

**La implementación del Bachillerato Internacional
en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Un estudio sobre los actores ocultos**

Natalia Fernanda Tieso

Director de Tesis: Dr. Mariano Narodowski

Mayo 2016

Universidad Torcuato Di Tella

Escuela de Gobierno

Maestría en Administración de la Educación

Agradecimientos

A todos los docentes en general y en particular a los docentes de la Universidad Torcuato Di Tella quienes, día a día, renuevan su compromiso para crear una sociedad mejor a través de la educación.

A mi Director de Tesis que me ofreció su idoneidad de manera generosa y ejecutiva.

A todos aquellos que me brindaron su tiempo y dedicación para las entrevistas y en la elaboración de la Tesis.

A mis seres queridos por las interminables menciones de mi Tesis.

Tabla de contenidos

Capítulo 1: Introducción	1
Planteo del problema	1
La Organización del Bachillerato Internacional y el Programa del Diploma	2
Antecedentes de la implementación del PD en escuelas públicas de América Latina	4
Ecuador	7
Costa Rica	7
Perú	8
Objetivos generales y específicos	9
Marco teórico	9
Las políticas públicas: la educación como servicio público	9
La formación de agenda de gobierno	10
Tabla 1	11
Grupo de actores	15
Red de contactos	16
Racionalidad	17
La contratación de servicios educativos en la gestión pública actual	18
Préstamos de políticas exteriores	20
Capítulo 2: Metodología	22
Tabla 2	23
Tabla 3	25
Capítulo 3: Resultados	26
Capítulo 4: Análisis y discusión de los resultados	42
Capítulo 5: Conclusiones	46
Capítulo 6: Referencias	48
Capítulo 7: Anexos	54
Anexo A: noticia periodística sobre el PD en la Escuela Municipal “Paula Albarracín de Sarmiento”	54
Anexo B: discurso del presidente de Ecuador	56
Anexo C: noticia periodística sobre la firma del acuerdo del Ministerio de Educación de Perú	62
Anexo D: noticia sobre el proyecto del PD en GCABA	64
Anexo E: artículo editorial	67
Anexo F: noticia sobre el proyecto del PD en GCABA	70
Anexo G: extracto del boletín informativo del IB	73
Anexo H: protocolo de entrevistas	75

Lista de siglas más frecuentemente utilizadas

PPE	Política pública educativa
CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
DGPLIE	Dirección General de Planificación e Innovación Educativa
GCABA	Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
IB	Bachillerato Internacional (por sus siglas en inglés " <i>International Baccalaureate</i> ")
NES	Nueva Escuela Secundaria
PD	Programa del Diploma

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene el propósito de proporcionar una descripción detallada, recogiendo evidencia, sobre la gestación de una política pública educativa en el contexto de la implementación del Programa del Diploma en un grupo de escuelas secundarias públicas ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La decisión estratégica de la intervención privada de la Organización del Bachillerato Internacional se analiza bajo los conceptos de “actores ocultos”, “tercerización del servicio educativo” y “red de contactos”, y se propone un contexto histórico de la implementación de la política pública analizada desde 2011 a partir del análisis de la actividad de los actores ocultos en el proceso de implementación.

Palabras claves:

Agenda de gobierno – actores ocultos – red de contactos – tercerización – Programa del Diploma

Capítulo 1: Introducción

Planteo del problema

¿Cómo nace, se diseña y se formula una política pública educativa (PPE)?, ¿Cuáles son las características de los problemas públicos que conforman una agenda de gobierno?, ¿Quiénes son los actores que participan en la toma de decisiones al definir la agenda? Estos son algunos de los interrogantes iniciales que este trabajo busca responder. Para lograrlo, se propone un recorrido sobre la decisión estratégica de la gestión pública de tercerizar la ejecución de mejoras educativas, en las que el sector privado puede proveer soluciones educacionales al sector público.

A partir de dichos interrogantes, se analiza la gestación del proyecto de implementación del Programa del Diploma (PD) en escuelas públicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en Argentina. La investigación se construye sobre el análisis de los actores ocultos que han cumplido roles claves en la implementación desde el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCABA) y de la Organización del Bachillerato Internacional (IB). También se incluye la perspectiva del investigador (Kawulich, 2005) quien ha participado activamente del proyecto desde mayo de 2012 por desempeñarse como Gerente Regional de la Organización del Bachillerato Internacional, brindando apoyo a los colegios IB de gestión pública y privada de América Latina.

Se propone una reconstrucción cronológica del proceso de iniciación con el fin de comprender quiénes y cómo influyen en la toma de decisión, identificando los conceptos teóricos que se plasman en la PPE estudiada: la implementación del PD responde al objetivo de mejorar la calidad del servicio público educativo y resultará revelador comprender la lógica de la tercerización de un programa educativo administrado por una organización internacional sin fines de lucro.

En el presente estudio no se pretende valorar el éxito de la implementación ni el impacto del proyecto ya que el foco se construye sobre el concepto del servicio educativo como problema público, la formación de la agenda de gobierno y el ejercicio de la toma de decisión de los actores en los

momentos iniciales de las políticas públicas. Tampoco se analiza el proyecto desde una perspectiva normativa ni prescriptiva sino desde el dinamismo y la complejidad del propio proceso.

La Organización del Bachillerato Internacional y el Programa del Diploma

En la sección institucional del sitio corporativo¹, el IB se presenta como una organización sin fines de lucro, fundada en Ginebra, Suiza en 1968. Actualmente existen 4.200 escuelas en 147 países que ofrecen 5.400 programas educativos del IB. La Organización posee una estructura global para brindar los servicios a las escuelas ubicadas en todo el mundo: posee tres centros globales (en Bethesda para la región de las Américas, en Singapur para la región de Asia-Pacífico y en La Haya para la región de Europa, África y Oriente Medio) y tres oficinas de representación (Buenos Aires, Cardiff y Ginebra).

Para ofrecer uno o más programas educativos del IB, las escuelas de todo el mundo deben atravesar un proceso de autorización que suele durar entre 2 y 3 años. Todas las instituciones educativas que pertenecen a la Organización, sin importar su ubicación geográfica ni su idioma, deben cumplir con los requisitos que la Organización incluye en las “Normas para los colegios solicitantes”, la “Guía de autorización” y el “Reglamento General” de cada programa. Además de los requerimientos específicos curriculares y de las tasas de membresía correspondientes, el equipo directivo y los docentes a cargo de los programas deben recibir capacitación presencial o en línea - talleres introductorios de capacitación docente- por parte de la Organización o sus aliados estratégicos (por ejemplo, las asociaciones de colegios de IB de cada país).²

Además, las escuelas deben manifestar un compromiso financiero para la autorización y su posterior implementación y deben tener un coordinador a cargo de la implementación del programa en la escuela. Cada escuela debe

¹ <http://ibo.org/es/about-the-ib>

² <http://ibo.org/es/become-an-ib-school/>

cumplir con el requisito de auto-evaluación cada cinco años y debe asegurarse de mantener su plantel docente actualizado ya que las “Guías” (contenidos a desarrollar) se actualizan cada cinco años. El IB no selecciona ni a los docentes, ni a los coordinadores ni las asignaturas a ofrecer en cada escuela ni el material didáctico a utilizar en cada institución. Cada docente selecciona la bibliografía de acuerdo a los contenidos a impartir que sí define el IB, y cada escuela selecciona los docentes a impartir las asignaturas del programa.

Con el fin de llevar a cabo la misión de “educar para un mundo mejor y más pacífico”³, el IB ha desarrollado un perfil de la comunidad de aprendizaje⁴ que comprende diez atributos que abarcan los cuatro programas educativos: “Programa de la Escuela Primaria” (PEP) para alumnos de 3 a 12 años, el “Programa de Años Intermedios” (PAI) para alumnos de 12 a 16 años y para alumnos de 16 a 19 años, existen dos trayectos: el Programa del Diploma (PD) y el Programa de Orientación Profesional (POP).

En esta investigación, focalizaremos la atención en el Programa del Diploma, el cual se ofrece en los últimos dos años de la escuela secundaria y se caracteriza por un currículo prescripto de cada asignatura seleccionada y la evaluación estandarizada de todos los aprendizajes, calificada centralizada y anónimamente por educadores del IB.

El currículo está compuesto por seis grupos de asignaturas (Estudios de Lengua y Literatura, Adquisición de Lenguas Extranjeras, Individuos y Sociedades, Ciencias Experimentales, Matemáticas y Artes). Cada escuela selecciona las asignaturas que desea impartir teniendo en cuenta el perfil de todos los integrantes de la comunidad educativa y la alineación entre el currículo nacional o jurisdiccional y el programa de estudio de cada asignatura. Al momento de elegir las asignaturas a ofrecer, la escuela debe asegurarse el dictado de 3 asignaturas de Nivel Superior –con una carga

³ <http://ibo.org/es/about-the-ib/mission/>

⁴ <http://ibo.org/es/benefits-of-the-ib/the-ib-learner-profile/>: indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados, reflexivos

horaria de 240 horas de 60 minutos divididas en los dos años, por asignatura- y 3 asignaturas a Nivel Medio –con una carga horaria de 150 horas reloj divididas en los dos años, por asignatura.⁵

Además, la escuela debe cumplir con el dictado de tres componentes adicionales:

1. Teoría del Conocimiento, con una carga horaria de 100 horas reloj divididas en los dos años, es un curso dedicado al pensamiento crítico y a la indagación sobre el proceso de conocer (en lugar del aprendizaje de un conjunto específico de conocimientos).⁶
2. Creatividad, Actividad y Servicio (“CAS”) anima a los alumnos a participar en actividades locales, nacionales e internacionales de manera individual y en equipo, y contribuye a su desarrollo personal, interpersonal, social y cívico a través de experiencias basadas en el aprendizaje-servicio⁷.
3. La Monografía es un estudio en profundidad de un tema bien delimitado, y tiene por objeto desarrollar habilidades de nivel superior en materia de investigación, redacción, descubrimiento intelectual y creatividad.⁸

Antecedentes de la implementación del PD en escuelas públicas de América Latina

Existen numerosas investigaciones realizadas sobre la implementación del Programa del Diploma en instituciones educativas privadas en la Argentina y en el mundo⁹, como los de Resnik (2008; 2015a, 2015b, 2015c) y de Ziegler (2014).

⁵ <http://ibo.org/es/university-admission/ib-recognition-resources-and-document-library/>

⁶ <http://ibo.org/globalassets/publications/recognition/es/tokspanishw.pdf>

⁷ <http://ibo.org/globalassets/publications/recognition/es/casspanishw.pdf>

⁸ <http://ibo.org/globalassets/publications/recognition/es/extessayspanishw.pdf>

⁹ Hayot, P. (1984); Indij, D. (2003); Prosser, H. (2015)

Resnik (2008) relaciona la expansión de la Organización del Bachillerato Internacional durante los últimos veinte años a las habilidades cognitivas, emocionales y socio-comunicacionales que se desarrollan en el dictado del Programa del Diploma y que a su vez, son necesarias para el éxito en las posiciones de manejo gerencial en las compañías internacionales. De esta manera, la autora comprende que el mercado laboral actual y globalizado crea un clima favorable para la creciente demanda de programas especiales, como lo constituye el Diploma en este caso.

Asimismo, Resnik (2015) señala que la proliferación de los colegios del Bachillerato Internacional en Argentina, Chile, Ecuador y España depende de los decisores a nivel institucional, provincial y nacional. Por ejemplo, los directores que lideran la alineación curricular con el programa educativo nacional e internacional, los docentes quienes deben adaptar su pedagogía a nuevas metodologías y contenidos del Programa del Diploma, los coordinadores del programa quienes median entre las necesidades de los colegios y las exigencias del Bachillerato Internacional, etc.

Por otro lado, Ziegler (2014) reconoce el valor simbólico del Diploma ya que solo un pequeño grupo de universidades privadas de la Argentina brinda condiciones preferenciales de admisión de acuerdo a la calificación final obtenida en los exámenes. La autora señala el carácter de distinción y sensación de pertenencia a la elite tradicional y esnobista asociada a la titulación internacional basada en una muestra 3 (tres) escuelas secundarias privadas de alto nivel adquisitivo de la Provincia de Buenos Aires.

Teniendo en cuenta la escasa investigación sobre la implantación del Programa del Diploma en escuelas públicas en América Latina, el presente estudio pretende una aproximación a su implementación a partir del análisis de las interacciones de los actores ocultos.

La jurisdicción de CABA no es la primera en América Latina en identificar al Programa del Diploma como recurso para mejorar la calidad educativa: Ecuador, Costa Rica y Perú también se encuentran en distintos estadios de implementación del Programa del Diploma en la gestión pública.

Resulta interesante aclarar que hasta la implementación de la PPE estudiada, tan solo existían dos escuelas públicas que ofrecían el Programa del Diploma: la Escuela Media Nro. 6 de Vicente Lopez¹⁰ -autorizada en el año 1984- y la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía Broquen de Spangenberg”¹¹ -autorizada desde 1988- ubicada en CABA. Sin embargo, el financiamiento del IB no se debe a fondos públicos ya que ambas escuelas abonan las tasas de membresía a partir de los fondos individuales de los padres y de la Asociación Cooperadora.

Estos casos de escuelas públicas con IB no obedecen a una política pública de tercerización de la política pública educativa sino a decisiones de la micro política escolar supeditada a la propia dinámica de las instituciones. De hecho, el Colegio Nacional de San Isidro también implementó el PD en los años 80s del siglo XX pero más tarde la experiencia institucional fue discontinuada.

A partir de la iniciativa de tercerización del GCABA, la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía Broquen de Spangenberg” ha recibido apoyo financiero para abonar las tasas de membresía desde marzo 2014, y las tasas de matriculación de los alumnos serán abonadas por financiamiento público desde noviembre 2016.

En abril 2015, se firmó un Memorando de Entendimiento¹² con la Municipalidad de Vicente López para que la Escuela Municipal “Paula Albarracín de Sarmiento” comenzara el proceso de autorización en octubre 2015. De esta manera, se espera que la escuela sea autorizada durante el año 2017 y comience a ofrecer el Programa del Diploma en 2018, con la sesión de los primeros exámenes en noviembre 2019.¹³

¹⁰ <http://ibo.org/es/school/000340/>

¹¹ <http://ibo.org/es/school/000496/>

¹² Ver Anexo A.

¹³ Expediente Nro. 6.866/2015

Ecuador

En el año 2012, el Presidente Correa firmó un memorando de entendimiento¹⁴ con el IB para ampliar el acceso de la educación IB a través del Programa del Diploma en 500 escuelas públicas hasta 2017. Hasta ese momento solo había 26 escuelas públicas, una por jurisdicción, y luego del acuerdo, 125 se sumarían anualmente. Actualmente, ya existen 166 escuelas públicas autorizadas a ofrecer el Programa del Diploma y otras 333 se encuentran atravesando diversas etapas del proceso de autorización. En promedio, el IB capacita alrededor de 4.000 docentes de todo el país por año. El gobierno del Ecuador abona al IB el costo de los talleres de la capacitación docente y por otro lado, contrata los servicios hoteleros y de transporte para los docentes ubicados en todo el territorio nacional ya que los talleres se llevan a cabo en diversas ciudades durante 5 o 6 fechas durante el año. En el año 2013, el Ministerio de Educación elaboró una nueva ley de educación que identifica al Programa del Diploma como certificación nacional de egreso del nivel secundario.¹⁵

Costa Rica

En el año 2009, el Ministerio de Educación realizó una alianza estratégica con la Asociación de Colegios IB en Costa Rica -denominada ASOBITICO- con el fin de ofrecer el Programa del Diploma en veinte escuelas públicas en 2017 y poseer 1.000 graduados del Diploma por año¹⁶. Actualmente, ya se han autorizado ocho escuelas y seis escuelas se encuentran en el proceso de autorización. Los integrantes de la Asociación visitan las escuelas regularmente y brindan apoyo académico a las escuelas y a las comunidades educativas. La Asociación ha firmado acuerdos con varias empresas privadas para auspiciar este desafío educativo y actualmente las ocho escuelas están completamente equipadas con alta tecnología. La Asociación también brinda financiamiento económico para abonar los

¹⁴ Ver Anexo B.

¹⁵ Acuerdo No. 0224-13 y MINEDUC-SCDE-2013-0384-M de 23 de abril de 2013

¹⁶ http://asobitico.org/acerca_de_asobitico.php?idioma=1

aranceles de las escuelas, de la capacitación de los docentes y de la matriculación de los alumnos, además de los materiales pedagógicos y didácticos necesarios.¹⁷

Perú

En el año 2011, se autorizó la primera escuela pública para ofrecer el Programa del Diploma en Perú y en mayo de 2014, el Ministerio de Educación de Perú firmó un acuerdo con el IB para poder ofrecer el Programa del Diploma en doce COAR (colegios de alto rendimiento) ubicados en distintos puntos del país. Actualmente, las escuelas se encuentran atravesando el proceso de autorización e idealmente podrán comenzar a brindar el Programa en marzo 2016. En noviembre 2015, 8 (ocho) escuelas se sumaron al proyecto con el objetivo de ofrecer escuela IB distribuida de manera equitativamente en todo el país.¹⁸

Dichos COAR han sido contruidos especialmente sobre el modelo de colegio internado y pueden acceder al PD tres alumnos por escuela: aquellos que tengan las mejores calificaciones y aprueben los exámenes de selección que incluyen una evaluación psicológica-emocional. El 60 por ciento del alumno pertenece al área donde el colegio está ubicado mientras que el 40 por ciento provienen de zonas distantes y por esta razón se alojan en la institución educativa. Los directivos y docentes de dichas escuelas también han atravesado un arduo proceso de selección.¹⁹

Los alumnos comienzan su escolarización en los COAR un año previo al comienzo del Programa del Diploma y se espera que la cohorte del PD esté compuesta por cien alumnos en cada colegio.

A principios de 2016, el Ministerio de Educación de Colombia ha comenzado conversaciones con la Organización del Bachillerato Internacional

¹⁷ http://asobitico.org/preguntas_frecuentes.php?idioma=1

¹⁸ Ver Anexo C.

¹⁹ Los detalles oficiales sobre el proceso de selección de los alumnos y docentes se encuentran disponibles en: <http://www.minedu.gob.pe/cascoar/> y en http://www.minedu.gob.pe/coar/pdf/prospecto_admision_coar_2014.pdf

para evaluar la posibilidad de ofrecer el Programa del Diploma en 5 escuelas públicas de Colombia.

Objetivos generales y específicos

Esta investigación se centra fundamentalmente en el objetivo principal de:

- Comprender y analizar la decisión estratégica de tercerizar el servicio educativo como PPE.

Con el fin de profundizar este asunto, nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Describir, documentar y comprender la gestación de una PPE.
- Reconstruir el proceso cronológico de la implementación del PD según las percepciones de los actores involucrados, especialmente los actores ocultos.
- Comprender la interacción entre el implementador y los actores ocultos en la PPE analizada²⁰.
- Analizar las redes de contactos como operador central en el contexto de planificación política y agenda de gobierno.

Marco teórico

Las políticas públicas: la educación como servicio público

Un bien o servicio público es aquel que está disponible para todos, producidos por el Estado, como garante y no librado al mercado. En esta investigación analizamos la dinámica de las políticas públicas en cuanto atiende a la educación entendida como bien colectivo: es decir, los actos y los “no actos” de una autoridad pública frente a un problema del sistema educativo. Resumiendo, la educación pertenece al campo de la política pública al definirse como “servicio público que no es divisible, no puede ser

²⁰ Se realiza un análisis de las voces de los actores ocultos en el momento de planeamiento y en los inicios de la ejecución y no se incluye un estudio de la implementación y evaluación del programa seleccionado.

racionado de forma selectiva por los mecanismos de mercado y de los precios, y se encuentra disponible para todos”. De esta manera la educación se constituye como bien público que requiere algún tipo de intervención gubernamental o regulación social. (Parsons, 1995: 10-31).

La relación entre el Estado y la educación se construye a partir de la doble voluntad de proveer -por un lado- y de controlar -por otro- la educación que reciben los ciudadanos de una sociedad. Aunque en la actualidad existen evidencias suficientes que el Estado ha dejado de cumplir el rol de “benefactor” (Bresser-Pereira, 2004: 18), la moderna teoría de la justicia educacional concuerda que la educación escolar permanece como una cuestión de Estado, el cual debe garantizar financiamiento y legitimidad del servicio brindado a los ciudadanos (Brighouse, 2004). En la arena política actual, el Estado democrático administra los recursos desde una gestión estatal que requiere la responsabilización de parte de los actores que implementan las políticas públicas educativas.

Para comenzar la discusión, vale la pena destacar que “una política pública es el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental, y conforma un marco de orientación para la acción, un programa o una perspectiva de actividad” (Meny y Thoenig, 1992: 89).

En este trabajo entendemos que la política pública se centra en lo público y en sus problemas: cómo los asuntos y los problemas son definidos y construidos, y cómo forman parte de la agenda de gobierno (Parsons, 1995: XV). Cabe mencionar que “una política pública es lo que el gobierno decide implementar o no implementar” (Birkland, 2001: 132-133) y consecuentemente, conforma o no la agenda de gobierno.

La formación de agenda de gobierno

Para comprender cómo se forma una agenda de gobierno y quiénes son los decisores que participan en el proceso se tendrá en cuenta el modelo de análisis de las políticas basado en etapas, ya que permite incorporar los ejes de formación de agenda de gobierno y la participación en la toma de

decisión de los actores. “La configuración de una agenda de gobierno es una decisión de planeamiento estratégico”: es el supuesto que ilumina la investigación ya que “la formación de la agenda implica elecciones importantes y constituye un proceso decisonal” (Aguilar Villanueva, 1996: 81).

Como dispositivo analítico para esta investigación, utilizaremos el enfoque por etapas ya que nos brinda un marco de referencia y nos apropiamos de los aportes de Aguilar Villanueva (1996: 21), quien detecta seis etapas -iniciación, estimación, selección, implementación, evaluación y terminación- de una política y de Pedró y Puig (1998: 32) quienes también identifican fases, etapas o estadios en la configuración de una política pública, siendo estas: la identificación de un problema, la formulación de soluciones, la toma de decisiones, la ejecución del programa de actuación, la finalización de la actuación y su evaluación.

De esta manera, identificamos que el proceso de una política pública comprende los siguientes momentos:

Tabla 1. Equivalencia de etapas del proceso de configuración de políticas públicas según Pedro y Puig (1998), y Aguilar Villanueva (1996)

Momentos	Etapas/Fases/Estadios	
	Pedró y Puig (1998)	Aguilar Villanueva (1996)
1	Identificación de un problema	Iniciación
2	Formulación de soluciones	Estimación
3	Toma de decisión	Selección
4	Ejecución	Implementación
5	Finalización	Terminación
6	Evaluación	Evaluación

Las etapas mencionadas anteriormente suelen ser interdependientes y encierran interesantes paradojas ya que no siempre siguen una lógica cronológica ni secuencial. Comprendemos que el enfoque basado en etapas ha enfrentado grandes críticas por estar creado artificialmente y porque el

proceso no es lineal ni mecánico como se plantean en las fases (Parsons, 1995: 79). Adicionalmente, Zahariadis explica que en la práctica, las etapas no se encuentran claramente delimitadas y cada una de ellas influye en las demás. Por ejemplo: “la evaluación de programas ya existentes afecta la configuración de la agenda y las dificultades en la implementación influyen en la probabilidad de adoptar una determinada reglamentación” (Zahariadis: 2003, 60). La interconexión de los actores y las etapas está presente en todo el proceso de una política pública.

A pesar de las oposiciones ya mencionadas (Parsons: 95, 77-81), sostenemos que la categorización es funcional para nuestra investigación como marco teórico. Ya hemos advertido que el proceso es dinámico y flexible; y una fase no sigue necesariamente a su precedente. Tampoco suponemos que los actores participan solamente en los momentos en los que está previsto.

La atención de este trabajo se centra en los tres primeros momentos ya que “toda política pública encubre una teoría de cambio social” (Pedró y Puig, 1998: 121) e involucra el propio reconocimiento de un problema: qué se considera un problema y cómo se define un problema depende -en gran medida- de la manera de los actores y decisores políticos para atender los asuntos.

En algunas ocasiones, durante la definición de una política, al haberse identificado un problema, los actores ya poseen una hipótesis de solución del problema: “los problemas definen las soluciones” (May, 1981: 237). Cómo un asunto es definido como problema es mucho más que un puro ejercicio técnico ya que involucra valores, intereses y efectos. “Una solución que es compatible con los valores y los intereses de la mayoría de los especialistas de una comunidad aumenta su atractivo: mientras más amplio sea el consenso, más altas serán las posibilidades de llevar a cabo esa política” (Zahariadis: 2003, 46).

Los actores involucrados en el proceso de definición de problemas tienen intereses que necesitan ser atendidos y entonces ellos tienden a favorecer ciertos problemas y ciertas definiciones específicas de esos problemas. Por esta razón, algunos actores manipulan la información al

presentar sus soluciones y las combinan con otras con el fin de presentar soluciones más atractivas a la mayor cantidad de audiencia posible. Aunque resulte paradójico, “las soluciones frecuentemente buscan problemas” (Zahariadis: 2003, 159).

En resumen, en una sociedad existen creencias sobre las situaciones y los acontecimientos que dan nacimiento a un problema y cabe la pena reiterar que, en la arena política, la identificación de un problema presupone la existencia de una solución y la definición de un problema es parte del problema y paradójicamente, de su posterior solución.

La ambigüedad es un hecho en la formulación de políticas: provoca inconvenientes porque hace que la formulación de políticas sea desordenada, compleja y menos comprensible. La ambigüedad requiere que los analistas posean una gran cantidad de información. Pero más información no resolverá necesariamente la ambigüedad; simplemente hace que el proceso sea más comprensible. La “casualidad”²¹ juega un papel fundamental, y la capacidad para predecir eventos futuros disminuye dramáticamente. El contexto, en lugar del propósito, se vuelve importante (Zahariadis: 2003, 168).

Una determinada cuestión puede denominarse “problema público” cuando exige un lugar en la agenda de gobierno. Los problemas públicos no son sencillos ni fácilmente solubles ya que son de gran escala, complejos, interdependientes, subjetivos y conflictivos. Al analizar un problema se participa en él, no se es un observador pasivo. Los problemas públicos no están claramente delimitados: es difícil conocer dónde comienza y dónde finaliza ya que los problemas suelen compartir raíces y se complementan, suplementan o se superponen (Parsons, 1995: 87-89).

Sin embargo, no todos los problemas públicos son incluidos en la agenda política. Para que un problema sea considerado deben cumplirse ciertas condiciones (Aguilar Villanueva: 1996, 37):

- 1- El problema debe ser competencia de las autoridades públicas.

²¹ *Serendipity* en el original.

- 2- El problema debe merecer atención pública y la situación debe percibirse como insatisfactoria.
- 3- El problema debe politizarse en términos de publicidad y medios de comunicación masiva.
- 4- Los actores sociales deben dominar el problema.

En suma, la decisión gubernamental de introducir en su agenda asuntos públicos específicos va a depender de si el gobierno se encuentra o no en una oportunidad de elección favorable: el supuesto es que en un sistema democrático los ciudadanos -los electores- tienen la última palabra. Las políticas públicas solo podrán avanzar “si cuentan con el apoyo de la sociedad, de la ciudadanía con el poder que le da su derecho de voto” (Bresser-Pereira: 2004, 34).

Para complejizar aún más este punto, Aguilar Villanueva (1996) afirma que existe una estrecha relación entre el alto grado de dificultad de los problemas públicos con los actores privados y sus organizaciones: “ellos suelen convertir justamente en públicos los problemas que ocasionan y que son incapaces de resolver con sus intercambios competitivos y cooperativos” (Aguilar Villanueva: 1996, 36).

La cuestión de los problemas en la agenda de gobierno también es abordada por Zahariadis (2003) quien explicita:

¿Por qué los actores prestan más atención a algunos problemas que a otros? La respuesta radica en la manera de los actores para conocer los problemas y la manera en la cual éstos son definidos. Los asuntos, antes de convertirse en problemas, pueden ser identificados de una de las siguientes maneras:

1. A través de indicadores: por ejemplo el costo de un programa, puede ser usado para evaluar la existencia y magnitud de un asunto.
2. A través de eventos dramáticos o crisis: por ejemplo un accidente aéreo, puede llamar ocasionalmente la atención a un problema.

3. A través de retroalimentación: el *feedback* de programas ya existentes puede llevar un asunto al frente. En este contexto, la situación precedente -esto es el éxito o fracaso de políticas previas- puede generar atención hacia un determinado asunto y puede definirlo como problema (Zahariadis: 2003, 28).

Si retomamos nuestro eje inicial, vale la pena aclarar que nuestro propósito consiste en analizar las políticas públicas educativas desde la perspectiva de formación de agenda de gobierno: cómo nace una política, por qué, cuándo y por quiénes. Consecuentemente, en nuestro análisis de los tres primeros momentos, focalizaremos nuestra atención en la definición de los problemas y los tipos de decisores en la formación de una agenda de gobierno. Pero esta razón, comulgamos con Zahariadis (2003) quien sostiene que la definición de un problema forma parte integral del proceso de una política y no puede comprenderse de manera aislada: “un problema no puede ser completamente definido hasta que no se presenten soluciones a dicho problema” (Zahariadis: 2003, 162).

Grupo de actores

En el trabajo de Kingdon (2003, 68) también observamos la referencia a la construcción de la agenda de gobierno en el momento de la elaboración de una política y la identificación de problemas, pero el autor incluye un ingrediente esencial al distinguir a dos grupos de participantes:

1. Los actores “visibles” son aquellos que reciben mayor cobertura de los medios y mucha atención del público ya que suelen ser presidentes, miembros del Congreso, jefes de gabinetes, funcionarios públicos, etc.
2. Los actores “ocultos” incluyen los especialistas académicos, burócratas de carreras, equipos técnicos, etc.

El aporte sustancial de Kingdon (2003, 199) radica en sostener que el grupo de los actores visibles afecta la agenda política, mientras que el grupo de los actores ocultos afecta las alternativas. Dicho de otra manera, existen más probabilidades de que un problema sea incorporado en la agenda si es presentado por los actores visibles y no por los ocultos.

Según Quade (1989, 20), existen cuatro categorías en cuanto a los múltiples actores que forman parte en una política pública:

1. El *destinatario*²² de la iniciativa política es el grupo a quien la política está dirigida.
2. El *implementador*²³ para la iniciativa política es la organización que va a implementar la política.
3. El *decisor*²⁴ es la persona quien posee la mayor responsabilidad para el desarrollo de las opciones políticas al recomendar la adopción de una determinada iniciativa.
4. El grupo de los *jugadores*²⁵ está constituido por las personas quienes probablemente tienen una influencia directa en la decisión política.

Red de contactos

Ahora bien, resulta interesante incluir en esta discusión el enfoque basado en la “metáfora de comunidad o red de contactos”²⁶ ya que resulta una “manera efectiva para tratar los problemas complejos en la educación” (Rhodes: 2006, 442). Esta perspectiva coloca a los actores en un lugar primordial al analizarlos desde una perspectiva más relacional e informal en el proceso de la formación de una política:

La metáfora de una red de contactos o comunidad busca centrarse en el patrón de los contactos y relaciones, formales e informales, que forman las agendas de gobierno y la toma de decisiones en contraposición con la interacción dentro y entre las organizaciones e instituciones formales que diseñan políticas. (...) El análisis de las redes de contactos está basado en la idea de que una política está enmarcada dentro de un contexto de relaciones y dependencias (Parsons: 1995, 185).

²² *Target* en el original.

²³ *Implementer* en el original.

²⁴ *Decision-maker* en el original.

²⁵ *Players* en el original.

²⁶ *Policy networks and communities* en el original.

En la actualidad, las élites políticas locales, regionales y nacionales por igual buscan forjar alianzas con las empresas privadas, asociaciones voluntarias y otros actores sociales para movilizar recursos más allá de la frontera pública-privada a fin de mejorar sus posibilidades para orientar la sociedad hacia los objetivos políticos definidos. (Pierre and Stoker 2002, en Roe 2013, p. 62)

Rhodes (2006) también utiliza el concepto de “red de contactos”²⁷ como término genérico para describir los vínculos formales e informales entre instituciones, gobiernos y otro tipo de actores estructurados en torno a las creencias e intereses compartidos en la formulación de políticas públicas y su implementación. Estos actores son interdependientes y las políticas emergen de las interacciones entre ellos. Las redes funcionan como un escenario institucional en el que los actores públicos y privados interactúan. Son relaciones que están organizadas informalmente y se conforman sobre las reglas de la construcción de la confianza y fomentan la comunicación para reducir la incertidumbre e inyectar nuevas ideas e información en el debate internacional de los derechos humanos. (Rhodes: 2006, 432-4)

Racionalidad

¿Qué mecanismos se llevan a cabo en la práctica para garantizar que una política no es solo una respuesta individual y subjetiva hacia un problema identificado? El clásico trabajo de Simon (1957) sostiene que la toma de decisiones debe ser racional en cuanto a los procedimientos que se emplean para la selección de los objetivos y la elección de los cursos de acción que mejor lograrán los objetivos propuestos. La objetividad administrativa comprende que los decisores no podrán analizar toda la información y todas las opciones cuando consideren un problema (Quade: 1989, 45-63). Sin embargo, Simon reconoce las limitaciones en la racionalidad humana y sostiene que el proceso de la toma de decisiones no está relacionado con un resultado máximo u óptimo, sino que se espera lograr un resultado

²⁷ *Policy networks* en el original.

satisfactorio dentro de los límites racionales de un contexto organizacional y psicológico, en el cual se toman las decisiones. (Parson: 1995, 273-280)

Asimismo, Bresser-Pereira (2004) nos interpela más profundamente:

¿Cuál es el criterio para afirmar que una política pública es más o menos racional? Si no existen certezas respecto de temas sencillos, qué decir de problemas tan complejos como aquellos que las políticas públicas buscan resolver. No es suficiente que las decisiones sean “racionales”, es decir, que impliquen elegir los medios más adecuados para lograr los fines deseados. Las decisiones también deben ser democráticas, lo que significa que deben responder a los requerimientos reales de los electores (Bresser-Pereira: 2004, 33).

Vale la pena aclarar que Zahariadis también advierte que: “La racionalidad sigue la lógica basada en las acciones como consecuencias: los actores definen problemas primero y luego desarrollan soluciones para esos problemas. Sin embargo, en algunas circunstancias los actores manipulan el proceso lineal para buscar definir los problemas de manera que favorezcan sus soluciones” (Zahariadis: 2003, 165).

Para que una decisión sea racional no solo deben utilizarse técnicas racionales de análisis de datos sino que además los datos deben ser racionales. La calidad de la información utilizada y analizada moldea la racionalidad de las decisiones (Parsons: 1995, 399).

La contratación de servicios educativos en la gestión pública actual

El interrogante que se nos presenta ahora es: ¿por qué los actores relegan las soluciones de problemas públicos a intervenciones privadas?

Según diversos autores, la actual gestión pública parece estar caracterizada por un aspecto que conecta las instituciones democráticas y las instituciones económicas: el incremento de la “contratación”²⁸. La “contratación” resume una amplia gama de desarrollos -la subcontratación de

²⁸ “Contractualism” en el original.

funciones y servicios, la administración de mercados “internos” que imitan el intercambio de mercados y la privatización a gran escala de los servicios. Todas las formas de contratación anteriormente mencionadas parecen poseer un denominador común: el intento de eludir y eventualmente reemplazar las rutinas y las culturas de la burocracia del servicio público por las rutinas y culturas (al menos rutinas y culturas *percibidas*) de las instituciones características del mercado y del sector privado (Moran: 2006, 157).

Los actores no gubernamentales participan de proyectos públicos para mejorar el desempeño en la creación del valor de “lo público”. Este razonamiento básico se aplica al modo de la contratación. Las entidades privadas pueden ofrecer ventajas sobre las organizaciones gubernamentales en varias dimensiones (Donahue & Zeckhauser: 2006, 505).

La principal preocupación política es ahora la eficiencia administrativa que significa principalmente extender la eficiencia económica a los servicios públicos que el Estado financia total o mayoritariamente, como los servicios educativos, contratándolos con organizaciones sin fines de lucro. De lo que se trata es de mantener en el ámbito estatal la decisión sobre la asignación de los recursos sociales, pero aprovechando la mayor productividad o eficiencia en el uso de los recursos que podría ofrecer el sector privado.

Cuando el Estado decide tercerizar el servicio educativo a organizaciones sin fines de lucro, lo hace porque las organizaciones sin fines de lucro son las más adecuadas para competir por la excelencia y el reconocimiento mientras que las empresas de negocio compiten por las ganancias. La ausencia de lucro de dichas organizaciones permite tratar temas tan cruciales y sensibles como la educación porque comprometen derechos humanos básicos. Aun cuando las organizaciones sin fines de lucro estén reguladas por el derecho privado y no por el derecho público, están orientadas hacia el interés social y poseen un alto nivel de compromiso con valores humanos y sociales. De esta manera, el Estado brinda un lugar preponderante a la responsabilización democrática y la sociedad

genera un control social sobre la calidad de los servicios que brindan las organizaciones sin fines de lucro. Los políticos y funcionarios públicos de más alto nivel, encargados de tomar las decisiones relacionadas con la asignación del dinero público para financiar los servicios, deben tener tanta responsabilidad política como la que tienen las organizaciones contratadas. (Bresser-Pereira: 2004, 31).

Debemos tener en cuenta que la cuestión de la tercerización de servicios públicos no es un fenómeno novedoso ya que los gobiernos muchas veces han recurrido a la adquisición de bienes y servicios en el sector privado como comportamiento normal de las actividades del sector público. En la literatura de la gestión pública se encuentran conceptos relacionados con alianzas corporativas, alianzas estratégicas, alianza público-privada, gobernanza colaborativa, y la “nueva gestión pública” se centra en los acuerdos de colaboración privada para el cumplimiento de trabajos públicos (Donahue & Zeckhauser: 2006, 498-500).

No cambia la esencia de la decisión pública: el Estado sigue siendo responsable (*accountable*) por esas decisiones. Lo que sí cambia es el esquema de ejecución de las mismas. En condiciones adecuadas -y con los instrumentos idóneos- esto le puede permitir al gobierno mejorar la calidad (Garnier, 2004).

Préstamos de políticas exteriores

En el campo de la educación comparada dentro del marco de la política pública educativa, Ochs & Phillips (2003) explican el concepto de “atracción transnacional”²⁹, en el contexto del “préstamo de políticas” para describir el interés que los sistemas educativos del extranjero pueden despertar en la política local. De alguna manera, los “impulsos” iniciales disparan la investigación los decisores políticos para realizar evaluaciones, juicios y explorar las posibilidades de reformas domésticas basadas en experiencias externas. Resulta interesante la advertencia de los autores sobre el peligro del

²⁹ *Cross-national attraction* en el original.

entusiasmo inicial del proceso y la adopción descontextualizada, sin un análisis preciso y maduro y sin las lecciones de aprendizaje compartidas. Una perspectiva crítica respecto de esta cuestión puede hallarse en los trabajos de Ball (2002) y su crítica a la globalización y la privatización de la educación.

Los impulsos que motivan la atracción para investigar el préstamo de políticas abarcan diversos factores, tales como insatisfacción interna (por parte de los padres, maestros, estudiantes, inspectores); colapso sistémico (insuficiencia de algún aspecto de la oferta educativa); resultados negativos de la evaluación externa (por ejemplo, en los estudios internacionales de rendimiento de los alumnos); cambio o competencia económica; cambio político y otros imperativos; configuración de un nuevo mundo (regional o locales); y la innovación en conocimientos y habilidades.

Estos impulsos pueden desencadenar estrategias para “pedir prestado” las políticas del extranjero y se resumen de la siguiente manera (Phillips y Ochs: 2003, 453):

1. Investigación científica/académica seria de la situación en un entorno extranjero.
2. Percepciones populares de la superioridad de otros enfoques sobre las cuestiones educativas locales.
3. Esfuerzos políticamente motivados para buscar la reforma de la provisión mediante la identificación de contrastes claros con la situación en otros lugares.
4. Distorsión (o exageración, ya sea intencional o no) de pruebas en el extranjero para poner de relieve las deficiencias locales observadas.

Dichos impulsos para el cambio pueden inspirar la búsqueda de modelos extranjeros que podrían resolver problemas ya existentes, emergentes o potenciales.

Capítulo 2: Metodología

La presente investigación surge de los siguientes supuestos e interrogantes frente a la implementación de una política pública en materia educativa:

1. ¿Qué instrumentos son utilizados para el diagnóstico de la situación inicial?
2. ¿Qué nivel de racionalidad subyace la decisión de los actores visibles?
3. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del IB sobre otras organizaciones sin fines de lucro, y del PD sobre otros programas educativos?
4. ¿Hasta qué punto la decisión de los actores visibles para implementar el PD se justifica a partir de una red de contactos?
5. ¿En qué medida el compromiso de los actores ocultos condiciona la implementación de la PPE investigada?
6. ¿Qué criterios y mecanismos de evaluación se utilizan para analizar soluciones educativas?

Esta investigación se encuadra en un enfoque cualitativo y se utiliza la técnica de informante clave (Hughes & Preski, 1997; Homburg & Larmann, 2012) para realizar las entrevistas en profundidad como instrumento de recolección de datos con el fin de conocer las perspectivas de los actores participantes en la implementación de la política pública educativa.

La entrevista conlleva características propias que especifican este tipo de diálogo. La situación está pautada y acordada previamente la mayor parte de las veces y el tema es anticipado, así como los motivos que persigue el investigador. Es decir, se plantea al otro un fin a lograr conjuntamente, solicitando una cooperación. Esta será aceptada verbalmente con anterioridad al desarrollo de la entrevista y ese compromiso representará la aceptación del encuadre, con cuya iniciativa comienza la relación entre ambos sujetos. En la entrevista existe claridad previa, se explicita qué sucederá con la información que surja del trabajo conjunto y las “reglas” estarán dadas por ese encuadre o convenio inicial. (Frutos: 1996/7, 2)

Teniendo en cuenta la clasificación de los grupos de actores “visibles” y “ocultos” de Kingdon (2003) y las cuatro categorías identificadas anteriormente de Quade (1989), podemos acordar la siguiente tabla que incluye a todos los actores en nuestro caso y que identifica a los actores ocultos que serán entrevistados:

Tabla 2: Actores de la PPE de implementación del proyecto PD en GCABA

GCABA	
Destinatario	Alumnos pertenecientes a un grupo de escuelas secundarias públicas de CABA
Implementador	IB – División de Servicios a Colegios de la Región Américas
Decisor/actor visible	Ministro de Educación de GCABA y Directora General de Planeamiento e Innovación Educativa (DGPLIE) ^a
Jugador/actor oculto	Equipo técnico de proyecto de PD en DGPLIE

Fuente: elaboración propia en base a Quade (1989) y Kingdon (2003)

Se ha intentado obtener una justificación racional, fundamentada y exhaustiva de los Momentos 1-3 para lograr una mirada descriptiva sobre dicha iniciativa. La metodología cualitativa “se sirve de técnicas como la observación, el análisis de grupos de discusión o entrevistas en profundidad, porque, precisamente, éstas son las que generan datos descriptivos” (Ruiz del Cerro: 2000, 2).

Se ha elaborado un protocolo de preguntas³⁰ que sirve como “guión del entrevistador”, pero el nivel de estructuración de las entrevistas ha sido semi-estructurado o moderado ya que sostenemos que las habilidades de interacción comunicativa resultan muy valiosas a la hora de entrevistar personalmente.

Merlinsky (2006) señala que una de las grandes ventajas de la entrevista es la conexión entre prácticas y significados y de esta manera, se

³⁰ Ver Anexo H.

construye una forma de conocimiento pragmático sobre el fenómeno a investigar y al ser un acto fundamentalmente comunicativo, los significados que los entrevistados le otorgan a las prácticas son meramente interpretativos y subjetivos. Por esta razón, creemos que las entrevistas nos brindan miradas distintas y complementarias sobre el fenómeno a través de sus experiencias y sus interpretaciones.

En el campo de las ciencias sociales, se nombra a los participantes de la investigación como "los encuestados", "los sujetos" o "los informantes". Estos términos tienden a ser utilizados por los sociólogos, psicólogos y antropólogos, respectivamente. Los encuestados responden a preguntas de una encuesta, los sujetos son objeto de un experimento, y los informantes *dicen lo que piensan que usted necesita saber*³¹. Los buenos "informantes claves"³² son personas con quienes se puede hablar con facilidad, que entienden la información que el investigador necesita (Bernard: 2006, 196-7).

El investigador toma la postura de "observador participante" cuando gana acceso a la comunidad y selecciona informantes claves y aclara los propios hallazgos a través de revisiones de los miembros con entrevistas formales y conversaciones informales (Kawulich: 2005).

En cuanto al proceso de recolección de información hemos seleccionado a los cinco informantes claves a partir de su participación e involucramiento en diversos momentos de la implementación de la PPE. Los hemos identificado a partir del rol que ocupan u ocupaban en el GCABA como actores ocultos y al implementador por ser expertos en las cuestiones que deseamos conocer. De esta manera, los cinco protagonistas se convierten en "fuentes expertas de información" (Tremblay: 1957).

Realizamos un primer contacto electrónico a través de un correo electrónico de presentación del tema de la investigación y las preguntas de la entrevista con el fin de brindar un contexto significativo para los entrevistados, para luego coordinar la entrevista de acuerdo a la disponibilidad horaria y también para seleccionar una atmósfera sin interrupciones. Se realizaron cinco entrevistas en profundidad en total a los respectivos informantes claves,

³¹ En cursiva en el original.

³² *Key informants* en el original

siendo tres entrevistas personales llevadas a cabo en lugares públicos y dos conversaciones telefónicas con una duración aproximada de 30–50 minutos.

Tabla 3. Informantes claves

Rol	Momentos presentes	Categoría
Ex-miembro del equipo técnico DGPLIE	1 y 2	Actor oculto 1
Actual líder del equipo técnico DGPLIE	1, 2 y 3	Actor oculto 2
Ex-miembro del equipo técnico DGPLIE	2 y 3	Actor oculto 3
Colaboradora del equipo técnico inicial de DGPLIE	1 y 2	Actor oculto 4
Gerente del Departamento de Servicios de Colegios de IB Américas	1, 2 y 3	Implementador

Una vez realizadas y desgrabadas las entrevistas, hemos decidido utilizar los datos para construir una línea de tiempo sobre la gestación de la PPE, con las citas textuales de los actores ocultos e implementador para ilustrar los momentos y opiniones más destacables en el proyecto. Como resultado, se propone una revisión de los conceptos claves del marco teórico a partir de las voces de los informantes claves.

Capítulo 3: Resultados

Una cronología de la decisión y la implementación

A partir de los datos recolectados en las entrevistas, se presenta la siguiente narrativa cronológica que describe la política pública educativa investigada.

A continuación se presenta el comienzo del proyecto de implementación en la voz del implementador:

Todo comenzó porque veníamos luchando con el Ministerio de Educación de Nación porque eliminaron el decreto que dejaba que los chicos que hacían el Diploma en los “United World Colleges”³³ volvieran a la Argentina y se les reconociera su título.

Con la eliminación de esta autorización de un plumazo, hubo un planteo muy importante de los colegios UWCs (United World Colleges) que fue directo al Director General del IB y nos pidieron que hiciéramos algún tipo de intervención.

Entonces, ¿qué hicimos? Preparamos una carpeta en la que intentamos demostrarles cómo, a través del Diploma, se cumplían con todos los requisitos del Bachillerato Nacional. Llevamos eso a Nación y nos dijeron que no, y ahí pensamos que como muchos chicos que van a los “UWCs” pertenecen a la Ciudad de Buenos Aires, deberíamos contactarnos con Ciudad.

Entonces tocamos la puerta del Ministerio como si fuéramos alguien a pesar de que no conociéramos a nadie y en noviembre de 2011, tuvimos una entrevista con quien era entonces presidente de ACBIRP³⁴ y con un grupo de directivos. Nos vio una señora que se ocupaba de la implementación del inglés. Y digo esto porque es muy importante, la falta de conocimiento de lo que es el Bachillerato Internacional: el Ministerio veía el Diploma, incluso esta señora, como una manera de aprender inglés. Y

³³ Son 12 colegios ubicados en diversos lugares del mundo que ofrecen el Programa del Diploma.

³⁴ ACBIRP es la sigla utilizada para referirse a la “Asociación de Colegios del Bachillerato Internacional del Río de la Plata” que agrupa de manera voluntaria los colegios de la Argentina y Uruguay.

yo decía que no estábamos hablando de Bachillerato en inglés, que esto es un programa que se puede hacer íntegramente en español.

Como consecuencia de una entrevista organizada por el implementador con actores decisores que no produjo el resultado esperado, el implementador compartió su frustración con un familiar y de manera azarosa, se abrió el camino para una nueva reunión con un actor distinto.

Luego de la reunión, al llegar a mi casa, le comento a mi hermano que yo creía que nadie me había entendido en la reunión porque ellos hablaban del Bachillerato en inglés y yo les decía que el Programa del Diploma era en español y mi hermano me dice que él conocía al Sr. Ministro de Educación de la Ciudad, y que podía concretar una reunión con él. Entonces fui a ver al Sr. Ministro estuve quince minutos adentro de su despacho y le brillaban los ojos cuando le hablaba sobre el Programa del Diploma y me dijo que el Diploma era justo lo que estaban buscando para mejorar la educación. En ese mismo momento, conocí a la Directora General de Planeamiento, tuvimos una entrevista y ni ella ni yo podíamos parar de hablar por nuestro entusiasmo.

Cuando se indagó sobre la gestación de la PPE, los actores ocultos no pudieron identificar una comunicación formal ni una justificación racional de la decisión. Se percibe un alto grado de improvisación en la estrategia de implementar el Programa.

El proyecto del Diploma se construyó en un encuentro fortuito y así se implementó. Fue en una reunión informal, no planificada. No es que se venía evaluando al Bachillerato Internacional en los últimos cuatro meses, no se venía viendo sus fortalezas y debilidades y entonces se tomó la decisión. Pensá que esto fue en noviembre o diciembre del año 2011 y en febrero del año 2012, el Bachillerato Internacional ya estaba dando una charla en [la Dirección de] Currículum. (Actor oculto 1)

Cómo surgió originalmente, no lo sé. La idea fue del Ministro, que había tenido contacto con la educación bilingüe, con

alguien del Bachillerato Internacional y de esta manera, se lo propuso a la Directora de Planeamiento Educativo. (Actor oculto 2)

Creo que en nuestra oficina, el ritmo de comunicación y de información que fluye es muy rápido y a veces muy informal entonces yo tengo registrado que, en algún momento, se comunicó que el objetivo del proyecto era darles oportunidades a los chicos en contextos desfavorecidos, que pudieran trabajar con este marco del Programa del Diploma por la calidad y por las cosas positivas que tiene el programa en sí pero no recuerdo que haya sido algo formal en el sentido de que nadie vino a decir 'este es tu proyecto, en donde vas a hacer esto y tus objetivos son estos otros'. (Actor oculto 3)

Los actores ocultos no mostraron resistencia al proyecto y apoyaron la decisión de una manera racional.

Yo creo que había un objetivo real de jerarquizar las escuelas públicas, de tratar de ofrecer mayores oportunidades a alumnos que, de alguna manera, estaban o están presos de un sistema de educación pública que no siempre es de calidad y se vio en esto una oportunidad de buscar un mecanismo diferente, 'diferenciador'. (Actor oculto 1)

Yo creo en la igualdad de oportunidades y creo también en la excelencia académica, aunque he visto muchos casos en los que se está perdiendo en pos de políticas compensatorias. No estoy hablando de suprimir políticas compensatorias... yo creo que la escuela ha perdido el lugar primordial que tenía, el de enseñar. La escuela es un contrato entre el maestro que te enseña, el alumno que aprende y la serie de infinitos intercambios que se dan entre estos para que ese alumno se forme para ser un mejor ciudadano, para ser una buena persona y para continuar en el mundo del trabajo, lo dice la ley de educación. Sin embargo, las políticas compensatorias apuntan siempre al que necesita y no al que puede un poco más, que quizás su traba sea económica porque no puede pagar el derecho de examen o porque no sabe que existe y lo puede hacer. (Actor oculto 2)

En diciembre 2011, la Directora General organizó una visita a la oficina regional del IB ubicada en los Estados Unidos de América, donde se entrevistó con el Director Regional del IB, y visitó una escuela pública que ofrecía el PD en una zona cercana a la oficina regional.

Aprovechamos uno de los viajes de la Directora General a Estados Unidos y la invitamos a visitar la escuela pública que está a una cuadra de nuestra oficina (Bethesda-Chevy Chase High School, Maryland, en Estados Unidos). Así que ella vino a la oficina y después fuimos a visitar el Chevy Chase y cuando esos chicos le dijeron a la Directora General lo que había hecho el Programa en ellos, creo que tuvo la seguridad que el programa era bueno desde el lado de los alumnos, que esto no lo decía el IB, lo decían los chicos. Los chicos le hablaron del aprendizaje de manejar el estrés que les lleva del Programa como aprendizaje de vida, mencionaron el tema de las entregas, aprender a pensar, con clases divertidas. (Implementador)

A su regreso, la Directora General organizó reuniones con sus asesores, con la Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica, con la Dirección Operativa de Currículum, y con el equipo del IB para coordinar la implementación del PD en un grupo de escuelas públicas ubicadas en CABA.

La idea nace a raíz de muchas cosas que estaban pasando en ese momento en la Dirección General: ganas de ir para adelante, mezcladas con una cuota de improvisación y una última parte de justo conocer a alguien que me contó esta idea y pensé: '¿por qué no?'. (Actor oculto 1)

La Dirección General se reunió con IB y arreglaron hacer el Diploma. A nosotros nos invitaron cuando el Ministro ya lo había decidido. No nos sentamos a la mesa de decisión, para decidir si hubiera sido mejor empezar con el Programa de la Escuela Primaria o con el Programa de Años Intermedios. (Actor oculto 2)

DGPLIE entonces creó un equipo de trabajo para elaborar un plan de acción. Inicialmente, dicho equipo estaba conformado por tres personas que al mismo tiempo realizaban otras tareas para diversos proyectos: un persona que provenía de otra Dirección con experiencia en el PD como docente y como graduado del PD, con conocimiento legales, junto a otras dos personas con amplia experiencia en el sistema educativo público quienes anteriormente habían realizado tareas docentes, de dirección de escuela y de supervisión. También se fortalecían vínculos de trabajo con otras personas que ya trabajaban para otros proyectos y tenían experiencia en el PD.

La Directora General de Planeamiento me pasa este programa, pero obviamente había algo que a mí me jugaba en contra que era no haber sido de la gestión pública y entonces, ahí es donde soy yo el que les presenta a los otros miembros del proyecto qué es el programa porque ellas lo desconocían completamente. (Actor oculto 1)

La Directora General se entrevista con el IB y yo participo muy poco. La Gerente de Servicios a Colegios de IB hablaba de un montón de cuestiones y parámetros que yo no tenía ninguna idea en ese momento. Después la Directora me dijo que esto se tenía que hacer, que era posible para la Ciudad y entonces lo primero que hice fue meterme en la página del Bachillerato. Cuando leí el manual y leí todo lo que tenía que hacer, me dije: “esto va a ser complicado”. Después fui a una conferencia en el Bernasconi que daba una persona que había estado trabajando con el IB y habló de este proyecto de Ecuador y así empezamos. (Actor oculto 2)

En una reunión la Directora General me explicó su idea de implementar el Diploma en escuelas públicas y me preguntó si quería unirme al equipo. Yo dije que sí. Entonces empecé a ir a las reuniones con supervisores, directivos, profesores y me pidieron que hiciera algunos documentos generales. Por ejemplo, cómo yo, en mi rol de rectora, había informado a la escuela sobre el Bachillerato Internacional, cómo había preparado a los profesores, a los padres, etc. Es decir, yo fui escribiendo documentos en respuesta a estas preguntas que me hacían. Y después me pidieron que hiciera documentos

que ayudaran a alinear los temas curriculares: contenido internacional con contenido de la Ciudad. (Actor oculto 4)

Se percibe un alto grado de compromiso de parte de la Directora General para liderar el equipo de los actores ocultos y también se encuentra un papel preponderante desempeñado por un actor oculto³⁵, que se mantuvo en su mismo rol desde fin de año 2011 hasta la actualidad. Este actor supo proporcionar consistencia en el proyecto a pesar del alto nivel de rotación de personal en el equipo técnico.

En el medio de las capacitaciones, un integrante se va a vivir afuera y toma su lugar otra persona quien se suma enseguida al tren que estaba en marcha. Mientras tanto, otro miembro empieza a correrse un poco del tema. Un año y medio más tarde, otro miembro decide desvincularse y entonces otra persona nueva se incorporó al equipo y aportó compromiso y trabajamos bien, mientras estuvo... Y cada uno que viene, viene con su personalidad, y así fuimos aprovechando los talentos de cada uno porque el proyecto fue como un tren que siempre sigue en funcionamiento. (Actor oculto 2)

En el plan de acción elaborado por el equipo técnico de DGPLIE se ponía de manifiesto la importancia de capacitar a los supervisores de todas las jurisdicciones de CABA³⁶ para la posterior elección de las escuelas que podrían ofrecer el PD y luego, se capacitaría a los directores para que ellos pudieran decidir la adopción o no del PD y finalmente, a los docentes de aquellas escuelas.

El IB organizó una reunión con todos los supervisores y el equipo técnico de la Dirección de Planeamiento del Ministerio para trabajar un día entero con todas las áreas en simultáneo. En cada sesión fuimos presentando los fundamentos y normas del Diploma, para que supieran de qué se trataba la implementación. La supervisión tenía la tarea de ayudar a encontrar cuáles eran los colegios adecuados, por eso debían

³⁵ El actor oculto 2 se desempeñó como docente en el Nivel Medio, luego fue directora de una Escuela Media en CABA y posteriormente fue supervisora (antes de comenzar a cumplir el rol de asesora en GCABA).

³⁶ Nivel Escuela Media, Artística, Técnica

saber las normas. Ahí hubo gente que dijo que sí a la iniciativa y otra que miró para otro lado. El Ministerio siguió trabajando con el sí del apoyo, las escuelas se buscaron con consenso, con autoridades que apoyaran, y sobre todo con la supervisión apoyando a la decisión del Ministerio. (Implementador)

Mirando el mapa con todas las comunas, inicialmente se quería 1 escuela por comuna. Entonces cuando me piden que yo elija las quince escuelas, dije que no, que yo no creía en los proyectos impuestos desde arriba hacia abajo y le ofrecí una contrapropuesta la cual era invitar a las escuelas, contarles el proyecto y ver a quienes les interesaba participar. En ese momento, me dijeron que sí, mientras que lográramos ese resultado, que lo hiciéramos. (Actor oculto 2)

Consecuentemente, en julio 2012, se organizaron los talleres introductorios de capacitación docente para veinte supervisores (pertenecientes a Formación Docente, Media, Técnica y Artística), quienes luego de conocer más sobre el IB y el PD, y en trabajo conjunto con DGPLIE, lograron identificar alrededor de treinta escuelas que estarían interesadas en el PD, teniendo en cuenta los aspectos favorables de las escuelas y también las dificultades que se podían anticipar para la eficaz autorización del programa; por ejemplo, infraestructura, liderazgo pedagógico del equipo directivo, plantel docente estable, interés por innovaciones pedagógicas, etc.

Siempre trabajábamos juntos [IB y GCABA]. Los criterios de selección fueron compartidos, fuimos nosotros los que desarrollamos eso en 2007 para Ecuador y los compartimos por si ellos Ciudad los querían usar, y la Directora General sí lo quiso usar. Eso fue algo en lo que se trabajó con los supervisores. En esos criterios está muy claro el liderazgo, el compromiso de los docentes, etc. (Implementador)

En agosto 2012, se realizó el taller presencial de dos días para los treinta directores de las escuelas que los supervisores habían identificado como posibles escuelas interesadas. Este taller se llevó a cabo en la única

escuela pública en CABA que ofrecía el PD, la “Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Sofía Broquen Spangenberg”³⁷.

El equipo de DGPLIE se reunió con la Coordinadora del PD en la “Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Sofía Spangenberg” y también visitó un colegio de gestión privada para conocer más a fondo los requisitos del dictado del PD.

Iniciamos una búsqueda para ver en dónde se estaba dando el Bachillerato para conocer en vivo y en directo la experiencia de los docentes de escuelas, y en lo posible que fueran de escuelas públicas. Grande fue la sorpresa cuando nos enteramos de que había una sola escuela pública en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Entonces entrevistamos a la que era la coordinadora. Nosotros habíamos armado una grilla de preguntas cómodas e incómodas y le dije que respondiera lo que pudiera. Fue sumamente abierta conmigo y no me lo pintó como la gran maravilla que pinta el mundo ni me dijo tampoco que era irrealizable. También conversamos con la rectora de la escuela que acaba de jubilarse y se sumó al proyecto. Teníamos reuniones quincenales o mensuales con ella porque trabajaba desde su casa y fue muy importante su mirada porque en la época en que ella era rectora, los chicos se inscribían, los chicos estudiaban y los padres pagaban. Y también una conocida mía me consiguió una entrevista con la coordinadora de Diploma de un colegio privado y fuimos a visitarla con el mismo cuestionario. (Actor oculto 2)

La Dirección General se dio cuenta que necesitaba saber qué tenía que hacer un rector, las condiciones que debía cumplir una escuela para poder implementar el IB, etc... y ahí entré yo, con mi experiencia. (Actor oculto 4)

Como consecuencia del taller de capacitación a los directores, algunas autoridades expresaron su interés en pertenecer a la comunidad IB y luego de tener en cuenta variables como el liderazgo pedagógico del equipo de conducción, la estabilidad del equipo de conducción, la ubicación de la

³⁷ Ver Anexo F.

escuela para poder brindar una elección equitativa a los alumnos, la rotación de personal docente, la infraestructura de la escuela, los perfiles de los alumnos, entre otros factores; DGPLIE configuró una lista de veinte escuelas interesadas en ofrecer el PD. Las escuelas que no demostraron interés en el IB dejaron de pertenecer al proyecto y obtuvieron la certificación de asistencia a los talleres del IB.

Era decisión tomada sabiendo que iba a haber oposición de gran parte. De hecho, la primera reunión con el equipo de Currículum no fue muy buena. O sea, se objetaban varias cosas pero yo creo que había una determinación política que iba a hacer que el proyecto se implementara sí o sí. Por eso, yo creo que la Directora General tenía la determinación o estaba convencida de que se iba a llegar al número de escuelas afines con las cuales se iba a poder implementar el Programa. La idea fue bajada con un espíritu bastante “marketinero” en el cual era una escuela por comuna porque la idea o la implementación que subyacía por parte del programa era de equidad, de distribución equitativa en las quince comunas. (Actor oculto 1)

En primera instancia, la estrategia habría sido ofrecer el Programa del Diploma en una escuela por comuna dentro de un proceso de autorización conformado por grupos de cuatro o cinco escuelas por año, pero cuando se analizaron las cuestiones de logística de la organización de la capacitación docente, el presupuesto y se escucharon las voces de las escuelas -que incluían varias razones a favor y en contra de la implementación- DGPLIE elaboró una lista de quince escuelas para implementar el PD al mismo tiempo. En ese entonces, algunos miembros de las escuelas que habían decidido no adoptar el PD expresaron su nivel de oposición a la iniciativa³⁸ de forma pública y tanto DGPLIE como IB se mantuvieron alejados de la polémica.

Terminamos los talleres de los rectores con algunas discusiones políticas fuertes, varios rectores manifestaron que no les interesaba la propuesta; otros dijeron que sería muy lindo pero que sus escuelas no estaban para eso. Hubo

³⁸ Ver Anexo E.

grupos que dijeron que esto era buenísimo y hacia allá vamos. Y así quedamos unas quince escuelas. (Actor oculto 3)

En diciembre 2012 se firmó la resolución ministerial³⁹ que encuadra este proyecto, el cual no solo promueve la capacitación de los docentes en las escuelas públicas de CABA que mostraron interés por el PD, sino que también incluye el financiamiento de todas las etapas del proceso de autorización, las tasas anuales de membresía, las tasas de matriculación de alrededor veinte alumnos por escuela y ha incorporado a su propuesta a la “Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Sofía Spangenberg”.

Para el GCABA esta política pública es inclusiva y promueve la equidad que no solo el PD comprende a los veinte alumnos por división que rendirán los exámenes, sino que es una nueva propuesta pedagógica para todos los miembros de la comunidad educativa al conformar un cambio paradigmático en la pedagogía y al mismo tiempo, pretende brindar oportunidades de acceso a educación de calidad para todos aquellos que conforman la institución escolar. (Actor oculto 2)

Los docentes IB podrán, posteriormente, transformarse en colaboradores para el IB cumpliendo los roles de líderes de talleres, lectores, examinadores. Esto constituye una oportunidad de desarrollo profesional para los docentes actualizados y experimentados en el dictado de asignaturas del PD.

Cabe destacar que DGPLIE se comprometió con las escuelas para gestionar de manera efectiva y rápida los módulos de “profesor por cargo” que las escuelas IB solicitaran y también estrechó los vínculos con Infraestructura para lograr los recursos que fueran necesarios (por ejemplo, laboratorios de ciencias, laboratorios de informática, bibliotecas, material bibliográfico para docentes y alumnos, calculadoras gráficas, conectividad a Internet, etc.).

Para Infraestructura se visitaron las escuelas, se proyectaron obras que ya se realizaron y otras todavía están en realización

³⁹ Resolución 3662/2012

en este momento. A raíz de este proyecto, se movieron otras cuestiones; por ejemplo si una escuela tenía un muy buen nivel en Química y resultaba que tenían un laboratorio penoso, nos contactábamos con Infraestructura y hoy en día el laboratorio está envidiable. Esto movilizó a que los docentes al tener un buen laboratorio, realizaran más actividades de laboratorio y lo utilizaran con mayor entusiasmo. Por otro lado se pidió a las escuelas que hicieran listas con los libros de Lengua y Literatura que iban a necesitar para comprar algunos ejemplares para que la biblioteca los tuviera porque esos libros de biblioteca sirven porque si los chicos tienen una hora libre pueden ir a trabajar pero ellos necesitan poder marcar sus libros, trabajarlos. Entonces los libros de Lengua y Literatura se compraron y se mandaron ya a las escuelas. Lo mismo con las calculadoras: se realizó una compra masiva de calculadoras. Se pensaron quince calculadoras iniciales por escuela ya que todavía no sabíamos cuántos chicos íbamos a tener. (Actor oculto 2)

Mientras tanto, el implementador organizó reuniones informativas con los directores de las escuelas para brindarles apoyo sobre el proceso de autorización y también visitó algunas escuelas para conocer más a fondo la realidad de las escuelas públicas en CABA.

En marzo 2013, se realizaron los talleres de capacitación docente para aquellos que cumplirían con la función de Coordinadores de Diploma en cada escuela. Los Coordinadores “proporcionan el liderazgo pedagógico en el colegio para la implementación de los programas. Constituyen los puntos de enlaces principales con el IB”⁴⁰. El Ministerio propuso a cada escuela seleccionar un coordinador y un coordinador suplente para que la pareja pedagógica pudiera cumplir con los requerimientos en el proceso de autorización y compartir las tareas pedagógicas en el futuro. En la mayoría de las escuelas, los coordinadores son profesores de asignaturas o pertenecen al DOE (Departamento de Orientación Escolar).

En la capacitación para los coordinadores, la calidad de los capacitadores fue óptima. Hablo del enfoque más que del

⁴⁰ <http://ibo.org/es/become-an-ib-school/useful-resources/glossary-of-terms/>

contenido: fue un taller excelente en que a los poco convencidos los entusiasmaron, le transmitieron ese espíritu de mejora y se empezó a formar ahí un lindo grupo entre los coordinadores. En la mayoría de las escuelas los coordinadores son gente absolutamente comprometida con su trabajo, que conocen a los demás docentes, que hace mucho tiempo que están en la misma escuela y que impulsaron realmente la cuestión. (Actor oculto 2)

En ese entonces, doce escuelas presentaron la solicitud de categoría de colegio solicitante ya que algunas escuelas que inicialmente mostraron interés luego se desanimaron al notar las exigencias que la implementación del PD implicaba.

Nuestra escuela pública tiene gran rotación no solo en los cargos de base, que serían los profesores, sino en los cargos de conducción. Y esa rotación afectó a dos escuelas que yo creo que hubieran sido muy buenas en el proyecto del Bachillerato y yo lo lamento profundamente por los alumnos. Una de las escuelas es el "Caso A"⁴¹: es una escuela que trabaja con un muy buen nivel académico, que recibe una población que se hubiera anotado masivamente porque los padres apuntan a la mejor calidad de educación para sus hijos y por el cambio en la conducción de la escuela (después de tener una rectora por muchos años, otra persona toma la conducción, la deja y vuelve a tomarlo una tercera) y así es que se baja del programa. Y en el "Caso B"⁴² la rectora estaba muy comprometida con el proyecto y su vice la acompañaba absolutamente y cuando se hacen los concursos de ese año, el vice se va a otra escuela como rector, y ella es desplazada por otra persona que desconoce la escuela y entonces la rectora pasa a ser docente de la escuela y vice. Con lo cual no se arma un equipo de trabajo y la escuela se termina bajando del proyecto aun teniendo los docentes adecuados. (Actor oculto 2)

⁴¹ Se decide resguardar la identidad de la escuela mencionada.

⁴² Se decide resguardar la identidad de la escuela mencionada.

Mientras tanto, se comenzó a debatir la Nueva Escuela Secundaria⁴³ (NES) y esto produjo cierta inquietud en algunas escuelas. Este desafío de alineación curricular todavía persiste, pero debido a la flexibilidad que la NES ha otorgado, el PD no parece, a simple vista, estar en jaque.

En ese momento no existía la posibilidad directamente de crear una orientación específica para el Bachillerato Internacional. O sea, eso no se iba a hacer porque ya había diez orientaciones y el Diploma tenía que entrar dentro de una de esas diez. (Actor oculto 1)

Antes de seleccionar los docentes, las escuelas [es decir los rectores con los coordinadores] tenían que elegir las asignaturas que iban a ofrecer. Aquí nos encontramos con un escollo porque mientras se implementaba el Bachillerato, la Ciudad de Buenos Aires estaba implementando en Técnica un cambio de planes y en las Medias la NES, que nos cambiaba las asignaturas, que nos cambiaba las cargas horarias. Así que había que pensar en el hoy y el futuro. (Actor oculto 4)

Durante abril, mayo y junio 2013, se realizaron los talleres de capacitación docentes para las asignaturas del PD. Todos los informantes claves señalan que DGPLIE no ha prescripto un malla curricular específica para el PD y ha otorgado autonomía total a las escuelas para seleccionar las asignaturas que mejor se adaptan a cada escuela, a los docentes y al perfil del alumnado.

La capacitación docente fue un beneficio porque a pesar de que la escuela quizás no continuó en el proyecto, ese docente sigue teniendo el valor agregado de haber recibido la capacitación y modificar algo de su práctica. Por otro lado creo que haber estado en el proyecto, haber formado parte y a los que siguen siendo parte de esto, les llevó a tener discusiones y tener conversaciones que quizás en otro contexto no lo hubieran hecho y eso creo que fue muy beneficioso para la escuela. Por ejemplo que dos docentes estén debatiendo

⁴³ Ver Anexo D.

juntos cómo adaptar algo del plan de estudios para poder promover algo o que tuvieran reuniones colaborativas entre los docentes suma y mejora la calidad educativa. (Actor oculto 3)

Las capacitaciones no solo han incluido al profesor responsable del dictado de la asignatura; cuando fue posible, se ha capacitado a un profesor y un profesor suplente o reemplazo para evitar que la rotación del personal afecte el éxito de la implementación ya que la capacitación de los docentes es un requisito para obtener la autorización para dictar el PD. Aun cuando la asignatura fuera seleccionada por pocas escuelas, los talleres se han organizado para escasa cantidad de participantes para respetar la elección de cada escuela. Cuando el equipo técnico de DGPLIE consideraba que la elección de la asignatura o el nivel de la asignatura perjudicaría a los alumnos, se manifestaban dichas preocupaciones a nivel de recomendaciones, pero siempre DGPLIE le ha brindado a cada escuela la absoluta autonomía en cuanto atiende en la conformación curricular institucional del PD.

Nosotros, como equipo de trabajo, hacíamos reuniones en el Ministerio una vez al mes con un grupo de dos o tres escuelas. Allí había “tarea para el hogar”⁴⁴ y la reunión era un espacio de reflexión y consulta y siempre se avanzaba. Nunca fueron reuniones de catarsis. Eran reuniones con agenda. Cuando la gente vio que se les pide que lo adelanten por mail, poquito a poco, todos se sumaron a esta cuestión. De hecho se crearon grupos de escuelas y a veces cambiábamos para que se conozcan con otros y los coordinares empezaron a crecer muchísimo. (Actor oculto 2)

A lo largo de todo el proceso de autorización, el equipo de DGPLIE ha realizado el seguimiento de cada escuela a través de reuniones mensuales y ha funcionado como apoyo ante los requisitos de autorización del IB. Desde el IB, durante todo el año 2013, cada escuela fue acompañada por un consultor, quien además de visitar la escuela durante dos días, brindó el apoyo

⁴⁴ Por “tarea para el hogar”, los informantes se refieren a las actividades que el equipo técnico solicitaba a las escuelas para apoyar los requisitos de autorización, para anticipar cuestiones y resolver problemas si los hubiera.

necesario para que las escuelas pudieran presentar su solicitud de autorización en noviembre 2013. En ese momento, dos escuelas decidieron no seguir adelante con la autorización.

A nosotros nos sorprendía el grado de resistencia de algunos docentes: eso fue la batalla más difícil en el marco de la implementación del proyecto del programa. Cuando los esfuerzos de los docentes se concentran en una escuela para ir en contra de lo que se está proponiendo, eso es lo más difícil para poder revertir. Una escuela se terminó bajando por la resistencia de los docentes y fue muy complejo para nuestro equipo terminar de tomar la decisión para que esa escuela no siguiera adelante. Creo que hay características de la organización o del programa que, como primera lectura, pueden sonar a resistencias en cualquier escuela, por ejemplo que es una organización sin fines de lucro de Ginebra, pero yo creo que la esencia de la resistencia tiene que ver con dos factores: por un lado la resistencia tiene que ver con lo ideológico-político, con estar en contra de la política de turno y por otro lado, la esencia del ser humano que le cuesta enfrentar un cambio. (Actor oculto 3)

Durante abril, mayo y junio 2014, el grupo conformado por diez escuelas recibió la visita de verificación de parte del equipo del IB. En ese lapso, también se organizaron las capacitaciones en línea para aquellos docentes que no habían sido capacitados por no haber formado parte del proyecto previamente porque se debía cumplir el requisito de capacitación obligatorio del IB.

Entre los meses de septiembre, octubre y noviembre 2014, algunas escuelas recibieron la autorización mientras que otras continuaron trabajando sobre ciertas cuestiones curriculares y de planificación colaborativa que IB recomendó antes de otorgarle la autorización. En diciembre de 2014, las diez escuelas ya estaban autorizadas para ofrecer el Programa del Diploma en marzo 2015 con la consecuente primera sesión de exámenes en noviembre 2016. También se realizó una celebración en DGPLIE a cargo del Ministro de

Educación y la Directora General de Planeamiento e Innovación Educativa⁴⁵ para festejar la autorización de las diez escuelas.

Yo creo en este proyecto: aunque es chiquitito como una gota de agua. Yo creo que aunque sea un número reducido de alumnos en una escuela, los chicos van a producir un derrame al resto de los alumnos de esa escuela. Y si bien uno puede decir que hace tres meses que lo estamos implementando, ya se pueden ver los cambios como consecuencia de los tres años que venimos caminando esto: el docente de cuarto que dice que no llega a dar todos los temas en cuarto, que se deben revisar ciertos temas en tercero, que se dé más inglés porque los chicos necesitan tener un mejor nivel, etc. En las diez escuelas concretas ya se está revisando la planificación de contenidos y también los tipos de evaluaciones. (Actor oculto 2)

El actor oculto 2 señaló que durante el año 2015, el equipo técnico de DGPLIE continuó trabajando con el implementador para organizar las futuras capacitaciones para rectores, coordinadores y docentes que se incorporaron a las escuelas luego de la autorización en diciembre 2014. Asimismo, continúan las reuniones de seguimiento con las escuelas ya autorizadas y también se han creado espacios de intercambio de experiencias pedagógicas con docentes de escuelas de gestión privada a través de un proyecto colaborativo que DGPLIE mantiene con ACBIRP, a través de su Director Ejecutivo.

⁴⁵ Ver Anexo G.

Capítulo 4: Análisis y discusión de los resultados

A partir de las entrevistas realizadas y con el fin de retomar los conceptos claves incorporados en el marco teórico, podemos presentar los siguientes resultados:

- Conformación de agenda de gobierno

En la Resolución 3662 firmada por el Ministro de Educación en diciembre 2012 se solicitó la “contratación de la Organización del Bachillerato Internacional para la implementación del Programa del Diploma, que consiste en la formación personal de alumnos para promover el espíritu crítico con responsabilidad y libertad, solicitado por la Dirección General de Planeamiento Educativo”⁴⁶. Resulta interesante observar que el objetivo de mejorar la calidad educativa que perseguía dicha implementación y que fue identificada por todos los actores verbalmente no figura en dicha resolución.

La resolución incluye la aprobación de la contratación directa y se autorizó el gasto plurianual (2012 - 2016) correspondiente a la autorización y al compromiso de los gastos correspondientes a las diversas etapas de acuerdo a los Pliegos de Bases y Condiciones Particulares y de Especificaciones Técnicas. Además de las tasas de autorización, talleres de capacitación docente y membresía anual, dicha resolución incluye el financiamiento de la primera sesión de exámenes en noviembre 2016 para un promedio de 20 alumnos por escuela.⁴⁷

- Racionalidad y red de contactos

Al indagar sobre el momento de las decisiones tomadas para implementar el PD, nos encontramos con un nivel de racionalidad limitada porque percibimos que la política pública no había sido planificada con anticipación.

⁴⁶ La Dirección General de Planeamiento Educativa es la actual DGPLIE.

⁴⁷ Se incluyen 20 alumnos por escuela como promedio de alumnos en una división, es decir que cada escuela ofrece el Programa del Diploma en una sola división.

La decisión estratégica de la PPE se tomó en una reunión organizada azarosamente. No se habían realizado análisis previos ni se habían implementado técnicas analíticas sobre el Programa ni sobre la Organización. Sin embargo, el concepto de red de contactos construye el escenario de la toma de decisión.

Al interpretar las voces de los informantes claves, se percibe que los contactos tuvieron un rol clave para definir la implementación del programa. Las acciones que formaron parte del plan elaborado por el equipo técnico de DGPLIE fueron creadas posteriormente a la decisión. Se advierte que la ejecución de la PPE se debe de manera excluyente a la presencia de la red de contactos ya que no se había anticipado ni planificado algún tipo de relación con la Organización y las reuniones mantenidos con otros actores no había fomentado la implementación tampoco.

El rol racional que ocupó el actor oculto 2 fue determinante para la implementación del Programa ya que fue la única persona que gestionó el proyecto desde sus inicios. Además, su experiencia profesional en el sistema educativo público de la CABA le permitió evaluar acciones (por ejemplo, en la selección de las escuelas) de una manera coherente y consistente. En otras palabras, la racionalidad de la PPE se construye a partir de una dotación de sentidos construida con posterioridad de la decisión por parte de los actores visibles y se focaliza en un actor oculto en especial.

- Tercerización del servicio educativo

Si bien es cierto que los miembros del equipo técnico de GCABA señalan un cierto nivel de rendición de cuentas en cuanto a la implementación del PD, no se ha podido identificar una forma de evaluación formal o mecanismo de control hacia el implementador (IB) ni al objetivo identificado de mejorar la calidad educativa de las escuelas públicas de CABA.

Los informantes claves no han señalado cómo ha surgido el objetivo de mejorar la calidad educativa a través del PD y si, en todo caso, esta necesidad de mejora se ha identificado con criterios previos de evaluación educativa. Tampoco está establecido, de acuerdo al material existente y al testimonio de

los actores ocultos, cómo la mejora será evaluada en el futuro o si será contrastada con otras escuelas que no ofrecen el PD. No se ha encontrado mención a indicadores que complementaran el objetivo identificado y tampoco se advierte alguna acción de comparación o evaluación entre los alumnos que rendirán el Programa del Diploma y aquellos que no lo harán dentro de la misma escuela.

Se ha mencionado anteriormente que la tercerización que ejecuta IB del servicio educativo es parcial: mientras que la capacitación de los docentes y la evaluación externa de los alumnos es realizada por el IB, la planificación didáctica basada en la articulación de las Guías del Diploma y el diseño curricular local y la evaluación formativa sigue en manos de los docentes. Sin embargo la percepción sobre la tercerización resulta distinta de acuerdo al actor oculto 1:

Para el Bachillerato, el proyecto era de acompañar a las escuelas, para gente como la Directora General, era la oportunidad de innovar, pero para muchos otros actores pertenecientes al sistema era el de lucrar. Es decir, mientras el Bachillerato tiene la convicción de que acompaña el proceso, la percepción que al menos yo tuve de la gente del sistema era que el Bachillerato venía a vender un servicio tercerizado, lo cual es venir a hacer plata.

- Préstamo de políticas exteriores:

Los actores ocultos han destacado el trabajo colaborativo con diversos miembros del Ministerio de Educación de Ecuador. Resultará interesante compartir las lecciones aprendidas de ambas políticas en el momento de evaluarlas y profundizar los vínculos con otros países que están llevando a cabo otras iniciativas (Perú y Costa Rica).

En la entrevista con el actor oculto 1, se menciona el concepto de políticas públicas extranjeras como modelo de innovación pedagógica:

Sin la Directora no se hubiese impulsado el programa, ella tiene una especie de visión sobre la necesidad de importar las buenas prácticas, las buenas políticas. Y muchas veces la

búsqueda de buenas prácticas está en modelos que han tenido frutos en otros lugares. Un modelo que había sido probado en un montón de lugares del mundo, que había sido exitoso, vende o nos muestra como innovadores.

Capítulo 5: Conclusiones

Esta investigación es válida para comprender el funcionamiento de una red de contactos como un espacio de colaboración estratégica entre una organización sin fines de lucro y la nueva gestión pública.

Creemos que el aporte de esta investigación reside en la jerarquización de los actores ocultos de las políticas públicas educativas quienes afectan de manera directa la implementación, aunque no sean ellos quienes definen la agenda política.

También sostenemos que existe una relación exitosa en torno a los actores ocultos y a la planificación racional: a mayor grado de involucramiento de los actores ocultos en el proceso de la toma de decisión de la PPE, mejor es la elaboración de una planificación estratégica con acciones que permitan el mejor manejo del tiempo disponible y la resolución de conflictos de manera ágil y efectiva. Otra fortaleza que encontramos en un plan de acción elaborado en los momentos iniciales consiste en proporcionar contexto a los futuros actores que se sumaron al proyecto posteriormente.

La preponderancia a los actores ocultos no amerita concluir en que el azar o la “espontaneidad” son los actores que mejor han explicado este proceso de implementación. Si bien algunos de los actores ocultos señalan con énfasis estos rasgos, a lo largo de este estudio no hemos derivado de ellos ninguna inferencia causal dado que la evidencia no ha permitido operar en ese sentido. Futuros trabajos deberán aproximarnos mejor a la cuestión.

Un aspecto que nos gustaría investigar en el futuro se relaciona con la población de “alumnos IB” y “alumnos no IB” para evitar correr el riesgo de exclusión educativa para aquellos alumnos que deciden o no rendir el Diploma. Doherty (2009) señala que el IB puede ofrecer identidades pedagógicas particulares para sus alumnos y profesores que pertenecen a la comunidad debido al plan de estudios curricular, su posicionamiento relacional, sus recompensas materiales, al capital cultural, al valor de su credencial.

Como futuras avenidas de investigación, emerge el interrogante sobre la planificación estratégica a largo plazo: ¿Quién ocupará el rol estratégico de

la Directora General en la próxima gestión, a partir de diciembre 2015? ¿Qué podría suceder si la próxima gestión pública no estuviera de acuerdo con la implementación del PD en escuelas públicas?

A modo de reflexión final, es nuestro deseo que la implementación del Programa del Diploma en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires inspire múltiples prácticas superadoras en la política pública actual para crear nuevas oportunidades de aprendizajes significativos y estimulantes para los actuales y futuros alumnos de las escuelas públicas de la Argentina.

Capítulo 6: Referencias

Aguilar Villanueva, Luis (1996) *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa Editor

Ball, Stephen (2002). "Grandes políticas, un mundo pequeño: introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas". En Narodowski, M; Nores, M & Andrada, M *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela* (pp. 103-128). Ediciones Juan Granica.

Ball, Stephen (2009) "*Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'*", *Journal of Education Policy*, 24:1, 83-99, Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/02680930802419474> (descargado el 09/01/2014)

Barnett, Elisabeth (2013) "Research on the Implementation of the Diploma Programme in Ecuador's State Schools", Columbia University, New York: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching (NCREST), Disponible en: <http://www.ibo.org/es/research/policy/programmevalidation/diploma/> (descargado el 22/02/2014)

Blanco, Ismael; Lowndes, Vivien; Pratchett, Lawrence (2001), "Policy Networks and Governance Networks: Towards Greater Conceptual Clarity" en *Political Studies Review*: August 2011, Vol. 9, pp 297-308 – Disponible en www.researchgate.net/publication/230422993 (descargado el 28/09/2015)

Bernard, Harvey (2006), *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*, AltaMira Press, Oxford: UK

Birkland, Thomas A. (2001) *An introduction to the Policy Process. Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making*. New York: M. E. Sharpe

Bresser-Pereira, Luis Carlos; Cunill Grau, Nuria; Garnier, Leonardo; Oszlak, Oscar; Przeworski; (2004) *Política y Gestión Pública*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Brighouse, H. (2004), What's Wrong With Privatising Schools?. *Journal of Philosophy of Education*, 38: 617–631. Disponible en: <http://philpapers.org/archive/BRIWWW.pdf> (descargado el 25/10/2015)

Demaine, Jack (1999) *Education Policy and Contemporary Politics*. New York: Palgrave

Doherty, Catherine (2009) *The appeal of the International Baccalaureate in Australia's educational market: A curriculum of choice for mobile futures*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30 (1). pp. 73-89. Disponible en: <http://eprints.qut.edu.au/27571/1/27571.pdf> (descargado el 25/10/2015)

Donahue, John and Zeckhauser, Richard (2006) "Public-private collaboration", pp 496-526, En: Moran, Michael, Rein, Martin, and Goodin, Robert (Eds) *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: Oxford University Press

Dudley, Geoffrey & Richardson, Jeremy (1996), "Why does policy change over time? Adversarial policy communities, alternative policy arenas, and British trunk roads policy 1945–95" En *Journal of European Public Policy*, 3:1, 63-83. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13501769608407018> (descargado el 30/09/2015)

Frutos, Susana: "La entrevista en la investigación social: interacción comunicativa", *Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, Volumen 2, 1996/97 – disponible en: <http://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/677> (descargado el 13/08/2013)

Gallart, Maria Antonia: "La integración de métodos y la metodología cualitativa" en Forni, F., Gallart, M. A. y Vasilachís de Gialdino, I. (1993) Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Disponible en <http://www.glosarioeducativo.wikispaces.com/file/detail/La+integracion+de+m+etodos+Gallart.pdf> (descargado el 13/07/2013)

Halpin, David & Troyna, Barry (1995) "The Politics of Education Policy Borrowing, Comparative Education", 31:3, 303-310. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/03050069528994> (descargado el 09/01/2014)

Hayot, Patricia (1984): "The International Baccalaureate: a study of the evolution of international education in France since 1976", Ph D. Thesis, University of Michigan

Homburg, Christian, Klarmann, Martin, Reimann, Martin, & Schilke, Oliver. (2012). "What drives key informant accuracy?". En: *Journal of Marketing Research*, Volume 49, Issue 4, 594-608.

Hughes, Linda & Preski, Sally (1997). Using key informant methods in organizational survey research: Assessing for informant bias. En: *Research in nursing & health*, Volume 20, Issue 1, 81-92.

Indij, Damián (2003): "Globalización y educación: los casos del nivel Polimodal en Argentina y el Programa Diploma de la Organización del Bachillerato Internacional", Tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, Mimeo.

Kawullch, Barbara (2005). "La observación participante como método de recolección de datos". En *Forum: Qualitative Social research / Sozialforschung* (Vol. 6, No. 2, Art. 43). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/999> (descargado el 17/10/2015)

Kingdon, John W. (2003) *Agenda, Alternatives and Public Policies. Second Edition*. USA: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

Lingard, Bob (2010) "Policy borrowing, policy learning: testing times in Australian schooling", *Critical Studies in Education*, 51:2, 129-147, Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508481003731026> (descargado el 24/03/2014)

May, Peter (1981) "Claves para diseñar opciones de políticas", pp 235-256 en: Aguilar Villanueva, Luis (1996) *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa Editor

Meny, Yves y Thoenig, Jean Claude (1992) *Las Políticas Públicas*. Barcelona: Editorial Ariel

Merlinsky, G.: "La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado: Notas para una pedagogía de la investigación", *Cinta de Moebio* Nro. 27, dic. 2006, pp 27-33. Disponible en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/merlinsky.pdf> (descargado el 13/08/2013)

Moran, Michael (2006) "Economic institutions", pp 157-162 En: Rein, Martin, and Goodin, Robert (Eds) *The Oxford Handbook of Political institutions*. Oxford: Oxford University Press

Parsons, Wayne (1995) *Public Policy. An introduction to the theory and practice of policy analysis* Aldershot, UK: Edward Elgar

Pedró, Francisco y Puig, Irene (1998) *Las Reformas Educativas*. Barcelona: Paidós

Phillips, David & Ochs, Kimberly (2003) "Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices", *Comparative Education*, 39:4, 451-461, Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305006032000162020#.VjEOiH6rTIU> (Descargado el 09/01/2014)

Prosser, Howard (2015): "Elite education in post neoliberal Argentina" En: Maxwell, Claire and Aggleton, Peter (Eds) (2015) *Elite Education: International perspectives*, New York: Routledge.

Quade, Edward S. (1989) *Analysis for public decisions. Third Edition*. New York: Elsevier Science Publishing CO., Inc.

Resnik, Julia (2008) *The production of educational knowledge in the global era*, Rotterdam, Sense Publishers

_____ (2015a) "Elite Education Systems in the Emerging Financial Powers. En Maxwell, Claire and Aggleton, Peter (Eds) (2015) *Elite Education: International perspectives*. New York: Routledge.

_____ (2015b) "The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach" – disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14767724.2015.1051951> (descargado el 21/09/2015)

_____ (2015c). The Incorporation of the International Baccalaureate in Magnet Schools in the United States: Survival Strategies of Low Performing Schools. *Educational Practice and Theory*, 37(2), 79-106 Disponible en: www.ingentaconnect.com/content/jnp/ept/2015/00000037/00000002/art00006 (descargado el 15/05/2016)

Rhodes, Rod (2006), "Policy Network Analysis" En: Moran, Michael, Rein, Martin and Goodin, Robert (Eds) *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: Oxford University Press, pp. 425-445

Roe, Michael (2013), *Maritime Governance and Policy-Making*, “Chapter 2: Governance”, pp 41-110 – disponible en: <http://www.springer.com/us/book/9781447141525> (descargado el 29/09/2015)

Ruiz Del Cerro, Juana “La entrevista en profundidad en la investigación cualitativa. Presentación gráfica de sus textos”, XII CONGRESO NACIONAL I IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA. Madrid, septiembre de 2000. Disponible en <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/13272> (descargado el 13/08/2013)

Scott, Colin (2006) “Privatization and regulatory regimes”, pp 651-668, En: Moran, Michael: Rein, Martin, and Goodin, Robert (Eds) *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: Oxford University Press

Simon, Herbert A. (1957) *Models of Man*. New York: John Wiley and Sons

Tremblay, Marc (1957) “The Key Informant Technique: A Nonethnographic Application.” En: *American Anthropologist*, vol. 59, no 4, August 1957, pp. 688-701. American Anthropological Association – Disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1957.59.4.02a00100/pdf> (descargado el 04/10/2015)

Zahariadis, Nikolaos (2003) *Ambiguity & choice in public policy. Political decision making in modern democracies*. Washington DC: Georgetown University Press

Ziegler, Sandra (2014): “Bachillerato Internacional y regulación del trabajo de los Profesores de la elite”, *Cadernos de Pesquisa*, vol 44 no. 151, Fundação Carlos Chagas. São Paulo Jan/ Mar 2014. (ISSN 0100-1574)

Capítulo 7: Anexos

Anexo A: Noticia periodística sobre el PD en la Escuela Municipal “Paula Albarracín de Sarmiento”

Bachillerato Internacional: las empresas dentro de las escuelas en Vicente López

El pasado jueves 17 de septiembre, el Concejo Deliberante de Vicente López aprobó por 17 votos a favor y cinco en contra, un convenio que permite la implementación de un programa de educación arancelada para estudiantes de los últimos años del colegio secundario municipal Paula Albarracín de Sarmiento.

De esta forma el municipio deberá destinar diez mil dólares anuales de su presupuesto para los gastos del programa, y los alumnos que deseen inscribirse en esta modalidad de estudio, que será a contraturno y en inglés, deberán abonar una matrícula de 160 dólares y 110 dólares por cada examen que deban rendir.

La fundación Bachillerato Internacional (BI) tiene sede en Suiza y desde comienzos de la década del 70 opera en más de cien países de todo el mundo. El programa de BI se dicta en escuelas primarias y secundarias, y se aplica a través de un sistema de exámenes externos destinados a los alumnos, que son evaluados en su rendimiento de acuerdo a estándares fijados por la organización. El programa capacita también a los docentes en los criterios de evaluación y elabora sus propios contenidos de estudio. Como resultado de su aprobación los alumnos obtienen un diploma que permite el reconocimiento e ingreso en universidades del extranjero y algunas universidades privadas de nuestro país.

En Argentina, BI implementa sus programas de estudio en más de 50 escuelas privadas y, desde el 2014 y a pesar de la oposición de algunos gremios docentes, ha incursionado de manera silenciosa en la esfera de la escuela estatal en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), principalmente en escuelas técnicas.

Por otro lado, lejos de proteger y mejorar la educación pública, este acuerdo supone capacitaciones, asesoramiento y materiales pedagógicos para docentes confeccionados por la empresa extranjera BI.

Un estudio de finales del 2013 de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) cuestiona la implementación de dicho programa resaltando que este genera un cambio sustancial en las escuelas al momento de su aplicación en varios aspectos.

Por un lado, relega el rol de los profesores/as a la preparación para la evaluación: “En este sistema el docente pasa a tomar una posición semejante al entrenador deportivo que prepara para el rendimiento al momento de someterse a una prueba exigente”, analizan. Además el curriculum es fijado por expertos de varios países (principalmente anglosajones) delegando así en una fundación internacional la decisión crucial de los contenidos que la escuela enseña e instalando parámetros de evaluación externos a las jurisdicciones educativas.

En Vicente López existe un precedente desde 1984, la Escuela de Educación Media número 6 (Ex Nacional Vicente López) es la única escuela de gestión estatal de la provincia que implementó el programa de Bachillerato Internacional hasta la fecha.

Este municipio, junto con San Isidro, son los dos únicos distritos de la provincia de Buenos Aires que cuentan con mayor cantidad de establecimientos educativos de gestión privada que de gestión estatal. Además, en el partido gobernado por Jorge Macri, la partida presupuestaria de educación se recortó en un 5% entre 2012 y 2015. En este contexto el programa educativo arancelado de BI, sólo pareciera profundizar la desigualdad en el acceso a la educación.

La reciente aprobación de este controversial acuerdo plantea un debate profundo que atraviesa la educación en su conjunto y parece cuestionar el rol del Estado como garante de este derecho.

Bruno Chiodi – @BrunoAmauta y Erica Porris – @EriPorris

Diario en línea “Notas – periodismo popular”, 23/09/2015:
<http://notas.org.ar/2015/09/23/bachillerato-internacional-empresas-escuelas-vicente-lopez>

Anexo B: discurso del Presidente de Ecuador

Entrega de certificados del Programa del Diploma de Bachillerato Internacional a 56 colegios públicos de Régimen Sierra Quito, 17 de septiembre de 2014

Queridas y queridos estudiantes, queridas y queridos compatriotas, queridas maestras, queridos maestros: un gran abrazo a los habitantes de El Condado, al pueblo quiteño, al pueblo pichinchano y de sus alrededores. Un gran abrazo a todos quienes forman parte del colegio María Angélica Idrobo, colegio experimental emblemático para los quiteños, creado en 1973, que desde el 5 de septiembre de 2011 finalmente cuenta con sus propias instalaciones como Unidad Educativa, después de 38 años de compartir el edificio con la Unidad Educativa Manuela Cañizares.

Siempre dijimos que llevaríamos adelante una verdadera revolución educativa y lo estamos haciendo. El Ministerio de Educación implementa el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (BI), como parte del sistema educativo nacional. El Bachillerato Internacional es un programa educativo muy riguroso, concebido para abordar la dimensión intelectual, social, emocional y física de los alumnos. Ha sido certificado por la Organización de Bachillerato Internacional (OBI) por su calidad educativa integral y reconocido por universidades de todo el mundo. En el Ecuador había 24 colegios públicos certificados para ofertar el Bachillerato Internacional, pero nosotros decidimos entrar a una certificación masiva de colegios. La propuesta inicial era que todos los colegios de bachillerato del país pudieran certificarse, para lo cual tuvimos 2 varias reuniones con los directivos de la Organización de Bachillerato Internacional y llegamos a un acuerdo. Nuestra meta es que 500 instituciones educativas públicas sean acreditadas y oferten el Programa del Diploma hasta el 2017. Hasta 2013 hemos avanzado con 26 colegios públicos de régimen Costa y Sierra; ahora estamos entregando el certificado del diploma a 56 colegios públicos de régimen Sierra. De esta forma son 82 colegios públicos acreditados en todo el país para ofertar el Programa del Diploma de Bachillerato Internacional, una gran responsabilidad para

alumnos, profesores y padres de familia porque culminar los estudios en este programa exige rigor, disciplina y reflexión. Este evento es muy importante para el país porque la evaluación nos permite identificar nuestras fortalezas y nuestras debilidades para trabajar sobre ellas y mejorar. La calidad de la educación solo es posible si nos evaluamos constantemente. Hemos desarrollado importantes procesos de evaluación docente; además, por primera vez en la historia, el anterior año lectivo realizamos una evaluación estandarizada a todos los estudiantes de tercer año de bachillerato del país, proceso llevado a cabo por el Instituto Nacional de Evaluación. Ahora, esta certificación internacional que evalúa nuestros colegios fiscales, que capacita y reconoce el trabajo de nuestros docentes y de nuestros estudiantes, es una garantía para saber que vamos por el camino correcto. El examen de diploma de Bachillerato Internacional es el mismo para cualquier aspirante en el país, con el mismo sistema de preguntas, una vez para el ciclo costa y una vez para el ciclo sierra cada año. Este examen es revisado y calificado por evaluadores internacionales que pueden estar en cualquier parte del mundo. Los calificadores no saben de qué país proviene el examen que califican, lo que garantiza el anonimato y la imparcialidad. El proceso de acreditación para que un colegio pueda ofertar el bachillerato internacional no es fácil, de aquellos pueden dar fe los coordinadores de cada colegio y los docentes. Hay normas muy estrictas que debemos cumplir en todas las áreas, asumir ese reto como Estado es un enorme compromiso para mejorar la calidad de la educación. Al ser autorizados para ofertar el Bachillerato Internacional, los colegios del país forman parte de los Colegios del Mundo. Agradecemos por todo ello a la Organización de Bachillerato Internacional con su sede principal en Ginebra y sus oficinas en Estados Unidos y Argentina. Nos llena de orgullo entregar este programa del Diploma de Bachillerato Internacional a 56 colegios públicos de la Sierra: este es un triunfo del país, consecuencia del empeño por desarrollar la ciencia y la tecnología para construir un futuro mejor tal como nos propusimos desde 2006. Nosotros 3 creemos firmemente en los desafíos y el poder transformador del conocimiento, la ciencia y la tecnología, en ellos depositamos gran parte de la esperanza en el futuro del planeta, en la sostenibilidad de la vida, en la posibilidad de alcanzar el Buen Vivir para toda

la humanidad. En el Ecuador estamos decididos a radicalizar un proceso de cambios decididos, valientes, difíciles, para romper las caducas estructuras de una sociedad injusta, inequitativa y excluyente. El Bachillerato Internacional es una vía de comunicación, intercambio y adquisición de conocimientos necesarios. La incorporación de los establecimientos públicos al programa del Bachillerato Internacional, es uno de los programas más ambiciosos de la Revolución Ciudadana porque una de las peores formas de exclusión es la que reserva las mejores posibilidades educativas solo para quienes pueden pagarla, antes de 2007 no había colegios públicos que oferten Bachillerato Internacional: la verdadera libertad es mejorar día a día la educación pública. ¡Que nunca más se quede un joven, un niño sin poder estudiar, sin tener la oportunidad de formarse por no tener dinero! No permitiremos que existan dos tipos de educación: una para pobres, deficiente y retrasada, y otra para ricos, con todas las posibilidades de desarrollo. Esa educación desigual e injusta correspondía a un sistema que reproducía la inequidad, lo cual resulta intolerable a estas alturas del siglo XXI. El Bachillerato Internacional no quiere decir, por nada del mundo, privación de nuestra soberanía, ya que no implica obediencia de dictámenes de ningún país extranjero, sino la honesta aceptación de un sistema pedagógico desarrollado con fundamentos claros y precisos de orden científico. Tampoco implica riesgo alguno para nuestra identidad, porque se trata de asimilar los avances del conocimiento. No representa ningún sometimiento a imperialismo alguno, porque corresponde a la asimilación de una ciencia y de una técnica que no tienen color político, porque son herramientas que no están mediatizadas por potencia alguna. La experiencia del Bachillerato Internacional dota a los alumnos de las habilidades del pensamiento crítico, la investigación y la comunicación que necesitan, así como de conocimientos de una segunda lengua y el entendimiento de otras culturas; estas habilidades les servirán de por vida en un mundo cada vez más complejo.

Necesitamos más educación de calidad para tomar el gran impulso que nos saque definitivamente del pantano del conformismo, de la inmovilidad, del retraso; una educación que pueda alcanzar altos niveles de eficacia y excelencia, que aliente el crecimiento personal de cada individuo.

Necesitamos una educación que jamás pierda de vista al ser humano integral, que no pierda de vista jamás la dimensión social y cívica, es decir, el interés por la comunidad. Nada puede cambiar el mundo mejor que la educación, por eso, no hemos escatimado ningún esfuerzo ni recurso para atender en forma prioritaria la educación. Tenemos logros sociales que nos llenan de orgullo, como ser el país de América Latina que mayor cantidad de pobres tiene en la universidad —gracias a que la nueva Constitución estableció la gratuidad de la educación superior pública—; y estar a la vanguardia a nivel regional y mundial en políticas de inclusión de personas con discapacidades, entre los cuales hemos logrado prácticamente el pleno empleo. Queridos jóvenes, tengan claro que ahora viven en un país lleno de oportunidades, ustedes tienen un futuro diáfano en sus manos. Prepárense incansablemente para sacar las mejores notas en sus exámenes de Diploma Internacional, en postular para las becas de Senescyt y acceder a las mejores universidades del mundo y después regresar a compartir lo aprendido con sus compatriotas. En los últimos siete años, hemos otorgado más becas que las concedidas en toda la historia del Ecuador antes de nuestro gobierno. Más de 8.000 de los más talentosos jóvenes ecuatorianos, la mayoría de ellos matriculados en programas de maestría y doctorado, se preparan en las mejores universidades del mundo. Esto representa la mayor inversión del Producto Interno Bruto en becas en toda América Latina. Además, hemos creado 4 nuevas universidades públicas y de clase mundial en áreas disciplinares esenciales para el desarrollo del país. Las cuatro universidades —de las Artes, Ikiam, Unae y Yachay— buscan combinar calidad, democratización y eficacia en educación superior, para lograr el cambio de la matriz productiva y el desarrollo integral, y salir del extractivismo, salir de la economía primaria hacia la sociedad del conocimiento. Estamos transformando la educación desde los primeros años: la educación inicial es fundamental para nosotros porque mientras más temprano se invierte en educación, más expectativas tiene una sociedad. Así, esos centros infantiles que no llegaban ni a merecer el título de “guarderías” fueron reemplazados por Centros de Desarrollo Infantil, ultramodernos y con todas las facilidades. Hasta el momento hemos inaugurado 45 Unidades Educativas del Milenio (UEM). En los próximos

meses culminaremos 20 adicionales y estamos a punto de iniciar la construcción de otros 201, además de la remodelación de 226 centros de educación pública con el fin de que todos alcancen el estándar de Unidades del Milenio. Combatimos el analfabetismo y la ignorancia con acciones tangibles y concretas. Ahora existe la universalización de la educación inicial, la universalización de la educación general básica; incrementamos la población estudiantil del Bachillerato General Unificado (BGU) a un 75%; mejoramos la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del Sistema Nacional de Educación, fortalecimos la educación de adultos. 5 La educación pública de calidad y el acceso masivo es la base de la democracia. Sin revolución educativa simplemente no hay revolución. Felicitaciones a los 56 colegios públicos que hoy reciben su acreditación de Bachillerato Internacional, no solo de las grandes ciudades, sino también de pequeñas poblaciones como El Chaco, en la provincia de Napo, donde estuve la semana pasada. Los colegios son cuatro de Carchi, tres de Imbabura, tres de Sucumbíos, tres de Orellana, dos de Napo, tres de Pichincha, siete de Chimborazo, dos de Cotopaxi, uno de Pastaza, tres de Tungurahua, tres de Bolívar, cuatro de Azuay, tres de Cañar, dos de Morona Santiago, cuatro de Loja, tres de Zamora Chinchipe y seis de Quito. Queridos jóvenes: quizá ustedes supongan que esto siempre fue así, que siempre tuvimos Escuelas del Milenio, libros y uniformes gratuitos, servicio de Internet, laboratorios de computación, computadoras portátiles para sus maestros, colegios públicos con acreditaciones internacionales, oportunidades de becas en las mejores universidades del planeta, pero lamentablemente antes no era así. Antes los años lectivos nunca empezaban a tiempo porque siempre había huelgas de maestros por diversos motivos. A prepararse jóvenes, su principal responsabilidad con la Patria es estudiar con excelencia, con honestidad. A aprovechar las nuevas oportunidades que les da su Patria —no el gobierno—, su pueblo, sus padres, sus comunidades. A prepararse no solo para ocupar un puesto en la sociedad sino para transformarla y ustedes serán los que tomen la posta para llevarnos a esa Patria nueva, a esa Patria grande, esa

Patria digna de todas y de todos. ¡Felicitaciones y que nos roben todo menos la esperanza! ¡Hasta la victoria siempre!

Rafael Correa Delgado, Presidente constitucional de la República del Ecuador <http://www.presidencia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/2014-09-17-Entrega-Certificados-Bachillerato-Internacional.pdf>

Anexo C: Noticia periodística sobre la firma del acuerdo del Ministerio de Educación de Perú

Alumnos de doce colegios públicos de alto rendimiento accederán al Programa Diploma del Bachillerato Internacional

Los alumnos de secundaria de doce instituciones educativas públicas de alto rendimiento del país que serán implementados en diversas regiones partir del próximo año y que tiene por objetivo brindar una formación integral de primera calidad, tendrán acceso al programa Diploma del Bachillerato Internacional (IB).

El proceso para acceder al programa será iniciado a partir del próximo año luego que las instituciones educativas cumplan con la correspondiente acreditación ante la Organización de Bachillerato Internacional (OBI). Esto será posible en virtud de un convenio suscrito hoy por el ministro de Educación, Jaime Saavedra y el director regional de Bachillerato Internacional Américas, Drew Deutsch, en la sede de la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM).

La propuesta pedagógica del programa comprende la existencia de una infraestructura idónea, una capacitación de alto nivel en los docentes y el desarrollo de un currículo de exigencia académica con estándares internacionales.

"Este acuerdo se realiza dentro del marco de la política de igualdad de oportunidades que promueve el Ministerio de Educación (MINEDU). No escatimaremos esfuerzos ni recursos en seguir trabajando para establecer alianzas como estas, para cumplir el objetivo de universalizar la educación con calidad para todos. Además nos permitirá introducir la excelencia en la escuela pública", recalcó el ministro Saavedra.

Explicó así que este convenio es una oportunidad muy importante para el país, que permite avanzar en inclusión social educativa ya que los estudiantes de los colegios públicos de alto rendimiento recibirán la misma calidad de formación que los alumnos de centros privados.

Es un gran paso en términos de las rutas de inclusión social que tenemos que seguir para mejorar la calidad de la educación en el país, remarcó el ministro de Educación, tras indicar que parte ese esfuerzo es la firma del convenio con la Organización del Bachillerato Internacional, que permite abrir la educación pública al mundo.

Jaime Saavedra fue claro en afirmar la necesidad avanzar en la ruta de inclusión, pues –dijo- que una de las prioridades es dar igual oportunidades para todos. Esto no significa dar lo mismo a todos, es darles a todos los niños y jóvenes lo que necesitan para explotar su potencial al máximo.

En ese sentido, el ministro afirmó que el IB al ser un programa internacional, los jóvenes que estén en los colegios de alto rendimiento y que tengan la oportunidad de acceder al citado Bachillerato, podrán lograr acceso directo a prestigiosas universidades del mundo, entre otros beneficios académicos.

Por su parte, el director regional de IB Américas, Drew Deustch felicitó la decisión peruana de suscribir el acuerdo al recordar que este programa es uno de los tres que ofrece la OBI y que hoy es ejecutado en 144 países con más de un millón de estudiantes favorecidos. "Tenemos el objetivo de formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural, afirmó.

En el Perú hay 32 colegios que tiene el programa pero solo uno es público: el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, cuyos estudiantes han superado los estándares internacionales propuestos.

Portal Ministerio de Educación de Perú, 14/05/2015:
<http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=26627>

Anexo D: Noticia sobre el proyecto del PD en GCABA

“Secundaria: habrá más materias generales y menos específicas”

Es por exigencia del Consejo Federal de Educación y se implementará desde el año que viene. De las 158 especializaciones que existen hoy, el nuevo formato sólo habilita diez. Ya hubo protestas.

La Ciudad de Buenos Aires está en pleno debate sobre cómo será la nueva escuela secundaria a partir del año que viene. Los lineamientos generales para todo el país los estableció el Consejo Federal de Educación (CFE) y el Ministerio porteño elaboró un pre-diseño curricular que está siendo discutido, colegio por colegio. Allí surgen los primeros cuestionamientos a una reforma que apunta a que haya menos materias específicas y más generales. Filosofía, Historia o Psicología pierden horas o se proponen como optativas para los últimos años de las escuelas normales, lo que está generando rechazos en la comunidad educativa, donde ya hubo abrazos y protestas en algunas escuelas. Geografía y Economía también sufrirán recortes horarios. Aunque la discusión está abierta y todavía se está a tiempo de cambiar.

“A fin de año debemos presentar este pre-diseño ya en la forma de un diseño consensuado ante el CFE” dijo ayer Mercedes Miguel, Directora de Planeamiento del Ministerio de Educación porteño, en la presentación oficial. Y entrará en vigencia desde 2014 en primero año. Ayer se realizó en 450 establecimientos públicos y privados la cuarta de las 9 jornadas de discusión previstas. Se sumarán cinco más a puertas cerradas en cada escuela.

“El objetivo es llegar a noviembre con todo listo y tomarnos un tiempo para definir bien cada orientación que entrará a regir en 2016 (es decir, cuando los chicos lleguen a tercer año)”, explicó la funcionaria.

El Consejo Federal estableció que las orientaciones sean solo 10: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro y Ambiente, Comunicación, Informática, Educación Física,

Turismo y Arte. Hoy en Buenos Aires, hay 158 planes de estudio y la mayoría tiene entre 40 y 50 años de antigüedad. Desde el Gobierno porteño ya se pidió al CFE que algunas orientaciones tradicionales permanezcan, como Bachillerato Pedagógico y Comercial, Físico y Matemático y Bilingüismo.

Fuentes del Ministerio de Educación explicaron que el nuevo formato “apuesta por un alumno que luego de la secundaria seguirá una carrera universitaria o terciaria y es allí donde recibirá su especialización. En otra época ir a la facultad era una situación más excepcional, pero ahora es mucho más común”.

Hay otras novedades que buscan una mayor calidad educativa. En base a una extensa experiencia del Lengüitas, se están capacitando docentes para dictar desde el año próximo el Bachillerato Internacional en otros 14 colegios estatales y convertirá a Buenos Aires en la ciudad de América Latina con más oferta pública en esa especialidad. Se trata de una instancia de estudio intensivo de algunas materias puntuales, con programas diseñados en Europa y que tienen reconocimiento mundial, lo que les da un currículum distintivo a los alumnos que lo cursan.

Los cambios están generando cierto grado de incertidumbre en los docentes. El surgimiento de nuevos espacios curriculares obligará a la reconversión de muchos profesores. En las escuelas normales, por ejemplo, en los últimos años habrá materias específicas que serán reemplazadas por campos de conocimiento más amplios, y quedarán circunscriptas en el genérico de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Es decir, los profesores deberán adaptarse a este nuevo diseño.

El ministro de Educación, Esteban Bullrich, descartó ayer cesantías y aseguró que se capacitará a los docentes que así lo necesiten. También dijo que al final del proceso de reforma “nos van a faltar docentes”. También analizó sin anestesia la actualidad del sistema educativo. “Es el mayor fraude que existe porque le decimos a los padres que dejen a sus chicos para darles una

formación que no reciben”. Y arrojó una cifra preocupante: en la Ciudad, sólo 6 de cada 10 alumnos termina el secundario en tiempo y forma.

Otros cambios: la vieja Educación Cívica será reemplazada por Construcción de Ciudadanía y junto con Historia se concentrará en los primeros años del nivel medio, en línea con la ley de voto opcional, para que los jóvenes tenga una mejor formación al cumplir 16 años.

Diario “Clarín”, 07/06/13: www.clarin.com/educacion/Secundaria-materias-generales-especificas_0_933506680.html

Anexo E: Artículo editorial

“Denuncian que Macri quiere incorporar un bachillerato de elite paralelo en escuelas públicas”

Docentes, estudiantes y dirigentes sindicales denunciaron que el Ministerio de Educación porteño quiere incorporar el dictado del Bachillerato Internacional (BI) -un título otorgado por una ONG con sede en Ginebra- en colegios públicos de la Ciudad, a un costo de miles de dólares por alumno costeados por el Estado.

El BI es un programa educativo pago de dos años de duración que la Organización del Bachillerato Internacional -una ONG suiza- ofrece a través de colegios públicos y privados de todo el mundo, a estudiantes secundarios de entre los 16 y 19 años que estén dispuestos a cursarlo en paralelo con los últimos años.

El programa le cobra a cada establecimiento 10.400 dólares de tasa anual por el derecho de impartir el programa, a lo que se suman una tasa de matrícula de 129 dólares por estudiante por cada convocatoria a examen y 88 dólares por cada asignatura rendida.

El título obtenido permite ingresar a diferentes universidades del país y del mundo sin tener que pasar por el examen de ingreso: en Argentina el título sólo habilita para ingresar a 19 universidades, 18 de las cuales son privadas. La rectora del Colegio Mariano Acosta, Raquel Papalardo, dijo a Télam que su establecimiento rechazó la propuesta por considerarla “un desatino”.

“Nosotros estuvimos invitados a participar, nos dieron una charla en la que intentaron vendernos el proyecto, pero por supuesto que dijimos que no, porque nos parece muy grave”, afirmó.

Matías Delgado, vocero del Centro de Estudiantes de ese colegio, también expresó su oposición a esta medida, al considerar que "lo malo es que mientras se plantea el BI, más del 50% de la matrícula se pasó ya a la privada, se siguen desentendiendo las necesidades educativas de lugares en

emergencia habitacional, y negando la titularización a los bachilleratos populares”.

El secretario general de la Asociación de Enseñanza Media y Superior (ADEMYS), Carlos Oroz, dijo a Télam que “esto lo están haciendo silenciosamente, sin comunicárselo de manera oficial a los sindicatos ni anunciarlo en su página web”.

En tanto, el secretario adjunto de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), Guillermo Parodi, explicó que “desde el año pasado el Ministerio está proponiendo el BI a los directores de escuelas medias” y aseguró que “muchas privadas lo tienen desde hace tiempo, la novedad son las escuelas públicas”.

Uno de los colegios que aceptó el BI es la Escuela Normal Superior N°8, Julio Argentino Roca, del barrio de San Cristóbal, en tanto “la Escuela Normal Superior N° 8, se encuentra transitando la fase de `escuela solicitante` para ingresar a la comunidad del Bachillerato Internacional”, puede leerse en su página web.

“Si uno da más horas de escolaridad, siempre va a funcionar mejor, pero no por un convenio con una organización privada y no como una opción para un grupito”, dijo Parodi.

En tanto, todos los consultados criticaron el proyecto por “privatista”, por crear una “elite” dentro de los colegios públicos, por “antipedagógico” y porque supone “perder soberanía” en contenidos educativos.

“En los colegios donde se aplicaría el Estado resignaría parte de la organización del sistema educativo, pasando a ser una fundación con sede central en Ginebra quien decide los currículos, la manera de enseñar y aprender”, advirtió Oroz.

Además, Parodi y Oroz cuestionaron que el programa quiera implementarse sin incrementar el número de docentes y las horas de clase, lo que implicará que “se recorten recursos a los que más necesitan para dárselos a los que menos necesitan”.

“Quieren usar las horas extra-clase de los docentes para el BI. Hoy esas horas se están usando para clases de apoyo y los alumnos que tienen deficiencias

en su aprendizaje se quedarían sin eso en beneficio de otros que no las necesitan”, afirmó Parodi.

“Las escuelas de la Ciudad, además de nuestra currícula actual, ofrecen variados proyectos, ya que cuando se reciben, pueden acceder a terciarios y universidades públicas gratuitas y para estudiar en el extranjero tampoco es necesario tener el diploma del BI por lo que no hay ninguna puerta cerrada que venga a abrir”, afirmó Oroz.

“Actualmente hay maneras de homologar el título secundario a nivel del Mercosur y nuestros alumnos no salen a recorrer el mundo en búsqueda de oportunidades porque no está a su alcance”, agregó Parodi.

En Argentina, según la página web, el BI funciona desde 1973 y actualmente 49 escuelas ofrecen alguno de sus programas: Programa del Diploma, de la Escuela Primaria o de los Años Intermedios.

De este total de escuelas, 47 son establecimientos privados y solamente dos son públicas: la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas `Sofía Broquen de Spangenberg`, que lo tiene desde mayo de 1988; y la Escuela de Educación Media número 6, Vicente López, desde noviembre 1984. Desde hace 25 años ningún colegio público de la Argentina ha incorporado el Bachillerato Internacional.

Télam intentó en reiteradas oportunidades comunicarse con el director de Educación Media de la CABA, Eduardo García del Río, para abordar esta cuestión, pero no obtuvo respuesta.

Portal de noticias “Telam, Agencia Nacional de Noticias”, 27/07/2013: www.telam.com.ar/notas/201307/26525-denuncian-que-macri-quiere-incorporar-un-bachillerato-de-elite-paralelo-en-escuelas-publicas.html

Anexo F: Noticia sobre el proyecto del PD en GCABA

“El bachillerato internacional crece en la Ciudad”

Once escuelas estatales porteñas planean sumarse a este programa, que exige cursar materias en otro idioma. Hasta ahora, casi todos los colegios que lo ofrecían eran privados.

El diploma del Bachillerato Internacional, un riguroso programa educativo que se estudia en forma bilingüe en los dos últimos años de la secundaria y que prepara a los estudiantes en el rigor de la vida universitaria, decidió sacudir su tradición de educación de elite y apuntar a las escuelas públicas. A partir del ciclo escolar 2015, el IB (por sus siglas en inglés) se impartirá en once colegios estatales de la Ciudad de Buenos Aires, como la Escuela N° 4 Nicolás Avellaneda, la N° 9 Justo José de Urquiza, la N° 8 Julio Argentino Roca y las escuelas técnicas 28, 29 y 32, entre otras.

“Queremos que los chicos accedan a una educación de alta calidad sin importar sus circunstancias personales ni sociales. Buscamos dejar de lado la idea de que el bachillerato internacional es sólo para alumnos de poder adquisitivo alto”, aseguró Drew Deutsch, director de IB Américas, a Clarín Educación, durante la Conferencia Mundial de Colegios IB, realizada en el colegio Saint George de Quilmes, donde se reunieron más de 400 directivos de colegios IB de Europa, Asia, África y las tres Américas.

“El año pasado llevamos la propuesta a los colegios y tuvo muy buena aceptación entre directivos, docentes y familias. Preparar a las escuelas para brindar el bachillerato internacional es un proceso que dura entre dos y tres años, en los que hay que capacitar docentes, discutir y adecuar programas de estudio y mejorar la infraestructura escolar. Este año, 245 docentes porteños fueron capacitados por el IB”, afirmó Mercedes Miguel, directora de Planeamiento Educativo del Gobierno de la Ciudad, y adelantó a este diario que dos escuelas porteñas comenzarán a prepararse para brindar el programa internacional para alumnos de primaria a partir de 2016. Argentina

será el primer país de América Latina en ofrecer este programa en escuelas primarias de gestión pública.

Miguel confía en el “efecto contagio” de la capacitación docente: “Un profesor que aprende los conocimientos y herramientas del bachillerato internacional no sólo los emplea con sus alumnos de IB sino también en sus otros cursos”. Hoy 49 colegios argentinos ofrecen el bachillerato internacional, pero sólo dos son de gestión pública: la Escuela Media N° 6, de Vicente López, y la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas, en la Ciudad. Argentina ocupa el 3° lugar en el ranking latinoamericano de colegios IB, después de México (99 colegios) y Ecuador (66).

Algunos países utilizan los programas del IB como un método de control de calidad de su propio sistema educativo. Es el caso de Ecuador, que ya tiene más de 700 alumnos matriculados en este programa y prevé implementarlo en 500 colegios para 2017.

Un reciente estudio de la Universidad de Columbia realizado en Ecuador revela que la implementación del IB no sólo mejoró la calidad de la educación ecuatoriana sino que generó un mayor apoyo del Estado a los colegios públicos, la capacitación docente y el desarrollo de los alumnos. Hubo cambios en las prácticas pedagógicas, en la evaluación y en los materiales de enseñanza. Según el estudio, los docentes están satisfechos con las nuevas posibilidades de desarrollo profesional, ya que reciben capacitación y contención, en una red de colegas que intercambian experiencias a nivel mundial.

Judith Fabián, directora académica del IB, explica: “Los planes curriculares se revisan cada 6 años y los cambios se discuten con líderes pedagógicos y referentes de las principales universidades del mundo. El IB capacita a más de 60 mil docentes al año y se asegura que los estándares de calidad sean los mismos en todo el mundo, de Singapur a Buenos Aires”.

Una de sus claves es la “conciencia global”: el IB busca que sus alumnos estén conectados a la comunidad global pero conservando el sentido de responsabilidad hacia su comunidad. “Sólo las personas que conocen bien su comunidad y participan de ella pueden conocer, entender y aceptar otras sociedades”, sostiene Deutsch.

Aunque el aprendizaje de una segunda lengua –el inglés– es obligatorio, la mayoría de las materias se cursan en español. Los alumnos, además, realizan un curso de teoría del conocimiento donde adquieren una mirada crítica sobre su propio aprendizaje.

Los colegios que dictan bachillerato internacional deben abonar la tasa anual del IB, que ronda los US\$ 10.660. También se paga una matrícula por alumno de US\$ 151 y evaluaciones por materia de US\$ 104. Mercedes Miguel garantiza: “En las escuelas estatales, estos costos son asumidos por los presupuestos de cada escuela, sin que el alumno deba pagar nada”.

Diario “Clarín”, 31/10/13: www.clarin.com/sociedad/bachillerato-internacional-crece-Ciudad_0_1021097951.html

Anexo G: Extracto de boletín informativo de IB

Artículo sobre la autorización de las escuelas de GCABA - Publicación en línea para los colegios IB del mundo: “El Ministerio de Educación de Buenos Aires cumple su objetivo de diez escuelas públicas con el Programa del Diploma”, abril 2015

The Americas
f Like | T | Tweet | Forward



THE AMERICAS

GLOBAL NEWS
AFRICA/EUROPE/
MIDDLE EAST
ASIA PACIFIC
THE AMERICAS

VOL. 3, ISSUE 2, 2015

Michael & Susan Dell Foundation grant bridges equity gap for US students

Last year, the IB received a US\$1.3 million grant from the [Michael & Susan Dell Foundation](#). The grant will identify ways to increase the number of low-income US students participating and succeeding in the IB Diploma Programme (DP) and help them persist and succeed at college. In the last five years, the number of low-income students participating in the DP in US public high schools has nearly doubled.

The “Bridging the Equity Gap” project was developed as the mechanism to deliver on the grant’s promise. It began with the selection of five schools—through a competitive application process—for participation in a three-year pilot. Schools will receive mentoring and services that support the implementation of a model consisting of five components.

To enable the whole IB community to participate actively in the implementation, progress and findings of the *Bridging the Equity Gap* project, the [E2: Excellence and Equity blog](#) has been created. If you have an interest in expanding access to an IB education for low-income, minority and first-generation students, take a look and sign up to our mailing list. Regular posts will address issues related to access plus reports on the project’s findings. Prominent guest bloggers will include Carol Burris among many others.

Join the discussion—post your feedback and comments on the [E2 blog!](#)



Ministry of Education in Buenos Aires achieves goal of ten new public DP schools

The IB welcomes ten public secondary schools in the City of Buenos Aires, Argentina that are now authorized to offer the Diploma Programme (DP). The schools join 2 existing public schools and 45 private schools that offer the DP across Argentina.

© International Baccalaureate Organization 2014
 International Baccalaureate® | Baccalauréat International® | Bachillerato Internacional®



Authorities from schools and Government celebrating the authorization

The Ministry of Education—part of the Government of the City of Buenos Aires—initiated the project under the leadership of Mrs. Mercedes Miguel, General Director of Education Planning and Innovation. The schools joined the initiative as volunteers to become IB World Schools. Each school will offer the DP to one class as part of an initial pilot stage and to promote access and innovation. The initiative also ensures that the DP courses offered best suit the school communities.

Mrs. Miguel reflects, “We are delighted to have reached authorization—coordinating the requirements for ten schools was a huge undertaking. During the two-year authorization process, in-situ training was provided to over 250 heads of schools, teachers and administrative personnel at the schools and within government.”

Featured teacher: Shamita Johnson from Atlanta, Georgia, USA

In light of recent events at Charlie Hebdo Magazine in Paris, France students and teachers at Willis A. Sutton International Middle School in Atlanta, Georgia, US will soon host 24 students and 3 French teachers from their sister school, Saint Joseph school, Toulouse, France. The aim of the visit is to garner intercultural understanding and enable the students to learn each others’ language in an authentic context. Atlanta, Georgia, USA and Toulouse, France have been sister cities since the 1970s. Over 40 years later, MYP teacher Shamita Johnson is driving this initiative to help students from both cities to develop intercultural awareness and respect, and continue the tradition of cities’ partnership in the 21st century.



MYP teacher Shamita Johnson

Q: What activities are you planning for your visitors?

I want to give the students an opportunity to practice their intercultural skills, enhancing their cognitive development and global literacy. They will work collaboratively, enabling connections between their academic course studies and the real world, thereby developing an understanding of global challenges.

Academic field trips will include the Dr. Martin Luther King Jr. National Historical site, The National Center for Civil and Human Rights, and The Atlanta History Center.

Q: How will you prepare your MYP students for the experience?

Students from both schools are exchanging letters twice a month and conducting regular video conferences via Skype. In doing this, they are already having the opportunity to reflect

Anexo H: Protocolo de entrevistas

Esta entrevista forma parte de mi Tesis de Maestría cuyo objetivo es comprender y analizar la solución de un problema de política pública educativa a través de la tercerización del servicio educativo ofrecido por una organización sin fines de lucro. En este contexto en particular, las preguntas abordarán la actual implementación del Programa del Diploma (PD) en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), pero se basarán en los momentos iniciales previos a la implementación.

Gracias por aceptar formar parte de esta investigación. La información que Ud. comparta será confidencial y no utilizaremos su nombre para referirnos a sus propias palabras. A causa de la limitada cantidad de personas que forman parte de esta investigación, no podemos asegurarle el completo anonimato. Sin embargo, realizaremos todo el esfuerzo posible para reducir la posibilidad de que alguien pudiera identificar sus comentarios.

- ¿Nos brinda su consentimiento para realizar la entrevista? SI / NO
- ¿Nos autoriza a grabar a esta entrevista para asegurarme que mis notas sean completas? SI / NO
 - a. ¿Nos autoriza a tomar notas en esta entrevista? SI / NO

1. Nombre del entrevistado:
2. Cargo que ocupa en general y también en relación al Proyecto de implementación del Programa del Diploma en CABA:
3. Cantidad de meses/años que ocupa dicha posición:
4. Fecha de la entrevista:

Preguntas

Las preguntas que se detallan a continuación son una guía para sistematizar las entrevistas, otros temas o comentarios podrán agregarse según corresponda.

1. ¿Cómo nació la idea de implementar el Programa del Diploma en las escuelas públicas en CABA? (quién, cuándo y por qué se ha tomado la decisión de implementar el PD en CABA?)
2. ¿Cómo se acercó Ud. al proyecto en general y en qué rol?
3. ¿Cuál es el objetivo perseguido?
4. ¿Cuánto tiempo transcurrió desde la primera comunicación de la decisión hasta la concreción de un equipo de trabajo?
5. ¿Se han diseñado etapas de evaluación de los resultados en función no del programa sino del objetivo?
6. ¿Cree que la implementación del PD puede solucionar la problemática de calidad educativa en CABA? ¿Por qué?
7. ¿Qué actores participaron en el proceso de toma de decisión?
8. ¿Cuáles son los mayores obstáculos y beneficios que se han enfrentado a la hora de comunicar la decisión
 - a. Al equipo técnico
 - b. A las escuelas en particular
 - c. Al sistema público en general
9. Según su criterio, ¿qué valor agregado le brinda el IB al sistema educativo público?
10. ¿Qué implica llevar adelante dicha iniciativa?
11. ¿Qué reflexión le provoca dicha iniciativa?
12. Otros comentarios que desee realizar...