

# La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones posburocráticas y trabajo docente

SANDRA ZIEGLER\*

La temática de la evaluación educativa y, específicamente, la proliferación de sistemas de evaluación cada vez más complejos y sofisticados ha cobrado una creciente presencia en el plano internacional en las últimas décadas. La tendencia al control, la medición y la formulación de estándares parecería resultar una de las opciones recurrentes para direccionar y conocer el estado de los sistemas educativos, el funcionamiento de las instituciones que lo componen y, en definitiva, producir aproximaciones y un conocimiento acerca de los resultados que las mismas generan.

Tras los sistemas de evaluación, que resultan de muy diferente tenor y magnitud, hay en el trasfondo una expectativa por conocer con cierta objetividad y direccionar procesos y resultados educativos en pos de principios e ideales de eficacia. La implantación de dichos sistemas representa una tendencia cada vez más extendida y resulta interesante de abordar, en tanto parecería que hay una expectativa acerca de que la información que proporcionan las evaluaciones constituya una clave para direccionar los procesos de diseño y desarrollo del curriculum en diferentes entornos institucionales.

Luego de largas décadas de implantación de políticas destinadas a la provisión de recursos a las escuelas (ya sea mediante la elaboración de programas, materiales de estudio, diseños curriculares, dotación de equipamiento, etc.) pareceríamos asistir progresivamente a una tendencia que refuerza el énfasis en capturar mediante los sistemas de medición, los resultados que el trabajo pedagógico genera, como modo diferente de direccionar e incidir sobre los procesos educativos. Si bien los sistemas de evaluación tanto a nivel nacional como internacional presentan un desarrollo extendido en el tiempo, asistimos a su consolidación y a la instauración de un consenso bastante generalizado acerca de las bondades que ofrecen las mediciones, sobre todo aquellas que pueden ofrecer criterios de comparabilidad entre instituciones y sistemas educativos nacionales<sup>1</sup>.

La intención de este artículo es caracterizar un sistema de exámenes que en los últimos años ha ganado presencia en nuestro país y a escala global, a través de la implantación del Programa de Bachillerato Internacional (International Baccalaureate, de aquí en más BI). Entendemos a este Programa como una expresión de modelos emergentes de intervención sobre las instituciones y el trabajo de los profesores que modifican las formas de ordenamiento, control y regulación que habitualmente tuvieron los sistemas educativos modernos. Además es también producto de la internacionalización de la educación en el marco de los procesos de globalización; de modo que se trata de un instrumento de regulación sólo posible de ser desarrollado bajo las coordenadas desplegadas en este tiempo de dinámicas globalizadas. Barroso (2005) caracteriza la instauración durante la modernidad del modelo de regulación burocrático- profesional que fue estructurante y acompañó la consolidación y expansión de los sistemas educativos. Dicho modelo se sustentaba, según el autor, en una "alianza" entre el Estado y los profesores, que combinaba una regulación estatal burocrática y administrativa



Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina; Investigadora principal, Área Educación, FLACSO Argentina; Prof. Adjunta Regular de Problemática Educativa y Didáctica General en el CEFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires. E- mail: sziegler@flacso.org.ar

junto con una regulación profesional, corporativa y pedagógica. La regulación es entendida como un proceso social de producción de reglas de juego. Esta comprende tanto una dimensión normativa que presupone la producción de normas por parte del Estado, así como una dimensión sistémica que refiere al proceso a través del cual el sistema social se reproduce y transforma a través de los efectos no necesariamente intencionales que se desarrollan como producto de la presencia de las reglas de juego planteadas por la regulación.

El autor caracteriza a la regulación como un proceso intrínseco de todo sistema que tiene como función central permitir tanto el equilibrio como la transformación del mismo. El proceso de regulación comprende además de la producción de reglas que orientan su funcionamiento, el ajuste de las acciones de los actores que lo integran en función de esas mismas reglas. Existen una pluralidad de finalidades y modalidades de regulación en función de la diversidad de actores involucrados, sus posiciones, intereses y estrategias. Asimismo, dado que hay una convergencia de regulaciones diferentes sobre los sistemas, el autor lleva la noción más allá planteando que la regulación no se trata en la actualidad de la aplicación de una serie de reglas sobre la acción de los "regulados", sino que estamos ante un mecanismo más complejo que, para el caso de los sistemas educativos, conlleva a la interacción de varios dispositivos reguladores. Por eso "más que hablar de regulación sería mejor hablar de una 'multi-regulación'" o de un "sistema de regulaciones" (Barroso, 2005, pág. 734). Realizada esta caracterización cabe destacar que la regulación está signada por la presencia y el poder de diferentes grupos que portan intereses en disputa y resulta imposible anticipar los efectos que las multi-regulaciones suscitan en tanto las mismas atraviesan por sucesivas mediaciones, traducciones y síntesis que son producto de la superación de los conflictos y tensiones de las variadas regulaciones existentes.

El BI se abordará como una propuesta inscrita en el marco del modelo de gobierno y regulación que Barroso (2005) caracteriza como pos-burocrático. A diferencia del modelo burocrático profesional, el modelo pos-burocrático supone una serie de alianzas diferentes de los actores involucrados (docentes, directores, agencias de elaboración del currículum, etc.), en donde la presencia de las regulaciones del Estado no son las que priman, ni resultan omnipresentes<sup>2</sup>. Como veremos en el caso del BI este modelo pos-burocrático admite dispositivos de control que combinan controles directos y procesos participativos, al tiempo que supone la preeminencia del espacio global e internacional sobre los ámbitos de definición nacional y/o de corte local, entre otras características que le son propias.

Estas páginas desarrollan una caracterización del BI y se analizan algunos de los efectos que dicho programa produce sobre la organización del trabajo de los profesores. Así, procuramos una aproximación a los efectos imprevistos y las dinámicas que generan los sistemas de evaluación de esta naturaleza, como por ejemplo, los comportamientos de adaptación, resistencia y adhesiones, que suscita entre los docentes. También, revisaremos el modo en que esta propuesta impone nuevos ordenamientos y regulaciones sobre el trabajo de enseñar.

UNESCO:  
compendio Mundial  
de la Educación  
2004, Instituto de  
Estadística de la  
UNESCO, Montreal,  
2004.

AL DE LA EDUCACIÓN 2004

**TENDENCIAS DE PROGRESO, TÉRMINACIÓN Y SUPERVIVENCIA ESCOLAR**

Tasa de supervivencia al 4º grado			Tasa de supervivencia al 5º grado			Tasa bruta de admisión al último grado primario (CNE 1)									
2000/2001			2005/2001 a 2X (2004)			1994/2001 a 2X (2001)			2005/2001 a 2X (2002)			2000/2001		2001/2002	
VE	ME	F	VE	ME	F	VE	ME	F	VE	ME	F	ME	SE		
86	86	79	27	46	46	94	94	94	94	94	94	94	94		
83	84	80	...	...	...	84	84	84	84	84	84	84	84		
85	87	84	91	88	94	87	84	83	88	87	88	88	88		
87	86	79	** 12	...	...	88	88	88	** 86	...	...	88	88		
...	...	...	79	75	83	...	...	...	84	84	84	84	84		
88	** 110	** 88	86	84	88	83	** 87	** 84	85	88	84	** 88	** 88		
85	87	81	** 83	...	...	85	88	88	** 85	...	...	85	88		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	85	...	...	** 81	** 88		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	88	48	81	...	81		
...	...	...	** 87	** 82	** 84	...	...	...	** 86	** 84	...	...	88		
** 88	** 102	...	** 88	** 90	** 87	** 88	...	...	...	...	...	...	88		
88	88	88	86	88	88	...	...	...	...	...	...	...	88		

El propósito es dar cuenta de algunos de los efectos que produce la implantación de estos exámenes, y desentrañar los procesos de interpretación y transformación a nivel local, de estos sistemas que presuponen patrones de funcionamiento uniformes.

## Sobre los exámenes internacionales

El desarrollo de los mencionados sistemas de exámenes internacionales se enmarca en el terreno de la educación internacional destinada al nivel secundario que presenta un desarrollo creciente a escala mundial en los últimos 20 años. Si bien referimos a esta tendencia de modo genérico bajo la denominación de *enseñanza internacional* la misma se ha desplegado bajo muy diversas formas<sup>3</sup>. Uno de los programas frecuentemente adoptados en escuelas nacionales e internacionales es el Programa de Bachillerato Internacional (BI) cuyos inicios datan de la década del sesenta.

El BI se presenta como una red global de escuelas orientadas por una organización central (Organización del Bachillerato Internacional-IBO) que comparten un currículum similar, estándares de evaluación y libros de textos. El mismo está organizado en tres regiones, cada una de ellas administrada por oficinas regionales: África, Europa, Medio Oriente, Asia-Pacífico y América. Los docentes de las escuelas del BI de los diferentes países son capacitados en cursos internacionales ofrecidos por el IBO y/o las oficinas regionales. También cuentan con un servicio *on line* extendido que incluye un "centro curricular" y una red en donde circula información para los coordinadores del programa en las diferentes escuelas (noticias, información administrativa, etc.), desarrollan foros de docentes y también publican una revista.

La Organización del Bachillerato Internacional se fundó en Ginebra en 1968, como una fundación educativa sin fines de lucro. Contó con el reconocimiento del European Council y goza de estatus consultivo en la UNESCO. Hoy en día cuenta con 755.000 estudiantes y 3.300 escuelas distribuidas en 141 países (<http://www.ibo.org/es/facts/schoolstats/>).

Desde los inicios el programa ganó reputación como un programa de excelencia. El denominado Programa Diploma nació con el propósito de establecer un currículum común que contara con el reconocimiento y validez para el ingreso de estudiantes de familias móviles a universidades prestigiosas y reconocidas internacionalmente. Se trataba de un programa destinado al nivel secundario orientado a estudiantes de familias que viajaban de país en país a lo largo de la escolaridad de sus hijos, de modo que permitía sortear la heterogeneidad de los sistemas educativos nacionales, al tiempo que habilitaba la matriculación de sus graduados en universidades de diferentes países. En sus inicios, además de estas motivaciones, el programa promovía un currículum con énfasis en el encuentro y entendimiento entre diferentes culturas (Indij, 2003).

COMPENDIO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN 2001

**CUADRO 4: MEDIDAS DE PROGRESO**

Regiones País o territorio	Tasa de supervivencia al 4º grado			
	1995/2000 a 2000/2001		2000/2001	
	MF	M	F	MF
África	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...
Argelia	98	98	99	97
Benin	90	94	85	...
Botswana	89	87	90	91
Burkina Faso	77	76	79	** 72
Burundi	...	...	...	70
Cabo Verde	99	** 100	** 98	98
Camerún	...	...	...	...
Chad	65	67	61	** 59
Comoras	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...
Djibuti	...	...	...	** 90
Egipto (ii)	** 99	** 99	** 100	** 98

Pese a que los estudiantes del BI representan tan sólo una minoría de los jóvenes provenientes en general de las familias que se movilizan y viven en diferentes países, los alumnos incluidos en el programa se ha multiplicado, reclutando cada vez más a jóvenes pertenecientes a familias locales. Como dato adicional, este programa en algunos países como Canadá y Estados Unidos tiende a extenderse a las escuelas públicas de modo que hoy en día más de la mitad de las escuelas BI en el mundo tiene dependencia pública<sup>4</sup>. El BI, como señala Tarc (2009, pág. 6), representa *“un pequeño porcentaje de la cantidad de estudiantes enrolados en los sistemas educativos públicos, sin embargo, su influencia se extiende junto con la extensión de su número de usuarios”*<sup>5</sup>. Este crecimiento está emparentado a la desnacionalización de los sistemas educativos (Sassen, 2000), como parte de los procesos de globalización de la educación.

Considerando estos procesos es que Resnik (2008) señala la incursión del BI en diferentes países como una desnacionalización de la educación al tiempo que se genera una nacionalización de lo internacional. Como señala Sassen (2000) en las interacciones entre lo global y lo nacional se crea una zona de frontera en donde se configuran nuevas formas institucionales y las viejas formas se alteran. Siguiendo esta posición Resnik (2008) propone abordar los mecanismos de incursión, adaptación y colonización a los que contribuye el BI mediante la implantación de sistemas de exámenes globalizados. Destaca que esta incursión del BI en una numerosa cantidad de sistemas educativos se facilita por su significativa flexibilidad, de modo que puede incorporarse en escuelas nacionales e internacionales; públicas y privadas; seculares y religiosas<sup>6</sup>.

Por una parte, la opción por estos programas es interpretada por diferentes autores como el camino elegido por las familias para la inclusión de sus hijos en las universidades más prestigiosas y para el aprendizaje de competencias para el desempeño en mercados de trabajo globalizados (Phillips, 2002; Sobulis, 2005). Según un análisis de Resnik (2008) el BI forma un perfil de estudiante emparentado con los requerimientos de los trabajadores globalizados que requieren las economías actuales. Los rasgos centrales de dicho curriculum corresponden a las habilidades necesarias para participar activamente en dichos mercados: énfasis en lenguas extranjeras, multiculturalismo, aprendizaje a lo largo de toda la vida, flexibilidad y creatividad.

Por otra parte, hay una serie de análisis del BI en clave de los procesos de difuminación de lo nacional y adaptación de las tendencias curriculares internacionales. En dicho marco, se imponen las lecturas de corte nacional que develan las apropiaciones múltiples que se han producido a partir de estos programas internacionales uniformes. Hayot (1984, citada por Resnik 2008) develó para el caso de Francia la fuerte presión de los gobiernos socialistas por controlar las escuelas privadas francesas que desarrollan programas como los mencionados; esta dinámica está sustentada en la férrea centralización del sistema francés. La incorporación de trayectorias ligadas a la formación internacional ha permitido a las familias francesas más acomodadas evitar las restricciones de las políticas de “radio escolar” que determinan la escolaridad a la zona de residencia (Van Zantén, 2009). Para el caso de Chile, Fox (1998) dio cuenta del interés de las autoridades para adoptar el BI en el sistema educativo chileno en la década del noventa. En el caso holandés la internacionalización es una opción ligada al cosmopolitismo y a las estrategias familiares para la adquisición de capital social y cultural que facilita la movilidad (Weenik, 2008). En Brasil, Nogueira y Aguiar (2008) diferencian las élites tradicionales centradas en la educación humanista, mientras que las nuevas élites internacionalizadas y las clases medias que aspiran a las posiciones de élite privilegian el capital lingüístico, especialmente la adquisición del idioma inglés. Para el caso australiano, Doherty (2009) explica que la extensión del BI a las escuelas públicas representa una vía de acceso a un signo de distinción, además de colaborar para la promoción a las universidades más prestigiosas, en el marco de un sistema educativo signado por criterios de admisión y promoción basados en la retórica de la meritocracia.

En Argentina, en un trabajo anterior advertíamos que la presencia del BI se produce en escuelas orientadas a generar una formación internacional, de corte competitivo y cosmopolita (Tiramonti, 2004; Ziegler, 2004). Estas escuelas funcionan básicamente en el contexto de un circuito de educación privada en donde el reclutamiento educativo es cada vez más selecto

de acuerdo a las condiciones económicas de las familias. En nuestro país, cabe destacar que la amplia presencia<sup>7</sup> de este programa no incide en la definición de políticas curriculares nacionales. Asimismo, el programa se ha expandido y ha logrado posicionarse como una opción que goza de status en el circuito educativo orientado a los sectores socio-económicos altos pese a que los títulos que expide son escasamente reconocidos para el ingreso a las universidades. Si bien el BI es presentado como un programa de preparación pre-universitario, las universidades más prestigiosas de los países de la región no presentan políticas de admisión diferencial para los egresados del BI. De modo que se trata más bien de un título con un reconocido valor simbólico, pero que no efectiviza otras posibilidades concretas a sus egresados en el propio país.

## Los exámenes internacionales y la estructuración del trabajo de los profesores

En nuestra investigación<sup>8</sup> hemos abordado dos instituciones que forman parte del programa BI, mientras que una tercera por el momento integra otro sistema de exámenes externos denominado International General Certificate of Secondary Education (IGCSE)<sup>9</sup>, aunque según manifestaron sus autoridades prevén en el mediano plazo incorporar también el BI, en tanto lo consideran un programa de renombrado prestigio que representa la ampliación de la perspectiva internacional, y su aprobación por parte de los estudiantes develaría un importante conocimiento y manejo de la lengua extranjera. Su creciente aceptación reside en que el BI constituye un valor agregado que aporta a la competitividad de los establecimientos a la hora de capturar su matrícula, en tanto las escuelas más renombradas han optado mayoritariamente por estos programas en las dos últimas décadas.

Las escuelas que pertenecen al programa se someten a un doble control para permanecer en el mismo: la acreditación por la que deben atravesar para constituirse como una escuela BI y las evaluaciones externas de los estudiantes.

El sistema del BI prevé que los estudiantes del mismo pasen por una evaluación interna y externa. La primera, la realizan sus propios docentes (que comprende entre el 20 y 30% de la calificación final del estudiante) y la externa la efectúan otros examinadores ([www.ibo.org/diploma/assessment/methods](http://www.ibo.org/diploma/assessment/methods)). Los alumnos son evaluados de acuerdo a una serie de estándares preestablecidos, no de acuerdo a su posición en un ranking general<sup>10</sup>.

Una de las autoridades de la institución bilingüe enrolada en el BI señalaba:

*“La diferencia de los exámenes internacionales no pasa por el hecho de que sean internacionales, la diferencia es que hay alguien externo que evalúa y certifica el aprendizaje. Es como en el deporte, el que gana es el que llega primero, pero hay un externo que lo refrenda, por ejemplo el árbitro. En el curriculum local yo como directora digo que alguien aprendió y certifico el aprendizaje, pero ¿todas las escuelas de la provincia de Buenos Aires logran lo mismo? La diferencia en esta escuela es que la gestión del control es externa a la escuela. ¡Ojo! siempre hay controles, entonces al producir este cambio de gestión de control externo el profesor no es un tipo que tiene que mostrar que él sabe una disciplina, él tiene que garantizar que sus alumnos aprendan y eso marca una diferencia crucial en su trabajo”* (Entrevista a una directora).

La perspectiva planteada por esta directora nos permite analizar la instauración de estos exámenes como una tecnología que orienta y regula la labor pedagógica de los profesores en estas escuelas. Así, ella señala en la entrevista que la determinación de la performance y el rendimiento es claramente anticipado por sistemas externos, y en este contexto la labor de la escuela y el trabajo docente debe alinearse y circunscribirse a lo estipulado por un grupo de expertos externos a la escuela que fijan el curriculum y la evaluación de los estudiantes.

Realizada esta caracterización es factible señalar que el programa BI suscribe entonces a una tradición de formación docente de carácter técnico y eficientista (Davini, 1995), en tanto presupone una serie de expertos planificadores del curriculum que prescriben las orientaciones



del trabajo de los profesores que son quienes implementan dicho currículum. Si bien el BI contempla ciertas formas de participación docente y posibilita que éstos, si lo desean, devengan también evaluadores en escuelas de otros países, el núcleo que estructura su propuesta prevé la división entre expertos a cargo del diseño y una base de profesores que lo ejecuta y que se encuentra parcialmente enajenado de su labor, en tanto se somete a un sistema de evaluación que resulta básicamente externo. Sin embargo, veremos más adelante algunas modificaciones que este sistema impone a la lógica tecnicista convencional.

Inmersos en el sistema del BI los profesores son examinados indirectamente según los resultados que obtienen sus estudiantes en el sistema de exámenes mencionado. En estas escuelas lo que advertimos es una reconfiguración de las formas de ejercicio del poder y del control, en donde se tiende a homogeneizar las formas de enseñanza y las actividades, en la medida en que los exámenes operan direccionando el currículum que se despliega. La labor docente se estructura sobre la base de las prescripciones del BI y, sobre todo, los criterios de evaluación que en definitiva son los que pasan a orientar lo que se entiende como la enseñanza eficaz y necesaria.



Nuestra preocupación se focaliza entonces en el papel de las prescripciones y la dinámica planteada por estos exámenes internacionales, en tanto organizan y dan valor a ciertos tipos de relaciones y prácticas de enseñanza, al mismo tiempo que producen regulaciones a través de los estilos de razonamiento y los sistemas de trabajo que promueven y habilitan. La dinámica de los exámenes internacionales circunscribe una serie de prácticas legítimas en las escuelas y en la labor docente, enmarcando las disposiciones, sensibilidades y pautas que se esperan de los sujetos. Partimos de la idea que estos sistemas abonan a la reconfiguración de la identidad de la tarea docente en tanto se desarrollan otros modos de regulación social (Popkewitz, 1995), nuevas formas de gobierno de las prácticas docentes que no están regidas por la aplicación de una serie de prescripciones de corte local.

Hay abundante literatura del campo de la didáctica que efectúa un análisis crítico acerca del carácter instrumental que tienen las propuestas tecnicistas orientadas por los criterios de eficiencia y que se despliegan mediante programas "a prueba de profesores" (Apple, 1986; Gimeno Sacristán, 1982; y Díaz Barriga, 1984). En cierto sentido, los programas del BI se presentan como "paquetes" de instrucción elaborados por expertos de universidades prestigiosas de países centrales que cuentan además con el testeado y la retroalimentación de los propios profesores que forman parte del BI. Como dice un profesor:

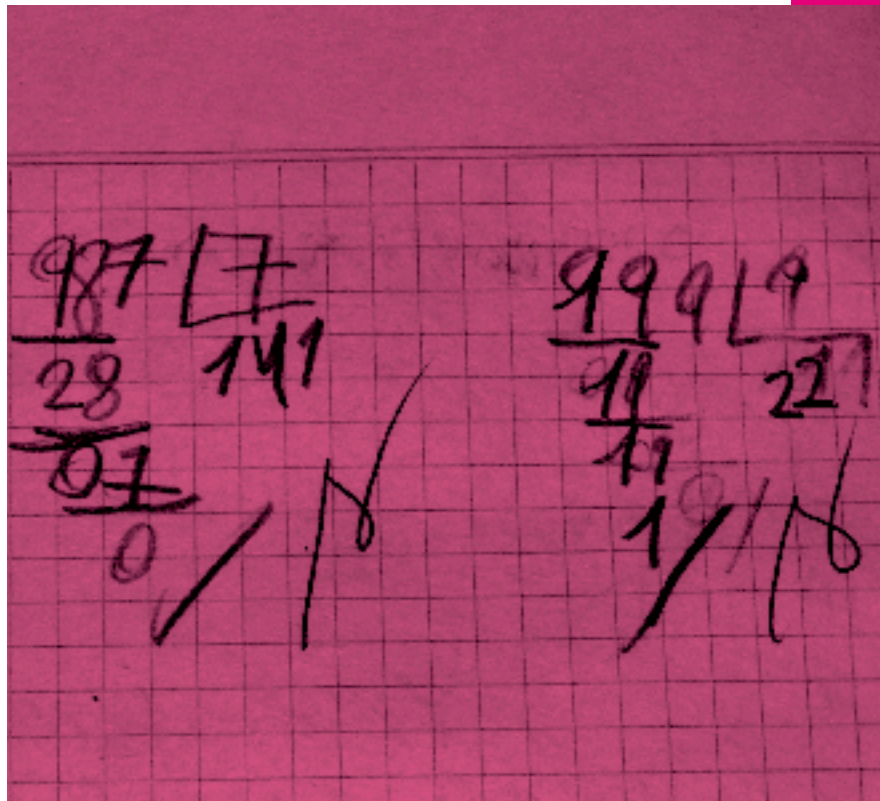
*"Yo tengo objeciones con el programa de Teoría del Conocimiento y si me pusiera a escribir todas la objeciones en los foros de los profesores de la web, tal vez lograría que incorporen algunos cambios, pero no es lo que a mí me interesa, conozco colegas que entran y hasta algunos que hacen carrera en el BI y luego son correctores (de exámenes), en este colegio hay varios".*

Si bien el sistema de consultas a los profesores y reajustes del currículum están previstos y admiten formas que generan cierta horizontalidad en el intercambio sobre el currículum, la fuerza de la prescripción a través de los exámenes y sus estándares de corrección priman a la hora de enseñar.

Sin embargo, pese a los principios de corte más bien tecnicista que permean a la política curricular del BI, cabe señalar que hay algunos aspectos que lo diferencian de tales tendencias, en tanto la división entre expertos y docentes se flexibiliza, en la medida en que los segundos cuentan con instancias y canales de intercambio para hacer llegar sus impresiones sobre el currículum. Además existen mecanismos de revisión periódicos y las sugerencias de los docentes son una de las fuentes contempladas para la modificación curricular. Más allá de la convocatoria a profesores universitarios destacados para la definición del currículum, el programa contempla canales más horizontales y brinda chances de carrera para los docentes dentro de la Organización. De este modo, profesores en ejercicio pueden postularse para ser correctores de exámenes de otros países o inclusive para acceder a puestos de coordinación de los programas de las materias, pudiendo participar de la confección de las evaluaciones, sus criterios de corrección y de la revisión de los programas a escala mundial. De manera que si bien el sistema se funda fuertemente en criterios tecnicistas resulta una estructura más sofisticada que permite ciertas aperturas a los docentes, quienes no quedan meramente relegados a la función de aplicación del currículum. Se trataría entonces de un tecnicismo *aggiornado* en la medida en que propicia ámbitos para la participación de los docentes y efectúa un uso activo de las nuevas tecnologías de la información para ofrecer recursos y habilitar canales de comunicación para incidir sobre el derrotero del currículum a desarrollar.

La dinámica aquí caracterizada da cuenta de la ruptura de la matriz de funcionamiento de la organización burocrática moderna del sistema educativo en pos de la instauración de sistemas de corte posburocrático, donde se advierte una reconfiguración de las jerarquías, los centros de gobierno, control y los sistemas de mando. Advertimos una presencia y combinación de diferentes agencias que confluyen en el funcionamiento e instauración de reglas de juego, generando ya no un control directo mediante la aplicación de una serie de reglas sobre aquello que se regula, sino una multiplicidad de fuentes, actores y modos de regulación (desde ya con fuerzas desiguales) que procuran direccionar e incidir en los procesos de enseñanza. En este sentido adherimos a la idea de Barroso (2005) acerca de la presencia de multiregulaciones que operan sobre los sistemas educativos y sus instituciones, que involucran la mediación, traducción y síntesis de los conflictos que suscitan las diversas regulaciones existentes.

Asimismo, si bien la regulación presupone una acción sobre las estructuras y los procesos de auto regulación de las personas, el programa que estamos analizando despierta resistencias y contradicciones de parte de los actores involucrados. En relación con la fuerte presencia de la prescripción un profesor dice que el BI "se trata de un programa de punta, que mata al docente



*espontáneo*” en la medida en que advierte la fuerza de la prescripción en el trabajo. Este es un profesor de filosofía que cuenta con estudios universitarios completos de nivel de posgrado y además se define como un *“apasionado por el arte de enseñar”*. Sin embargo, entre aquellos profesores de disciplinas más *“lejanas”* al campo educativo y, sobre todo, para los que contaban con escasa antigüedad docente, las orientaciones del BI fueron *“cruciales para empezar a trabajar y saber qué tenía que enseñar y cómo serían evaluados mis alumnos”* (entrevista a un profesor de administración). En este sentido, en las entrevistas surgió con frecuencia la necesidad e interés de los profesores de contar con una información que resulta clave en este dispositivo de trabajo: los criterios que rigen las evaluaciones. Así, destacan que las instancias de capacitación más provechosas son aquellas que informan las claves y criterios de corrección de los examinadores. De este modo, cierra el círculo virtuoso entre evaluación y ajuste de la enseñanza y la labor docente a los criterios pautados por el examen.

Ante la dinámica planteada por el sistema de evaluación hay una serie de consecuencias que pesan sobre los profesores ante los resultados obtenidos por los estudiantes. Por una parte, dicho rendimiento da cuenta de la *“preparación”* y la labor previa desarrollada por el profesor en cuestión; por otra parte, los profesores deben realizar una anticipación sobre el rendimiento esperado de cada alumno. El BI demanda que, según el proceso realizado por cada alumno, los docentes informen una calificación predictiva que luego se confronta con las calificaciones del evaluador externo. En este sentido, hay también un mecanismo de estimación y control sobre la propia capacidad predictiva del docente en torno al rendimiento de sus alumnos, por lo tanto los profesores son además evaluados como evaluadores.

Si bien las escuelas procesan de diferente modo el trabajo de los profesores del BI hay un consenso generalizado acerca de que estos docentes trabajan presionados, en la medida en que su labor queda más expuesta y se plasma en indicadores de rendimiento de sus estudiantes. Esta responsabilización por los resultados es resistida por algunos docentes que optan por no trabajar como profesores del BI, por la carga de trabajo y la responsabilidad que el mismo presupone. De todos modos, en nuestra investigación identificamos modos disímiles de llevar adelante estos programas en las escuelas y diferentes valoraciones y reconocimiento entre los profesores que se integran y los que quedan por fuera de los programas internacionales. Nuevamente registramos el peso de las instituciones y sus particulares trayectorias y tradiciones al momento de poner en acción sistemas externos que prevén homogeneidades y patrones uniformes de funcionamiento.

Algunas instituciones efectúan un *“uso”* de los resultados de sus alumnos incorporando los resultados favorables a sus estrategias de marketing, también registramos que las calificaciones destacadas de los estudiantes se traducen en sistemas de premios y beneficios remunerativos y/o simbólicos hacia sus profesores. De este modo, las calificaciones y el rendimiento de los estudiantes, e indirectamente de los profesores, tienen múltiples aplicaciones.

Más allá de las retribuciones económicas, el sistema del BI también produce efectos en otros aspectos de corte más subjetivo e idiosincrático de los docentes. En las entrevistas los profesores señalan el papel que desempeñan como entrenadores de sus estudiantes y la responsabilidad que asumen en la medida en que el rendimiento de sus alumnos proporciona indicios acerca de su propio desempeño docente. Estos procesos dan lugar al despliegue de una serie de prácticas, hábitos y también sentimientos en relación al trabajo y los estudiantes. A modo de ejemplo, en las entrevistas dos docentes de historia relataban su ansiedad en el mes de enero por conocer las notas de sus alumnos (cuando los evaluadores externos publican las calificaciones de los alumnos), así una de ellas describía que estando de vacaciones *“bajaba de la montaña para chequear casi a diario su mail en un locutorio en búsqueda de las notas de los chicos”*. Otra profesora manifestaba su alegría y también la *“amargura”* cuando los cursos no rendían como ella esperaba. En este sentido, señalaba que hay diferencias según los grupos, *“tuve alumnos que estudian como locos y es un placer acompañarlos en la preparación y otros a los que casi no les importa o que en la semana donde se concentran los exámenes llegan agotados y de pronto no rinden tan bien”*. Pese a los matices y las diferencias resulta contundente que algunos profesores se auto describan como *“entrenadores”* para estos exámenes, donde parecerían asemejarse a quienes preparan para competencias de alto rendimiento.



Resulta interesante el interjuego que este sistema produce en relación con los exámenes, los procesos de trabajo que estos conllevan y la ubicación de los profesores en tanto evaluadores indirectamente evaluados. En este sentido, observamos en estos modelos de gobierno de corte pos-burocrático la apelación a prácticas de control arcaicas como el examen que resultan re-creadas bajo nuevas formas.

Foucault (1987) analiza al examen como la combinación de las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. El examen impone una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. *“La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su visibilidad ya que en esta técnica se encuentran implicados todo un domino de saber, todo un tipo de poder”* (Foucault, 1987, pág. 190).

Los profesores de estas escuelas son evaluadores y a su vez evaluados a través del rendimiento de sus estudiantes; así la normalización, la vigilancia y la instauración de relaciones de saber y poder son puestas en juego mediante su labor y el control que ejercen como docentes hacia sus estudiantes. Al mismo tiempo, profesores y estudiantes están relativamente emparentados al someterse a la mirada y el dictamen de un sistema de evaluación externo que los ubica en una posición subordinada. La jerarquía y asimetría que presupone todo proceso de evaluación resulta móvil en un sistema en el que los docentes mantienen una relación asimétrica con sus alumnos, mientras que ellos también son objeto de evaluación y quedan ubicados, por ende, en una posición de subordinación con respecto al sistema externo de evaluación del que forman parte.

En todas las instituciones abordadas lo que se advierte es que estos sistemas de exámenes direccionan explícitamente el trabajo docente, dotando no sólo de materiales y orientaciones para la preparación de los alumnos para los exámenes, sino que también circunscriben los márgenes de definición curricular de los docentes. De este modo, se persiguen formas más homogenizadas y normalizadas, y se acotan las chances de dispersión y multiplicidad de las prácticas de los profesores. Este curriculum opera entonces a modo de partitura que establece con suma precisión aquello que se espera de los profesores y sus estudiantes, limitando los márgenes de lo imprevisto o accidental.

En un estudio anterior (Ziegler, 2004) señalábamos que las instituciones orientadas a estos grupos procuran acotar lo imprevisible intentando garantizar ciertos resultados que faciliten condiciones académicas para una inserción futura óptima de sus estudiantes. Frente a un mundo global, caracterizado por la incertidumbre acerca de su devenir, estas escuelas optan por propuestas que de algún modo garanticen algo del orden de la estabilidad y lo previsible. En cierto sentido, la propuesta del BI puede entenderse también como un modo de reducir lo impredecible o azaroso, mediante la homologación y uniformidad de las prácticas y formas de trabajo de los profesores. Así, más que la confianza en un saber o *expertise* de los docentes, se instaura un sistema de ordenamiento y control externo sobre el trabajo. Ante esta dinámica, la escuela, su curriculum y el trabajo docente se tornan más estables y esto parecería resultar una cuestión valorada especialmente en aquellas instituciones que privilegian una mayor previsibilidad.

Estos mecanismos de control externo además de colonizar el tiempo del trabajo de los docentes (Hargreaves, 1996) en la medida en que prescriben su utilización, instauran explícitamente una agenda que nutre al devenir cotidiano de la enseñanza. La ocupación del tiempo y la reducción de los márgenes de decisión que pudieran desplegar diferentes docentes, se evidencian de un modo contundente en la opinión de una de las responsables de la aplicación de las capacitaciones del BI:

*“-Hace unos años por suerte se formularon los programas del IBO para el nivel primario.*

*E:- ¿Por qué decís que es una suerte?*

*-Porque muchas veces en esos años era más difuso qué había que enseñar y cada quien iba hacia donde quería, ahora cada uno sabe bien qué tiene que hacer”.*

Estos sistemas de exámenes plantean una fuerte homologación y equivalencia, al menos formal, entre las escuelas en la medida en que garantizan condiciones semejantes certificadas a través de los resultados, los sistemas de rendición de cuentas que fomentan y las formas de validación que exige la Organización del BI a las escuelas para pertenecer al circuito BI<sup>11</sup>. En este sentido, esta entidad brinda un sello de presunta calidad que funciona tanto para la propia institución como para su entorno, cubriendo un supuesto vacío que dejan libradas las prescripciones curriculares en el plano local.

### Reflexiones finales: sobre las regulaciones internacionales y la consagración basada en el mérito

A partir de lo esbozado en este artículo, los sistemas de evaluación que presentamos pueden interpretarse como una serie de “marcadores externos” de la labor pedagógica que resultan estructurantes y que circunscriben el repertorio de la enseñanza que desarrollan los docentes así como los márgenes de dispersión en su labor. En este sentido, acotan la imprevisibilidad y el

azar estabilizando las formas de enseñar bajo los criterios estipulados por las regulaciones de corte internacional.

No son pocos los interrogantes que se pueden plantear ante los procesos aquí esbozados. En primer lugar, se impone una pregunta acerca de las particulares apropiaciones que se realizan en diferentes sistemas de evaluación en diferentes contextos locales, así como las “respuestas” que brinda un programa de corte global a las múltiples y heterogéneas necesidades de los diferentes sistemas educativos nacionales.

Para el caso de su aplicación en el contexto argentino podemos señalar la opción que estas escuelas efectúan por un sistema sujeto a ciertas regulaciones internacionales, que resulta convalidado y presupone un control explícito que direcciona la labor que efectúan las escuelas, y que es aceptado por las mismas con beneplácito y naturalidad.

Frente al declive de los controles burocráticos convencionales y ante la presencia de un Estado que interpela más fuertemente a las escuelas de dependencia estatal y especialmente a aquellas que reciben a la población más vulnerable, las instituciones orientadas a los sectores altos consolidan un espacio al margen, que se rige bajo criterios exclusivos de este grupo. En este punto quisiéramos plantear la inquietud en torno a los procesos de instauración de propuestas pedagógicas en donde cada vez más la condición económica de las familias de origen permite o denega el acceso a determinados bienes culturales y simbólicos. Más allá de que es discutible que estemos ante un currículum que amerite su extensión a sectores amplios de la sociedad, resulta contundente que una propuesta curricular quede estrictamente reservada a quienes tienen chances de insertarse en el circuito escolar más oneroso y selecto (y que la selección se dirima estrictamente por factores de corte monetario).

En segundo lugar, el planteo de este artículo abre un terreno para la reflexión en torno a la

7	9	10	10	MB	MB	MB	MB
7	9	10	9	B	MB	B	MB
4	10	10	10	B	MB	B	MB

opción que estas instituciones realizan a favor de la consagración de sus alumnos a través de la aplicación de un sistema meritocrático *sui generis*. Referimos a una aplicación *sui generis* de un sistema meritocrático, dado que los alumnos acceden a estas instituciones excluyentemente por su condición económica favorable y no por otras razones. Sin embargo, una vez insertos en estas escuelas ingresan a un sistema que exige elevados estándares de rendimiento. De este modo, cabe advertir que ante un sistema educativo local que habitualmente no privilegia el criterio del mérito para la selección y promoción de los estudiantes (con excepción de muy contados casos como algunos de los colegios de dependencia universitaria), este núcleo de instituciones privadas incorpora a sus estudiantes en un sistema que efectúa una selección y jerarquización de los mismos en base a estos criterios. Esta misma observación puede emplearse para revisar las formas de reclutamiento, promoción y de reconocimiento económico y simbólico de los profesores de estas escuelas. Para los docentes, el sistema de los exámenes internacionales también efectúa una contribución en términos del ordenamiento de su labor y de definición de su carrera profesional, en donde un desempeño meritorio resulta un factor de peso para la trayectoria y la gratificación en cuanto al trabajo desarrollado.

Finalmente, y en relación con el sector docente, quisiéramos advertir acerca de la configuración progresiva de nuevas comunidades de docentes, ahora globales e internacionalizadas. Como hemos señalado, el BI instaure nuevas disposiciones de los profesores en relación con el propio trabajo y el de sus pares, que claramente dista de los criterios que rigen al conjunto de los profesores de escuela secundaria de nuestro país. Ser profesor en el BI provee de un sistema de trabajo específico, ejerce una regulación fuerte sobre la labor y consolida un grupo de colegas que trasciende las instituciones educativas de pertenencia, dejando inclusive en segundo plano a las prescripciones de los sistemas educativos nacionales. En definitiva, estamos ante un sistema que instaure nuevas y potentes dinámicas y regulaciones sobre el trabajo escolar, ahora en clave transnacional y fundándose en consensos generados por expertos y comunidades docentes sin fronteras.

## Bibliografía

- APPLE, Michael, *Ideología y curriculum*, Madrid, Akal universitaria, 1986.
- BARROSO, João, "O Estado a educação e a regulação das políticas públicas. Educação & Sociedade", en *Revista de Ciência da Educação*, Campinas, Vol.26 N° 92, Especial- Out., pág. 725- 751, 2005.
- DAVINI, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- DÍAZ BARRIGA, Angel, *Didáctica y curriculum*, México, Ediciones Nuevaomar, 1984.
- DOHERTY, Catherine, "The appeal of the International Baccalaureate in Australian's educational market: a curriculum of choice for mobile futures", en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30, 1, pág. 73-89, 2009.
- FOX, Elisabeth, "The role of the International Baccalaureate in educational transformation: Chile as a case study", In Mary C. HAYDEN & Jeff THOMPSON (eds.), *International education: principles and practice*, London, Kogan Page, 1998.
- FOUCAULT, Michael, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1987.
- GIMENO SACRISTAN, José, *La pedagogía por objetivos*, Madrid, Morata, 1982.
- HARGREAVES, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Ed. Morata, 1996.
- HAYOT, Patricia, "The International Baccalaureate: a study of the evolution of international education in France since 1976", Ph D. Thesis, University of Michigan, 1984.
- INDIJ, Damián, "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, 2003, mimeo.

- NOGUEIRA, Maria Alice y AGUIAR, Andrea, “La formation des élites et l’internationalisation des études: peut-on parler d’une ‘bonne volonté internationale?’”, en *Education et Sociétés*, N° 21, pág. 105- 120, 2008.
- PHILLIPS, John, “The third way: lessons from International education”, en *Journal of Reserarch in International Education*, 1(2), pág. 159- 181, 2002.
- POPKEWITZ, Thomas, “Decentralization, Centralization and Discourses in Changing Power Relationships; the State, Civil Society and the Educational Arena”, 1995, mimeo.
- RESNIK, Julia, “The construction of the global worker trough international education”, en: RESNIK, J. (Ed.) *The production of educational knowledge in the global era*, Rotterdam, Sense Publishers, 2008.
- SASSEN, Saskia, “Spatialities and temporalities of the global: elements for a theorization”, *Public Culture*, 12(1), pág. 215- 232, 2000.
- SOBULIS, Helena, “The philosophical foundations of the International Baccalaureate curriculum. IB Research notes”, *Information for the IB research community*, Vol. 5, Issue 3. October/ November, 2005.
- TARC, Paul, *Global dreams, enduring tensions: International Baccalaureate in a changing world*, New York, Peter Lang, 2009.
- TIRAMONTI, Guillermina, “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en TIRAMONTI, G., *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- VAN ZANTÉN, Agnés, *Choisir son école*, Paris, PUF, 2009.
- WEENINK, Don, “Cosmopolitanism as a form of capital: parents preparing their children for a globalizing world”, en *Sociology*, 42(6), pág. 1089- 1106, 2008.
- ZIEGLER, Sandra, “La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”, en TIRAMONTI, Guillermina (comp): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004.

## Notas

- 1 Un desarrollo acerca de la historia de los sistemas de evaluación a escala internacional, y específicamente de PISA puede revisarse en Bottani, N., “La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador”, *Revista de Educación*, extraordinario, 2006, pág. 75-90, disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_06.pdf) Para el caso argentino las políticas oficiales con respecto a los sistemas de evaluación han sido discontinuas. Luego de una fuerte instalación durante la década de los noventa, los Operativos Nacionales de Evaluación atravesaron por etapas de aplicación con intensidades variadas. En la actualidad, la temática de la evaluación del sistema educativo aparece al momento de difusión de los resultados de las pruebas internacionales como PISA.
- 2 En la investigación del autor se destaca el análisis de países que bajo el modelo pos- burocrático desarrollaron políticas que instauran los Estados adoptando una función fuertemente evaluadora y que promueven el desarrollo de “cuasi mercados” educativos.
- 3 Entre algunas de ellas podemos reconocer las escuelas internacionales, las currículas internacionales adaptadas tanto en escuelas públicas como privadas (Doherty, 2009); trayectos de formación internacional situados en escuelas públicas, como los casos de Francia y los Países Bajos (Weenink, 2008); intercambios estudiantiles y estudios en el extranjero para la adquisición de lenguas (Nogueira y Aguiar, 2008), entre otros.
- 4 En Argentina, de 47 escuelas enroladas en el BI sólo una de ellas es de dependencia estatal.



- <sup>5</sup> La traducción es nuestra.
- <sup>6</sup> La vocación de extensión del programa se refleja en las variadas lenguas oficiales en que se ofrece (español, francés, inglés y chino), así como la multiplicidad de disciplinas incorporadas al curriculum.
- <sup>7</sup> En Argentina, 47 escuelas están enroladas en el Programa Diploma que se desarrolla en el nivel secundario, en escuelas ubicadas en los centros urbanos principales del país. Se trata del segundo país latinoamericano (después de México) que concentra el mayor número de establecimientos secundarios que dictan el BI.
- <sup>8</sup> Los datos de este artículo se desprenden del trabajo de campo desarrollado en el año 2010 en tres establecimientos de nivel medio de dependencia privada de la provincia de Buenos Aires. Los tres dictan programas de exámenes internacionales. En ellos se ha entrevistado en profundidad a sus autoridades y a 24 profesores de diferentes asignaturas. Este estudio forma parte de la tesis de doctorado en elaboración Ziegler, S.: "Docentes de la élite, élites docentes: contribuciones y distancias en la formación de los sectores privilegiados", Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.
- <sup>9</sup> Todas las escuelas abordadas se regían por el Bachillerato Bilingüe modelizado en Ciencias y Letras, (aprobado por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires) que combina los requerimientos del curriculum oficial y la selección curricular de los programas internacionales.
- <sup>10</sup> Los rangos de las calificaciones oscilan entre el 1 (más baja) al 7 (máxima calificación), siendo 4 la nota de aprobación. El Diploma se otorga al obtener 24 puntos en 6 materias. Según las materias, los exámenes incluyen combinaciones variadas de instancias orales, escritas y de trabajos prácticos.
- <sup>11</sup> Los directores de las escuelas sostienen que seguir el curriculum BI en función de los parámetros estipulados por la organización supone elevados costos económicos. Para devenir una escuela BI estas deben abonar honorarios de afiliación que autorizan a proveer dichos programas. Las normas para el acceso y preservación de dichas licencias demandan a las escuelas diferentes cuestiones como: cantidad de estudiantes, equipamiento de laboratorio, servicios de computación avanzados, existencia de determinadas cantidades de libros y espacios de trabajo en las bibliotecas, capacitación docente, adquisición de programas y textos del BI para cada asignatura. Además cada estudiante debe abonar la inscripción anual y un monto adicional para rendir los respectivos exámenes.

### Resumen

La intención de este artículo es caracterizar un sistema de exámenes que en los últimos años ha cobrado una extendida presencia en nuestro país y a escala global, a través de la implantación del Programa de Bachillerato Internacional (International Baccalaureate). Estas páginas desarrollan una caracterización del mismo y analizan algunos de los efectos que dicho programa produce sobre la organización del trabajo de los profesores. Así, procuramos una aproximación a los efectos imprevistos y las dinámicas que generan los sistemas de evaluación de esta naturaleza, como por ejemplo, los comportamientos de adaptación, resistencia y adhesiones, que suscita entre los docentes. También, revisamos el modo en que esta propuesta impone nuevos ordenamientos y regulaciones sobre el trabajo de enseñar, analizando a estos sistemas de exámenes como la resultante de la implantación de modos de regulación de corte pos-burocrático de las instituciones educativas.

### Palabras clave

Exámenes Internacionales – Profesores - Modelos de regulación - Trabajo docente

### Abstract

*The point of this paper is to characterize a system of examination widely applied for the past few years both in our country and globally, through the implementation of the International Baccalaureate Program. A characterization of the program is made and some of its effects on teaching work organization are analyzed. We thus aim at tackling unintended effects and the dynamics brought about by this kind of evaluation system, such as adaptive, resistance and adherence behavior from teachers. In addition, we review how new arrangements and regulations on teaching work are enforced by this design, while analyzing such systems of examination as resulting from implementing post-bureaucratic modes of regulating educational institutions.*

### Key words

*International examinations – Teachers – Models of regulation – Teaching work*