGraw Hill.

Ley n.º 18.437 (2008). *Registro Nacional de Leyes y Decretos*. Montevideo, 12 de diciembre.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI, 9*(1), pp. 123-146.

Meneses, J. y Rodríguez, D. (S/F). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Accedido el 2 de junio, 2019, desde http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf

Rico, Á. (coord.) (2008). *Investigación histórica sobre la dictadura y el terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)*. Montevideo: CSIC-FHCE-UdelaR. Accedido el 31 de agosto, 2019, desde http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/666_academicas__academicaarchivo.pdf

Questa-Torterolo, M. (2019). *Herramientas metodológicas para el diagnóstico y la intervención*. *Parte I* Material preparado para uso exclusivo en el curso Proyecto de Innovación, del Master en Gestión Educativa/Diploma en Planificación y Gestión Educativa del Instituto de Educación-Universidad ORT Uruguay.

Questa-Torterolo, M. (2019). *Herramientas metodológicas para el diagnóstico y la intervención*. *Parte II* Material preparado para uso exclusivo en el curso Proyecto de Innovación, del Master en Gestión Educativa/Diploma en Planificación y Gestión Educativa del Instituto de Educación-Universidad ORT Uruguay.

Quintanal Díaz, J. y García Domingo, B. (coords.) (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: Editorial CCS.

Schvarstein, L. (2002). *Psicología social de las organizaciones* (2.ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

SERPAJ (1989). *Uruguay Nunca Más. Informe sobre la violación a los derechos humanos (1972-1985)*. Montevideo: Servicio Paz y Justicia. Accedido el 31 de agosto, 2019, desde https://archive.org/details/Serpaj1989UruguayNuncaMas/page/n3

Tejera, A. (2008). Analizando la institución y su cultura. Accedido el 30 de agosto, 2019, desde http://unamejoreducacion.blogspot.com/2008/08/analizando-la-institucin-y-su-cultura.html

Anexos

Anexo 1 Participación político-comunitaria de la organización a lo largo de sus 28 años y contexto histórico

A modo de autorreferencia, en el marco de un documento interno, dicen:

> "[…] participa activamente en múltiples redes y asociaciones. Entre éstas cabe destacar su participación en ANONG (Asociación Nacional de Organizaciones No Gubernamentales orientadas al desarrollo) y en el Comité de Derechos del Niño Uruguay, ya que ambas constituyen a nivel nacional ámbitos de reflexión, intercambio e incidencia en temas transversales para toda la organización: fortalecimiento de la sociedad civil, participación e incidencia en la formulación, planificación, ejecución y evaluación de políticas sociales, derechos humanos, entre otros.
>
> En representación de ANONG la organización o algunos de sus directivos han asumido diversas delegaciones ante organismos gubernamentales: COMINE (Comisión Nacional de Educación), CONENFOR (Consejo Nacional de Educación No Formal), Consejo Honorario Consultivo Nacional de Derechos del Niño y Adolescente, Consejo de Economía Nacional, Comité de Enlace con la Intendencia de Montevideo, Espacio de Diálogo con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). 3) Por otra parte, la organización forma parte de alrededor de una docena de redes de OSC vinculadas con sus programas de acción o su pertenencia territorial: Red de Casas Jóvenes, Red de Programas de Medidas No Privativas de Libertad, Red de Centros CAIF del Depto. De Canelones, Red de Acogimiento Familiar, Red de Lucha contra la violencia doméstica, Espacio Calle, Red de Calle extrema, y otros."[6]

Contexto histórico previo a la constitución formal de la organización

La organización se constituye formalmente a principios del año 1990, resulta pues interesante referir brevemente al contexto histórico que se vivía en nuestro país. Uruguay atravesó un período "oscuro" de su historia, definido como dictadura cívico-militar el cual se extendió desde el año 1973 al año 1985. Durante esta etapa quedaron sin efecto un conjunto amplio de derechos cívicos (como el voto y el accionar de los partidos políticos), el período se caracterizó también por una violación sistemática a los derechos humanos con privación de libertad y desapariciones forzosas tanto de hombres y mujeres como de niños y niñas (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2010; SERPAJ, 1989; Rico, 2008).

Otra característica fue la de terminar de definir planes urbanos de segregación social y económica.[7] La inversión en políticas sociales se vio mermada y los efectos de dicha forma de ejercicio de poder por parte del Estado comenzaron a ser percibidos cuando a partir de 1985 se restituyó la democracia. Es en este período que tanto las

[6] Extraído de documentación aportada por miembro integrante de la Dirección (2011).

[7] "Durante el año 1973 se impulsa la creación de barrios como Cerro Norte y Unidad Misiones (Palomares), ubicado en la Cuenca de Casavalle, donde fueron alojadas familias de bajos recursos económicos. A la fecha estos barrios constituyen unidades habitacionales donde se registran —junto a otras— los índices más altos de concentración de pobreza económica y violencia. Ambos son denominados como zonas rojas de Montevideo" (Álvarez Pedrosián, 2013).

organizaciones políticas como sociales, entre otros actores, comenzaron a refundarse o a fundarse a partir de su propio accionar.

En términos de niñez y adolescencia es imprescindible destacar que el 20 de noviembre de 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por Uruguay en fecha 28 de setiembre de 1990.

Para Uruguay los años noventa fueron de reconstitución y los problemas de la infancia y la adolescencia, sobre todo la más vulnerada, convocaron a un amplio conjunto de individuos a constituirse en asociaciones civiles dedicadas a su atención.

Anexo 2 Pautas de entrevista

Pauta Entrevista 1:

Presentarme, objetivos del trabajo, presentación del entrevistado-a, tiempo de trabajo, descripción de la tarea, referir a las complejidades de la organización, cuáles son sus fortalezas y debilidades, si hay cosas que le preocupen, en qué podría aportar mi presencia en la organización.

Nota

Lo que sí ocurrió es que de una entrevista a otra se fue incorporando cierta información (cambios en la gerencia, autonomía, evaluación, etcétera) que el investigador tuvo presente que emergiera en las siguiente instancia. Esto me hace pensar en la posibilidad de que la segunda y la tercera entrevista exploratoria pudiesen haber perdido su carácter puro en función de la intencionalidad de que ciertos temas no quedaran fuera de la entrevista. Un aspecto que se consideró fue la observación de espacios físicos y el lugar de desarrollo de las entrevistas.

Pauta entrevista 2:

Presentarme, objetivos del trabajo, presentación del entrevistado-a, tiempo de trabajo, descripción de la tarea, referir a las complejidades de la organización, cuáles son sus fortalezas y debilidades, si hay cosas que le preocupen, en qué podría aportar mi presencia en la organización. Se incorporan en las motivaciones a explorar: cambios en la gerencia, autonomía organizacional, evaluación, planificación y formación.

Pauta entrevista 3:

Presentarme, objetivos del trabajo, presentación del entrevistado-a, tiempo de trabajo, descripción de la tarea, referir a las complejidades de la organización, cuáles son sus fortalezas y debilidades, si hay cosas que le preocupen, en qué podría aportar mi presencia en la organización. Se incorporan en las motivaciones a explorar: cambios en la gerencia, autonomía organizacional, evaluación, planificación y formación

Anexo 3 Relevamiento documental

Documento	**Fuente**
Página web institucional	Institucional
Estatutos	Institucional
Organigrama	Institucional
Tabla de competencias/coordinadores de programa	Institucional
Una aproximación al análisis institucional (2011)	Institucional
Reflexión sobre autonomía y poder en (sigue nombre de organización). Elaboración 2011	Institucional
Equipos de trabajo. Conformación.	Institucional

Anexo 4 Agenda temática de reunión

Agenda temática (reunión fecha 24/7/2019)	
a) Salida del director histórico y lo que ello significa.	*Lo que implica la forma contractual histórica (honorario)*
	El lugar de la administración en la organización. ¿Qué tipo de administración pueden tener en este momento?
	Obtención de rubros para el fortalecimiento organizacional.
a) Los coordinadores, los liderazgos y la dimensión organizacional	*Los coordinadores y el liderazgo*
	De la autonomía
Líneas a seguir desarrollando:	1) Seguir profundizando el proceso de fortalecimiento de la organización. 2) Avanzar en la indagatoria sobre el lugar de los coordinadores

Anexo 5 Tabla de análisis por dimensiones, temáticas y actores

Aporte textual con código de referencia	Temática	Actores	Dimensión	Observaciones
"si, yo entré en un llamado como educadora en el programa que se llamaba (…),después la persona que estaba coordinando ese equipo se fue del país y en ese momento el equipo tuvo posibilidades de elegir un coordinador (…) y ahí es como yo llego a la coordinación de ese equipo. **EEDG1, p.1**	Carrera institucional	Directora gral.	DO	
"…que es interesante, porque es la primera vez que alguien que entró como educador como que recorrió estos espacios llegó a la Dirección…" **EEDG1, p.2**	Carrera institucional.	Directora General	DO	
"Es otro tema de tensión a veces, porque a veces hay profesionales con total legitimidad que plantea, ta "yo soy trabajador social, pero tengo que igual llevar una boleta rendir", ¿no?" **EEDG1, p.7**	Funciones institucionales	Coordinadores	DO DA	
"Nosotros tenemos muchos conflictos, si hay circunstancias pero en relación a la cantidad de gente q somos y a las situaciones de implicancia y de tanto desgaste emocional y todo lo que se pone en juego yo creo que en general es poco el malestar institucional o aquellos reclamos que puedan pasar, y también nosotros tenemos una relación tan cercana que si hay algún compañero que tenga una duda o una cuestión salarial llama directamente a (…) y "quiero hablar contigo de esto , porque me parce… tenemos como muy aceitado esa cosa como personalizada entonces eso em, que no está tan protocolizado ni que parece una cosa tan oooo, sostiene y ayuda mucho porque las instancias informales que se dan, no son pocas con los compañeros." **EEDG1, p.10**	Resolución de conflictos	Todos	DO	

"cada equipo tiene un equipo de profesionales con diferentes formaciones en el área de lo social con un coordinador. Esos coordinadores son el nexo por decirlo de alguna manera entre el equipo, la tarea y el equipo de dirección." **EEDG1, p.3**	El lugar de los coordinadores	Coordinadores	DO	
"Es decir, muchos están trabajando en calle, otros tienen sus propias sedes, aun los que están en la sede la dinámica hace que se necesite una forma, es decir que cada coordinador pueda hacerse cargo de que su equipo está trabajando y que la dirección confía digamos en los coordinadores de programa." **EEDG1, p.8**	El lugar de los coordinadores	Coordinadores	DO	
"…cuesta ser coordinador de programa, vos tenés 8 tipos trabajando contigo y bueno, yo no digo, todo se puede resolver muy horizontalmente pero también tenés que exigirle que si no cumple con su tarea o con su horario" **EEDH1, p.6**	El lugar de los coordinadores	Coordinadores	DO DP	
"…claro pero necesariamente uno termina siendo patrón pero y también un coordinador de programa tiene que tener, alguien tiene que hacer la evaluación después a fin de año para qué hacemos la evaluación, yo digo no es para castigar o felicitar a un tipo, es para ver qué cosas hizo ese ese es el trabajador ese año y que cosas se pueden corregir , mejorar, qué falta qué no falta, una oportunidad más educativa en la cual el coordinador tiene la obligación de llenar de acuerdo a un formulario que tenemos tiene una oportunidad de plantearse. Ahora vos podés hacer eso, pero no vamos a hacerla todo juntos, está bien, pero perdés una oportunidad." **EEDH1:6**	El lugar de los coordinadores	Coordinadores	DO DP	
en ese sentido nosotros tenemos una institución que es bastante jerárquica digamos ¿no? Dirección, coordinadores de programa bueno, que a veces pueden ser elegidos o seleccionados por los integrantes del	El lugar de los coordinadores	Coordinadores	DO	

equipo, pero son personas de confianza, son mandos medios después con ellos es decir, todas las decisiones son planteadas en las coordinaciones, más allá de que no tienen la decisión final, más o menos tienen la línea de la coordinación porque no nono no hay otra forma hasta ahora eso es lo que hemos encontrado. **EEDH1, p.4**				
"Hay entre diez o doce coordinadores las visiones no son homogéneas. Es decir todos pueden hacer énfasis en una cantidad de cosas que nos definen, nos auto definen de las cuales nosotros nos orgullecemos de la institución pero hay problemas de gestión." **EEDH1, p.5-6**	Gestión institucional	Coordinadores	DO	
La idea es todo el tema del presupuesto armarlo a principio de año con cada uno que a veces es muy complicado ya sea porque algunos te dicen "bueno pero nuestro trabajo", por ejemplo el de calle te dice, "nuestro trabajo es muy de lo que va surgiendo", no sé tiene una frase que siempre me dice "… de las cosas que emergen" así, como que van pasando cosas, yo le digo bueno, pero una idea ahí para ir presupuestando , para después ir controlando qué hicimos, qué no hicimos…" **EEDA1, p.3**	Presupuesto	Coordinadores	DA DP	
"Nosotros denominamos las reuniones de los equipos por separado como reuniones operativas porque allí se trabaja más a lo operativo a lo concreto a las situaciones particulares y en la tercer reunión de cada mes que las llamamos de coordinación prospectiva es donde trabajamos más posicionamientos cuestiones más institucionales, cosas que nos cruzan más a todos." **EEDG1, p.3**	Planificación organizacional	Coordinadores	DO DP DC DA	
"…yo pienso que el pienso está encaminándose a través de las coordinaciones …" **EEDH1, p.4**	Planificación organizacional	Coordinadores	DO DP DC DA	

"… es la gestión institucional requiere dedicar tiempo a la gestión institucional. La mayoría de los coordinadores son más comprometidos con la acción concreta con la cual están, que pensar la institución para adelante, que igual nosotros metemos ese tema permanentemente en en la coordinación prospectiva y también en las jornadas institucionales que va todo el mundo. Siempre hay que repensar lo que estamos haciendo para qué lo estamos haciendo, buscarle el sentido común y de acuerdo a eso sacar conclusiones." **EEDH1, p.4-5**	Planificación organizacional	Coordinadores	DO DP DC DA	
"… yo digo que nosotros tenemos un protocolo para seleccionar gente, el coordinador dice se va alguien necesito una mujer que sea trabajadora social, muy bien, escribe las bases más o menos esteee y se alguien el coordinador más alguien de la dirección más alguien del equipo bueno, leen los currículums y eligen a alguien alguno de ello para hacerlo, eee, claro yo después con el correr del tiempo noto lo que no todas las selecciones fueron las mejores…" **EEDH1, p.6**	Selección de personal	Coordinadores	DO DP	
"… la comunicación es uno las visiones pueden ser distintas entre los coordinadores. Tendríamos que salir a hacer declaraciones cada vez que, ahí es donde uno nota que hay que cambiar, yo he sido demasiado rígido con una línea que ha sido compartida por los demás porque ha dado sus resultados o algunos resultados…" **EEDH1, p.7**	Comunicación externa	Coordinadores	DC	
"Porque eeee, porque los medios a lo mejor o la institución, bueno siempre nos preguntamos- con los coordinadores- bueno, este es un problema de cómo está organizada la institución o es un problema esteee que de poca dedicación o es un problema solamente económico que hace que estés siempre arriba de la plata y no de una proyección más a largo plazo que es el otro gran riesgo ¿no?"	Planificación organizacional	Coordinadores	DO	

EEDH1, p.4				
"…Claro, para mí es muy importante como el tener el equipo de coordinador tener socios ahí, porque ellos son los responsables también de rendir la caja chica que se llevan son los responsables de pasar las faltas si se enferma alguno, lo que pase ellos serían los responsables de llamar a la administración para que nosotros hagamos. Yo que sé, si alguien tiene un hijo hay que cambiar los números del código de salud. Esas cosas nos tienen que llegar a la administración. Y bueno ahí hay un tema a veces en la comunicación…" **EEDA1, p.2**	Función organizacional	Coordinadores	DA	
"… se puede sí. Pero es como que exige un compromiso mayor de todos, de darse cuenta que vos haces traes atrasado, me afecta y así vamos en cadena, eso ya lo hemos hablado con todos los coordinadores, pero ta a veces cuesta como que la parte administrativa es más secundaria para todos." **EEDA1, p.11.**	Función organizacional	Coordinadores	DA	
"…claro, yo me apoyo mucho en los coordinadores si alguien me dice y después no se va de campamento. Por eso te digo, ser socia de los coordinadores… " **EEDA1, p.10**	Planificación	Coordinadores	DP	
"…si, nosotros lo primero es esto que nosotros somos un equipo pero somos parte de algo más que es (…) Lo segundo es que el equipo es el lugar donde el centro es la tarea o los chiquilines o la familia o depende de con qué usuario se esté trabajando nosotros a esa, es la concepción de que mucho más importante que la práctica es la reflexión que hacemos a partir de la práctica entonces hay un énfasis en que haya dos instancias semanales que no son pocas en una carga de 20hs semanales de pensar esa tarea que se lleva adelante y lo otro es que quizás… **EEDG1, p.11**	La praxis	coordinadores	DP	
"…yo lo que para mí nunca voy a decir este gasto no, porque el equipo o el coordinador, dice este gasto lo queremos hacer, queremos hacer un	Autonomía	Coordinadores	DO DP	

campamento… al menos que no haya plata no voy a ser yo la que tenga objeciones de por qué van a comprar una cosa o gastar en otra cosa no me parece que sea yo la que diga eso, pero también les hago ver bueno, si gastan en esto porque los recursos son limitados…" **EEDA1, p.5**				
"¿los gastos en sí? … Claro, tienen autonomía nosotros definimos de las partidas que viene esto es sueldo esto es caja chica, lo que el coordinador puede manejar por mes, esto para locomoción, alimentación, cuánto para apoyo, tanto para campamento cuanto por si tienen que comprar una tv lo que sea, se va distribuyendo y ellos tienen la autonomía de yo quiero gastar en esto, puedo, siempre consultando si hay plata se va." **EEDA1, p.7**	Autonomía	Coordinadores	DO DP	
"…otro es el tema de la autonomía de los programas la sede nuestra trabajan muy pocos programas.. ." **EEDG1, p.8**	Autonomía	Coordinadores	DO DP	
"No es como otra institución como la escolar donde el horario encuadra donde hay cosas que tú las ves sino que acá es decir los equipos acá tienen la autonomía de construir su tarea, de construir su intervención , y bueno eso también es un tema, no , que se cruza de contralor si, contralor no el tema de hay en algunas oportunidades de algunos de esos equipos que usan esa autonomía la defienden son como más abanderados de esa autonomía que conocen y hay algún equipo que reclaman bueno que están solos que necesitarían un poco más de acompañamiento, en 11 12 programas, digo, eso depende un poco también de la gestión de cada coordinador y de cómo se organiza esa tarea." **EEDG1, p.8**	Autonomía	Coordinadores	DO DP	
"…por eso ese trabajo tan intenso con los coordinadores y por eso nosotros tenemos además dos instancias que para nosotros son sumamente interesantes donde	Autonomía Supervisión reflexión	Coordinadores	DO DP	

todos los programas tienen una reunión semanal dentro de su carga horaria y donde intentamos que todos los proyectos por tiempo si por tiempo no, tienen una supervisión educativa que es alguien que acompaña, que no es un supervisor de los convenios sino que es alguien pago por la institución que acompaña la tarea con el objetivo de meterle un pienso." **EEDG1, p.8**				
"Nosotros la autonomía (…) yo creo que una opción metodológica que llegó a ser, yo creo que es más una postura ideológica más con la concepción de profesional que en particular (…) y después todos nosotros fuimos reforzando, el año pasado trabajamos con la facultad de Humanidades sobre el tema de autonomía y vino la gente y nos ayudó un poco a pensar bueno los márgenes de libertad que significaba un poco eso si nosotros **EEDG1, p.11**	Autonomía	Gerencia	DO DP DA DC	
"Por un lado, tenemos la autonomía de los equipos para un montón de cosas de gestión interna ¿no? Y por otro lado está intentar en conjunto elaborar las líneas generales de la institución y de, todo el mundo está de acuerdo en estas cosas, pero una cosa es estar de acuerdo y otra es transformar esto en realidad esteee, por lo que sea." **EEDH1, p.4**	Autonomía Planificación organizacional	Gerencia	DO DP	
"…si, sí. La medición de la eficacia esa es una cuestión, no tenemos mecanismos formales como para poder decir la autonomía ha dado los mejores resultados profesionales, porque estamos hablando siempre de la autonomía profesional, ¿no? Es decir de construir una tarea en ese equipos, de diseñar un poco las formas, de que se puedan arreglar los horarios , estamos hablando de eso, nosotros ahí tenemos una cantidad …" **EEDG1:11**	Autonomía y evaluación	Gerencia	DO DP	
"… tenía mucho que ver con la persona de (…) que bueno es una persona de mucho prestigio y que de hecho fue el director de (…) hasta el	Cambios en la gerencia	Gerencia	DO DA	

año pasado fue siempre honorario, si bien estaba en un estamento que podía cobrar." **EEDG1, p.2**				
"No, ese es un temón porque DH además de ser el el director histórico, sabe mucho de la parte educativa y un poco el creador de todo eee, también con los números y con toda la parte administrativa, también, es un referente para mí, entonces yo cualquier tema de números, cualquier consulta la hablo mucho con el entonces que se vaya para mí, no sé encontrar donde apoyarme para esa parte económica digamos cuando tenés que discutir algo, ¿te parece hacer esto? ¿Te parece hacer lo otro?" **EEDA1, p.7**	Cambios en la gerencia	Gerencia	DO DA	
"… yo lo que digo es que quizás el problema más urgente que tiene la institución, es eeee, lo poco digamos la poca capacidad que tiene la organización para fortalecimiento institucional porque en la Dirección jamás podría estar una persona sola con esa cantidad de gente , el problema es también que nosotros como de los convenios existentes no se puede usar dinero para fortalecimiento institucional para pagar otro director, es decir, todo eso queda un poco centrado en la dirección que soy yo, y en la dirección administrativa." **EEDG1, p.9**	Ibid.	Ibid.	Ibid.	
"…si, nosotros tenemos ahí varias cosas el tema del crecimiento institucional creo que es un tema para poner antención, nosotros por lo general tenemos ofertas de cuando sale algún llamado, de que equipos se quieren presentar, de cuánto abrimos de estar al alpiste de otros llamados, de hasta dónde crecemos, de cuánto más crecemos es un tema de atención." **EEDG1, p.5**	Crecimiento organizacional	Gerencia	DO DP	
"…bueno la institución desde hace ya varios años, de común acuerdo,	Crecimiento organizacional	Gerencia	DO DP	

hemos decidido eee no crecer no, no crecer en número de programas, posibilidades de crecer siempre existen. Bueno esa era mi teoría, sigue, pero allá ellos en este momento, la Institución tiene un conjunto de programas sumamente amplio, que no justifica ampliar el número de programas por lo menos en mi tesitura. Es al revés nosotros tenemos que ir cambiando los programas, lo que tenemos que hacer es ir innovar y viendo cuáles son las reales necesidades, ¿no? Que nos exige la situación actual. Cosa difícil" **EEDH1, p.3**				
"…esa es una reflexión permanente en el sentido de que ha sido una reflexión permanente porque es mi planteo desde hace año. Por qué un programa sigue, como nos justificamos a nosotros mismo la existencia de un programa. Pero atrás de eso hay equipos y hay trabajadores y en ese sentido creo que los equipos tienen bastante resistencia a las transformaciones, porque las transformaciones producen más incertidumbres y requieren más trabajo, bueno hay reflexión, pero no en profundidad. Te digo por ejemplo niños en la calle ¿viste? Esa etapa para mí se terminó como niños en la calle, pero nadie, y tenemos dos programas trabajando en eso uno en convenio con (…) y otro un equipo conjunto con gente del (…) Pero todos los que están en el sistema calle defienden el sistema calle, pero, yo digo, pero bueno hoy no estamos saliendo a la calle estamos haciendo otra cosa pero entonces busquemos cuál es la transformación que deberíamos hacer, yo tendría o tuve algunas ideas pero no me corresponde a mí hacerlo." **EEDH1, p.3**	Crecimiento organizacional	Gerencia	DO DP	
"… ese es un tema digo pensando que en todo esto quizás tenga que ver con los recursos, porque bueno, si tú ves la cantidad de proyectos, la cantidad de gente trabajando y lo que es la dirección, ¿no? Y lo que Es	Crecimiento organizacional y gobernabilidad	Gerencia	DO DP	

decir la administración digamos es difícil… " **EEDG1, p.9**				
"…nosotros tenemos algunos instrumentos ahí, que bueno, que capaz está bueno que te pueda decir esto, nosotros ahí lo que tenemos y vamos haciendo no son cosas que podemos decir que están terminadas, nosotros es como que estamos en permanente revisión. Tenemos un formulario de evaluación del personal –que después te la hago llegar- que justamente la próxima coordinación prospectiva vamos a trabajar eso con (…), que capaz que lo conoces, es un sociólogo, un tipo que trabaja mucho el tema de evaluación y vamos a trabajar esa pauta con él, que es una pauta que nosotros aplicamos a todos los trabajadores de (…) , . ." **EEDG1, p.3**	Evaluación	Gerencia Coordinadores	DP	

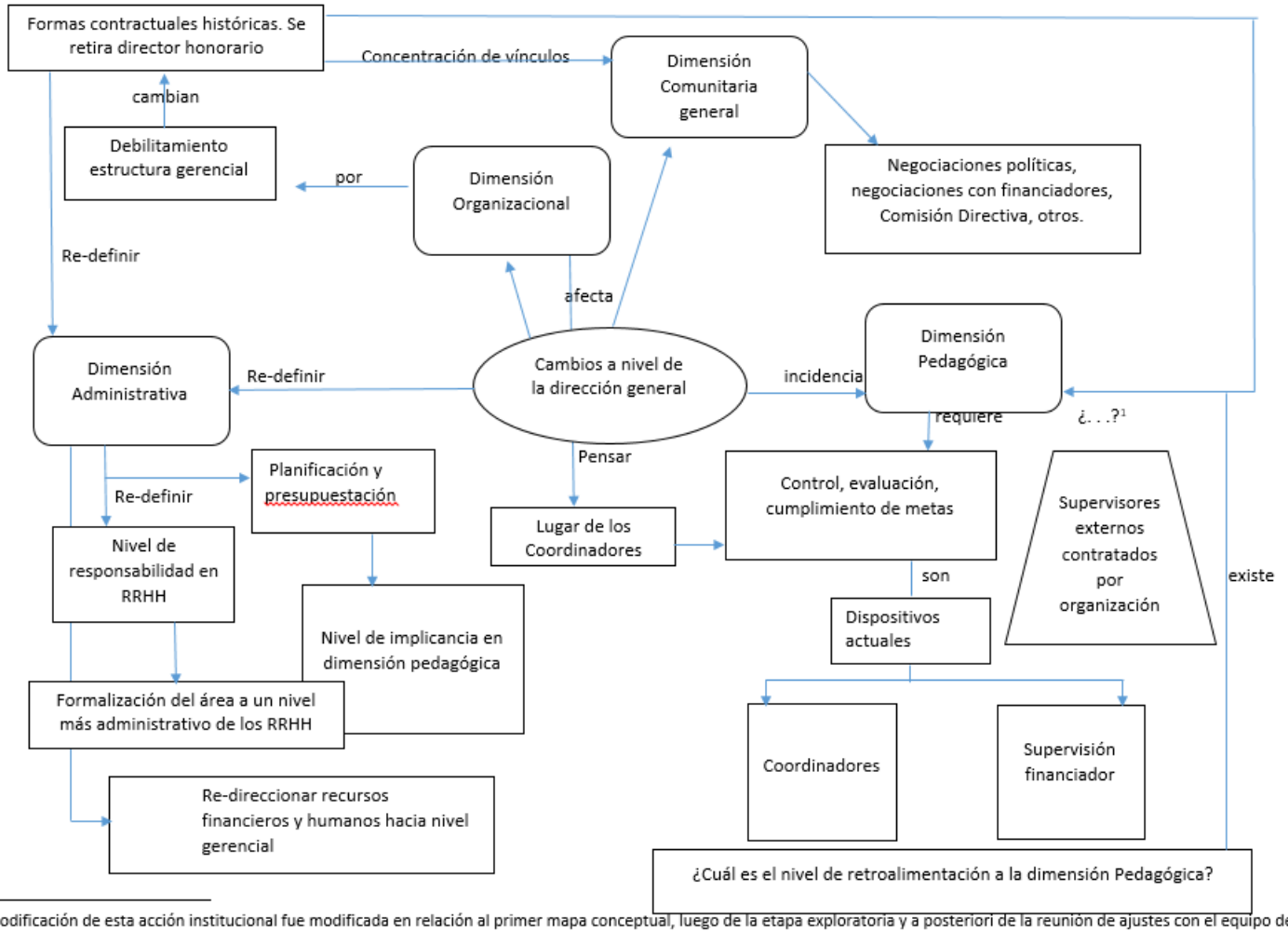
Anexo 6 Categorías y subcategorías de análisis

Categoría y subcategoría	Referencia
A) Coordinadores	
A1) Arraigos Directora General	"…es la primera vez que alguien que entró como educador como que recorrió estos espacios llegó a la Dirección." EEDG, p.2
A2) Coordinadores como mandos medios.	"…son personas de confianza, son mandos medios…" EEDH1, p.4
A3) Coordinadores y la gestión	, ir re-definiendo temporalmente o periódicamente hacia dónde vamos, a qué vamos. Hay entre diez o doce coordinadores las visiones no son homogéneas." EEDH1, p.5-6
A4) **Coordinadores como planificadores organizacionales**	"…la tercer reunión de cada mes que las llamamos de coordinación prospectiva es donde trabajamos más posicionamientos cuestiones más institucionales, cosas que nos cruzan más a todos." EEDG1, p3
A5) **Los coordinadores y la administración**	"Claro, para mí es muy importante como el tener el equipo de coordinador tener socios ahí, porque ellos son los responsables también de rendir la caja chica que se llevan son los responsables de pasar las faltas si se enferma alguno." EEDA1, p.2
B) Autonomía	"Nosotros la autonomía en (…) yo creo que una opción metodológica que llegó a ser, yo creo que es más una postura ideológica más con la concepción de profesional. .." EEDG1, p.11
B1) A nivel de recursos económicos	"…yo lo que para mí nunca voy a decir este gasto no, porque el equipo o el coordinador, dice este gasto lo queremos hacer, queremos hacer un

	campamento… al menos que no haya plata no voy a ser yo la que tenga objeciones…" EEDA1, p.5
B2) A nivel de los coordinadores	**"…otro es el tema de la autonomía de los programas** la sede nuestra trabajan muy pocos programas.. ." EEDG1, p.8
C) Fortalecimiento equipo de gestión	
C1) Debilitamiento	"Estamos justo en un momento de cambios porque el director histórico de (…) Que yo estaba haciendo como una dirección conjunta digamos, habíamos dos directores…" EEDG1, p.1
D) Comunicación	- bueno, la comunicación es un tema muy importante que creo tanto internamente como hacia afuera, estamos en un debe gigante, me parece que a mi estee…" EEDA1, p.9
E) Crecimiento organizacional	"…si, nosotros tenemos ahí **varias cosas** el tema del **crecimiento institucional creo que es un tema para poner antención**, nosotros por lo general tenemos ofertas de cuando sale algún llamado, de que equipos se quieren presentar, de cuánto abrimos de estar al alpiste de otros llamados, de hasta dónde crecemos, de cuánto más crecemos es un tema de atención. " EEDG1, p.5

E1) **Cambio conceptual en la definición del devenir cuantitativo y cualitativo**	"Es al revés nosotros tenemos que ir cambiando los programas, lo que tenemos que hacer es ir innovar y viendo cuáles son las reales necesidades, ¿no? Que nos exige la situación actual. Cosa difícil" EEDH1, p.3
E2) **Fortalecimiento de lo ya existente**	"El criterio nosotros tratamos de mantener, fortalecer las líneas, algunas líneas, de atención que nos interesan más, en el área de adolescencia y sobre todo en algunos programas que tenemos en particular…" EEDG1, p.5
F) Control interno y evaluación pedagógica	
	"…ese es un tema digo pensando que en todo esto quizás tenga que ver con los recursos, porque bueno, si tú ves la cantidad de proyectos, la cantidad de gente trabajando y lo que es la dirección, ¿no? Y lo que Es decir la administración digamos es difícil… "EEDG1, p.9
G) FORMACIÓN	"…nosotros tenemos tres instancias anuales que se llaman jornadas institucionales que nos reunimos todos que trabajamos en (…) la última fue el viernes pasado que vino (…) que es el politólogo e historiador y por ejemplo trabajamos el tema de contexto, por ejemplo él nos hizo , nos historió un poco, nos habló de futuros, de certezas provisorias y en ese nosotros, después que él nos ayudó con esa ponencia, pensamos un poco nuestra práctica en ese contexto, entonces esas instancias nos sirven para esto, paraa esa dimensión como más política." EEDG1, p.12

Anexo 7 Mapa conceptual



[1] La modificación de esta acción institucional fue modificada en relación al primer mapa conceptual, luego de la etapa exploratoria y a posteriori de la reunión de ajustes con el equipo de Dirección. Comienza a quedar claro el objetivo de esta supervisión, pero no lo suficiente como para poder conectarla con alguna de las dimensiones. Se ubica porque es para la organización una acción de valor central.

Anexo 8 Formulario y análisis de encuesta

Esta información es relevada en el marco de un proyecto de tesis de Maestría en Gestión Educativa que servirá como insumo para la implementación de acciones de fortalecimiento organizacional. Gracias por tomarse el tiempo para responder.

1. Ubique al programa que usted coordina en relación con cada una de las líneas de acción de [redacted] *

	El programa respond...	El programa respond...	El programa respond...	El programa no respo...
1. Apoyar y desarrolla...	○	○	○	○
2. Investigar y estudia...	○	○	○	○
3. Capacitar y formar ...	○	○	○	○

2. ¿Cómo se toman las decisiones en el equipo? Señale la opción más cercana a lo que usted piensa. *

- ○ Los directores toman todas las decisiones.
- ○ Los coordinadores toman todas las decisiones.
- ○ Los directores toman las decisiones estratégicas y los coordinadores, las operativas.
- ○ Las decisiones estratégicas son tomadas en conjunto por directores y coordinadores.

3.a En su opinión, ¿la autonomía es uno de los pilares fundamentales del trabajo en la organización? *

- ◯ Sí
- ◯ No

3.b Si lo desea, puede realizar las aclaraciones, observaciones o comentarios que considere pertinentes con respecto a su respuesta anterior.

Texto de respuesta largo

4. Seleccione la respuesta que se acerca más a lo que usted piensa. *

- ◯ La autonomía es imprescindible para el buen desarrollo de las tareas.
- ◯ La autonomía es importante para el buen desarrollo de las tareas.
- ◯ La autonomía no es demasiado importante para el buen desarrollo de las tareas.
- ◯ La autonomía no es importante para el buen desarrollo de las tareas.

5. Marque su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes frases. *

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Algo en desacuerdo	Nada de acuerdo
La supervisión extern...	◯	◯	◯	◯
La supervisión extern...	◯	◯	◯	◯
La supervisión extern...	◯	◯	◯	◯
La supervisión extern...	◯	◯	◯	◯
La supervisión extern...	◯	◯	◯	◯

Análisis de encuesta web

Presentada a 10 coordinadores
Tiempo para responder: 5 días

Respuestas: 7

1) Primera pregunta	
Apoyar y desarrollar todo tipo de actividades educativas tendientes a la promoción y la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes en el Uruguay	**7/7**
Investigar y estudiar la situación de la infancia y adolescencia en el Uruguay, sistematizando prácticas educativas y proponiendo formas alternativas de atención	**5/7**
Capacitar y formar personas adultas comprometidas con la problemática de la infancia y la adolescencia.	**3/7**

En relación a esta primera pregunta podemos decir que los 7 proyectos cumplen con la tarea de atender, promocionar y defender los derechos de niños, niñas y adolescentes en Uruguay.

En relación a la investigación, el estudio y la sistematización 5 de los 7 proyectos dicen cumplir con esta línea. En este sentido habrá de ser la dirección de la organización la que pueda definir objetivamente en qué nivel se cumple este punto.

En cuanto a capacitar y formar adultos, son 3 los proyectos que dicen cumplir con este fin organizacional.

2) ¿Cómo se toman las decisiones en el equipo? Señale la opción más cercana a lo que usted piensa.	
Los directores toman todas las decisiones.	**0/7**
Los coordinadores toman todas las decisiones.	**0/7**
Los directores toman las decisiones estratégicas y los coordinadores, las operativas.	**2/7**
Las decisiones estratégicas son tomadas en conjunto por directores y coordinadores.	**5/7**

En relación a la toma de decisiones 5 coordinadores consideran que forman parte de las decisiones estratégicas de la organización lo cual resulta bien importante a la hora

de pensar la propia re-estructuración organizacional y los niveles de diferenciación entre los propios coordinadores. También sería de gran valor saber a qué tipo de proyectos corresponde esa percepción de participación como así también a cuáles no. Otro tipo de dato que podría ser relevante está sujeto a saber si la antigüedad en la organización de los coordinadores es factor causal del nivel de participación en la misma.

3) En su opinión, ¿la autonomía es uno de los pilares fundamentales del trabajo en la organización?	**Si**	**No**
	7	**0**

Todos refieren a la autonomía como pilar organizacional. De todas maneras resulta una preocupación para este investigador, la dirección de la respuesta ya que al ver las siguientes, hay quienes refieren a la autonomía en relación al trabajo con niños, niñas y adolescentes (pregunta 3b, respuesta 3.

3b) Si lo desea, puede realizar las aclaraciones, observaciones o comentarios que considere pertinentes con respecto a su respuesta anterior.	**Responden**	**No responden**
	3/7	**4/7**
Si bien no es tan dicotómica la situación (si o no) creo que es un valor importante trabajar con la autonomía que se tiene… aunque creo mucho en las acciones conjuntas entre los programas… esto permite despertar sinergias		
Existen espacios de intercambio y reflexión que alimentan las autonomías , además existen acciones que la dirección determina hacia los programas y los RRHH		
Se busca crear un proyecto individualizado y a medida de cada situación, con protagonismo del adolescente y empoderándolo en todas sus virtudes y capacidades		

En este caso sólo 3 de los 7 realizan aportes propios en relación a la autonomía. Uno de ellos deriva el concepto hacia la población con la cual trabajan.

Los otros dos dejen ver los espacios de intercambio como de gran valor. Uno de ellos resalta las acciones de la dirección hacia los programas y los recursos humanos.

4) Seleccione la respuesta que se acerca más a lo que usted piensa.	
La autonomía es imprescindible para el buen desarrollo de las tareas.	**1/7**
La autonomía es importante para el buen desarrollo de las tareas.	**6/7**
La autonomía no es demasiado importante para el buen desarrollo de las tareas.	
La autonomía no es importante para el buen desarrollo de las tareas.	

Los 7 coordinadores definen la autonomía vinculada al buen desarrollo de las tareas. Resulta interesante este aspecto, sobre todo pensando en cuál sería otra forma u extremo diferente al de la autonomía que pudiera ser negativo, y entre uno y otro los matices.

Estos datos los considero de gran valor para la organización.

5) Marque su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes frases.	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Algo en desacuerdo	Nada de acuerdo
La supervisión externa es un espacio de acompañamiento afectivo para los integrantes de los equipos.	**2/7**	**3/7**		**2/7**

La supervisión externa es un espacio para sistematizar las prácticas de los equipos.	**2/7**	**4/7**		**1/7**
La supervisión externa es un espacio de acompañamiento técnico para mejorar el trabajo de los equipos.	**6/7**	**1/7**		
La supervisión externa es un espacio para la resolución de conflictos.	**2/7**	**4/7**	**1/7**	
La supervisión externa no tiene incidencia.			**5/7**	**2/7**

En este punto 5 de los 7 encuestados vinculan la supervisión con el acompañamiento afectivo. En relación a la sistematización de las prácticas 6 afirman este aspecto. Los 7 coordinadores vinculan la supervisión a la mejora técnica del trabajo y 6 de estos 7 a la resolución de conflictos. En cuanto a la no incidencia ninguno hace acuerdo.

Resulta importante pensar en ese cuadrado que vincula afecto, sistematización, resolución de conflictos y mejoras técnicas. Algo que excede a nuestro trabajo, pero de gran importancia para explorar cómo se conectan unas y otras. En este sentido también debiera explorarse los componentes sistematizados por los equipos como dato objetivo de las respuestas.

NOTA PRIMERA

Es indudable que nos encontramos en una organización que busca integrar a sus mandos medios en la toma de decisiones ya sea del nivel estratégico como del nivel operativa según la percepción de los encuestados. Es importante recordar que existe un espacio mensual denominado reuniones prospectivas, diseñado para que esto ocurra.

Esta línea que, si bien resulta de gran valor, requiere de mayor profundidad de análisis ya que en la jornada de observación que no corresponde necesariamente al nivel estratégico, pero si al operativo, no se recogió ninguna idea conceptual fuerte siendo además un tema emergente como importante, poder pensar prácticas para la atención a situaciones complejas y para las cuales no hay dispositivos. Daban gran valor a tomar casos para ello. Esto que refiero me sorprendió mucho ya que es la historia de lo educativo ya sea formal o no formal, cómo hacer que encajen los que no encajan.

Esta actitud observada no condice con el nivel de las respuestas a la encuesta que se definen fuertemente en la investigación y la sistematización.

La contracara de la participación casi horizontal podría estar produciendo el mal de los afectos vs los conceptos y una sobre autovaloración organizacional en relación a lo que realmente significa investigar, sistematizar y producir conocimiento.

De todas maneras todas estas líneas debieran ser de interés organizacional explorarlas ya que no compete al fin de esta tarea.

Anexo 9 Diseño de observaciones

Modalidad: No participante y no estructurada
Día:
Inicio:
Finalización:
Duración:
Cantidad de participantes:
Participantes:

Tipo de reunión:

Objetivos de búsqueda intencionados:

a) Ver cómo se manejan los aspectos conceptuales en la reunión.
b) Observar las formas vinculares.
c) Quiénes lideran.
d) Temas
e) Otros

Comentarios primarios:

Disposición física inicial de la reunión: (representar gráficamente identificando participantes)

Lo textual (no se graba reunión) y marcas temporales (minuto de acontecimientos)	**Comentarios del observador**

Anexo 10 Matriz de análisis y reflexiones para el diseño del iceberg

Lo visible	Las prioridades	Lo subyacente
• La reflexión es fundamental • La refelexión se encamina en las coordinaciones. • Las formas de los convenios limitan las posibilidades de crear cosas diferentes. • La supervisión es un acompañamiento técnico para mejorar el trabajo de los equipos. ECWeb5C • Momento de incertidumbre ante el alejamiento del director histórico • Autonomía institucional de los programas	• Reuniones operativas mensuales agrupadas por localidad. • Reuniones mensuales proyectivas con coordinadores • Tres jornadas institucionales anuales. • Reunión semanal de equipos. • Supervisión financiada por organización. • "…por eso ese trabajo tan intenso con los coordinadores. .." EEDG1, p.8 • No es como otra institución como la escolar donde el horario encuadra donde hay cosas que tú las ves sino que acá es decirlos equipos acá tienen la autonomía de construir su tarea, de construir su intervención, y bueno eso también es un tema, no, que se cruza de contralor si, contralor …" EEDG1, p.8	• A nivel de los equipos poco tiempo para pensar • "La mayoría de los coordinadores son más comprometidos con la acción concreta con la cual están, que pensar la institución para adelante" EEDH1, p.4-5 • Cierta cultura en red en la órbita de la dirección general y los coordinadores. • Reflexiones que deberían ser sistemáticas no lo son "Hay que dar esta discusión que es conceptual que esa forma de vida de los gurises, en casas, pensiones, etc. Cómo hacer que sirva a otros. Estos (los del proyecto) son los más "tops" pero ¿qué pasa con los pibes de calle, ¿cómo hacer esa adaptación? ¿Estamos dispuestos?" O.R.O.M.DG

		"Hay que generar otra cosa, pero en esta estructura no." O.R.O.M.C2 "… yo creo que por todos los proyectos y experiencias pueden dejarnos algo para crear atención a nuevos casos, inventar a medida." O.R.O.M.C5 si te diría que recién el año pasado hasta el 2019 fue que él dijo bueno ta, lo viene anunciando hace años pero no termina tampoco de irse, si a mí no me queda muy claro que quiera desligar. ¡siempre va a ser un referente! para mí por lo menos. EEDA1, p.8

El tercer aspecto se centra en los procesos de sistematización y aprendizaje de las prácticas. Una característica de esta organización es la dispersión de sus áreas de intervención a través de los diferentes programas como así también la amplitud territorial de la misma. Esto nos lleva inevitablemente a definir una cierta fragmentación entre los diferentes equipos que se observó en la valoración que se hizo en la jornada institucional por parte de los participantes a la hora de referir al encuentro:

"Quiero valorar la oportunidad que tuvimos para conocernos entre los equipos." OJI,participante.3

La fragmentación territorial y la autonomía define también diferentes niveles de desarrollo organizacional dentro de la misma institución. En relación a esto resulta muy clara la siguiente cita del director histórico:

“Por un lado, tenemos la autonomía[8] de los equipos para un montón de cosas de gestión interna ¿no? Y por otro lado está intentar en conjunto elaborar las líneas generales de la institución y de, todo el mundo está de acuerdo en estas cosas, pero una cosa es estar de acuerdo y otra es transformar esto en realidad esteee, por lo que sea.” EEDH1, p.4

En este sentido si bien es de sumo interés generar espacios de formación y sistematización, ello no significa que los resultados sean los esperados y mucho menos que esta sensación sea compartida de igual forma por los diferentes actores. Para la Directora General el pensar resulta sustancial:

“…mucho más importante que la práctica es la reflexión que hacemos a partir de la práctica entonces hay un énfasis en que haya dos instancias semanales que no son pocas en una carga de 20hs semanales de pensar esa tarea que se lleva adelante y lo otro es que quizás…” EEDG1, p.11

Ciertamente además de estos espacios que podrían ser meramente discursivos, existen espacios tangibles de los que hemos podido participar como las reuniones operativas de coordinadores y una de las tres jornadas anuales institucionales:

“…nosotros tenemos además dos instancias que para nosotros son sumamente interesantes donde todos los programas tienen una reunión semanal dentro de su carga horaria y donde intentamos que todos los proyectos por tiempo si por tiempo no, tienen una supervisión educativa que es alguien que acompaña, que no es un supervisor de los convenios, sino que es alguien pago por la institución que acompaña la tarea con el objetivo de meterle un pienso.” EEDG1, p.8

En el extremo opuesto de todos estos instrumentos para pensar, se encuentran los integrantes no coordinadores de los equipos que, en la jornada de trabajo institucional, luego trabajar en equipos refirieron en varias ocasiones a la ausencia real de tiempo

[8] Para esta organización la construcción de la autonomía ha sido un tema de primer orden, una autonomía centrada en dos componentes, por un lado el formato disperso de los programas territorialmente hablando: “No es como otra institución como la escolar donde el horario encuadra donde hay cosas que tú las ves sino que acá es decir los equipos acá tienen la autonomía de construir su tarea, de construir su intervención , y bueno eso también es un tema, no , que se cruza de contralor si, contralor no […]” EEDG1, p.8, y en otro sentido sostenido enla confianza hacia los trabajadores y trabajadoras: “…si, sí. La medición de la eficacia esa es una cuestión, no tenemos mecanismos formales como para poder decir la autonomía ha dado los mejores resultados profesionales, porque estamos hablando siempre de la autonomía profesional, ¿no? Es decir de construir una tarea en ese equipos, de diseñar un poco las formas, de que se puedan arreglar los horarios, estamos hablando de eso, nosotros ahí tenemos una cantidad…”EEDG1, p.11

para poder pensar. Incluso se instaló de manera sistemática un cierto pesimismo hacia la tarea[9], al punto que uno de los expositores dijo jocosamente:

"… hasta pensamos en renunciar todos." OJI, participante.1

Lo anterior nos conduce a un punto no menor de tensión entre lo que la gerencia considera importante y lo que realmente podría estar ocurriendo a nivel de los equipos y acá las figuras claves son los coordinadores y coordinadoras de programa y cómo éstos logran afectar con esta positividad a los miembros de los equipos que dirigen y en definitiva que sea significativo algo que es de sumo interés organizacional, que los trabajadores puedan pensar. La disposición se dispone verticalmente jerárquicamente en su organigrama, independientemente de la alta sociabilidad instalada a lo largo y ancho de la estructura, ahora bien, en el marco de la estructura se encuentran los coordinadores que son pensados como mandos medios y encargados de bajar y subir las líneas institucionales, al mismo tiempo existe una fuerte apuesta a éstos por parte de la gerencia:

"…yo pienso que el pienso está encaminándose a través de las coordinaciones …" EEDH1, p.4

El Director Histórico explicita al mismo tiempo ciertas tensiones en relación a la circulación del liderazgo institucional:

"… la gestión institucional requiere dedicar tiempo (…). La mayoría de los coordinadores son más comprometidos con la acción concreta con la cual están, que pensar la institución para adelante, que igual nosotros metemos ese tema permanentemente en en la coordinación prospectiva y también en las jornadas institucionales que va todo el mundo. Siempre hay que repensar lo que estamos haciendo para qué lo estamos haciendo, buscarle el sentido común y de acuerdo a eso sacar conclusiones." EEDH1, p.4-5

En este sentido es donde hay que considerar aspectos de la alta sociabilidad que por momentos pueden alejar a una organización de sus objetivos. La tensión entre el disponer espacios para pensar y lo que efectivamente ocurre en los diferentes niveles de la organización está instalada y al mismo tiempo pareciera no estar claramente asumida:

"…por eso ese trabajo tan intenso con los coordinadores y por eso nosotros tenemos además dos instancias que para nosotros son sumamente interesantes donde todos los programas tienen una reunión semanal dentro de su carga horaria y donde intentamos que todos los proyectos por tiempo si por tiempo no, tienen una supervisión educativa que es alguien que acompaña, que no es un supervisor de los convenios

[9] El pesimismo se instala entre el mandato de las políticas públicas y las posibilidades de acción en el marco de lo educativo. En ningún momento se refirió a un malestar con la organización.

sino que es alguien pago por la institución que acompaña la tarea con el objetivo de meterle un pienso.” EEDG1, p.8

Llama la tensión la alta positividad recogida en la encuesta a coordinadores en relación a todos los aspectos institucionales en donde 5 de los 7 coordinadores que respondieron positivamente a la pregunta 1B “Investigar y estudiar la situación de la infancia y adolescencia en el Uruguay, sistematizando prácticas educativas y proponiendo formas alternativas de atención” relacionada directamente con el segundo objetivo organizacional[10].

También 5 de los 7 que respondieron refirieron positivamente a la pregunta 2d “Las decisiones estratégicas son tomadas en conjunto por directores y coordinadores.”

Ya en el marco de la pregunta 5, referida al lugar de la supervisión externa, todos hacen acuerdo en mayor o menor medida a que “La supervisión externa es un espacio de acompañamiento técnico para mejorar el trabajo de los equipos.” EWEB5C. En relación a la supervisión y la sistematización solo 1 coordinador refirió negativamente a esto, también en gran medida se vincula la supervisión a cuestiones afectivas hacia los equipos y a la resolución de conflictos.

Resulta por demás interesante poder pensar esta percepción de los coordinadores en el marco de las formas vinculares desplegadas desde la dirección general que permiten lo que en el inicio de este trabajo consideramos “cultura en red” y en este sentido resulta por demás importante no desatender los aspectos no deseados que esta forma de cultura puede llegar a generar. Siempre en sentido extremo ya que este trabajo no ahonda en las formas culturales además de que las mismas pueden ser diferentes según los espacios organizacionales citaremos una vez más a Goffe y Garett:

> Con todos sus aspectos positivos, la cultura en red tiene también sus puntos débiles. Quizás el más obvio sea la tolerancia hacia el bajo rendimiento. Puede resultar difícil para los amigos criticarse mutuamente a raíz de un trabajo mediocre, decir que deben mejorar algún proyecto, o abordar una cuestión similar en una reunión. *[…]* En consecuencia en una cultura en red el bajo rendimiento es tolerado en silencio, y se afianzan las reuniones largas e inútiles en las que no se llega a ningún acuerdo.” (Goffe y Garett, 2001,p. 107)

En la observación de la reunión operativa de Montevideo que, si bien no podemos generalizar a todas las reuniones de este tipo, nos llamó la atención cierta discusión en torno a los casos paradigmáticos de aquellos niños, niñas y adolescentes que no logran “encajar” en los dispositivos de atención existentes. Cabe aclarar previo avance de que este es el problema de todas las instituciones socio-educativas, pero para el

[10] Citar carta fundacional estatutos

caso de la reunión llamaron la atención ciertas intervenciones sobre adolescentes que no logran encajar en proyectos de autonomía que sí funcionan con otros:

“Hay que dar esta discusión que es conceptual que esa forma de vida de los gurises, en casas, pensiones, etc. Cómo hacer que sirva a otros. Estos (los del proyecto) son los más “tops” pero ¿qué pasa con los pibes de calle, ¿cómo hacer esa adaptación? ¿Estamos dispuestos?” O.R.O.M.DG

En ese contexto Coordinador 2 dice “es como vos decís, es conceptual cómo concebir la propuesta. Los que vienen bancan, un pibe que viene de calle no se banca. Hay que generar otra cosa, pero en esta estructura no.” O.R.O.M.C2

Interviene C5 y hace referencia a un gurí que no aceptó ese proyecto y que hoy está entrando a la armada. O.R.O.M.C5

“Algo más singular para los gurises” O.R.O.M. DG

C2 y C5 refieren a una gurisa. Dice la primera, “está bueno analizar un caso”. O.R.O.M.C2

“Capaz deberíamos pensar casos” O.R.O.M.DG

“… yo creo que por todos los proyectos y experiencias pueden dejarnos algo para crear atención a nuevos casos, inventar a medida.” O.R.O.M.C5

“Nosotros tenemos que construir la propuesta.” O.R.O.M.DG

Hemos introducido este diálogo donde podríamos inferir una distancia entre este y las referencias que de alguna manera los coordinadores hacen hacia la producción a través de las encuestas y así mismo a todos los escenarios que la organización genera para que el pensar sea algo constitutivo de la estructura. A mi entender la forma de referirse al pensar no condice con las respuestas arrojadas por los coordinadores y sí con lo referido por los operadores de base.

Considero que estos elementos pueden constituir un buen insumo para que el equipo de dirección realice sus propias valoraciones en relación existente entre su voluntad de generar espacios para la reflexión y la efectividad propia de esos espacios.

En el caso de la organización en la cual nos encontramos desarrollando la investigación el liderazgo ejercido por la directora general, genera una sociabilidad altamente positiva en términos de clima organizacional, esto se aprecia en sus formas

vinculares. Tuvimos la posibilidad de participar de un encuentro general de trabajadores y trabajadoras de la organización al cual asistieron no menos de 65 personas y pudimos apreciar con el nivel de afecto que saludaba a cada uno de los participantes enunciando así mismo el nombre de cada uno y cada una.

Este estilo ayuda cuidar, pero no suple la fragmentación de áreas y territorios en el cual se desarrollarán otras formas culturales dentro de la macro organización. El otro riesgo que posee este estilo se centra en la alta tolerancia que puede existir desde la Dirección hacia los rendimientos de los equipos y o de los trabajadores individualmente. Es una característica de las culturas en red la búsqueda del consenso como necesaria para el buen cumplimiento, pero sobre todo para el buen clima.

Sobre poner una organización a los efectos de un modelo de planificación estatal normativo-estratégico, cuidar el cumplimiento de las tareas, lograr que los trabajadores se sientan no sólo conformes con el ambiente laboral sino también con sus tareas, lograr que las prácticas que generan satisfacción sean cada vez más, lograr autonomía para poder realizar en el nivel de la micro política formas diferentes de planificación más próximas a los usuarios; todo esto requiere de una meta-cognición institucional, de una forma de llevar adelante la organización que nos permita ir construyendo la elaboración de dispositivos que en la conjunción teoría, recursos humanos y materiales, y acciones, nos permitan hacer visible una vía por donde transitar. Los mojones nos van indicando el devenir del tránsito, mojones que han de operar como indicadores de gestión.

La dimensión organizacional se constituye en elemento clave, los tiempos y la planificación de los encuentros. La afectación cotidiana va produciendo necesariamente construcciones vinculares, construcciones que dependiendo del tipo de organización se va tejiendo de diferentes formas, pero que en muchos casos y sobre todo cuando referimos a instituciones como las sociales o educativas, lo estrictamente vincular comienza a ser la forma predominante del encuentro.

La posibilidad de objetivar se sustenta básicamente en el manejo conceptual de aquello que se realiza. Es a mi modo de ver ésta la única forma de poder llevar adelante un proceso permanente de revisión; manera de accionar que en sí mismo lleva mucho tiempo y que debe producirse de manera lo más desafectada posible de las emociones y las debilidades que generalmente operan imposibilitando la mirada ya que estas resultan difíciles de incorporar en el devenir organizacional[11].

[11] Partimos de la base de que la asunción de las debilidades es una fortaleza y al mismo tiempo una de las acciones más difíciles de asumir en término de los individuos y como las organizaciones están conformadas por individuos, trasladamos esta acción psicológica a aquella.

Anexo II - Plan de Mejora Organizacional

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Plan de Mejora Organizacional

Master en Gestión Educativa

Diego José Barboza Oberlín

Docente orientador: Miguel Álvarez

26 de noviembre de 2019

Índice

I - Antecedentes **190**
Aproximación diagnóstica 190
Acuerdos establecidos con la organización 191
II - Plan de mejora **193**
Bibliografía **202**
Anexos **203**
Anexo 1-Jornada de validación del PIO 204
Anexo 2-Definición del PMO e integrantes del grupo impulsor 207
Anexo 3-Primer encuentro del grupo impulsor 209
Anexo 4-Segundo encuentro del grupo impulsor 211
Anexo 5-Documentación para desarrollo de trabajo 212
Anexo 6-Gastos operativos 1 213
Anexo 7-Gastos operativos 2 214
Anexo 8- Gastos operativos 3 215
Anexo 9- Planilla de asistencia grupo impulsor 217
Anexo 10- Planilla de asistencia grupo impulsor y coordinadores/as 218
Anexo 11- Actas de registro 219

Índice de cuadros

Cuadro 1. Fases 191
Cuadro 2. Integrantes del grupo impulsor 191
Cuadro 3. Planilla integradora PMO 193
Cuadro 4. Cronograma 195
Cuadro 5. Dispositivo de gestión financiera 197
Cuadro 6. Dispositivo de monitoreo 197
Cuadro 7. Dispositivo de gestión de la comunicación 199
Cuadro 8. Dispositivo de gestión de riesgo 200

I - Antecedentes

Aproximación diagnóstica

El presente trabajo, denominado plan de mejora organizacional (en adelante PMO), es el segundo requisito obligatorio en el proceso de formación para la titulación de Master en Gestión Educativa y surge a partir del proyecto de investigación organizacional (PIO).

Resulta fundamental recordar que el PIO se desarrolló en una institución de carácter socioeducativo y se compuso de tres fases, una primera de carácter exploratorio en la cual se culminaba “construyendo” un problema o demanda organizacional, una segunda fase de profundización de la situación inicial para terminar con un esbozo tentativo de lo que ocupa desarrollar en la presente etapa.

En la fase exploratoria del PIO se definió que el acontecimiento que resultaba de mayor impacto e incertidumbres se vinculaba al proceso de retiro definitivo de quien había sido desde los inicios, fundador y director de la organización.

Para la fase 2, se incorporaron nuevos instrumentos de recolección de información, incluyéndose en el estudio a los coordinadores y coordinadoras de programa, como así también nos acercamos mediante la observación —aunque no en profundidad— al grupo de educadores/as de los diferentes equipos.

En esta etapa de comprensión del problema, se comenzó a hacer visible que uno de los aspectos priorizados por la dirección, referido a crear espacios para la reflexión permanente, no se vivía de igual manera en todos los niveles de la organización.

> En este sentido, si bien es de sumo interés generar espacios de formación y sistematización, ello no significa que los resultados sean los esperados y mucho menos que esta sensación sea compartida de igual forma por los diferentes actores. (Barboza, 2019, p. 20)

La etapa de comprensión del problema arrojó además algunos aspectos vinculados a la cultura organizacional que muestran con claridad la convivencia de dos formas culturales. A nivel de la dirección general y los coordinadores/as existe una suerte de lo que Goffee y Jones (2001) definen como cultura en red y, siguiendo a los mismos autores, a nivel de los programas entre sí, una cultura del tipo fragmentada.

En síntesis, la institución se encuentra en un momento inevitable de transformación que afecta todas las dimensiones organizacionales y en el cual deberán tomar

decisiones para fortalecer tanto su dimensión organizativa como la dimensión pedagógica y la administrativa.

Acuerdos establecidos con la organización

El conjunto de aportes brindados por el PIO nos permitió avanzar en una línea de acuerdos iniciales hacia lo que se constituiría —en la presente etapa— en el PMO. En ese primer nivel de acuerdos se planteó la posibilidad de trabajar en torno a: 1. Nueva estructura organizacional y 2. El lugar de la supervisión en la organización. Como objetivos, se propuso: lograr una nueva estructura que fortalezca toda la organización; definir el lugar de la organización en el marco del fortalecimiento conceptual de los proyectos hacia la consolidación de una organización que aprende; y lograr la consolidación de un equipo que defina una nueva estrategia institucional que aborde: protocolización, comunicación, búsqueda de recursos, participación institucional, evaluación, equipo de proyectos, otros (Barboza, 2019, p. 26).

A continuación se presenta las fases que comprende el Plan de Mejora.

Cuadro 1. Fases

	Acción	Período
Antecedente	Validación PIO por equipo de gerencia y coordinadores/as	Octubre 2019
Fase 1	Ajuste de líneas del PMO y definición de equipo impulsor	Octubre-noviembre 2019
Fase 2	Construcción e implementación del PMO	Marzo-junio 2020
Fase 3	Desarrollo inicial y evaluación sumativa	Junio-octubre 2020

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la integración del grupo impulsor, si bien las sugerencias del curso recomendaban que tuviera entre dos y tres integrantes, creemos que la complejidad que aborda el plan requiere una representación de los diferentes departamentos. Ampliar el número de integrantes fue además un pedido de la propia organización, ya que aportaría una visión más amplia de esta.

Cuadro 2. Integrantes del grupo impulsor

Coordinador de proyecto A Montevideo
Coordinador de proyecto B Montevideo

Coordinadora proyecto C Canelones
Coordinadora de proyecto D Canelones
Director general
Directora administrativa

Fuente: Elaboración propia.

II - Plan de mejora

El presente plan se orienta a generar, en total acuerdo con la organización, acciones destinadas a producir modificaciones en la dimensión organizacional, que generen beneficios en el desarrollo de las diferentes tareas como así también en la sistematización de lo realizado. Dicho beneficio se centra en la creación de una unidad de planificación y evaluación que buscará acercar y respaldar con mayor solidez -por parte del equipo de dirección-, el trabajo desarrollado por los diferentes equipos.

El mismo se desarrollará en tres etapas. La primera, de ajuste de líneas del PMO y definición del grupo impulsor (octubre-noviembre de 2019), una segunda etapa de diseño e implementación que va de marzo a junio de 2020, y la tercera que comprenderá el desarrollo del plan y una primera evaluación del proceso (junio-octubre 2020). Los tiempos fueron diseñados considerando la dinámica organizacional como así también periodicidades entre encuentro y encuentro requeridas por el propio PMO. El diseño y la conformación del plan considera y se ajusta también a los recursos humanos y financieros de la misma. En el desarrollo también se incluyen diferentes instancias participativas e integradoras de otros funcionarios y funcionarias a partir de las cuales, sumado a los recursos referidos, busca darle participación y sostenibilidad al diseño.

Es importante considerar además que se han previsto dispositivos (para el monitoreo, gestión de la comunicación y de eventuales riesgos) dirigidos de igual manera a favorecer la sostenibilidad. Cuenta además con sus respectivos protocolos de aplicación que permiten orientar el seguimiento del plan.

A continuación, se presentan el objetivo general y los dos objetivos específicos del plan. Así mismo se detalla el conjunto de las metas, involucrados y recursos necesarios para la implementación.

Cuadro 3. Planilla integradora PMO

Objetivo general: Fortalecer el desarrollo, el aprendizaje y la sistematización del trabajo realizado por los equipos.			
Objetivo específico 1: Implementar cambios en la estructura organizacional que considere las potestades y funciones de los nuevos componentes que la integren.			
METAS	**ACTIVIDADES**	**RECURSOS**	**INVOLUCRADOS**
Se redacta e instituye el documento que establece la nueva estructura organizacional.	**1.10** Encuentro de trabajo para analizar formas históricas de funcionamiento de la estructura institucional. **1.11** Encuentro de trabajo para analizar objetivos y fines institucionales, evaluar cumplimientos de logros y vincular posibilidades de mejora con cambios organizacionales.	Horas de los 6 integrantes que conforman el grupo impulsor. Contratación de asesor/a externo en desarrollo organizacional.	Directora general Directora administrativa Tres coordinadores

	1.12 Reunión para definir estructura a partir de confrontar con asesor interno para evaluar proceso. **1.13** Coordinación para definir ajustes y redactar documento inicial. **1.14** Reunión ampliada con resto de coordinadores/as. **1.15** Reunión de grupo impulsor para evaluar documento final. **1.16** Jornada para comunicar a los integrantes de la organización sobre nueva estructura. **1.17** Encuesta web inicial aplicada a toda la organización para valorar percepciones en el punto de partida (conjuntamente con 2.7) **1.18** Encuesta web a toda la organización. Primer corte evaluativo de percepción institucional (conjuntamente con 2.8).	Experto/a en comunicación institucional para desarrollar comunicación interna.	Asesor institucional (director histórico)
Objetivo Específico 2 Definir la creación y conformación de un equipo de planificación y seguimiento institucional que siga y acompañe la tarea desarrollada por los equipos			
METAS	**ACTIVIDADES**	**RECURSOS**	**INVOLUCRADOS**
Conformar equipo de planificación y evaluación de proyectos.	**2.1.** Reunión para considerar: a) Pros pros y contras de conformar un equipo de planificación y evaluación institucional. b) Forma de funcionamiento del equipo de planificación y seguimiento institucional. c) Instrumentos a utilizar para desarrollar las tareas de planificación y el seguimiento de los equipos institucionales. **2.2.** Reunión para confrontar proceso con asesor interno, documentar. **2.3.** Coordinación para definir ajustes y redactar documento inicial. **2.4.** Reunión ampliada con resto de coordinadores/as.	5 integrantes de grupo impulsor. Equipo de planificación y evaluación. Asesor/a externo en desarrollo organizacional. Experto/a en comunicación institucional.	Directora general Directora administrativa Dos o tres integrantes de futura unidad

	2.5. Reunión del grupo impulsor para evaluar documento final **2.6.** Jornada para comunicar a los integrantes de la organización sobre nueva estructura. **2.7.** Encuesta web inicial para valorar percepciones en el punto de partida. **2.8.** Encuesta web a toda la organización. Primer corte evaluativo de percepción institucional (conjuntamente con 1.9).		

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Cronograma

Objetivos específicos / Actividades	**Período del proyecto en meses o semanas**							
Objetivo específico 1	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Oct.
Actividad 1.1								
Actividad 1.2								
Actividad 1.3								
Actividad 1.4.								
Actividad 1.5.								
Actividad 1.6								
Actividad 1.7								
Encuesta WEB inicial[12] 1.8								
Puesta en marcha de nueva estructura					**Implementación y**			
Encuesta WEB 1.9 conjuntamente con 2.8								
Objetivo Específico 2	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Oct.

[12] Hablamos de evaluación inicial pues refiere al comienzo de la implementación de la nueva estructura.

Fuente: Elaboración propia.

El equipo impulsor trabajará sobre los dos objetivos específicos referidos, definiendo si se producirán movimientos en la estructura y concretándolos en una forma definitiva para este momento histórico de la organización.

El encuentro 1.1 se concentrará en trabajar sobre diferentes documentos institucionales (Anexo 5, p. 25), a los que se agrega el PIO y bibliografía recomendada. El otro elemento que incorporará será la experiencia de ya haber tenido una subdivisión de coordinación para Canelones, para la que no existe documento escrito pero sí integrará el grupo impulsor una coordinadora que participó de esa experiencia. El encuentro 1.2 definirá la estructura en función de los fines institucionales y objetivos actuales. En este mismo encuentro se abordará lo referido en la actividad 2.1 en relación con la conformación de una unidad que trabaje en torno a la planificación, el presupuesto y la evaluación institucional. Para esta etapa se deberá conformar un subgrupo dedicado específicamente a este aspecto.

El encuentro 1.3 y 2.2 integrará la temática desarrollada en el encuentro 2.1, se le presentará al director histórico saliente lo desarrollado hasta el momento y se realizará un primer ajuste en los encuentros 1.4 y 2.3 respectivamente. Las actividades 1.5 y 2.4 se desarrollarán en el marco de las reuniones proyectivas junto al resto de los coordinadores/as. Habiéndose redactado los documentos finales (1.6 y 2.5), se realizará, en el marco de las jornadas institucionales que desarrolla históricamente la

[13] *Ibidem*.

organización, la comunicación a todos los trabajadores y trabajadoras acerca del proceso llevado adelante hasta el momento (actividades 1.7 y 2.6).

En todas estas instancias, participaría un asesor/a externo en desarrollo organizacional, quien tendrá además a su cargo la elaboración de dos cortes evaluativos a toda la organización a través de una encuesta web, uno a desarrollarse al inicio mismo de la implementación de la nueva estructura organizacional (1.8 y 2.7) y un segundo que será aplicado cuatro meses después de la implementación de la reestructura (1.9 y 2.8), para evaluar las percepciones en relación a los cambios realizados.

En lo que refiere al objetivo específico 2, el primer encuentro de trabajo coincide con el 1.2 para luego devenir en un equipo diferenciado en relación con la especificidad que se instalará en el encuentro 2.1. En este encuentro se definirán la integración y la forma de funcionamiento, comenzando a definirse tareas y objetivos enmarcados así mismo en la creación de instrumentos para el diseño, seguimiento y evaluación. El experto/a en comunicación se inserta en la última etapa, antes de la jornada institucional (1.7 y 2.7).

A continuación se presentan los dispositivos de gestión financiera, de monitoreo y de gestión de la comunicación.

Cuadro 5. Dispositivo de gestión financiera

Gastos de inversión	No genera
Gastos de operación	**$ 242.423** sin aumentos 2020[14]

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Dispositivo de monitoreo

Tipo de indicador	Indicador	Medio de verificación	Protocolo de aplicación
I. Insumos	4 coordinadores/as, 1 Directora General, 1 Directora Administrativa	Planilla de asistencia Anexo 9 (p.30)	Se firma y es archivada por la Directora Administrativa.
	1 Asesor/a externo	Contrato	Administración formaliza contrato.

[14] El cálculo de los gastos fue realizado por la Dirección Administrativa de la organización y los gastos corresponden a salarios de contratación de asesores externos y al conjunto de horas que insumirá el grupo impulsor. El monto reviste un carácter nominal e incluye todos los aportes más promedios de aguinaldo y salario vacacional, entre otros. Para ampliar véanse planillas en Anexos 6 (p. 26), 7 (p. 27) y 8 (pp. 28-29).

Tipo de indicador	Indicador	Medio de verificación	Protocolo de aplicación
	1 Comunicador/a externo	Contrato	Administración formaliza contrato.
	1 Encuentro con resto de coordinadores/as	Planilla de asistencia ampliada Anexo 10 (p.31)	Se firma y es archivada por la Directora Administrativa.
	Monto total dinero	Planilla de gastos operativos	Administración documenta libro de caja.
I. Procesos	7 encuentros realizados	Planilla de asistencia y actas	Se firma y es archivada por la Directora Administrativa.
	Proceso registrado	Actas Anexo 11 (p.32)	Un miembro del Grupo Impulsor registra y Administración archiva.
I. Resultados	Documento generado que da cuenta del proceso y fundamenta futuras acciones.	Primer documento final	El Grupo Impulsor elabora y valida el documento.
	Participación del 80% de los convocados en la producción del documento.	Planilla de asistencia	Se firma y es archivada por la Directora Administrativa.
	Apoyo inicial a los cambios del 75% de los trabajadores/as de la organización.	Encuesta web inicial	Aplica y analiza el asesor externo.
	Cambios en la estructura producidos y nuevo organigrama y funciones definidos.	Organigrama modificado	El Grupo Impulsor elabora y valida el organigrama.
	Unidad de planificación y seguimiento de proyectos creada.	Organigrama modificado	El Grupo Impulsor elabora y valida el organigrama.
I. Impacto	Nivel gerencial y medio fortalecidos en relación con el conocimiento de la organización y ajusta sus acciones en relación con la misión y valores.	Entrevista a equipo de gerencia	Aplica y analiza el asesor externo.

Tipo de indicador	Indicador	Medio de verificación	Protocolo de aplicación
	Encuentros de coordinación, operativos y proyectivos fortalecidos y más efectivos.	Observación participante de jornada de coordinación proyectiva y encuesta web	Aplica y analiza el asesor externo.
	Equipos de trabajo de los programas fortalecidos y cumplimiento de tareas mejorado.	Encuesta web	Aplica y analiza el asesor externo.
	Planificaciones de los proyectos revisadas y reajustadas.	Documento de planificación	Tarea asignada a nueva área de planificación y seguimiento.
	Clima organizacional beneficiado a nivel general en tanto ha mejorado la calidad del cumplimiento de las tareas.	Encuesta web	Aplica y analiza el asesor externo.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Dispositivo de gestión de la comunicación

	Propósito	Qué	A quién	Cómo	Cuándo
Etapa 1	Testear y definir PMO	Documento borrador del PMO	Coordinadores/as de programa	Exposición en espacio de coordinación	Abril actividades 1.5 y 2.4
Etapa 2	Comunicar PMO al resto de la organización	Antecedentes, proceso de trabajo, decisiones tomadas, objetivos.	Todos los funcionarios/as de la organización.	Encuentro institucional, presentación y grupos de discusión.	Mayo actividades 1.7 y 2.6
Etapa 3	Evaluar comprensión y apoyo inicial a la reestructura	Relevamiento de percepciones	Todos los funcionarios/as de la organización.	Encuesta web.	Junio actividad 2.7 y 1.8
Etapa 4	Acercar los diferentes programas al nivel gerencial	Diferentes aspectos de la cotidianeidad institucional,	Atraviesa transversalmente a toda la organización y	Seguimiento y desarrollo del trabajo de los equipos,	Semanalmente. Junio en adelante.

	de la organización. Seguimiento y evaluación.	tanto en forma ascendente como descendente.	los involucra a todos/as.	reuniones periódicas.	
Etapa 5	Evaluación de seguimiento del PMO.	Relevamiento de percepciones.	Todos los funcionarios/as de la organización.	Encuesta web	Octubre. Actividad 2.8 y 1.9

Fuente: Elaboración propia.

El plan de mejora organizacional busca fortalecer la organización transformando algunos aspectos para acercar los diferentes niveles con el fin de brindar más apoyo y consistencia a los diferentes programas que desarrolla. El apoyo y la consistencia se traducen en la creación de una unidad que permita contar con un plan inicial analizado en profundidad en cuanto a posibilidades y riesgos, y una mayor cercanía con su desarrollo a través de la evaluación y el reajuste permanentes. Es la búsqueda de generar un modelo de planificación más cercano a lo situacional, en tanto proximidad de toda la estructura, y así mismo con una construcción claramente definida de objetivos, indicadores y metas. La participación y el compromiso de los diferentes actores en el desarrollo del plan resultan fundamentales para su consistencia y sostenibilidad. En este sentido, la comunicación en un marco de ida y vuelta resulta de gran importancia.

Cuadro 8. Dispositivo de gestión de riesgo

Riesgo	Probabilidad de ocurrencia	Impacto	Alternativas
Falta de compromiso del grupo impulsor	Baja	Alto	Si el grupo impulsor no está comprometido o motivado no es posible implementar el PMO.
No disponibilidad de presupuesto para participación	Media	Medio	Utilizar horas de coordinación de los proyectos.
Imposibilidad de financiación *ad hoc* de experto/a en desarrollo organizacional y experto/a en comunicación	Baja	Alto	Contratar únicamente al experto/a en desarrollo organizacional.
Falta de compromiso y apropiación en el resto de los coordinadores/as	Baja	Medio	Si existiese alguien no comprometido, se deberá pensar en una posible sustitución.

Imposibilidad de concretar acuerdos	Baja	Alto	Si no existiesen acuerdos sería muy difícil implementar las transformaciones.
Ausencia de un plan de comunicación y encuentros insuficientes	Baja	Medio	Una comunicación más intuitiva en el marco de las formas ya instituidas.

Fuente: Elaboración propia

El diseño del plan de mejora organizacional fue realizado en función de las posibilidades económicas y culturales de la institución. El conjunto amplio de transformaciones se centra básicamente en aspectos de la cultura y de la forma de planificación. En este sentido, el eje central de posibilidades está dado por el interés que la organización ubique en la tarea. El riesgo más alto estaría centrado en la imposibilidad de contratar a término a agentes externos que acompañen el proceso, pero como ya existe un rubro institucional destinado a este tipo de contrataciones queda a criterio interno decidir si se desplazan o no fondos para este desarrollo.

Bibliografía

Goffee, R. y Jones, G. (2001). *El carácter organizacional. Cómo la cultura corporativa puede crear o destruir negocios.* Barcelona: Granica.

Proyecto de Investigación Organizacional. Universidad ORT. (2019) Informe entregado a la organización.

Anexos

Anexo 1-Jornada de validación del PIO

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 11/8/2019

Participan:

Directora General, Directora Administrativa, Asesor de Dirección, Investigador.

---

1. Objetivos del encuentro:

a) Recoger las impresiones del equipo directivo de la organización acerca del trabajo de investigación desarrollado.
b) Avanzar lo más posible en relación al Plan de Mejora Organizacional (PMO).

2. Principales temáticas trabajadas:

a) Valoración del trabajo.
Los tres actores institucionales asignan valor positivo al trabajo presentado, resaltándose marco teórico y conceptos vinculados a cultura organizacional.
Asesor institucional difiere en cuanto al problema inicial planteado en el PIO, vinculado al cambio en el equipo de dirección. Para él este no sería el principal problema. Se conversa sobre este aspecto y se realiza un raconto del proceso en el cual se introduce la variable tiempo transcurrido y cómo en el mismo la organización ha ido desarrollando un proceso de avance y búsqueda de soluciones. Se piensa también en el conjunto de incertidumbres que surgen a partir de esta transformación y que al igual que fue referido por todos los allí presentes, trasciende de alguna manera ese problema inicial.
Hacemos énfasis además en que problema significa oportunidad y la posibilidad de resolución en el marco de una mejora deseada.

b) Se explica y trabaja sobre las matrices de análisis árbol de problemas, árbol de objetivos e iceberg. Así mismo el investigador fue transmitiendo los diferentes cruces que se dieron entre los datos obtenidos, a los efectos de poder ir dando cuenta de los análisis realizados Esto permite enfocar la mirada hacia esa mejora deseable, haciendo más tangible la siguiente etapa.

c) Otros aspectos que adquirieron relevancia fueron la autonomía, las formas de funcionamiento institucional no sólo vinculadas a

aspectos personales sino también como decisiones metodológicas, hicimos referencia también al lugar de los mandos medios.

d) Se aclara y define en qué consiste el plan de mejora organizacional (PMO). Se comunica que el eje debe ser definido por la propia organización y así mismo referimos a aspectos que deben ser considerados a la hora de conformar el equipo impulsor: capacidad de liderazgo, compromiso institucional, manejo de la dimensión política de la organización. En este marco se discute también el lugar que en el PIO se le asigna al director histórico (hoy asesor de la dirección), este planteaba la posibilidad de no participar, a lo cual se le comunica el objetivo de su inclusión como contralor conceptual en el proceso de trabajo del equipo impulsor.

e) Se hace referencia al riesgo de un modelo que pueda seguir reforzando las estructuras medias de la organización y no modifique las condiciones y calidad del trabajo de quienes se encuentran en la atención directa.

f) Se trae la experiencia de Canelones[1] y una serie de encuentros que se dieron con todos los trabajadores y trabajadoras de la organización, los cuales fueron destacados como de muy buen nivel. En este eje también se hace referencia a la posibilidad de presentar un proyecto más amplio vinculado a aspectos generales de la comunidad y búsqueda de acciones que sean contrapeso al deterioro que se está viviendo.
Este punto al igual que otro referido a la conceptualización de los proyectos calle fue utilizado como ejemplo a la hora de clarificarnos en qué consiste un PMO y en este sentido nos hicimos la pregunta, ¿cómo hacemos para transformar instancias como la de Canelones en oportunidad de aprendizaje? ¿cómo se instalan esas instancias en el marco conceptual de la propia organización?

3. Acuerdos establecidos:

a) El equipo de dirección trabajará en la definición del PMO y pensará los posibles actores institucionales a incorporar.

b) El día 23 de octubre se realizará una presentación del trabajo a todos los coordinadores y coordinadoras, en el marco de la reunión operativa mensual de la organización.

---

[1] Departamento de Uruguay. La reunión se centra en una localidad de este departamento y no en todo el territorio.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

a) La semana próxima realizaremos un encuentro con Directora General para ajustar el desarrollo del PMO.

b) Fecha de próxima reunión:

Primeros días de la semana próxima

Otros comentarios:

El encuentro fue muy ameno y productivo en términos de conceptuales y de definición del proceso. Se hace referencia a los tiempos institucionales del investigador a los efectos de que sean considerados por la organización a la hora de definir conjuntamente la presente etapa.

Anexo 2-Definición del PMO e integrantes del grupo impulsor

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 17/10/2019

Participan:

Directora General, Investigador

---

1. **Objetivos del encuentro:**

a) Definir plan de mejora organizacional.
b) Definir equipo impulsor

2. **Principales temáticas trabajadas:**

Posibles líneas del plan de mejora
Conformación del equipo impulsor
Jornada de presentación de trabajo a coordinadores y coordinadoras el día 23 de octubre.

3. **Acuerdos establecidos:**

a) El PMO girará en torno a un plan de reestructura organizacional.
b) Se plantea líneas de la universidad en relación al equipo impulsor. La organización plantea que se trabaje con: directora general, directora administrativa y tres coordinadores. El director histórico realizará una suerte de vigilancia técnica de la tarea
c) La modalidad de selección de coordinadores sería la siguiente: Un coordinador y una coordinadora de Canelones elegidos por la Dirección General, un coordinador o coordinadora de Montevideo. Para el caso de Montevideo se preguntará quién quiere participar y entre los voluntarios se elegirá un participante.
d)

4. **Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

Iniciar tareas con equipo de trabajo. Definición de objetivos y metas.

5. Fecha de próxima reunión:

23 de octubre presentación de trabajo. No hay fecha de próximo encuentro con equipo impulsor.

Otros comentarios:

Reunión dinámica donde se pensaron diferentes líneas posibles del PMO que culminan en la referida en este informe.

Anexo 3-Primer encuentro del grupo impulsor

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 8 de noviembre (1:40 minutos)

Participan:

Dos coordinadores de Montevideo, dos coordinadoras de Canelones, Directora General. E investigador.

---

1. **Objetivos del encuentro:**

Leer conjuntamente la propuesta de ~~PIO~~ PMO realizada por investigador, corregirla, ajustarla y validarla.

2. **Principales temáticas trabajadas:**

- Objetivos del ~~PIO~~ PMO
- Actividades
- Pertinencia
- Ajuste de cronograma
- Formas de participación
- Formas de financiamiento

3. **Acuerdos establecidos:**

- El PMO propuesto por el investigador es pertinente a la realidad institucional y a sus posibilidades de comprensión, análisis y desarrollo de considerarse su ejecución.
- Es necesario modificar algunos aspectos del cronograma corriéndolo al menos una semana.
- La creación de una unidad de Planificación y Evaluación institucional, requiere de un avance de encuentros del grupo impulsor (desfasarse al menos dos reuniones para luego de ser aprobado comenzar a funcionar).
- Se rastrearán los diferentes documentos para ser ordenados y entregados a los integrantes del grupo impulsor para que sean estudiados por los mismos previo al primero encuentro de marzo.
- En el siguiente encuentro cerraremos este proceso.

4. Proyecciones previstas para próximo encuentro:

- Cerrar PMO (propuesta).
- Ajustar Calendario.
- Presentar planillas de trabajo.
- Evaluar participación.

5. Fecha de próxima reunión:

Viernes 15 de noviembre a las 16hs.

Otros comentarios:

Se toma conciencia de la dimensión del trabajo, la complejidad y así mismo de la potencia institucional para llevarlo adelante, al menos de generar una discusión que defina una línea de reflexión con argumentos sólidos que contribuya a la toma de decisiones.

Anexo 4-Segundo encuentro del grupo impulsor

ACTA DE REUNIÓN

Fecha: 15/11/2019

Participan:
Coordinadores, D.G.

1. **Objetivos del encuentro:**
Presentar Planillas.

2. **Principales temáticas trabajadas:**
Presentación de Planillas.

3. **Acuerdos establecidos:**
Me reuniré con D.A.
Presentaré más planillas.

4. **Proyecciones previstas para próximo encuentro:**
~~No habrá~~: Me encontraré con D.A. para ajustar planilla de salarios.

5. **Fecha de próxima reunión:**

Otros comentarios:

Se presentarán nuevas Planillas que serán revisadas. y modificadas

Anexo 5-Documentación para desarrollo de trabajo

Documentos internos	**Fuente**
Página Web Institucional	Institucional
Estatutos (Fines, Misión, Visión)	Institucional
Organigrama	Institucional
Tabla de competencias/coordinadores de programa	Institucional
Una aproximación al análisis institucional (2011)	Institucional
Reflexión sobre autonomía y poder en (sigue nombre de organización). Elaboración 2011	Institucional
Equipos de trabajo (conformación)	Institucional
Planilla de salarios	Institucional
Relatoría sobre experiencia vinculada a Coordinación Canelones	
Documentos externos	
Proyecto de Investigación Organizacional	Barboza, Diego. ORT 2019
Plan de Mejora Organizacional	Barboza, Diego. ORT 2019
Bibliografía de apoyo	
Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación.	Aguerrondo, Inés (2007)

Anexo 6-Gastos operativos 1

		VALOR HORA	TIPO EXTRA	PERIODO	CANTIDAD	TOTAL
2						
3	FUNCIONARIO 1	557		MARZO ABRIL MAYO	40 HS/5 ENCUENTROS	22.268
4	FUNCIONARIO 2	557		MARZO ABRIL MAYO	40 HS/5 ENCUENTROS	22.268
5	FUNCIONARIO 3	557		MARZO ABRIL MAYO	40 HS/5 ENCUENTROS	22.268
6	FUNCIONARIO 4	557		MARZO ABRIL MAYO	40 HS/5 ENCUENTROS	22.268
7	DIRECTORA ADMINSITRATIVA	627		MARZO ABRIL MAYO	40 HS/5 ENCUENTROS	25.069
8	DIRECTORA GENERAL	770			40 HS/5 ENCUENTROS	30.782
9	ASESOR EXTERNO	1.500		MARZO ABRIL MAYO		
10	COMUNICADOR	1.500		MARZO ABRIL MAYO		
11						
12	**TOTAL**					**144.923**

Anexo 7-Gastos operativos 2

												INCIDENCIAS					
		nominal	horas	hs diarias	mensual-valor hora	hs mensuales adicionales	hs semanales adicionales	total horas semanales	hs diarias totales	total sueldo mensual	incremento mensual	aguinaldo	salario vacacional	lng	bse	total incremento mensual	3 meses
	coordinador promedio	56.486	28,375	5,675	332	13,33	3,11	31,49	6,30	62.680	6.194	516	285	347	81	7.423	22.268
	directora administrativa	56.028	25	5	374	13,33	3,11	28,11	5,62	63.002	6.974	581	321	391	91	8.356	25.069
	directora general	55.036	20	4	459	13,33	3,11	23,11	4,62	63.599	8.563	713	394	480	111	10.261	30.782

	valor hora	horas	total mensua	3 meses
asesor externo	1			
comunicador	1500			

* incluye IVA en caso de facturar, incluye la cuota parte de aguinaldo, salario vacacional, lng y bse en caso de ser dependientes

Anexo 8- Gastos operativos 3

Gasto operativo Etapa creativa	Valor Hora	Tipo Extra	Período	Cantidad	Total horas	Total incr. salarial
Internos/horas extras						
Funcionario 1	$557[15]	No define[16]	Marzo abril mayo	40hs./5 encuentros + otras acciones.	40	$ 22.268
Funcionario 2	$557	No define	Marzo abril mayo	40hs./5 encuentros	40	$ 22.268
Funcionaria 3	$557	No define	Marzo abril mayo	40hs./5 encuentros+ otras acciones.	40	$ 22.268
Funcionaria 4	$557	No define	Marzo abril mayo	40hs./5 encuentros+ otras acciones.	40	$ 22.268
Directora Administrativa	$627	No define	Marzo abril mayo	40hs./5 encuentros+ otras acciones.	40	$ 25.069
Directora General	$770	No define	Marzo abril mayo	40hs./5 encuentros+ otras acciones.	40	$30.782

[15] El valor es en nuevos pesos uruguayos se realiza promedio que incluye aguinaldo y salario vacacional. No presenta reajuste salarial 2020.
[16] La Organización no realiza pagos de horas extras. Para el caso de realizar horas de más las mismas se compensan. No se ha definido cómo se realizará en esta ocasión. De todas maneras se calcula el pago simple de esas horas.

Totales						$144.923
	Valor Hora	**Tipo Extra**	**Período**	**Cantidad**	**Total horas**	**Total incr. salarial**
Externos, contrataciones ad hoc						
Asesor externo	**$ 1.500 IVA incluido**		Marzo abril mayo	50hs[17]		$ 75.000
Comunicador/a	**$ 1.500 IVA incluido**		Mayo	15hs[18]		$ 22.500
Monto total contrataciones externas						$ 97.500
Monto total PMO rubro salarios y contrataciones						**$ 242.423**

[17] Incluye participación en encuentros, procesamiento de primera encuesta WEB y otras funciones vinculadas a la primera etapa del proceso.
[18] Incluye participación en 1 reunión de coordinación, preparación de exposición y participación en encuentro institucional.

Anexo 9- Planilla de asistencia grupo impulsor

Planillas de asistencias y cronograma:

Objetivo: evaluar cumplimiento de los tiempos, porcentaje de participación aceptable (80%)

Grupo Impulsor	Encuentro Nº	Fecha

Nota: Un miembro del Grupo Impulsor registra y Administración archiva.

Anexo 10- Planilla de asistencia grupo impulsor y coordinadores/as

Planillas de asistencias y cronograma:

Objetivo: evaluar cumplimiento de los tiempos, porcentaje de participación aceptable (80%)

Grupo Impulsor + Coordinadores-as	**Encuentro Nº**	**Fecha**
Coordinadores-as		

Nota: Un miembro del Grupo Impulsor registra y Administración archiva.

Anexo 11- Actas de registro

Acta encuentro X

Fecha:

Participan:

---

1. **Objetivos del encuentro:**

2. **Principales temáticas trabajadas:**

3. **Acuerdos establecidos:**

4. **Proyecciones previstas para próximo encuentro:**

5. **Fecha de próxima reunión:**

<u>Notas:</u>