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

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

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

4. Entre elitismo y democracia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo 6

Consolidación del Programa de Diploma

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

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

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

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

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

1. Modelos del proceso de consolidación

- Modelo democrático

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

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

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

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

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

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

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

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

También lo reafirma otra informante clave:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Tiempo estimativo del proceso de consolidación

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

3. Algunas particularidades de la consolidación

- Escuelas públicas de prestigio con conciencia de la demanda

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo 7

¿Deterioro o *aggiornamento*?

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

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

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

2. Modelos

- Deterioro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Dejan morir el IB.” (E5, M, 45)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Aggiornamento

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Tiempo estimativo del proceso

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

3. Posibilidades de supervivencia

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

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

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

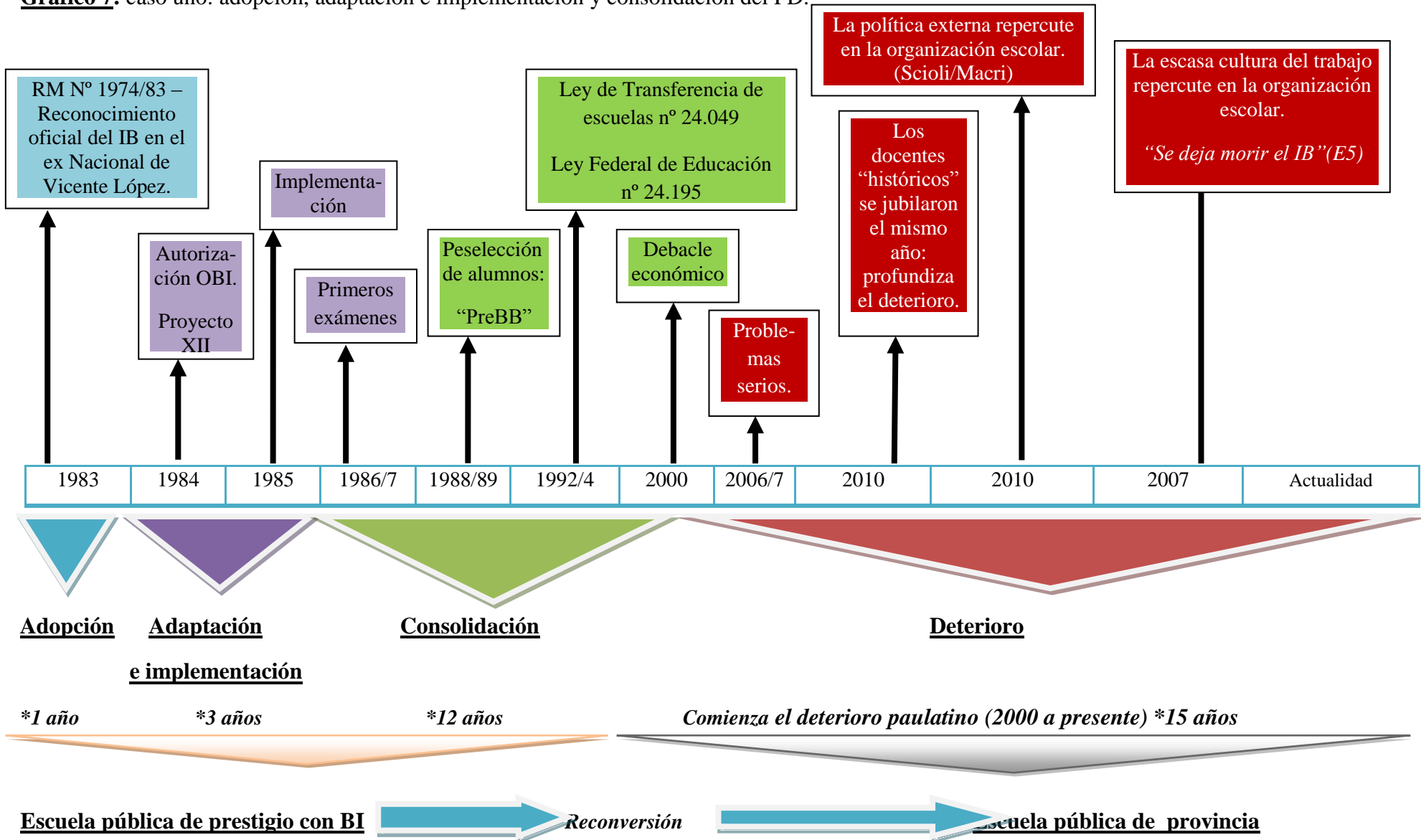
⁵⁶ Actualmente, las autoridades ministeriales de C.A.B.A. y los miembros de ACCBIRP están desarrollando un programa para que una escuela privada de trayectoria apadrine a una escuela pública con BI. Es decir que se vuelve a repetir el esquema que experimentó el ex Lengüitas en su evolución.

Capítulo 8

Reconstrucción de los procesos: líneas de tiempo

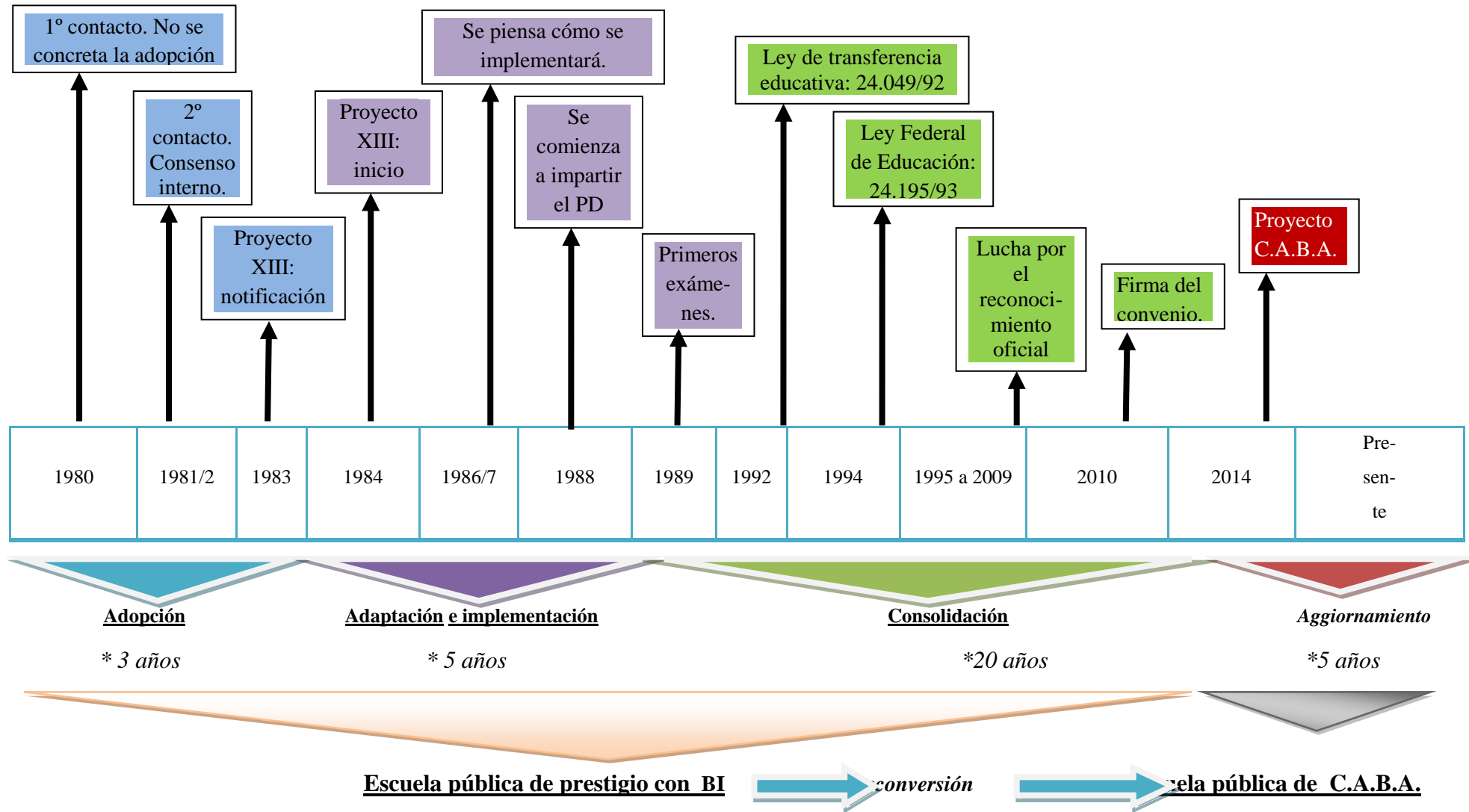
A continuación se presentarán dos líneas de tiempo las que esquematizan la reconstrucción de los tres procesos: adopción; adaptación e implementación y consolidación del PD en los dos casos estudiados. Cada uno de ellos será analizado en los capítulos cinco, seis y siete, respectivamente.

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



Fuente: elaboración propia sobre datos obtenidos en las entrevistas.

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



Fuente: elaboración propia sobre datos obtenidos en las entrevistas.

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

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

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

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

⁵⁷ No se sabe cómo se produjo el primer contacto.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo 9

Principales modelos de adopción, adaptación e implementación y consolidación

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

1. Modelos de adopción

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

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

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

Gráfico 9: Modelo de adopción

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

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

2. Modelos de adaptación e implementación

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

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

Gráfico 10: Modelo de adaptación e implementación

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

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

3. Modelo de consolidación

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

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

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

Gráfico 10: Modelo de consolidación

	Factores determinantes	Liderazgo	Intereses	Modelo
Caso 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resultado de los alumnos. 2. Estabilidad del cuerpo docente. 3. Crecimiento de la matrícula. 4. Selección interna de alumnos. 	Distribuido	Ideológicos	DEMO-CRÁTICO
Caso 2	<ol style="list-style-type: none"> 5. Resultado de los alumnos. 6. Estabilidad del cuerpo docente. 7. Crecimiento de la matrícula. 8. Selección interna de alumnos. 	Distribuido	Ideológicos	DEMO-CRÁTICO

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

Capítulo 10

Conclusiones y recomendaciones en base a la evidencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexo I

Perfiles de los informantes claves

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

➤ **Grupo 1**

- **Entrevistado 1**

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

- **Entrevistada 2**

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

➤ **Grupo 2 (caso 1)**

- Entrevistada 3

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

- Entrevistada 4

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

- Entrevistada 5

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

➤ **Grupo 3 (caso 2)**

- Entrevistada 6

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

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

- Entrevistada 7

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

- Entrevistada 8

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

- Entrevistada 9

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

➤ **Grupo 4 (caso 3)**

- Entrevistada 10

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