

PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL DE UNA CONSULTA INSTITUCIONAL: LOS DEL FONDO

Antivero, Nélida
Vilallonga, Fernando
Vitale, Nora Beatriz

La realización del presente trabajo tiene una doble finalidad: por un lado difundir la labor profesional del psicólogo institucional y por otro brindar a los alumnos de la Facultad de Psicología material teórico-práctico de consulta.

Los psicólogos que intervinieron en el caso que motivó el presente escrito son docentes de la Cátedra II de Psicología Institucional, Facultad de Psicología, UBA, que participan, además de la tarea docente, en las prácticas de consultoría institucional que depende de Extensión Universitaria, servicio que la Facultad brinda a los Organismos públicos y privados, abarcando diferentes quehaceres tales como: Educación, Salud, Industria, Comercio, Servicios, ONG, Fundaciones, Organismos del Estado, etc.

La consulta partió del equipo directivo y parte del equipo docente de una escuela pública del conurbano bonaerense¹ que funciona en dos turnos (mañana y tarde). Fue realizada entre los meses de agosto y octubre del año 2000. Tal como se hace en forma habitual, en esta ocasión y ante el requerimiento de la institución, se concretaron una serie de reuniones preliminares, en este caso tres, con el objeto de permitir a los consultantes formular sus necesidades. Se fijaron en esos encuentros previos días y horarios de las reuniones futuras, honorarios y fecha de finalización de la primera etapa, llamada diagnóstica.

Luego de haber considerado diferentes alternativas, se acordaron seis reuniones de dos horas de duración cada quince días, fuera del horario de clases y dentro del establecimiento educativo.

La serie de reuniones preliminares se efectuaron con los miembros de la Cátedra que están al frente de la responsabilidad de los trabajos de Extensión Universitaria, Lic. Alicia C. de Mezzano y Lic. Juan J. Santoro.

A partir de este paso quedó constituido el equipo para la realización de la consulta, de la siguiente forma:

Consultores Titulares: Lic. Vilallonga, Fernando J.
Lic. Vitale, Nora Beatriz
Lic. Antivero, Nélida
Lic. De La Iglesia, Matilde

Consultores Suplentes: Lic. Ciabattoni, Mariela
Lic. García, Miriam

Reuniones de Obrador: Compuesta por los seis consultores.

Reuniones de Supervisión: Compuesta por los seis consultores, la Lic. Mezzano, Alicia C. de y el Lic. Santoro, Juan José.

¹ Por razones de secreto profesional no serán revelados los datos reales de la organización abordada.

Se fijaron los días y horarios para las reuniones de equipo en Obrador y para las reuniones de Supervisión que se llevaron a cabo a lo largo del proceso de intervención institucional. En las mismas se analizaron los puntos de importancia, los pasos y estrategias a seguir en las siguientes reuniones, la propia implicación y la de los consultantes, la transferencia y la contratransferencia.

Motivo de la consulta

Los consultantes manifestaron en las reuniones preliminares tener cinco problemas: calidad de aprendizaje - violencia y convivencia - relación escuela comunidad - área de lengua - ausentismo de docentes. A partir de los dichos de los consultantes pudimos inferir que tras estos “problemas” se encontraba la demanda de la consulta, a saber: proyectos que se iniciaban bajo un compromiso formal y voluntario de los docentes y que a través del tiempo quedaban suspendidos o no iniciados, situación que no era informada a los directivos, ni siquiera era hablada entre los propios docentes; alta rotación de docentes debido a que no eran nombrados en forma oficial y renunciaban al conseguir nombramiento en otro lugar, siendo reemplazados por docentes sin experiencia ó estudiantes de la carrera; la formación de los docentes era variada ya que pertenecían a diferentes disciplinas y poseían títulos profesionales heterogéneos que los habilitaban para ejercer la docencia, por ejemplo el profesor de matemáticas era maestro mayor de obras.

Además había un alto monto de violencia instalada desde afuera de la escuela, desde el contexto y también generada desde adentro a partir de un acendrado individualismo que promovía falta de compromiso grupal y de cooperación.

Con respecto al pago de honorarios

Hablaron de diferentes posibilidades en relación con la obtención del dinero para el pago de la consulta, tales como: solicitarlo al Distrito Escolar, realizar “eventos” para la recolección, aportar desde el propio bolsillo, pedirlo a la cooperadora de la escuela. Luego surgió la idea de obtener la colaboración monetaria de una prestigiosa firma de la zona. Esto último fue lo que lograron y así fue como abonaron la consulta.

Pautas del presente escrito

Si bien el trabajo del psicólogo institucional implica, desde nuestra perspectiva, un enfoque multidisciplinario, nos abocaremos en el presente escrito a realizar una mirada organizacional. El objetivo de tal recorte es mostrar al lector el particular funcionamiento del análisis organizacional.

Nos proponemos en un trabajo que se encuentra en proceso de elaboración, ampliar el presente escrito abarcando los restantes aspectos del quehacer del analista institucional.

Analizaremos a continuación las siete dimensiones que plantea el Lic. Aldo Schlemenson, autor de la corriente del Análisis Organizacional. Consideramos que es central comenzar con la dimensión “contexto” por ser relevante en la organización abordada, repercutiendo en el tratamiento de las restantes.

Contexto: Tomando el macro contexto pensamos que los sucesos económico-políticos ocurridos en las últimas décadas en nuestro país, las presiones de una fuerte deuda externa con su secuela de privatizaciones, hecho que generó entre otras cosas un alto índice de desempleo, provocaron el fenómeno social de una clase media en proceso de extinción y una clase baja cada vez más pobre, en el marco de un proceso de ajuste generalizado.

En referencia al micro contexto, la escuela inaugurada en 1995, fue denominada por los vecinos del barrio como “la del fondo” en una doble alusión, por un lado por su ubicación geográfica con respecto a los otros establecimientos educativos de la zona y por el otro por estar ubicada en la región más carenciada del barrio, rodeada de calles de tierra y a escasos metros de una ruta. En sus comienzos contaba con 200 alumnos, pasó a tener 700 a raíz de la reforma educativa llevada a cabo en el ámbito nacional en 1997. Simultáneamente y atendiendo a las necesidades de la población escolar asistente, pobre en su origen pero aún más empobrecida por los acontecimientos sociales reseñados, instalaron en el establecimiento, por orden del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, un comedor para 400 alumnos.

En el centro de los problemas de este micro contexto estaban los chicos, que para este proceso de consulta institucional no tuvieron voz. A sus carencias estructurales se sumaban las carencias del sistema educacional (recursos humanos, económicos, etc.) No podían competir con chicos de otras escuelas, lo que acentuaba su pertenencia a la escuela “del fondo”. Mientras tanto los docentes se preguntaban si los niños eran enviados por sus padres a la escuela para estudiar o para que tuvieran un plato de comida, al menos una vez al día. La violencia del contexto del que provenían se ponía en acto en la escuela a punto tal que las comidas que se les servía en el comedor eran elaboradas en función de evitar el uso del cuchillo ya que existían antecedentes de actos de violencia con el mencionado elemento.

La turbulencia del contexto en general y en particular provocaba situaciones de inestabilidad laboral, emocional y organizacional que se reflejaba en la alteración del funcionamiento del conjunto institucional.

Proyecto: Para la corriente organizacional, lo que determina que una organización se haya constituido y funcione de una determinada manera es el proyecto, el que constituye su soporte fundamental. Debe ser creativo, dinámico, sólido; se modifica en el sentido de introducir innovaciones a través del tiempo, por lo tanto no es ni rutinario, ni burocrático, ni estático.

Para el caso de la organización que nos ocupa en este escrito, el proyecto se centraba en la educación de los niños, partiendo de una definición macro establecida por el Estado Nacional con respecto a la educación en el país que, por Ley Nacional, es obligatoria en el primer, segundo y tercer ciclo. Dicho proyecto es desarrollado por el Estado Provincial a través de su Ministerio de Educación, quién por intermedio de sus distritos lo lleva a cabo en todos los establecimientos educativos. El proyecto educativo vigente fue implementado en 1997, con reformas sustanciales con respecto al anterior.

Parte del proyecto educativo permanente comprende al PEI (Proyecto Educativo Institucional) que se centra en la elaboración de pequeños proyectos en función de cubrir las necesidades de crecimiento, organización y asistencia

dentro del Establecimiento Escolar. Estos proyectos fueron concebidos y acordados por los directivos y docentes de la organización abordada mediante una asamblea, en la cual se organizaron los “grupos de trabajo” en torno a cada uno de los proyectos. Los mismos fueron elevados a las autoridades superiores (Distrito Escolar). En función de la asamblea realizada se comprometieron cinco proyectos en el marco del PEI cuyos títulos eran:

- Calidad Educativa
- Convivencia
- Violencia
- Ausentismo
- Lengua

En el transcurso de nuestra intervención pudimos detectar que ni los grupos de trabajo ni los directivos habían pautado de antemano la modalidad de realización de la tarea que pondría en marcha la concreción de los proyectos; los directivos daban por sobreentendido que los grupos de trabajo se autogestionarían y estos últimos esperaban que los directivos les marcaran los pasos a seguir. Lo que si quedó claro es que serían desarrollados fuera del horario escolar y como parte de las tareas extra-programáticas.

Transcurrido un tiempo considerable los directivos de la Escuela observaron el estancamiento de los proyectos del PEI y la imposibilidad de lograr su concreción; en ese momento decidieron incluir dentro del PEI como un proyecto más la realización de una consulta institucional en la que participarían todos los miembros de la Escuela, siendo la concurrencia de los docentes de carácter “no obligatorio”.

Tomamos conocimiento también de que muchas de las dificultades para la realización de los proyectos del PEI se originaban debido a que los integrantes de cada grupo de trabajo, en algunos casos recién se conocían, en otros trabajaban en diferentes horarios de labor, algunos estaban sobrecargados con tareas extra programáticas (recreos, comedor, biblioteca, etc.) y, además, existían profesores con horarios part-time que trabajaban en otros establecimientos educativos; otra dificultad o agravante era que los miembros de los grupos de trabajo no poseían experiencia en trabajos grupales anteriores y que en muchos casos había docentes que se incluían en proyectos casi por obligación.

Tarea y tecnología: La tarea primaria es la actividad central de toda organización, para llevarla a cabo esta se vale de la tecnología específica e inherente a los objetivos organizacionales. Ahora bien, la actividad central de toda organización se discrimina en tareas que podríamos llamar secundarias y que se integran luego dando sentido y forma a la tarea central. Por otro lado no debemos olvidar que la realización de tareas involucra problemas que deben resolverse para alcanzar los objetivos esperados.

Teniendo en cuenta que la tarea primaria de la escuela es la transmisión de conocimientos, era lógica la preocupación de sus miembros en cuanto a que “lo pedagógico” se diluía prevaleciendo “lo asistencial”. Se ponía en evidencia una sobrecarga de tareas provocada por el aumento de la cantidad de alumnos y por la instalación en la escuela de un comedor que, vale la pena aclarar, era atendido por los docentes en forma rotativa. Los docentes no solo tenían mas trabajo en lo pedagógico sino que debían ocuparse también de las tareas extra-programáticas que no hacían a lo que es específicamente tarea áulica;

por ejemplo cuidar la disciplina de los alumnos durante los recreos, abrir la puerta principal en las horas de entrada y de salida de los alumnos, encargarse de la biblioteca, atender la disciplina en el comedor y cortarle la comida a los más pequeños, entre otras cosas. La necesidad de cumplir con estas tareas se originaba en la falta de personal para su ejecución. Se colocaba en una pizarra la rutina mensual de cada docente para la realización de estas tareas extra-programáticas, el problema era que no todos cumplían con los días, horarios y tareas allí estipuladas. Esta situación provocaba conflictos entre ellos, los que se evidenciaban también cuando intentaban trabajar en equipos, cosa que no habían podido lograr hasta el momento de la consulta. Otro de los factores que incidían en la conflictiva era que los nuevos docentes no lograban alcanzar un sentimiento de pertenencia a esta escuela y los de mayor antigüedad no podían superar la resistencia al cambio (nuevo sistema educativo); esto generaba un sentimiento de impotencia generalizado, mientras que cada uno intentaba poner la culpa de los fracasos en el otro.

En cuanto a los niveles superiores parecían no disponer de la flexibilidad necesaria para trazar metodologías alternativas tendientes a lograr la solución de los problemas, teniendo en cuenta tanto las variables referidas a la organización como al contexto.

En cuanto a la tecnología, los escasos medios materiales de los que disponían, agravaban ciertamente la situación descrita, a esto se agregaba la queja de los profesores incorporados a partir de la reforma, en el sentido de que su labor docente no era supervisada, en parte porque los años superiores (8vo. y 9no.) habían sido ubicados en un ala posterior del establecimiento, lo que los condenaba a ser “los del fondo”, reiterando la situación de exclusión que tenía la escuela dentro del contexto.

En este escenario, los docentes y el equipo directivo, expresaban su frustración ante el fracaso en el cumplimiento de los objetivos de la tarea docente, ya que a pesar del esfuerzo de todos “los chicos no aprenden”.

Estructura: La estructura hace referencia al marco formal necesario para el adecuado funcionamiento de cada organización en particular. La escuela abordada dependía de una organización mayor (Ministerio de Educación – Distrito Escolar) que le establecía, en gran medida, la estructura organizativa. Contaba con 700 alumnos, 16 titulares maestros de grado, 45 docentes provisorios, 10 auxiliares, todos distribuidos en los dos turnos, una directora y una vice directora; además funcionaba la cooperadora escolar con 12 cargos elegidos en asamblea anual, aunque en la realidad “solo 2 o 3 padres vienen a trabajar”, y por último, el personal de limpieza.

A partir de lo expuesto en la dimensión de la *tarea* inferimos que, quizás por ausencia de personal idóneo, no se condice, en el caso de los docentes, el rol asignado con la función a desempeñar; es decir el rol del maestro es enseñar y no dar de comer a sus alumnos y/o pendiente de abrir o cerrar la puerta principal. Lo mismo sucedía con la directora y la vice directora; la directora estaba a cargo de toda la escuela en un turno cuando en realidad debería estar en los 2 turnos. En cuanto a la vice directora, si bien estaba habilitada para reemplazar a la directora, este reemplazo debería ser ocasional y no como parte de la rutina diaria, cosa que sucedía en el momento de la consulta.

En cuanto a los mecanismos de comunicación inferimos que en la escuela predominaba lo informal y la formalidad escrita solo era utilizada por los canales de inspección desde y hacia el Distrito Escolar. Este estilo de comunicación informal era generador de malestar ya que originaba frecuentemente malos entendidos y/o distorsiones.

En relación con las cuatro formas organizativas que existen en esta organización, podemos decir que:

- a) La estructura formal comprende el ejercicio del cargo correspondiente a la directora del Establecimiento y en forma vertical descendente la vice directora, las secretarías, los docentes y el personal de limpieza.
- b) La estructura presunta, tal como la perciben los miembros de la organización, pone en evidencia una indiscriminación de roles, lo que provoca un grado considerable de disfuncionalidad. Los docentes se quejan porque nadie controla ni sanciona a los que no cumplen, los directivos sostiene que el poder lo deben ejercer “todos”.
- c) La estructura existente, la que realmente opera, pone de manifiesto una falta de diferenciación entre los roles de la directora y la vice directora, quienes, por cumplir distintas tareas por fuera de la escuela, comparten el poder de decisión y las atribuciones, emparejando una situación que debería ser jerárquicamente asimétrica. Hay también indiscriminación en los roles ejercidos por el personal de base ya que la realidad de la escuela les exige el cumplimiento de tareas no relacionadas con el ejercicio docente.
- d) La estructura requerida surgiría de una clarificación de los roles y funciones para delimitar las respectivas responsabilidades. Esto les permitiría bajar el nivel de tensiones y conflictos que se observa entre los miembros de la organización.

Integración psicosocial: En toda situación laboral hay interrelación entre el mundo externo y el mundo interno de los sujetos, en ese interjuego cada cual trata de encontrar un equilibrio atribuyéndole a otros aspectos de la propia

personalidad convirtiéndose esos otros en depositarios de estos aspectos como forma de mantener una identidad que se siente amenazada. Entre el grupo de docentes de la escuela permanentemente unos hablaban de otros adjudicándose entre sí falencias, falta de interés y responsabilidad, con lo cual se generaba una rivalidad que podríamos denominar “rivalidad entre hermanos”. Esta situación originaba en este equipo docente sentimientos ambivalentes de amor-odio, inferioridad-superioridad, protección-desprotección. Como defensa ante lo expuesto “pretendían” que sus superiores les marcaran límites, que les dijeran qué debían hacer y que, además, aplicaran sanciones a los “desviados”. Inferimos que la relación predominante, en este estrato, era de tipo madre-hijo

Por su parte los directivos consideraban que sus subordinados, además de funcionar autogestivamente creando sus propios límites y reglas de convivencia, debían participar en las tareas bajo la premisa de inter disciplina, inter turnos, inter ciclos, lo cual originaba mayores conflictos en la integración psicosocial.

Aprovechamiento de los recursos humanos: En esta dimensión centramos la atención en los factores que hacen a las condiciones de trabajo de los sujetos en las organizaciones. Este punto resulta central si tenemos en cuenta que “...en el (trabajo) transcurre una gran parte de la vida y del tiempo. Ofrece una oportunidad única para la realización personal”². Se desprende que el trabajo, como una de las cuatro instituciones básicas de toda sociedad, adquiere vital importancia en el transcurso de la vida de los sujetos. Tanto la satisfacción como la insatisfacción laboral marcan una impronta en la subjetividad de las personas. Analizaremos a continuación la concordancia entre las expectativas de los miembros de la escuela y la escuela misma en tanto organización, sobre la base de los cuatro factores que Schlemenson delimita en esta dimensión, a saber:

Salario: Resulta especialmente difícil plantear este ítem sin tener en cuenta el momento histórico de la consulta, signado por marchas, paros, clases públicas, todo en busca de un reconocimiento salarial digno y acorde con la tarea realizada. A pesar de esto, nos ajustaremos a los planteos de Schlemenson en relación a que, sin dejar de reconocer la importancia de la economía global, “...el sentimiento de lo que es equitativo en términos de salario se estructura en función de comparaciones”³. El primer punto que destacamos es que en ningún momento los consultantes hicieron referencia al tema salarial. De todas maneras podemos inferir que si lo que se considera salario justo surge de las comparaciones que el sujeto hace con sus pares, en esta escuela habría por parte de algunos docentes cierta disconformidad planteada, sobre todo en la reiterada queja que formulaban algunos docentes en relación con que siempre eran las mismas personas las que trabajaban; es decir que todos cobraban lo mismo pero no todos cumplían con su trabajo de igual modo.

Carrera: En este punto se hace referencia a las posibilidades de desarrollo individual del sujeto dentro de una organización. Resulta dificultoso plantear si en esta escuela estaban dadas las condiciones para que los sujetos que allí trabajaban tuvieran un desarrollo individual en términos de “carrera”.

2 Schlemenson, A.: *La perspectiva ética en el análisis organizacional*, Bs. As., Paidós, 1991, cap.6.

3 Ídem.

Pensamos que el docente es docente por vocación más que por aspiraciones de ascenso organizacional. De todas formas no podemos dejar de mencionar que, aún dentro del desarrollo áulico cotidiano, los docentes de esta escuela no veían cumplidas sus expectativas en cuanto al reconocimiento de su desempeño individual; “cuando estoy en el salón me siento sola, me gustaría que alguna vez observaran como doy la clase, porque yo trabajo mucho” manifestaba una docente.

Es necesario marcar una diferencia entre los docentes y los directivos. Estos últimos, en contraposición a los docentes, si bien planteaban que a veces no podían conducir, manifestaban sentir placer y disfrutar el estar en la escuela, “prefiero estar acá y no cocinando” decía la vice directora, “a mí mi trabajo me realiza a pesar de todo” nos comentaba la directora.

Tarea: Debe brindar la satisfacción necesaria para ser llevada a cabo con agrado. Cuando la tarea es monótona y rutinaria aumenta la tendencia al aburrimiento. Si bien la tarea primaria del docente puede aparecer como rutinaria, el preparar cada clase conlleva un acto creativo cuya magnitud dependerá del docente mismo y no de la tarea que realiza. En este punto no evidenciamos conflictos dentro de la escuela. Sí podemos destacar que lo que aparecía como altamente conflictivo era toda la tarea en relación con las actividades extra-programáticas ya mencionadas y que resultaban fuente de disgusto e insatisfacción laboral.

Confort y salubridad: Ciertos aspectos del medio ambiente actúan en detrimento del deseo de trabajar de los sujetos. Como hemos manifestado en la dimensión del contexto, la escuela se encontraba emplazada en una zona carenciada, rodeada de calles de tierra y a pocos metros de una ruta. La escasa iluminación y la poca afluencia de medios de transporte frenaban la iniciativa de algunos docentes que manifestaban “tenemos miedo de salir de la escuela tarde, por el barrio...”.

En el transcurso de la observación que realizamos en la escuela detectamos que un aula (la de 8vo año) tenía la parte inferior de la puerta de entrada rota. La vice directora comentó que si bien la podían arreglar, no lo hacían pues por las noches los chicos del barrio entraban a dormir o a charlar ahí y ellas no les querían sacar ese lugar. Pensamos que para los docentes que daban allí clases y para los alumnos que concurrían no debía ser agradable tener la puerta rota, sobre todo en los días de pleno invierno. Por otro lado en la biblioteca, que era pequeña, había guardadas zapatillas y guardapolvos lo que dificultaba el acceso y la utilización de la misma.

Grupos internos de poder: En toda organización encontramos grupos internos de poder que son proclives a entrar en conflicto. En la dinámica particular de la escuela abordada, es posible identificar un grupo de poder compuesto por la vice directora y algunos docentes que parecen apoyar las directivas que emana de la autoridad. Otro grupo estaría integrado por los profesores y maestros incorporados a partir de la reforma educacional y que parecen estar como “de paso” por la escuela, no comprometiéndose demasiado con los objetivos del equipo directivo.

Lo expuesto crearía una situación de conflicto entre oponentes, produciendo desequilibrios que impedirían, en cierta medida, la concreción de los proyectos acordados con la conducción.

Si bien la etapa diagnóstica abrió la posibilidad de crear un espacio de participación donde fue posible vislumbrar la existencia de distintos intereses en juego, solo una posterior etapa de intervención podría permitir dirimir dichos intereses para conducir el proceso hacia una fase de cambio y de desarrollo organizacional.

Reflexión final

Las siete dimensiones descriptas nos permitieron esquematizar y conducir un proceso diagnóstico como el que hemos llevado a cabo en la escuela abordada. Si bien cada una de las dimensiones se presentan, a los fines didácticos, por separado, en la realidad se interrelacionan entre sí sin respetar un orden secuencial. En el presente caso dos dimensiones se destacan como críticas o “emergentes”: contexto y estructura. Tal como destacamos, la existencia de problemas tanto en el macro como en el micro contexto, incidieron directa e indirectamente en la estructura organizativa provocando un deterioro en el desempeño de las funciones y en la asignación de roles, configurando un área crítica a ser considerada. A su vez, esta problemática afectó la realización de los proyectos que eran impuestos por directivas internas y por el Distrito Escolar. Lo que sí pudieron llevar a cabo algunos miembros de la escuela fue el proyecto de la consulta institucional, también enmarcado dentro del PEI, con lo que se comprobó que dentro de un marco establecido por agentes externos (consultores) era factible lograr cierta toma de conciencia de la realidad en que estaban inmersos.

En la última reunión, luego de la devolución de lo acontecido durante la etapa diagnóstica, arribaron a la conclusión de que era necesario intensificar un proceso de trabajo institucional con metas y objetivos específicos que les permitieran planificar ordenadamente las acciones a seguir, tanto dentro de los proyectos del PEI como dentro de la tarea docente.

*“La complejidad del
problema no reside pues en la complejidad de la meta sino en el camino para
llegar a ella”*

Aldo Schlemenson, “La perspectiva ética en el análisis organizacional”

Bibliografía

Schlemenson, A.: *La perspectiva ética en el análisis organizacional*, Buenos Aires, Paidós, 1991, cap.6, pp. 168/204.