



“LOCALES Y COSMOPOLITAS” UN ANÁLISIS DE LAS LÓGICAS ORGANIZATIVAS DIVERSAS EN LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA MEDIA DE URUGUAY

Leandro Pereira de los Santos¹

Adriana Marrero²

Resumen:

El propósito de este artículo es mostrar cómo un par de conceptos que fueron formulados hace ya mucho tiempo por Alvin Gouldner y Esther Newcomb (locales y cosmopolitas), son útiles, todavía, para entender las diferentes lógicas de relacionamiento dentro de las organizaciones burocráticas modernas. Para ello, analizamos los discursos de los docentes, estudiantes de educación media y estudiantes terciarios, en el marco del Programa *Compromiso Educativo* que ha venido siendo desarrollado en instituciones públicas de Uruguay, desde el año 2011.

Palabras-clave: *Locales y Cosmopolitas, Gouldner y Newcomb, Compromiso Educativo, Uruguay.*

“LOCALS AND COSMOPOLITANS” AN ANALYSIS OF DIFERENT ORGANIZATIONAL LOGICS IN SECONDARY SCHOOLS OF URUGUAY

Abstract:

The aim of the article is to show how a pair of concepts which were formulated long ago by Alvin Gouldner and Esther Newcomb (locals and cosmopolitans), still are useful to understand the different logics of relations inside modern bureaucratic organizations. Thereunto, we analyse the discourses of teachers, secondary students and tertiary students, in the frame of the Program *Educative Engagement* that has been developed in public secondary schools of Uruguay since 2011.

Keywords: *Locals and cosmopolitans, Gouldner and Newcomb, Educative Engagement, Uruguay.*

"LOCAL E COSMOPOLITA" UMA ANÁLISE DA LÓGICA DE ORGANIZAÇÃO EM VÁRIAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO MÉDIO NO URUGUAI

Resumo:

O objetivo deste artigo é mostrar como um par de conceitos que foram formuladas há muito tempo por Alvin Gouldner e Esther Newcomb (local e cosmopolita), ainda são úteis para compreender as diferentes lógicas de relacionamentos dentro das organizações burocráticas modernas. Analisamos os discursos dos professores, estudantes do Ensino Médio e universitários no âmbito do programa *Compromisso Educativo*, que vem sendo desenvolvido em instituições públicas no Uruguai desde 2011.

Palavras-chave: *local e cosmopolita, Gouldner e Newcomb, Compromisso Educativo, Uruguai.*

¹ Master en Sociología (U. de la República), Licenciada en Sociología (U. de la República). Profesor en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República O. del Uruguay. E-mail: <leandro.pereira.uy@gmail.com>.

² Doctora en Sociología (U. de Salamanca), Master en Educación (CIEP-IDRC), Licenciada en Sociología (U. de la República), y Profesora de Educación Media (IPA). Profesora titular en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República O. del Uruguay. E-mail: <adriana.marrero.fernandez@gmail.com>.



Introducción

Este artículo surge en el marco de una investigación de Tesis de Maestría en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UdelaR), defendida y aprobada en el año 2014. La misma se centró en el Programa Compromiso Educativo (PCE), que se lleva a cabo en institutos de Educación Media uruguaya, con el objetivo de mejorar la retención de estudiantes de ese nivel. Dicha tesis se fundó en la teoría e implementación práctica del programa, que busca atacar los fenómenos del abandono, la inasistencia, y la repetición de los estudiantes, apuntando a soluciones que van desde lo económico, la integración social en el centro de estudio, el compromiso del estudiante, la familia y la propia institución educativa. El análisis se realizó analizando los discursos de los tres actores involucrados: docentes, alumnos y referentes pares.

Para analizar la dinámica del relacionamiento de estos actores, y más allá de las especificidades de los hallazgos de dicha investigación, se utilizó el análisis del vínculo entre dos de estos actores, -docentes y referentes pares- en términos de dos categorías teóricas utilizadas para analizar los papeles administrativos desarrolladas por Gouldner y Newcomb: *Locales* y *Cosmopolitas*. Estas dos categorías o tipos resultaron muy pertinentes para comprender las actitudes de dichos actores hacia la implementación del PCE. Desde el punto de vista sociológico, nos parece, todavía hoy, verdaderamente pertinente retomar estas categorías teóricas, ya que han demostrado ser potentes herramientas de análisis de las lógicas organizativas diversas, en especial en organizaciones tan burocráticas como la educación media de Uruguay.

A continuación examinaremos el programa, sus objetivos y características para entonces ver cómo estas categorías permiten iluminar el fenómeno.

Características del Programa Compromiso Educativo (PCE)

El objetivo del programa es que los jóvenes permanezcan y potencien sus trayectorias educativas en el sistema público y logren completar la educación media superior. Su población objetivo son los estudiantes de 1° año del bachillerato, tanto en escuelas técnicas

del Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo de Uruguay (CETP-UTU), como en los liceos del Consejo de Educación Secundaria (CES) de todo el país.

Son los centros de estudio quienes se incorporan al programa por voluntad propia, en el caso de incorporarse debe comprometerse con el desarrollo de los componentes del mismo, y con las condiciones institucionales y locativas para que estos se lleven a cabo.

Dentro de cada centro donde se implemente el programa se crea una figura que sea un *referente* y se denomina Articulador Pedagógico, su función es ser el nexo entre el establecimiento y el programa. Esta figura tendrá como tareas las siguientes: acompañar las actividades de los referentes pares, mantener entrevistas con estudiantes y sus familias, coordinar entre los distintos actores del programa y del centro, además realizar una tarea de seguimiento y sistematización individual de cada estudiante que participe en el programa.

El programa está compuesto por tres componentes: a) Acuerdo educativo, b) Becas, c) Referentes pares.

a) El mismo consiste en una firma de un acuerdo formal donde cada parte (estudiantes, familias, centro educativo) se comprometen a que cada uno hará lo posible porque el estudiante permanezca y mejore su trayectoria educativa. En este caso los padres asumen el compromiso de apoyar al estudiante, como también el estudiante se compromete a seguir y hacer lo posible por mejorar su trayectoria. En el caso del centro se compromete a facilitar la parte administrativa y el apoyo académico. Es decir, son responsabilidades interconectadas.

b) El componente de las becas es otorgado por el MEC. El otorgamiento de la beca depende de cómo ranquea el estudiante en el índice de vulnerabilidad socioeconómica, aunque también el centro participa en este ordenamiento; es decir, se tiene en cuenta el conocimiento particular de cada situación. Inclusive el centro puede cambiar el orden de prelación para los becarios haciendo un debido informe a la Comisión Departamental, quien es quien valida las becas para la posterior ejecución por parte del MEC. En el 2011 el monto de la beca fue de \$8.000 (aproximadamente 417 dólares al valor de la divisa a marzo de ese año) distribuidos a lo largo del año lectivo.

c) El espacio de referencia entre pares supone el vínculo entre estudiantes de formación docente y educación universitaria con los estudiantes de educación media que se incorporan al programa. Los referentes pares deben acercarse a los estudiantes de los

centros desde su condición de estudiantes de educación terciaria, independientemente de la disciplina en el cual se estén formando.

El espacio de referencia entre pares está abierto a todos los estudiantes del centro de estudio que quieran concurrir, independientemente de si participan de los otros dos componentes del programa.

La tarea que realizan los referentes es de acompañamiento y de apoyo a la trayectoria educativa de los estudiantes de educación media superior, para ello cuenta con el apoyo del Articulador Pedagógico, que es el nexo entre el centro de estudio y el programa. Las tareas del referente abarcan: desde acompañar actividades de integración al interior de cada centro, actividades grupales recreativas y de convivencia, etc. Es decir que la idea es que acompañen a los estudiantes durante todo el año lectivo. En el caso que hubiera aquellos que trasciendan su rol de referentes, deben informar al Articulador Pedagógico para su oportuna atención y derivación hacia otros actores del centro educativo o instituciones que correspondan.

La tarea del referente par es voluntaria y no remunerada, se supone que sea una actividad que permita a los referentes compartir su vivencia como estudiantes más avanzados que son, a la vez que esta tarea lo enriquezca en su propia formación. El programa brinda instancias de formación para los referentes, para que los mismos tengan más y mejores herramientas en el desempeño de su tarea.

En el año 2012 el PCE se implementó en 63 centros de estudio que representa el 21% de los centros de educación media superior. En 2011 se otorgaron 1610 becas; en el 2012, este número ascendió a 4355 (1472 varones y 2883 mujeres) y se contó con el apoyo de 500 referentes pares.

Retomando la teoría de *Locales y Cosmopolitas*

Como decíamos anteriormente, nos centraremos ahora en analizar el vínculo entre profesores y referentes pares, desde la perspectiva de Alvin Gouldner y Esther Newcomb, quienes a su vez retoman la contribución que hace Robert Merton al análisis organizacional. De este modo, retomamos las categorías de *Locales y Cosmopolitas* para

comparar las diferencias que pueden existir entre profesores (Locales) y referentes pares (Cosmopolitas) en relación a este programa.

Gouldner y Newcomb (1957, 1960) explican las dificultades de integración entre los funcionarios en organizaciones complejas, en base a tres supuestos:

- El grado de adhesión a la organización;
- El grado de orientación hacia la propia profesión;
- Los grupos de referencia hacia los cuales se orienta la conducta de sus miembros.

Es decir, los comportamientos, los referentes simbólicos, las actitudes hacia las normas burocráticas varían en la institución según al grupo al que pertenezca el individuo: docente o referente par. Estas actitudes y opiniones son las que deben ser conocidas y observadas para poder determinar en qué parte del continuo y de los dos extremos se ubica cada grupo.

Estas categorías teóricas van a permitir observar si existen o no diferencias que son frecuentemente señaladas en la literatura sociológica de las organizaciones burocráticas, marcando la dificultad que encuentran los equipos técnicos y profesionales para incorporarse en la organización y relacionarse con el personal administrativo.

Estas mismas dificultades pueden surgir entre el contacto de profesores y referentes pares, puede ocurrir que los profesores no entiendan o se sientan de alguna manera invadidos en su terreno o amenazados, producto de la incorporación de jóvenes universitarios a la institución y que pueden ser percibidos como una amenaza para su fuente laboral, etc.

Además de ser jóvenes y universitarios que se están formando, también son voluntarios, menos experientes que ellos, y sin formación pedagógica y didáctica para educar. Por otro lado los referentes pares pueden sentirse no bienvenidos o incluso tener opiniones que estén encontradas con las ideas de enseñanza de los docentes, ya que su lógica es profesional y no didáctica. Estas lógicas de uno y otro grupo muchas veces se derivan en una lucha de coaliciones y de lógicas diversas.

En uno de los extremos están los *Locales*, en este caso los profesores, los individuos pertenecientes a la organización. Los *Locales* son *los hombres de la organización*, están poco orientados hacia su profesión, están hiperintegrados a la organización, los principales valores son los de su grupo y tienden a resolver los conflictos a través del cumplimiento ritualista de las normas.

En otro extremo están los *Cosmopolitas*, estos individuos están menos comprometidos con la organización, están comprometidos con los valores de su grupo profesional y enfrentan los conflictos con menor carga afectiva y de un modo más universalista que los anteriores.

Es decir, para el *Local*, su lugar en la vida es su lugar en la organización, no existe otro lado donde el pueda desarrollarse, cualquier situación de conflicto puede volverse una amenaza, identifican sus intereses con los de la organización. A diferencia del *Cosmopolita* que es menos afectivo, se despega de lo institucional porque su grupo de referencia es su profesión, sus valores universales y siempre hay otros lugares donde puede ejercer esta postura, evitando de esta manera depender de una organización o grupo en particular. Está más interesado en el prestigio profesional y en el reconocimiento de sus colegas que en la estima dentro de la propia institución.

A partir de estas categorías podemos hipotetizar que una orientación profesional más fuerte la tendrán los referentes pares acercándose más a la categoría de los *Cosmopolitas*, mientras que los profesores, al tener una adhesión más fuerte a la institución, se acercarán más a los *Locales*. Desde este punto de vista es que se plantea el estudio de las tensiones entre estos dos actores, que resultan de su satisfacción o descontento con la organización.

Antes de ir a los discursos de los actores, nombraré algunos factores estructurales que hacen del docente y su formación un actor con una orientación de su conducta fuertemente *local*. Y a su vez denotar algunas diferencias estructurales entre los docentes formados para el CES y CETP-UTU.

La formación docente y su ajenidad en relación a la ciencia y la investigación

Una primera cuestión que es insoslayable es la separación existente de la Formación Docente en Uruguay con respecto al ámbito universitario. Es decir, la todavía no superación de la división del trabajo entre las instituciones que generan y producen conocimiento (las Universidades) y las que lo transmiten (Formación Docente). Es decir como dice Marrero:

esta es una división que difícilmente pueda justificarse, en la medida que es dudoso que existan prácticas pedagógicas adecuadas cuando se encuentran doblemente ajenas al pensamiento hipotético y conjetural propio de la producción de conocimiento en las disciplinas que se enseñan, pero también separadas de la investigación pedagógica y didáctica..." (MARRERO, 2009, p. 20).

En su investigación hay varias citas a entrevistados donde se denota claramente la distinción de la Formación Docente con respecto a la Universidad, y la idea de que la investigación no es tan necesaria en el ámbito de la formación docente, o es una tarea ajena a esta. Como decía un docente de IFD:

Muchos tenemos una visión muy crítica de la Universidad, no solo porque no ha formado sus docentes, por muchas otras cosas, pero hay que reconocer ese aspecto: es un núcleo de formación, de producción de saber, y de conocimiento, y de investigación. Y eso saben hacerlo. Y nosotros ¿qué sabemos hacer? Sabemos formar docentes, y nada más, ¿ta? (MARRERO, 2009, p. 20).

En segundo lugar, el reclutamiento de los docentes y algunas particularidades de la formación docente hacen que sus egresados tengan un perfil especialmente *local*. Marrero se detiene en tres aspectos fundamentales: la endogamia, la auto referencialidad y el encapsulamiento.

Para el caso del reclutamiento y los ascensos en el escalafón docente, los mismos dependen en buena forma de la trayectoria dentro de la institución, los concursos suelen ser cerrados a quienes ya pertenecen al sistema o imparten clases en un nivel previo de enseñanza, y la promoción de un nivel a otro de carrera docente se produce simplemente por antigüedad.

Debido a los mecanismos de reclutamiento y promoción, el sistema llega a conformar una especie de circuito cerrado sobre sí mismo, que funciona sin requerimientos de retroalimentación desde el exterior, del cual ha sido aislado progresivamente. Esto conforma un sistema cerrado y auto referenciado... Este circuito cerrado permite que las personas transiten desde la educación preescolar hasta la jubilación sin salir del sistema de ANEP, y sin contacto con las reglas que rigen el mundo laboral usual, ni el mundo académico propiamente dicho... (MARRERO, 2009, p. 165)

Es importante recalcar la diferencia entre dos de los institutos de formación docente, Instituto de profesores Artigas (IPA) e Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), no puede afirmarse del segundo lo mismo que del primero:

...debido a que el reclutamiento de los docentes para el INET se realiza desde el mundo del trabajo al que pertenecen los candidatos. Esto les da un contacto con el mundo laboral externo al sistema de ANEP, que constituye una ventaja invaluable en la transmisión de visiones del mundo más abiertas y flexibles (MARRERO, 2009, p. 166).

Estas características estructurales de la formación docente y las diferencias entre la formación de docentes técnicos con respecto a los otros van a ser de vital importancia al hora de entender y aplicar la tipología de *locales* a los docentes y como este perfil puede variar de mayor a menor actitud hacia lo *local*.

Como ya se dijo, estos dos autores definen dos tipos de modos de pertenencia distintas dentro de un contexto burocrático, los cuales están diferenciadas en varios aspectos. En sus palabras:

Para distinguir ambas orientaciones dentro del marco burocrático se han examinado... el comportamiento respecto a los reglamentos burocráticos y con respecto a la movilidad, la actitud relativa a la responsabilidad para con los superiores en contraste con la responsabilidad frente a la tarea que se debe cumplir, y la razón por la cual se obtiene satisfacción del trabajo (GOULDNER; NEWCOMB, 1960, p. 241).

Los Locales

En un texto de 1957, Gouldner define: “Locals: those high on loyalty to the employing organization, low on commitment to specialized role skills, and likely to use an inner reference group orientation” (GOULDNER, 1957, p. 290)³.

Los *locales* orientan su conducta hacia grupos internos de la organización, más que nada al vínculo que existe con sus iguales, con sus colegas. Su lealtad está ligada a la *persona*, de acuerdo con el mérito que le asignan y de que esta pertenezca o no a la comunidad u organización correspondiente.

¿Por qué podemos decir que los docentes pertenecen a la categoría de *locales*? ¿Qué nos lleva a afirmar que entran en esta categoría?

Como toda institución burocrática, el sistema educativo y más concretamente los centros de estudios tienen normas y reglamentos que dan un marco de referencia dentro del cual actuar, además de las particularidades de su formación, ya esbozadas y que marcan aspectos ciertamente diferenciados con el ámbito universitario.

Para ilustrar la actitud de los docentes volveremos a los discursos donde efectivamente los docentes de secundaria *mostraron* actitudes orientadas hacia el tipo de *local*. Para esto iremos analizando cada uno de los factores descriptos por Gouldner y Newcomb, para definir si la conducta de un grupo o persona se acerca a la de tipo *local*.

Como vimos anteriormente, desde que observamos los factores estructurales que tienen que ver con la formación docente, podemos percibir de antemano que el *encierro* y la ajenidad al mundo del trabajo y académico son preponderantes a la hora de entender por qué los docentes tienden a tener conductas orientadas hacia grupos de referencia internos según la conceptualización Gouldner y Newcomb como *locales*.

Otro factor que denota esta tendencia a tomar como referencia su propia organización y su propio grupo son las razones de desvinculación de los alumnos esgrimidas por los docentes de secundaria. Es justo decir que existieron muy pocos factores de desvinculación que implicaran al propio sistema o a la propia institución. Lo que indirectamente está demostrando un cierto corporativismo y falta de autocrítica a la hora de

³ “Locales: son aquellos leales a la organización empleadora, con un bajo compromiso para especializarse y susceptibles a orientar su conducta a través de grupos de referencia internos” (Traducción nuestra).

opinar sobre el desempeño del propio sistema. Se trata de reproducir la lógica del sistema de la formación docente.

Esta forma de pensar trae a colación otra característica de los *locales*, que es la lealtad a la institución, lealtad con el colega, con el sistema. Es decir lo malo es lo externo, lo que debe cambiar es lo que viene del *exterior*.

La lealtad y la adhesión hacia la institución están demostradas en la antigüedad que tiene cada miembro de la organización. En la siguiente cita se señala como en base a la antigüedad se fundamenta la adhesión incondicional a la organización, es la dedicación del docente como miembro del sistema educativo. Recordemos algunas citas las cuales son representativas de estos aspectos.

No estoy en el programa pero si, supongo que alguien que está más adelantado en los estudios [...] que está en facultad o algo por el estilo venga y los aconseje, eso me parece muy bien. De cualquier manera creo que esa es una misión del docente pero los docentes, sobre todo los veteranos que hemos vivido más, me parece que tenemos suficiente experiencia para decir [...] piensa por este lado. Más allá de la disciplina, si sabe más o menos de literatura o de matemática (CES, 5).

Por ejemplo este docente hace referencia a su experiencia para aconsejar al alumno a partir de su formación docente de secundaria, no por su experiencia del mundo académico universitario, o el mundo del trabajo. A su vez también hace referencia a lo interno, al trabajo docente, a su tarea y no al referente que viene de *afuera*.

Me permito transcribir una larga cita que expresa la lealtad hacia la institución y hacia otros factores típicos que clasifican a los *locales*, que es el aspecto normativo perteneciente a la burocracia a la cuál debe rendir cuentas.

*En realidad es que, no es que trabajamos en un sistema jerárquico, por supuesto que la dirección es la responsable última de todo lo que pueda pasar adentro del liceo y como el programa se desarrolla dentro del liceo, vos **tenés***

que rendir cuentas. Desde el alumno que está en un espacio, hasta el referente que está en un espacio, hasta el articulador que está, vos tenés que rendir cuentas de lo que es tu trabajo. Y ahí sí creo que el año que viene vamos a tener que trabajar mejor con el tema de los referentes, porque no es generalizable pero hubo referente como que lo ven... Claro, ellos vienen de un sistema más horizontal en facultad y se enfrentan a un liceo donde es jerarquía pura, no tenés otra, pero hasta el docente está subordinado a una jerarquía, el docente no es autónomo en nuestro liceo, y el articulador tampoco y los chiquilines tampoco. ¿Entonces cómo se mete un referente par en todo esto? A veces le chirria, le molesta tener que dar cuentas de lo que está pasando en los espacios. Es que llega a pasar algo mal, y por suerte no ha pasado nunca, pero si llega a salir algo mal el referente no es el responsable, el que paga los platos rotos es la institución. Y el vínculo de los referentes con los chiquilines es a través de la institución. Si luego sale un vínculo humano, afectivo, bueno, eso es por fuera pero no está dentro del programa. Eso cuesta hacerles entender a los universitarios, porque cuesta porque claro, es como que vuelven a una estructura que hay normas para todos. Capaz que vos dirás para que esta norma, es decimonónica, habría que cambiarla, bueno, pero esto es lo que hay. O sea, se puede negociar un montón de cosas o flexibilizar, pero hay un núcleo duro de normas que las hace secundaria, yo no soy quien [...] Y que molesta a veces a los chiquilines, bueno, yo lo lamento pero hay cosas que, yo como docente cuando saco a un montón de chiquilines del liceo también tengo que estar ahí sometida a un montón de normas porque, no sé ni como son. Que habría que cambiar unas cuantas, pero mientras no se cambien. Es como cuando cruzas la calle, ya está. Un semáforo es una norma, querés cruzar en rojo cruzá, pero tenés consecuencias. Y eso es lo que a veces hay que trabajar bien con el tema de los universitarios (CES, 6).

Es decir, lo que se describe es la dificultad de tratar de introducir un programa que tiene un elemento como el espacio de referencia, en donde se trata de salir de ese formalismo y normatividad que sí existe en las demás actividades del sistema educativo.

Resulta clara la dificultad de tratar de acoplar un programa educativo que parte de una concepción, más flexible y libre, un paradigma distinto al existente en la educación formal y como si fuera poco con estudiantes universitarios, cuyo marco de referencia es radicalmente distinto al de los docentes.

Una última característica de los *locales* es el compromiso con las habilidades profesionales, existieron docentes de CETP-UTU que también trabajaban en el CES y se quejaban de la propuesta del programa. Argumentando que los estudiantes estaban perdiendo el tiempo, que era una propuesta muy poco académica y que les daba vergüenza haberlo recomendado en un principio. Inclusive cuestionaban a los referentes, argumentando que no se les brindaba ninguna preparación para realizar esa tarea. Es decir, se critica la falta de nivel pedagógico, la falta de experticia docente de los referentes, la poca formalidad del programa, no comprenden el lado social y de integración que tiene el mismo. Para el docente, cuanto más académica, teórica y formal sea la clase, es mejor; es decir, se quiere seguir reproduciendo el modelo pedagógico que prima hasta hoy día.

Nosotros lo vemos de afuera y esto no nos parece... Yo recomendé el espacio pensando en otra cosa y después decía páaa que vergüenza, creía que era algo más académica la cosa [...] Que hacen están tres horas para conversar y jugar, en vez de venir hacer lo que tienes que hacer acá. El padre le pregunta que sacaste en conclusión y nada se me paso el rato... [risas]. Me parece que no está bien planteado. Yo que sé con quién está, donde está, lo oyes hablar que se quedaron tres horas jugando al truco, acá es el mundo del revés por eso aplaudo a la directora del Bauzá (...) Hay que estudiar bien los pro y los contra antes de impulsar algo (CETP-UTU, 13).

Estos fragmentos de entrevistas son muy representativos y muestran mejor la actitud de los docentes como *locales*. Igualmente debo hacer una salvedad de la cual ya había comentado en los factores estructurales, con respecto al CES y a la CETP-UTU. Más allá de que si hubo algunos comentarios de docentes de CETP-UTU que podrían clasificarse como *locales*, debemos reconocer que no es el mismo que encontramos en el CES.

Esto en parte se puede explicar por el contacto de los docentes de CETP-UTU con el mundo del trabajo, así como también los objetivos de la propia institución, donde lo principal es brindarle al estudiante una educación y capacitación que le permitan egresar de educación media e insertarse en el mundo del trabajo u optar por otros caminos.

Esta importante diferencia hace que el perfil del docente de CETP-UTU sea diferente al de CES. Porque tiene un marco de referencia hacia donde orientar su conducta que no es estrictamente la propia institución, sino que es el mundo del trabajo, lo externo. En otras palabras podemos decir que los docentes del CES son más bien *cosmopolitas*.

En la CETP-UTU existía más de apertura en cuanto a la llegada del programa y en relación con los referentes pares, en comparación con el CES.

En cuanto al abandono, los docentes de CETP-UTU atribuyeron aspectos internos con mayor frecuencia que los docentes del CES, ubicándolos con una actitud más autocrítica con su institución de pertenencia y por lo tanto con una actitud cosmopolita.

Los docentes de CETP-UTU tienen muy presente el hecho de que su objetivo es preparar a los estudiantes para el mundo de trabajo y que todo lo que aporte desde este punto de vista es favorable para el mismo. Para la adaptación del estudiante al *mundo real*, sin importar si viene desde dentro o desde fuera de la institución.

Acá no, acá les empezamos a exigir, mira que vas a ser profesional, así que acá las cosas son de esta manera. Y tenemos que hacerlo porque en 3 años salen al mercado laboral [...] el programa en sí me parece muy interesante, muy positivo, no solo interesante, positivo. Que venga gente de diferentes facultades, de diferentes orientaciones, es una cosa que me parece bueno a dos puntas, bueno para el que viene y bueno para nuestros alumnos (CETP, 11).

Cabe resaltar otro hecho por fuera del análisis de los discursos que da cuenta de la flexibilidad en torno a la burocratización y seguimiento de las reglas de la institución en uno y otro centro de estudio. Que tiene que ver con la entrada al trabajo de campo. En el caso del CES, no se pudo entrar a realizar las entrevistas al centro hasta no tener el permiso autorizado

por ANEP, en el caso de la CETP-UTU, bastó con la aprobación de los directores, sin la necesidad de otros trámites administrativos. Si bien esto no está directamente relacionado con los discursos y percepciones de los actores, o con el programa concretamente, creo que si es otro dato importante para mostrar las diferencias en lo que respecta a la adhesión a las normas en una u otra institución.

Los *Cosmopolitas*

“Cosmopolitans: those low on loyalty to the employing organization, high on commitment to specialized role skills, and likely to use an outer reference group orientation” (GOULDNER, 1957, p. 290)⁴.

Los *cosmopolitas*, a diferencia de los *locales*, extienden su lealtad a todas las personas que se orientan hacia ciertas normas generales, abstractas y hasta algo impersonales. Primero que nada actúan según valores, para después extenderse hacia las personas, cuyo comportamiento generalmente va a coincidir con estos valores. La orientación de la conducta es hacia grupos de referencia externos a la institución. El actor cosmopolita en este caso es el referente par, que a su vez es un estudiante universitario o de formación docente. Al igual que con los docentes pasaremos a explicar ¿Por qué lo clasificamos como *cosmopolita*?

Son *cosmopolitas* porque su marco de referencia no es interno y burocrático como el caso de los docentes, sino que por el contrario vienen del mundo de la educación universitaria. Sus motivaciones para ser referentes pares refieren más a causas sociales, intereses personales, más bien de carácter altruista, pensando en el beneficio del *otro*, o en devolver algo de lo que la sociedad les brindó. Es por eso que no son empleados de la institución educativa, así como también el carácter de su tarea es voluntario y no remunerado.

Su marco de referencia son valores y no tanto la normativa institucional, o personas con mayor rango institucional, como es en el caso de los docentes.

⁴ “Cosmopolitas: aquellos que tienen una baja lealtad hacia la organización empleadora, un alto compromiso con la especialización, y es probable que se orientación su conducta a través de un grupo de referencia externo” (Traducción nuestra).

Como bien decía una de los docente sobre los universitarios: "*ellos vienen de un sistema más horizontal en facultad y se enfrentan a un liceo donde es jerarquía pura, no tenés otra...*", es decir que la adhesión a la norma en uno y otro grupo es muy mayor en los docentes con respecto a los referentes pares.

No solo es cada actor, sino también son los distintos paradigmas que defiende cada uno de ellos desde el lugar que ocupan en la organización. El docente piensa y opina sobre el programa desde su rol, como miembro de una institución formal, que como tal está jerarquizada, estructurada, el objetivo primordial es que el alumno mejore la calificación y por lo tanto su evaluación académica. El referente par defiende otros aspectos, no solo académicos sino más que nada los aspectos referidos a lo social, el compañerismo, la integración, la recreación, etc. Por ejemplo la siguiente cita deja muy explícita esta diferencia entre una posición y otra:

*Es una cuestión media inflexible que obviamente, cuando se los dije me querían matar, y yo obviamente era la rebelde. Es como **ellos lo marcan, ellos son una institución, que se yo, pero a su vez como que no logran entender el plan. Yo creo que el plan es una cuestión de marcar esa flexibilidad y que justamente la institución liceo se empieza a romper en el sentido de institución, del miedo al monstruo del liceo para con los estudiantes que no quieren saber nada. Que ellos vean en vez de un gigante de ladrillos, vean una casa de ladrillos. Me parece que ellos se siguen parando del lado del gigante de ladrillos. Entonces parándose de ese lado es difícil, porque es gente de otra generación obviamente también y que, ya te digo, para mí el plan para mí lo aceptan a medias. Te acepto si me haces que los chiquilines suban dos o tres materias, ya si me haces un paseo no te acepto, no te digo por este caso digo, pero... Es como que a la hora de vos querer plantear algo más lúdico o algo para que ellos se desarrollen en otros ambientes, ellos ahí ya te están, te dan mil vueltas. Capaz que querías hacer algo el sábado y tenés que hacerlo dentro de tres meses. Es medio careta en ese sentido el trato con la institución (CES, 10).***

En primer lugar se deja entrever la baja adhesión del referente en cuanto a la organización y sus normas. A su vez, se observa la responsabilidad y el compromiso que siente con su tarea por encima de la normativa de la institución. Es decir como viene desde *fuera* de la institución, no es asalariado ni empleado de la misma, no siente una fuerte adhesión hacia la organización, sino que más bien su compromiso es con el estudiante, con la personas o con la tarea misma.

La lealtad del referente hacia la organización es baja, esta es otra de las características que lo hacen *cosmopolita*. Recordemos que el referente par al no pertenecer a la organización, no estar contratado por ella, no depende de la misma y sabe que puede realizar trabajos similares desde otros lugares. Lo mismo con respecto a las reglas y los superiores, para ellos el tema es lograr un espacio de referencia que sea horizontal, donde se apueste más a lo humano, a lo social y no tanto al aspecto académico, formal y jerárquico.

Es por estas diferencias de actitudes que docentes y referentes se posicionan en polos distintos de la tipología de *locales* y *cosmopolitas*.

Conclusión

Podemos afirmar, en base a lo expuesto que, efectivamente el PCE, por su propuesta y la forma en que se aplica en la educación formal uruguaya, sí introduce lógicas organizacionales contradictorias que pueden entrar en conflicto o ser un obstáculo a la hora de la aplicación del programa en los centros de estudio del CES y CETP-UTU, más allá de que el programa, según las características de una y otra institución, es más conflictivo en el CES que en CETP-UTU.

Parte de estas lógicas diversas se pueden entender a través de la categoría de *Locales* y *Cosmopolitas*. Por ejemplo, en cuanto a la aparición de la figura del referente par en la institución, puede terminar siendo, para el docente, alguien que erosione esa institucionalidad, como autoridad que el mismo posee en el sistema. Como ambos orientan su conducta con marcos de referencia distintos, los docentes efectivamente sientan amenazada su autoridad, tanto jerárquica como disciplinar. Sin embargo, también se ha

comprobado que más allá de esto, dado la persistencia del programa, se han generado también lógicas de convivencia entre los actores dentro de los centros.

En este sentido, los conceptos de *Locales* y *Cosmopolitas* utilizados para realizar el análisis de esta investigación son muy pertinentes y deseamos remarcarlos como dos conceptos que aún hoy día siguen siendo útiles para estudiar las organizaciones modernas, ya que proveen una posible línea de análisis del conflicto y las tensiones que pueden aparecer entre sus miembros.

Para terminar, también podemos señalar que el PCE es un intento positivo de generar un encuentro entre estudiantes de la educación media superior, el mundo adulto del trabajo, al mundo universitario y sus exigencias. También que ayuda a combatir el encapsulamiento y auto referencialidad de la institución educativa, que se produce debido a las características de la formación docente en Uruguay. En este sentido, el programa podría contribuir al tránsito entre el mundo educativo y el mundo del trabajo, lo que se vuelve más evidente en los centros de Educación Técnico Profesional.

Referencias

GOULDNER, A. **Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles.** En: Social Sciences, vol 2, December, 1957 - March, 1958.

GOULDNER, A.; NEWCOMB, E. **Una Investigación de los papeles administrativos.** En: Sociología del Poder. Editorial Andrés Bello, Chile-Santiago, 1960.

MARRERO, A. **La formación docente en su laberinto.** Los debates, los actores y una ley. Germanía, Ediciones Cruz del Sur, Uruguay-Montevideo, 2009.

Programa Compromiso Educativo, Comisión interinstitucional de Diseño, Diciembre 2010. Disponible en: http://www.espectador.com/documentos/compromiso_educativo2011.pdf

RECEBIDO EM 01 DE JULHO DE 2016.

APROVADO EM 27 DE JULHO DE 2016.