

Universidad Torcuato Di Tella

Maestría en Administración de la Educación

La micropolítica del cambio

El caso el Programa de Diploma en los colegios públicos de la Argentina.

Andrea García

Director de tesis:

Dr. Mariano Narodowski

Abril 2016

Agradecimientos

A mi amada familia: mis padres, mi esposo y mi hijo que son mi sostén diario.

A mi gran Maestro, Mariano Narodowski, que con su sabiduría me enseñó el arte de la
discusión pedagógica.

A la Rectora del Colegio Lincoln, Amalia Lodi, quien apoya y alimenta mis proyectos.

A mi monitora, Verónica Gottau, quien supo dedicarme su tiempo y su paciencia con
una generosidad infinita.

A mis amigos y al equipo de tesistas de la Universidad Torcuato Di Tella, que
estuvieron siempre presentes.

A mis entrevistados, sin ellos esta investigación no hubiera sido posible.

A la Universidad Torcuato Di Tella, a la Escuela de Gobierno y a todos los Profesores
que, con seriedad y calidez, me acompañaron en esta etapa de mi formación académica.

Índice

Introducción

Bachillerato Internacional: presentación.....	Pág. 6
1. Objetivos de la investigación.....	Pág. 9
2. Relevancia del trabajo.....	Pág. 11

Capítulo 1

Micropolítica de la organización escolar.....	Pág. 13
1. Regulaciones en el sistema educativo argentino.....	Pág. 17
2. Temas de estudio.....	Pág. 18

Capítulo 2

Metodología de la investigación.....	Pág. 23
1. Caracterización del diseño de la investigación.....	Pág. 23
2. Descripción de la muestra.....	Pág. 24

Capítulo 3

Inserción del PD en el sistema educativo argentino.....	Pág. 26
1. Contexto educativo nacional.....	Pág. 30

Capítulo 4

Adopción del Programa de Diploma.....	Pág. 35
1. Modelos de adopción del Programa de Diploma.....	Pág. 35
- Modelo consultivo.....	Pág. 35
- Modelo no consultivo.....	Pág. 38
2. Tiempo estimativo del proceso de adopción.....	Pág. 40
3. Algunas particularidades del proceso de la adopción.....	Pág. 40
- Marco normativo.....	Pág. 40
- Dos modelos de adopción.....	Pág. 42

Capítulo 5

Adaptación e implementación del Programa de Diploma.....	Pág. 44
1. Modelos de adaptación e implementación del Programa de Diploma.....	Pág. 44
- Modelo fuertemente personalista.....	Pág. 44
- Modelo personalista moderado.....	Pág.50
2. Tiempo estimativo del proceso.....	Pág. 55
3. Algunas particularidades de la adaptación e implementación.....	Pág. 56
- Tensión entre los actores escolares.....	Pág. 56
- Financiamiento de los gastos del IB.....	Pág.57
-Papel de la Asociación Cooperadora.....	Pág. 61
4. Entre elitismo y democracia.....	Pág. 63

Capítulo 6

Consolidación del Programa de Diploma.....	Pág. 66
1. Modelo del proceso de consolidación del Programa de Diploma.....	Pág. 67
- Modelo democrático.....	Pág. 67
2. Tiempo estimativo del proceso de consolidación.....	Pág. 73
3. Algunas particularidades de la consolidación.....	Pág. 74
- Escuelas de públicas de prestigio con conciencia de la demanda.....	Pág.74

Capítulo 7

¿Deterioro o <i>aggiornamento</i> ?.....	Pág. 76
1. Modelos.....	Pág. 77
- Deterioro.....	Pág. 77
- <i>Aggiornamento</i>	Pág. 81
2. Tiempo estimativo del proceso.....	Pág. 83
3. Posibilidades de supervivencia.....	Pág. 83

Capítulo 8

Reconstrucción de los procesos: líneas de tiempo.....	Pág.85
---	--------

Capítulo 9

Principales modelos de adopción, adaptación e implementación y consolidación.	
- Modelos de adopción.....	Pág. 91

-
- Modelos de adaptación e implementación..... Pág. 93
 - Modelo de consolidación..... Pág. 94

Capítulo 10

Conclusiones y recomendaciones en base a la evidencia..... Pág. 96

Referencias.....Pág. 100

Anexo I

Perfiles de los entrevistados..... Pág. 105

La micropolítica del cambio.

El caso del Programa de Diploma en los colegios públicos de la Argentina.

INTRODUCCIÓN

Bachillerato Internacional: presentación

El cambio escolar es uno de los ejes de los discursos pedagógicos actuales: se espera que la educación genere nuevas situaciones personales y sociales. Por ello, el concepto encierra la promesa de mejora y esta, a su vez, la de desarrollo, la de bienestar. La escuela es el centro del cambio, es el espacio en donde las propuestas externas y/o internas se corporizan. Es, también, el escenario en el que los actores escolares “interpretan” -en la doble acepción del término- las mejoras. Por un lado, los alumnos las *interpretan* porque harán tareas nuevas que arrojarán resultados distintos a los habituales en pos de lograr esa mejora; los directivos y profesores, porque, además de encabezar las nuevas propuestas, antes deberán comprender esas modificaciones para llevarlas adelante. En síntesis, más allá de donde provenga la novedad y de los actores intervinientes, se deposita en ella la esperanza de un futuro promisorio y la escuela es el lugar para ponerlo en acto.

En este marco es que se estudiará un cambio en particular: la llegada del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional¹ (de aquí en adelante IB por sus siglas en inglés: *International Baccalaureate*). La adopción e implementación del mencionado programa en las primeras escuelas de la Argentina tuvo lugar en los años setenta y ochenta del siglo XX: primero en un colegio público de gestión privada (1974) y luego en tres escuelas de gestión pública (entre 1985 y 1989).

El Programa de Diploma (de aquí en adelante PD) es una propuesta educativa preuniversitaria, destinada a alumnos de 16 a 18 años que se desarrolla durante dos años, a los que se denominan respectivamente “primer y “segundo años” (actualmente,

¹ Ofrecido por la Organización del Bachillerato Internacional (OBI).

cuarto y quinto años de la escuela secundaria de C.A.B.A. y quinto y sexto años de escuela secundaria en Provincia de Buenos Aires). Según su propia propuesta², este programa busca facilitar el acceso a la universidad y su permanencia y también la preparación de los alumnos para su vida laboral en una sociedad globalizada. El Diploma propone un currículo, gráficamente pensado en forma de círculo³, en el que hay seis grupos de asignaturas, que ofrecen la posibilidad de alinearlas con los planes nacionales.

Gráfico 1: modelo curricular del Programa de Diploma.



Fuente: www.ibo.org/es/diploma/curriculum

Esta breve descripción de la nueva propuesta pedagógica requirió un cambio en el interior de la escuela; por ejemplo, en la malla curricular, la que, además de adaptarse, exigió pensar nuevamente la organización escolar. El cambio también reclamó nuevas prácticas, más y distintos materiales didácticos; también se debió abordar el aprendizaje desde ópticas que permitiesen ejecutar la innovación; en resumidas cuentas, se tuvieron que pensar modificaciones para su implementación y posterior desarrollo, se debieron

² <http://www.ibo.org/es/programmes/diploma-programme/>

³ Hasta hace dos años se hablaba de “hexágono”; actualmente se denomina “modelo curricular”.

realizar nuevos acuerdos entre los actores y, también, repensar el ejercicio de la autoridad. El cambio había llegado y junto con él la reformulación de la organización escolar; sin duda, en el PD, se depositaba la idea de una mejora educativa.

El concepto teórico de *cambio* está acompañado de otros dos: *innovación* y *mejora*. Según Bolívar (1999), los tres términos comparten la idea de novedad, la que se manifiesta como “una alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes”; sin embargo, poseen diferentes matices de sentido. El *cambio* implica la alteración en distintos niveles de la organización y en cualquier factor que la compone; esta modificación es propuesta siguiendo la lógica “desde afuera”: lo nuevo proviene desde el exterior de la escuela. Por otro lado, el concepto de *mejora* se refiere a un juicio valorativo de una situación anterior con respecto a otra nueva mientras que el de *innovación* implica el cambio de un proceso educativo cuya lógica es “desde abajo”⁴, es decir que su epicentro se halla en el interior de la escuela. Torres (2000) también retoma la discusión sobre el cambio y sus lógicas; sostiene que la reforma es “el cambio pensado y diseñado “arriba”, para derramarse hacia “abajo”, ser “apropiado” y “ejecutado” por los educadores, “aterrizar” en la escuela y modificar la cultura escolar y las prácticas pedagógicas” mientras que la innovación es “el cambio realizado “abajo”, a partir de la “práctica” y los actores de base, eventualmente institucionalizado y generalizado en el marco de la reforma.”

Gairín Sallán (1999) aborda la reflexión sobre la innovación y su postura consiste en entenderla como “una consecuencia de la reflexión que busca mejorar los procesos y productos.” Al igual que Bolívar, este autor encuentra una polisemia en el término que se define, al compararlo con los procesos de cambio, reforma y mejora, los que varían de acuerdo con el grado de deliberación con el que se producen. Así, la innovación y la mejora llevan consigo la idea de “acción deliberada”. González y Escudero (1987) también coinciden con la idea de que la innovación es un proceso más o menos deliberado y, según Morrish (1978), la innovación además de ser “el resultado de una elección y un desarrollo deliberados” también es mensurable⁵. En síntesis, innovar es alterar una práctica existente por otra ya sea nueva o revisada, a partir de una decisión concreta.

⁴ La lógica del cambio: reforma, “desde afuera”; innovación, “desde adentro”.

⁵ La innovación es una alteración mensurable; el IB exige la autoevaluación quinquenal del programa a las escuelas: se mide el progreso en cada institución a partir de un proceso reflexivo.

A partir de los conceptos expuestos, el Programa de Diploma del IB debe ser estudiado como una innovación porque propone un cambio en el interior de la escuela que afecta a sus actores y a la organización en general. Además es decidido en el interior de la organización, lo que, en general, asegura el desarrollo del proyecto en la institución. Por lo tanto, las escuelas pioneras que tomaron la decisión de adoptarlo parecen haberlo hecho con la lógica “desde adentro”: las autoridades entendieron que había una necesidad de “algo nuevo” y la propuesta de la IB fue la respuesta. Es una decisión que se toma en el seno de la organización escolar y que, por lo tanto, no responde a la lógica de una reforma externa: “desde afuera”. Tal como sostiene Barraza Macías (2005): “(...) es posible identificar el centro escolar como el espacio adecuado para la promoción, desarrollo y evaluación de las innovaciones educativas (...)”. Por lo tanto, la incorporación del Programa de Diploma en el interior de las escuelas constituyó una acción deliberada, ya que fue adoptado por propia voluntad y sabiendo que se debían pensar cambios que respondiesen a las nuevas exigencias, las que repercutirían en otros planos de la organización. Dado que hay una intención de adopción clara, se puede considerar que el mencionado programa es una innovación en los términos de Morrish (1978), González Escudero (1987), Gairín Sallán (1999) y Torres (2000).

1. Objetivos de la investigación

Habiendo explicado las razones que inscriben el Programa de Diploma dentro del marco de la innovación, el presente trabajo tiene como propósito estudiar los factores de la organización escolar -los intereses de los actores, el mantenimiento del control y los conflictos alrededor de la política (Ball, 1989)- que influyeron en la adopción, la adaptación e implementación y la consolidación del Programa de Diploma propuesto por el Bachillerato Internacional en la Argentina.

El cambio será analizado en dos escuelas de gestión pública de Buenos Aires a las que se identificará como caso 1 y caso 2, respectivamente. El objetivo de mantener el anonimato de las escuelas y de los informantes claves se debe a que el propósito de la investigación no es analizar unidades escolares determinadas sino los modos de

implementación⁶ del PD. Si bien ambos casos serán el objeto central de la investigación, también se suma un tercero para comprender el proceso de implementación de una organización en la que el PD no se consolidó: caso 3. El *objetivo general* de la investigación fue reconstruir los procesos de adopción, adaptación e implementación y consolidación del Programa de Diploma de Bachillerato Internacional en Argentina en la década de los 80s, a partir de los factores organizacionales de cada establecimiento - intereses de los actores; el mantenimiento del control y los conflictos alrededor de la política-. Mientras que los *objetivos específicos* que guiaron el estudio fueron los siguientes:

- Describir los procesos de adopción, adaptación e implementación curricular del Programa de Diploma en las escuelas públicas de Buenos Aires.
- Reconocer los modelos de control que acompañan la implementación del Programa de Diploma en las escuelas de gestión pública.
- Identificar y describir cuáles son los intereses de los actores escolares que entran en tensión en el proceso de implementación del Programa de Diploma.

Las preguntas que se formularon para alcanzar los objetivos *ut supra* mencionados fueron:

- 1- ¿Qué factores de la organización escolar tuvieron influencia en los procesos de adopción, adaptación e implementación y consolidación del Programa de Diploma propuesto por el Bachillerato Internacional en Argentina?
- 2- ¿De qué manera se implementó el currículo internacional en dos escuelas de gestión pública de Buenos Aires?
- 3- ¿Cómo influyeron los intereses de los actores escolares en la implementación del Programa de Diploma?
- 4- ¿Qué modelos de control parecieron haber favorecido la incorporación del Programa de Diploma en las escuelas de gestión pública?

⁶ Se utilizará la palabra “implementación” para referirse de manera general a los tres procesos motivo de estudio: adopción, adaptación e implementación y consolidación. En el caso que se haga referencia a la implementación propiamente dicha se utilizará la denominación “adaptación e implementación” que es el segundo de los procesos analizados.

2. Relevancia de la investigación

La investigación es de interés para las escuelas del mundo IB y no IB que deseen adoptar, adaptar e implementar y consolidar el Programa de Diploma aunque reviste una relevancia especial si se la considera en su propio contexto. Esto se debe a que, en la Argentina, el PD se implementa con más facilidad en escuelas de gestión privada que en las de gestión pública, ya que estas poseen un escaso margen de maniobra institucional y pedagógica (Narodowski & Andrada, 2000). Por ello, comprender cómo lograron la implementación las dos escuelas pioneras de gestión pública puede aportar datos de interés para otras que funcionen en sistemas educativos semejantes al argentino.

Asimismo, el estudio de los procesos de adopción e implementación es relevante porque será un aporte valioso para las diez escuelas de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, las que recientemente comenzaron a impartir el Programa de Diploma⁷ al igual que para una escuela pública del municipio de Olivos, provincia de Buenos Aires, de reciente incorporación.

Los inicios en Argentina tuvieron como protagonista una escuela pública de gestión privada y tres de gestión pública y, rápidamente, lo adoptaron numerosas organizaciones del ámbito privado. El veloz incremento de la adopción en las de gestión privada se debió a que tenían mayor capacidad organizativa y más autonomía para resolver el cambio. Si se comparan las posibilidades de gestión del cambio en una escuela pública de gestión privada y en una de gestión pública, se advierte que las primeras tienen más poder de decisión mientras que las segundas deben esperar el visto bueno del sector estatal: son dependientes de decisiones burocráticas (Narodowski, Alegre & Vinacur, 2014). En síntesis, saber cómo enfrentaron el desafío de adoptar un programa de calidad internacional en un escenario con tantas restricciones constituye un aporte de interés para las escuelas y los actores intervinientes en la nueva política de C.A.B.A.

⁷ Las diez escuelas públicas de C.A.B.A. que imparten el Programa lo hacen desde 2015; los primeros alumnos rendirán sus exámenes en noviembre de 2016. Ellas son: **Escuela N° 4** D.E. 9 Nicolás Avellaneda, **Escuela N° 9** D.E. 12 Justo José de Urquiza, **Escuela Técnica N° 28** D. E. 10 "República Francesa", **Escuela Técnica N° 29** "Reconquista de Buenos Aires", **Escuela Técnica 32** D. E. 14 "Gral. José de San Martín", **ENS 1** DE 1 "Presidente Roque Sáenz Peña", **Escuela 6** DE 2 "Manuel Belgrano", **E.T. 9** DE 7 "Ing. Luis Huergo", **E.T. 37** DE 11 "Hogar Naval Stella Maris". El ex "**Lengüitas**" es considerado una escuela nueva por las autoridades que están llevando a cabo esta implementación; sin embargo, sus inicios se remontan a 1988.

Finalmente, a través de la investigación, se busca comprender cuáles son los mejores modelos de implementación escolar del Programa de Diploma, especialmente en el contexto de las regulaciones propias del ámbito público. Se entiende que este aporte puede ser relevante para todos los colegios del mundo IB públicos o privados que estén interesados en implementar el Programa de Diploma. También puede constituir un aporte para los gobiernos que decidan proponer un cambio en sus sistemas educativos, aunque, en este punto, cabe una salvedad: la implementación estaría respondiendo a la lógica “desde afuera”, es decir que el cambio se constituye como una reforma y no como una innovación, cuya lógica es inversa, a los casos estudiados. Pero, este tema no será abordado en estas páginas y sería un posible motivo de estudio para futuras investigaciones.

Capítulo 1

Micropolítica de la organización escolar

Para poder analizar la adopción, la adaptación e implementación y la consolidación del Programa de Diploma en las escuelas de gestión pública se tomará el concepto de “política de cambio” (Ball, 1989) como punto de partida. Para abordar este estudio, se ha escogido la perspectiva del análisis micropolítico planteado por Ball (1989), que ha sido utilizado en diversos estudios como el de Garín Sallán (1996) y el de Antúnez (1994). Estos autores plantean varios temas como las dinámicas del cambio en organizaciones escolares, el alcance de las transformaciones en los individuos, las características de los colegios que innovan y la filosofía y las actitudes de la dirección para llevar adelante el proceso de cambio. Estos conceptos permiten estudiar la implementación del Programa de Diploma de IB como una innovación que, desde el interior, provoca tensiones en las distintas esferas de la micropolítica escolar: 1) intereses de los actores; 2) mantenimiento del control y 3) el conflicto alrededor de la política. Estos tres niveles serán el eje para elaborar un esquema de análisis que permita estudiar las dos escuelas que llevaron adelante esta implementación, tal como se verá más adelante (Ball, 1989).

Según Barr-Greenfield (1975: 65), una organización se define según “las variadas percepciones de los individuos de lo que pueden, deberían o deben hacer al tratar con otros dentro de las circunstancias en que se hallan”. De aquí surge la idea de que, detrás de los acontecimientos cotidianos, hay un sistema invisible que es lo que se conoce como la “organización”; es lo real, es decir lo que subyace a los hechos. Este concepto permite describir y explicar las escuelas como organizaciones. Ball (1989) define el concepto de “micropolítica de la vida escolar”, que es equivalente a lo que Hoyle llama el “lado oscuro de la vida organizativa” (1982: 87). Hay mucho que no se sabe sobre las escuelas como organizaciones: para comprobarlo, sólo basta ver las distintas percepciones de los docentes que trabajan en la misma escuela cuyas visiones son variadas y más o menos complejas desde el punto de vista organizativo. Entonces,

descubrir y registrar *eso* que no se sabe sobre el proceso de implementación será la meta que motive el presente trabajo.

Ball (1989) propone un esquema para el análisis de las organizaciones inspirado en datos empíricos. Los conceptos que abarca dicho esquema son los siguientes:

- 1- poder,
- 2- diversidad de metas,
- 3- disputa ideológica,
- 4- conflicto,
- 5- intereses,
- 6- actividad política,
- 7- control.

El concepto de “control” es de naturaleza contradictoria ya que puede ser ejercido por distintos miembros de la organización: por ejemplo, por un líder fuerte y centralizado o bien por sus miembros. Esto se debe a que los límites del control son variables; esta condición se debe a “los enfrentamientos de individuos y grupos de la organización” (Ball, 1989). Estas diversas estrategias de control dan como resultado tres tipos de organizaciones: 1- jerárquicas; 2- controladas por sus miembros y 3- comunidades profesionales. Las escuelas tienen algo de los tres tipos mencionados aunque se la podría situar en un espacio intermedio entre las jerárquicas y las controladas por sus miembros; ellas pueden ser vistas como “sistemas de elaboración de productos e instituciones de servicios públicos” (Ball, 1989). Según Ball no se puede analizar correctamente el control de una escuela si se encasilla en un solo tipo. Para finalizar, se dirá que las escuelas suelen ser dirigidas como si fueran organizaciones democráticas, en donde todos participan (por ejemplo, en reuniones de personal), o bien como organizaciones burocráticas y jerárquicas, en donde las decisiones se toman desde el mando superior como el director. Estas categorías serán relevantes para determinar qué clase de organizaciones son las escuelas en las que se implementó el IB y sus consecuencias en el proceso de implementación.

Ligado al concepto de “diversidad de metas” es importante rescatar el concepto de “organización anárquica” que Ball toma de la obra de Cohen, March y Olsen (1972). Los actores escolares tienen aspiraciones y metas diferentes entre sí y distintas a las metas de la organización. Es decir que no son funcionales entre sí como se podría pensar desde el punto de vista teórico. Esta falta de coordinación es lo que Weick (1976) denominó “conexión vaga” o también “flojedad estructural” en términos de Bidwell (1965). A esta desconexión interna se le suman las exigencias y las expectativas de los actores externos que exigen la reformulación de metas para adaptarse a la situación de turno. Por lo tanto es difícil plantear metas permanentes.

Por otro lado, Ball se refiere al concepto de “ideología”, el que tiene que ver con el contenido: como, por ejemplo, la decisión de adoptar determinadas políticas en el interior de la escuela, las cuales son valorativas. Por ello, para alcanzar las metas (diversas y ambiguas), los actores ponen en juego diferentes ideologías educativas, dando lugar a un juego de tensiones que suelen conducir a discrepancias. En general, estas situaciones se visibilizan en momentos de cambio, que, en ocasiones, se resuelven sin mayores inconvenientes y, en otros, exigen la superación de momentos de crisis. Sin embargo, cuando los supuestos ideológicos se ponen en juego y se revelan las divisiones reinantes en la ideología de la enseñanza es cuando la política de “libre acoplamiento” permite la convivencia de la diversidad ideológica. Si bien no todas las decisiones son de este carácter, las que se vinculan “con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de las tomas de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas” (Ball, 1989).

Relacionado con el plano ideológico aparece el concepto de “intereses”, los que Ball clasifica en: creados, ideológicos y personales. Los intereses creados tienen que ver con las condiciones de trabajo: la remuneración, la carrera y la promoción. Lo material entra en juego y se traduce en el control de los recursos como ser tiempo y materiales; dado que los recursos son escasos es aquí, en donde aparecerá el conflicto. Por otra parte, los intereses ideológicos tienen que ver con lo valorativo; las adhesiones filosóficas, con las prácticas y la organización. Finalmente, los personales son los que se vinculan con las creencias que cada actor tiene sobre su papel en el cambio de la organización. Para unos la transformación será experimentada como una situación positiva que suma, por

ejemplo, a su desarrollo profesional; para otros irá en detrimento de su propia carrera. Reconocer estas situaciones en las escuelas permitirá entender cómo los influyeron en el proceso de implementación.

Finalmente se tratará el concepto de “conflicto”. Según Ball (1989), las escuelas son “campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas”. El conflicto es entendido como saludable ya que lo que hace es revitalizar el sistema evitando su estancamiento. Evaluar si el conflicto resultó un motor para la mejora será parte del estudio de las influencias sobre el proceso ya mencionado.

Las categorías propuestas por Ball (1989) y los aspectos particulares de su modelo teórico permiten sentar la base teórica para el presente estudio. A continuación se presentan las categorías del autor y su correlato para esta investigación.

Gráfico 2: Correlato de las categorías de análisis de Ball (1989) con las de la presente investigación.

Categorías para el análisis de la micropolítica escolar (Ball, 1989)	Aspectos relevantes para el presente estudio de casos:
Mantenimiento del control	Ejercicio del liderazgo.
Currículum	Adaptación del currículum internacional al nacional.
Intereses creados	Remuneraciones, promoción.
Intereses ideológicos	Valoración de los planes nacionales e internacionales.
Intereses personales	Desarrollo personal vs. detrimento personal.

Fuente: Ball (1989)

1. Regulaciones en el sistema educativo argentino

Por otro lado es necesario considerar para el presente estudio de casos, otro concepto teórico: las diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. Si bien hay mucha literatura que aborda este tema, se tendrán en cuenta sólo las más significativas.

La primera gran diferencia entre ambas escuelas está dada por la flexibilidad: las públicas tienen escaso margen de maniobra mientras que las privadas se caracterizan por la amplitud de dicho margen. Morduchowicz (2000); Narodowski & Andrada (2000) sostienen que las privadas pueden desarrollar un proyecto pedagógico propio, cuya implementación es más fácil de llevar adelante mientras que, para las públicas, dicho proceso es más complejo: deben someterse a cuestiones burocráticas que demandan un tiempo y un esfuerzo extras, los que se suman a los del proyecto. Los autores también señalan que la flexibilidad marca la diferencia en la contratación y dimisión docente: mientras que en las privadas lo hacen según sus necesidades institucionales (por ejemplo, seleccionar los docentes o bien despedirlos según lo requiera la realidad del momento), las públicas requieren complejos procedimientos burocráticos para llevar adelante cualquiera de los dos procesos. Por ende, los docentes de la pública gozan de una estabilidad en su cargo hasta su retiro que sólo puede verse afectada por circunstancias graves que ameriten su apartamiento mientras que los de privada tienen un vínculo laboral más lábil. En síntesis se dirá que las privadas poseen un mayor nivel de autonomía que las públicas y esta situación imprime una dinámica escolar diferente. La flexibilidad también se revela en el currículum, ya que tiene capacidad de decisión sobre dos cuestiones: el proceso de enseñanza y aprendizaje y el uso del espacio para el desarrollo de las actividades escolares y extraescolares.

Más allá de las diferencias entre las escuelas de una gestión y otra, es necesario recalcar que hay algunas escuelas públicas que son muy requeridas por los resultados obtenidos por sus alumnos o bien por la propuesta pedagógica que ofrece. Cecilia Braslavsky (1986) destacó en su trabajo *La discriminación educativa en la Argentina* que, en la década del ochenta, había escuelas públicas que eran consideradas de “alta calidad” y, por esta razón, sus vacantes muy pretendidas por sectores sociales acomodados. Si bien esta situación parece ya no ocurrir en la actualidad (Narodowski &

Moschetti, 2015), este punto es importante puesto que las escuelas objeto de estudio del presente trabajo se enmarcan en la situación espacio temporal recién señalada.

2. Temas de estudio

Según Havelock y Huberman (1980), las innovaciones⁸ se logran cuando la adopción se internaliza y se naturaliza como una práctica habitual. Este concepto propone que la innovación se logra a través de distintos procesos, es decir que no se concreta a través de un acto único. En el presente trabajo, los procesos que se estudiarán son los de adopción, adaptación e implementación y consolidación. El supuesto es que la diversa evolución de los procesos da cuenta de que, a pesar de ser un mismo programa educativo, el Programa de Diploma tiene diferentes interpretaciones ya que las distintas gramáticas escolares configuran diferentes paradigmas de implementación (Tyack, D. y Cuban, L., 2001).

Los orígenes del concepto de innovación se pueden rastrear en el Management. El pionero en impulsar este concepto en el ámbito de la gestión de las organizaciones fue el austríaco Peter Drucker (1909-2005)⁹, un pensador del siglo XX. También este concepto fue acuñado por otras disciplinas como la Economía en los '40¹⁰ y la Educación en los '60; recién en los '70 alcanzará su plena incorporación en el discurso escolar. Por otro lado, los términos de adopción, adaptación e implementación y consolidación son utilizados en varios ámbitos disciplinarios sin ser propios de uno en particular. Así como los incorpora la Educación en su léxico académico también lo hacen otros campos, por lo tanto es necesario redefinir puntualmente estos conceptos dentro del campo escolar.

⁸Havelock (1980) afirma que innovación es cualquier cambio que representa una novedad para las personas que están cambiando. Dice Oliver: “No tienen por qué ser un descubrimiento personal ni un invento original de quien realiza la actividad innovadora o de la institución que la promueve, puede ser una innovación realizada en otra institución, lo que es necesario considerar al respecto, es que la innovación no forme parte del sistema anteriormente.” (Recuperado en 2016 en docplayer.es/13431730-Segunda-parte-de-los-principios-a-las-practicas)

⁹ <http://retos-directivos.eae.es/la-innovacion-en-el-management-recordando-a-peter-drucker/>

¹⁰ Joseph Alois Schumpeter (1883–1950): economista austríaco. Ministro de Finanzas de Austria. Profesor de Harvard. Propuso que la fuerza de la innovación es la que promueve el crecimiento económico.

El punto de partida teórico será uno de los tres modelos procesuales para la innovación educativa identificados por Huberman (1973) y Havelock y Huberman (1980)¹¹. Ellos proponen:

- 1- el modelo de investigación y desarrollo;
- 2- el modelo de interacción social;
- 3- el modelo de resolución de problemas.

Las características del segundo modelo son las que se ajustan al tema de la presente investigación; ellas son:

- a- Se centra en cómo se difunde la innovación: de individuo a individuo.
- b- Se desarrollan redes interpersonales de información, de liderazgo, de contacto personal y de integración social.
- c- Toma de conciencia de la innovación a partir de la comunicación social entre compañeros.
- d- La unidad de análisis es el receptor individual y la interpretación que hace de la innovación.
- e- Apropiación de la innovación a través de la interacción.

A pesar de la crítica que hace Ball (1989) al modelo de interacción social, (él sostiene que es una posición reduccionista de los actores de la organización¹²), este se tomará como punto de partida para definir los procesos en cuestión. Adoptar la innovación implica que los actores escolares atraviesen varias etapas; en este trabajo se hará hincapié en ellos ya que permitirán la construcción de las definiciones de los conceptos de adopción y de adaptación e implementación; sin embargo, dichos procesos no permiten explicar el concepto de consolidación, según queda demostrado en el siguiente gráfico.

¹¹ Según estos autores, el modelo de cambio es el de “centro-periferia”. Se incorpora una innovación ya consolidada. (Romero, 2011)

¹² Ball (1989) plantea que los actores escolares toman una innovación ya consolidada. El cambio sigue el modelo “centro-periferia”; se verá que los dos casos investigados no lo siguieron de dicha manera. Hubo particularidades, las que se expondrán a lo largo del trabajo.

Gráfico 3: Definición de conceptos

Modelo de interacción social: <i>procesos</i>	Adopción	Adaptación e implementación	Consolidación
1- Toma de conciencia	X		
2- Interés	X		
3- Evaluación	X		
4- Ensayo		X	
5- Adopción		X	

Fuente: Huberman (1973) y Havelock y Huberman (1980)

Como se detallará con mayor precisión más adelante, el Programa de Diploma es una innovación que llega a las escuelas estudiadas a través de la interacción social: un actor innovador se contacta con otros representantes de otras escuelas para proponer el cambio. La interacción entre los miembros de diferentes organizaciones educativas hace que se difunda el cambio: el sujeto innovador lo propone, lo presenta, trata de despertar interés en la nueva organización escolar y sus miembros lo evalúan. A esta etapa del proceso es lo que en la presente investigación se denominará *adopción*; es este primer contacto que implica hacer propio un programa previamente creado, en este caso, por el IB. Esta primera etapa del proceso implica varias acciones concretas que lo definen:

- 1- Conocer el IB: alguien dentro de la organización escolar se entera de su existencia.

-
- 2- Establecer el primer contacto: este acercamiento puede estar motivado por la voluntad de un actor del interior de la organización escolar o bien puede ser una propuesta proveniente del exterior.
 - 3- Decidir el cambio: alguno de los actores involucrados decide que es conveniente el cambio; algunos consultan con el resto de los actores de la comunidad escolar para conseguir el consenso, otros lo imponen dentro de la misma organización.
 - 4- Activar el proceso: para ello es necesario evaluar el marco normativo en el que se ejecutará.

Estas acciones suelen materializarse entre un año y tres, según las características y necesidades de cada institución, como se verá luego.

Cuando los actores escolares comienzan a ensayar la innovación y a ponerla en acto, están atravesando la segunda etapa del cambio que es el proceso de adaptación e implementación. Se entiende que es el momento en el que se ajustará el PD a la organización escolar que lo adopta. Asimismo esta es la instancia en la que, después de acomodar el cambio a la nueva escuela, es necesario ponerla en funcionamiento. Las acciones que se deben llevar adelante son:

- 1- Elegir los actores que serán parte: por ejemplo, autoridades, profesores.
- 2- Formar a los actores: participación en cursos, intercambio con colegas de otras escuelas.
- 3- Adaptar el currículum nacional al internacional.
- 4- Ajustar metodologías.
- 5- Solicitar la autorización para incorporarse a las escuelas del mundo IB.

Más adelante se señalará cómo estas acciones pueden extenderse entre uno o dos años, de acuerdo con las características propias de cada organización.

Finalmente, es necesario definir el proceso de consolidación que implica haber logrado la solidificación de la innovación: es, en términos de Havelock y Huberman (1980), cuando –como ya se mencionó en párrafos anteriores- la innovación deja de serlo para transformarse en una práctica pedagógica habitual, es decir que se naturaliza el cambio. De acuerdo con lo expresado por estos actores se dirá que una escuela atraviesa esta etapa cuando:

-
- 1- Tiene dos o más años de experiencia en la preparación y presentación de alumnos a los exámenes de IB.
 - 2- Los actores se han perfeccionado o actualizado en los talleres de IB o de ACBIRP¹³.
 - 3- La escuela tiene incorporado como proyecto propio el Programa de Diploma.
 - 4- Los miembros de la comunidad escolar responden al Perfil de la comunidad de aprendizaje IB.¹⁴
 - 5- El tiempo que demanda este proceso, al igual que los dos anteriores, varía de acuerdo con las características de cada institución pero se estima, según el IB, en cuatro años aproximadamente.

En síntesis, a partir del modelo procesual de interacción social para la innovación educativa identificado por Huberman (1973) y Havelock y Huberman fue posible redefinir los conceptos de adopción y de adaptación e implementación dentro del campo escolar. Se indicó que para que se lleve a cabo la adopción fue necesaria la toma de conciencia, despertar el interés de los actores escolares en el proyecto y, por último, evaluar las posibilidades de incorporarlo a la organización escolar. En cuanto a la concreción del proceso de adaptación e implementación se requiere el ensayo del proyecto y, finalmente, su adopción en la organización.

¹³ ACBIRP: sigla correspondiente a la Asociación Civil de Rectores y Coordinadores de Colegios de Bachillerato Internacional del Río de la Plata.

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=-JIGpDAMLSI>

Capítulo 2

Metodología de la investigación

1. Caracterización del diseño de investigación

La reconstrucción de los procesos de adopción, adaptación e implementación y consolidación del Programa de Diploma de Bachillerato Internacional se realizó a partir de una investigación exploratoria cualitativa. Para comprender en profundidad los procesos mencionados es que se decidió tomar como unidad de análisis dos escuelas medias públicas, una del Gran Buenos Aires (caso 1) y otra de C.A.B.A. (caso 2) además de hacer referencia a la tercera (caso 3), en la que estos procesos no prosperaron.

Los diferentes modelos de las implementaciones explicados en el capítulo anterior, ayudaron a explicar con más precisión el objeto de estudio. Asimismo, el carácter microsocioal de la investigación de casos contribuyó al análisis pormenorizado de cada una de las organizaciones frente a la innovación; el carácter microsocioal es consistente con el marco teórico que busca comprender la micropolítica escolar de estas escuelas. Indagar sobre la dinámica interna de estas organizaciones escolares fue el camino para saber cómo llevaron adelante un programa que exigía muchos cambios internos y que no eran fáciles de realizar en la órbita pública Narodowski (2010).

La reconstrucción de los tres momentos obliga la vuelta al pasado porque el trabajo tiene como meta entender cómo llegó, se implementó y se consolidó el Programa de Diploma en cada una de las organizaciones escolares además de investigar cuáles fueron los factores organizacionales que se pusieron en juego para la implementación originaria. Para lograr este objetivo se llevaron adelante diez entrevistas semiestructuradas abiertas a los principales referentes del IB en la Argentina y a los profesionales de las tres escuelas que acompañaron cada una de las etapas de implementación del Programa de Diploma, en carácter de informantes clave (Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. García Jiménez, E., 1996). Estas fueron diseñadas con el fin de

recolectar la información necesaria y, así, describir la dinámica de los procesos en su propio contexto; asimismo se obtuvo información de documentos de diversa índole proporcionados por los entrevistados: reglamentos, estadísticas, disposiciones legales entre otros. Una vez hallados todos los datos, se ordenaron y se sistematizaron para su correspondiente interpretación.

2. Descripción de la muestra

Fernández Núñez (2006) sostiene que la investigación cualitativa encierra una paradoja: se estudia a pocas personas pero la cantidad de información obtenida es muy grande (Álvarez-Gayou, 2005)¹⁵. Las entrevistas realizadas a los principales referentes de la implementación del PD en Argentina arrojaron resultados esclarecedores para comprender los procesos antes mencionados. La recolección de datos permitió abrir una ventana a una experiencia escolar innovadora; a medida que se fue avanzando en su análisis, ellos fueron configurando sentidos, que permitieron explicar cómo funcionaron los factores de la organización escolar: mantenimiento del control, intereses y tensión entre los actores, financiamiento entre otros.

El campo de estudio estuvo constituido por diez profesionales docentes: personal de la Oficina Regional de IB, directores de escuelas, coordinadores de IB y profesores, los que fueron agrupados en cuatro bloques según los cargos que ocupaban en el momento de la implementación y las instituciones en las que se desempeñaban. El primero fue el integrado por los informantes claves que estuvieron presentes en el momento de la gestación del proyecto IB en nuestro país. Ellos aportaron los datos sobre el contexto general.

El segundo grupo fue el del personal de la primera escuela pública y pionera en implementar el PD en una escuela de la provincia de Buenos Aires (caso 1): la directora que implementó el PD; la segunda y la tercera coordinadora IB.

El tercer grupo de entrevistados estuvo integrado por las autoridades representantes de la primera escuela pública y pionera en C.A.B.A. (caso 2); ellos fueron: la directora

¹⁵Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós. Citado por Fernández Núñez en 2006.

que adoptó el IB; la directora que lo implementó; la primera coordinadora de IB y la coordinadora actual.

Finalmente, a lo largo de las entrevistas, surgió un dato relevante para la investigación y fue que el PD había sido implementado sin éxito en otra escuela pública de la provincia de Buenos Aires. Poder contraponer un caso de signo negativo favoreció la comprensión de los procesos y, por este motivo, se buscaron informantes claves que aportaran detalles de dicho cambio. Fue muy complejo poder hallarlos; sólo una persona, la segunda coordinadora IB, se prestó a la entrevista. Dada la escasez de información se recurrió a la actual Oficina de IB en Buenos Aires con el objetivo de revisar documentación que permitiese completar dicho panorama pero no se autorizó el acceso a los registros de la mencionada escuela porque la normativa interna no permite que se compartan datos privados. Esta situación hace que la reconstrucción sea a partir de lo que recuerdan los entrevistados y, en ocasiones, se indicará que son fechas aproximadas.

Todos los entrevistados fueron colaboradores y entusiastas –los perfiles de cada uno de ellos se detallan en el Anexo del presente trabajo-; en términos generales, sentían que su tarea se resignificaba en el marco de la presente investigación. Fueron ellos, quienes permitieron reconocer y analizar las tensiones, los conflictos y los intereses generados en las diferentes etapas de los procesos investigados y, de este modo, lograr el objetivo de estudio: la reconstrucción de los mismos.

Capítulo 3

Inserción del Programa de Diploma en el sistema educativo argentino

El Bachillerato Internacional nació en la década del '60 en el marco de un nuevo contexto mundial, un mundo globalizado que exigió cambios en las organizaciones y soluciones para el surgimiento de los nuevos emergentes en los diferentes ámbitos de la actividad humana, incluido el educativo. Para integrarse al mundo era necesario poder pensarse en un contexto internacional, en donde la diversidad se destacó como el elemento dominante. Este panorama requería respuestas innovadoras e individuos formados para habitar el nuevo escenario con habilidades y competencias acordes a las circunstancias. Un mundo líquido se escurría frente a la solidez del viejo modelo (Baumann, 2006): este fue el marco para el nacimiento de nuevas propuestas educativas. Tal como lo expresa IB en su documento titulado “*El IB: perspectiva histórica*”¹⁶, es en este escenario, en donde el IB fundó sus bases, las que se remontan a 1962 con dos acontecimientos puntuales: la fundación del *Atlantic College* en Reino Unido (colegio que impulsará el PD) y la mención por primera vez del término “Bachillerato Internacional” para referirse a la instancia previa que conduciría a los alumnos a la Educación Superior en el marco de la conferencia de la *International Schools Association* (ISA). Otros hechos relevantes se sumarán para impulsar la evolución del proyecto; en 1968 se constituyó la Organización del Bachillerato Internacional (OBI) en Ginebra, Suiza y, en ese mismo año, en la *International School of Geneva*¹⁷-Suiza-, un grupo de profesores desarrollaron un programa con el objeto de satisfacer las demandas educativas emergentes. Según se detalla en *Schools across frontiers* (Peterson, 2001) fueron ocho¹⁸ las instituciones que leyeron uno de los desafíos que había que enfrentar:

¹⁶<http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1503-presentation-historyoftheib-sp.pdf>

¹⁷ <http://www.ecolint.ch/>

¹⁸ United World College of the Atlantic, Gales (Reino Unido), International School of Geneva, Suiza, United Nations International School (UNIS), Nueva York (EE. UU.), International College, Beirut (Líbano), Copenhagen International School, Dinamarca, Iranzamin International School, Teherán (Irán), North Manchester High School for Girls, Reino Unido.

la movilidad de las personas, los nómades del SXX, y sus consecuencias. Las exigencias laborales, el intercambio comercial y las posibilidades de acceder a más y mejores comunicaciones imprimieron un nuevo ritmo a la vida. Las personas se comenzaron a desplazar por el mundo y, como consecuencia, aquellas familias que tenían hijos en edad escolar necesitaron un programa educativo que acompañara esos desplazamientos sin interrumpir la formación académica de los jóvenes. Una respuesta a dicha necesidad fue el IB que propuso “(...) una educación verdaderamente internacional; una educación que fomentase la comprensión y la apreciación de otras culturas, lenguas y opiniones”.¹⁹

Cinco años más tarde de su creación en Suiza, el conocimiento de la existencia del IB llegó a la Argentina, más precisamente en 1974, según lo expresara una de las informantes clave:

“En el año 1974, la Sra. de Mazzini, fundadora y Rectora en ese momento de St. Catherine´s Moorlands, conoció el Programa del Diploma.” (E2, M, 70)²⁰.

Ese año fue cuando el primer colegio argentino hizo el contacto inicial con las autoridades del IB para conocer el Programa de Diploma; una vez manifestada la decisión de adoptarlo, recibió la autorización para impartirlo. En el año 1977, el colegio pionero tuvo oportunidad de presentar sus primeras alumnas para rendir los exámenes internacionales:

“Las primeras siete alumnas que rindieron y obtuvieron el Diploma en mayo de 1977.” (E2, M, 70).

Hasta los años '80, este fue el único colegio con el PD en Argentina pero la nueva decisión del IB le imprimió un nuevo impulso: se comenzó a impartir el programa en español, el que hasta el momento sólo se ofrecía en dos lenguas oficiales: el inglés y el francés²¹. Este hecho sumado a que se creó la sesión de exámenes de noviembre –vale señalar que los exámenes se rendían siguiendo el calendario del hemisferio norte, es decir en la sesión de mayo-, ajustada al calendario escolar local, hizo que se expandiera más en la Argentina porque se sumaron más colegios. Así, en 1985, el St. George´s

¹⁹ <http://www.ibo.org/es/history/timeline/>

²⁰ La letra M corresponde a mujer y la H a hombre; el número refiere la edad del entrevistado.

²¹ <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1503-presentation-historyoftheib-sp.pdf>

College de Quilmes –escuela de gestión privada- y el viejo Nacional de Vicente López – escuela de gestión pública- comenzaron a impartir el PD. Luego se sumaron otros entre los que se encuentran: el viejo Nacional de San Isidro y el ex Lengüitas. Todas estas instituciones debieron realizar cambios hacia el interior de la propia organización. Había que adaptarse y para ello se hicieron modificaciones, por ejemplo, en el plano pedagógico a través de la incorporación del currículum internacional al nacional con todo lo que ello implicaba para sus actores, para su estructura y su correspondiente funcionamiento. La implementación del nuevo programa produjo movimientos y muchas tensiones entre los docentes, los directivos y los alumnos (Ball, 1989).²²

El arribo del IB sirvió para actualizar los planes nacionales del nivel medio, ya entonces, de vieja data. Lo relevante es que el currículum nacional ofrecía la posibilidad de adaptarse al internacional²³ al permitir la renovación de los contenidos y las metodologías de las clásicas asignaturas como, por ejemplo, Matemática o Literatura. Hubo otros desafíos, por ejemplo, desarrollar liderazgos que dieran cabida a la ductilidad, a la flexibilidad de modo tal que el desarrollo de los nuevos programas fuera asimilado como una mejora escolar en términos de Gairín Sallán (1999). La gestión, el liderazgo y la autoridad fueron temas de trascendencia a la hora de hacer que los cambios fueran posibles en las escuelas. De aquí que, a las tradicionales figuras de los directivos de los colegios, se incorporase una nueva que es la del coordinador, reconocida como líder pedagógico y parte del equipo de conducción además de ser, junto con el Rector, la única vía de comunicación oficial entre la escuela y el IB.

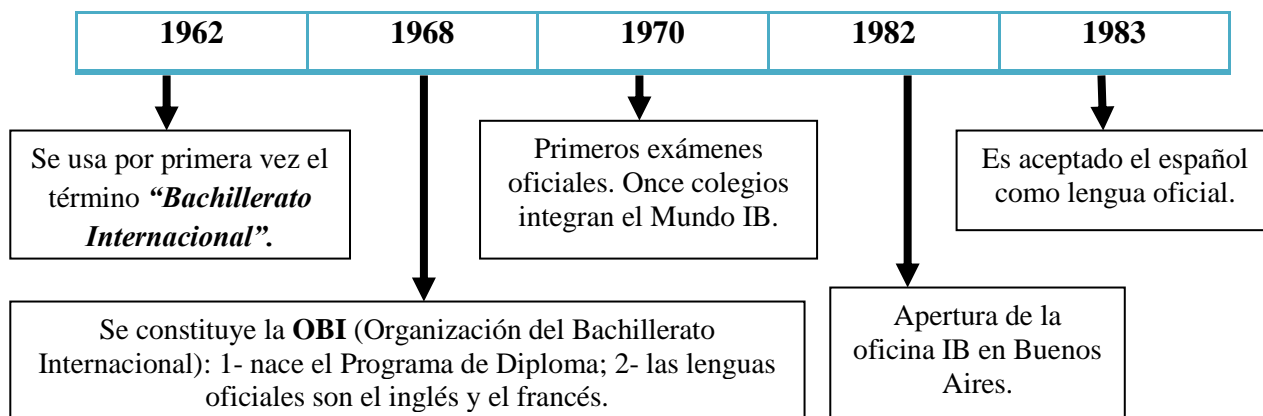
No sólo el currículum debió repensarse para llevar adelante la adaptación arriba descripta. También fue necesario reformular la mirada de la organización escolar en general para abrirse a horizontes más amplios: se adaptaron los liderazgos, las funciones

²² Finalmente, otro cambio que cabe ser mencionado por su importancia para la puesta en funcionamiento del nuevo programa es el plano alianza escuela familia, fundamental para que las familias eligiesen la nueva oferta educativa como una opción de calidad. La incertidumbre era mucha y ofrecer este producto educativo en un mercado que lo desconocía era una tarea difícil; mas, este es tema para ser analizado en otro trabajo.

²³ Además de desarrollar las seis materias elegidas de cada uno de los seis grupos de asignaturas, los candidatos deben cumplir tres requisitos para la obtención del Diploma: 1- producir una monografía sobre una asignatura a elección; 2- redactar un ensayo TOK (*Theory of Knowledge*); 3- desarrollar el programa de C.A.S. (*Creatividad, actividad y servicio*). La presente descripción del Programa del Diploma permite comprender el currículum internacional y, a partir del mismo, considerar la necesidad de desarrollar investigaciones que den cuenta, por ejemplo, de cómo se ha realizado dicha adaptación e implementación curricular, tema de futuros trabajos.

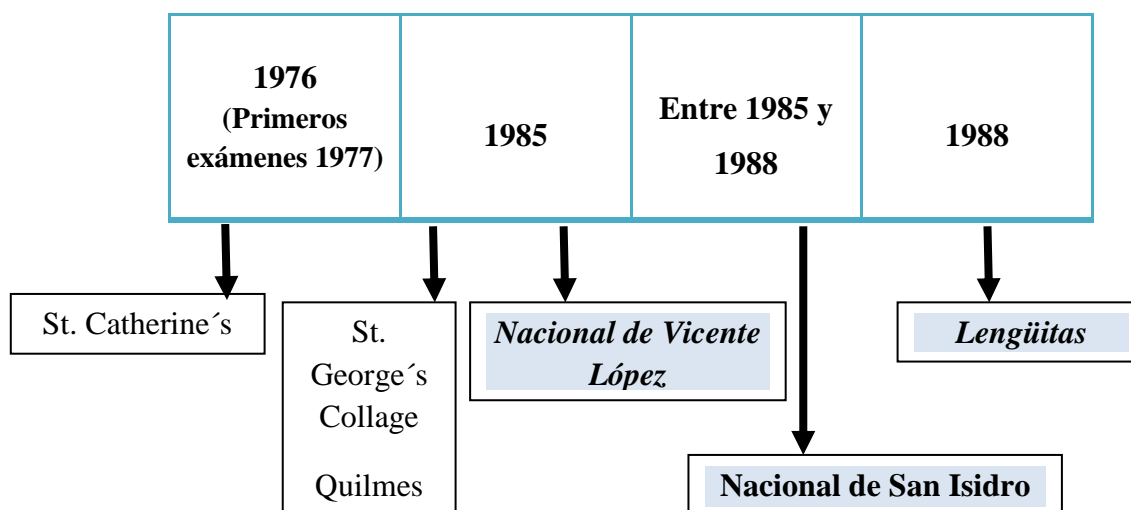
de los actores, entre otros; cada escuela experimentó acontecimientos nuevos frente al cambio escolar: tensiones provocadas por los intereses contrapuestos, los conflictos y las luchas de poder (Ball, 1989).

Gráfico 4: Bases y primeros años del Bachillerato Internacional



Fuente: <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1503-presentationhistoryoftheib-sp.pdf>

Gráfico 5: Primeros colegios IB en Argentina



Fuente: elaboración propia a partir de los datos surgidos de las entrevistas.

1. Contexto educativo nacional

Hacia 1977 –antes de las leyes de Transferencia y Reforma educativa- más de 4/5 de los alumnos del sistema educativo concurría a escuelas de gestión pública en ambos niveles: básico y media (Tomassi, 2001) Esta descripción muestra la configuración del sistema educativo argentino: un sector estatal tradicional y un sector de salida (Hirschman, 1970). En términos de Narodowski (2010), se observa la presencia de un cuasimonopolio estatal del sistema educativo, en donde el sector tradicional (escuelas públicas) y el sector privado (escuelas privadas) conforman una dinámica articulada. En la situación más arriba descrita se observa que la mayor parte de la población escolar asiste a instituciones escolares públicas salvo quienes poseen capacidad de salida (Hirschman, 1970) y quienes pueden afrontar el costo de educación privada. A partir de 1960, y a raíz de una serie de desregulaciones, el sector privado muestra signos de crecimiento; en 1994, el total de la educación privada sobre el total de la educación común a nivel nacional era de 25,3% mientras que para 2013, sobrepasa el 28%, (Diniece, 2013) Para el caso de ciudad de Buenos Aires, a partir de 2008, se alcanzan tasas incluso superiores al 50% (Diniece, 2014).

En el escenario descrito es donde hace su aparición el IB: mientras que en 1977 en Argentina la educación pública es más relevante que la privada, en los comienzos del Bachillerato Internacional -1971- la totalidad de las instituciones pertenecientes al Bachillerato Internacional en todo el mundo eran de gestión privada. Es decir que la tendencia mundial, en donde se impartía el PD era en el ámbito privado²⁴. Sin embargo, la situación arriba descrita se comienza a revertir y, en la década siguiente, los años '80, se incorporan escuelas de gestión pública²⁵. Este será el caso que se estudiará en el presente trabajo. Para concluir se señala que en la actualidad la tendencia mundial es inversa a la del inicio: entre los Colegios del Mundo IB hoy hay un 56% de escuelas públicas contra un 44% de privadas²⁶, según datos de 2014.²⁷ Esta situación vuelve a oponerse con la realidad argentina, en donde hay más escuelas de gestión privada que ofrecen el PD que escuelas públicas: de 57 instituciones educativas, 46 son de gestión

²⁴ <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1503-presentation-historyoftheib-sp.pdf>

²⁵ <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1503-presentation-historyoftheib-sp.pdf>

²⁶ Según Jeff Beard, ex Director General de IB, dijo en una entrevista para la revista **IB World** en 2013: “Dos de cada tres colegios nuevos autorizados para ofrecer un programa del IB son estatales o públicos.”

²⁷ <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1503-presentation-historyoftheib-sp.pdf>

privada y 11²⁸ de gestión pública; en términos porcentuales: el 81% de privadas frente al 19% de públicas²⁹.

El Bachillerato Internacional llegó a la Argentina en el año 1973; en 1976, el colegio pionero comienza a impartir el programa de Diploma y en 1977, las primeras alumnas rinden sus exámenes internacionales, según lo manifestó una de las entrevistadas (E2, M, 70). Este comienzo vendrá acompañado de muchos cambios en el sistema educativo argentino. Vale recordar que, en 1968, con la Ley 17.878 que autorizaba al Poder Ejecutivo Nacional a traspasar las unidades escolares a las provincias se iniciaba un largo período de transferencias. El primer paso fue el traspaso de la educación básica de Nación a Provincia; el nivel medio quedó excluido hasta 1991, cuando se sancionó la Ley de Transferencia 24.049.

Durante el gobierno de Alfonsín (1983 – 1989) se da una mayor difusión del PD en Argentina, es decir que la democracia es propicia para su desarrollo. Este es el escenario en el que se incorporan las tres primeras escuelas públicas: el ex Nacional de Vicente López (1985), el ex Nacional de San Isidro (se estima entre antes de 1985 –no se conoce el dato exacto- y 1988) y el ex Lengüitas (1988). La primera y la última siguen ofreciendo el PD en la actualidad mientras que la segunda lo hizo durante una década aproximadamente.³⁰ Con el retorno a la democracia (1983) se suman otras dos decisiones del IB que imprimirán un impulso mayor a la evolución del programa en el país. Ellos son la apertura de la Oficina de IB en Buenos Aires (1982) y el reconocimiento del español como lengua oficial (1983).

Las escuelas públicas estudiadas debieron afrontar muchas vicisitudes, una de ellas es, por ejemplo, la burocracia en la que estuvieron sumergidas y que es característica del Estado, la cual no sumó vitalidad al desarrollo de la vida diaria escolar si no todo lo contrario, restó. Una consecuencia de la burocracia es la degradación de lo formal (Morduchowicz, 2007:50) tal como ocurrió en el caso estudiado número dos, en el que implicó la pérdida del reconocimiento oficial del Programa de Diploma. Durante quince años, las autoridades de la escuela reclamaron a las autoridades de educación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires la autorización perdida para ofrecer el PD

²⁸ Si se consideran las diez de C.A.B.A. más la escuela pública del Municipio de Vicente López.

²⁹ <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1503-presentation-historyoftheib-sp.pdf>

³⁰ Lamentablemente no hay fechas exactas porque sus actores no están en actividad; sólo uno pudo dar su testimonio con las limitaciones de su memoria. La Oficina del IB en Buenos Aires no puede ofrecer datos de los registros por cuestiones de procedimiento.

después de la Ley de Transferencia. Esgrimieron muchos argumentos incluso tomando las propias palabras de la misma Ley que sostenía según lo expresa una entrevistada:

“(...) la ley de transferencia dice que el servicio educativo se debe seguir dando de la forma que se daba en el momento de producirse la transferencia.” (E6, M, 70)

Por otra parte vale recordar que en 1983 las escuelas tenían un proceso de selección meritocrático en términos de Braslavsky (1985), es decir que rendían un examen para acceder a las vacantes disponibles³¹. A partir de 1985, este criterio se eliminó y se cambió por el de distribución, es decir que se sorteaban aquellos alumnos inscriptos en el caso de una sobredemanda y aquellos que no salían sorteados se derivaban a otras instituciones.

Por un lado se dirá que las primeras escuelas públicas que adoptaron el PD vivieron los dos criterios de preselección y, cuando el ingreso no tuvo como base la buena formación sino el azar, ellos organizaron un proceso de preselección de los alumnos que eran potenciales candidatos a rendir los exámenes internacionales. Para ello replicaron el modelo de selección meritocrática y lo aplicaron a los aspirantes a cursar el Bachillerato que les ofrecería una educación internacional. Así en lo que es el 3° año para Ciudad de Buenos Aires y Provincia había una preparación previa y un examen que determinaría quiénes serían los veinticinco alumnos que ocuparían las vacantes disponibles para los dos años de preparación del PD. Para concluir este concepto se retomará la idea de Braslavsky (1985) que las escuelas que tienen un proceso de preselección son consideradas las mejores escuelas. Esto ocurrió con el ex Nacional de Vicente López, el que atraía alumnos de Ciudad de Buenos Aires o de escuelas privadas en busca del PD ofrecido gratuitamente, y también con el ex Lengüitas, una escuela de prestigio.

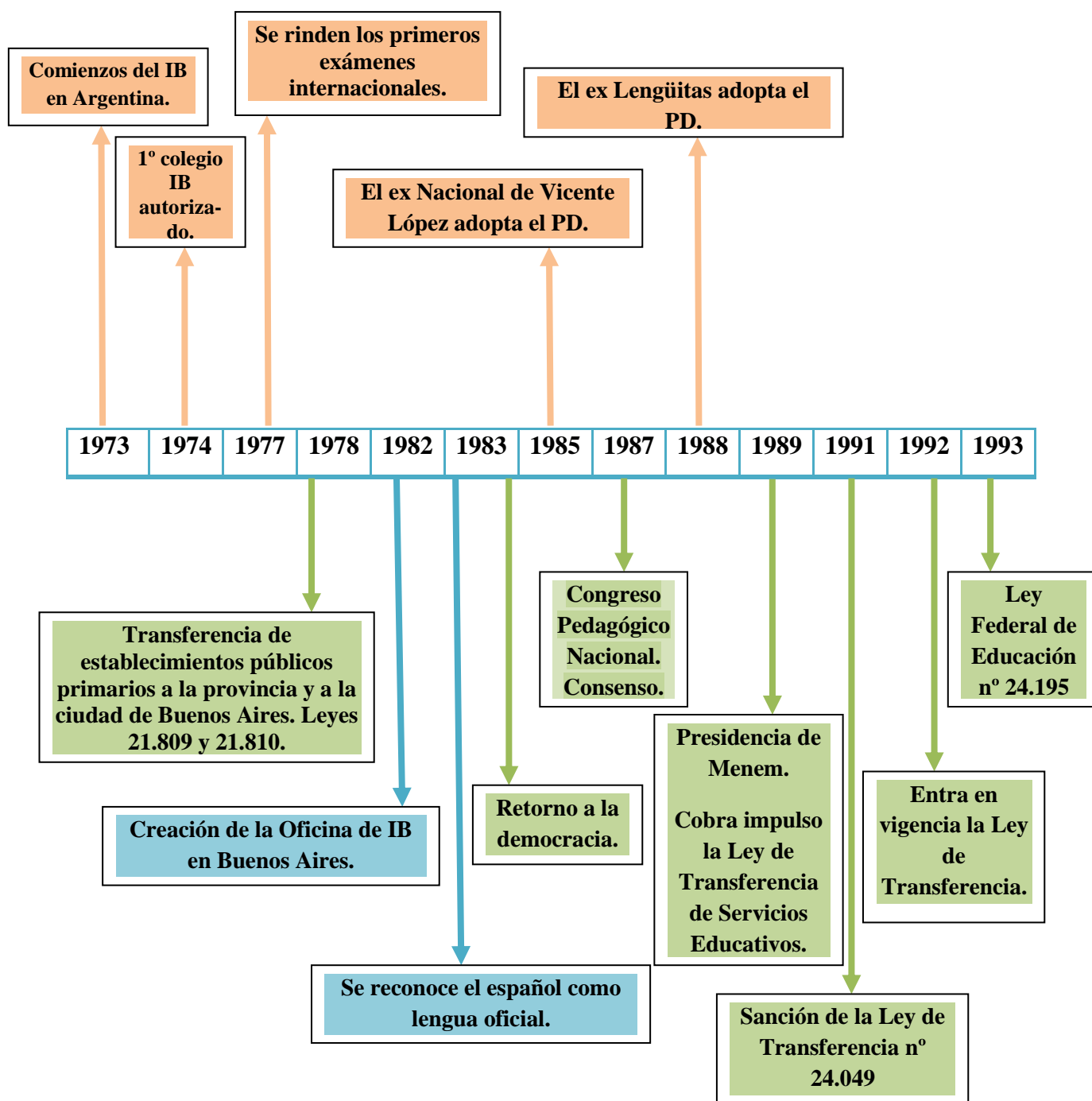
En resumidas cuentas, la transferencia trajo aparejado un problema que las escuelas no tenían antes: la falta de reconocimiento oficial del PD en los planes de estudio. Esta situación debió ser afrontada y resuelta por las dos escuelas investigadas con largas discusiones, con gran cantidad de intercambio de expedientes los que consumieron más tiempo del esperable. El problema que se pudo haber resuelto rápidamente terminó

³¹ Por ejemplo, según datos de Braslavsky (1985), el ex Nacional de San Isidro disponía de 325 vacantes y tenía 492 aspirantes, por lo tanto el puntaje requerido para el ingreso era más alto que el del ex Nacional de Vicente López que tenía 225 vacantes para su Bachillerato y 367 aspirantes.

consumiendo una cantidad de años que le quitaron espacio a otras situaciones que también lo requerían.

El reconocimiento oficial era muy importante a nivel organizativo, ya que el respaldo legal permitía enmarcar a la organización escolar dentro de un programa concreto y con valor oficial. A modo ilustrativo se dirá que el hecho de contar con el marco legal correspondiente les ofrecía a las autoridades un respaldo para su gestión. Por ejemplo, la Rectora le podía pedir a un profesor que dictara contenidos alineados con el PD. El reconocimiento oficial, especialmente en la gestión pública, es una validación de lo internacional en el programa nacional porque hay una normativa que lo sostiene. En contextos donde la gestión es burocrática y están sujetos a regulaciones como es el caso de la gestión de las escuelas públicas, contar con el reconocimiento le da legitimidad y aval para la toma de decisiones cotidianas.

Muy diferente es la situación de las escuelas privadas, en donde hay menor discrepancia entre los actores, dado que son de por sí unidades de toma de decisión, usualmente definidas por una línea de trabajo precisa. Este punto pone una vez más de manifiesto la diferencia entre el nivel de gestión, la toma de decisiones e implementación de programas entre lo las escuelas públicas y privada.

Gráfico 6: El BI en el sistema educativo argentino.

Fuente: elaboración personal a partir de Braslavsky (1985), Morduchowicz (2007), Repetto (2001)

Referencias

- Evolución del sistema educativo argentino.
- Evolución del PD en Argentina.
- Nuevas decisiones de la OBI para favorecer la evolución del PD.

Capítulo 4

Adopción del Programa de Diploma

La adopción de una innovación es una decisión de trascendencia para la organización escolar. En los casos estudiados se pudo comprobar –como se verá más adelante- que el PD modificó de diferente manera los factores organizacionales: los intereses de los actores, el mantenimiento del control y los conflictos generados por los intereses diversos. A partir del análisis de las entrevistas fue posible observar cómo se produjo esta transformación y también se pudieron establecer las categorías que permiten su estudio además de determinar los modelos de adopción en: consultivo – no consultivo. A continuación se analizará cada categoría a partir de las cuatro acciones que definen el proceso en cuestión: conocer el IB; establecer el primer contacto; decidir el cambio y activar el proceso.

1. Modelos de adopción del PD

- Modelo consultivo

El conocimiento del PD llega al caso estudiado número dos signado por las creencias personales de quien ofrece la innovación, la profesora pionera de la Argentina, y por los vínculos personales entre ella y la Rectora. Además, este vínculo estuvo alimentado por el conocimiento interpersonal:

“El precursor del IB en América³² y la precursora en la Argentina fueron los primeros contactos con IB” (E7, M, 80).

³² El precursor en la región de América Latina implementó por primera vez el PD en el British School de Uruguay en 1969. Vale señalar que el primer colegio de América Latina en obtener la autorización de OBI fue un colegio chileno: Santiago Collage en 1968 pero la llegada de Allende no permite que el sistema prospere.

El acercamiento no estuvo motivado por intereses empresariales o económicos pues no se pretendió obtener un rédito sino todo lo contrario: se constituyó como una inquietud de mejora educativa, como un aporte que enriquecería la propuesta de una escuela pública, es decir una mejora para el sistema educativo en general. El rol protagónico de este actor clave queda evidenciado en las palabras de una de las entrevistadas:

”Su personalidad visionaria (refiriéndose a la precursora) atisbó que la implementación del IB iba a significar un cambio sustancial en la búsqueda de la excelencia educativa y que la Argentina no podía quedar al margen de esa innovación” (E2, M, 70)

De este modo se puede observar que el ofrecimiento es el producto de la interacción social cuya meta era propagar un proyecto educativo superador al de ese momento. El propósito fue que el PD se impartiera en una escuela pública de Capital Federal (según la denominación de ese momento, hoy, C.A.B.A.), ya que antes había sido incorporado en dos escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Esta propuesta llega a este establecimiento público y anteriormente al ex Nacional de San Isidro y el ex Nacional de Vicente López porque fueron elegidos siguiendo una estrategia geográfica (estar en provincia y capital):

“El Nacional de San Isidro y el de Vicente López ya estaban y se buscaba hacer lo mismo en una escuela de Capital” (E7, M, 80).

Por otra parte, estas escuelas también reunían las características edilicias adecuadas: disponían de un laboratorio y suficientes aulas para desarrollar actividades especiales como clases extra programáticas, huerta y coro. Así lo sostuvo una de las entrevistadas:

“Después del ´80 se acercaron porque teníamos estructura con laboratorio, clases fuera del aula (el edificio posibilitaba actividades fuera de lo programático).” (E7, M, 80)

Puntualmente, el primer contacto se remonta al año 1980, cuando la precursora del IB le ofrece a la Rectora del ex Lengüitas adoptar el PD. De esta forma se convertiría en la

primera escuela pública de Ciudad de Buenos Aires en tener este programa de estudio; también sería la tercera escuela pública del país, después del ex Nacional de Vicente López y del ex Nacional de San Isidro³³.

Lamentablemente, este primer contacto no concluye exitosamente porque se produce un cambio de autoridades; así es explicado:

“No nos animamos. Hubo un cambio de autoridades.” (E7, M, 70).

En síntesis, como se desprende de lo expuesto, el primer contacto se da a través de la interacción de los actores del escenario pedagógico argentino y la difusión de la innovación se produce de individuo a individuo (Huberman 1973; Havelock y Huberman 1980).

Dada la falta de concreción del proyecto es necesaria una segunda oportunidad con una nueva Rectora que buscó el consenso en un grupo de profesores en el año 1981. Para ello, seleccionó docentes de distintas áreas y los invitó a participar de un encuentro informativo que realizaba el IB en un colegio de Tortuguitas, localidad de Buenos Aires. Una entrevistada evoca la invitación de la Rectora de la siguiente manera:

“(…) hizo referencia a que había padres de alumnas que estaban interesados en éste proyecto, y que ella también se había interesado, se había conectado, pero quería que los docentes empezáramos a saber sobre el tema como una posibilidad para ir pensándola para el futuro. Aclaró que no era algo inmediato, que era para ir pensándolo.”(E6, M, 70).

Queda claro, entonces, que la decisión de instalar la idea en el cuerpo docente fue una estrategia consciente y que, a través de la consulta a los profesores, se intentaba despertar el interés por el PD en ellos y, además, que se comenzaran a involucrar con el proyecto. Asistieron al mencionado encuentro las profesoras de Matemática, dos profesoras de Historia, una de Inglés y otra de Filosofía. Todas tuvieron una percepción diferente y variada: que iba, por ejemplo desde la mirada política de una de las dos docentes de Historia que pensó que el IB era “un instrumento de penetración ideológica” (E6, M, 70) hasta una visión más progresista como la de la docente de

³³ La escuela no pudo superar las tensiones internas de los actores y ofreció el PD durante un poco menos de una década.

Matemática que advertía que era posible si tuvieran la carga horaria necesaria –hasta el momento no había un currículum nacional que permitiese el ajuste con el nacional-. Faltaban tres años (1984) para que se comenzara con el Proyecto 13 (de aquí en adelante P13) y se generaran los cargos con horas de clase suficientes para cubrir el currículum internacional. Estas opiniones expresan los intereses ideológicos de los actores intervinientes y las divergencias son las que marcan la tensión por la que atravesó la organización a lo largo de los procesos estudiados pero esta cuestión se abordará en profundidad más adelante. Para continuar, la Rectora se reunió con cada una de ellas en forma individual y evaluó las diferentes percepciones. A partir de aquí empieza a esparcirse la información y las interesadas se reúnen y hacen planes para ver cómo llevar adelante el PD; la que no está de acuerdo termina apartándose del proyecto por propia voluntad pero continúa su trabajo dentro de la escuela en otra especialidad. La toma de conciencia del cambio, una de las acciones del proceso de adopción, se empezó a discursivizar y, en esa misma medida, a transformarse en una potencial realidad digna de ser considerada tanto por las autoridades como por los primeros actores involucrados.

En resumen, se puede pensar que el proceso de adopción se produce de manera consultiva porque la Rectora, una vez que realizó el primer contacto, involucró a parte del cuerpo docente para despertar y medir el interés y para considerar, finalmente, en qué medida era posible de llevar adelante la innovación. Aparentemente, una adopción realizada sobre el diálogo y posibles acuerdos sirven para establecer una base sólida de la innovación, situación que se estudiará en los próximos capítulos. De este modo ya estaban sentadas las bases para el próximo paso: la adaptación e implementación.

- Modelo no consultivo

El primer contacto entre la propuesta innovadora, el PD, y el primero de los casos estudiados se produce porque hay actores interesados en mejorar la propuesta educativa. En el presente caso, al igual que en el anterior, hay una protagonista que es el denominador común, la ya mencionada impulsora del proyecto en la Argentina³⁴, por lo que es posible definir la difusión del proceso de adopción como difusión de individuo a

³⁴ Una profesional visionaria marcada por un gran entusiasmo fue la responsable de acercar la propuesta: primero, al ex Nacional de Vicente López (1985); luego, al ex Lengüitas (1988).

individuo (Huberman 1973; Havelock y Huberman 1980) al igual que en el ex Lengüitas.

El primer contacto con el PD fue, según se deduce de las entrevistas realizadas, antes de 1983, año del que data la Resolución Ministerial N° 1974/83 que reconocía oficialmente el PD en el entonces Nacional de Vicente López. Por lo tanto, la Rectora toma conocimiento de la innovación con anterioridad a ese año; luego, impulsora del IB y la Rectora del ex Nacional de Vicente López, comienzan las conversaciones, según lo expresa una de las entrevistadas:

“No sé cómo le (Sra. Rectora) llegó la inquietud, pero tuvo una primera entrevista con la precursora del IB en Argentina que le comentó cómo era el plan y ella pidió al Ministerio de Educación autorización para implementarlo.” (E3, M, 70)

A partir de allí, el proceso de adopción se pone en funcionamiento con rapidez, ya que la Rectora decide el cambio sin realizar una consulta previa con los miembros de la comunidad escolar; una de las entrevistadas lo expresó claramente:

“La Rectora presentó con gran personalidad el proyecto y seleccionó los docentes entre la plantilla”. (E4, M, 70)

En síntesis, se observa que el proceso de adopción fue muy ágil, se desarrolló en un poco más de año porque sólo intervinieron la Rectora y la impulsora del PD, no hubo espacio para la consulta con el resto de los actores escolares. El cambio en este caso sigue el modelo “centro – periferia” en términos de Havelock (1973); la innovación llega consolidada a la escuela.

La toma de decisión del cambio es la acción que define el modelo de adopción como “no consultivo”; se observó que la Rectora no buscó la aprobación de la comunidad sino que ejerció su autoridad comunicando la decisión ya tomada. El modelo “no consultivo” funciona dentro de una “organización burocrática y jerárquica” (Ball, 1989), en donde las decisiones se toman desde el mando superior mientras que el “consultivo” como el caso dos funciona dentro de una “organización democrática” (Ball, 1989). En los siguientes capítulos se analizará el impacto de este modo de decidir el cambio.

2. Tiempo estimativo del proceso de adopción

Si se introduce la variable tiempo para describir el proceso de adopción³⁵ de los dos casos estudiados, se observa que se desarrolla en un período que va de un año a tres, según sostienen los expertos. Sin embargo se observó que este lapso fue variable según las características, posibilidades, necesidades e intereses de cada institución y de sus miembros. La organización que optó por la consulta dedicó más tiempo al proceso de adopción mientras que la que no lo hizo, pudo llevarlo adelante de una forma más ágil. Las decisiones verticalistas, que responden al ejercicio de un tipo de liderazgo, consumen menos tiempo; las que optan por ser horizontales deben invertir otros tiempos y también otro esfuerzo, ya que se busca el consenso. Si bien se puede pensar que el resultado del ejercicio de estos liderazgos influyeron en la supervivencia del PD dentro de la organización, los resultados mostraron que no. Cada escuela supo y pudo resolver los emergentes siguiendo los cánones de su propia cultura sin que ello pusiera en peligro la adopción; sin embargo, el principal riesgo siempre fueron las presiones externas a la escuela como, por ejemplo, cuestiones políticas. Así lo expresó una entrevistada:

“Los cambios de sistema políticos hacen que tambaleen los proyectos educativos.” (E5, M, 40)

Esta situación quedará demostrada avanzada la investigación.

3. Algunas particularidades del proceso de adopción

- Marco normativo

Para poner en acto la innovación³⁶ en los dos casos estudiados se demostró que no sólo debieron conocerla sino también debieron establecer los primeros contactos y decidir el cambio. Para ello fue necesario hacer un diagnóstico de la propuesta y estudiar en qué medida podía adaptarse a la propia realidad. La novedad generó

³⁵ Las cuatro acciones que implican la adopción: conocer el BI, establecer los primeros contactos, decidir el cambio y activar el proceso.

³⁶ Última acción del proceso de adopción.

incertidumbre y para sortearla con éxito fue vital contar con el apoyo de la comunidad a lo largo de la implementación, es decir el proceso siguiente a la adopción. Por otro lado también se debió evaluar en qué medida podía ajustarse la innovación a la normativa del sistema educativo nacional. Esta fue otra decisión de peso para lograr la supervivencia de la innovación.

El marco normativo en el que se inscribió la innovación implicó activar el proceso oficialmente dentro del sistema educativo. Este reconocimiento respaldó la vida de la innovación. En los casos estudiados, el camino fue allanado por el colegio pionero en la Argentina pues había encontrado una propuesta. Entonces se creó el marco que integraría el carácter internacional del programa a las necesidades locales. Una entrevistada explicó la experiencia:

“Contamos con el asesoramiento y la ayuda especializada e invaluable de las profesoras Nelly C. de Iriart y Rosa P. de Carpinetti que integraban en ese momento el Sector Técnico Pedagógico de la Secretaría Nacional de Enseñanza Privada. La orientación y el apoyo de ellas hizo posible la confección e implementación de un nuevo plan oficial para el colegio: Bachillerato Bilingüe Modalizado en Ciencias y Letras, plan que todavía hoy sigue vigente en la sede Belgrano del colegio y que después de aprobado fue elegido por varios establecimientos de enseñanza privada a quienes les abrimos el camino (...).” (E2, M, 70)

El Bachillerato Bilingüe Modalizado en Ciencias y Letras es el plan de estudios que aún sigue vigente y que caducará en C.A.B.A. ni bien se termine de implementar la NES³⁷. Este puntapié sirvió para las escuelas de gestión pública y las de gestión privada indistintamente. Con el correr de los años, los desafíos legales fueron numerosos y variados, de acuerdo con los cambios que propusieron la Ley de Transferencia de escuelas y la Ley Federal de Educación, principalmente. Vale señalar que hoy también es necesario encuadrar el PD dentro de un nuevo marco legal, pues el Bachillerato Modalizado en Ciencias y Letras caducará, tal como se anticipó recién, con la Nueva Escuela Secundaria: se estima que la orientación que mejor compaginará el currículum

³⁷ Dentro de las diez especialidades que contempla la NES no está el Bachillerato Modalizado en Ciencias y Letras. A pesar de que el Gobierno de la Ciudad está desarrollando la implementación del PD en diez escuelas públicas de CABA, tampoco ha previsto una que sea compatible con el PD.

nacional con el internacional será, en buena parte de los colegios privados, la de Ciencias Sociales.

Por último es necesario considerar que el P13 fue el soporte organizativo que permitió que el PD se pudiera poner en acto. Sin él, ninguna escuela pública hubiese podido sostener la innovación porque hacía falta disponer de más horas de clases programáticas y cierta capacidad de maniobra en la distribución de las clases extra programáticas. En los dos casos investigados, el P13 comienza a funcionar en 1984 y, sobre la nueva malla curricular, se puede planificar el PD: en el caso 1, en 1985 y en el caso 2, en 1988. La diferencia de años entre la llegada del P13 y la implementación del PD sirve para caracterizar cada modelo de adopción: el consultivo consume más tiempo: la consulta provoca diferencias que deben resolverse; en cambio, el no consultivo no ofrece divergencias y el tiempo entre el P13 y el PD es muy breve, sólo un año. En un principio se puede pensar que este hecho puede incidir en la forma de supervivencia del PD, situación que, finalmente, no termina siendo determinante; otros factores como la cultura de cada escuela y la política interior y exterior fueron condicionantes más claros de la supervivencia de la innovación, tal como se estudiará en los capítulos venideros.

- Dos modelos de adopción

Ambas escuelas representan dos modelos de adopción distintos, los que se definen a partir de las categorías arriba mencionadas: “consultivo”, “no consultivo”. En el caso dos, el proceso es paulatino, meditado, hay espacio para la reflexión docente, para la consulta y la planificación mientras que en el caso uno la decisión de la adopción es de índole personal y más inmediata, porque no se busca el consenso. Si bien se dijo más arriba que estos modelos no pusieron en riesgo la adopción sí se observó que le imprimieron a la evolución del proyecto notas particulares.

Mientras que el consenso en una escuela se transforma en un elemento motivador para el desarrollo, en la otra la falta de aprobación aumenta las tensiones entre los actores escolares. Por ejemplo: el cargo de coordinador no siempre fue bien aceptado por quien debía desempeñarlo ya que se traducía como más trabajo a las horas correspondientes al cargo de P13; en un momento nadie quería ejercerlo hasta que la Rectora designó a una profesora que tenía un cargo de 36 horas. Así lo explica una de las entrevistadas:

“Yo no quería tomar el IB. Yo era profesora de 36 horas en el Proyecto XIII y hubo un problema institucional por lo cual me lo dieron a mí.” (E4, M, 70).

Este testimonio deja en claro que la consulta genera una actitud colaborativa entre los miembros y un espíritu de trabajo en grupo. Más allá del clima que se genera, el desarrollo del PD no se interrumpe: cada escuela sigue adelante con sus características, con sus realidades. En síntesis, se distinguen dos modelos de adopción posibles: “consultivo” porque el proceso de adopción involucró las voces de los actores escolares (caso dos) y “no consultivo” porque las decisiones estuvieron a cargo de una sola persona, en este caso de la Rectora (caso uno). En síntesis, las organizaciones que anidan estos modelos son denominadas por Ball (1989) como “democráticas” y “jerárquicas” respectivamente y las autoridades máximas ejercen un liderazgo distribuido, en la primera escuela, y verticalista, en la segunda.

Capítulo 5

Adaptación e implementación del Programa de Diploma

El cambio llega a la organización escolar y es el momento de llevarlo a cabo pero para ello los actores escolares deben involucrarse pues serán los que lo visibilicen. Todos son relevantes para que la adaptación e implementación se desarrolle satisfactoriamente: desde el líder más importante hasta el actor con menor responsabilidad deben comprometerse. Las acciones que definen el proceso en cuestión y requieren ser ejecutadas por los miembros son: la selección de los actores; la formación de los docentes; la adaptación curricular; los ajustes metodológicos; la solicitud de la autorización del IB.

El análisis de los datos de las entrevistas propone dos modos de adaptación e implementación del PD que se definen en dos categorías opuestas: fuertemente personalista – personalista moderado. A continuación se analizará cada una a partir de las acciones que definen el proceso en cuestión considerando que las características del líder serán las que señalen las particularidades de ambos modelos.

1. Modelos del proceso de adaptación e implementación del PD

- Modelo fuertemente personalista

La nominación del modelo fuertemente personalista está anticipando la forma de la organización: piramidal, verticalista. El vértice es el directivo que decidió el cambio y, por lo tanto, las decisiones parten de un solo actor que hace suyo el proyecto y lo lleva adelante. En términos de Ball (1989), la dirección de esta organización puede definirse como jerárquica. El modelo fuertemente personalista se asocia a la adaptación e implementación que se llevó a cabo en el primer caso investigado.

El proceso de adaptación e implementación se extiende a lo largo de tres años, entre 1984 y 1987. Dada la fuerte presencia de la autoridad y la falta de consenso, el proceso

se consume con agilidad. Comienza con la llegada del P13 a la escuela junto con la autorización del IB para ofrecer el PD y continúa con la implementación que llevará a cabo la entonces Directora de la escuela. Así la recuerda una profesora entrevistada:

“La Rectora era una Sra. muy exigente porque tenía capacidad. Era capaz. No era una persona que llegó al cargo por cuestiones políticas. Llegó al cargo por su propia ganancia y se lo ganó.” (E4, M, 70)

Fue ella quien propuso el hexágono básico para adaptar el currículum nacional al internacional y también quien se encargó de seleccionar al personal docente y de designar a la primera coordinadora de IB. Ninguno de los entrevistados discrepó de la buena reputación y del gran liderazgo de la directora, como sostuvo la E3:

“La Rectora tenía estrategias de muy buena calidad.” (E3, M)

Sin duda, este período tuvo el sello de la directora que lo adaptó e implementó; ella se retiró en 1986, es decir en el año en que comienza el dictado del PD –al año siguiente se rindieron los primeros exámenes internacionales-.

Fue en estos comienzos que también se estableció el primer contacto con otra escuela pública IB: el ex Nacional de San Isidro, conexión que se perderá cuando se extinga el PD en esta escuela. Recientemente establecieron vínculos con el ex Lengüitas, más precisamente cuando surge el Proyecto de IB en C.A.B.A. hace unos años atrás.

En primer lugar es necesario analizar cómo se seleccionaban los actores y para ello se observó en las entrevistas que hubo un antes y un después marcado por la Ley de Transferencia de escuelas N° 24.049. Definir el equipo docente que protagonizaría el cambio en la organización escolar fue un asunto de la Rectora; debió elegir a aquellos docentes que se ajustaran mejor al perfil de lo que hoy se conoce como *Perfil de la comunidad IB*³⁸ y que en aquel momento aún no estaba definido. El proceso de selección varió de acuerdo con las épocas: antes de la Ley de Transferencia de escuelas, los docentes se elegían siguiendo un patrón similar al de las escuelas públicas de gestión privada. En el caso en que el docente fuese un candidato con las características

³⁸ <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/flyers-and-artworks/learner-profile-es.pdf> (Recuperado el 5/10/2015)

necesarias para sumarse al PD, se realizaban entrevistas personales con aquellos que se habían inscripto con la intención de trabajar en la escuela. Como expresó una de las entrevistadas: “*había un cuadernito interno*” (E5, M, 45), allí se anotaban los que querían ser parte del proyecto. Otra de las entrevistadas logró definir el perfil de profesores que seleccionaba la Rectora:

“(…) los profesores más inquietos, los que realmente tenían una vocación más marcada, el que tenía inquietudes y aspiraciones. La Directora muy inteligente apuntaba a los que sabía que le iban a responder.” (E3, M, 70)

Si bien se debía respetar el orden del puntaje de cada docente³⁹, había un proceso de selección oculto, como, la incompatibilidad horaria, es decir proponer horarios difíciles de cumplir para que el candidato se viese obligado a rechazar el puesto. Por otra parte, con el P13, se podían rotar los cursos de los profesores siempre que se les respetase la cantidad de horas de su cargo y, de esta manera, elegir a los más adecuados o cuyos intereses personales estaban alineados con el PD para dictar clases. Además de las horas de los cargos se debía respetar la antigüedad del docente, la que le daba prioridad en la designación: es decir que si un profesor de trayectoria tenía oportunidad de manifestar su deseo de dictar las clases de PD, tenía mayores posibilidades de acceso al cargo que otro que no tenía los años de aval. Luego de la Ley, esta situación se modificó y la selección del personal adecuado para dictar las asignaturas del PD se dificultó.

En la Provincia de Buenos Aires, las escuelas Nacionales dejaron esta condición para transformarse en escuelas Medias y, entonces, comenzó a regir un nuevo sistema de selección docente. En el Ministerio se confeccionaban listados, los cuales se enviaban a la Secretaría de Inspección de Provincia para adjudicar las horas a través de actos públicos. Esta modalidad hizo que, a las escuelas, llegaran profesores que no estaban capacitados o interesados en sumarse al proyecto IB: a veces, simplemente, porque lo desconocían o porque no querían clases tan exigentes a nivel laboral. Se debe recordar que el valor de la clase era el indicado por el nomenclador oficial sin embargo la cantidad de trabajo era mayor con respecto a una clase de un bachillerato nacional; por lo que la situación no representaba una mejora de la condición de trabajo en cuanto a lo

³⁹ Había un listado oficial interno: se producía un cargo y estaba la lista del Ministerio con los puntajes. La buena estrategia de la Rectora permitía una selección acertada.

remunerativo pero sí para su carrera profesional (Ball, 1989). En algunas oportunidades, la Rectora se acercaba a los actos públicos para poder dialogar con los docentes presentes y, si se mostraban interesados, les explicaba en qué consistía el PD. Generalmente llevaba materiales de la asignatura como muestra de cuáles eran los contenidos y la metodología necesarios. Según una entrevistada, “*era un primer filtrado*” (E3, M, 70) que, por supuesto, no era bien visto por las autoridades provinciales.

Se puede sostener que había un perfil de docente, tal se explicó en el anterior párrafo. La mayor parte de los entrevistados lo expresaron como así también los beneficios que aportaba esta innovación:

“La Rectora presentó con gran personalidad el proyecto y seleccionó los docentes entre la plantilla. Esto significaba que el docente seleccionado no estaba “achanchado”, o sea el docente que era del IB exigía una gran preparación y no era el profesor que iba y daba la clase porque esto significaba mucho estudio.” (E4,M , 70)

La formación continua era y es, actualmente, un requisito y para ello hacía y hace falta profesionales reflexivos e interesados y con gran capacidad de acción y deseos de desarrollar su carrera profesional.

Para finalizar el tópico de selección docente es necesario mencionar que aparece un nuevo actor en escena que es la figura del coordinador de IB, la autoridad con la que el IB establecerá el diálogo oficial. Su rol se ha ido transformando con el correr del tiempo porque pasó de ser un administrativo que realizaba tareas pura y exclusivamente organizativas a ser un líder pedagógico clave en el desarrollo del PD. El coordinador trabaja en forma mancomunada con el/la Rector/a para implementar en el día a día el PD. Es el encargado de hacer respetar las normas de calidad, la rigurosidad académica y el espíritu internacional del plan de estudios. Para el cargo de coordinador, la Rectora había elegido a una profesora que tenía un cargo de treinta y seis horas en P13; es decir que las horas que no estaba frente a curso las debía destinar a esta actividad. Hasta aquí la situación aparenta desenvolverse con naturalidad sin embargo en la entrevista se reveló un dato particular: la docente elegida no quería desempeñar esa tarea, sus intereses personales no correspondían con los de su autoridad pero se sintió obligada a hacerlo por la cantidad de horas que estaba en la escuela. Así lo manifestó:

“Fue una cosa compleja. Yo no quería tomar el IB. Yo era profesora de 36 horas en el proyecto 13 y hubo un problema institucional por lo cual me lo dieron a mí.” (E4, M, 70)

Esta bajada vertical muestra que la adaptación e implementación define un modelo fuertemente personalista, que genera cruce de intereses. Es posible pensar que la decisión fuera verticalista en el marco de la poca flexibilidad de contratación que tenían y tienen las escuelas públicas.

La segunda acción que integra el proceso es la formación de los docentes seleccionados para el dictado del PD. Es necesario tener en cuenta que los profesores se forman en los talleres oficiales⁴⁰ que brinda el IB y, en la actualidad, en los que ofrecen también las asociaciones locales con reconocimiento oficial como ser la ya mencionada ACBIRP o bien talleres *on line*. En estos cursos⁴¹, los docentes pueden aprender los programas o bien perfeccionarse poniéndose al tanto de los cambios introducidos para su mejora. El dinamismo de los programas exige un docente capacitado, con inquietudes y ganas de actualizarse. En el caso uno, el tema de la formación también se resolvió de manera verticalista ya que la decisión de implementar el PD era previa a la designación del docente, el que era elegido debía formarse antes de dictar clase. El siguiente caso es elocuente:

“Además de ir a cursos porque se cambiaban las materias, había que ir a Talleres y ver todo lo que venía nuevo.” (E4, M, 70)

La entrevistada usa una expresión que indica obligatoriedad “había que...” la que posiblemente indique que no había otras opciones más que asistir para conservar su puesto de trabajo.

Además de asistir a cursos presenciales, existe, entre la comunidad IB, una red de contención entre los mismos docentes de diferentes escuelas. Si bien es una

⁴⁰ La oferta de cursos es muy variada y no solamente se dictan en el país sino también en cualquier otro país de la región. Los estándares están asegurados ya que los profesores líderes encargados de los talleres son, a su vez, instruidos en Academias⁴⁰ especiales que organiza la OBI.

⁴¹ Hay tres niveles, llamados “categorías”, los cuales responden a la experiencia del profesor en la asignatura. Si recién se inicia deberá asistir a uno de “categoría 1”; si su conocimiento es intermedio, a los de “categoría 2” y si es un experto, a uno de “categoría 3”.

colaboración de carácter informal, es importante mencionar su existencia ya que fue el primer modo de formación que tuvieron los docentes del caso uno. Por ejemplo, algunos entrevistados, manifestaron haber estado en contacto con docentes de otras escuelas para formarse:

“Los primeros años con el Nacional de San Isidro tuvimos mucho contacto. Luego ellos se fueron diluyendo, bajaron los intereses y nosotros le pusimos mucha energía.” (E5, M, 70)

Retomando el marco teórico, la interacción social, “el boca a boca” también se dio en el proceso formativo además de ser una manera de conocer la propuesta del IB.

La tercera acción es la elección del currículum. Si bien ya se ha explicado la necesidad de adaptar lo local a lo internacional, vale recalcar que esta situación implicó repensar los programas nacionales para su actualización. Se diseñó el Bachillerato Modalizado en Ciencias y Letras, modalidad que abarca los contenidos del PD; y, con el P13, fue posible definir las asignaturas que integraron el hexágono internacional y, al mismo tiempo, desarrollar el plan de estudios nacional. Son necesarias seis asignaturas para conformar el modelo curricular más tres componentes troncales: en este punto es donde se entrelaza lo nacional con lo internacional. En el caso uno, la elección fue propuesta por la Dirección; “Fue una decisión institucional.” (E4, M, 70) Una vez más la decisión no es consensuada; en su lugar es adoptada por su líder pedagógico.

Para poder desarrollar el nuevo programa se debían seleccionar nuevos métodos. El viejo enciclopedismo dio paso al saber reflexivo. Se dejó de lado la memorización de contenidos, las asignaturas herméticas y el papel de profesor como centro del aprendizaje para dar espacio al análisis crítico, la interdisciplinariedad y el alumno como centro. Se modificó la perspectiva nacional por la multiplicidad de las mismas: se amplió la mirada hacia un mundo cada vez más globalizado. El ajuste metodológico se logró en la medida que se seleccionaron los docentes más adecuados y comprometidos y también porque hubo un liderazgo que acompañó la transformación avalándolos y generando un clima institucional fecundo. Es decir que selección del docente, formación y adquisición de las nuevas metodologías son tres acciones que funcionan de manera conjunta. Por lo tanto, se puede pensar que el carácter fuertemente personalista también

tiñó la cuestión de las nuevas metodologías: el perfil del profesor elegido por la Rectora era el de una persona con intereses.

La última acción para implementar el PD es solicitar la autorización a la OBI.⁴² Si bien la primera escuela investigada debió atravesar este paso, los entrevistados no tienen registro del mismo. Esto se puede deber a dos situaciones. La primera es que no fue compartida con el resto de los actores lo que lleva a reafirmar el modelo fuertemente personalista de la mano de un liderazgo vertical. La segunda es que en los inicios estos procesos eran distintos a hoy en día no sólo porque se ha ido perfeccionando sino también porque las comunicaciones eran diferentes.

Para finalizar el modelo que permitió llevar adelante la adaptación e implementación fue el que se denomina fuertemente personalista, dado el liderazgo verticalista. Así lo expresó una entrevistada:

“Era una bajada vertical, era lo que el colegio decidía.” (E4, M, 70)

Cuando dice el “colegio”, se refiere a la Rectora y no a la institución en sí misma por lo tanto se demuestra que el PD fue un proyecto colonizado por un individuo y no por una institución. De aquí se deduce que la lógica del cambio, en este punto, siguió el modelo centro – periferia.

- Modelo personalista moderado

La denominación que recibe el presente modelo se asocia con el caso 2. Asimismo, dicha categoría revela la naturaleza de su liderazgo que es distribuido: el trabajo del equipo de conducción estuvo liderado por la Rectora, quien supo ser una figura decisiva para su funcionamiento y quien tomaba las últimas decisiones. Por este motivo se decidió identificarlo como personalista moderado.

⁴² Todas las organizaciones educativas que quieran ser parte de la comunidad IB deben solicitar la correspondiente autorización. Para lograrlo se espera que reúnan ciertos requisitos y si no los tienen, se espera que puedan trabajar para alcanzar los estándares solicitados. En este sentido se comprende que la idea de “mejora” va de la mano con la de cambio, transformación. Las escuelas investigadas lograron exitosamente esta solicitud ya que rápidamente estuvieron autorizadas para impartir el Diploma.

El liderazgo ejercido por la directora fue distribuido; ella misma sostuvo que había que “Trabajar en equipo” (E7, M, 80). Su estilo de autoridad se puede definir como reposado y firme ya que supo escuchar y atender las necesidades e intereses de los actores de su organización. Además de trabajar acompañada por un equipo, entre los que se encontraba “la asesora pedagógica” (E7, M, 80). Su impronta marcó la cultura escolar ya que las Directoras posteriores siguieron con el mismo estilo de liderazgo, tal como se manifiesta en la entrevista:

“Yo intervine siempre y de acuerdo con la coordinadora. En este caso concreto de las horas de Historia, en donde había que cubrir horas de clase, nos pusimos fuertes con la Vicerrectora.” (E6, M, 70)

El proceso de adaptación e implementación es más extenso en el caso 2 que en el uno: durante cinco años la escuela estuvo desarrollando las estrategias necesarias para lograr el funcionamiento del PD, desde 1984, año en que comienza a impartirse el P13, hasta 1989, año en que se rinden los primeros exámenes internacionales. Lo importante es que el proceso de adaptación e implementación es diseñado. A lo largo de dos años se piensa el modo en que se implementará el PD hasta que se comienza a impartir en 1988, tal como lo manifestó la entrevistada:

“’86, ’87 se había empezado a pensar y a ver qué condiciones hacían falta para la implementación en cada asignatura.” (E6, M, 70)

En este período, exactamente en 1989, tiene lugar un hecho que marca la estrecha relación que establece la escuela con el IB. Se puede pensar que el vínculo es producto de haber planeado y, en consecuencia, hacer propio el proyecto. El Dr. Ovide Menin, Director Nacional de Educación Superior, firma la disposición que reconoce oficialmente el dictado del IB en la escuela como una sección del entonces Bachillerato de Ciencias y Letras. Además estableció la manera en que debía implementarse: la inscripción de los alumnos era voluntaria, los gastos de matriculación debían correr por parte de la Asociación de Padres y Amigos del Bachillerato⁴³ Internacional con asesoramiento de la Rectoría y ofreciendo, cuando un alumno manifestara su voluntad

⁴³ La Asociación de Padres y Amigos del Bachillerato Internacional desapareció tres años después de que se firmara la disposición. Los padres siguieron reuniéndose pero ya no bajo esa figura.

de rendir el PD y no pudiera pagarlo, becas. Por su parte, la Dirección Nacional de Educación Superior se comprometía a la evaluación periódica del programa, situación que nunca ocurrió según lo manifestara una de las entrevistadas (E6, M, 70). Lamentablemente, esta disposición caducó con el traspaso de escuelas de Nación a Ciudad (1995) y se perdió el reconocimiento oficial del IB, el que se recuperó veintiún años después, en 2010, con la firma de un convenio entre el Ministerio de Educación de C.A.B.A. y la escuela. El principal beneficio de dicho reconocimiento es el respaldo que le otorga a la implementación del PD; así lo explica la entrevistada:

“A partir del convenio, hay algunas cosas que se puede avanzar. Incluso se puede a un profesor plantearle: usted tiene que enseñar esto sí o sí.” (E6, M, 70)

La primera acción que se lleva adelante en el proceso de adaptación e implementación es, como ya se dijo, la selección de los actores. Al igual que en el caso estudiado anteriormente, hay un antes y un después a partir de la transferencia de escuelas de Nación a Ciudad. Antes se podían elegir los profesores siguiendo el puntaje, y aplicando mecanismos ocultos de selección, cuando se estimase necesario. Así lo manifestó una de las entrevistadas:

“Antes se llamaba por listado: yo tengo que llamar por listado.” (E6, M, 70)

Sin embargo, después de la transferencia, en Ciudad de Buenos Aires, la selección se realiza a través de la creación de las Juntas, en donde se distribuyen las horas de clases vacantes y en donde los profesores se acercan para tomarlas.

Si se centra el foco de análisis en el período de adaptación e implementación –aún no se había realizado el traspaso de Nación a Ciudad- se verá que el P13 establecía la existencia de cargos por hora con lo cual, en el momento de seleccionar profesores, además de tener que respetar las horas de los cargos se debía respetar la antigüedad del docente, la que le daba prioridad en la designación. Es decir que si un profesor de trayectoria tenía oportunidad de manifestar su deseo de dictar las clases de PD tenía mayores posibilidades de acceso al cargo que otro que no tenía los años de aval. Esto le ocurrió a una de las entrevistadas que no pudo dictar las clases de Matemática del PD hasta que la profesora a cargo se jubiló:

En el área de Matemática había una profesora que tenía mucho más antigüedad que yo y esta señora manifestó su interés en ser profesora de IB. (E6, M, 70)

Recién pudo tomar las horas cuando la profesora histórica se retiró:

“Yo me integro cuando ésta persona se jubila, como profesora de matemática de 4to y de 5to. (E6, M, 70)

Es interesante observar que la Rectora que adapta e implementa el PD explica que “el cargo se asigna por puntaje.” Es decir que se puede suponer que se seguía la normativa local con bastante naturalidad, quizás, producto del tiempo que tuvieron sus actores en incorporar los cambios que se estaban produciendo. Incluso se resalta en el extracto de la entrevistada la palabra “libertad”:

“En cuanto a los cursos que corresponden al cargo: hay libertad. Se pueden cambiar siempre que sean posibles los cambios de horario.” (E7, M, 80)

En síntesis, se sigue la norma local para seleccionar los docentes del PD pero se logra en un clima, aparentemente, distendido. El P13 tenía cargos por horas que permitían la organización de las clases y extra clases necesarias para cumplir los requerimientos internacionales.

La segunda acción del proceso de adaptación e implementación es la formación de los docentes seleccionados. Al igual que en el caso estudiado anteriormente, los profesores se formaron en los talleres ofrecidos por el IB y también por la interacción con los miembros de otros colegios como lo expresa la entrevistada:

“Yo me acuerdo el habernos reunido con una profesora de Matemática. Creo que del Colegio Nacional de San Isidro, que ahora no está más, no tiene más IB. (...). Vino, y nos habló a los profesores de Matemática explicándonos cómo ella había armado el programa, cómo articulaba con lo que los chicos sabían en tercer año, cómo dividía lo que le daba a todos y lo que le daba a aquellos que iban a dar el examen.” (E6, M, 70)

La elección de la coordinadora la hizo la Rectora:

“Ella (la profesora de Inglés) tenía un cargo de 24 horas, y había hablado con ella y le había propuesto usar gran parte de ese cargo para la

coordinación y Adriana lo aceptó. Ahora, Adriana siempre fue muy eficiente como coordinadora⁴⁴,” (E6, M, 70)

En síntesis, se observó una particularidad que fue la moderación con la que la Rectora desarrolló la implementación del PD: su presencia fue definida y oportuna y, aparentemente, las tensiones causadas entre los actores escolares fue menor que en el caso uno.

La tercera acción para concretar la adaptación e implementación es la adaptación del currículum nacional al internacional. Para ello, la escuela estaba organizada en distintas modalidades, tal lo explicó una entrevistada:

“Hubo adaptación de los programas para responder al IB. Modalidades de cuatro divisiones: Ciencias y Letras (1; programa muy exigente); Pedagógico (2); Letras (1; luego, en la gestión de Silvia se llamó “Humanidades”). (E7, M, 80)

Esta estructura permitió que se adaptaran las exigencias de los planes nacionales al internacional que fijaba la suya en un modelo curricular (ya presentado en los primeros capítulos). La selección la realizó la Rectora junto con la Asesora Pedagógica. Si bien comenzaron con la oferta básica de asignaturas, las opciones aumentaron con el correr del tiempo. Había variedad y se trataba de ajustar la oferta a los intereses de los alumnos.

En cuanto al ajuste metodológico es posible señalar que se llevó a cabo siguiendo las pautas que los docentes habían adquirido en su formación en los talleres oficiales de IB. Sin embargo, al ser una escuela pública, no podía haber materiales didácticos u horas de profundización extra clases destinados solamente a la especialidad en Ciencias y Letras que permitía la combinación curricular de lo nacional con lo internacional (IB). La oferta metodológica debía estar disponible para todos los alumnos, cursaran o no la especialidad que los habilitaba para rendir los exámenes de IB. Una de las entrevistadas explicaba el siguiente ejemplo:

⁴⁴ La coordinadora sí fue elegida pero ya estaba el Proyecto 13 que permitía que un profesor tuviera hs para ejercer el cargo. El cargo en sí no existía en la POF ni existe hoy.

“Si yo doy profundización de Historia y hay un alumno en la escuela que quiere venir, eso es una optativa de P13 y puede venir.” (E6, M, 70)

En resumen, todos los alumnos fueran o no IB podían acceder a los beneficios de la innovación y, en este sentido, el cambio se instaló en la escuela democráticamente y fue asimilado como una mejora que recibía todo el alumnado sin distinción.

Al igual que en el anterior caso estudiado, los entrevistados no tienen un registro de haber experimentado el proceso de adaptación e implementación.

En síntesis, las acciones que determinan el proceso de adaptación e implementación son llevadas delante de dos modos diferentes. Por un lado, en el caso uno, se observó una fuerte presencia de la Rectora que seleccionaba a los actores, tomaba las últimas decisiones haciendo que la escuela sea una organización jerárquica. Este modelo se lo ha identificado como fuertemente personalista. Por otro lado, en el caso dos, se opone una segunda manera que es más democrática, aunque con un líder pedagógico definido en sus decisiones; por esta razón se entiende que estamos frente a una organización democrática. El modelo se ha denominado personalista moderado.

2. Tiempo estimativo del proceso

Si nuevamente se introduce la variable tiempo para describir el proceso, en este punto el de adaptación e implementación, es posible ver que las acciones pueden extenderse entre tres y seis años, de acuerdo con las características propias de cada organización y con los desafíos que debió enfrentar. En el caso dos, el proceso fue de cinco años -1984 a 1989- ya que el modo de actuar característico fue la búsqueda de consenso mientras que en el caso uno, el mismo proceso se llevó a cabo en tres años -1984 a 1987-. Se aducen estas diferencias debido a los mecanismos usados para su realización, a los liderazgos ejercidos por la conducción y, fundamentalmente, a las ideologías de los actores escolares.

3. Algunas particularidades del proceso de adaptación e implementación.

- Tensión entre los actores escolares

Durante el proceso de adaptación e implementación es donde se pueden registrar tensiones por conquistar los espacios a los que aspira cada actor escolar: unos porque entienden que el cambio puede ser una mejora en el desarrollo profesional; otros porque no quieren ser parte de él. Por cualquiera de las opciones posibles, cada uno intentará una posición que le resulte la mejor para su propio beneficio y también un papel para interpretar en la escena del cambio. Es aquí, cuando la organización escolar se transforma en un espacio de lucha en el que se contraponen los intereses personales, los ideológicos y los creados (Ball, 1989); de los tres, los que generaron los conflictos fueron los ideológicos porque, en términos generales, no se detectaron reclamos sobre las remuneraciones (intereses creados) ni se discutió demasiado el papel que cada uno desarrollaría en el cambio (intereses personales). El predominio de los intereses ideológicos sobre los creados y los personales encuentra una explicación en el plano socio-político: la vuelta a la democracia; sin duda, era el momento de anteponer las cuestiones ideológicas ante las demás.

Era muy importante considerar el plano simbólico de las ideas, situación que hasta ese momento no había sido valorada. Los actores de la organización escolar tienen diversas valoraciones y metas unos de otros, las cuales suelen no ser funcionales entre sí y, en oportunidades, tampoco son coincidentes con el de la institución. Estas desavenencias organizativas son las que, muy probablemente, hayan sido el motor para que concluyera el PD en el ex Nacional de San Isidro. Si se retoma lo expresado en el capítulo 2, se verá que los intereses ideológicos antagónicos fueron uno de los motivos que aventuró el final. Sin embargo, hay que sumar las exigencias externas, como se expresó unas líneas más arriba. El PD llega de la mano de un gobierno democrático, lo que implica que hay resabios de los modelos autoritarios: esta convivencia se reflejó en el interior de la escuela, por ejemplo, en uno de los casos investigados, con una intervención y dos modelos de directoras muy diferentes. Una de ellas defendía el PD y la otra, no. Las razones ya fueron expuestas: programa de elite que se oponía a un programa más inclusivo. Hubo otras ideas que también generaban tensión: tal como ocurrió en el otro caso de estudio, en donde una profesora pensaba que el IB “pudiera ser una idea de presión ideológica, o ese tipo de cosa.” (E6, M, 70). En un contexto de mayor libertad surgen ciertos temores a padecer algún tipo de presión.

Por otra parte, en el caso uno, se pudo observar que si bien hubo tensiones de carácter ideológico marcadas por la idea de elite⁴⁵, estas estuvieron atenuadas por una directora muy segura de sus decisiones. A lo largo de veinte años supo liderar su equipo de trabajo encabezado por ella como Directora, por los Vicedirectores, la Asesora Pedagógica –quien hacía un muy buen trabajo con los docentes-, los jefes de departamento y, por supuesto, los docentes; tal como expresó E3:

“El liderazgo durante la gestión de la Sra. de Rubio era muy fuerte. Armaba muy buenos equipos.” (E3, M)

Finalmente, en el caso 2, la realidad fue bastante similar. Las tensiones internas se resolvieron gracias al liderazgo claro y firme de las Directoras y al trabajo en equipo, con lo cual es elocuente que en los dos casos estudiados hubo una cabeza que guió el cambio con un liderazgo distribuido. En ambos, el PD prosperó mientras que en el caso tres, en el que no sobrevivió el cambio, había disputas ideológicas en el nivel más alto de la conducción, la Dirección. Entonces, para concluir, se dirá que las tensiones en los niveles jerárquicos son más difíciles de superar que si se dan en la órbita del cuerpo docente. La conexión vaga (Weick, 1976) en esta esfera puede salvarse con una conducción clara y, sin duda, con un buen equipo; no ocurre lo mismo si sucede con el equipo de conducción.

- Financiamiento de los gastos del IB

Un colegio participante del programa IB debe hacer frente a una serie de gastos en concepto de los servicios educativos prestados por la OBI. En primer lugar se abona una cuota anual que cubrirá los costos de los exámenes, su correspondiente envío y corrección, la papelería, el servicio de asistencia *on line* y telefónica, entre otros. A su vez, los alumnos abonan una matrícula de inscripción ya sea para rendir cursos o el Diploma⁴⁶. Asimismo, las escuelas deben contemplar el pago de los cursos para los docentes sean estos presenciales u *on line* además de materiales didácticos especiales

⁴⁵ E5, M, 40: “Mucha gente lo consideraba una elite y en un colegio estatal no puede existir una elite.”

⁴⁶ Si un alumno aspira al Diploma, debe aprobar las materias del hexágono y también cumplir tres requisitos que son: TOK (Theory of knowledge), CAS (Creatividad, Acción y Servicio) y la redacción de una monografía. El alumno que desee puede especializarse en alguna de las asignaturas cursadas, rindiendo los exámenes correspondientes.

como ser libros o bien elementos para las experiencias de laboratorio. Conociendo estos datos, surge un interrogante: ¿cómo lograron afrontar el financiamiento de la implementación del PD las escuelas de gestión pública?

En las entrevistas surgió el tema del financiamiento y, sin duda, fue un desafío relevante para que el Diploma pudiera implementarse en el marco de la gestión pública; distinta fue y es la realidad de una escuela de gestión privada, en donde las decisiones financieras no dependen del Estado sino de un particular o una sociedad, situación que favorece las posibilidades de tomar decisiones con rapidez y, muchas veces, de optimizar recursos. En resumidas cuentas, su margen de maniobra más amplio les permite diagramar con más certeza un proyecto educativo a mediano y largo plazo. La escuela pública lidia constantemente con un grado de incertidumbre más alto que la privada, en este caso la de conseguir los recursos humanos y materiales que permitan la supervivencia del cambio; esta preocupación demanda tiempo y energía que podría dedicarse al desarrollo del proyecto. En síntesis, si la organización escolar tiene un financiamiento privado, la provisión de recursos se logra con mayor facilidad, es decir hay mayor flexibilidad económica; en cambio, si la financiación es estatal, dicha provisión se concreta con demoras y/o dificultades: escasa flexibilidad económica Narodowski & Andrada (2000).

Los casos investigados demostraron una particularidad con respecto a la financiación: hubo aportes estatales y privados, por lo tanto se considera que fue una “financiación mixta”. En ambas escuelas, el Estado se hizo cargo de las horas de clase de los profesores, las que cumplían un doble propósito educativo: se cubría el P13 y, a su vez, el PD. Vale señalar que el PD requería una carga horaria mayor, que era cubierta por las horas extra clases que ofrecía el P13; con las horas destinadas a los proyectos especiales se dictaban las horas de CAS⁴⁷, de TdC y la preparación para las monografías. No fue necesario pedir una erogación presupuestaria ya que el P13 cubría las horas: ambos planes se alinearon perfectamente. Hasta aquí se observa la misma dinámica en el funcionamiento pero hay diferencias en el financiamiento de las clases entre las dos escuelas. Mientras que en el caso uno las horas oficiales estaban a cargo de los mismos docentes que dictaban las del contra turno, en el caso dos no ocurría lo mismo. Había unas pocas asignaturas que estaban a cargo de dos docentes distintos; esto obedecía a diferentes razones como, por ejemplo, que el profesor de las clases oficiales

⁴⁷ Vale recordar que CAS, TdC y la monografía son los tres componentes troncales que le dan un carácter transversal al PD.

se negara a dictar algunos puntos del PD por no estar de acuerdo –no se lo podía aparatar ya que esas horas le correspondían legalmente- y, por ende, se debían dictar a contra turno por otro docente al que había que pagarle extra. El costo estaba a cargo de los padres que dividían el gasto. Lo mismo ocurría si el alumno quería rendir el examen en una asignatura no contemplada en el currículum del P13 como fue Artes Visuales, entonces el tema se resolvía con los padres costeadando lo que faltaba. Así lo explicaba una entrevistada:

“(…) hubo un par de cursos como el de Biología que había un investigador de profesor al que había que pagarle. No lo pagaba el Estado, entonces eso también lo pagaban los padres. Era una pequeña cuota mensual, de la que yo todos los meses me hacía cargo de cobrar. (...) Muchos años también hubo que pagarle también a la profesora de Arte porque no había horas. Hay muchos profesores que por más que trabajen en la Escuela, no sirven para eso”. (E8, M, 65)

La financiación mixta se revela también en el pago de los cánones anuales y las matrículas de inscripción de los alumnos. Por ejemplo, en el caso dos, se abonaba una cuota por alumno desde que decidía rendir los exámenes de IB. La coordinadora organizaba el plan de pago de la siguiente manera:

“Si teníamos que juntar, por ejemplo, cinco mil dólares y teníamos diez alumnos, cada uno debería pagar quinientos dólares. Para que no fuera tan gravoso iba pagando en cuarto año en cuotas todos los meses y entonces se llegaba perfecto a que en el momento de pagar la membresía que era en marzo, si no me equivoco, ya teníamos el dinero de los de cuarto. Si no habían pagado, lógicamente no podrían dar los exámenes en quinto.” (E8, M, 65)

Queda claro que los padres eran quienes abonaban la cuota anual y también la matrícula de inscripción. Dado que los valores son elevados y en dólares se deduce que el nivel económico de las familias era, en general, acomodado. Había situaciones de alumnos que no podían pagar –nadie se quedaba sin rendir si manifestaba la voluntad de hacerlo- y, en esas circunstancias, se realizaban actividades para recaudar dinero, es

decir los fondos seguían siendo privados. También existía la posibilidad de postularse a becas pensadas exclusivamente para alumnos de escuelas públicas; cada año los postulantes la solicitaban con el fin de obtener una ayuda económica para costear los gastos del Diploma. En el ex Nacional de Vicente López, la realidad era bastante semejante. Según una de las entrevistadas, la escuela recibía mucha ayuda:

Teníamos muchos privilegios porque nos permitían pagar en pesos, había becas, recibíamos donaciones de particulares para pagar el fee anual. Todo esto sirvió para salir adelante. En un privado no es una preocupación aquí, sí.” (E4, M,70)

Para poder conseguir ayuda apelaban a todo tipo de recursos como

“Somos la escuela pública, por favor, ayudáenos” (E3, M, 70).

En general:

“Todo era a pulmón” (E3, M, 70)

Esta situación se complicó todavía más después del debacle económico del 2000; así lo aseguraba una informante:

“Al principio fue más fácil y al final hubo muchísimas dificultades.” (E3, M, 70)

Otro gasto que debían afrontar las escuelas públicas y que también revelan el financiamiento mixto era el del perfeccionamiento de los profesores, como ya se dijo más arriba. Si bien las Asociaciones de Colegios con IB locales ofrecen tarifas más accesibles a las escuelas públicas, muchas veces esa diferencia era difícil de abonar. En ambas escuelas el mecanismo era notificar a los profesores de los cursos y evaluar las posibilidades de su asistencia; había casos en que los mismos docentes se hacían cargo de la diferencia del pago. En el caso uno estaba la Asociación de Padres que les pagaba, dependiendo de las circunstancias económicas del momento: podía ser una parte o todo el monto del curso. En el caso dos, el procedimiento era muy similar según se relata:

“Vos le contabas al profesor que existía el taller, que si quería ir y bueno si se podía pagar algo y se hablaba.” (E6, M, 70)

A veces, la Cooperadora colabora en algo para el perfeccionamiento del profesor⁴⁸, siempre que fuese para el beneficio de todos los alumnos de la escuela y no sólo los de IB.

En resumidas cuentas, a través de los puntos desarrollados queda claro que el PD se financiaba con fondos mixtos: del Estado (horas de clase de P13) y de los particulares (pagos de padres, becas, donaciones, aportes de Asociaciones de Padres).

- Papel de la Asociación Cooperadora

En la Argentina existen Asociaciones Cooperadoras que son agrupaciones formadas por padres cuyos hijos concurren a la escuela. Se constituyen como entidades con personería jurídica o bien como asociaciones civiles para participar activamente de la vida de la escuela. Reciben una cuota social y además pueden realizar eventos para recaudar dinero; con dichos ingresos ayudan, por ejemplo, con el mantenimiento del edificio, con la compra de mobiliario, también con la adquisición de materiales didácticos o con el pago del transporte escolar de los alumnos, cuando hay alguna necesidad especial. En síntesis, su rol como actor escolar es activo ya que interviene en el proceso educativo resguardándolo y apoyándolo para que se desenvuelva de la mejor manera posible y, de este modo, que los alumnos reciban su educación.

Más allá de las cuestiones generales arriba expresadas, el papel de la cooperadora merece un aparatado especial en cuanto al tema financiación en las escuelas públicas con IB, ya que ella debe colaborar con aquellas necesidades que sean un beneficio para el común del alumnado y no para un grupo. Por lo tanto, su intervención en el PD era

⁴⁸ Los cursos del IB se abonan en pesos argentinos a valor dólar, lo cual los hace costosos para el presupuesto de las escuelas públicas; los de las asociaciones son más económicos y, por lo tanto, una buena opción para resolver el tema de la formación docente. Sin embargo, ambas ofertas de cursos requieren un esfuerzo extra que es conseguir el dinero para abonar las inscripciones. Cada escuela investigada define esta cuestión de diferentes formas según sus posibilidades económicas y organizacionales. Hay varios elementos para tener en cuenta al respecto. Por un lado, las Asociaciones locales tienen tarifas especiales para que los cursos sean accesibles pero el problema sigue siendo conseguir el dinero. Aquí ya se comienza a transitar otro gran tema que es el de la financiación, el que será tratado en un apartado especial dada su relevancia para comprender el funcionamiento del PD en las escuelas de gestión pública.

limitado. Por ejemplo, podía ayudar en la compra de libros que fuesen usados no solamente por los alumnos IB sino también por los de cursos no IB o bien podía hacer un mínimo aporte para el perfeccionamiento de un docente en un taller, cuya formación también impactaba sobre todo el alumnado tal como se expresó:

“El profesor, y algo le daba la cooperadora. O sea, cuando fui yo pagué yo y un poquito me dio la cooperadora. O sea, la cooperadora podía dar hasta ahí.” (E6, M, 70)

También solía hacer una colaboración muy sencilla en la ceremonia de entrega de Diplomas:

"La cooperadora siempre nos ha dado una mano. Siempre hacíamos una ceremonia especial para entregar los Diplomas o Certificados, y después un brindis con lunch y todo. Ahí la cooperadora nos ayudaba un poquito, aunque sea ponía las bebidas y eso.” (E8, M, 65)

En el caso dos se observó que, en los comienzos de la implementación del PD -en el año 88/89-, había una Asociación especial para atender las necesidades de los alumnos IB, ya que la Cooperadora no podía colaborar con el proyecto de un grupo de alumnos. Así se describe esta experiencia:

“Al inicio, la cooperadora honestamente nunca nada...de entrada se había fundado una “Asociación de amigos del Bachillerato Internacional” que hasta le dieron personalidad jurídica y después no la continuaron. O sea, esa asociación como que se murió sola.” (E6, M, 70)

Dado que la Asociación de amigos del Bachillerato Internacional no prosperó, los padres se siguieron reuniendo para acordar la forma de enviar los pagos de la membresía anual y de las matrículas de inscripción para rendir los exámenes, vale recordar que la escuela no estaba habilitada para realizar este tipo de transacciones.

En el caso uno siempre existió una Comisión de Padres que se encargó de los asuntos económicos del IB. Ellos realizaban las gestiones para realizar los pagos al exterior; a veces pagaban las capacitaciones de los docentes o por lo menos una parte o conseguían, como dijo E3, M, 70: “un 2x1” para poder optimizar los recursos. Como queda claro, la Cooperadora no intervenía en los asuntos referidos al IB.

En el caso tres, la supuesta intervención de la Cooperadora en el manejo de fondos para alumnos IB generó discusiones y también discrepancias y serias consecuencias. Según expresó una de las entrevistadas, la consecuencia fue una intervención de la escuela:

“En San Isidro hubo una intervención porque se pagaba con fondos de la cooperadora algo que no era para todos los alumnos más o menos dejaron cuando el Lengüitas comenzó a impartir el PD” (E7, M, 80)

En síntesis, la Cooperadora de la escuela pública halla su correlato en el PD en una Comisión de Padres o bien en una Asociación para los alumnos del IB; es decir que así como había profesores y alumnos IB y no IB también habrá organismos colaboradores que siguen la misma lógica. Sin duda, estas polarizaciones alimentaron la brecha entre lo que era para una elite y lo que no.

4. Entre elitismo y democracia

En primer lugar se advierte que el proceso de adaptación e implementación puso un primer tema en la mesa de discusión: una propuesta para un grupo de alumnos considerados de elite o bien una más democrática. A partir de este eje “elite vs no elite” se llevó a cabo el mencionado proceso, que dio como resultado la formación de grupos internos. Se pudieron hallar las siguientes polarizaciones:

- a- Alumnos de elite vs alumnos no elite.
- b- Profesores de la elite vs profesores del alumnado en general.
- c- Asociación/Comisión de Padres del BI vs Cooperadora.
- d- Formación para la elite vs formación para el alumnado en general.

Queda claro que convivían dos realidades dentro de la organización, las que generaron tensiones entre los actores. Si bien los dos casos estudiados superaron esta problemática, la escuela investigada en el caso tres no pudo y fue uno de los factores que marcaron su extinción. He aquí un punto neurálgico para comprender la función que desempeñaron las líderes en la implementación. Cuando las directoras ejercieron su autoridad con firmeza y decisión (cada una de ellas con su estilo propio), el PD prosperó

ya que las tensiones fueron bien resueltas por las respectivas autoridades. Ellas supieron colonizar su espacio e hicieron que tanto el P13 como el PD fueran, de alguna manera, propios y los defendieron como tal. Posiblemente, esta situación permitió atravesar la tensión que generaba la idea de tener en el núcleo de la escuela pública un programa privado, que puede traducirse en el tópico ya expresado “elite vs no elite”. En la escuela donde no prosperó, las desavenencias se produjeron entre las autoridades que se sucedieron en la intervención que atravesó la escuela hasta que finalmente prosperó un plan de “no elite” de la mano de la directora que no aceptaba el PD. En síntesis, los que pudieron sobreponerse a esta división son los que lograron implementar con éxito el PD; el que no pudo superarla dio de baja el proyecto.

Además del liderazgo se observó otro factor que marcó la adaptación e implementación satisfactoria que fue la negociación en el sentido micropolítico del término. Fue necesario poder “conversar” las situaciones con cada uno de los actores involucrados que van desde el profesor hasta el portero, tal como se expresó:

“En las vacaciones de invierno, el portero no quiere abrir al que tiene que cuidar el experimento. El experimento necesita regar, que sé yo... Necesita un control que hay que hacerlo, “ah pero yo no abro porque no pueden entrar alumnos en las vacaciones”. Entonces hay que negociarlo que abra si yo vengo, y lo dejen pasar porque hay que regar.” (E6, M, 70)

La negociación también alcanzó la denominación que recibiría la división de IB: por ejemplo, en el caso uno, se lo llamó B.B. por las siglas correspondiente a Bachillerato Bilingüe que no aludían en forma expresa al concepto de internacional. Finalmente es interesante señalar que las negociaciones abarcaron siempre cuestiones de índole ideológica y no económica. No se observó que los profesores reclamaran una paga extra por el dictado del curso IB que demanda más trabajo docente. Un profesor de un curso común y uno de IB ganaba el mismo sueldo:

“No había propuesta económica, eran tantas horas y la horas que vos tenías en la clase y las horas que tenías extra-clase.” (E6, M, 70)

Como se explicó anteriormente, además debían, en algunas ocasiones, abonar su propio perfeccionamiento.

Lógicamente que esto llevó a que hubiera, según varios entrevistados, una suerte de “selección natural”: aquellos que eran más curiosos y entusiastas se quedaron en este sistema mientras que los que no les interesó, se retiraron. Por ejemplo, “a un profesor no le gustó la evaluación que le había llegado y se fue”, como dijo E6, M, 70. Los docentes IB gozaban de un halo de seres especiales, según lo manifestado por las entrevistadas: eran los que sabían más, los que debían formar a los alumnos más capaces y los que estaban en cursos con pocos alumnos, con “los elegidos”:

“los alumnos veían a los profesores BI como extraterrestres” (E5, M)

Pertenecer a esta elite era su recompensa: tenían prestigio aunque no recibieran una paga extra por sus tareas.

En resumidas cuentas, los dos factores que más influyeron a lo largo del proceso de adaptación e implementación fueron el ejercicio del liderazgo, que en términos de Ball (1989) sería el mantenimiento del control y los intereses ideológicos, cuyo correlato es la valoración de los planes nacionales e internacionales que dieron como resultado la polarización interna de la organización escolar.

Por otro lado, es posible conjeturar que las directoras hicieron propio el PD, con lo cual se puede observar que no es tanto un proyecto de la institución sino más bien de la persona y, por lo tanto, el programa corre el riesgo de extinguirse o de reducir la fuerza de su implementación con el retiro de las autoridades de la escuela.

Capítulo 6

Consolidación del Programa de Diploma

Si bien el IB entiende que la implementación del programa es un proceso continuo⁴⁹, es decir permanente, que tiene lugar después de que la escuela ha decidido adoptarlo y que ha sido autorizada para impartirlo, las entrevistas demuestran que es posible diferenciar dos momentos en el mencionado proceso. Por este motivo se proponen dos etapas para el análisis: el proceso de implementación propiamente dicho –ya ha sido tratado en el capítulo anterior- y el de consolidación –motivo del presente capítulo-. Este consiste, fundamentalmente, en el afianzamiento de la implementación y su mejoramiento a través de la reflexión. La diversificación del concepto de implementación permite comprender el proceso de consolidación del PD en las dos escuelas investigadas.

Siguiendo la definición propuesta en el capítulo dos, una escuela está en la etapa de consolidación cuando solidifica la innovación. Tal como sostienen Havelock y Huberman (1980), el cambio –es decir el PD- se logra cuando se naturaliza su práctica, en este caso durante el proceso de consolidación. Para ello se considerarán los siguientes factores: tener dos o más años de experiencia en la presentación de alumnos a examen; docentes formados en los talleres IB o su equivalente; el PD se ha asimilado a la cultura escolar y, finalmente, los miembros de la organización escolar responden con mayor precisión y mejores resultados, que en el momento de la adopción, al dictado de sus clases y a la preparación de los alumnos para los exámenes internacionales. También, los actores escolares se ajustan mejor al Perfil de la Comunidad de aprendizaje de IB.

En las entrevistas se observó que los factores que definen que una escuela está atravesando el proceso de consolidación son: los resultados que obtienen sus alumnos, la permanencia de sus docentes en el dictado de sus clases, el crecimiento de la

⁴⁹http://www.ibo.org/globalassets/publications/become-an-ib-school/es/programmestandardsandpractices_es.pdf

matrícula y la necesidad de realizar un proceso de selección interna de los alumnos para preparar su Diploma. Dichos factores están acompañados por el ejercicio distribuido del liderazgo lo que conduce a pensar que hay dos modelos de consolidación coincidentes en ambas escuelas investigadas, al que se denominará “democrático”.

1. Modelos del proceso de consolidación

- Modelo democrático

Tal como se anticipara en el párrafo anterior, el modelo democrático es el que se observó en el proceso de consolidación. Tanto la caso uno como el caso dos, las escuelas investigadas mostraron estar lideradas por un equipo de conducción integrado por una Rectora, Vicedirectora, Asesora y Coordinadora de PD. Si bien el caso dos ya manifestaba conciencia de trabajo en equipo desde sus comienzos, en el caso uno, el PD implicaba un cambio: se dejaban de centralizar las decisiones para compartirlas con un grupo. El producto en ambos casos implicó transitar este proceso con crecimiento como se verá a continuación.

En el caso uno, el proceso de consolidación se localizó entre los años 1988 y 2000. La escuela experimentó una notable expansión del proyecto que la llevó a adoptar medidas de selección interna y a desarrollar una conciencia pro mercado (como se explicará luego), quizás, involuntaria. Este es el momento de mayor auge al que se le denominará “época de oro” en las palabras de una de las entrevistadas (E4, M, 70). Desde 1985 a 1995- , la escuela estuvo signada por el crecimiento de matrícula, la estabilidad docente, el entusiasmo y el orgullo de pertenecer a “esta” escuela pública y no a otra. Sin embargo, la realidad interna recibió el impacto de la externa y la escuela se transformó en una gran caja de resonancia de las decisiones políticas y económicas del momento, las que marcaron un nuevo rumbo: el deterioro del proyecto. Se dedicará el próximo capítulo a este tema.

A lo largo de las entrevistas fue posible detectar los factores que consolidaron el PD siguiendo un modelo democrático. El primero de ellos, los resultados obtenidos por los alumnos, es el que determina que los profesores han comprendido la filosofía del BI y también los objetivos de la asignatura o componente⁵⁰ que tienen a su cargo. Según se

⁵⁰ Los componentes nucleares de las seis asignaturas son: TdC (Teoría del Conocimiento); CAS (Creatividad, Acción y Servicio) y Monografía.

se pudo observar, cuando los alumnos comenzaron a obtener buenos resultados, la escuela comenzó a naturalizar el PD y, en consecuencia, a consolidarlo:

“Tuve gente en Matemática Superior sacando seis puntos. Todos los chicos del IB han seguido bien. Unos en Suiza y todos han sido profesionales.⁵¹”
(E4, M, 70)

Durante este período, también, hubo algunos puntajes máximos; la obtención de cuarenta y cinco puntos implica colocarse entre los mejores alumnos del mundo⁵². Así lo exponía la misma entrevistada:

“Salvo excepciones daban los veinticinco –alumnos elegidos en la pre selección- con resultados muy buenos. Tuve gente que obtuvo los 45 puntos.” (E4, M, 70)

También lo reafirma otra informante clave:

“(…) Este factor implica que el alumnado ha interiorizado la relevancia de la obtención del Diploma y con buenas calificaciones puesto que le abre un camino, por ejemplo, en el futuro universitario.” (6, M, 70)

El PD es un proyecto superador que valora el esfuerzo y la constancia -no solo la habilidad o la capacidad intelectual- y que genera un clima escolar productivo en el más amplio de los sentidos. Hay compromiso individual y grupal que inunda la organización y a sus actores.

La consolidación es un encadenamiento de factores en donde si se da uno se generan las condiciones para el siguiente. En este caso si los alumnos pueden obtener puntajes medio-altos es porque este factor podría estar ligado a la estabilidad docente; significa que han podido naturalizar el programa pues el docente que tiene continuidad en el dictado de una materia, tiene, también, la posibilidad de asimilar experiencia y perfeccionarse con sus propias prácticas. La escuela pública carece de la flexibilidad de la privada para contratar o demitir a su personal y, por lo tanto, el proyecto pedagógico

⁵¹ Este testimonio abre otro tema que podría ser abordado en posteriores investigaciones que es el del impacto del PD en la vida universitaria y laboral de los bachilleres internacionales.

⁵² Los alumnos aprueban con un puntaje mínimo de veinticuatro puntos mientras que el máximo es de cuarenta y cinco.

es más difícil de llevar adelante. La escuela privada puede formar con más eficiencia y rapidez un cuerpo docente estable mientras que a la pública le resulta más complejo; los dos casos estudiados lograron formar equipos docentes con estabilidad. La permanencia docente se tradujo en crecimiento para el docente, los alumnos y la organización escolar.

Otro aspecto para considerar del mismo factor es qué significaba para los docentes esta permanencia; se puede ver que veían el PD como parte de su desarrollo profesional. La mayoría de los docentes tomaba el proyecto como un desafío personal, como una posibilidad de crecimiento y de ascenso profesional - era prestigioso ser profesor IB-: en términos de Ball (1989), eran los “intereses creados” en el proyecto para su propio beneficio. Un ejemplo claro es el de un profesor de Economía que fue el único en dictar las clases de esa asignatura en el caso uno: desde que comenzó el proyecto nunca dejó sus clases hasta la actualidad (próximo a jubilarse). Una vez más se observa cómo el docente hace suyo el proyecto y coloniza un espacio de buena reputación; se debe recordar como ya ha sido dicho que no había una remuneración extra y que el beneficio es el prestigio y elevarse sobre sus pares. Los que habían logrado este objetivo se mantenían estables; inclusive muchos docentes de ambas escuelas acompañaron el proyecto desde sus inicios hasta su jubilación. Hubo personas que estuvieron veinte años en sus cargos; como sostuvo una entrevistada:

“Ellos –refiriéndose a los docentes- lo veían como un crecimiento profesional.” (E4, M, 70)

Como un factor se retroalimenta con el siguiente, en el caso uno se produjo un aumento de matrícula: la escuela se transformó en una requerida; era de elite. Por ello se produjo el crecimiento de matrícula, el tercer indicador de que el proyecto se estaba consolidando. En la medida que el PD fue afianzándose en la cultura de cada organización, los alumnos que pretendían acceder a esta educación fueron más. Incluso, en este período, se formó una división –“los BB” (Bachillerato Bilingüe) para reunir a los alumnos interesados en el PD, que cada vez eran más. En términos de Braslavsky (1986) se transformó en una “escuela pública de prestigio” pretendida por familias que elegían una educación de alta calidad para sus hijos. Sus vacantes eran muy pretendidas por la sociedad ya que no sólo se acercaban alumnos del municipio que salían de la escuela privada para cursar el Diploma sino también alumnos de Ciudad de Buenos

Aires de escuelas públicas prestigiosas que buscaban ese proyecto en particular. Así lo manifestó una de las informantes clave:

“Venían alumnos de otras escuelas incluso del Nacional de Buenos Aires.”
(E3, M, 70)

El crecimiento de la matrícula hizo que se estableciera un proceso de selección interna de los alumnos. Los alumnos debían rendir un examen antes de ingresar al primer año de PD (4° año para Ciudad de Buenos Aires y el actual 5° año de Provincia) y los que aprobaban podían formar parte de la especialidad de Ciencias y Letras, por cierto, la más compleja de todas las que ofrecían ambas organizaciones escolares. Es importante señalar que el examen era nivelador, ya que se consideraba una preparación para llegar bien formado y con las herramientas necesarias para cursar el Diploma. Esta preselección se realizó en los tres primeros colegios públicos con IB mientras el PD estaba en su apogeo, marcado por la fuerte demanda; ya se verá que más adelante esta situación se modificará a medida que fue decayendo el interés. El cupo era de veinticinco alumnos aunque se hacía espacio para algunos más si había más alumnos; nunca que excedieran los treinta. La meritocracia (Braslavsky, 1986) marcó la época de oro porque llegaban los mejores alumnos, situación que alimentaba la dicotomía en la organización escolar: elite vs no elite.

En general, todos los que habían ingresado rendían sus exámenes pero no era obligatorio que lo hiciesen:

“Salvo excepciones daban los veinticinco con resultados muy buenos. Tuve gente que daban con los 45 puntos.” (E4, M, 70)

En el caso dos, la consolidación se extiende a lo largo de veinte años, un proceso más largo si se compara con la escuela investigada anteriormente: desde 1990 hasta 2010. La primera fecha responde a que es el primer año en que se ha completado el ciclo de alumnos que rindieron sus exámenes IB y la última, en la que se recupera la autorización para impartir el IB en la escuela. Para E6, el año 1991 es especial ya “que era un momento en el cual algo ya había despegado”. El proceso en cuestión estuvo caracterizado, sin lugar a dudas, por esta la lucha que demandó esfuerzos y discusiones con las autoridades educativas de turno. El año 2010 marca un hito en la consolidación ya que se firma el Convenio que restituye el reconocimiento oficial del PD en la escuela. Este instrumento aportó el apoyo legal para instrumentar el programa dentro del colegio. Por

ejemplo, impactó en la posibilidad de darle indicaciones a los nuevos docentes que se sumaban al proyecto sobre los contenidos; por ejemplo:

“Ahora, con el convenio, se le puede exigir a un profesor que enseñe un determinado contenido.” (E6, M, 70)

Antes un profesor tenía la potestad de negarse a dictar un determinado contenido o a no preparar a los alumnos siguiendo la filosofía del IB pues él se sentía responsable del programa nacional y no del internacional que no estaba reconocido. Con el Convenio desaparece esa posibilidad y todos los profesores se deben alinear en un mismo currículum. En síntesis, el convenio ayudó a que la conexión de la estructura interna fuera menos vaga, menos anárquica.

Otro evento social que determina la consolidación es que todos los años se hacían ceremonias para la entrega de los Diplomas obtenidos por los alumnos. Asistía la plana mayor de la OBI en Argentina y también comenzaron a sumarse bachilleres internacionales de años anteriores. Había padres y se invitaba a los alumnos de los dos últimos años: era un evento importante que marcaba que el PD se había naturalizado en la cultura de la escuela. Es importante señalar que, en el 2007, la escuela cumplió 50 años, fecha que, también, convocó a los ex bachilleres internacionales a realizar evocaciones de su experiencia. Este hito y el anterior son elocuentes de un proyecto naturalizado.

El primer factor que marca la consolidación es que, al igual que en el caso uno, los alumnos comienzan a obtener resultados medio altos y, por lo tanto, es síntoma de que hay un compromiso por parte del alumno hacia el proyecto. Una de las entrevistadas así lo manifestó:

“Pablito –un egresado BI- obtuvo 45 puntos; hubo otros que no llegaron al máximo pero fueron muy buenos diplomas, también alentaron a los compañeros.” (E6, M, 70)

En resumidas cuentas, como ya se ha explicado en el caso uno, cuando los alumnos alcanzan los marcadores más altos con frecuencia es porque los actores aprehendieron la esencia del PD conocen las mejores estrategias, las autoridades propician un buen clima de trabajo y los alumnos, contagiados por el entusiasmo de los adultos, estudian.

Este factor vino de la mano de otro: la estabilidad del cuerpo docente. En el caso dos hubo una nota particular, producto, quizás, de la implementación moderadamente personalista del PD. Había un cuerpo permanente de profesores en las clases pero

muchas veces las extra clases de la misma materia las debía dictar otro profesor que estuviera dispuesto a complementar los temas para alcanzar los requerimientos del Diploma. Incluso hubo casos puntuales en que los padres costearon sueldos de profesores que contrataban para que los preparara para los exámenes pues el profesor del cargo se negaba a hacerlo o no era competente. Esta situación no se dio en el colegio estudiado antes, cuyo liderazgo verticalista no daba lugar a este tipo de discrepancias.

El tercer factor es consecuencia de los dos ya explicados: el crecimiento de la matrícula. Incluso desde las autoridades gubernamentales se trata de promover el proyecto:

“Y se firma el convenio. Después vino el “*entrá a la escuela del Gobierno de la Ciudad*”. (E6, M, 70).

En síntesis, no sólo había alumnos de la propia escuela sino también alumnos que procedían de escuelas vecinas, incluso privadas. El crecimiento de la matrícula es un indicador de que el PD estaba consolidado; se asociaba la escuela con una educación de prestigio y, por lo tanto, era requerida.

El gran número de aspirantes para cursar el PD obligó a planear un proceso de selección interna. Por lo tanto la especialidad de Humanidades que se había pensado para que los alumnos se prepararan para los exámenes de IB comenzó a tener un examen de ingreso antes del primer año del Diploma (vale decir el actual cuarto año) y accedían por orden de mérito. Es decir que ya era *vox populi* que en esa especialidad estaban los alumnos con más aspiraciones intelectuales. En ambas escuelas se generó el mismo fenómeno: convivían dos realidades de estudio. Por un lado estaban “los *nerds*” (E3, M, 70), los de *elite* y, por otra parte, los que tenían otra clase de intereses. La clasificación es aplicable a alumnos y profesores, quienes también eran vistos diferente: eran los educadores de “los elegidos”.

Finalmente hay una circunstancia más que marca que el caso dos había logrado su propio espacio y es que comienza a conectarse con otros colegios con PD. Se vincula con instituciones privadas: el New Model, el Villa Devoto School, el Padre Echeverri Boneo y, curiosamente, no se vincula con el ex Nacional de Vicente López, con quienes se relacionaron recién a partir del 2014. Claramente, el caso dos lleva la impronta de los colegios privados con los que establece lazos. Su idiosincrasia se asocia a una educación de prestigio, su época más gloriosa. Según una de las informantes clave, había un

vínculo con escuelas privadas ya sea por el contacto personal o a través de ACBIRP, que asocia a las escuelas IB, su mayor número de integrantes son las escuelas privadas:

“El New Model estaba muy cerca, era vecino, ahora no tiene más secundario. Con el Etcheverri Boneo sí, porque estaba el vínculo de Adriana con los chicos.” (E6, M, 70)

“Y con alguien que también tuve mucho contacto es con Laura Moros, cuando ella era coordinadora de no sé si el Villa Devoto.” (E6, M, 70)

“Después iba a las reuniones de ACBIRP” (E6, M, 70)

En síntesis es necesario remarcar que el PD se lleva adelante gracias a las autoridades que hacen propio el proyecto y, con entusiasmo, fortaleza y compromiso, lo defienden y contagian su espíritu a toda la comunidad educativa que se suma al trabajo. Vale señalar que hasta aquí la escuela del caso dos había tenido tres Rectoras destacadas, quienes fueron las que supieron leer las necesidades del momento y trabajar para que el colegio gozara del prestigio que lo caracterizó. Asimismo ocurrió con la directora del caso uno. En síntesis, esta época estuvo signada por el entusiasmo de aprender, de querer hacer y progresar que supieron impregnar las autoridades, las que colonizaron el proyecto haciéndolo propio.

2. Tiempo estimativo del proceso de consolidación

Si nuevamente se introduce la variable tiempo para describir el proceso de consolidación de los dos casos estudiados, se puede estimar que el tiempo que demanda este proceso, al igual que los dos anteriores, varía de acuerdo con las características de cada institución. El caso uno, cuyos procesos demandaron menos años que el caso dos, dedicó doce años -1988 a 2000- a consolidar el PD ya que dos circunstancias externas – la Ley de Transferencia de escuelas y el debacle económico- marcarán el comienzo del proceso siguiente. La segunda escuela extiende la consolidación a lo largo de veinte años -1990 a 2010-; esta diferencia tan importante se debe a que en Ciudad de Buenos Aires las circunstancias externas impactan en menor medida en la gramática escolar y tuvieron otros tiempos y modelos para naturalizar el proyecto, para solidificarlo.

3. Algunas particularidades de la consolidación

- Escuelas públicas de prestigio con conciencia de la demanda

En los casos estudiados se observó que los actores escolares experimentaban una conciencia pro mercado, pues entendían que sus escuelas eran requeridas por un público que buscaba calidad educativa gratis. Mientras que había unos pocos colegios privados que ofrecían el PD y por ello eran prestigiosos, se iban desarrollando, a la par, escuelas públicas que, ofreciendo el mismo programa, también se transformaban en prestigiosos; hubo un público que encontró en el seno de lo público, prestigio y gratuidad. A pesar de los desafíos diarios por disponer de los recursos humanos y materiales, estas escuelas sabían que eran muy requeridas por la calidad educativa que ofrecían. El público que acudía tenía un perfil muy semejante al de una escuela de gestión privada como por ejemplo, hijos de padres profesionales y de posición económica acomodada:

“Colegio de prestigio, elegido por padres profesionales.” (E5, M, 40)

Esta fue la realidad aproximadamente en las dos primeras décadas. Como se señaló:

“Venían chicos de otros colegios a hacer los últimos dos años. Muchos chicos de colegios privados para hacer IB y del Nacional de Bs. As.” (E3, M, 70)

Las autoridades del ex Nacional de Vicente López expresaron mecanismos que revelan una conciencia pro mercado. Estos no se advierten con tanta claridad en el caso dos; se puede pensar que su ubicación, al ser más neurálgica, hace que su proyecto sea más visible: la propuesta estaba al alcance de la mano del público que deseaba consumirlo. Se enumerarán algunas actividades que desarrollaban las escuelas que ejemplifican la conciencia “pro mercado.”

A- Para juntar el dinero para abonar la cuota anual, los aspirantes dividían el costo entre los que deseaban rendir sus exámenes; desde la escuela se solía alentarlos a participación para abaratar el gasto por alumno; una entrevistada dijo:

“(…) se hacía mucha promoción diciendo que cuantos más eran, salía más barato.” (E6, M, 40)

B- También se hacía difusión poniendo carteles, anunciando en diarios y radios locales o bien en canales de televisión como ser el Canal 5 de la zona. El propósito era hacer conocer su proyecto que era atractivo para el público de la zona y que muchos, dice E4, desconocían. La entrevistada sobre el tema dijo:

“(...) colocábamos carteles, hacíamos publicidad en el canal de la zona y en diarios (...)” (E5, M, 70)

C- El “boca en boca” circulaba porque el servicio educativo ofrecido era de calidad.

C- También existía la competencia pues se captaban alumnos de escuelas bien consideradas de la zona y de Ciudad de Buenos Aires, como del Nacional de Buenos Aires.

En síntesis, dividir costos para achicar el gasto por alumno, difundir el proyecto en los medios de comunicación, la circulación de su buena reputación a través del “boca en boca” y la captación de público de otras escuelas públicas de prestigio y de escuelas privadas son actividades que demuestran que las autoridades conscientes o no aplicaban métodos propios del mercado.

Capítulo 7

¿Deterioro o *aggiornamento*?

Si bien el objetivo de la investigación es la reconstrucción de los tres procesos que permitieron llevar adelante el IB en las dos escuelas estudiadas, no se puede dejar de lado la mención de un hallazgo: ambas organizaciones escolares están, actualmente, atravesando una cuarta etapa evolutiva. Cuando el PD ya estaba naturalizado en las escuelas (proceso de consolidación), dos emergentes externos impactaron en las organizaciones marcando nuevos rumbos. Estos serán los que se presentarán y se analizarán a continuación:

- A- El caso uno debe hacer frente a intereses políticos externos que avalan tácitamente la disolución del proyecto BI.
- B- El caso dos debe sumarse a una nueva iniciativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para implementar el IB en diez escuelas porteñas entre las que incluyen esta escuela, que, como ya quedó demostrado, es de vieja data en el desarrollo del programa internacional. Por lo tanto son nueve establecimientos reales.

Los resultados de los dos casos son muy diferentes y se denominarán “deterioro” y “*aggiornamento*”, respectivamente. El primero implica que el PD se va extinguiendo de a poco; si no mediara ningún cambio de dirección en las políticas externas, es probable que se deje de impartir. Dado el reciente cambio de partido político en la conducción de la provincia de Buenos Aires que es coincidente con el de Ciudad y el de Nación, se podría esperar un posible salvataje. Esta será una situación que se podrá considerar a futuro. En el segundo caso, el *aggiornamento* implica la readaptación a un nuevo sistema, a una realidad distinta producto de una nueva política pública.

2. Modelos

- Deterioro

El nuevo marco educativo que propusieron la Ley de Transferencia de Escuelas (N° 24.049) y la Ley Federal de Educación (N° 24.195) generó desafíos, pues el PD se había logrado consolidar dentro de un marco legal que avaló su evolución oficial. Si bien las consecuencias no fueron inmediatas –demoraron unos años en manifestarse–, terminaron afectando el normal desenvolvimiento del PD. Una de las entrevistadas lo expresó de la siguiente manera:

“(...) en el año 1994 con la transferencia de escuelas se produjo una hecatombe.” (E3, M, 70)

Esta situación generó la pérdida del reconocimiento oficial del IB que había sido conseguido a través de la Resolución Ministerial 1974/83 y que colocaba a la organización escolar en una situación de irregularidad normativa. Lo peor no había llegado:

“La crisis total se da en el año 2000. (...) querían sacar el BI.” (E3, M, 70)

Las autoridades de la escuela comenzaron a ver que no había voluntad política de mantenerlo y emprendieron una nueva batalla apoyados por los padres de los alumnos, quienes deseaban ese proyecto educativo para sus hijos. Para ello se conformó una Comisión de padres, profesores y alumnos que se dirigieron a La Plata a manifestarse para que fuese escuchado su pedido. Las autoridades educativas – Bordón y Sileoni- solicitaron a las autoridades que enviaran por e-mail el proyecto, el que, para sorpresa de todos inclusive de las autoridades de la oficina regional en Buenos Aires de la OBI- fue aprobado “tal cual se venía haciendo” (E3, M, 70) y tal cual se había enviado.⁵³ Esta es la resolución vigente N° 1454, que autoriza el funcionamiento del IB en la Escuela de Educación Media N° 6, firmada por José Octavio Bordón, el Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires de aquel entonces. Las autoridades, según una de las entrevistadas, “se querían morir porque se les armaba una galleta administrativa” (E3, M, 70) puesto que la organización escolar empezó a

⁵³ La E4 supone que, tal vez, no haya sido mirado detalladamente por las autoridades ministeriales.

funcionar con módulos para las materias curriculares vs proyecto común, equivalente a las clases para la nueva propuesta educativa y para el IB- y con las horas cátedras de sesenta minutos para las extra clases -proyecto IB-. Desde el punto de vista administrativo, la escuela estaba “muy desprolija” (E3, M, 70); aquí se pone de relieve, nuevamente, la idea de la escuela como una organización “vagamente conectada” (Ball, 1989).

A los inconvenientes generados por las nuevas políticas educativas se suman los problemas económicos: el debacle del 2000. Las fuertes repercusiones en esta escuela y en la mayor parte de los colegios privados llevaron a que muchos alumnos que iban a rendir sus exámenes no lo hicieran; colegios que tenían el PD como obligatorio, no pudieron sostenerlo porque los pagos en dólares eran costosos y difíciles de solventar. En la escuela pública esta situación se vio doblemente agravada pues los esfuerzos realizados en situaciones normales no alcanzaron para paliar la grave situación. Además los bolsillos de las familias más acomodadas también se habían resentido; ergo el plan empezaba a transitar otros rumbos, los que serán tratados en el siguiente capítulo.

La escuela del caso uno tuvo dos fuertes obstáculos a los que logró sobreponerse: uno de ellos fue la pérdida de la autorización para impartir el IB recuperada a través de la resolución 1454 del año 2000 y del debacle económico correspondiente a este mismo año. Sin embargo aparecen nuevos emergentes que ponen en peligro la continuidad del proyecto en la escuela. Ellos son la nula voluntad de las autoridades de educación en proponer políticas que aseguren la existencia del PD y, por otra parte, la escasa cultura del trabajo reinante en la sociedad actual.

El primer punto se observa en que el PD está autorizado para impartirse en el nivel Polimodal, hoy inexistente⁵⁴. A pesar de ello, el proyecto siguió funcionando con serios problemas como ocurrió en el momento en que se llevaban adelante los reclamos por conseguir la autorización oficial surgidos a partir del traspaso de Nación a Provincia. El Polimodal fue el comienzo del deterioro ya que se comenzó a desarticular el IB del sistema educativo argentino a través de la anulación progresiva del P13, base para la articulación del sistema nacional e internacional. Si bien se mantiene –se dirá que no quitan la propuesta expresamente, sí de forma tácita-, las horas de los cargos no se reponen. Es decir que si un profesor renuncia, se jubila o fallece, ese cargo se pierde

⁵⁴ En su lugar se debería dictar una resolución que lo autorizara para impartir en 5° y 6° años de la Escuela Secundaria.

definitivamente. Esto no fue un problema hasta que un grupo de autoridades y profesores históricos se retiraron todos juntos en el mismo año; es donde empieza a evidenciarse el grave inconveniente: por ejemplo, no habrá un cargo con suficientes horas para que un profesor asuma como coordinador o las horas extra clases necesarias para completar las exigencias del PD dejan de tener vigencia si el docente, las deja. Esta realidad revela la clara y solapada intención política: que el IB se extinga paulatinamente. Nadie asume el costo político de darlo de baja –como propuesta es ilegal ya que no se puede retirar un servicio educativo y además es una medida antipática y antipopular-. Una de las entrevistadas definió la situación con absoluta claridad:

“Dejan morir el IB.” (E5, M, 45)

Para finalizar, la falta de voluntad se advierte también cuando las autoridades asumen la decisión de mantener cursos de especialidades no IB que tienen baja matrícula y no deciden mantener las horas de P13, aunque sea, actualmente, menor el número de alumnos que aspiran a aprovechar las extra clases que los habilita a rendir el PD. En síntesis, un número reducido de alumnos no es lo esperable en una escuela sean de una especialidad o de otra; en todo caso esta realidad está haciendo visible otros problemas como el escaso valor de la educación en la actualidad.

A la puja política arriba descripta se le suma otra: la polarización política y social que atraviesa la sociedad argentina actual; dado el Proyecto de escuelas públicas IB lanzado por las autoridades del Ministerio de Educación de CABA, se asocia el PD con un sector político. Por lo tanto se visibiliza un sesgo:

“Si lo hacen en CABA, es elitista.” (E5, M, 45)

La tensión “elite vs no elite” que antes respondía al plano interno de la organización ahora se suma la tensión política externa que reproduce esta tensión y halla en ella el argumento que justifica la actitud:

“Hay una escuela privada dentro de una pública.” (E5, M, 45)

A lo largo de la lectura de estas páginas es posible comprobar que la escuela de gestión pública no ha podido comportarse como una de gestión privada y que, si el programa pudo prosperar, fue porque fue un proyecto personal de los actores que lo ejecutaron y no, uno institucional como se dijo anteriormente.

El valor de la cultura del trabajo y del esfuerzo entró en crisis hace tiempo y repercute en la escuela. Los cambios se manifiestan en la actitud de los alumnos frente al estudio. Antes había un proceso de selección interna de los alumnos que querían cursar el PD y rendir los exámenes internacionales; ahora como bien lo describió una entrevistada:

“Hay que rogarles (a los alumnos) que lo hagan (PD) y además cuidarlos.”
Ellos mismos sostienen que “la plata no se gana trabajando”. (E5, M, 45)

Ante este panorama sumado a la falta de un plan que les proponga lo contrario, el PD tiene un futuro dudoso dentro de esta escuela.

Por todos los motivos expuestos es que se sostiene la idea de que existe un proceso posterior al de la consolidación y, en este caso, es el deterioro, producto de la fuerte tensión entre los intereses externos e internos. Lamentablemente, “gana la pulseada la caída de la educación.” (E5, M, 45).

En las entrevistas se pudo observar que en la actualidad, la escuela del caso uno atraviesa una situación de conflicto con las políticas externas; no se sabe si habrá variaciones con el cambio de gobierno provincial. La buena predisposición de las nuevas autoridades escolares, aparentemente, no es suficiente para enfrentar los intereses externos adversos. Asimismo se observa que hay escaso personal con experiencia en el PD; esto no sería un problema pues siempre está la posibilidad de aprender pero el clima de trabajo no es propicio para el aprendizaje experiencial. Además, como dijo una de las informantes:

“(…) no quedan docentes históricos.” (E3, M, 70)

Esta ausencia abrupta de profesores que, a través de su larga permanencia en la escuela, han apprehendido la esencia del BI genera un vacío de experiencia; nuevamente trayendo las palabras de E3:

“(…) no hay arraigo porque no vivieron el proyecto.”

Se entiende que “vivir el proyecto” es estar comprometido con él porque este no es un proyecto más: fue vivido por sus mentores como una oportunidad, como un privilegio. La situación detectada corrobora una vez lo que ya se ha señalado: el proyecto fue colonizado por sus actores y no creció como una cuestión institucional. Si bien este es un motivo del deterioro, es necesario recordar que la política externa es más letal a la hora de extinguirlo.

- Aggiornamento

El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a través de su Ministerio de Educación ha adoptado el PD para diez escuelas de gestión pública que, en la actualidad, se hallan en la fase de adaptación e implementación. La propuesta incluyó, en un inicio, once escuelas de las que, finalmente, quedaron diez; entre ellas el segundo caso investigado. Este escenario indica que se la ubica en el mismo nivel que las nueve instituciones que recién ahora adoptan el IB y, sin embargo, es una escuela de amplia trayectoria en el PD como ha quedado demostrado. Desde el primer contacto con las pioneras hasta hoy lleva treinta y cinco años de convivencia con esta propuesta educativa y si se considera desde la presentación de los primeros alumnos a los exámenes de IB, veintisiete años. Estas cifras proponen que la escuela sólo tiene una posibilidad ante el nuevo panorama: *aggiornarse* para compartir con las otras nueve organizaciones cuya experiencia en el PD es nula. La realidad le exige, entonces, adoptar una nueva identidad: deja atrás su perfil de escuela pública de prestigio para transformarse en una escuela pública más de las diez que implementan el PD, una escuela pública de C.A.B.A.

La readaptación de su identidad viene acompañada de algunos beneficios, especialmente en el plano económico; el pago de la cuota anual y de las matrículas de los alumnos son abonados por el Gobierno. Es decir que las autoridades, los padres y los alumnos dejan de lado el esfuerzo por conseguir el dinero para responder a los pagos para canalizar esas energías en otros planos, por ejemplo, el pedagógico. La financiación que operaba hasta el momento deja de ser mixta ya que los intereses políticos pasan a institucionalizarse con fondos estatales. Si bien la cantidad de alumnos que manifestaban querer rendir los exámenes internacionales había descendido en los últimos años –situación estimulada por el desinterés general por el esfuerzo y el estudio,

este cambio de panorama, quizás, pueda ser un aliciente para quienes quieran recibir una educación de privilegio que requiere trabajo y dedicación. Para esta escuela el hecho de resolver una cuestión tan difícil como la económica puede transformarse en una ventaja que se podrá evaluar en un futuro próximo.

Para finalizar, a diferencia del ex Nacional de Vicente López, las políticas externas e internas van en la misma dirección, aunque la escuela haya sido impulsada a reubicarse en un nuevo diagrama del sistema.

En síntesis, la escuela del caso uno vive una fase de reconversión en donde ha dejado su identidad de escuela pública de prestigio para ser parte de un gran proyecto gubernamental. La escuela del caso dos, al igual que la del uno, sufrieron el retiro simultáneo de los docentes históricos: la Directora, una defensora acérrima del PD, y de la coordinadora que lo había iniciado. Por lo tanto, en el caso dos, también hubo un vacío pero de menor intensidad pues quedaban profesores integrados a la cultura del IB y, además, el liderazgo era más distribuido. Actualmente, la coordinadora, antes profesora de Inglés, debe afrontar nuevas tensiones internas: por ejemplo, la escasa cantidad de horas para remunerar su cargo de coordinadora⁵⁵ y para cubrir las horas de profundización del IB; el débil trabajo en equipo para resolver las vicisitudes de lo cotidiano -como puede ser reemplazar a una persona que debe tomar una licencia- y una merma del grado de compromiso de las autoridades con el PD y también de algunos docentes. Las tensiones internas fueron provocando el descenso del número de alumnos que aspiran a prepararse para rendir sus exámenes de Diploma, aunque hay otro factor que incide en dicha merma: la escasa cultura del esfuerzo que se advierte en la sociedad y que repercute en la decisión de los alumnos. Al respecto, una entrevistada sostiene que:

“Estimo que el tema de la carga horaria tan exigida es un motivo de desaliento y, por otra parte, cuesta lograr un compromiso sostenido a lo largo de dos años con los chicos. El número comenzó a disminuir en 2012.”
(E9, M, 40)

⁵⁵ El rol del coordinador IB merece un apartado especial pues si bien hoy es un proyecto oficial del gobierno, esta figura no existe como cargo de planta funcional y sigue operando, en las escuelas públicas, con esas horas que el profesor no tiene frente a curso. Esto ocurre en C.A.B.A., sin embargo en Provincia el escenario es todavía peor ya que las horas de Proyecto XIII no se reponen y, por lo tanto, ya no quedan profesores que dispongan horas que no son frente a curso. Hoy en el ex Nacional de Vicente López nadie quiere coordinar pues no hay una remuneración para el cargo que exige gran cantidad de trabajo.

Dadas las vicisitudes económicas, se amplió la oferta y los alumnos tuvieron la opción de rendir certificados (materias individuales) o el Diploma completo; al captar más público, se podían prorratear los costos de la cuota anual entre un número mayor de aspirantes y abaratar los costos. Esta situación hizo que los alumnos de las distintas divisiones estuvieran habilitados para rendir estas dos clases de exámenes. Con respecto a este tema se señalará un aspecto positivo de la mencionada reconversión: el año próximo se exigirá que todos los alumnos que rindan el Diploma completo. Esta política es una propuesta gubernamental que impacta en la escuela y retrotrae a la organización escolar a la época de oro. Todos los alumnos que rinden el Diploma completo volverán a compartir una misma división, la antigua de Ciencias y Letras.

2. Tiempo estimativo del proceso

En la actualidad, estos procesos están en desarrollo por ello se señalará solamente el inicio, que coincide con el final de la consolidación en cada escuela. En el ex Nacional de Vicente López, desde el 2001 hasta hoy y en el ex Lengüitas desde el 2011 hasta el presente.

3. Posibilidades de supervivencia

El nivel de supervivencia del PD en el ex Lengüitas es superior al del ex Nacional de Vicente López. Esto se puede explicar como resultado de los contextos que habitaron:

- 1- C.A.B.A. no implementó los niveles educativos indicados en la Ley Federal de Educación: no hubo Polimodal.
- 2- La adopción, la adaptación e implementación se dieron en una cultura escolar donde las decisiones eran consensuados entre los actores de la comunidad; posiblemente, esta característica haya favorecido la solidez de sus bases.
- 3- La ubicación geográfica, distrito escolar 9 (Comuna 14), favorece los procesos de adopción, adaptación e implementación y consolidación pues su público pertenece a una clase media acomodada de C.A.B.A. para la que la educación es un valor.
- 4- El contacto con los colegios privados New Model, Villa Devoto School, Padre Echeverry Boneo fue beneficioso. La convivencia con organizaciones privadas sirvió para asimilar algunas notas de esa cultura (es necesario recordar que

dentro de la estructura de escuela pública funcionaba otra más pequeña –la de elite- que era la de escuela privada) y también para recibir ayuda, cuando era oportuno (profesores que se conectaban para resolver dudas y/o problemas sobre el dictado de la asignatura o bien para intercambiar materiales como guías, exámenes de sesiones anteriores para realizar las prácticas)⁵⁶. La autonomía de las escuelas privadas favorecieron la evolución: en los casos estudiados la flexibilidad se manifestó en el currículum pero no en la contratación y/o dimisión docente.

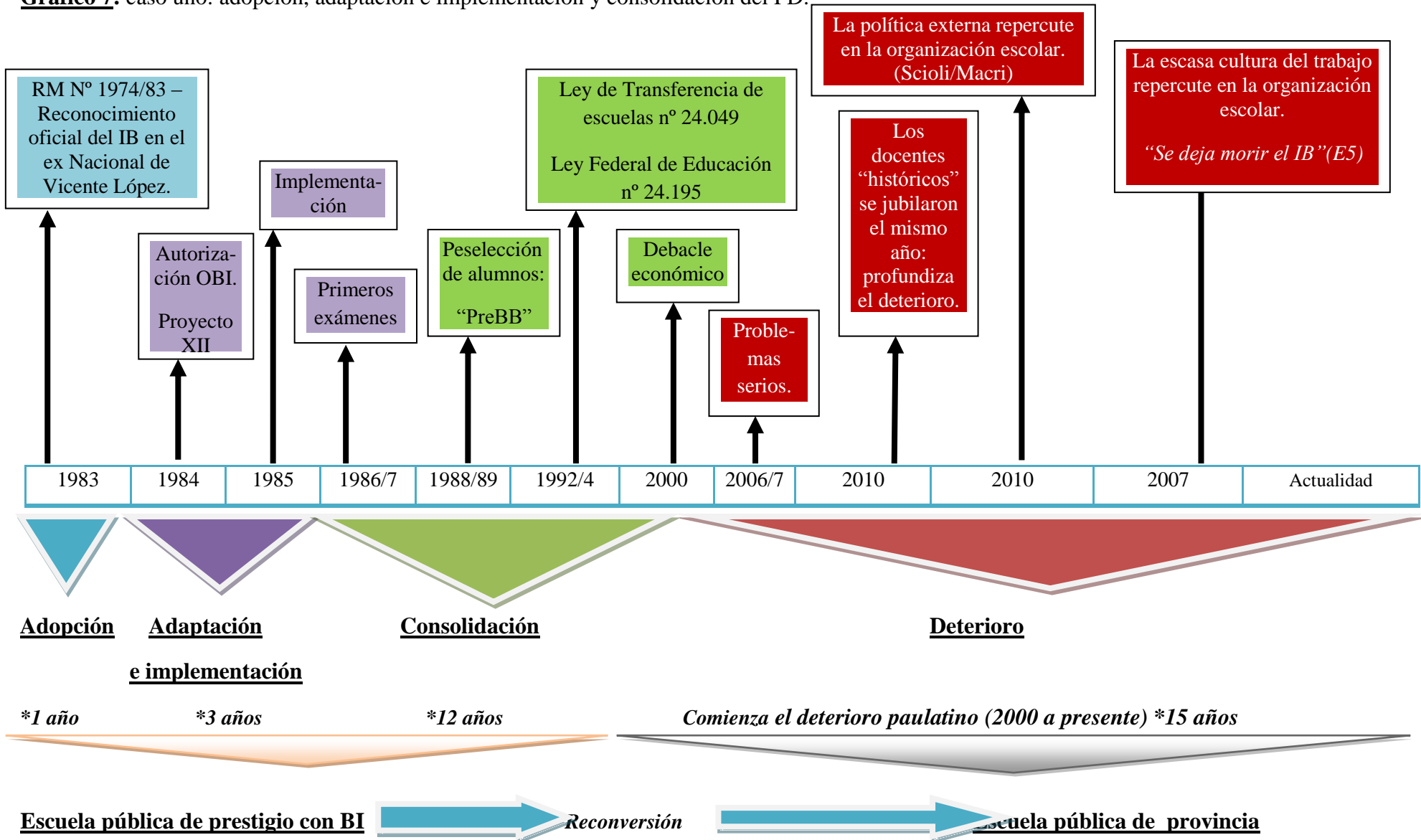
⁵⁶ Actualmente, las autoridades ministeriales de C.A.B.A. y los miembros de ACCBIRP están desarrollando un programa para que una escuela privada de trayectoria apadrine a una escuela pública con BI. Es decir que se vuelve a repetir el esquema que experimentó el ex Lengüitas en su evolución.

Capítulo 8

Reconstrucción de los procesos: líneas de tiempo

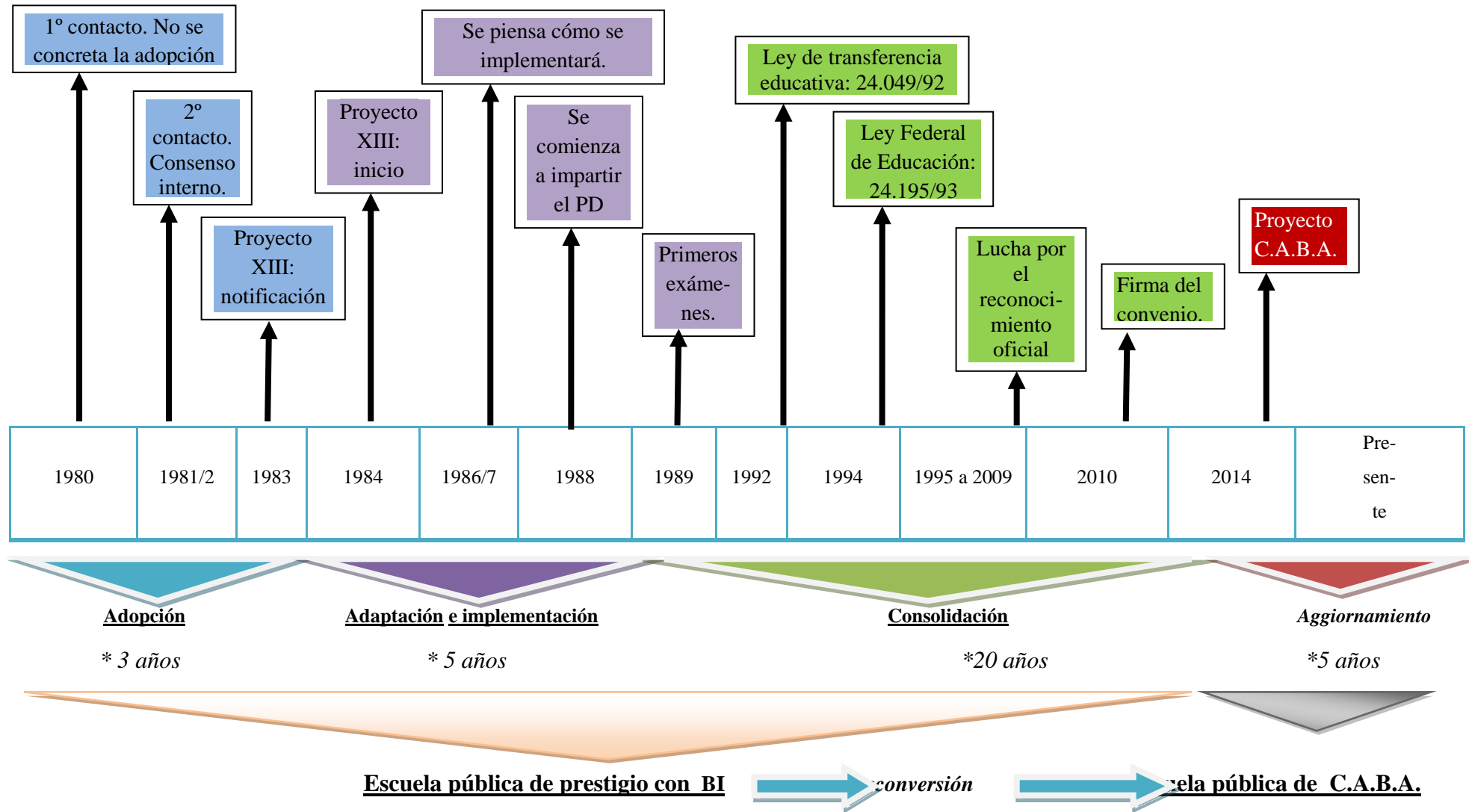
A continuación se presentarán dos líneas de tiempo las que esquematizan la reconstrucción de los tres procesos: adopción; adaptación e implementación y consolidación del PD en los dos casos estudiados. Cada uno de ellos será analizado en los capítulos cinco, seis y siete, respectivamente.

Gráfico 7: caso uno: adopción, adaptación e implementación y consolidación del PD.



Fuente: elaboración propia sobre datos obtenidos en las entrevistas.

Gráfico 8: caso dos: adopción, adaptación e implementación y consolidación del PD.



Fuente: elaboración propia sobre datos obtenidos en las entrevistas.

No es posible reconstruir la línea evolutiva del caso tres dada la falta de fechas precisas. Los entrevistados no recuerdan con exactitud cada uno de los procesos ni cuándo sucedieron pero, igualmente, es posible rearmarlos por aproximación a los de las otras dos escuelas. A partir de ellos es posible saber lo siguiente.

La escuela del tercer caso fue la segunda del sector público en adoptar el IB; su adopción se ubica entre 1985 (año en que se inicia la del caso uno) y 1988 (año de incorporación del PD en el caso dos). Fue elegido⁵⁷ para ser una escuela con IB ya que tenía Proyecto13, que servía, tal cual se ha adelantado, para encastrar el currículum nacional con el internacional. Funcionaban dos divisiones de IB: una, en el turno mañana y otra, en el de la tarde; con este esquema se podían ofrecer las clases necesarias para dictar el PD; también había algunas a contra turno. Nadie pudo afirmar con certeza hasta qué año se ofreció el Diploma: algunos dicen hasta que se implementó el traspaso de escuelas de Nación a Provincia; otros, hasta que se cambió el PD, que era considerado de elite, por el plan que les permitía ser una escuela universitaria -al modo del Nacional de Buenos Aires- y de este modo asegurarse que fuera una oportunidad más inclusiva. Más allá de ello, la imprecisión de los datos es elocuente como así también la falta de memoria generalizada. Sin embargo se deduce que el PD provocó una crisis de gran magnitud en el interior de la organización escolar. Hay frases que sugieren que hubo tensiones internas tan fuertes que, posiblemente, llevaron a la extinción del PD: la escuela se transformó en un campo de batalla (Ball, 1989) en el que, finalmente, no prosperó ni lo que llamaron el plan para la elite ni el de plan más inclusivo. Así lo expresó una entrevistada:

“(...) la actual Directora fue una de las personas que no aprobaba el IB. Entonces, cuando ella asume como Rectora, el Colegio se va del IB. Todo por motivos políticos, elitistas... Lo mismo que pasa en los colegios estatales con una propuesta de este tipo, a veces pesan otras cosas. Ellos hicieron toda una movida y lograron tener como un Colegio Nacional de Buenos Aires. Pasaron a tener seis años, cambiaron de plan y se asociaron a lo que era el Nacional de Buenos Aires.” (E10, M, 60)

Además de esta versión hay otra que sostiene que la cuestión de la extinción tiene que ver con el financiamiento. Según otra informante:

⁵⁷ No se sabe cómo se produjo el primer contacto.

“En San Isidro hubo una intervención⁵⁸ porque se pagaba con fondos de cooperadora algo que no era para todos los alumnos más o menos dejaron cuando el Lengüitas comenzó a impartir el PD.” (E7, M, 90)

Es necesario contraponer otra voz a este mismo asunto, que sostiene que sucedió lo contrario:

“El tema de la financiación era del siguiente modo. Se armó una Asociación de padres y amigos del Colegio Nacional de San Isidro⁵⁹. Esos papás eran los que pagaban una cuota mensual independientemente de la cooperadora del colegio, y con ese dinero se solventaba la cuota anual y todos los gastos como fotocopias.”(E10, M, 60)

Como se puede apreciar, conviven diferentes miradas de un mismo hecho, situación que no permite que se pueda llevar adelante una reconstrucción precisa ni de fechas ni de hechos. Otros entrevistados sostuvieron una tercera versión:

“(…) San Isidro, cuando fue la trasferencia de las escuelas al gobierno de la provincia de Buenos Aires, optó por otro proyecto.”(E6, M, 70)

Los entrevistados, al ser consultados por el caso tres, coincidieron en señalar que los intereses ideológicos dominaron la lucha interna y no que el PD fue adoptado como un plan para una elite. Para ver hasta qué punto fue así, una de las informantes clave relata que a los cursos de IB no se los denominaba con esta sigla sino que los llamaban BB por la sigla en español Bachillerato Bilingüe.

Como conclusión, la escuela del caso tres demuestra que el PD es un plan que exige el trabajo en equipo, el consenso, el liderazgo distribuido, el equilibrio y, sobre todo, la mentalidad abierta⁶⁰ y que sin estas características es difícil la supervivencia. La realidad de esta organización está muy bien descripta en las siguientes palabras:

⁵⁸ La intervención fue un momento de crisis; la E11 ingresó a la escuela en ese entonces y lo definió como una “*época muy complicada*.”

⁵⁹ La Asociación de padres y amigos del Colegio Nacional de San Isidro atendía las necesidades de los alumnos IB mientras que la cooperadora se encargaba de los no IB. Ambas estructuras cristalizan la dicotomía elite – no elite.

⁶⁰ Estas características son las que propone el *Perfil de la comunidad IB I*: <http://www.ibo.org/es/benefits-of-the-ib/the-ib-learner-profile/>

“Todo era oculto, nadie te lo decía francamente. Eran grupos, vos te juntabas con los que opinaban como vos o trabajaban en tu equipo. Yo en mi trabajo hago lo que me *parece correcto*.” (E10, M, 60)

Las otras dos escuelas pudieron sobrepasar la incertidumbre, las carencias económicas, la falta de flexibilidad institucional porque tenían a su favor el recurso humano que aglutinaba las diferencias. Contrariamente, la atomización estructural del caso tres superó la intención de cambio educativo y prevaleció el conflicto generado por la puja de intereses ideológicos opuestos.

Capítulo 9

Principales modelos de adopción, adaptación e implementación y consolidación

El análisis de las entrevistas permitió establecer modelos de los procesos estudiados. Pensarlos como compartimentos estancos es una limitación ya que, según lo analizado hasta aquí, se podrían hallar tantos matices en las aplicaciones del PD como culturas escolares decidan adoptarlo. Entonces, circunscribir estas posibilidades a una sola forma es contrariar el espíritu del IB que propone mentes abiertas, flexibles, críticas, entre otras cualidades. Cada escuela recibe la innovación en su propia realidad la que hace que adopte, adapte e implemente y consolide el PD de maneras diferentes. Es posible señalar notas generales, que definan los principales modelos considerando siempre las particularidades que le imprime cada organización escolar. .

1. Modelos de adopción

Como ha quedado demostrado en el capítulo cinco, el proceso de adopción tuvo distintas maneras de desarrollo en ambos casos. En el caso uno se llevó a cabo rápidamente mientras que en el dos se extendió por tres años. Este primer punto marca que en uno se realizaron más acciones que en el otro; que un líder optó por un proceso más consensuado que el otro; que, al haber consulta, los intereses de los actores jugaron diferentes roles: hubo tensiones que exigieron acuerdos. Mientras que en el caso uno no hubo espacio para el surgimiento de intereses diversos –quizás su rápida adopción no permitió que aparecieran- en el dos, al haber consulta, hubo lugar para el intercambio de opiniones y para que los intereses de los actores entraran en tensión. Entonces, el liderazgo verticalista genera menos debate y menos discrepancias pero también menos apoyo y compromiso con el plan, por lo menos en el inicio. Contrariamente, el liderazgo distribuido es más productivo porque los actores pudieron decidir sumarse o apartarse del proyecto, a pesar de tener pocos casos que se quedaban porque querían las horas y no aceptaban una reestructuración interna de cargos. Es esta una limitación organizativa

de las escuelas de gestión pública. En cuanto a la variable recién considerada, la condición de escuela de gestión pública fue de escasa relevancia a nivel currículum en el sentido de que las organizaciones recibieron la orden de implementar el Proyecto 13 desde el Ministerio, que las habilitaba a alinear los planes nacionales al internacional. Por lo tanto, en esta instancia, no tuvieron que lidiar con los problemas de la burocracia administrativa.

En síntesis se pueden observar dos modelos. El primero es el que se denominará “no consultivo” porque el papel del líder pedagógico coloniza el proyecto, lo propone como una causa propia sin evaluar ningún tipo de consulta a los futuros actores participantes y así ejecuta su adopción. El segundo es el que se llamará “consultivo” porque el líder consensua la adopción, decisión que demanda más tiempo y más trabajo pero que parte de una base aparentemente más sólida. Es importante considerar que si bien existió la consulta también existió un líder firme y con autoridad para desarrollarla satisfactoriamente. La habilidad del líder positivo fue clave para lograr la adopción consensuada.

Gráfico 9: Modelo de adopción

	Acciones	Liderazgo	Intereses	Modelo
Caso 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contacto 2. Decisión de adopción 3. Comunicación al equipo docente. 	1. Liderazgo verticalista.	No se observan	No consultivo
Caso 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contacto 2. Búsqueda de consenso. 3. Información: asistencia a talleres, contacto con personal especializado. 4. Decisión de adopción. 	1. Liderazgo distribuido.	1. Ideológicos	Consultivo

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de las entrevistas.

2. Modelos de adaptación e implementación

En el capítulo seis se abordó el proceso de adaptación e implementación, el cual se diferenció, en primer lugar, por el tiempo dedicado: el caso uno, tres años mientras que en el dos, cinco años. Si bien las acciones que se deben llevar a cabo para desarrollar este proceso son las mismas, lo que varía –esta es la segunda diferencia- es la forma de liderazgo. Mientras que en el caso uno sigue siendo la directora el eje rector del proyecto, en el dos será la directora acompañada por su equipo: asesora pedagógica, vice directora, coordinadora, profesores. Esta manera pone de relieve el liderazgo distribuido y de carácter más moderado. Estas diferentes formas de adaptación e implementación generan distintos grados de incertidumbre en sus actores provocando conflictos y lucha de intereses. En el caso uno, los intereses que entran en juego son ideológicos (elite vs no elite), personales (rol dentro del nuevo proyecto) y creados (al no haber una mejor remuneración hubo quien rechazó el puesto; otros lo aceptaron porque les daba prestigio). En cambio, en el dos, prevaleció la discusión ideológica: qué significaba el BI en la escuela y el intercambio ayudó a que se asimilara mejor el PD, más allá de los inconvenientes.

En conclusión se pueden advertir dos modelos: el “fuertemente personalista” definido por el ejercicio piramidal de la autoridad y el mixto, “personalista moderado”. Ambos están caracterizados por tener una figura fuerte al frente del proyecto sin embargo una hace protagonista a sus miembros, los compromete y la otra, no.

Gráfico 10: Modelo de adaptación e implementación

	Acciones	Liderazgo	Intereses	Modelo
Caso 1	1. Selección de actores. 2. Formación de los docentes. 3. Adaptación curricular. 4. Ajustes metodológicos. 5. Solicitud de autorización de la OBI.	Verticalista	- Ideológicos - Creados - Personales	FUERTE- MENTE PERSO- NALISTA
Caso 2	1. Selección de actores. 2. Formación de los docentes. 3. Adaptación curricular. 4. Ajustes metodológicos. 5. Solicitud de autorización de la OBI.	Distribuido.	Ideológicos	<u>Mixto:</u> PERSO- NALISTA MODERA- DO

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de las entrevistas.

3. Modelo de consolidación

En el capítulo siete se estudió el proceso de consolidación que es el que insumió tiempos muy distintos en cada caso estudiado. Al igual que en los dos anteriores procesos: el uno consumió menos tiempo, doce años mientras que el dos, veinte. En esta etapa se observa que la escuela del caso uno cambia su liderazgo, que si bien tiene una directora fuerte, logra formar un equipo de trabajo y solidificar el compromiso y, en consecuencia, el desarrollo del PD en la escuela. En el caso número dos se mantiene este liderazgo, el que lo caracterizó desde sus orígenes. En lo concerniente a los

intereses prevalecen los ideológicos a través de la polarización general: elite/no elite y sus derivados.

Se observa un mismo modelo de consolidación en ambas escuelas: “democrático” cuyos factores determinantes se manifiestan en las dos escuelas. A ellos debemos sumar el gran entusiasmo de los actores y el orgullo de pertenecer al PD, un plan internacional.

Gráfico 10: Modelo de consolidación

	Factores determinantes	Liderazgo	Intereses	Modelo
Caso 1	1. Resultado de los alumnos. 2. Estabilidad del cuerpo docente. 3. Crecimiento de la matrícula. 4. Selección interna de alumnos.	Distribuido	Ideológicos	DEMO-CRÁTICO
Caso 2	5. Resultado de los alumnos. 6. Estabilidad del cuerpo docente. 7. Crecimiento de la matrícula. 8. Selección interna de alumnos.	Distribuido	Ideológicos	DEMO-CRÁTICO

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de las entrevistas.

Capítulo 10

Conclusiones y recomendaciones en base a la evidencia

Como resultado de la exploración del cambio, se pusieron de relieve conflictos generados por la tensión entre los actores escolares internos –autoridades, docentes- y en ocasiones externos –Ministerio, IB-. Los testimonios aportados en las entrevistas permitieron la reconstrucción histórica de la adopción, adaptación e implementación y consolidación del PD en las dos primeras escuelas públicas y pioneras de la Argentina. Asimismo dichos aportes permitieron comprender que ambas organizaciones están atravesando un nuevo proceso, cuyas características y resultados no son evaluables todavía.

- 1- La implementación de un cambio escolar abriga el propósito de mejora. La lógica inversa (*contrarium sensu*) indica que nadie va a implementar un cambio con el propósito explícito de deteriorar la calidad por lo que cabe preguntarse qué motivó a las autoridades de las escuelas a adoptar el PD. La respuesta es la búsqueda de la mejora educativa. La consolidación o “época de oro” es la etapa que expresa con más claridad la mejora alcanzada en los dos casos estudiados.
- 2- Los beneficios del liderazgo distribuido son muy positivos porque logran el compromiso de los actores y permiten la evolución del plan más allá de las dificultades, especialmente internas. El trabajo en equipo es la vía de ejecución más eficiente para adoptar, como en el caso dos, para adaptar e implementar el PD y para consolidarlo en ambos casos.
- 3- No es casual que el PD se haya desarrollado en las escuelas ubicadas en los distritos de mayor porcentaje de matriculación privada: Vicente López con el 65% de matrícula; San Isidro con el 62%.
- 4- Las escuelas públicas de elite de las que habló Braslavsky (1986) ya no están vigentes. En la década del ´80, las familias buscaban las escuelas públicas de elite; hoy, esas mismas familias buscan, principalmente, escuelas de gestión privada. La escuela pública hoy no está pudiendo responder a las nuevas

demandas que exige la educación y este es uno de los motivos por los que crece la educación privada frente a la pública. (Ibañez Martin, 2015)

- 5- La lucha por los diferentes intereses ideológicos generaron tensiones: desde pensar que es de elite el PD, sus actores, sus clases y sus métodos hasta pensar que es una herramienta de “penetración ideológica”. Los intereses personales también ocuparon un espacio en el conflicto. Para algunos docentes, el PD no aportaba nada a su carrera y sólo representaba un esfuerzo extra, principalmente, trabajo por el que no recibiría una remuneración especial, por lo tanto la decisión fue alejarse del proyecto. Para otros profesores, el PD fue una excelente oportunidad en su carrera docente porque lo posicionaba en un espacio de prestigio que funcionaba como la retribución moral a su empeño profesional.
- 6- El conflicto no fue revitalizante en los tres casos expuestos. En el caso tres, las tensiones internas llevaron el conflicto a mayores y terminó aniquilando la innovación en el seno de la organización escolar. En el caso uno, es necesario discriminar las tensiones internas, que se fueron resolviendo, de las externas que son las que están conduciendo al probable fin de ciclo del PD en la escuela. En el dos, las tensiones internas también se fueron resolviendo ya que la política educativa externa acompaña a la interna; si bien hay paridad en la elección del plan también se registran diferencias en el lugar que se le da a la escuela dentro del nuevo proyecto gubernamental.
- 7- Según el modo de control ejercido por los líderes en cada escuela, se puede observar un modelo de organización distinto. La escuela del caso uno fue dirigida con un modelo más personalista, más jerárquico porque las decisiones estaban al mando de la directora mientras que la del caso dos, con un modelo más democrático porque hubo mayor participación de sus miembros.

En función de lo anterior, las propuestas para futuras implementaciones del PD se pueden enumerar en los siguientes puntos.

1. Es recomendable la búsqueda de consenso en cualquiera de los tres procesos porque asegura la conformidad de la mayoría de los actores. En este estudio se evidenció que si se sociabiliza el cambio y su correspondiente implementación en la organización escolar entonces los actores se comprometen más porque son protagonistas del mismo. El consenso permite el intercambio de opiniones y, en

-
- consecuencia, logra la conformidad de participación de los actores o bien la decisión de no intervenir en el cambio. Por lo tanto, quienes aceptan la mejora están conformes y dispuestos a concretarla. El consenso también favorece la internalización del nuevo proyecto hasta que se naturaliza en la vida escolar diaria y se transforma en una práctica cotidiana.
2. El liderazgo distribuido demostró que los equipos de trabajo permiten la eficacia. En esta investigación, los mejores resultados se obtuvieron en el caso dos, en donde el PD fue implementado por un equipo directivo (asesora pedagógica, vicedirectora, coordinadora de IB) que logró que el proyecto fuese de la escuela y no, un mero proyecto colonizado por una sola persona. Esta modalidad de liderazgo incide en la eficacia de la implementación de la mejora y se diferencia del liderazgo verticalista, en donde hay menos consenso y, en consecuencia, menos discrepancias, menos apoyo y menos compromiso de los actores. El producto es menor eficacia porque el cambio es vivido como una obligación laboral y no como un proyecto escolar del que forma parte.
 3. El trabajo en equipo es el que permite atravesar las tensiones internas y afrontar los desafíos externos. Por ejemplo, cuando en los dos casos investigados se pierde el reconocimiento oficial del IB y las dos escuelas se deben organizar internamente para recuperarlo. El interés de la comunidad escolar enfrenta los desafíos de las políticas externas para mantener el carácter oficial que favorece el desarrollo del programa.
 4. El modelo más fecundo a la hora de llevar adelante el proceso de adopción es el consultivo ya que permite establecer bases sólidas a partir del compromiso de los actores. Esto quedó demostrado cuando la Rectora del caso dos involucró a los actores escolares para que se interiorizaran con el PD, luego escuchó sus opiniones y valoró sus apreciaciones. Esta implementación se construyó sobre la base de la consulta y la participación, las que generaron un compromiso estrecho con el proyecto. Si bien el tiempo que demanda este trabajo es superior al no consultivo, la solidez del desarrollo es proporcionalmente superior.
 5. La formación permanente de los docentes impacta en el rendimiento de los alumnos por ello es necesario el perfeccionamiento y la actualización constante. En ambos casos se vio que el mayor perfeccionamiento de los docentes incidió de forma positiva en los resultados de los alumnos. La participación en los

talleres organizados por el IB o bien por las asociaciones de colegios no sólo cumplen con el propósito de mantener actualizado a los docentes sino también de generar un compromiso mayor en la medida que los contenidos y la metodología son asimilados de mejor manera.

6. La alianza padres y escuela es un pilar fundamental para sostener el protagonismo de la educación en la formación personal de cada alumno. Así se corroboró en los dos casos estudiados que los padres se agrupaban en asociaciones para colaborar con las cuestiones administrativas y financieras del PD. El trabajo de las familias constituyó un soporte relevante a la hora de sostener la implementación del IB en el seno de las escuelas. Por otra parte, esta alianza también contribuyó a valorizar la educación como un bien de prestigio; dado que el programa exige un esfuerzo de parte del alumno, el acompañamiento mancomunado de la familia y de la escuela es un aporte que actúa de sostén.

Referencias

Alban Grados, J. (2010). *Diagnóstico de la gestión curricular y diseño de una propuesta alternativa para promover el desarrollo y fusión estratégica del currículo nacional del me y del diploma de BI para los alumnos de 5to. y 6to. del nivel medio del colegio ludoteca.* (Tesis de maestría, Universidad Católica de la Loja, Quito). Recuperado en octubre de 2013 de dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/5432/1/Tesis_AmparoAlban.pdf

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós.

Barraza Macías, A. (2005) *Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa.* Revista Innovación Educativa, 28. Vol. 5

Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bolaños Cano, O. (2012) *De gestión de liderazgo y valores aplicada en el programa del bachillerato internacional y su incidencia en la calidad educativa del colegio municipal experimental "Sebastián de Benalcázar" de Quito, en el año lectivo 2010 – 2011.* (Tesis de maestría, Universidad Católica de la Loja, Quito). Recuperado en 2013 desde <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/5447/1/Bolanos%20Cano%20Omar%20Dario.pdf>

Bolívar, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos.* Madrid: Síntesis Educación.

Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina.* Buenos Aires: Flacso Grupo Editor Latinoamericano.

Castells, M. (1997). *La era de la información*. Vol. 1, La sociedad red. Madrid: Alianza.

Carriego, C. (2004) *Cambios y continuidades en la escuela. Una mirada desde (y sobre) la gestión escolar*. (Tesis de maestría, Universidad de San Andrés, Buenos Aires).

Cetron, K. (2011) *Más allá de la tolerancia: fomentar el entendimiento intercultural*. (Tesis de maestría, George Mason University, Estados Unidos). Recuperada en 2013 de https://ibdocs.ibo.org/research/ver_ref.php?id=4107&go_back=saved_references

Coronel, J. (2013) *Formación del centro de capacitación para docentes del Bachillerato Internacional*. (Tesis de maestría). Extraída en 2013 desde <http://186.42.96.211:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/759/tesisempastado.pdf?sequence=1>

Escudero, J. (1992) *Innovación educativa, teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

Fernández Núñez, L. (2006) *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Institut de Ciències de l'Educació. Secció de Recerca: Universitat de Barcelona.

Frigerio, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Gairín Sallán, J. (1999) *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

González González, M.T. y Escudero, J.M. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

Havelock, R.G.; Huberman, A.M. (1980). *Innovación y problemas de la educación*. París: UNESCO.

Hirschman, A. (1970) *Exit, voice and loyalty: responses to decline in firms, organizations and states*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Ibáñez Martín, (2015). *Segmentación e inequidad educativa en Argentina: su relación con la movilidad social*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca).

Indij, D. (2003). *Globalización y educación: los casos del nivel polimodal en Argentina y el Programa de Diploma de la organización del Bachillerato Internacional*. (Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés, Buenos Aires).

Jorge Artigau, A. (2009). *¿Cómo y en qué medida los currículum de historia del programa de la provincia de Buenos Aires y el Bachillerato Internacional promueven el entendimiento internacional?* (Tesis de licenciatura, Universidad de San Andrés, Buenos Aires).

Morrish I. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca: Anaya.

Muler, G. (2012) *Exploración de las características de las escuelas internacionales que promueven una mentalidad internacional*. (Tesis doctoral, Columbia University, Nueva York). Recuperada en 2013 de <http://gradworks.umi.com/3494836.pdf>

Morduchowicz, A. (2007) *Descentralización educativa y capacidades institucionales de las provincias*. Aportes para el debate, 39-55. Recuperado en 2015 de <http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/26/03.pdf>

Narodowski, M. y Andrada, M. (2000), *Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema escolar: El caso de la provincia de Buenos Aires*. Fundación Gobierno y Sociedad.

Narodowski, M y Moschetti, M. (2015) *Why does private school enrollment grow? Evidence from Argentina*.

Recuperado en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2015.1077604>

Narodowski, M. y Nores, M. *¿Quiénes quedan y quiénes salen? Características socioeconómicas en la composición de la matrícula en las escuelas públicas y en las escuelas privadas en la Argentina?* Documento 31 abril de 2000. Recuperado en: <http://faculty.udes.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt31.PDF>.

Narodowski, M., Vinacur, T. & Alegre S. (2014) *Los mejores maestros. Mitos, leyendas y realidades*. Buenos Aires: Prometeo.

Oliver, M. *De los principios a la práctica*. Segunda parte. (Tesis). Recuperado en: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1348/TOL7402.pdf?sequence=2>

Peña Pineda, L y Urazán Penagos, C. (2012) *Estilos de autoridad en la cultura institucional de dos establecimientos privados de educación media del Bachillerato Internacional*. (Tesis, Universidad de La Sabana, Bogotá). Recuperado en: <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/3981/1/ANA%20MAR%20C3%8DA%20PE%20C3%91A%20P.%20%28T%29.pdf>

Peterson, A. (2011) *School across frontiers. The story of the International Baccalaureate and the United World's Colleges*. Second edition. Illinois: Open Court Publishing Company.

Resnik, J. (2008). *La producción de conocimiento educativo en la era global*. La construcción del Trabajador global a través de la Educación Internacional. Recuperado de https://ibdocs.ibo.org/research/ver_ref.php?id=5026&go_back=saved_references

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. García Jiménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Romero, C. (2011) *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Grupo editor Aique.

Shin, G. (2010) *La influencia del Bachillerato Internacional (IB) en la internacionalización del plan de estudios en las escuelas secundarias de Corea del Sur:*

consideraciones de asignación para el futuro diseño de un sistema integrado K20 (Tesis, MA University of Pittsburgh. Recuperado de http://dscholarship.pitt.edu/12097/1/Thesis_of_Ga_Young_Shin.pdf

Torres, M. (2000) *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Incluido en: *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá, 2000. Documento de trabajo elaborado a solicitud de la Secretaría Ejecutiva del Convenio "Andrés Bello" (CAB) para su discusión en el foro "Los docentes, protagonistas del cambio educativo" (Cartagena, 1-4 Diciembre de 1999). Recuperado de http://www.oei.es/reformaseducativas/reformadores_docentes_cambio_educativo_dos_logicas_torres.pdf

Repetto, F.; Ansolabehere, K., Dufour, G., Lupica, C. y Potenza, F., Rodríguez Larreta, H., (2001) *Transferencia educativa hacia las provincias en los años '90: un estudio comparado*. Documento 57 del Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional - Fundación Gobierno y Sociedad y Fundación Grupo Sophia. Recuperado en 2015 de <http://faculty.udes.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt57.pdf>

Ziegler, S. (2011). *La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones posburocráticas y trabajo docente*. Propuesta Educativa. Número 36 – Año 2011 – Nov. 2011. Vol. 2 Recuperado de http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/59.pdf

Anexo I

Perfiles de los informantes claves

Si bien las entrevistas fueron individuales, para su análisis se agruparon de acuerdo con la información aportada. El grupo 1 está integrado por quienes dieron datos sobre los orígenes y el funcionamiento general del Bachillerato Internacional; el grupo 2, al caso 1; el tres, al caso 2 y el cuatro al caso 3.

➤ Grupo 1

- Entrevistado 1

Fue Director del primer colegio con PD en América Latina: el British School de Uruguay. También fue quien difundió el programa en el resto de la región, incluida Argentina. Se desempeñó como Director de la oficina regional de América Latina y como Director y Coordinador en St. Andrew's Scots School. Actualmente se desempeña como Director Ejecutivo de ACCBIRP.

- Entrevistada 2

La profesora se ha desempeñado como docente de Literatura en el colegio pionero de la Argentina: St. Catherine's. Ella trabajó muy estrechamente con la fundadora del colegio e impulsora del programa de Diploma en Argentina. Dado que estuvo en la génesis del proyecto y además impartió clases hasta su reciente jubilación es que conoce aspectos muy puntuales de los procesos investigados. Actualmente se desempeña como examinadora y jefa de equipo de uno de los componentes de la asignatura Español A: Literatura.

➤ **Grupo 2 (caso 1)**

- Entrevistada 3

La profesora fue docente de la escuela investigada (caso 1) y luego ascendió al cargo de Directora. Estuvo muy comprometida con el desarrollo del Bachillerato Internacional. Fue la sucesora de la Directora que implementó el PD. Actualmente está jubilada y fue una de las docentes históricas que se retiró el mismo año.

- Entrevistada 4

La profesora impartió clases de Biología en la escuela estudiada. Tuvo un cargo de Proyecto 13 de treinta y seis horas, que le permitió desempeñarse como coordinadora de IB por muchos años hasta que dejó la gestión pública para pasar a la privada como Directora. También fue examinadora de uno de los componentes de la asignatura Biología del PD. Actualmente está retirada.

- Entrevistada 5

La profesora tiene una extensa trayectoria con el PD ya que fue ex alumna del colegio investigado –no rindió los exámenes internacionales pero sí recibió la preparación-. Además se desempeñó como docente de Geografía para BI y también fue coordinadora. Actualmente es profesora Líder y examinadora y también encabeza la adaptación e implementación del PD en una escuela municipal de Olivos –Vicente López-, provincia de Buenos Aires.

➤ **Grupo 3 (caso 2)**

- Entrevistada 6

La profesora fue profesora de Matemática en el segundo caso investigado, además de haber realizado sus estudios secundarios, en la misma escuela donde ejerció. También se desempeñó durante quince años como Rectora de los cuatro niveles. Si bien actualmente está retirada, es miembro honorífico de ACBIRP por su compromiso y dedicación con el programa. Es importante destacar su trabajo en la confección de los

primeros documentos sobre el funcionamiento del Bachillerato Internacional para el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; ellos fueron el anticipo del actual proyecto de escuelas públicas IB en C.A.B.A.

- Entrevistada 7

La profesora fue la Directora sucesora de la fundadora y la encargada de concluir el proceso de adopción y luego de llevar adelante la adaptación e implementación del PD. Actualmente está retirada.

- Entrevistada 8

La profesora es docente de Inglés; fue la primera coordinadora de IB. También fue docente en un colegio IB de gestión privada. Fue uno de los primeros miembros en formar la Comisión directiva de ACBIRP. Actualmente está retirada.

- Entrevistada 9

La profesora es docente de Inglés, asignatura que imparte en la escuela para el PD. Además es la sucesora de la entrevistada 8, por lo tanto, actualmente se desempeña como coordinadora BI.

➤ **Grupo 4 (caso 3)**

- Entrevistada 10

La profesora es docente de Inglés e imparte clases además de desempeñar el cargo de coordinadora BI. Sus comienzos se remontan a la primera escuela de gestión pública con IB en donde no prosperó el programa, escuela en la que además de dictar clases fue coordinadora de BI por unos cuatro años aproximadamente.