

# IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DEL DIPLOMA EN COLEGIOS PÚBLICOS DE AMÉRICA LATINA: LOS CASOS DE BUENOS AIRES, COSTA RICA Y PERÚ

Jason Beech

Jennifer Guevara

Pablo del Monte

Universidad de San Andrés y CONICET

MAYO DE 2018

## ÍNDICE

<b>RESUMEN EJECUTIVO .....</b>	<b>4</b>
<b>SECCIÓN 1: INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>8</b>
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
<b>EL PD EN COLEGIOS PÚBLICOS DE ARGENTINA, COSTA RICA Y PERÚ .....</b>	<b>12</b>
<b>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>14</b>
<b>MÉTODOS .....</b>	<b>16</b>
<b>ANÁLISIS DE DATOS .....</b>	<b>19</b>
<b>ESTRUCTURA DEL INFORME .....</b>	<b>19</b>
<b>SECCIÓN 2: HALLAZGOS .....</b>	<b>20</b>
<b>EL PROGRAMA DEL DIPLOMA EN COSTA RICA .....</b>	<b>20</b>
Motivaciones para implementar el PD.....	22
Marco de apoyo y gestión de la iniciativa .....	23
La puesta en marcha del PD en los colegios .....	28
El impacto del PD en los colegios .....	31
El impacto del PD en los docentes .....	34
El PD en el aula .....	37
El impacto del PD en los alumnos .....	38
¿Qué significa ser un alumno del PD en Costa Rica? .....	41
El impacto del IB más allá de los colegios participantes .....	44
Sustentabilidad .....	45
Puntos fuertes y desafíos .....	47
<b>EL PROGRAMA DEL DIPLOMA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES .....</b>	<b>48</b>
Marco de apoyo y gestión de la iniciativa .....	51
El diseño y la implementación de la iniciativa .....	53
La llegada del PD a los colegios .....	57
El impacto del PD en los colegios .....	59
El impacto del PD en los docentes .....	62
El PD en el aula .....	64
El impacto del PD en los alumnos .....	65
Sustentabilidad .....	68
Puntos fuertes y desafíos .....	68
<b>EL PROGRAMA DEL DIPLOMA EN PERÚ .....</b>	<b>71</b>
Principales características de la iniciativa del PD en Perú .....	71
El modelo COAR .....	75
Marco de apoyo y gestión de la iniciativa .....	80
Colegios de Alto Rendimiento .....	82
Los docentes de los COAR .....	85
El aula del PD en los COAR .....	87
Los alumnos de los COAR .....	88
¿Qué significa ser un alumno de un COAR o del PD? .....	91
Sustentabilidad .....	95
Puntos fuertes y desafíos .....	97

<b>SECCIÓN 3: ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PD EN COLEGIOS PÚBLICOS DE COSTA RICA, BUENOS AIRES Y PERÚ .....</b>	<b>99</b>
<b>DISEÑO Y DIRECCIÓN.....</b>	<b>100</b>
<b>REDES DE APOYO .....</b>	<b>102</b>
<b>EL SABER HACER DEL IB.....</b>	<b>103</b>
<b>EL PD EN LOS COLEGIOS.....</b>	<b>105</b>
<b>DOCENTES .....</b>	<b>106</b>
<b>ALUMNOS .....</b>	<b>108</b>
<b>RESULTADOS DE LOS ALUMNOS .....</b>	<b>109</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>117</b>

## RESUMEN EJECUTIVO

El objetivo de este estudio era analizar la implementación del Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (IB) en colegios públicos de Buenos Aires, Costa Rica y Perú, y su impacto en los colegios, los docentes, los alumnos y en el Estado.

Para el estudio se utilizó un diseño de métodos mixtos. El componente cualitativo incluyó entrevistas a funcionarios del Ministerio de Educación de los tres sistemas educativos y a miembros del personal del IB y otras organizaciones participantes. También se analizaron documentos pertinentes y la legislación.

Además, se llevó a cabo un trabajo de campo en 9 colegios (3 en cada sistema) en el que entrevistamos a 18 directores de colegios y coordinadores del IB (2 por colegio) y 27 docentes (3 por colegio). Realizamos grupos de discusión con alumnos en cada colegio y observamos 27 clases (3 por colegio).

El componente cuantitativo incluyó el análisis de una encuesta realizada a los alumnos y de los datos suministrados por el IB sobre el desempeño de los alumnos en los exámenes del IB.

Las motivaciones para introducir el PD en colegios públicos de los tres lugares (Buenos Aires, Costa Rica y Perú) tenían que ver con la equidad —la posibilidad de brindar a los alumnos de colegios públicos las oportunidades que eran exclusivas del sector más rico de la sociedad— y con la innovación en los colegios de secundaria. Otra de las razones que se mencionó en Perú y Costa Rica fue el desarrollo de futuros líderes para el país.

En Costa Rica, el proyecto fue impulsado por una organización filantrópica, la Asociación de Colegios del Bachillerato Internacional de Costa Rica (ASOBITICO). A medida que el proyecto fue evolucionando, el Estado se involucró más en el proyecto y gradualmente fue haciéndose cargo como la organización principal. El Ministerio de Educación creó un cargo especial para supervisar el proyecto del IB. La colaboración entre el sector privado y el público ha sido clave en el diseño de la experiencia costarricense.

En Costa Rica, el proyecto comenzó como una pequeña iniciativa, con la participación de dos colegios, y ha tenido un crecimiento continuo dando pasos pequeños y manejables. La iniciativa tiene objetivos claros y se basa en una planificación minuciosa y exhaustiva.

La definición de un único currículo del IB para todos los colegios públicos que se integra con el bachillerato nacional redundaba en un objetivo claro, eficiencia y el intercambio de conocimientos entre los participantes.

En Buenos Aires, la iniciativa está coordinada por el Ministerio de Educación y se implementó en los 11 colegios participantes al mismo tiempo. Los objetivos del proyecto no son claros y no se ha institucionalizado de manera eficaz.

Cada uno de los colegios participantes determinó las asignaturas del IB que ofrecería a los alumnos, lo que dio lugar a 11 configuraciones diferentes del currículo del IB. Esto generó ineficiencias en la capacitación de los docentes y los mecanismos de apoyo. Prácticamente no hay una integración con el currículo oficial de la Ciudad de Buenos Aires. Por lo tanto, los alumnos que realizan los exámenes del IB deben estudiar para dos programas completos distintos.

En Perú, el PD para los colegios públicos se ha integrado en los Colegios de Alto Rendimiento (COAR), una iniciativa creada por el Ministerio de Educación para educar a los futuros líderes peruanos. El objetivo de la iniciativa COAR es brindar a los alumnos de secundaria de alto rendimiento procedentes de instituciones públicas una educación de estándares internacionales que se ofrece en 25 colegios con régimen de internado, uno por cada región del país.

La política de los COAR nació de un proyecto piloto que fue clave para validar el diseño de un modelo educativo que posteriormente se extendió a todas las regiones de Perú en dos grandes y complejas etapas.

La dirección del proyecto se basa en un diseño vertical muy centralizado en el que el Estado es responsable de la mayoría de los procesos y decisiones y supervisa de cerca la implementación de sus políticas en los colegios. El currículo del IB es definido por el Estado, pero ofrece algunas opciones a los alumnos y los colegios.

Uno de los más grandes desafíos de la implementación eficaz del PD es la creación de redes de apoyo para los colegios y los docentes y la disponibilidad de lo que llamamos “el saber hacer del IB”, es decir el conocimiento sobre cómo gestionar el programa del IB y cómo preparar a los alumnos para los exámenes del IB.

En Costa Rica, el saber hacer del IB es proporcionado por ASOBITICO desde los comienzos de la iniciativa. El Estado y ASOBITICO han desarrollado una extensa y eficiente red de Colegios del Mundo del IB que puede describirse como una organización de aprendizaje que busca permanentemente maneras de mejorar la implementación del PD y de desarrollar y compartir el saber hacer del IB existente.

En Buenos Aires, los mecanismos de apoyo dependen del Ministerio de Educación de la ciudad. El apoyo fue mucho más sólido durante los primeros años, cuando había dos personas a cargo del

proyecto, pero el apoyo estatal a los colegios, los docentes y los alumnos se ha ido diluyendo, y aún hoy sigue haciendo falta una red de apoyo sólida.

En Buenos Aires, el saber hacer del IB es limitado. Si bien Argentina es uno de los países con la mayor cantidad de Colegios del Mundo del IB en todo el mundo, en su mayoría son colegios privados. Los funcionarios públicos que supervisaban el proyecto no tenían experiencia previa en el IB. Se implementó un sistema que ponía en contacto un colegio público con uno privado con el fin de que los coordinadores y docentes de colegios públicos tomaran conocimiento de algunos aspectos del saber hacer del IB, pero su alcance fue limitado y no era estable.

En Perú, una división especial del Ministerio de Educación conformada por 47 empleados se encarga de apoyar, evaluar y controlar el programa de manera sólida y estable. La división que supervisa el proyecto COAR reproduce la estructura organizativa de los colegios de alto rendimiento con un claro referente para cada equipo directivo y los docentes.

El Ministerio de Educación de Perú desarrolló una estrategia definida y coherente para obtener el saber hacer del IB mediante la contratación de profesionales con experiencia directa en el PD. La disponibilidad de saber hacer del IB desde los comienzos de la iniciativa fue clave para crear mecanismos de apoyo constantes para los colegios y docentes. Dada la verticalidad de la estructura organizativa en Perú, el saber hacer del IB se transfiere principalmente del Estado central a los colegios.

Tanto en Costa Rica como en Buenos Aires son los colegios los que deciden participar (aunque a través de procesos ligeramente diferentes). Los colegios deben afrontar el desafío de convertirse en Colegios del Mundo del IB y tienen vacantes limitadas para los alumnos que desean participar en el PD. En Costa Rica, en promedio, 25 alumnos por colegio realizaron los exámenes del IB en 2017. En Buenos Aires, el promedio fue de nueve alumnos por colegio.

En Perú, los COAR son instituciones nuevas que tienen el PD como parte fundamental de su diseño. Todos los alumnos se preparan para realizar los exámenes del PD. Estas instituciones fueron creadas para impartir únicamente el PD.

En los tres lugares, uno de los efectos más fuertes del PD fue la motivación de los docentes. Los docentes se mostraron muy motivados y comprometidos por el hecho de participar en el PD. A pesar de reconocer que impartir el PD significaba mucho esfuerzo y que la retribución económica no era suficiente para cubrir la carga de trabajo adicional, la mayoría de los docentes consideraban que enseñar en el PD era muy estimulante y se mostraron muy comprometidos con el programa, ya que había reavivado su pasión por la docencia.

Mientras que en Costa Rica y Perú se creó una trayectoria diferente para los docentes del IB en la cual están sujetos a contratos anuales y, en consecuencia, la posible pérdida de la estabilidad, en Buenos Aires, los docentes del PD se mantienen dentro de la carrera docente local. La rotación de docentes es un problema en los tres casos.

En Costa Rica y Perú, los docentes reciben capacitación, comentarios sobre su desempeño y apoyo en forma permanente, y tienen acceso a recursos en línea del IB. En Buenos Aires, los docentes que comenzaron el programa desde el principio tuvieron una sola sesión de capacitación, que esencialmente era una introducción al IB. Si, en cambio, se incorporaron al PD después del primer año no tuvieron ninguna capacitación, dado que no se había previsto ofrecer capacitación adicional. El acceso a los recursos en línea del IB es limitado.

Los alumnos que participan en el PD en los tres sistemas educativos tenían una opinión muy positiva del programa. Buscaban en el PD una educación de calidad superior y una mejor preparación para la universidad. Por lo general, valoraban el estilo de aprendizaje que promueve el IB y la relación más estrecha que mantienen con los docentes.

En los tres casos, el IB en los colegios públicos es un programa selectivo que atrae a algunos de los mejores alumnos y, especialmente, algunos de los más motivados por aprender. En Buenos Aires y en algunos colegios de Costa Rica constituye un desafío despertar el interés en el programa en un mayor número de alumnos. En Perú, el sistema COAR ha generado mucho interés en las familias peruanas. Se ha convertido en un programa sumamente selectivo y ambicioso para los alumnos.

En los tres países, el estrés en los alumnos es un problema que ha sido destacado por los alumnos, docentes y funcionarios públicos. El IB es un programa académico muy riguroso y exigente que requiere una readaptación de los estilos de aprendizaje, que no siempre resulta fácil.

En Costa Rica, los alumnos deben permanecer en el colegio un año adicional, las jornadas escolares son largas y deben dedicar muchas horas a estudiar en casa. En Buenos Aires, además de las dificultades para adaptarse al estilo del IB, los alumnos también deben estudiar el currículo local dado que las asignaturas del IB no están alineadas con los requisitos locales. En consecuencia, los alumnos pasan muchas horas en el colegio. En Perú, el PD que en sí mismo es exigente, es complementado por muchas otras actividades curriculares y extracurriculares, lo que demanda largas horas de estudio seis días a la semana.

Las puntuaciones promedio en los exámenes del IB de Costa Rica son relativamente más altas que en Perú y Argentina. Esto ocurre tanto en colegios públicos como privados. En promedio, los colegios públicos de Argentina tienen un rendimiento inferior que los colegios de Perú y Costa Rica. En los

tres casos, los alumnos de los colegios privados tienen, en promedio, mejores resultados en los exámenes del IB que los alumnos de colegios públicos.

En Costa Rica, el IB en los colegios públicos es un proyecto que está muy consolidado que, a un ritmo lento pero firme, se ha convertido en una política fundamental para el Estado desde la inclusión del PD en el Plan Nacional de Desarrollo.

Ya se han seleccionado los 20 colegios que participarán y con los mecanismos de apoyo y el saber hacer del IB que se han desarrollado, los nuevos colegios deberían estar en buenas condiciones para implementar el PD. Por lo tanto, la situación actual del IB parece ser muy estable y sustentable en Costa Rica.

En Buenos Aires, es mayor la incertidumbre respecto del futuro del IB en los colegios públicos. Esta es una iniciativa muy pequeña en la que solo algunos alumnos participan. El proyecto no se ha institucionalizado en las normas y los cambios de autoridades en el Ministerio de Educación han generado una disminución del apoyo para los colegios y los docentes. Los objetivos generales del proyecto no son claros y no hay una evaluación formal. Por el momento (2017), el proyecto se sostiene principalmente gracias a los docentes y los coordinadores del IB de los colegios.

Los COAR en Perú son una iniciativa muy reciente que en su corta existencia han adquirido legitimidad tanto a nivel del Estado como de las comunidades. Este es un proyecto grande e importante que está creciendo a un ritmo firme y seguro, que está dando buenos resultados y que va camino a consolidarse. El PD es un componente fundamental del modelo COAR que ha recibido un apoyo unánime.

## **SECCIÓN 1: INTRODUCCIÓN**

El objetivo de este proyecto de investigación es analizar la implementación del Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (IB) en colegios públicos de Buenos Aires<sup>1</sup>, Costa Rica y Perú, y su impacto en los colegios, los docentes, los alumnos y en el Estado. Específicamente, este estudio examina las trayectorias de la introducción del PD en estos países. Esto implica analizar cómo y por qué se decidieron implementar estas iniciativas, cómo se diseñaron las iniciativas, las infraestructuras y las capacidades estatales que se crearon para el proyecto, o bien que se reasignaron a este, y cómo se interpreta y se aplica el PD en los colegios. Además, el proyecto

---

<sup>1</sup> Argentina es una república federal en la que cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires administran sus propios sistemas educativos. El proyecto para introducir el PD en los colegios públicos es una iniciativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires para algunos de sus colegios locales.

analiza los efectos de estas iniciativas en lo que respecta a los resultados académicos, los datos demográficos y la percepción del PD de los alumnos y docentes.

Este informe final proporciona a la Organización del Bachillerato Internacional (IB) información que puede servir a los Estados y colegios de la Ciudad de Buenos Aires, Costa Rica y Perú para guiar las decisiones y medidas durante el proceso de adopción del PD. También se espera que el análisis incluido en este informe pueda servir de inspiración para la realización de futuros proyectos en los Estados de América Latina y otras regiones. En este sentido, la posibilidad de realizar un estudio comparativo entre enfoques muy diferentes en tres países es particularmente relevante. Brindó la oportunidad para comparar cómo están funcionando las diferentes maneras de introducir el PD en los colegios públicos en determinados contextos. El enfoque comparativo es especialmente útil para documentar y comprender: (a) las diferentes estrategias políticas y normativas —objetivos, infraestructuras, mecanismos de apoyo y datos demográficos—; (b) cómo se interpreta y aplica el PD en los colegios en cada uno de estos países; (c) qué funciona —qué se puede aprender de estos casos para futuras iniciativas— y qué no funciona en cada uno de estos países en forma individual o conjunta, qué ajustes se necesitan hacer y qué nuevas capacidades o mecanismos de apoyo se deben crear en el Estado, en el IB o en los colegios; (d) las diferencias en los resultados y cómo están relacionados con estrategias normativas específicas.

Las iniciativas del IB en Argentina, Costa Rica y Perú representan una enorme oportunidad y un gran desafío para el IB, los Estados de estos países, los colegios que están adoptando el PD y los alumnos y las familias que participan. Este proyecto de investigación se centra principalmente en mostrar cómo se están abordando los desafíos en los colegios, intentando reconstruir la micropolítica de los colegios, y ofreciendo un panorama de cómo el IB y los Estados influyen en los enfoques y las prácticas en los colegios, y en cómo los colegios transforman estas exigencias para aplicarlas en sus prácticas pedagógicas. Con el fin de analizar el impacto de la iniciativa del IB en la cultura y las prácticas escolares, realizamos este estudio en una muestra de tres colegios en cada país (nueve en total). Cada uno de estos colegios fue analizado como un caso individual, y la comparación entre los diferentes casos en cada país permitió tener un panorama de los procesos generales de interpretación y puesta en marcha del PD en Buenos Aires, Costa Rica y Perú.

La comparación entre los países se centra en la puesta en marcha del PD en los colegios, pero también en la comprensión de las diferentes maneras en que cada país ha abordado la introducción del PD en los colegios públicos. ¿Por qué y cómo se tomó la decisión de incluir el PD en colegios públicos? ¿Cuáles eran los objetivos políticos o pedagógicos para la introducción del programa del IB? ¿Cómo se diseñó la iniciativa? ¿Qué infraestructura se creó en el Estado? ¿Qué tipo de

mecanismos de apoyo facilitan la implementación del PD en los colegios? ¿Cuáles son los obstáculos? ¿Cuáles son las resistencias?

Desde el punto de vista académico, este estudio apunta a incrementar la visibilidad de las iniciativas del IB en América Latina en el campo académico de la educación. Claramente estamos atravesando una etapa en la que los sistemas públicos están buscando nuevas opciones para cambiar y renovar sus sistemas educativos y modelos escolares. Gran parte de lo que se está probando se basa en ideas globales que circulan de diversas maneras, y que repercuten en las políticas públicas. En ese sentido, el PD del IB es un modelo global que es atractivo para los Estados porque ofrece la posibilidad de cambiar prácticas de enseñanza y aprendizaje en los colegios y, al mismo tiempo, introduce una perspectiva global e internacional en el currículo. Por lo tanto, la adopción del PD en colegios públicos puede verse como un caso de transferencia educativa: la circulación de ideas, instituciones o prácticas educativas a través de las fronteras internacionales. Hay un importante número de estudios sobre Educación Comparada que han demostrado que cuando las ideas, políticas o modelos educativos se trasladan de un contexto a otro, se transforman al interactuar con las culturas políticas, sociales y pedagógicas existentes (Beech, 2011; Schriewer, 2000; Silova, 2012; Steiner-Khamsi, 2000). Estos procesos de transformación a menudo se conocen con los nombres de recontextualización (Beech, 2011), indigenización (Schriewer, 2000) o cambio de forma (Cowen, 2009). Siguiendo estos enfoques, este proyecto de investigación ha documentado cómo el PD está transformando los colegios argentinos, costarricenses y peruanos y, al mismo tiempo, cómo los colegios —y los Estados— están transformando al IB. Estos no son dos procesos diferentes, sino más bien dos lados de la misma moneda. Comprender la transformación de los modelos globales en diferentes contextos locales es hoy uno de los temas más destacados en Educación Comparada y Política Educativa. Este estudio representa una valiosa contribución académica en estos campos.

## MARCO TEÓRICO

A fin de abordar las maneras en las que el PD está transformando a los colegios y, al mismo tiempo, está siendo transformado por los colegios en Buenos Aires, Costa Rica y Perú, utilizamos el enfoque de Ball, especialmente su teoría de la “puesta en marcha” (Ball *et al.*, 2012). En su trabajo, Ball hace referencia a la trayectoria de las políticas. Si bien es debatible si la reglamentación asociada con la adopción del PD podría definirse como “políticas” o no, con el fin de presentar el enfoque teórico de Ball utilizaremos el concepto de políticas. En tal sentido el IB, en asociación con los Estados de la Ciudad de Buenos Aires, Costa Rica y Perú, define una serie de “normas” o “políticas” de cómo deberían actuar los colegios: el tipo de conocimientos que se deberían enseñar, cómo deberían

enseñarse (y aprenderse), qué tipo de capacitación deberían recibir los docentes y los conocimientos que los alumnos deberían haber adquirido al término de sus trayectorias. Esto está regulado por el IB y los Estados a través de diferentes mecanismos, incluidos los exámenes del IB como importantes factores determinantes de las prácticas escolares.

La teoría de Ball sobre la puesta en marcha pretende derribar la idea de que las políticas simplemente son establecidas fuera de los colegios, y que imponen determinadas prácticas a los colegios que solamente deben implementar estas directrices externas. Las trayectorias de las políticas son mucho más complejas. Las políticas pueden elaborarse en un principio en el Ministerio de Educación, pero ese es solo el comienzo del proceso de la política. Las políticas no son estáticas. “La política educativa no finaliza en un momento determinado; en nuestros colegios, siempre es un proceso de transformación, un cambio de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera. Se revisa y modifica y a veces hasta se elimina o simplemente se olvida” (Ball *et al.*, 2012, pp. 3-4). Por lo tanto, las políticas son interpretadas, reinterpretadas y transformadas constantemente por los diferentes actores que participan en el proceso. En particular, Ball hace hincapié en la importancia de prestar atención al contexto de las prácticas —su materialidad, historia y relaciones de poder— y la creatividad de los actores escolares al interpretarlas, traducirlas y ponerlas en marcha.

Cuando las políticas pasan de la elaboración a la práctica, se abren espacios para la acción y la respuesta. Las políticas no se transmiten en un vacío. Existen circunstancias sociales, institucionales y personales que afectarán la manera en que las políticas son entendidas por quienes las ponen (o deberían poner) en práctica. Cuando los docentes se enfrentan al texto de una determinada política (por ejemplo, un documento curricular), deben hacer frente a una serie de problemas que se plantean en la “traducción de las simplezas abstractas que contienen los textos de las políticas en prácticas interactivas y sustentables” (*ibíd.*). Estos problemas deben ser abordados en contexto. Ball también pone énfasis en la necesidad de prestar especial atención a la materialidad de los colegios. La cantidad y la calidad de los recursos, como el edificio, las aulas, la infraestructura, el mobiliario, los insumos y la tecnología del colegio, también influirán en las posibilidades de creatividad que los docentes tengan para poner en marcha las prácticas. De este modo, las maneras en que se abordan estos problemas son localizadas: según el contexto, se ofrecerán diferentes soluciones para resolver el problema de poner en práctica una prescripción determinada.

Esta perspectiva sugiere que la adopción de determinados modelos educativos transnacionales, como el PD, tendría diferentes efectos prácticos en diferentes contextos. En otras palabras, en un análisis que hace hincapié en la agencia y la interpretación, se espera que diferentes profesionales e instituciones interpreten una idea educativa determinada de diferentes maneras.

Sin embargo, dicho análisis podría “caer dentro de una ideología de agencia: al abordar lo que se hace o se puede hacer se pierde la visión global” (*ibíd.*). El conflicto, las luchas y las interpretaciones ocurren dentro de un terreno preestablecido. Es aquí donde Ball introduce el concepto de la política como discurso. Los discursos son un sistema de posibilidad para el conocimiento: al crear las posibilidades para que se den ciertos significados e interpretaciones del mundo, restringen las posibilidades de que surjan otros. En este sentido, los discursos definen determinadas “limitaciones discursivas” (*ibíd.*), demarcando el terreno preestablecido dentro del cual se pueden dar las interpretaciones. Los que deben poner en práctica las políticas solo pueden pensar en las posibilidades de respuesta e interpretación dentro del lenguaje, los conceptos y el vocabulario que provee el discurso (*ibíd.*).

Ball señala que la esencia de esta doble conceptualización de las políticas como texto y como discurso radica en que “existen verdaderas disputas acerca de la interpretación y la puesta en marcha de las políticas. Pero estas disputas se dan dentro de un marco discursivo cambiante que articula y limita las posibilidades y probabilidades de interpretación y puesta en marcha” (*ibíd.*).

Utilizando los conceptos de Ball en este proyecto de investigación, podemos decir que el IB y los Estados de la Ciudad de Buenos Aires, Costa Rica y Perú definen un discurso, un lenguaje, una manera de hablar y pensar sobre la escolaridad y cómo deberían actuar y desempeñarse los colegios, los docentes y los alumnos. Este discurso ingresa en los colegios a través de las directrices y acciones de los Estados y el IB (textos escritos, capacitación de docentes, exámenes, recursos, apoyo pedagógico, etc.) y los cambios en la manera en que la educación, la enseñanza y el aprendizaje se conceptualizan en estos contextos. Sin embargo, dentro de dicho discurso hay posibilidades de acción. No todos los colegios y docentes interpretarán y aplicarán el modelo del PD exactamente de la misma manera. Desde luego, estas diferencias de interpretación no necesariamente revelan una falla en el estado de las estrategias del IB, sino más bien forman parte de la naturaleza del proceso de la política en sí.

## **EL PD EN COLEGIOS PÚBLICOS DE ARGENTINA, COSTA RICA Y PERÚ**

El Programa del Diploma del Bachillerato Internacional es un programa educativo con su propio sistema de evaluación para alumnos de 16 a 19 años<sup>2</sup>. El programa se centra en el desarrollo físico, intelectual, emocional y ético de los alumnos a través del estudio de al menos dos lenguas,

---

<sup>2</sup> Información disponible en el sitio web del IB: <https://www.ibo.org/es/programmes/diploma-programme/> [Consulta: 5-7-2018].

asignaturas académicas tradicionales, un curso sobre Teoría del Conocimiento y servicio comunitario.

El currículo del PD está compuesto por los componentes troncales del PD (Teoría del Conocimiento, la Monografía y Creatividad, Actividad y Servicio) y diferentes cursos dentro de los seis grupos de asignaturas (Estudios de Lengua y Literatura, Adquisición de Lenguas, Individuos y Sociedades, Ciencias, Matemáticas y Artes).

Los alumnos son evaluados a través de pruebas directas de su nivel de logro con respecto a los objetivos establecidos para los cursos del PD. Hay dos convocatorias de exámenes por año: mayo y noviembre.

En el PD, el IB utiliza tanto la evaluación interna como la externa. La evaluación externa consiste en exámenes que constituyen la base de la evaluación en la mayoría de los cursos. Pueden incluir ensayos, problemas estructurados, preguntas de respuesta corta, preguntas de respuesta a datos, preguntas de respuesta a textos y preguntas de estudios de caso. En la mayoría de los cursos, también se utiliza la evaluación (interna) por parte del profesor. Puede consistir en trabajos orales de lenguas, trabajo de campo en Geografía, trabajo de laboratorio en Ciencias, investigaciones en Matemáticas y representaciones artísticas.

Si bien en un principio el PD se implementó en colegios privados, en las últimas décadas ha sido adoptado cada vez más en colegios públicos (Resnik, 2016). Especialmente en América Latina en la última década, se ha introducido el PD en colegios públicos a través de diversos diseños institucionales en diferentes países (Resnik, 2015). En tal sentido, Buenos Aires, Costa Rica y Perú son ejemplos de tres orígenes, diseños y, como ya veremos, puestas en marcha y efectos de las iniciativas del PD en colegios públicos claramente diferentes.

Los colegios públicos que ofrecen el PD en Perú forman parte de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR), una iniciativa creada por el Ministerio de Educación para educar a los próximos líderes peruanos. El objetivo de la iniciativa COAR es brindar a los alumnos de secundaria de alto rendimiento procedentes de instituciones públicas una educación de estándares internacionales. El objetivo de los COAR es fortalecer el potencial de los alumnos a nivel personal, académico, artístico y deportivo a través de una educación holística que se ofrece en 25 colegios con régimen de internado, uno por cada región del país. A fin de poder ingresar a estos colegios, los alumnos deben participar en un proceso competitivo.

En Costa Rica, el PD en colegios públicos se inició como un programa piloto en 2005 en un colegio y se ha expandido de manera lenta pero continua a otros colegios con la intención de llegar a

20 colegios en 2020. Esta iniciativa es dirigida por la Asociación de Colegios del Bachillerato Internacional de Costa Rica (ASOBITICO), una organización filantrópica que busca mejorar la educación secundaria de Costa Rica a través de la implementación del PD en colegios públicos y privados. El Ministerio de Educación Pública (MEP) también desempeña un papel importante al brindar apoyo a los colegios públicos que ofrecen el programa del IB en colaboración con ASOBITICO. En cada colegio participante, algunos alumnos siguen el PD y otros continúan en el bachillerato nacional. La cantidad de alumnos del PD por grupo educativo varía en cada colegio, y hay un promedio de 25 alumnos por colegio participante que realizaron los exámenes del IB en 2017.

La iniciativa para introducir el PD en colegios públicos de la Ciudad de Buenos Aires es dirigida por el Ministerio de Educación de la ciudad. El programa se inició formalmente en 2013 con el proceso de autorización de 11 colegios públicos, aunque un colegio ya ofrecía el PD desde 1988.<sup>3</sup> El PD es financiado por el Ministerio de Educación. No todos los alumnos de los colegios participantes cursan el PD. Los alumnos de estos colegios deben presentar una solicitud y demostrar buenos resultados académicos y predisposición a fin de que se les tenga en cuenta para realizar el programa. No hay un cupo predefinido y, en promedio, nueve alumnos por colegio realizaron los exámenes del IB en 2017.

## PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. Acerca de los orígenes de la iniciativa:
  - 1.1. ¿Por qué y cómo se tomó la decisión de incluir el PD en colegios públicos?
  - 1.2. ¿Cuáles son los principales objetivos?
  - 1.3. ¿Cómo se relacionaba esta iniciativa con otras políticas o iniciativas más generales?
2. Acerca del diseño de la iniciativa:
  - 2.1. ¿Qué colegios participan en la iniciativa? ¿Cómo se seleccionan? ¿Cómo es el proceso de autorización?
  - 2.2. ¿Qué alumnos participan? ¿Cómo se seleccionan?
  - 2.3. ¿Cómo se financia la iniciativa?
  - 2.4. ¿Cuál es el plazo para la implementación de la iniciativa?
  - 2.5. ¿Cómo está articulado el PD con el currículo local y demás legislación local?
3. Acerca de la infraestructura y las capacidades estatales:
  - 3.1. ¿Qué tipo de infraestructura se creó en el Estado?
    - 3.1.1. ¿Qué nuevos cargos se crearon?

---

<sup>3</sup> Además, hay otro colegio público que ofrece el programa en Vicente López, en la Provincia de Buenos Aires.

- 3.1.2. ¿Cómo se adapta el personal actual para satisfacer las necesidades de las iniciativas del PD?
- 3.2. ¿Qué cambios se realizaron en la legislación?
- 3.3. ¿Qué capacidades administrativas se crearon en el Estado para apoyar las iniciativas?
- 3.4. ¿Qué capacidades pedagógicas se crearon en el Estado para apoyar las iniciativas?
- 3.5. ¿Cuáles son las dificultades que los funcionarios del Estado y el personal de dirección del IB identifican al brindar apoyo a los colegios que participan en la iniciativa?
4. Acerca del impacto del PD en los colegios:
  - 4.1. ¿Cuáles son los efectos del PD en los siguientes aspectos?
    - 4.1.1. Prácticas de enseñanza
    - 4.1.2. Actividades de aprendizaje de los alumnos
    - 4.1.3. Prácticas de evaluación
    - 4.1.4. Cultura y organización escolar
    - 4.1.5. Prácticas administrativas del colegio
  - 4.2. ¿Qué conflictos existen entre las exigencias del PD y los requisitos educativos, legislación, tradiciones, pedagogía y cultura a nivel nacional? ¿Cómo resuelven estos conflictos los colegios, docentes y alumnos?
  - 4.3. ¿Cómo son valorados los mecanismos de apoyo (del Estado y del IB) por el personal de dirección y los docentes?
  - 4.4. ¿Cómo son valoradas las iniciativas del PD por las siguientes personas?
    - 4.4.1. Alumnos
    - 4.4.2. Docentes y equipo directivo
  - 4.5. ¿Cuáles son los principales beneficios del PD para cada uno de este tipo de actores?
  - 4.6. ¿Cuáles son los desafíos más grandes de la puesta en marcha del PD para los docentes, el personal de dirección y los alumnos?
  - 4.7. ¿Cuáles son los obstáculos para la puesta en marcha del PD?
  - 4.8. ¿Cuáles son las resistencias para la puesta en marcha del PD?
  - 4.9. ¿Qué tipo de recursos materiales y pedagógicos están disponibles?
  - 4.10. ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje de los alumnos medidos según el desempeño en los exámenes del IB?
  - 4.11. ¿Cómo se comparan estos resultados con otros colegios en estos países y en otros?
  - 4.12. ¿Cuántos alumnos hay en los grupos educativos?
  - 4.13. ¿Cuáles son los planes de los alumnos del PD cuando finalizan la educación secundaria? ¿Qué opinan los alumnos del PD del IB acerca de cómo los prepara el programa para la universidad en cuanto a las habilidades de investigación, habilidades de pensamiento crítico, investigación, trabajo en equipo, comprensión del mundo, comunicación y pensamiento científico?

## MÉTODOS

Este estudio adoptó un diseño de métodos mixtos, que utiliza diversas maneras para explorar las preguntas de investigación. Este enfoque permitió lograr una comprensión profunda de los proyectos que se analizaron y proporcionó un medio para realizar la triangulación de la información proveniente de diferentes fuentes. El componente cualitativo consistió en entrevistas, grupos de discusión, análisis de documentos y observaciones de clases y otras actividades realizadas en los colegios. El componente cuantitativo consistió en encuestas y el análisis de datos disponibles de los alumnos sobre el desempeño y los datos demográficos.

Para responder las preguntas 1, 2 y 3 (sobre los orígenes, el diseño, la infraestructura y las capacidades estatales de la iniciativa), realizamos 16 entrevistas a altos funcionarios de los Ministerios de Educación que participaron en el diseño y la implementación de las iniciativas en cada uno de los sistemas educativos y 3 entrevistas a miembros del personal del IB que han participado en estos proyectos. También analizamos 18 documentos pertinentes, que incluyeron normativa, presupuestos y otros documentos elaborados por los Estados u otros actores relacionados que sirven de base o apoyo para los colegios.

La pregunta 4 (sobre la puesta en marcha del PD en los colegios) se abordó a través de estudios de caso en tres colegios de cada país (nueve colegios en total). Los colegios fueron seleccionados a partir de las sugerencias de funcionarios locales y la accesibilidad para los investigadores<sup>4</sup>. En el caso de Costa Rica, decidimos incluir algunos de los primeros colegios que incorporaron el PD a fin de tener acceso a instituciones con mayor experiencia en la implementación del programa. En Perú, visitamos el Colegio Mayor, un proyecto piloto *de facto* para la iniciativa COAR que ofrece el PD desde 2011 y dos de los doce COAR que se fundaron en 2015. En Buenos Aires, dado que todos los colegios que participaron en la iniciativa comenzaron al mismo tiempo, no fue un factor determinante para la selección de los colegios. Por último, las preguntas sobre los logros de los alumnos en los exámenes del IB se abordaron a través del análisis de la información de la base de datos del IB sobre estos tres países.

En el análisis de la puesta en marcha del PD en los colegios, nos concentramos en tres aspectos: (a) los discursos: qué piensan y dicen los docentes, los alumnos y el personal de dirección sobre el proceso educativo; (b) los materiales: qué nuevos arreglos materiales, como recursos financieros, laboratorios u otros espacios de aprendizaje, materiales de aprendizaje, etc., se están utilizando o

---

<sup>4</sup> En Costa Rica y Perú, los Colegios del Mundo del IB están distribuidos en todo el territorio nacional. Para la selección de colegios se debió tener en cuenta la viabilidad de organizar visitas a dos o tres colegios en un plazo razonable. Por este motivo, no se incluyeron colegios ubicados en lugares muy alejados. En Perú, incluimos un colegio que estaba en un lugar bastante remoto, en un pueblo en la selva, pero hay otros Colegios del Mundo del IB en Perú que están mucho más alejados.

son necesarios; y (c) las prácticas: qué tipo de prácticas de enseñanza, aprendizaje y administrativas pueden observarse en los colegios.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre abril y octubre de 2017. El trabajo de campo en Costa Rica y Perú requirió dos viajes de observación a cada país. Durante el primer viaje a Costa Rica en abril de 2017, el investigador principal entrevistó a funcionarios públicos y miembros de ASOBITICO, participó en una reunión de coordinadores del IB, definió la selección de colegios y organizó la logística del trabajo de campo en los colegios. En la segunda visita en julio de 2017, los tres investigadores visitaron los tres colegios y realizaron entrevistas en ASOBITICO y el Ministerio de Educación. El trabajo de campo en Perú debió posponerse debido a las dificultades ocasionadas por grandes inundaciones en las áreas costeras del país en el primer semestre de 2017. En la primera visita a Lima en agosto de 2017 viajaron el investigador principal y el secundario. Entrevistaron a funcionarios del Ministerio de Educación y visitaron el COAR en Lima. En el segundo viaje, en octubre de 2017, participaron los tres investigadores y realizaron el trabajo de campo en un colegio remoto ubicado en la cordillera de los Andes (selva alta) y en otro colegio del área costera. Dado que el equipo de investigación estaba ubicado en Buenos Aires, el trabajo de campo en esta ciudad se extendió durante todo el tiempo que duró la investigación.

Los datos se obtuvieron a través de encuestas a los alumnos (N = 1.121), entrevistas a directores y coordinadores de cada colegio (18 en total), 9 grupos de discusión con alumnos (1 en cada colegio), 27 entrevistas individuales a docentes (3 en cada colegio) y 27 observaciones de clases (véase la tabla 1). Las observaciones generales abarcaron la infraestructura y los alrededores de los colegios y las actividades diarias de los actores escolares. También incluyeron la participación en eventos pertinentes cuando fuese posible, como la presentación del Programa del Diploma a los padres o reuniones de coordinadores del IB.

Las preguntas 4.10 y 4.11 se abordaron a través del análisis de datos extraídos del sistema de datos interno del IB que recoge información sobre los alumnos y datos de las evaluaciones de todos los alumnos que realizan los exámenes del IB. Entre los datos analizados se incluyeron los resultados de los exámenes de las convocatorias de mayo y noviembre de 2016 y 2017 en Argentina, Costa Rica y Perú (N = 6.786). La base de datos incluía información sobre la edad, el género, la nacionalidad, la lengua materna del alumno y las asignaturas que cursó.

**Tabla 1: Resumen de la obtención de datos**

<b>Organización/ País</b>	<b>Datos obtenidos</b>
IB	<p>3 entrevistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jefe de desarrollo y relaciones externas, IB Américas</li> <li>• Responsable de reconocimiento universitario, IB Américas</li> <li>• Responsable de servicios a los colegios del Programa del Diploma</li> </ul>
Buenos Aires	<p>20 entrevistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Argentina (1 entrevista)</li> <li>• Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires (2 entrevistas)</li> <li>• Asociación de Colegios del Bachillerato Internacional del Río de la Plata (1 entrevista)</li> <li>• Directores de colegios (3 entrevistas)</li> <li>• Coordinadores del PD (3 entrevistas)</li> <li>• Profesores del PD (9 entrevistas)</li> </ul> <p>3 grupos de discusión con alumnos</p> <p>9 observaciones de clases</p> <p>2 documentos pertinentes</p> <p>Se encuestaron 79 alumnos en 3 colegios: 15 participantes en el colegio A, 24 en el colegio B y 40 en el colegio C.</p>
Costa Rica	<p>26 entrevistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministerio de Educación, Costa Rica (6 entrevistas)</li> <li>• ASOBITICO (4 entrevistas)</li> <li>• Directores de colegios (3 entrevistas)</li> <li>• Coordinadores del PD (4 entrevistas)</li> <li>• Profesores del PD (9 entrevistas)</li> </ul> <p>3 grupos de discusión con alumnos</p> <p>9 observaciones de clases</p> <p>7 documentos pertinentes</p> <p>Se encuestaron 124 alumnos en 3 colegios: 53 participantes en el colegio A, 35 en el colegio B y 36 en el colegio C.</p>
Perú	<p>23 entrevistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministerio de Educación, Perú (6 entrevistas)</li> <li>• Directores de COAR (5 entrevistas)</li> <li>• Coordinadores del PD (3 entrevistas)</li> <li>• Profesores del PD (9 entrevistas)</li> </ul> <p>3 grupos de discusión con alumnos</p> <p>9 observaciones de clases</p> <p>9 documentos pertinentes</p> <p>Se encuestaron 919 alumnos en tres colegios: 548 participantes en el colegio A, 182 en el colegio B y 189 en el colegio C.</p>

## **ANÁLISIS DE DATOS**

Para el análisis de los datos cualitativos se emplearon técnicas de análisis temático y del discurso, y para manejar la vasta cantidad de datos recopilados se utilizó el programa Atlas.ti.

En un principio se analizó cada uno de los colegios seleccionados como un caso individual. Posteriormente, la comparación entre los diferentes casos de cada país y los datos de nivel macro permitieron tener un panorama de los procesos generales de la puesta en marcha del PD en Buenos Aires, Costa Rica y Perú. En una tercera etapa, se realizó un análisis comparativo de los hallazgos de cada país con el objeto de identificar tendencias similares y las particularidades de cada iniciativa.

El análisis cuantitativo, basado en la encuesta y el sistema de datos interno del IB, empleó técnicas descriptivas y se realizó con los programas Stata y SPSS.

## **ESTRUCTURA DEL INFORME**

El informe se divide en tres secciones principales. Después de la primera sección introductoria, se presentan los hallazgos de la investigación en la segunda sección, que se subdivide en secciones diferentes para cubrir cada uno de los tres casos. La tercera sección es la conclusión que presenta un análisis comparativo de la puesta en marcha del PD en colegios públicos de Costa Rica, Buenos Aires y Perú.

## SECCIÓN 2: HALLAZGOS

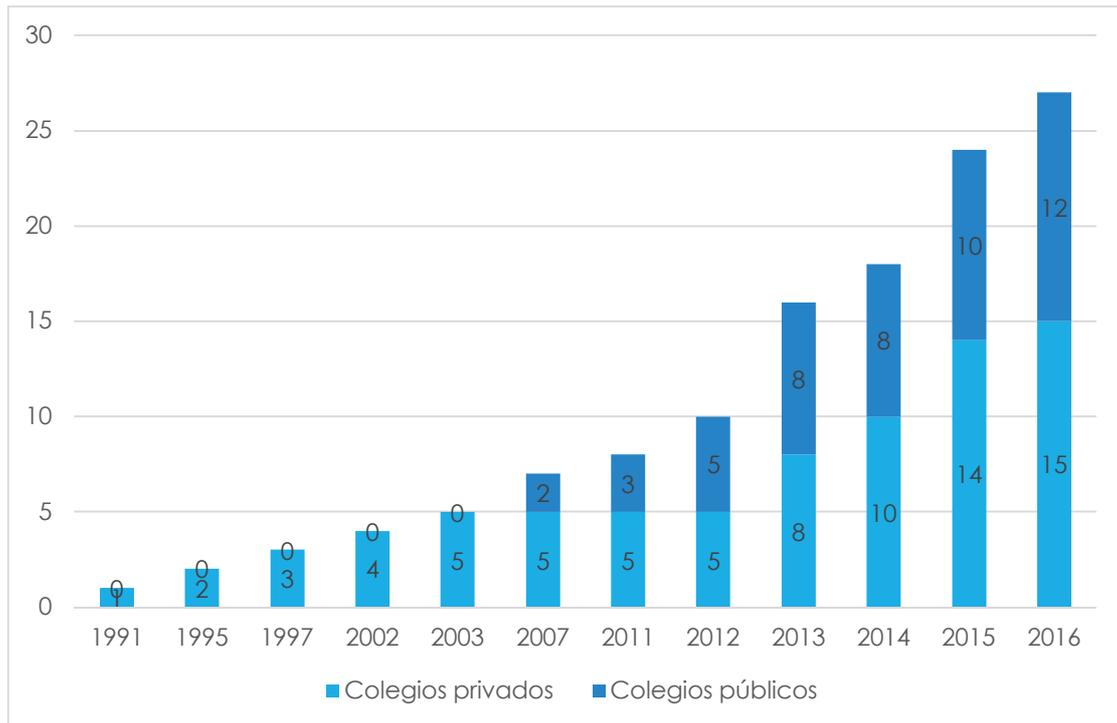
### EL PROGRAMA DEL DIPLOMA EN COSTA RICA

Hasta hace poco, el Programa del Diploma en Costa Rica era una opción disponible solo para algunos de los colegios privados más costosos. En 2005, el Ministerio de Educación Pública (MEP) decidió introducir el IB en el Liceo de Costa Rica, un colegio público de referencia en el que se graduaron algunas de las figuras políticas más importantes del país. Este primer proyecto piloto fue el resultado de una iniciativa impulsada por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana para poner a prueba el IB en la región como una opción para mejorar el nivel académico en la educación secundaria.

Al mismo tiempo de la experiencia con el Liceo, un grupo de filántropos vinculados con colegios privados que ofrecían el programa del IB en el país iniciaron un proyecto para promover el PD en otros colegios públicos del país. Esta iniciativa comenzó con el Colegio Bilingüe de Palmares en la provincia de Alajuela. En 2007, el Liceo de Costa Rica y el Colegio Bilingüe de Palmares obtuvieron la autorización del IB para ofrecer el PD. En 2008, se fundó la Asociación de Colegios del Bachillerato Internacional de Costa Rica (ASOBITICO) para brindar apoyo a estos dos colegios e intentar repetir la experiencia con el fin de implementar el PD en 20 colegios públicos.

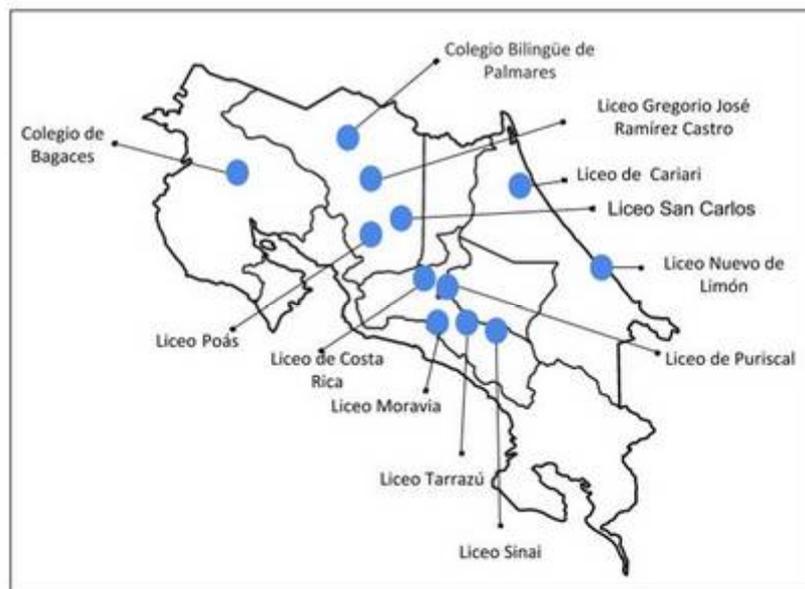
Las pruebas recabadas sugieren que ASOBITICO y el MEP han desarrollado una estructura de apoyo eficaz para los colegios, docentes y alumnos, y una red de educadores del IB cada vez más grande que ha contribuido a generar un fuerte sentimiento de comunidad entre todos aquellos que forman parte. Desde 2016, el proyecto ha experimentado un cambio gradual en las responsabilidades y el sector privado, que en un principio era el promotor y administrador principal del programa, está transfiriendo el saber hacer y las responsabilidades al Estado. El hecho de que el Estado está en proceso de asumir la responsabilidad total de la financiación del proyecto y de la mayor parte de su administración, y de que ASOBITICO continúa brindando conocimientos, los buenos resultados de los alumnos y la institucionalización del proyecto en el Plan Nacional de Desarrollo y otros documentos oficiales son indicadores de la sustentabilidad de la implementación del PD en los colegios públicos de Costa Rica.

**Figura 1: Número de colegios que ofrecen el PD en Costa Rica**



Fuente: Información compilada por los autores a partir de la base de datos del IB.

**Figura 2: Distribución geográfica de los colegios públicos que ofrecen el PD en Costa Rica**



Fuente: Información compilada por los autores a partir de la base de datos del IB.

## *Motivaciones para implementar el PD*

Entre las motivaciones para introducir el PD en colegios públicos de Costa Rica, los entrevistados mencionaron la búsqueda de equidad como el factor determinante más importante. La equidad es la posibilidad de brindar a los alumnos de colegios públicos las mismas oportunidades que los jóvenes de familias más adineradas que asisten a colegios privados. Se escucharon comentarios que defendían esta postura entre miembros de ASOBITICO, funcionarios del MEP, docentes y personal de los colegios que se sentían muy orgullosos de poder brindar oportunidades a alumnos que provenían de entornos desfavorecidos. Como dijo una profesora: “un hijo de un agricultor de acá está recibiendo el mismo título que está recibiendo el hijo de un embajador de otro país”.

A pesar de ello, la relación del proyecto con el principio de equidad también es controvertida. Funcionarios del MEP comentaron que los detractores apuntaban a las grandes inversiones realizadas en los Colegios del Mundo del IB en comparación con otros colegios, especialmente aquellos ubicados en entornos muy desfavorecidos. Con respecto a este tema, los miembros del MEP respondieron que la razón fundamental de este proyecto era ampliar el espectro de opciones disponibles para la diversidad de alumnos en el ciclo superior de secundaria. Por ejemplo, un miembro del Consejo Superior de Educación explicó:

Creo que un tema suficientemente justificable desde la política educativa es que se ve la oferta de Bachillerato Internacional como se ven otras ofertas de atención al talento. Están los colegios científicos que va un grupo de la población, también colegios artísticos que van a otro sector de la población (...) y tenemos un Bachillerato Internacional. (Miembro del Consejo Superior de Educación)

Así, la atención al talento y el objetivo de diversificar las opciones educativas para las comunidades eran otras motivaciones importantes. Por otro lado, muchos docentes y coordinadores señalaron que la selección de los alumnos para participar en el programa del IB no se basó necesariamente en sus calificaciones. Las cualidades principales que se tuvieron en cuenta eran el compromiso y la motivación, y los docentes mencionaron muchas veces cuán orgullosos se sentían al ver graduarse a muchos alumnos procedentes de entornos desfavorecidos.

Otro de los motivos para promover la implementación del PD tenía que ver con el desarrollo de habilidades de liderazgo en los alumnos. En este caso, el liderazgo era entendido como la contribución del IB para generar líderes que podrían influir en el futuro del país.

## *Marco de apoyo y gestión de la iniciativa*

A través de las visitas a los colegios, las entrevistas al personal y a los alumnos, y la observación de las clases y la infraestructura, documentamos el tipo de apoyo que los colegios reciben para implementar el programa del IB. Estos datos obtenidos en terreno también se triangularon con información recabada a través de entrevistas a funcionarios del MEP y ASOBITICO, análisis de documentos y la participación en una reunión a la que asistieron coordinadores del IB, directores de los colegios, autoridades del MEP y ASOBITICO.

Las dos organizaciones clave en la gestión y el marco de apoyo de la iniciativa del PD en Costa Rica son el MEP y ASOBITICO. Las pruebas sugieren que las dos organizaciones han ido mejorando los mecanismos de apoyo que brindan a los colegios a medida que el proyecto fue progresando y se sumaron más colegios. Además, los vínculos y la sinergia entre el MEP y ASOBITICO han evolucionado muy favorablemente. Como resultado, cuando visitamos los colegios de Costa Rica (2017), la percepción general en los colegios era que recibían abundante apoyo.

ASOBITICO desempeñó un papel fundamental en la promoción de la iniciativa y en su éxito y estabilidad. Casi todas las personas con las que hablamos, desde un miembro del Consejo Superior de Educación hasta los docentes y alumnos, destacaron el apoyo que proporciona la organización para el proyecto. Hay muchos ejemplos de este tipo de comentarios. Una coordinadora de uno de los colegios explicó el papel de ASOBITICO de la siguiente manera: “Con ASOBITICO no hay quejas, porque cualquier cosa que uno necesite uno manda un correíto a cualquiera que esté allá, y rapidísimo tratan de resolver el asunto”. Luego incluyó ejemplos de cómo resolvían problemas de materiales, como la necesidad de calculadoras, y cómo cuando advertían que si seguían teniendo problemas con una tarea específica en la que los alumnos no alcanzaban el nivel de desempeño esperado, ASOBITICO enviaba un especialista al colegio para que aconsejara a los docentes cómo resolver el problema.

La experiencia del director ejecutivo de ASOBITICO que había sido coordinador del IB en uno de los primeros colegios públicos es un elemento clave del apoyo que la asociación brinda a los colegios. Varios entrevistados coincidían en que el director comprende muy bien la cultura de los colegios públicos, la lógica del IB y los desafíos que implica integrarlos. Gracias a esta experiencia, dirige el sistema de apoyo que ASOBITICO brinda a los nuevos colegios durante el proceso de autorización. La organización incluso organiza una visita de verificación de práctica para ayudar a los coordinadores y al personal a controlar la ansiedad.

ASOBITICO también ayuda a los colegios a seleccionar su coordinador. Además, su experiencia es importante para aconsejar a los directores de los colegios sobre las características y la personalidad

que debe tener un coordinador exitoso. El director del colegio selecciona el coordinador, pero ASOBITICO tiene que “aprobar” al candidato. El director ejecutivo de ASOBITICO explicó el tipo de conversación “sincera” que tienen con el candidato:

A ver, usted va a coordinar esto. Su equipo de trabajo va a ser su paraíso o su infierno. Usted quiere ser exitoso, queremos que sea exitoso. Queremos que los estudiantes lo logren, eso significa que usted necesita tener los mejores profesores, independientemente de si le caen bien o le caen mal, eso no es relevante aquí; tiene que garantizarse tener a la gente que quiere estar porque no puede obligar a nadie, pero tiene que convencerla para que esté. (Director ejecutivo de ASOBITICO)

ASOBITICO trabaja en estrecha colaboración con los coordinadores. Una de las principales maneras de brindar apoyo es promoviendo el establecimiento de una red de coordinadores. Se reúnen una vez al mes para hablar sobre las necesidades, compartir experiencias y ponerse de acuerdo en algunas estrategias comunes que implementarán para administrar el programa en sus colegios. Además, están en contacto permanente a través de redes en línea y, según lo que pudimos percibir en nuestras visitas, han logrado establecer una relación sólida tanto a nivel personal como profesional. En este sentido, ASOBITICO actúa como coordinador de coordinadores y de esta manera contribuye a lograr cierto nivel de estandarización en la implementación del PD en todos los colegios públicos, lo cual representa un factor importante para el éxito de la iniciativa. Los coordinadores definen un único calendario para todos los colegios, para que todos los profesores del IB de colegios públicos organicen actividades relacionadas con el PD siguiendo un cronograma similar. Además, comparten experiencias y aprenden de otros colegas, establecen buenas prácticas para todos los colegios y ayudan a los coordinadores de los colegios nuevos. ASOBITICO también recibe de los colegios los resultados de los exámenes de los alumnos, los analiza y luego envía comentarios a cada coordinador para ayudarlos a hacer los ajustes necesarios. En la reunión de coordinadores en la que participamos, percibimos un fuerte sentimiento de comunidad y la sensación de que todos trabajan juntos en el mismo proyecto para que todos los alumnos de todos los colegios tengan éxito.

En las entrevistas que realizamos en los colegios y en el MEP se indicó que la capacitación de los docentes era una de las principales maneras en las que ASOBITICO contribuyó en el proyecto. Dado el nivel de compromiso con el proyecto, la asociación conoce las necesidades de los coordinadores y del personal, y planifica en consecuencia para responder a estas necesidades contratando instructores de diferentes países para que viajen a Costa Rica a ofrecer el tipo de capacitación que los docentes necesitan. Estos eventos de capacitación están financiados en parte por la asociación y en parte por las comunidades escolares o los docentes. Debido al crecimiento del programa,

ASOBITICO se convirtió en proveedor de capacitación autorizado del IB. Esto le permitió adquirir mayor independencia del IB y brindar mayor capacitación a los docentes.

La otra organización principal que promueve la iniciativa y brinda apoyo a los colegios es el MEP. En las entrevistas realizadas en los primeros colegios que incorporaron el programa del IB se señaló que, en los primeros años, el MEP no tenía mucha participación. Además, las normas burocráticas de la administración pública a veces entraban en conflicto con las necesidades del PD y los directores de los colegios tenían que arriesgarse, por ejemplo, enviando docentes a realizar una capacitación sin haber obtenido la autorización, por la dificultad de obtenerla a tiempo. No obstante, a medida que el proyecto fue creciendo, el MEP fue adquiriendo mayor protagonismo. En el momento de nuestro trabajo de campo (2017), la coordinación entre el MEP y ASOBITICO estaba muy bien organizada, y el personal de los colegios consideraba que contaban con amplio apoyo de ambas organizaciones. El Estado también estaba asumiendo muchas de las responsabilidades que anteriormente habían estado a cargo de ASOBITICO, incluida la financiación de la mayor parte del programa.

Aunque desde la perspectiva de los primeros colegios la intervención del MEP fuese mínima, no hay dudas de que en las etapas iniciales el MEP apoyó la iniciativa, al menos permitiendo que ASOBITICO trabaje con colegios públicos, pagando las horas extras de los docentes necesarias para el programa del IB y regulando las opciones curriculares para todos los colegios públicos de Costa Rica. Las asignaturas del PD estaban alineadas con las asignaturas del currículo nacional. Los alumnos que obtenían el diploma del IB solamente debían aprobar Estudios Sociales y Educación Cívica en los exámenes nacionales para obtener el título del bachillerato nacional. Tras la expansión de los colegios públicos que ofrecían el PD, el Consejo Superior de Educación de Costa Rica (la máxima autoridad en educación del país) estableció una sola opción curricular para todos los colegios públicos que imparten el programa del IB en Costa Rica. El currículo incluye las siguientes asignaturas: Literatura, Inglés, Historia, Tecnología de la Información en una Sociedad Global, Biología, Estudios Matemáticos, Matemáticas, Teoría del Conocimiento, Creatividad, Actividad y Servicio (CAS) y la Monografía (véase la tabla 2). La estandarización de las opciones curriculares dentro del IB y una integración razonable con el bachillerato nacional son fundamentales para el éxito de la iniciativa, dado que contribuye a fortalecer la sinergia entre los docentes, colegios y alumnos participantes, incrementar la eficacia en el uso de los recursos empleados para la capacitación docente y el suministro de materiales pedagógicos, y establece un objetivo claro y definido para el proyecto.

**Tabla 2: Asignaturas del PD en los colegios de Costa Rica con el correspondiente grupo de asignaturas del IB.**

<b>Grupo de asignaturas del IB</b>	<b>Asignatura</b>
<b>Estudios de Lengua y Literatura</b>	Literatura
<b>Adquisición de Lenguas (segunda lengua)</b>	Inglés
<b>Individuos y Sociedades</b>	Historia
	Tecnología de la Información en una Sociedad Global
<b>Ciencias</b>	Biología
<b>Matemáticas</b>	Estudios Matemáticos
	Matemáticas
<b>Componentes troncales</b>	Teoría del Conocimiento
	Creatividad, Actividad y Servicio (CAS)
	Monografía

Fuente: Información compilada por los autores a partir del *Manual de Procedimientos para la Implementación del Bachillerato Internacional en Escuelas Públicas en Costa Rica* (2011)

La asociación entre ASOBITICO y el MEP se formalizó en 2012 mediante un acuerdo entre las dos instituciones que definía las responsabilidades de cada una. El acuerdo establecía que era responsabilidad del MEP asignar el personal necesario, asegurar las condiciones mínimas de infraestructura, establecer un plazo para la capacitación de los docentes, pagar las tasas anuales de los colegios participantes y definir qué colegios pueden optar por implementar el PD. Las responsabilidades de ASOBITICO eran brindar asesoramiento técnico y asistencia a los colegios, asumir los costos de la implementación del programa del IB en varias áreas específicas (los equipos de laboratorio y bibliotecas, el envío de las evaluaciones de los alumnos, la capacitación del personal docente, entre otras) y organizar los talleres de capacitación de los docentes. Además, las dos instituciones elaboraron un documento que establecía las directrices de procedimiento para los colegios públicos que comenzarían a ofrecer el programa del IB. En la reunión que presenciamos en abril de 2017, las autoridades estatales, los miembros de ASOBITICO, los directores y coordinadores de los colegios públicos que ofrecían el programa del IB discutieron los detalles de una versión

actualizada de estas directrices que se estaba organizando en forma conjunta con todas las partes involucradas y que luego fue aprobada por el MEP.

En 2012, se creó un nuevo cargo en el MEP para supervisar el IB en los colegios públicos: coordinador nacional del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. Todas las personas que entrevistamos en los colegios y en ASOBITICO señalaron que desde 2012 se ha incrementado el apoyo del MEP al tiempo que hay una comprensión más completa del PD. La creación del nuevo cargo del coordinador nacional ha sido muy importante en este proceso. Los coordinadores del IB de los colegios indicaron que la comunicación con el MEP era mucho mejor y más fluida desde que pueden comunicarse con el coordinador nacional. El IB se ha institucionalizado a través de un proceso gradual en el cual se han definido varias normas. Este proceso de institucionalización ha logrado que la implementación del proyecto sea más fluida en cuestiones como la asignación y el pago de docentes, la provisión de infraestructura y recursos materiales, y las autorizaciones para que los docentes realicen talleres de capacitación o incluso viajen cuando deban trabajar para el IB en el exterior.

Actualmente, ASOBITICO y el MEP han acordado que el MEP comenzará a cubrir los costos principales del PD. Desde la perspectiva del MEP, esto es prácticamente una evolución natural del proyecto donde es responsabilidad del Estado garantizar la continuidad de un proyecto que considera muy exitoso. Como dijo el director del currículo: “Este es como un programa estrella y además se ven los frutos. A esto no podemos dejar de apostarle y la gente está motivada, la ministra está motivada y todos estamos en el mismo patín porque tenemos que ir para adelante”.

Desde la perspectiva de los coordinadores de los colegios, el hecho de que el MEP sea el responsable de pagar los costos principales del programa era una muy buena señal y garantía de estabilidad. Un coordinador que entrevistamos explicó:

Entonces el híbrido salió muy lindo. El híbrido primero era ASOBITICO que se venía con todo. Ya ASOBITICO fue poco a poco gestionando y hasta el momento ahorita el MEP paga una gran cantidad de dinero. Pero ya ellos lo ven como que algo sí está funcionando. Ya lo ven como resultados objetivos. Sienten que es un programa que va para largo... en lo personal me da mucha estabilidad, a todos los compañeros nos da mucha estabilidad saber que el MEP se encarga de pagar eso. (Coordinador del IB, Costa Rica)

“Esto nos da más estabilidad, porque ASOBITICO, siendo una asociación, puede ser disuelta”, expresó otro coordinador del IB. Por lo tanto, la sensación general en la mayoría de los distritos era que el Estado de Costa Rica se había hecho cargo del proyecto, una decisión que contribuye a su estabilidad y continuidad. Además, aunque ASOBITICO reduzca su contribución financiera, sigue

estando presente para apoyar el programa mediante la disposición de conocimientos técnicos y ciertos aportes económicos. Sin embargo, como ya analizaremos más adelante, este traspaso de responsabilidades podría plantear un desafío para la sustentabilidad del proyecto.

Además del apoyo principal del MEP y ASOBITICO, hay otros actores que constituyen la red de apoyo de los colegios públicos costarricenses que implementan el PD. Los colegios obtuvieron el apoyo de organizaciones de la comunidad, municipalidades, iglesias y empresas. Además, la participación de los alumnos en el PD implica ciertos costos, como los viajes de estudio o artículos escolares. Dado que algunas familias no pueden cubrir estos costos, los colegios han organizado diferentes mecanismos para ayudar a estos alumnos. En algunos colegios, los padres crearon una fundación para apoyar al proyecto y los alumnos necesitados. Recaudan fondos de diversas maneras. En otros colegios, nos dijeron que los docentes, alumnos y otros miembros de la comunidad colaboraban con fondos propios para ayudar a aquellos que no podían pagar. También se establecen vínculos con la comunidad general a través de la participación de los alumnos en actividades de servicio comunitario, especialmente en el contexto de Creatividad, Actividad y Servicio (CAS). De esta manera, las comunidades en general se sentían orgullosas de los alumnos del IB y de los aportes que estaban realizando.

### *La puesta en marcha del PD en los colegios*

El personal de los colegios tenía una participación muy activa en la decisión de incorporar el PD en su colegio. Sin embargo, en las entrevistas realizadas al personal de los colegios, pudimos entender que el proceso de decisión no era necesariamente sencillo o simple, por la presencia de objeciones y críticas. Aquellos que estaban a favor sostenían que el PD mejoraría la calidad educativa y la equidad. Con respecto a la calidad, se argumentaba que el PD significaría un cambio no solo para aquellos que participan en el programa, sino también para los alumnos que continúen en el bachillerato nacional. Con respecto a la equidad, los docentes creían que el programa brindaba a las clases media y baja acceso a una educación de muy buena calidad que solo era accesible para las familias más adineradas del país. La idea subyacente era que los colegios debían ofrecer “algo más” a aquellos que estaban dispuestos a ir más allá de la educación pública nacional. Otro argumento importante era que el PD era una vía para los docentes y alumnos que querían apartarse de las limitaciones de los exámenes del bachillerato nacional. Los exámenes del IB eran una oportunidad para modificar las reglas de enseñanza y aprendizaje en los colegios costarricenses.

En las entrevistas que llevamos a cabo en los colegios, el MEP y ASOBITICO, los detractores argumentaban que el PD era un programa que creaba una élite de alumnos y una élite de docentes

que trabajarían en condiciones privilegiadas. Por un lado, se argumentaba que la selección y la separación de un grupo de alumnos significaba una amenaza para la equidad en la educación al crear “un colegio dentro de un colegio”. Por otro lado, el trabajo del docente parecía ser privilegiado desde el punto de vista de los salarios y las condiciones de enseñanza. Además, el hecho de que el PD en la educación pública costarricense añadía un año extra de escolaridad era un aspecto muy criticado, especialmente por algunos padres que interpretaban que el año extra en el colegio retrasaba innecesariamente el ingreso a la universidad o al mercado laboral.

¿Cómo resolvieron los colegios esta división? Cada uno de los colegios que visitamos creó una solución diferente, pero en general se resolvió a través de la consulta y la participación de la comunidad. Por ejemplo, uno de los colegios creó una comisión de docentes que se oponía al programa. El grupo tenía que recopilar información y analizar los puntos fuertes y débiles del PD. Estos docentes visitaron colegios públicos y privados que ofrecían el programa del IB, revisaron los materiales del PD y organizaron varias reuniones para tratar el tema. Los participantes de este proceso manifestaron que una vez finalizada esta experiencia los miembros de la comisión consideraron que el PD era una alternativa atractiva. Otro colegio realizó una votación y los que estaban a favor ganaron por una mínima diferencia.

Una vez que se toma la decisión de formar parte del IB, los colegios inician el proceso de solicitud enviando un formulario al MEP que realiza la primera selección teniendo en cuenta el tamaño (al menos 500 alumnos), la ubicación geográfica y la infraestructura disponible. Luego, los funcionarios del MEP visitan el colegio y se reúnen con el personal, los alumnos y las familias para explicarles qué implicará para ellos convertirse en un Colegio del Mundo del IB. Si el colegio es aceptado por el MEP, puede entonces solicitar el patrocinio de ASOBITICO que toma la decisión final.

El director ejecutivo de ASOBITICO explicó cómo es el proceso:

ASOBITICO visita el colegio. ¿Qué hacemos nosotros cuando visitamos un colegio? Le decimos todo lo horrible que es, todo el trabajo que tienen que hacer, todo lo que van a sufrir y todo lo que no se les va a pagar (...) ¿Está seguro de que quiere trabajar con nosotros? Porque eso es lo que le espera en los siguientes tres años. Si el colegio es autorizado, por lo cual hasta el día hemos tenido la suerte de que todos han sido autorizados, entonces, sí le van a empezar a pagar cuando trabaje en IB. (Director ejecutivo de ASOBITICO)

Una vez que los colegios son aceptados para formar parte del proyecto comienzan a prepararse para el proceso de autorización con la ayuda de ASOBITICO. En algunos colegios, los docentes participaban activamente en el proceso de autorización, mientras que en otros colegios el proceso era dirigido por los directores y coordinadores de los colegios.

La selección del personal docente era clave en la incorporación del PD en los colegios, dado que no todos los docentes del colegio participan en el programa. En los tres colegios que visitamos, los coordinadores preferían los docentes con un cargo permanente en el colegio para reducir la rotación de personal. En algunos colegios, la selección de los docentes estaba abierta a aquellos que expresaban interés, mientras que en otros el coordinador del PD invitaba a los docentes a formar parte del proyecto. Cuando preguntamos a los coordinadores qué buscaban en los futuros docentes del IB mencionaron la motivación y el compromiso como las principales características. Para ellos, este compromiso era evidente si los docentes demostraban disposición para trabajar fuera del horario de trabajo, por ejemplo, asistiendo a un curso de capacitación durante el receso escolar, o estaban dispuestos a pagar por los cursos de capacitación del IB. ASOBITICO recomendaba a los colegios que capacitaran a dos o tres docentes por asignatura para que estuvieran preparados en caso de pérdida de personal u otras cuestiones inesperadas. La decisión de tener un solo currículo con las mismas asignaturas del IB para todos los colegios permitió simplificar el proceso de capacitación, hacer un uso eficiente de los recursos y, a medida que el programa creció, crear extensas redes de docentes de la misma asignatura en los colegios participantes.

### *La coexistencia del PD y el bachillerato nacional en los colegios*

Una de las principales características de la iniciativa del IB en colegios públicos de Costa Rica es que el PD se ofrece a un número limitado de alumnos (30 a 60 como máximo, según el colegio). Cuando visitamos los colegios, la coexistencia de dos programas de bachillerato dentro de un colegio era evidente y, si bien tenía algunas ventajas prácticas mantener todas las clases del IB juntas, también era algo complicado porque dividía la comunidad escolar. En primer lugar, el PD y el bachillerato nacional (BN) estaban divididos en lo que respecta a la infraestructura escolar. En uno de los colegios, el personal y los alumnos llamaban a la infraestructura separada “el Olimpo”, porque estaba ubicada en un terreno más elevado, alejado del BN. Los alumnos del IB no solo estaban en aulas separadas, sino que generalmente estaban en secciones separadas del edificio. Tenían espacios de trabajo específicamente dispuestos para ellos, así como también recursos exclusivos, como una computadora portátil por alumno y acceso exclusivo a wifi. La biblioteca y los laboratorios se compartían formalmente con los alumnos del BN. Los docentes del IB también tenían oficinas separadas, mientras que los del BN no siempre tenían oficinas.

Con solo el hecho de poner la etiqueta de “Bachillerato Internacional” en lugar de “Bachillerato Nacional”, eso crea una brecha (...) los colegas que no dan Bachillerato Internacional nos ven (...) pero nos ven como si fuéramos de otro planeta. (Docente del IB, Costa Rica)

Esta clara división también era visible en las relaciones entre los alumnos y los profesores, y a veces había conflictos. En el grupo de discusión con alumnos que se llevó a cabo en uno de los colegios, se comentó que el grupo del IB era conocido en broma como la “República Independiente del IB”. Los cambios de calendarios de trabajo, clases y recesos también generaron una separación entre los alumnos. Otra cuestión que generaba una división era el uniforme de los alumnos. En la mayoría de los colegios, los alumnos del IB tenían un uniforme diferente de los del BN. El uniforme del IB tenía un color diferente y tenía el logotipo del IB, y esto hacía muy visible la distinción.

Según lo que pudimos deducir de nuestra participación en las reuniones de coordinadores y las entrevistas al personal de los colegios, funcionarios del MEP y ASOBITICO, la separación de los alumnos del IB del resto era un desafío para todos los colegios que participaban en el proyecto. Las autoridades del MEP y ASOBITICO estaban al tanto de la necesidad de diseñar estrategias para resolver la división e integrar en la mayor medida posible el proyecto del IB en cada colegio. Los colegios que visitamos organizaron diferentes actividades para fortalecer la relación entre los alumnos del IB y los del BN y, en algunos casos, con los profesores. Por ejemplo, los proyectos de CAS, especialmente aquellos que tenían un impacto dentro del colegio, servirían como oportunidades para compartir un objetivo en común y una serie de actividades entre los docentes y los alumnos del IB y los del BN. En uno de los colegios, los alumnos del IB usaban el mismo uniforme que sus compañeros del BN.

### *El impacto del PD en los colegios*

En general, las personas que entrevistamos coincidieron en que el PD tenía un impacto positivo en la matriculación, el estatus, la relación del colegio con la comunidad, la gestión del colegio, las condiciones materiales y la calidad educativa. Ofrecer el PD aumentaba el prestigio de los colegios. Los docentes y el personal consideraban que la comunidad se sentía orgullosa de tener un Colegio del Mundo del IB. El impacto del PD en los colegios era visible en los logros de los graduados del IB, al recibir becas internacionales y tener un buen desempeño en universidades locales. El impacto en la matriculación dependía de la ubicación del colegio y su proximidad a otros Colegios del Mundo del IB. Dos de tres colegios indicaron que la matriculación había incrementado considerablemente desde que las familias tenían la opción de elegir el PD, incluidas aquellas que podían pagar una matrícula en una institución privada.

Además, las personas que entrevistamos mencionaron el impacto de los proyectos de CAS para fortalecer la relación del colegio con la comunidad. En este aspecto, el PD parecía ayudar a que el colegio se abra a la comunidad y consolidar una imagen positiva de la institución y los alumnos.

La designación del coordinador del PD reorganizó el equipo directivo en los colegios. En la reunión de coordinadores y directores de colegios en la que participamos, la distribución de poder entre los directores y coordinadores era uno de los temas de la agenda y generó una intensa discusión. Los directores por lo general tienen todas las facultades y responsabilidades formales en el sistema público y, por lo tanto, la idea de una “estructura de mando intermedio” no es muy común. En consecuencia, a algunos directores les costaba aceptar que alguien que era formalmente un profesor tomara tantas decisiones sin necesidad de realizar una consulta previa. Por otra parte, era evidente que el PD necesita un coordinador que pueda tomar decisiones sin tener que consultar al director. De lo que pudimos observar, los colegios con mayor experiencia habían logrado encontrar un equilibrio aceptable, mientras que los colegios más nuevos tenían más dificultades para combinar las facultades formales del director con el cargo menos formal del coordinador.

Con respecto a las condiciones materiales, los entrevistados mencionaron que se realizaron importantes mejoras en la infraestructura, las instalaciones y los equipos desde que iniciaron el proceso de autorización para ofrecer el PD. Se ampliaron y se enriquecieron las bibliotecas, los laboratorios y las aulas. Se instaló una conexión wifi en los colegios, aunque la mayoría tuvo problemas de banda ancha. Además, los colegios recibieron equipos, como televisores, grabadoras de audio y de video, calculadoras gráficas y computadoras portátiles.

Estos recursos fueron suministrados por el MEP, ASOBITICO y diferentes entidades de las comunidades locales. Según los funcionarios del MEP que entrevistamos, los colegios públicos que ofrecían el programa del IB tenían cierta prioridad sobre los colegios que no ofrecían el programa para obtener los recursos, especialmente desde que se estableció el objetivo de tener 20 Colegios del Mundo del IB en el Plan Nacional de Desarrollo. Además, los actores escolares recurrieron a la ayuda de la comunidad —los padres y algunas empresas locales— para equipar los colegios cuando el Ministerio de Educación o ASOBITICO no podían cubrir los costos.

Si bien la infraestructura general de los colegios era buena, no era la misma en los tres colegios que visitamos. Uno de los colegios, como ya mencionamos, tenía una serie de edificios específicamente construidos para los alumnos del IB. También tenían una buena biblioteca y laboratorio en los edificios que no eran específicos para los alumnos del IB, dado que se compartían con todo el colegio (aunque parecía que eran los alumnos del IB los que los utilizaban con mayor frecuencia). En otro colegio, se estaba construyendo un nuevo edificio para el programa del IB que ya estaba casi terminado cuando realizamos nuestra visita. Según las autoridades del colegio, habían pedido al MEP la autorización para construir ese edificio desde 2009. Pese a ello, la infraestructura general del colegio era muy buena, el coordinador tenía una oficina adecuada, había una biblioteca muy amplia,

buenos laboratorios y las aulas que se utilizaban para los alumnos del IB estaban en muy buenas condiciones.

En el tercer colegio, la situación era diferente. El colegio estaba ubicado en un área más pobre y los edificios estaban en las peores condiciones en comparación con los demás. Tenían un área del colegio designada para los alumnos del IB, pero las aulas eran pequeñas, y las puertas, los bancos y los muebles estaban viejos y gastados. La biblioteca era pequeña y bastante básica (al menos en comparación con las que tenían los otros dos colegios). El director que recientemente había sido asignado a ese colegio estaba preocupado por el estado de las aulas para los alumnos del IB: “Una de las deficiencias que encontré es que son aulas sucias, mal diseñadas... son aulas que no cumplen para que el estudiante se sienta un poco más adulto. Son pequeñas, están amontonados, mesas de trabajo poco confortables. Esas fueron las cosas que me encontré en este lugar”. Cuando le preguntamos cuál podría ser una posible solución, respondió que era responsabilidad del MEP proporcionarles una mejor infraestructura. Se estaba definiendo un proyecto para construir una biblioteca más grande y mejor. Por lo tanto, en general, la infraestructura de los colegios era buena y se estaban realizando mejoras, pero había una clara diferencia en uno de los colegios donde era visible la necesidad de mejorar las condiciones físicas.

La materialidad del IB en los colegios era significativa. En todos los colegios, el logotipo del IB se podía ver junto al nombre del colegio. Además, observamos varios carteles sobre el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y otra información del IB en diferentes partes de los edificios de los colegios, así como también el logotipo del IB en todos los materiales que se entregaban a los alumnos del PD.

**Figura 3: Mural del IB en la pared de un colegio público de Costa Rica**



Fuente: Fotografía tomada por el equipo de investigación

Por último, los entrevistados informaron que el PD había mejorado la calidad educativa, especialmente en lo que respecta a las prácticas de enseñanza y evaluación y los resultados del aprendizaje. Sin embargo, al hablar sobre la mejora de la calidad educativa en los colegios, uno de los aspectos importantes que debe considerarse es si el PD ha generado cambios en el colegio en general o exclusivamente para los alumnos del PD. Nuestro trabajo de campo sugiere que la posibilidad de que marque una diferencia en el BN es limitada por diversos motivos, pero especialmente debido a los exámenes del BN. Dado que el examen de salida del BN recurre a información factual, las prácticas de enseñanza del PD probablemente no preparen a los alumnos para la evaluación final. Los docentes del IB expresaron sentirse limitados: incluso cuando mencionaron haber introducido “algo diferente” en sus clases del BN —por ejemplo, una actividad de simulación— ninguna de estas “novedades” podría pasar a ser una parte central del aprendizaje, dado que no están alineadas con el tipo de aprendizaje que exige el examen del BN. Por ejemplo, los docentes mencionaron que, en las asignaturas como Ciencias Sociales, la enseñanza de una perspectiva crítica como la que promueve el IB no prepara a los alumnos para el examen del BN que espera que los alumnos memoricen “la respuesta correcta”.

### *El impacto del PD en los docentes*

Una característica importante del proyecto del IB en los colegios públicos de Costa Rica es que los docentes que participan deben abandonar la carrera docente regular. Los cargos docentes en el PD en los colegios públicos de Costa Rica son provisionales; esto significa que los docentes pueden ser despedidos en cualquier momento por el director o el coordinador del colegio. En consecuencia, los docentes del IB tienen menos estabilidad laboral que sus pares en el sistema nacional. Algunas de las personas que entrevistamos en el MEP, ASOBITICO y en los colegios pensaban que este sistema es fundamental para el proyecto, porque brinda cierta garantía del compromiso de los docentes que participan. Sin embargo, también reconocieron que en algunas situaciones el IB “perdía” docentes muy buenos porque estos no estaban satisfechos con la inestabilidad y preferían regresar a sus cargos permanentes en el bachillerato nacional.

Los docentes del PD son compensados por cuatro horas extras para la planificación y la corrección de exámenes por cada cuatro horas lectivas asignadas. Si bien esto es una ventaja en relación con la situación de los docentes en la carrera docente regular, el nivel de personalización y evaluación continua necesario en la enseñanza del PD requiere más tiempo y la mayoría de los profesores del PD que entrevistamos mencionaron que trabajaban más horas. Los coordinadores y funcionarios del

MEP y ASOBITICO también señalaron que la enseñanza del PD es una tarea muy demandante que no está cubierta completamente por estas horas extras.

En consecuencia, todas nuestras fuentes sugieren que el factor determinante para los docentes que participan en el IB en los colegios públicos se relaciona con otros aspectos. Los docentes entrevistados estaban sumamente comprometidos con el PD y motivados para trabajar en el IB. Según la mayoría de ellos, el PD reavivó su pasión por la docencia. Consideraban que los componentes troncales del PD estaban alineados con sus motivaciones iniciales para dedicarse a la docencia y que el tipo de prácticas de enseñanza y aprendizaje que promueve el PD son interesantes tanto para los docentes como los alumnos. Una docente nos habló acerca de la primera vez que visitó un Colegio del Mundo del IB y observó una clase del IB: “Guau, esto es lo que yo quiero. Es el tipo de enseñanza que pensé que iba a hacer cuando estaba estudiando en la universidad para ser docente”. Básicamente, resaltaron la actividad de los alumnos: en comparación con los alumnos del BN, el enfoque del PD busca desarrollar las habilidades de indagación e investigación, a diferencia de una educación basada en la transmisión de hechos que deben memorizarse. También cabe destacar que en el PD, los docentes trabajan con un grupo de alumnos muy motivados, y esto crea las condiciones ideales para que los docentes disfruten de su trabajo.

Yo creo que los profesores están cansados de hacer lo mismo. Ellos saben que pueden hacer mejor las cosas y están aburridos del sistema que los encasilla, que los encuadra, en el cual no creen, que los frustra, que no les reconoce, que no los valora, y el IB es un espacio en donde uno como docente tiene libertad, a pesar de la reglamentación hay un espacio de libertad, hay un espacio de flexibilidad, hay un reconocimiento, hay un reto académico, hay un proceso de volver a ser profesional, un profesional que estudia, un profesional que se actualiza, un profesional que investiga, un profesional que se posiciona, un profesional que puede trascender su país y apoyar a una organización que es internacional (...) Y en este otro sistema usted es juez, es abogado, es psicólogo, es papá, es un montón de cosas, se ha vuelto demasiado administrativo, hay muchos papeles que hay que llenar y completar, y hemos perdido la esencia de ser educadores y nos hemos convertido en perfectos educadores administrativos, pero no en educadores educadores. Entonces, toda esa frustración desaparece aquí. (Director ejecutivo de ASOBITICO)

Un ingrediente vital del compromiso de los docentes en el PD es la capacitación en servicio. ASOBITICO y el MEP colaboraron para ofrecer a los docentes la opción de recibir capacitación continua cada año en el mes de julio. Incluso cuando las personas que entrevistamos tenían opiniones mixtas sobre la calidad de la capacitación en la que participaron, la posibilidad de actualizar y reevaluar sus prácticas era sumamente valorada. Además, las horas extras que se compensaban a los docentes para la planificación podían utilizarse como oportunidad para la capacitación autónoma y el desarrollo profesional.

Por otra parte, el PD crea nuevas trayectorias para el desarrollo profesional de los docentes. En el contexto de una carrera docente predominantemente plana, el IB ofrece a los docentes la oportunidad de ascenso mediante la posibilidad de convertirse en examinadores y facilitadores de talleres. Para las personas entrevistadas, esto constituía una oportunidad en términos de ingresos, crecimiento profesional y viajes. Sorpresivamente, el último aspecto era importante para los docentes: no solo apreciaban la posibilidad de viajar a otros países, también destacaron la posibilidad de visitar otros Colegios del Mundo del IB en otros lugares y estar en contacto con otros profesores del IB.

El Programa del Diploma es como haber encontrado el desarrollo profesional que yo quería. Yo soy también tallerista de Teoría del Conocimiento con la organización, también soy asesora, lectora y evaluadora. Si estudiase con el MEP no tendría nada, estaría repitiendo las mismas clases y haciendo los mismos exámenes todo el tiempo.  
(Docente del IB, Costa Rica)

Por último, otra fuente de motivación para los docentes eran los comentarios que el PD brinda a los docentes una vez que cargan las puntuaciones de las evaluaciones internas. Muchos de los profesores expresaron que era la primera vez en su carrera profesional que recibían comentarios sobre su desempeño. En este aspecto, las directrices y los mecanismos de evaluación del PD mediante comentarios parecían tener un efecto positivo en las motivaciones de los docentes para elegir enseñar el programa y continuar haciéndolo.

Nuestro trabajo de campo reveló que los docentes del PD de Costa Rica trabajaban en colaboración, utilizaban diversas estrategias de enseñanza, llevaban a cabo una supervisión personalizada de los alumnos y los preparaban explícitamente para los exámenes del IB.

Con respecto a la colaboración, en Costa Rica el saber hacer del IB parecía estar distribuido en toda la red que estaba conformada por los docentes y coordinadores del IB y los miembros de ASOBITICO. De este modo, el trabajo en equipo de los docentes no solo incluía sus propios colegios, sino también otros colegios públicos de Costa Rica e incluso colegios privados. Las personas entrevistadas mencionaron que contaban con los docentes que enseñaban la misma asignatura en otros colegios públicos para la investigación y la planificación de clases, resolver problemas, apoyo emocional e incluso para entablar una amistad.

Con respecto a las estrategias de enseñanza, los docentes habían ampliado su repertorio. Continuaban manteniendo un lugar fundamental en el aula, pero combinaban estos momentos con otros centrados en la investigación no directiva, debates en grupo e intercambio de ideas, y la ejercitación.

## *El PD en el aula*

Teniendo en cuenta las observaciones de clases y las entrevistas al personal de los colegios, los alumnos y las autoridades del MEP y ASOBITICO, podemos brindar un análisis de una clase típica del IB en los colegios públicos de Costa Rica. Obviamente, la descripción que sigue a continuación no es una representación absoluta de cada clase del PD del país, sino más bien del tipo de situaciones que pudimos observar en varias ocasiones y que se confirmaron en las entrevistas. Una salvedad importante es que visitamos algunos de los colegios más establecidos. Es muy posible que en los colegios que hayan comenzado recientemente con el IB la situación sea diferente.

Una de las características de las clases del PD en los colegios públicos en Costa Rica es el tamaño reducido que no supera los 10 a 15 alumnos. Esto favorece un enfoque personalizado de la enseñanza y el aprendizaje y ayuda a fomentar la participación y el debate de los alumnos.

Profesores terriblemente rigurosos (...) empiezan a tener sensibilidad para con sus estudiantes porque los empiezan a conocer, empiezan a entender de dónde vienen, qué problemas tienen, quiénes son. Como ya no son ni 30 ni 40 sino son 15, y dentro de las dinámicas de clase nos conocemos, nos familiarizamos, nos identificamos, hay un apoyo más auténtico. (Director ejecutivo de ASOBITICO)

En un grupo de 30 es muy difícil, y en un período muy corto de tiempo, poder lograr establecer más cercanía. Pero en IB es otro mundo. Yo escucho la voz de un alumno y ya sé que algo le pasa, yo le veo el rostro o le veo los ojos y ya sé que algo le pasa. (Docente del IB, Costa Rica)

Las aulas están equipadas con una pantalla LED, tomas de corriente y conexión wifi. Los alumnos están sentados en un semicírculo en mesas de grupos pequeños, y los profesores se ubican al frente del aula o bien caminan alrededor de ella. Los alumnos trabajan con sus computadoras portátiles, algunos tienen las propias y a otros el colegio les entrega una en comodato. También cabe señalar que las clases del PD se extienden fuera del aula a través de actividades, como la obtención de datos, el trabajo en la biblioteca, la investigación en el laboratorio y los proyectos de CAS.

Las clases tienen una duración de dos horas, en lugar de 40 minutos en el BN, lo cual permite trabajar con enfoques no directivos y un variado conjunto de estrategias de enseñanza. Las clases que observamos ofrecían a los alumnos un entorno dinámico que combinaba diferentes tipos de actividades. Por ejemplo, una clase incluiría una presentación del profesor, práctica de los alumnos, obtención de datos o trabajos de investigación guiados, debates en grupo y práctica para el examen. Esta última era predominante e incluía capacitación en la clase, estudio de los criterios de evaluación, descripciones de varias partes del examen, exámenes de práctica, comentarios dirigidos a evitar errores en el examen, entre otras. Por ejemplo, en una clase de TdC en la que participamos,

un alumno preguntó si podía usar el contenido de TdC en los exámenes de otras asignaturas. La profesora aprovechó la oportunidad y explicó que era muy importante utilizar el contenido de TdC en otros exámenes, y que eso le daría puntos adicionales. Había observado que los alumnos del año anterior habían perdido “puntos” en los exámenes porque no habían usado lo que habían aprendido en TdC en otras asignaturas. Este tipo de conversación centrada en las estrategias específicas para los exámenes era muy común en las clases que observamos.

Por lo tanto, el examen constituye el organizador pedagógico de la clase y es generalmente el tema central de las discusiones en clase. Esto tiene un doble efecto, que en cierta medida se contradicen. Por un lado, permite enfocar la enseñanza y el aprendizaje en el tipo de aprendizaje profundo que promueve el IB. Por el otro, la preparación para el examen restringe el alcance de lo que se puede y se debería enseñar y aprender y les añade cierta instrumentalidad a las clases del IB. Sin embargo, el marcado énfasis en el examen del IB en las clases de los colegios públicos de Costa Rica es un indicador del fuerte impacto que el PD está teniendo en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Otra característica de las clases del PD que observamos era la estrecha relación que mantenían los docentes y alumnos. Los docentes remarcaron que llegan a conocer a los alumnos, y los alumnos valoran tener acceso directo a los profesores. La relación parece fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y permite realizar un seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje de cada alumno.

En general, la clase del PD que se logra parece alterar parcialmente algunas de las características básicas de la educación secundaria en Costa Rica, como la distribución académica de tiempo y espacio, la relación alumno-docente, el tamaño de la clase, el tipo de conocimiento que se fomenta, los estilos de enseñanza y aprendizaje y las prácticas de evaluación. Estos cambios se deben a varios factores: un reducido grupo de alumnos muy motivados con profesores muy comprometidos y motivados en un contexto con metas claras y precisas y el apoyo y la capacitación que los colegios y docentes reciben.

### *El impacto del PD en los alumnos*

En los colegios públicos costarricenses, hay un número limitado de vacantes disponibles para el PD. Cada colegio tiene su propio proceso de selección, dirigido por los coordinadores y docentes del IB. Sin embargo, bajo la dirección de ASOBITICO y el MEP, los colegios públicos progresivamente están logrando un consenso para establecer los criterios y los procesos para la admisión de alumnos. Aunque hay pequeñas variaciones entre los colegios, el proceso de admisión incluye una experiencia de campamento de día y entrevistas con los futuros alumnos y sus familias.

A fin de reunir los requisitos para el proceso de admisión, los alumnos deben haber aprobado por completo el 10.º año académico, no pueden tener asignaturas académicas pendientes. Sin embargo, las personas que entrevistamos coincidieron en que el desempeño académico no era el criterio más importante para seleccionar a los alumnos del PD. Sostenían que la excelencia en el BN no garantizaba el éxito en el PD. Esto se debe a las diferencias en la enseñanza y la evaluación en ambos programas. Para tener éxito en el PD, los alumnos deben cambiar sus estrategias y hábitos. Por lo tanto, los coordinadores y docentes les dan prioridad al “compromiso” y el “esfuerzo” como los mejores indicadores de éxito en el PD. También tienen en cuenta si los alumnos del PD son apoyados plenamente por sus familias.

Asimismo, la fase de admisión proporciona un diagnóstico para dividir los grupos. En Costa Rica, los coordinadores y docentes consideran que los grupos heterogéneos —en términos de desempeño, intereses y personalidades— crean el mejor entorno para enseñar y aprender en el PD.

Los alumnos que participan en el PD en los colegios públicos costarricenses permanecen un año extra en el colegio (séptimo año). La justificación de este año adicional se basa en la idea de que los alumnos necesitan más tiempo para adaptarse al estilo de enseñanza y aprendizaje del IB. Si bien esto probablemente ayuda a que los alumnos alcancen buenos resultados académicos, también desalienta a algunos alumnos que terminan eligiendo no matricularse en el PD. Además, este fue un aspecto medianamente cuestionado por algunos de los alumnos del IB con los que hablamos.

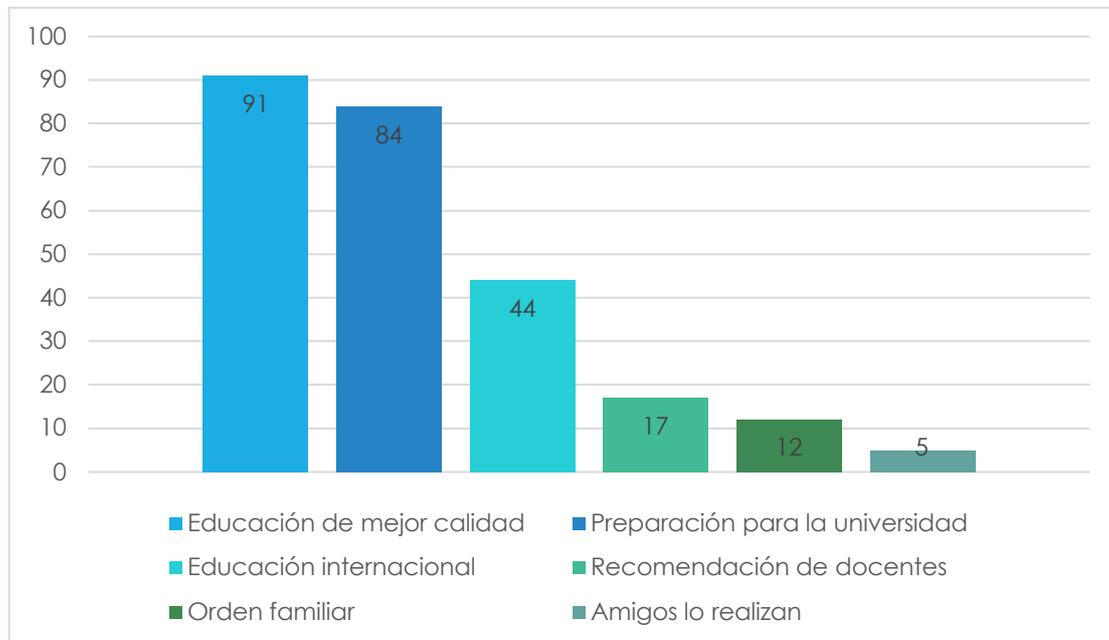
### *¿Por qué los alumnos eligen el PD?*

En general, los alumnos que entrevistamos dijeron que cuando eligieron el PD, estaban buscando “algo más”. En los grupos de discusión hubo un consenso respecto de la idea de que el BN era aburrido o fácil, y que el PD presentaba un desafío intelectual o incluso una motivación para ir al colegio. Cuando los alumnos hablaban del BN, lo describían con términos similares a los de los coordinadores y profesores. Por ejemplo, la idea de que el IB saca a los alumnos de su “zona de confort” estaba muy presente en las palabras de los alumnos y docentes.

Al responder la encuesta, los alumnos costarricenses destacaron especialmente la excelente calidad educativa que ofrecía el PD y la preparación para la universidad como los principales factores determinantes para elegir el programa (véase la figura 4). En general, los alumnos tenían una opinión muy positiva del PD en cuanto a cómo el programa los prepara para la investigación, la universidad, el pensamiento crítico, la vida, la comunicación y para comprender el mundo (véase la figura 5). Las percepciones en cuanto a la preparación para el trabajo y el trabajo en equipo seguían siendo positivas y, sorpresivamente, los alumnos no valoraban tanto la preparación para el

pensamiento científico. Este último resultado es bastante inesperado en comparación con el tipo de habilidades que percibimos en los alumnos en los grupos de discusión, en las clases que observamos y en las conversaciones informales que mantuvimos durante nuestra visita.

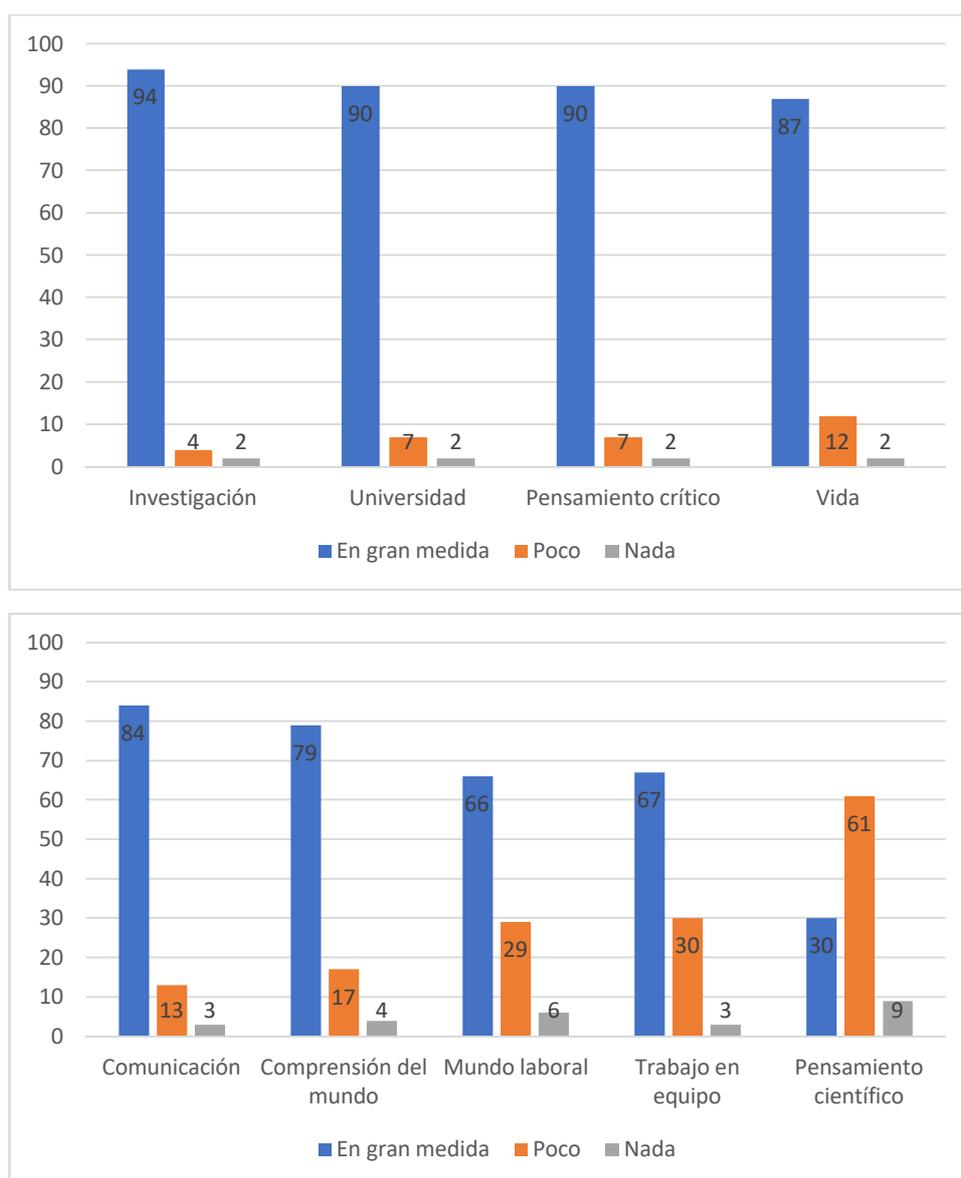
**Figura 4: Razones por las cuales los alumnos deciden realizar el Programa del Diploma del IB<sup>5</sup>**



Fuente: Encuesta realizada a alumnos costarricenses.

<sup>5</sup> Los participantes podían elegir múltiples respuestas. Por lo tanto, las respuestas suman más de 100 %.

**Figura 5: Principales áreas en las que el PD prepara a los alumnos**



Fuente: Encuesta realizada a alumnos costarricenses.

### *¿Qué significa ser un alumno del PD en Costa Rica?*

Un tema recurrente en las entrevistas al personal de ASOBITICO, los coordinadores, los docentes y los alumnos era la transformación que experimentan los alumnos durante el tiempo que se preparan para el PD. Los docentes y los alumnos describieron este cambio como un alejamiento de su zona de confort. Describieron cómo, en el IB, se espera que los alumnos adquieran autonomía en sus estudios. El éxito en el PD también requiere habilidades de comunicación oral y escrita avanzadas, que, según nuestros entrevistados, no se desarrollaban mucho en el BN. Describieron esta transformación como pasar de “tragar” información a construir el conocimiento.

Entonces no solo lo académico (...) no es tragar, tragar materias. No es ir a vomitar y dar un examen. Sino que es un conocimiento que a usted le gusta, que si alguien le pregunta, usted ya va a saber. Y mis papás a veces dicen que me callan en la casa porque yo llego y aprendo algo del cole y yo llego y se los comento les hablo un montón y es como “ya, ya, ya, ¿por qué no paras de hablar de eso?”. Porque me gusta. Y nunca había vivido eso de llegar del cole y hablar sobre todas las materias porque todas me gustan. (Alumna de Costa Rica)

Como interesante es el cambio que hay... Por ejemplo, a una le pidieron una redacción de 300 palabras para entrar al BI. Antes uno decía cuatro mil palabras, “jamás lo voy a hacer”. Y ahora yo siento “pucha me pasé” (risas). (Alumno de Costa Rica)

En los grupos de discusión con alumnos era evidente que reconocían y valoraban este cambio. En primer lugar, valoraban tener una perspectiva crítica para analizar la realidad. Describían esta habilidad como la capacidad para considerar diferentes perspectivas sobre un problema o cuestión social, así como también poder apartarse de estereotipos y prejuicios.

También es sumamente importante ese cambio de adquisiciones de una perspectiva más amplia. Porque, digamos, hay problemáticas sociales. Por ejemplo, tal vez lo que son estereotipos, prejuicios que como personas tenemos. Entonces, acá en el BI en Literatura me he dado cuenta de todas las brechas, tanto social como por género que existen. (Alumna de Costa Rica)

Tenían un gran aprecio por Teoría del Conocimiento. Si bien señalaron que, en principio, les resultó difícil comprender de qué se trataba la asignatura, más tarde lograron apreciar el enfoque más abierto que proporcionaba con respecto al conocimiento. También expresaron sentirse orgullosos de su crecimiento personal. Este cambio era impulsado principalmente por CAS. Si bien el BN también requería que se realizaran actividades de servicio comunitario, los alumnos señalaron que eran actividades aisladas y bastante superficiales en comparación con CAS. Por el contrario, el formato de CAS, que incluía la documentación y la reflexión sobre sus acciones, marcó una diferencia en la educación de los alumnos en Costa Rica y era muy valorado por ellos.

Es más, era muy evidente en las clases que observamos y en las conversaciones con los docentes que los alumnos desarrollaron habilidades de expresión oral y redacción académica. Según el personal de los colegios y ASOBITICO estos parecían ser los resultados de aprendizaje más valorados una vez que los alumnos ingresaban a la universidad. Los alumnos del IB desarrollaban la capacidad de escribir independientemente para elaborar un argumento y una interpretación personal basada en la bibliografía. Aprenden acerca de la importancia de considerar diferentes perspectivas, comprender el conocimiento como una forma de construcción social que es inestable, incompleta y abierta a diversas interpretaciones. También desarrollaron habilidades relacionadas con las citas

bibliográficas, los derechos de autor y cómo evitar el plagio. Estas son competencias sumamente importantes que son esenciales en la transición de la educación secundaria a la educación superior. En los grupos de discusión, eran notables la extroversión y la amplitud de vocabulario de los alumnos, como también su espíritu crítico y apertura a las diferentes perspectivas. Las habilidades de indagación y autorregulación también eran muy valoradas por los alumnos y muy valiosas en la universidad. Los alumnos consideraban muy valiosa su experiencia general con el PD.

Estas transformaciones importantes en los alumnos requerían un gran esfuerzo de su parte. La mayoría de las personas que entrevistamos (incluidos los alumnos) mencionaron que el estrés y la presión que los alumnos sienten durante el PD es un problema que requiere atención. En los grupos de discusión los alumnos comentaron que trabajaban durante largas horas en la casa y en los fines de semana para cumplir con las expectativas del programa. Algunos incluso mencionaron situaciones en las cuales algunos alumnos tenían consecuencias físicas debido al estrés y los coordinadores que entrevistamos estaban al tanto de este problema. Por ejemplo, el director ejecutivo de ASOBITICO y los coordinadores que entrevistamos comentaron que en sus reuniones periódicas presentan estrategias para aliviar el estrés, e incluso decidieron que los coordinadores y los profesores cancelarían las clases durante un día y llevarían a los alumnos fuera del colegio para realizar actividades recreativas cuando percibieran que el nivel de estrés era demasiado alto.

No obstante, los alumnos señalaron que atravesaban este proceso con mucho apoyo de parte de los coordinadores, profesores, familiares y compañeros. Apreciaban a sus coordinadores y profesores por preocuparse y estar dispuestos a escuchar sus necesidades. Los colegios prestan especial atención al bienestar de los alumnos. También se advertía a las familias que estuvieran atentos al nivel de estrés de sus hijos. Tanto en los grupos de discusión como en las encuestas pudimos ver que los alumnos también destacaban la importancia de sus compañeros para apoyarlos durante el PD.

Por último, los alumnos experimentaron una transformación en su relación con los profesores, tanto dentro como fuera del aula. Sentían que el PD les permitía tener una voz en la clase, donde consideraban que sus opiniones eran valoradas. Los alumnos comentaron que el mismo profesor se comportaba diferente en una clase del BN que en una del PD. Esto incluso era reconocido por los mismos docentes. El currículo del PD parecía apoyar una relación diferente entre los docentes y alumnos. También reconocían que los docentes eran más solidarios, atentos y comprensivos.

Lo que ha pasado más bonito es el cambio en la relación entre profesor-alumno a la hora de la metodología y la enseñanza, que es lo que hace que haya como una formación de humanos viendo que es por el bien de él y el estudiante por el deseo de aprender porque si está en el programa es porque quiere algo mejor, algo de calidad. Entonces eso hace que en la misma dinámica de clase todo sea diferente. Porque no

es lo mismo cuando usted va con un montón de chicos a dar la clase “porque tienen que...”, a que cuando usted dice “yo me metí en este programa que sé que es más difícil pero también es de mayor calidad y me está formando mejor para la vida”.  
(Docente del IB, Costa Rica)

Por lo tanto, en general, observamos que el PD está teniendo un fuerte impacto en los colegios que implementan el programa y en los docentes y alumnos que participan en él. El programa está muy bien afianzado en los colegios públicos participantes de Costa Rica. En la próxima sección trataremos el impacto del IB en el todo el sistema educativo y en Costa Rica en general.

### *El impacto del IB más allá de los colegios participantes*

Una de las maneras en las que el impacto del IB se extiende más allá de los colegios participantes es a través de sus graduados. Uno de los coordinadores nos dijo que recibió una carta de la Universidad de Costa Rica para felicitarlos por el nivel académico de sus alumnos. El director ejecutivo de ASOBITICO destacó el interés de las empresas internacionales para contratar graduados del IB.

A nosotros nos llaman empresas a pedirnos estudiantes que van terminando su carrera para contratarlos (...) Ahora, por ejemplo, Citi nos acaba de pedir 40 egresados del IB que vayan avanzaditos en su carrera universitaria para contratarlos. ¿Por qué? Porque ellos empezaron con cinco, los contrataron seis meses, les encantó, luego fueron 10, luego fueron 20, ahora son 40. (Director ejecutivo de ASOBITICO)

Otro efecto interesante es que el proyecto del IB ha logrado algunos cambios en las relaciones entre los colegios privados y públicos e impulsado el IB en el sector privado. Cuando se implementó el PD por primera vez en los colegios públicos, los docentes del sector público visitaron colegios privados para recibir ayuda. La situación ha cambiado, y ahora es muy común que los colegios privados visiten algunos de los colegios públicos más establecidos donde se implementa el programa del IB para aprender de ellos. Asimismo, hay algunos indicadores del desarrollo de una comunidad del IB que elimina la distinción entre el sector público y privado, que incluye a ambos tipos de colegios. Por ejemplo, los alumnos de colegios públicos mencionaron que tuvieron la oportunidad de conocer alumnos de colegios privados en las ferias de TdC y CAS y en otros eventos y que pudieron establecer una buena relación con ellos. Si bien esto no necesariamente se extiende a todo el sistema educativo, es un resultado interesante, considerando la distancia que existe entre los colegios, los docentes y los alumnos de estos dos sectores.

En 2017, había más colegios públicos que privados autorizados para ofrecer el programa del IB en Costa Rica, pero esta situación pronto cambiará, ya que muchos colegios privados han solicitado la

autorización en los últimos años y se espera que para 2018 haya 26 colegios privados y 20 colegios públicos autorizados.

También es interesante analizar el impacto del IB en relación con el bachillerato nacional desde el punto de vista de cómo conceptualiza el trabajo de los docentes y alumnos, el conocimiento y la evaluación. Casi todos con los que hablamos en el MEP y en los colegios podían ver los beneficios del currículo del IB en comparación con el enfoque curricular más tradicional del BN.

No obstante, la mayoría de las personas que entrevistamos mencionaron que aunque se realicen cambios en el currículo oficial, era muy difícil de que tengan un impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje ya que los exámenes del BN siguen basándose en una visión curricular más tradicional. Este examen está muy arraigado en la cultura costarricense y es difícil de cambiar. Un miembro del Consejo Superior nos dijo cómo la eliminación del examen que los alumnos tenían en 6.º grado fue una enorme batalla cultural porque muchos grupos sociales lo consideraban una relajación de la calidad de la educación. También señaló que era muy difícil que se implementen grandes cambios en el BN en el futuro cercano. Por lo tanto, incluso aquellos que mantienen un estrecho contacto con el IB, valoran su enfoque curricular y lo ven como una fuente de inspiración por el tipo de cambios que creen que todo el sistema debería tener, también son conscientes de que el BN en su estado actual es un “sistema muy cerrado” especialmente protegido por los exámenes.

### *Sustentabilidad*

El proyecto de implementación del PD en los colegios públicos en Costa Rica está creciendo dado que nuevos colegios están atravesando el proceso de autorización, y otros han recibido la autorización, pero los alumnos aún no se han presentado a los exámenes. Los resultados positivos, en cuanto a las transformaciones que están sucediendo en los colegios y para los docentes, los alumnos y las comunidades, son muy alentadores.

El análisis de los resultados de los alumnos de las convocatorias de exámenes de 2017 revela resultados positivos. En los colegios públicos de Costa Rica que ofrecen el programa del IB, el 99 % de los alumnos se presentaron a los exámenes para obtener el diploma del IB. De estos alumnos, el 68 % obtuvieron el diploma del IB, con un promedio general de 27 puntos. Los alumnos costarricenses de colegios públicos tuvieron el mejor desempeño en comparación con sus pares peruanos y argentinos. En Argentina, el 18 % de los alumnos que se presentaron a los exámenes del PD obtuvieron el diploma con un promedio general de 16 puntos, mientras que en los colegios públicos de Perú, el 59 % de los alumnos que se presentaron a los exámenes, lo obtuvieron con un promedio general de 25 puntos. Sin embargo, en promedio los resultados de los alumnos del IB

costarricenses de colegios públicos son inferiores a los resultados de los alumnos del IB de colegios privados, donde del 90 % de los alumnos que se matricularon en el Programa del Diploma completo, el 89 % de ellos obtuvieron el diploma del IB con un promedio general de 31 puntos (más detalles sobre los resultados de los alumnos en la sección comparativa).

La iniciativa que comenzó con una mayor intervención y liderazgo de la sociedad civil y una menor participación del Estado ha evolucionado favorablemente en su gestión y ha logrado una constante articulación de ambos sectores. El hecho de que el Estado haya incluido el objetivo de 20 colegios públicos que ofrezcan el programa del IB en el Plan Nacional de Desarrollo y de asumir una mayor responsabilidad financiera son sólidos indicadores de la estabilización del proyecto. Un miembro del Consejo Superior de Educación habló elocuentemente sobre la situación del IB en Costa Rica:

Ya hoy le puedo decir después de 9 o 10 años que hablar en el Consejo Superior de Educación sobre el Bachillerato Internacional no es desconocido para nadie (...) Ya es un tema que está instalado en el quehacer del MEP, en la Dirección de Planificación, en la Dirección de RR. HH., en la Dirección Curricular y ya es un tema común.  
(Miembro del Consejo Superior de Educación)

Por lo tanto, el IB en los colegios públicos de educación secundaria de Costa Rica se ha estabilizado a nivel del MEP, los colegios y, según lo que pudimos percibir, toda la comunidad costarricense. Ya se han seleccionado los 20 colegios que participarán y no resulta difícil imaginar que con los mecanismos de apoyo y el saber hacer del IB que se han desarrollado, los nuevos colegios deberían estar en buenas condiciones para implementar el PD. Por lo tanto, la situación actual del IB parece ser muy estable y sustentable en Costa Rica.

Sin embargo, como parte del proceso de estabilización, el proyecto enfrentará ciertos desafíos en los próximos años que podrían ser clave para definir una estabilización aún más sólida, pero al mismo tiempo implicar cierto nivel de riesgo. Uno de estos desafíos es el traslado de las responsabilidades financieras de ASOBITICO al Estado. En general, este cambio debería generar más estabilidad y sustentabilidad, pero en un país con limitados recursos financieros, los momentos de inestabilidad financiera en el Estado podrían afectar las inversiones en el programa. Los cambios políticos (por ejemplo, un futuro gobierno que no apoye el IB) también son un posible riesgo, pero Costa Rica tiene una de las culturas políticas más estables de América Latina, y la función del Consejo Superior de Educación es garantía de cierta continuidad en las orientaciones políticas.

Otro desafío es el proceso de cambio que está atravesando ASOBITICO, ya que los miembros fundadores están dejando cargos de liderazgo en la organización. El proceso parece estar muy bien planificado y el objetivo es darle más sustentabilidad a la asociación y que dependa menos de personas en particular. No obstante, es un desafío que debe superarse.

### *Puntos fuertes y desafíos*

La experiencia en Costa Rica tiene muchos puntos fuertes que se han consolidado con el proyecto en el transcurso de los años. En primer lugar, la iniciativa tiene objetivos claros desde el comienzo y ASOBITICO tenía los medios para alcanzarlos. Este marco inicial estaba acompañado de una minuciosa planificación: el proyecto era pequeño en un comienzo y sigue creciendo de manera constante hacia sus objetivos.

Otro punto fuerte es la alianza de los sectores público y privado entre ASOBITICO y el MEP. ASOBITICO proporciona el saber hacer y (al comienzo) el respaldo financiero. El MEP proporciona el marco normativo (los currículos centralizados, la inclusión en la estrategia de desarrollo nacional, el reconocimiento como modalidad de colegio de secundaria). Además, progresivamente se hará cargo del financiamiento. Sus funciones complementarias contribuyen a la sustentabilidad del proyecto.

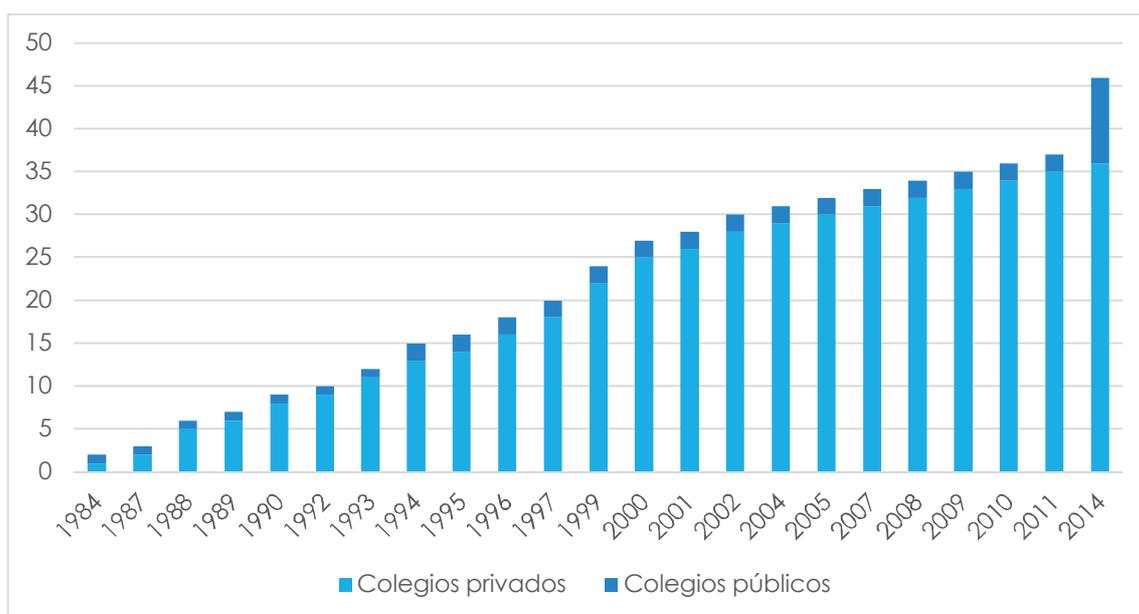
Un tercer punto fuerte de la iniciativa es la red de apoyo para los colegios participantes. ASOBITICO brinda orientación permanentemente a los colegios desde que expresan interés en formar parte del programa. Sin embargo, lo más interesante de este apoyo es la comunidad que han creado con los coordinadores, docentes y alumnos de los diferentes colegios. Esta red ha desarrollado un fuerte sentido de pertenencia de los actores escolares, ha promovido el aprendizaje entre pares y ha contribuido a lograr mejoras continuas.

Si bien el proyecto parece estar creciendo a un ritmo sostenible, también se han presentado algunos desafíos. El primero es la tensión generada por la coexistencia de dos programas paralelos en los colegios que ofrecen el PD. Si bien los coordinadores y docentes son totalmente conscientes de esta situación y parecen estar trabajando para reducir las tensiones, la integración del colegio sigue siendo un desafío. El segundo desafío son las condiciones de trabajo de los docentes y coordinadores, dado que deben optar por abandonar la carrera docente regular para convertirse en docentes del PD.

## EL PROGRAMA DEL DIPLOMA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

El proyecto para implementar el Programa del Diploma en colegios públicos de Buenos Aires es una iniciativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que se lanzó en 2013. Sin embargo, el PD tiene una larga tradición en Argentina, principalmente en colegios privados y dos colegios públicos (uno en la Ciudad de Buenos Aires y uno en la Provincia de Buenos Aires).

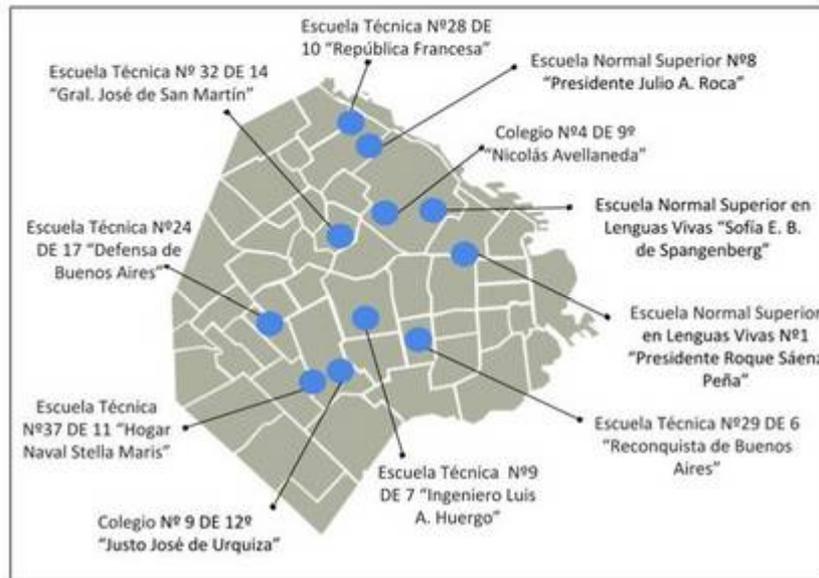
**Figura 6: Número de colegios que ofrecen el PD en Argentina**



Fuente: Información compilada por los autores a partir de la base de datos del IB.

El proyecto se inició con la implementación del PD en 11 colegios públicos. Sin embargo, un colegio abandonó la iniciativa y otro había ofrecido el PD desde 1988 y se incluyó en la iniciativa general.

**Figura 7: Distribución de los colegios públicos que ofrecen el Programa del Diploma en la Ciudad de Buenos Aires**



Fuente: Información compilada por los autores a partir de la base de datos del IB.

Los colegios que incorporaron el PD no están distribuidos uniformemente en toda la Ciudad. Seis de los once colegios se concentran en tres de los distritos más adinerados de la zona norte de la Ciudad, y los cinco restantes en los distritos de la zona centro-sur donde hay una población más diversa en cuanto al nivel socioeconómico. No hay colegios en los distritos de la zona sur de la Ciudad, que son los más desfavorecidos.

Una característica importante de los colegios que fueron seleccionados es que están compuestos por tres tipos de colegios diferentes: seis colegios técnicos, tres colegios normales (instituciones que también tienen un nivel terciario para la formación de docentes) y dos colegios académicos. En el caso de los colegios técnicos, se trata de un itinerario diferente con una orientación a la educación vocacional, pero al mismo tiempo tiene una fuerte tradición académica para la enseñanza de las ciencias. Estos colegios son de jornada completa con turnos de mañana y tarde, lo cual significa el doble de cantidad de horas de educación secundaria académica. La variedad de tipos de colegios es importante porque plantea un desafío, ya que se debe integrar el PD con tres configuraciones curriculares diferentes. Además, estos tipos de colegios dependen de diferentes autoridades administrativas.

La implementación del PD en Buenos Aires se lleva a cabo en el contexto de una crisis general de la educación secundaria en Argentina (Terigi, 2008). En las últimas décadas ha aumentado la

preocupación por la calidad de los colegios de secundaria debido a las elevadas tasas de abandono escolar y a los desalentadores resultados de los alumnos en todo el país. Los colegios de secundaria tienen enormes dificultades para retener a los alumnos: solo 5 de cada 10 alumnos que se matriculan se llegan a graduar en el tiempo correspondiente (DiNIEE, 2015). Además, las pruebas nacionales estandarizadas muestran que la mitad de los alumnos en el último año de secundaria están por debajo del nivel básico en Lengua y Matemáticas (*ibíd.*). Este contexto plantea desafíos para la iniciativa y, al mismo tiempo, brinda una oportunidad para generar algunos de los cambios que se están promoviendo en el discurso oficial.

Otro posible desafío para la implementación del PD es la manera en que los docentes son asignados a los colegios. Los profesores trabajan algunas pocas horas en varios colegios y la rotación de año a año es alta (Terigi, 2008). Además, el hecho de que no haya un examen al finalizar la educación secundaria ni exámenes de ingreso a la universidad tiene diversas consecuencias para la iniciativa. En primer lugar, debilita la capacidad del Estado para guiar las prácticas de enseñanza sobre lo que se enseña y cómo se enseña. Esto influye en cualquier intento de introducir cambios en los colegios, incluida la implementación del PD. En segundo lugar, el concepto de los exámenes del IB es contracultural y muy ajeno a la cultura escolar argentina, donde los docentes y alumnos no suelen tener una entidad externa que certifique su desempeño y, en consecuencia, no están acostumbrados a prepararse para exámenes externos. En tercer lugar, en los colegios argentinos, en la práctica no hay diferencia entre aprobar las asignaturas de la educación secundaria con un 6 (la puntuación mínima) o con un 10 (la puntuación máxima). En este contexto, los alumnos tienen pocos incentivos para elegir y permanecer en un programa académicamente exigente. Otra situación contextual que afecta la implementación del PD en la Ciudad de Buenos Aires es el hecho de que el programa sea promovido en forma simultánea con una reforma llamada Nueva Escuela Secundaria que requiere importantes cambios en el currículo y la asignación de docentes en los colegios. Por último, es importante mencionar que el ministro de Educación que promovió la iniciativa, y la mayoría de los funcionarios de jerarquía de su equipo, fueron asignados al Ministerio de Educación de la Nación cuando el Gobernador de la Ciudad de Buenos Aires asumió la presidencia de Argentina en diciembre de 2015.

Según las encuestas a los funcionarios de primera línea del Ministerio de Educación, fue el ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires quien tomó la decisión de implementar el PD en los colegios públicos. Después de participar en una conferencia del IB en Washington D. C. (EE. UU.), quedó impresionado por el “modelo pedagógico del IB” y le pidió a la subsecretaria de Planeamiento e Innovación Educativa que dirija el proyecto. En cuanto a las motivaciones para introducir el PD en algunos colegios públicos de la Ciudad de Buenos Aires era notoria la idea de equidad. Al igual que

en Costa Rica y Perú, los promotores del proyecto que fueron entrevistados consideraban la equidad como la posibilidad de brindar a los alumnos de colegios públicos oportunidades para acceder a una educación de alta calidad que solo había sido posible para las familias más acaudaladas. La subsecretaria de Planeamiento e Innovación Educativa que en un principio estuvo a cargo de la iniciativa también mencionó que los motivaba mostrar que alumnos de entornos menos favorecidos pudieran alcanzar tan buenos resultados como los alumnos que tienen condiciones socioeconómicas más privilegiadas. También creían que los docentes que participaban en el programa tendrían una influencia en otros colegios al introducir el tipo de prácticas innovadoras que adquirirían a través de su vinculación con el IB.

En 2012, se firmó una resolución ministerial que definía los términos de referencia generales para la implementación del proyecto en colegios públicos de la Ciudad de Buenos Aires. Establece que el PD comenzaría en 2012 y un cronograma que incluye las diversas medidas y etapas del proceso de autorización e implementación. La norma establece las responsabilidades del ministerio y del IB. En términos generales, el ministerio es responsable de financiar la iniciativa, incluida la capacitación de los docentes y la provisión de materiales, como modelos de exámenes, libros, etc.

### *Marco de apoyo y gestión de la iniciativa*

Una característica visible de la iniciativa en la Ciudad de Buenos Aires es que no se ha institucionalizado de manera eficaz. No hay un marco normativo que la organice más que los términos de referencia mencionados firmados entre el IB y el Gobierno de la Ciudad. Las expectativas y las responsabilidades del programa se cumplieron gracias al compromiso y el entusiasmo de las personas. La función de coordinación del Ministerio de Educación, en sus diversos niveles, no se ha institucionalizado (ni estabilizado). En un principio, la subsecretaria de Planeamiento e Innovación Educativa creó una unidad que supervisaba lo que llamaron “proyectos especiales”. Fueron en su mayoría proyectos de innovación que probaron modelos educativos externos para promover cambios a nivel de los colegios. Dentro de esta división, había dos personas que trabajaron a tiempo completo en el proyecto del IB. En una entrevista con la (hoy ex) subsecretaria nos dijo cómo consideraba que el IB era un proyecto que requería “mucho mantenimiento” para que sea sustentable y nos dijo cómo el ministro, ella misma y el equipo estaban encaminados con el proyecto, reuniéndose con directores, docentes y alumnos y brindando apoyo.

La decisión de implementar el proyecto desde la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa es un ejemplo del tipo de excepciones que se hicieron en la lógica establecida de la

administración pública. Estas excepciones tuvieron efectos importantes en el proyecto. En los primeros años, ayudaron a superar algunos obstáculos burocráticos e impulsaron la iniciativa, pero con el cambio de autoridades, debilitaron la sustentabilidad del proyecto. En la tradición del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa no se encarga directamente de los colegios. Por lo tanto, cuando el nuevo Gobierno reorganizó la Subsecretaría de Planeamiento en 2016, y cerró la unidad de proyectos especiales, el proyecto del IB pasó a estar bajo la supervisión de la Dirección General Educación de Gestión Estatal, que supervisa más de 1.000 colegios. En este contexto, un proyecto que involucraba a 11 colegios no recibía tanta atención y recursos como antes. Además, la directora general de Educación de Gestión Estatal se jubiló en los primeros meses de 2017 y cuando visitamos los colegios, los coordinadores y los directores no sabían quién era su homólogo en el ministerio.

Algunos cambios en la administración del IB complicaron aún más la situación. Cuando el IB tenía una oficina en Buenos Aires, la organización brindaba apoyo formal e informal a la iniciativa. En todos los niveles del proyecto, las personas que entrevistamos señalaron que miembros del personal del IB de la oficina de Buenos Aires a menudo visitaban los colegios, interactuaban regularmente con las autoridades estatales involucradas y estaban dispuestos a buscar soluciones a las necesidades de los colegios y del Estado. Desde el cierre de la oficina de Buenos Aires, tanto las autoridades estatales como los colegios no conocían quién era su homólogo en el IB. La situación había mejorado hacia fines de 2017 cuando entrevistamos a la nueva directora general de Educación de Gestión Pública que había estado en contacto con las autoridades del IB correspondientes.

Con los cambios de autoridades, y el cierre de la unidad de proyectos especiales, se decidió asignar tres coordinadores del IB como líderes de tres redes de coordinadores del IB: uno para los colegios técnicos, uno para los colegios académicos y uno para los colegios normales. Según las personas que entrevistamos en los colegios, la decisión de designar tres coordinadores de coordinadores era conveniente en un momento en el que el apoyo del Estado en general era cada vez menor, porque estas personas estaban más cerca de los colegios (en algunos casos, se designó a uno de los coordinadores del colegio) y, al menos en la red de colegios técnicos, creó una verdadera red para que los coordinadores intercambien ideas, compartan experiencias y se ayuden mutuamente mediante correo electrónico y otras redes digitales, y reuniones presenciales. Sin embargo, aunque esta nueva configuración sirvió para generar redes de apoyo entre los coordinadores, sigue estando débilmente vinculada con las autoridades del ministerio. Además, la fragmentación de la pequeña red de colegios públicos que ofrecen el programa del IB en tres redes diferentes más pequeñas también atomizó el proyecto en tres redes muy pequeñas.

Por lo tanto, la sensación general entre los coordinadores, docentes y directores era que cada vez recibían menos apoyo del Estado; durante la primera etapa el ministro de Educación promovía la iniciativa; en la segunda etapa, una de las funcionarias a cargo del proyecto del IB era la directora general de Educación de Gestión Pública; en la tercera etapa, no había un liderazgo definido y en la cuarta etapa se designó una nueva directora mientras realizábamos nuestro trabajo de campo (2017). No solo se debilitó la centralidad del proyecto y el apoyo estatal, sino que además la cantidad y la calidad del saber hacer del IB en el Estado se vieron afectadas dado que los nuevos funcionarios estaban menos familiarizados con la filosofía del IB. Además, la iniciativa no aparece actualmente en el sitio web del ministerio y no hay evaluación formal de sus procesos y resultados.

### *El diseño y la implementación de la iniciativa*

En el marco de esta situación general, hubo tres instancias clave para el apoyo y la gestión de los colegios públicos: la selección de colegios, el proceso de autorización y el apoyo general durante la implementación en los colegios.

Varias de las personas entrevistadas en el ministerio y los colegios señalaron que si bien el plan inicial era seguir un criterio geográfico para la selección de los colegios, el equipo a cargo decidió no imponer el programa a los colegios. Esto llevó a la realización de un taller organizado por el ministerio y el IB en el que se informó a los supervisores acerca del programa y se les pidió que sugirieran colegios que podrían estar interesados y en condiciones de implementar el PD dado que contaban con la infraestructura, las condiciones pedagógicas, la capacidad de liderazgo del director y el interés del personal docente. Los 30 colegios que se sugirieron fueron invitados a participar en un nuevo taller, donde se informó a los directores acerca del programa y sus implicaciones y se les pidió que expresaran si tenían interés en participar en el programa. Según las personas que entrevistamos, hubo un debate entre los directores, que tenían opiniones contrapuestas sobre el programa. Algunos los asociaban con la educación privada y la comercialización de la educación, otros lo consideraban conveniente para los colegios (por ejemplo, para atraer a más alumnos o para mejorar la calidad del colegio y volver a atraer a la clase media a la educación pública). Finalmente, 20 directores expresaron interés en implementar el PD en sus colegios.

Después de esa primera selección, el equipo del ministerio verificó las intenciones de los directores contra los criterios de viabilidad principalmente en cuanto a la infraestructura, el equipo directivo y las condiciones para desarrollar un equipo de docentes que trabajen en forma continua en el proceso de autorización y, posteriormente, en la implementación. Este proceso permitió que una cantidad total de 11 colegios comenzaran el proceso de autorización. Todos los actores involucrados

en el proceso que fueron entrevistados para este estudio sugirieron que la reducción de la cantidad total de colegios seleccionados se dio casi “naturalmente”, dado que los colegios se retiraron cuando se dieron cuenta de que no contaban con el personal ni las condiciones físicas que se necesitaban para seguir adelante con el proceso de autorización. Varias de las personas que entrevistamos nos hablaron de uno de los colegios que se retiró una vez que había comenzado el proceso: si bien el director estaba entusiasmado por incluir el PD en el colegio, el personal docente no apoyaba la iniciativa. La resistencia de los docentes era un obstáculo demasiado grande y el director decidió retirarse.

Si bien el proceso de autorización generaba muchas situaciones difíciles, la definición de opciones curriculares en el IB parece ser una de las razones más interesantes. Por un lado, la implementación del PD se realizó en forma simultánea con la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES). Esta reforma redujo las opciones curriculares para los colegios que tuvieron que adaptarse a una de las opciones establecidas por la nueva legislación. El PD no encuadraba en ninguna de estas opciones predefinidas. Por lo tanto, se hizo una excepción para los colegios que participaban en la iniciativa.

Por otro lado, los funcionarios que entrevistamos señalaron que de acuerdo con la cultura política existente en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en ese momento, las decisiones no debían imponerse a los colegios, sino más bien negociarse con ellos. Así pues, se dio libertad a los colegios para que seleccionaran las asignaturas del IB que preferían; un proceso que dio lugar a 11 diseños curriculares del IB diferentes. Por lo tanto, en Argentina el desafío de alinear el currículo local y el currículo del PD se resolvió a través de una exención de las opciones curriculares oficiales, y cada colegio desarrolló un enfoque único. Si bien esto tenía la ventaja de adaptar mejor el programa a las necesidades y recursos de cada colegio, era muy ineficiente en cuanto a la capacitación de los docentes, la posibilidad de que los docentes pasaran de un Colegio del Mundo del IB a otro, y la supervisión y el apoyo del Estado.

Por ejemplo, uno de los colegios que visitamos estaba muy orgulloso de ser el único colegio del mundo en ofrecer en español una asignatura del IB llamada Tecnología del Diseño. Si bien el orgullo de las autoridades del colegio es comprensible, desde la perspectiva de la planificación de la política, es evidente que tener una asignatura poco común en el currículo escolar es un desafío para la sustentabilidad y la eficiencia.

Otro problema en la definición del currículo del IB en los colegios públicos de la Ciudad de Buenos Aires era cómo se combinaría el currículo del IB con el currículo local. Muy pocas de las asignaturas del IB se integraban con las asignaturas locales existentes, no más de una o dos por colegio. Por lo tanto, los alumnos que elegían el IB tenían que hacer todo el programa del colegio más todas las

asignaturas del IB. Como resultado, los alumnos que elegían el IB tenían que seguir prácticamente dos programas completos. Teniendo en cuenta que los alumnos de un colegio típico de Argentina tienen entre 12 y 14 asignaturas, esto implicaba un esfuerzo muy grande.

Durante los tres años del proceso de autorización, surgieron varios desafíos, en relación con la designación de coordinadores del IB y la contratación, capacitación y retención de docentes. Los directores de los colegios supervisaban la selección del coordinador del PD. No existe un cargo formal que pueda equipararse con la función del coordinador del IB en los colegios de Buenos Aires. Tenía que ser un profesor incluido en el régimen de profesores por cargo, que significa que el docente es contratado por una determinada cantidad de horas en el colegio que incluye tanto horas lectivas y horas de trabajo institucional. Las personas que entrevistamos coincidieron en que no es suficiente tiempo para cubrir el trabajo extra que el cargo requiere, aunque en uno de los colegios que visitamos se había asignado un asistente de coordinador durante cinco horas a la semana. Esto significó una importante ayuda para la implementación del programa. En otro de los colegios que visitamos, el coordinador había renunciado al cargo porque pensaba que las condiciones no eran suficientes para la carga de trabajo que implica el puesto. Sin embargo, siguió contribuyendo informalmente ayudando al nuevo coordinador con diferentes tareas. Así, en dos de los tres colegios que visitamos, la coordinación del IB estaba a cargo formal o informalmente por dos docentes.

El acuerdo entre el IB y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires incluía solo un taller de capacitación para certificar a los docentes, pero no previó el problema de la rotación de profesores que significa un importante desafío para la iniciativa. Se ofreció la capacitación a alrededor de 300 docentes que posiblemente participarían en el PD durante el proceso de autorización. Sin embargo, esto no resolvía completamente la necesidad de capacitación. El ministerio no definió perfiles específicos para los docentes que eran enviados de los colegios a los cursos y, en consecuencia, algunos de los docentes que se capacitaron se jubilaron al año siguiente, otros fueron ascendidos a otros cargos y otros cambiaron de colegio y abandonaron el proyecto. Todas las personas que fueron entrevistadas manifestaron que no se ofrecieron nuevos cursos de capacitación formal tras la autorización de los colegios.

El reemplazo de los docentes era un problema. Debido a las condiciones de contratación pactadas en la Ciudad de Buenos Aires, los docentes no pueden ser elegidos por los directores ni por los supervisores. Obtienen sus horas lectivas a través de un concurso público en el que los docentes con el mayor puntaje pueden seleccionar de los cargos disponibles. Los puntos se obtienen a través de un sistema estandarizado que se basa principalmente en la antigüedad y la capacitación en servicio. Este sistema es bastante problemático cuando se trata de implementar un programa como el PD, que requiere docentes que tengan una capacitación específica y que conozcan y comprendan la

pedagogía y la filosofía del IB. Dada la estandarización del sistema, no hay manera de mostrar que un determinado colegio ofrece el PD y que un determinado cargo requiere que el docente esté capacitado en la tradición del IB. Los coordinadores y directores que entrevistamos señalaron que aunque dicha información circulara informalmente, los docentes que solicitan el cargo no necesariamente saben qué implica formar parte de un colegio que ofrece el PD. Estas situaciones no se previeron y llevaron a que algunos colegios tuvieran que asignar docentes sin capacitación en el IB a enseñar asignaturas del IB. Algunas de las personas entrevistadas comentaron que como no recibieron más capacitación oficial, los docentes y coordinadores tuvieron que ser creativos para obtener el saber hacer del IB.

### *Búsqueda del saber hacer del IB en el sector privado*

Un plan de apoyo interesante que se estableció en Buenos Aires fue la asociación entre colegios públicos y privados que ofrecen el programa del IB que se creó entre el Estado y la Asociación de Colegios del Bachillerato Internacional del Río de la Plata (ACBIRP) que incluye colegios privados que forman parte de la red del IB en Argentina y Uruguay. A cada colegio público que ofrece el programa del IB se le asignó un colegio privado como socio. Los coordinadores y docentes de los colegios que visitamos valoraban el apoyo que recibían de sus pares del sector privado que, según lo que comentaron, se mostraban muy dispuestos a escuchar sus pedidos. En un contexto en el que el saber hacer del IB era escaso, los colegios privados se convirtieron en una importante fuente de información y asesoramiento. En algunos casos, nos contaron que el vínculo se extendía a proyectos comunes que incluían a alumnos como parte de CAS. Sin embargo, los coordinadores de los colegios públicos también nos manifestaron que les preocupaba que se estuvieran aprovechando de la buena voluntad de sus colegas de los colegios privados e intentaban limitar sus pedidos. Por lo tanto, el apoyo de los colegios privados era muy importante para transferir parte del conocimiento del IB a los colegios públicos, pero era limitado, dada su informalidad y del hecho de que dependía de la buena voluntad de los colegios privados.

El problema de la capacitación docente y de la transmisión del saber hacer del IB a los docentes y coordinadores se resolvió parcialmente gracias a la colaboración voluntaria de la ACBIRP que a menudo ofrece talleres del IB para los docentes. Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los docentes entrevistados valoraban mucho la buena voluntad de la ACBIRP también manifestaron que los cursos no eran estrictamente de capacitación, sino talleres en los que los docentes compartían experiencias a nivel horizontal. En algunos casos, los docentes valoraban la información que podían obtener, especialmente dado que no habían tenido mucha (o ninguna) capacitación previa y no tenían otras fuentes para adquirir el saber hacer del IB. Sin embargo, también mencionaron que

tuvieron dificultades para acceder a estos talleres porque estaban organizados en universidades privadas que estaban lejos, en ocasiones no obtenían el permiso para ausentarse del trabajo en otros colegios y, en la mayoría de los casos, tenían que pagar ellos mismos las tasas de inscripción. El presidente de la ACBIRP señaló en una entrevista que eran muy pocos los docentes de colegios públicos que participaban en sus talleres. Según las personas que entrevistamos en el ministerio, el Estado estudió la posibilidad de pagar a la ACBIRP por los cursos de capacitación, pero las cuestiones administrativas se convirtieron en un obstáculo. La ACBIRP tuvo que seguir el proceso para convertirse en un proveedor estatal oficial para poder recibir pagos del Estado, pero renunciaron a medio camino del complicado proceso.

Por lo tanto, los colegios recibieron un apoyo adecuado por parte del Estado durante el proceso de autorización, pero dependió mucho de las personas que eventualmente dejaron sus cargos y en consecuencia el apoyo se ha ido desvaneciendo. Son principalmente los docentes y coordinadores los que están sosteniendo el PD en los colegios con ayuda limitada e informal de la ACBIRP y los colegios privados.

### *La llegada del PD a los colegios*

Los colegios de la Ciudad de Buenos Aires tenían la opción de elegir si querían solicitar la autorización para ofrecer el PD. En los tres colegios que visitamos las personas que entrevistamos señalaron que no todos en el colegio estaban a favor de introducir el PD. Si bien al final ganaron los que apoyaban la iniciativa, en los tres colegios algunos docentes seguían oponiéndose al programa. En general, pensaban que el IB era una empresa privada asociada con la comercialización y globalización y se resistían a que se involucrara en la educación pública. Esta interpretación podría tener relación con el hecho de que el IB en Argentina es mayormente un programa que se ofrece en colegios privados de clase media-alta, pero también con la falta de una comunicación eficaz. Sin embargo, en las entrevistas al personal de los colegios estaba claro que el IB estaba adquiriendo mayor aceptación entre los docentes a medida que se iban familiarizando más con el PD. Una vez que los diferentes actores (personal estatal, directores, coordinadores y docentes) que entrevistamos se ocuparon del lado pedagógico del proyecto del IB solían reconocer lo que el IB aportó en sus prácticas educativas. Algunas de las personas que entrevistamos comentaron que cambiaron de percepción cuando conocieron más acerca de la organización y de la iniciativa. Por ejemplo, uno de los coordinadores remarcó como característica positiva que el IB era “ideológicamente abierto” e incluso ayudaba a introducir en los colegios temas éticos importantes que no se habían incluido antes. El modelo del IB era considerado un “recurso” que contribuía a “la

educación que siempre quisimos ofrecer” (coordinadora del IB, Buenos Aires). Otros entrevistados destacaron la posibilidad que brinda el IB para abordar contenidos con “mayor profundidad” (coordinadora del IB, Buenos Aires). Las autoridades públicas hicieron hincapié en que el IB estaba alineado con los objetivos educativos que estaban expresados en la legislación hace mucho tiempo, pero no se ponían en práctica, y había contribuido a hacerlos realidad.

Como ya mencionamos, la definición de las opciones curriculares quedaba a criterio de los colegios. Al menos en los tres colegios que visitamos, eran principalmente los coordinadores del IB los que supervisaban esta decisión. Era un doble desafío que implicaba abordar la articulación con el currículo local y la disponibilidad de docentes al mismo tiempo. Las personas que entrevistamos destacaron la complejidad de este proceso, dado que había que considerar al personal docente disponible en los colegios y que quiera enseñar las clases del PD. Tanto los coordinadores del PD como los directores y los funcionarios estatales no tenían experiencia previa. Un coordinador remarcó la ayuda que recibió de un colega colombiano que había sido enviado por el IB para asesorar al colegio para prepararse para el proceso de autorización.

En los tres colegios que visitamos, las configuraciones curriculares resultantes dependían de la creatividad, la visión y las posibilidades de los coordinadores y directores. En uno de los colegios, se pudo alinear una de las asignaturas del currículo local con el currículo del IB, lo cual permitió una mejor organización del tiempo en el colegio y del personal docente, pero era solo una de varias asignaturas.

El proceso de autorización también representó un desafío en cuanto a la infraestructura, dado que el IB requería que se ampliaran y equiparan las bibliotecas y que se resolvieran los problemas de conectividad. En general, en los colegios que visitamos (y, hasta donde nosotros sabemos, en todos los que fueron seleccionados a participar) las condiciones físicas eran bastante buenas para empezar. Sin embargo, se debían realizar algunas mejoras. En algunos casos, los colegios resolvieron estos problemas con fondos del ministerio, a través de una combinación de instrumentos de ayuda para los Colegios del Mundo del IB, el uso de fondos específicos para mejorar los colegios técnicos (disponibles únicamente para los colegios técnicos) y pedidos que los colegios podían hacer en el marco de la implementación de la NES. El Estado suministró calculadoras para que los alumnos utilizaran en Matemáticas. Algunos de los docentes y coordinadores participantes hicieron reclamos por la dotación de las bibliotecas, la falta de algunos libros específicos que eran necesarios para el programa; pero estos eran comentarios aislados. El problema más grande del que hablaron los participantes en relación con los recursos materiales era el acceso limitado a recursos en línea del IB adicionales como ejemplos de exámenes anteriores. Otro de los problemas que se mencionó en los colegios que visitamos fue el acceso a una conexión de Internet de alta velocidad.

Si bien la infraestructura general de los colegios era buena, los colegios técnicos que visitamos estaban en mejores condiciones que el colegio académico. Las políticas dictadas recientemente en Argentina asignaban recursos extras a los colegios técnicos, lo que permitió que estuvieran mejor preparados para cumplir los requisitos de implementación del PD. Los tres colegios tenían una buena biblioteca y laboratorios adecuados, que se compartían con los alumnos que no cursaban el PD. Las aulas eran iguales a las asignadas al programa local y estaban equipadas con pizarras, mesas de trabajo y sillas. Los coordinadores tenían oficinas adecuadas.

### *El impacto del PD en los colegios*

En 2015, el PD se comenzó a ofrecer en 11 colegios públicos. Dentro de los colegios seleccionados, cada uno definía de manera autónoma cómo se seleccionaban los alumnos que ingresarían en el programa. Si bien no hay un cupo predefinido, los alumnos del décimo año solicitan realizar el programa y deben demostrar buenos resultados académicos y compromiso para ser considerados en la selección. Algunos colegios organizan reuniones con los padres como parte de este proceso. El proceso tiene dos fases: por un lado, los alumnos solicitan realizar el PD, y por el otro, cada colegio establece una política de admisión de alumnos para asegurarse de que estos cumplirán las expectativas del PD.

Otra cuestión interesante que surgió constantemente en las conversaciones con el personal de los colegios eran las diferencias culturales entre el IB y el sistema educativo público de la Ciudad de Buenos Aires. Un ejemplo de estas diferencias que destacaron todos los coordinadores que entrevistamos y algunos directores y docentes era el “choque” entre una cultura escolar de Argentina que era muy flexible y permisiva en cuanto al cumplimiento de plazos y reglas en general y los estrictos procedimientos, normas y plazos del IB. Para los coordinadores y docentes, el hecho de que tuvieran que planificar su trabajo para un examen que tendría lugar dentro de dos años era muy contracultural. Además, en una cultura en la que la mayoría de los problemas pueden resolverse mediante negociación, enfrentar el IB como “solo una página de Internet con la que no se puede conversar ni negociar, en donde todo está planificado y organizado con fechas y plazos” (coordinador del IB, Buenos Aires) era muy poco habitual. Si bien algunos coordinadores mencionaron que esta diferencia fue un poco chocante al principio, todos coincidieron que al final el PD había ayudado a poner orden en el colegio y en su trabajo. Este fue uno de los aspectos que más valoraban del IB. En uno de los colegios que visitamos, los coordinadores remarcaron que este aspecto del PD se había extendido a otras áreas del colegio y que los había ayudado a ver el valor de planificar, tener plazos claramente establecidos y exigir que se cumplan.

Del lado del BI nunca tuvimos ningún problema, el BI es súper ordenado, es un reloj. Vos mandás un mail y a las 24 horas te dan la respuesta. Es genial, es casi algo... idílico. Vos decís "No puede existir esto". Nunca va a haber una dificultad. Te atiende un tipo en inglés y enseguida va a conseguir quién hable en español, si le insistís y van a conseguir quién venga y te solucionan el problema. (Director de colegio, Buenos Aires)

Otra notable diferencia que se mencionó es la discrepancia entre la lógica de inclusión y retención de la cultura local y los altos estándares que exige el PD a los alumnos. Los coordinadores y algunos docentes argumentaron que el sistema público de Argentina ha venido avanzando hacia una cultura de "retención sin calidad" en la que los colegios reducen las expectativas de los alumnos y priorizan la inclusión (en otras palabras, intentar mantener al alumno en el colegio) sobre la calidad. Nuevamente, valoraban este aspecto del IB y sostenían que los había ayudado a alcanzar un equilibrio razonable entre la necesidad de mantener a los alumnos en el colegio y la necesidad de alcanzar un nivel de calidad, y señalaron que resultaba difícil conciliar esta discrepancia.

Por último, la implementación del PD en los colegios públicos cuestionaba la distribución del poder en el sistema educativo público. Por un lado, afectaba la jerarquía general en la que la información y las decisiones deben ir hacia arriba y abajo a través de un sistema formal. Los colegios se comunicaban directamente con la subsecretaria de Planeamiento e Innovación Educativa, otros funcionarios y a veces hasta el mismo ministro. En ocasiones, los supervisores se resistían a esta disposición porque los dejaba fuera del proceso. Por otro lado, dentro de los colegios, el PD redistribuía el poder entre el director y el coordinador del IB, lo que en ocasiones generaba desacuerdos.

En general, las pruebas de los colegios que visitamos en Buenos Aires apuntan a las difíciles condiciones en las que se implementa el PD, que probablemente limitaban el impacto del programa. Aun así, los directores, coordinadores y docentes involucrados indicaron algunos ejemplos del impacto positivo del PD en sus colegios.

Las personas que entrevistamos comentaron que más familias estaban buscando colegios que implementen el programa. En el contexto de Argentina, este proceso podría deberse a la migración de la clase media de los colegios públicos: el PD, un programa tradicionalmente solicitado por las familias de las clases media y alta, podría estar jugando un papel importante para recuperar los alumnos de la clase media en el sistema público. Dos de los colegios que visitamos informaron tener un mayor número de alumnos matriculados. Los colegios estaban comenzando a recibir alumnos no solo del área circundante sino también de otras jurisdicciones. Uno de los colegios estaba orgulloso de recibir a un alumno latinoamericano que se mudó a Buenos Aires para realizar el PD.

Según algunos de los entrevistados, el PD también tuvo un impacto positivo en el estatus de los colegios según la percepción del personal. Cuando los entrevistados contaron la historia de sus colegios, manifestaron su descontento con la calidad de la educación que estaban ofreciendo antes de la implementación del PD. Su relato se centraba en la pérdida de estatus y calidad. Después de implementar el PD, se sentían orgullosos de ser un Colegio del Mundo del IB y se daban cuenta de que tenían resultados tangibles en los que podían apoyarse. Incluso cuando la cantidad de alumnos del PD era reducida, aquellos que obtenían el diploma del IB hacían que el colegio se sintiera orgulloso de sus resultados. Este fenómeno no solo es importante en sí mismo, sino que además es pertinente porque tenía un impacto positivo en la motivación de los profesores.

Por último, los docentes señalaron que el programa los ayudó a recuperar la centralidad del conocimiento de contenidos y a revisar las prácticas de enseñanza. Según muchas de las personas que entrevistamos en los colegios, el PD introdujo contenidos actualizados y prácticas de enseñanza que eran muy valorados por los docentes. A pesar de que la capacitación era insuficiente, los docentes tenían bastante iniciativa para buscar la manera de transformar sus prácticas de enseñanza y adaptarlas a los requisitos del PD. El uso de los documentos disponibles, los intercambios de información con colegios privados organizados por la ACBIRP y el acceso al Centro de recursos para los programas del IB (que anteriormente se llamaba Centro pedagógico en línea [CPEL]) eran algunos de los recursos utilizados por los docentes. También mencionaron que buscaron recursos independientes y asesoramiento en Internet. En Buenos Aires, los docentes del IB son un grupo pequeño que se han mostrado abiertos a la implementación del PD, en parte debido a una disposición previa para la introducción de innovaciones en su enseñanza.

Los docentes que entrevistamos sostenían que el PD mejoraba sus expectativas en cuanto al aprendizaje y el éxito de los alumnos. Los estudios de investigación demuestran que las altas expectativas de los docentes en cuanto al aprendizaje de los alumnos es una de las claves para mejorar la calidad educativa (Rubie-Davies, Hattie y Hamilton, 2006). Por lo tanto, no debemos restar importancia a este impacto que nos han señalado, especialmente porque los entrevistados advierten este cambio en relación con su percepción de todos los alumnos, no solo de aquellos que cursan el PD: “Me di cuenta de que pueden hacer mucho más que lo que habitualmente esperamos de ellos. Y eso también es cierto para los estudiantes que no están en el Programa del Diploma, ¿por qué esperaríamos menos de ellos que de los otros? Sé que pueden lograr un montón de cosas” (profesora de Historia del IB, Buenos Aires).

## *El impacto del PD en los docentes*

Una característica interesante del caso de la Ciudad de Buenos Aires es que el Estado ha logrado implementar el PD en los colegios manteniendo los docentes dentro de la carrera docente establecida (los docentes no deben pasar a tener condiciones laborales inestables *ad hoc* como en Costa Rica y Perú).

Como mencionamos anteriormente, los colegios seleccionados en Buenos Aires ya estaban en un régimen que permitía pagar a los docentes por el tiempo fuera de clase, un total de 12 horas pagadas: 9 horas de clase y 3 horas fuera de clase. Por lo tanto, los primeros docentes se contrataron bajo este régimen: las clases del PD se enseñarían con las tres horas extras que quedaban del cargo. Sin embargo, según los miembros del personal escolar que entrevistamos, surgieron dos problemas: los cargos docentes en este régimen especial eran insuficientes para cubrir todas las asignaturas del PD y los docentes consideraban que las tres horas extras no eran suficientes para cubrir todo el trabajo de planificación, evaluación y atención personalizada a los alumnos que requiere el PD. Por lo tanto, los docentes de los colegios públicos que ofrecían el programa del IB se reunieron y exigieron al Estado horas lectivas regulares para continuar con el PD. Tras las negociaciones, se otorgaron finalmente horas lectivas regulares a los docentes para algunas asignaturas. Por lo tanto, las condiciones laborales de los docentes varían de un colegio a colegio, según el régimen en el que se encuentran, pero en general el Estado trabajaba para mejorar las condiciones laborales de los docentes del IB. No obstante, la mayoría de los docentes y coordinadores señalaron que los regímenes mencionados anteriormente no cubrían completamente el tiempo que los docentes necesitan para planificar y supervisar a los alumnos del PD.

Si bien hay preocupación respecto de la carga de trabajo de los docentes que participan en el PD, se está desarrollando una carrera alternativa para los docentes del IB. Aparentemente, algunos docentes se comprometen a enseñar las asignaturas del PD en parte porque lo ven como una oportunidad de desarrollo profesional, dado que podrían convertirse en capacitadores de docentes dentro del IB. En Argentina, la carrera docente es plana, y los docentes generalmente son ascendidos a cargos en la dirección del colegio. El IB es considerado una alternativa para los docentes que están interesados en desarrollarse profesionalmente como capacitadores docentes o especialistas pedagógicos.

Como ya mencionamos, a los directores y coordinadores les costaba encontrar docentes para dictar los cursos del IB. Si los docentes necesitan una licencia o renuncian a sus cargos, los colegios tienen recursos administrativos diferenciales para manejar la situación. En los colegios técnicos, los directores tienen cierto nivel de autonomía para elegir su reemplazo, al menos dentro del personal

docente disponible en la institución. Este también es el caso cuando necesitan encontrar un docente especializado en asignaturas particulares, como Sistemas Ambientales y Sociedades, que no están alineadas directamente con ningún programa de capacitación docente en Argentina. En este caso, los colegios técnicos pueden elegir un docente de su propio personal con cierta libertad.

Sin embargo, en los colegios académicos, los directores están sujetos a un sistema más rígido. Así, en uno de los colegios que visitamos nos comentaron acerca de un problema con una profesora suplente de Biología que se negó a enseñar clases del IB. No estaba de acuerdo con la filosofía del PD por lo que decidió seguir el currículo nacional. Esto llevó a que la profesora de Biología del turno de tarde intentara compensarlo. No había mecanismos formales disponibles para resolver este problema. También surgió otro problema cuando no se cubrían las vacantes. En el mismo colegio, la coordinadora nos dijo que los alumnos perdieron dos meses de clases hasta que lograron encontrar un docente adecuado.

En general, los docentes que entrevistamos manifestaron que enseñar en el PD era una experiencia muy gratificante, especialmente debido a la percepción de que los alumnos matriculados en el PD eran más motivados y un grupo relativamente más homogéneo que, según los docentes, marcaba una diferencia cualitativa en comparación con las clases tradicionales. De acuerdo con los comentarios de los docentes que fueron entrevistados, esto ha tenido efectos transformadores en la motivación y experiencia de los docentes y era un importante factor determinante del nivel de compromiso de los docentes.

Como se ha mencionado, otra característica que vale la pena señalar es que los docentes sienten la presión del calendario de trabajo del PD. La estructura y la anticipación que imponen los exámenes transforma completamente la carga de trabajo de los docentes. Los entrevistados admiten que no están acostumbrados a cumplir con un calendario de trabajo fijo, como el que establece el PD. Esto impone mayor presión, pero también un sentido de orden y un objetivo claro que los docentes valoran.

Sin embargo, una docente también sentía que no estaban siendo apoyados para sostener el programa: “lo que sentís es que estás sosteniendo algo que no es valorado por el Ministerio de Educación” (docente del IB, Buenos Aires). Incluso cuando los docentes y coordinadores valoran el PD por sus efectos en el colegio y en sus experiencias de enseñanza, también se sienten solos y no reconocidos por su esfuerzo y compromiso.

Otra fuente de motivación para los docentes son las señales y los comentarios que reciben del IB. Dada la falta de exámenes externos en los colegios de educación secundaria de Argentina, los docentes nunca tienen una evaluación externa de los resultados de su trabajo. Los docentes

entrevistados manifestaron estar sumamente motivados por la posibilidad de tener a alguien que objetivamente les diga cómo fue el desempeño de los alumnos. Además, valoraban los comentarios detallados que recibían de los examinadores en cuanto a los aspectos de los exámenes que sus alumnos habían resuelto bien, y aquellos que debían mejorarse. Por lo tanto, los mecanismos de evaluación del IB mediante comentarios parecen tener un efecto positivo en las motivaciones de los docentes para elegir enseñar el programa y continuar haciéndolo.

### *El PD en el aula*

En general, las clases del PD que observamos en Buenos Aires no eran particularmente diferentes de las clases de los colegios de secundaria típicos locales. Los tamaños de las clases variaban según la modalidad: mientras que en los dos colegios técnicos había alrededor de 15 alumnos por aula, el colegio académico mezclaba alumnos que realizaban el PD con los que no lo hacían para conformar una clase de 30 alumnos. La duración de las clases era variable. Observamos clases de 40 minutos y de 4 horas.

Pudimos advertir un cambio en la extensión del año académico en diciembre y febrero para ayudar a los alumnos a prepararse para los exámenes del PD. Además, no había clases para los alumnos del PD durante los meses en los que se llevaban a cabo los exámenes del IB.

El enfoque de enseñanza no difería: las clases que observamos se centraban principalmente en el docente. Las clases que observamos tenían limitados materiales para la enseñanza y utilizaban una pizarra y tizas la mayor parte del tiempo. Sin embargo, una característica notable era que se alentaba a los alumnos a que opinaran en la clase. El nivel de participación de los alumnos era muy elevado. Los docentes entrevistados consideraban que este era un aspecto importante de la experiencia del PD.

Los exámenes del PD no tenían una fuerte presencia en las clases que observamos; no parecían ser los factores determinantes de la enseñanza y el aprendizaje. Cuando se les preguntó a los docentes qué diferenciaba a las clases del PD de las clases regulares de la Ciudad de Buenos Aires, la mayoría contestaron que se concentraban en la profundidad y la precisión de los conocimientos de contenidos como características principales. No se mencionó mucho acerca del examen.

En general, las clases del PD no parecían diferir mucho de las clases regulares. Si bien algunas condiciones, como el tiempo, la formación de grupos y la distribución de la voz, reflejaban el enfoque del PD, el enfoque pedagógico no parecía haber cambiado. La falta de oportunidades de

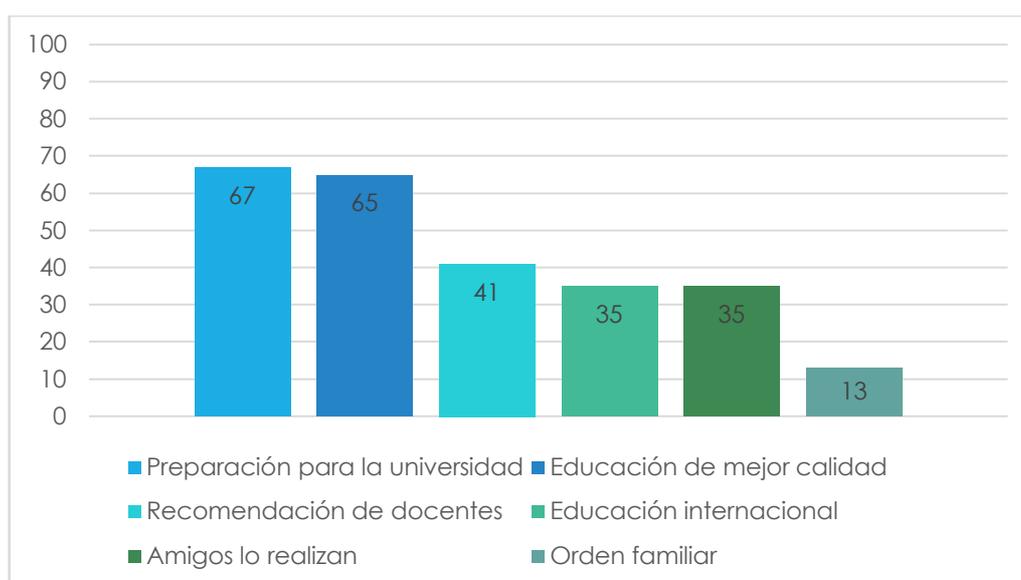
capacitación, la poca institucionalización del programa y la ausencia de dirección y apoyo por parte del Estado podrían explicar esta deficiente adaptación de los estilos pedagógicos que fomenta el IB.

### *El impacto del PD en los alumnos*

Como hemos mencionado, cada colegio define su propio proceso de selección de alumnos. Sin embargo, en los colegios que visitamos la cantidad de alumnos que participaban en el IB era bastante baja (menos de 15 por año en todos los casos). Según los datos de matriculación en los exámenes del IB, la cantidad promedio de alumnos en los colegios públicos de Buenos Aires es de nueve. Por lo tanto, una cantidad relativamente baja de alumnos están participando, lo que parece ser una característica generalizada de la iniciativa. Además, en los colegios que visitamos, la mayoría de los alumnos no estaban interesados en obtener el diploma del IB, sino más bien hacer algunos cursos del IB.

Los datos de las encuestas realizadas a los alumnos también nos ayudaron a comprender mejor las motivaciones de los alumnos y sus opiniones sobre el PD. Cuando se les preguntó a los alumnos por qué decidieron participar en el PD, algunas de las razones más frecuentes que mencionaron eran que los preparaba para la universidad y que ofrecía una educación de mejor calidad (véase la figura 8).

**Figura 8: Razones por las cuales los alumnos deciden matricularse en el PD<sup>6</sup>**

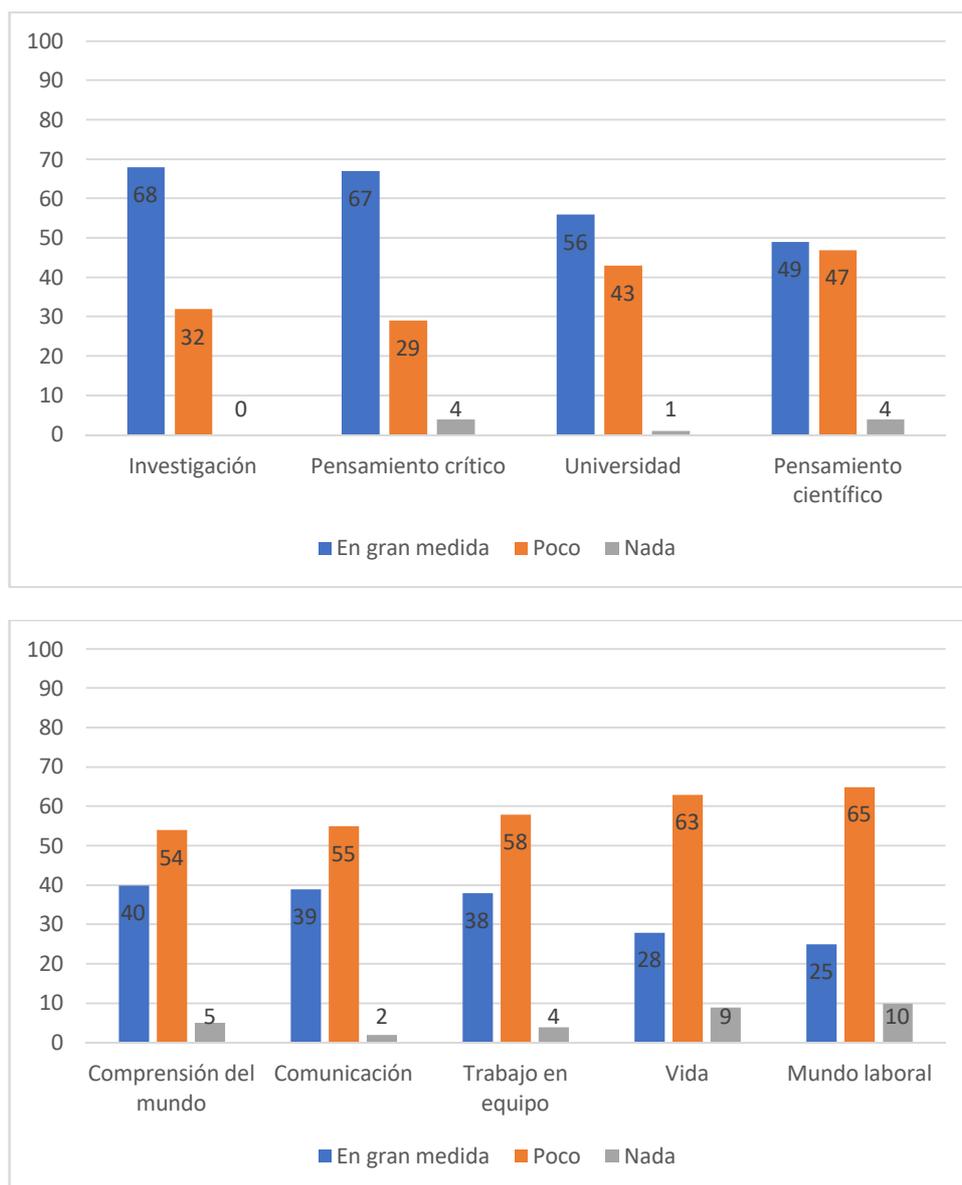


Fuente: Encuesta realizada a alumnos argentinos.

<sup>6</sup> Los participantes podían elegir múltiples respuestas. Por lo tanto, las respuestas suman más de 100 %.

Los alumnos de colegios públicos de Buenos Aires tienen, en general, una opinión positiva de la preparación que están recibiendo por participar en el PD. Sin embargo, las opiniones no son tan positivas como las de los alumnos de Costa Rica y Perú. La preparación para la investigación, el pensamiento crítico y la universidad son algunas de las razones que más valoraban.

**Figura 9: Principales áreas en las que el PD prepara a los alumnos**



Fuente: Encuesta realizada a alumnos argentinos.

Los alumnos que entrevistamos consideraban que ser un alumno del PD en los colegios públicos de Buenos Aires no era fácil. Las dificultades se relacionan principalmente con la carga de trabajo, la falta de claridad en los objetivos esperados y su estatus en la comunidad escolar.

También por el tema de organización y tiempos (...) fue bastante complicado porque era como que nadie se ponía de acuerdo con las cosas y teníamos que seguirles el paso a los profesores y nosotros mismos y hacer una mezcla y tratar de sacar lo mejor. (Alumno, Buenos Aires)

Como mis compañeros acá que fue muy complicado, más que nada por el tema de los tiempos y por el tema de las cargas horarias y por ahí las exigencias. (Alumna, Buenos Aires)

Debido a que los dos currículos (el IB y el argentino) se cubren sin ninguna forma de integración, el tiempo en el colegio de los alumnos del PD se extiende aproximadamente de 7.00 a 18.00 h. Durante este período, los alumnos están dentro del aula la mayor parte del tiempo. En uno de los colegios, los alumnos almuerzan dentro del aula; compraron un horno de microondas para que les fuera más fácil comer en media hora, a veces mientras les siguen enseñando. En los grupos de discusión, los alumnos criticaron bastante esta situación. Indicaron que no podían cumplir con el calendario de trabajo, y esto hizo que algunos abandonaran el PD y decidieran presentarse a los exámenes de asignaturas individuales.

En cuanto a la falta de claridad en los objetivos esperados, los alumnos señalaron que estaban mal informados en algunos aspectos del examen, como los requisitos y los criterios de evaluación de la Monografía y las presentaciones de TdC. Los alumnos no culpaban a los profesores por estas imprecisiones. Comprendían que el IB también era algo nuevo para los docentes y que estaban aprendiendo, pero advirtieron que estas imprecisiones generaban una mayor carga de trabajo para ellos. Cabe mencionar que los alumnos que entrevistamos fueron el primer grupo de alumnos del PD de colegios públicos de Buenos Aires, lo que también explica en parte esta situación.

Por último, los alumnos comentaron que se los etiquetaban como los “alumnos inteligentes” del colegio. Por lo tanto, eran tratados de manera diferente por algunos alumnos y profesores que no participaban en el IB. Los alumnos coincidían en que los profesores que no enseñaban asignaturas del PD esperaban más de ellos, a pesar de las exigencias del PD que debían afrontar que de por sí eran elevadas.

Por lo tanto, consideramos que el impacto del PD en los colegios públicos de la Ciudad de Buenos Aires era bastante limitado, en comparación con Costa Rica y Perú. El débil y decreciente apoyo explica en parte estas limitaciones. Por otro lado, cabe advertir que la iniciativa en Buenos Aires es bastante nueva, un solo grupo de alumnos se había presentado a los exámenes cuando visitamos estos colegios y probablemente la implementación tarde varios años en consolidarse.

No obstante, observamos que tuvo cierto impacto relevante en cuanto a la motivación de los docentes, algunos cambios en las estrategias de enseñanza y a lo que aporta el PD como evaluación externa no negociable a la gestión y la organización de los colegios.

Otra característica interesante del caso del PD en colegios públicos de la Ciudad de Buenos Aires era la posible difusión de información a otros aspectos de la educación en estos colegios donde se ofrece el PD. La falta de una evaluación externa y la debilidad de los mecanismos de gestión generales del sistema público generan ciertos problemas. Pero al mismo tiempo esto plantea una situación en la que hay muy poco control externo del trabajo de los docentes. En consecuencia, los docentes podían implementar las mejoras que estaban logrando en sus clases del IB en sus prácticas de enseñanza con los alumnos que no realizaban el programa del IB sin tener que sortear mayores obstáculos sistémicos.

### *Sustentabilidad*

Como hemos mencionado, el proyecto en la Ciudad de Buenos Aires aún no está estabilizado ni institucionalizado a nivel estatal. Los mecanismos de apoyo para los colegios son endeble, y se han ido debilitando aún más con el transcurso del tiempo y especialmente con el cambio de autoridades. Por ejemplo, el proyecto ni siquiera aparece en el sitio web del ministerio y según lo que pudimos entender no es una de las prioridades del gobierno actual. El ministerio no lleva a cabo una evaluación formal ni un seguimiento de la iniciativa. Además, la cantidad de colegios que participan es reducida, en relación con el tamaño del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, y en cada colegio son muy pocos los alumnos que cursan el PD. Por lo tanto, a nivel general, la sustentabilidad de la iniciativa en los colegios públicos de Buenos Aires no es clara.

En nuestra opinión, la mayor esperanza para el futuro del programa es la motivación que observamos en las autoridades escolares y los docentes. Sin embargo, incluso cuando los docentes y coordinadores están motivados, también se sienten frustrados por la falta de apoyo y la sensación de que el proyecto depende principalmente de su propio esfuerzo.

### *Puntos fuertes y desafíos*

La iniciativa en Buenos Aires es relativamente nueva. El análisis muestra que tiene algunos puntos fuertes y enfrenta varios desafíos. El principal punto fuerte del proyecto es que proporciona una alternativa al bachillerato local en un contexto marcado por una grave crisis en la educación

secundaria. El PD parece ofrecer una posible vía de mejora en el marco de una reforma de la educación secundaria.

Un segundo punto fuerte importante del programa en Buenos Aires es el compromiso de los docentes del PD. El PD ha tenido un fuerte impacto en la motivación de los docentes: se sienten partícipes de una valiosa experiencia que les permite volver a disfrutar de la docencia.

Sin embargo, algunos problemas en el diseño, la dirección y la implementación de la iniciativa plantearon grandes desafíos. El principal desafío es el decreciente apoyo estatal y la falta de saber hacer del IB dentro del Ministerio de Educación. Esta limitación se debe principalmente a la ausencia de objetivos claros y la falta de planificación adecuada, que han caracterizado el proyecto desde el comienzo: la capacitación docente en servicio, la rotación de docentes y el acceso a materiales pedagógicos no habían sido considerados en un principio por el Ministerio de Educación como necesidades futuras.

Otro desafío visible es la falta de integración entre el bachillerato local y el PD. Los alumnos deben estudiar para dos programas separados (y bastante diferentes). En consecuencia, están sobrecargados por las horas que pasan en el colegio y las tareas que deben realizar después de clase. Este punto débil probablemente se debe a la falta de alumnos que quieren estudiar el PD: en la Ciudad de Buenos Aires, la cantidad promedio de alumnos por colegio es de nueve.

Esto también se traduce en un nivel de logro inferior en los exámenes del IB, en comparación con los otros dos países. En 2017, el 79 % de los alumnos del PD de colegios públicos de Argentina se presentaron a los exámenes para obtener el diploma del IB. De estos alumnos, solo el 18 % obtuvieron el diploma, con un promedio general de 16 puntos. En comparación, en los colegios públicos costarricenses, el 68 % de los alumnos que se presentaron a los exámenes del PD obtuvieron el diploma con un promedio general de 27 puntos, mientras que en Perú, el 59 % de los alumnos del IB de colegios públicos que se presentaron a los exámenes obtuvieron el diploma con un promedio general de 25 puntos. La comparación con los colegios privados de Argentina también es desfavorable; en estos colegios el 89 % de los alumnos se presentan a los exámenes para obtener el diploma y el 67 % lo obtienen, con un promedio general de 25 puntos (más detalles sobre los resultados de los alumnos en la sección comparativa).

Por último, los coordinadores y docentes que entrevistamos consideraban que no se les pagaban suficientes horas para cubrir todas las necesidades del programa. Por lo tanto, el programa depende de la motivación y el compromiso de los docentes y los alumnos probablemente no reciben el apoyo personalizado que necesitan para tener éxito en el programa. Además, los docentes son seleccionados a través del sistema regular de asignación de docentes y los colegios no pueden

seleccionar los docentes. Esto pone en riesgo la continuidad del programa, en un contexto marcado por una alta rotación de docentes y la falta de capacitación docente en servicio.

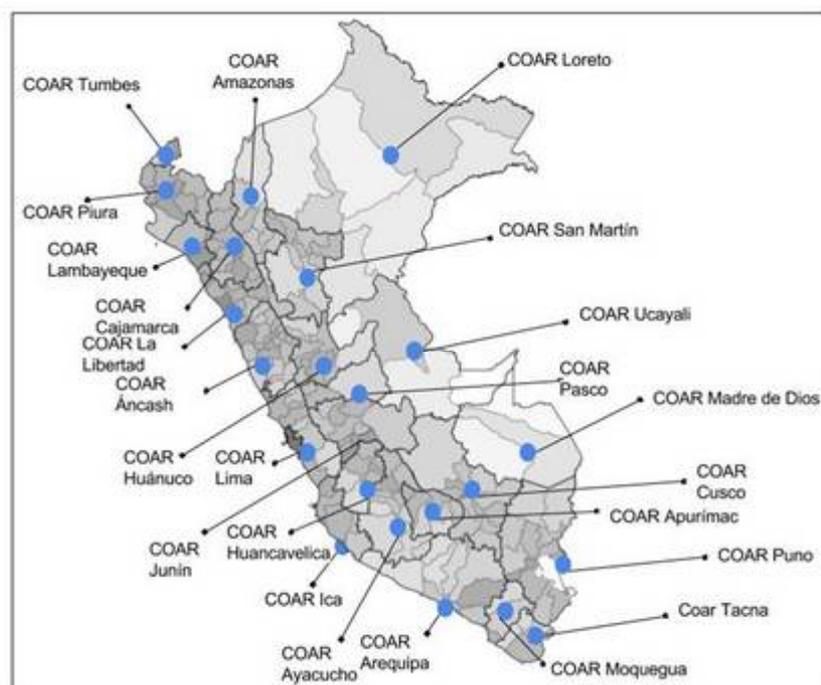
## EL PROGRAMA DEL DIPLOMA EN PERÚ

### *Principales características de la iniciativa del PD en Perú*

El Programa del Diploma en los colegios públicos de Perú es parte de un proyecto más amplio llamado “Colegios de Alto Rendimiento” o COAR. La iniciativa fue creada por el Ministerio de Educación de Perú para educar a los alumnos con un desempeño académico sobresaliente de los colegios públicos. Los COAR son colegios con régimen de internado sumamente selectivos que ofrecen una educación holística seis días a la semana, con el objetivo de desarrollar el potencial de los alumnos a nivel personal, académico, artístico y físico y formarlos como futuros líderes peruanos con una mentalidad internacional.

Actualmente, hay 25 colegios de alto rendimiento, uno por cada región de Perú, con alrededor de 6.700 alumnos matriculados. En 2014, la red COAR inició el proceso de autorización para ofrecer el PD en 13 colegios y en 2017 el primer grupo de alumnos se presentó a los exámenes del IB. Los otros 12 COAR estaban en proceso de obtener la autorización en 2017 cuando se obtuvieron los datos para el estudio.

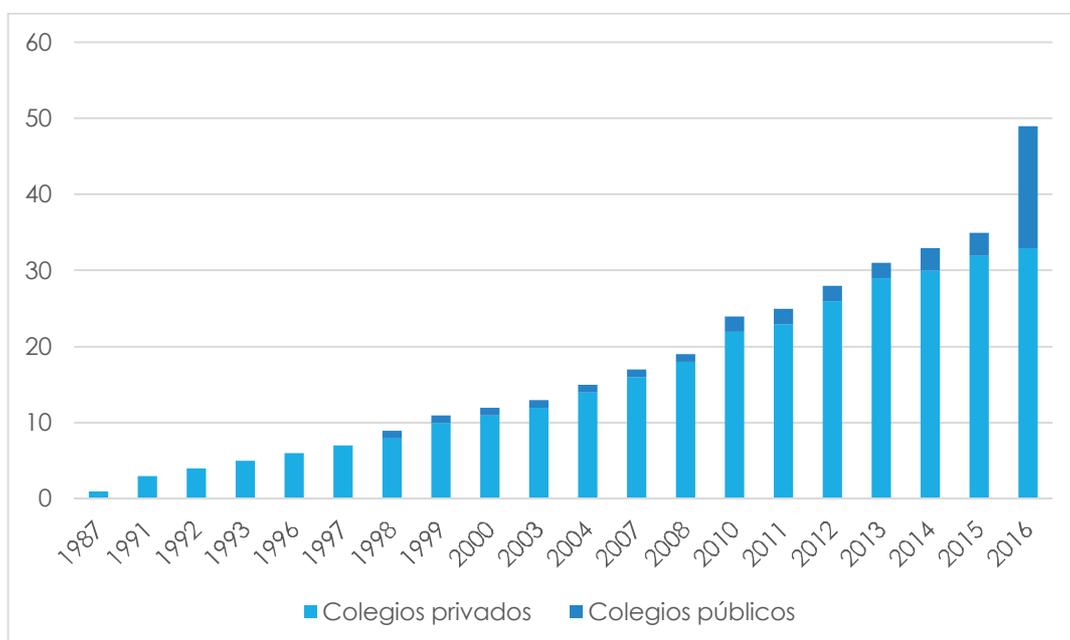
**Figura 10: Distribución de los COAR en Perú**



Fuente: Información compilada por los autores a partir de la base de datos del IB.

La historia del PD en Perú se remonta a 1987, cuando el primer colegio privado obtuvo la autorización para impartir el programa del IB. Desde entonces, el programa ha tenido un crecimiento constante en el sector privado. En 1998, los colegios que forman a los hijos de los funcionarios militares de alto rango comenzaron a ofrecer el programa. Estos colegios se consideran colegios públicos, aunque tienen una categoría especial, dado que no dependen directamente del Ministerio de Educación. En 2010, el Colegio Mayor de Lima fue el primer colegio público regular en ofrecer el PD. El Colegio Mayor fue el primer colegio concebido para formar exclusivamente a los alumnos de alto rendimiento (aunque el nombre COAR comenzó a utilizarse posteriormente). Más tarde se convertiría en el modelo y la fuente de inspiración para los otros COAR.

**Figura 11: Crecimiento del PD en Perú**



Fuente: Información compilada por los autores a partir de la base de datos del IB.

Los COAR solo admiten alumnos peruanos de colegios públicos (los alumnos de colegios privados no pueden solicitar una plaza) para cursar los últimos tres años de educación secundaria. Para solicitar una plaza, los alumnos deben estar entre los mejores alumnos<sup>7</sup> de su colegio o tener un desempeño sobresaliente en las competencias nacionales en diversas disciplinas, como matemáticas, filosofía o deporte. El proceso de selección implica la evaluación de habilidades cognitivas, emocionales y

<sup>7</sup> Como ya se analizará en detalle más adelante, el significado exacto de “mejores alumnos” ha cambiado con el transcurso de los años.

sociales. Los COAR son colegios con régimen de internado que cubren todos los gastos de los alumnos, y no tienen ningún costo para las familias.

Dentro de su modelo de educación holística, la iniciativa COAR incorporó el currículo del PD. Sin embargo, el IB no solo influyó en el proyecto COAR en su componente académico. La red COAR tiene su propio perfil del alumno, y es muy evidente que se ha inspirado en el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB<sup>8</sup>. El primero de los tres años de estudio en los COAR está diseñado para nivelar a los alumnos y prepararlos para el PD. Los dos años posteriores implementan el currículo del PD. Los alumnos asisten a clases de lunes a sábado, y tienen hasta 60 horas de clase por semana. Los estudios se organizan en cursos regulares (Lengua, Matemáticas, Ciencias), cursos electivos (Danza, Música, Oratoria y Deportes), lengua extranjera (Inglés) y tutoría personal. Las actividades extracurriculares son variadas e incluyen, entre otras, mentoría, debates en inglés y español, talleres de robótica y clases de programación.

La dirección de cada COAR está conformada por tres directores. El director general, el director académico, que también se desempeña como coordinador del PD y el director de bienestar, que supervisa todos los aspectos relacionados con el colegio con régimen de internado, la disciplina y coordina el apoyo psicológico y emocional de los alumnos.

Para poder entender el contexto en el que fue diseñado el proyecto COAR, es importante tener en cuenta que durante las últimas dos décadas Perú ha experimentado un crecimiento económico sostenido que tuvo un impacto en el desarrollo social y educativo del país.

La economía de Perú ha crecido a un ritmo constante desde el año 2000. El producto interno bruto (PIB) ha aumentado de USD 52.000 millones en 2000 a USD 192.000 millones en 2016, y ha registrado un crecimiento promedio del 6 % entre 2010 y 2016 (Banco Mundial, 2017). El crecimiento económico fue responsable de la significativa reducción de la tasa de pobreza del 25,8 % en 2012 al 20,7 % en 2016, así como también de la disminución de la tasa de indigencia del 6 % en 2012 al 3,8 % en 2016 (CEPAL, 2017).

El crecimiento económico y el desarrollo social han tenido un considerable impacto en la educación. Por un lado, cuando muchas familias salen de la pobreza y vuelven a tener acceso a determinados

---

<sup>8</sup> El perfil de la comunidad de aprendizaje del IB es la expresión de un amplio abanico de capacidades y responsabilidades humanas que van más allá del éxito académico. El IB tiene como meta formar individuos indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos. De modo similar, los alumnos de los COAR deben: ser constructores de su propio aprendizaje, críticos, tener conciencia para actuar en defensa de la integridad y la dignidad de las personas, ciudadanos comprometidos, consecuentes con sus propios principios y valores, conocedores de su realidad y comprometidos como agentes transformadores en su comunidad, tener confianza en sí mismos, empáticos y capaces de valorar la diversidad, formarse en distintas dimensiones del desarrollo humano, tener conciencia ecológica.

bienes materiales y simbólicos, por lo general también tienen mayores aspiraciones educativas. Esta situación plantea un desafío importante para el sistema educativo que debe responder a estas nuevas exigencias de acceso y calidad. En el caso de Perú, la disponibilidad de fondos en las familias, sumada a la disparidad entre las exigencias de la nueva clase media y lo que ofrece el Estado, dio lugar a un incremento sustancial de alumnos matriculados en colegios privados del 13 % en 1998 al 26 % en 2014 (Balarin, 2015: 8).

Por el otro lado, el crecimiento económico ha impulsado las inversiones educativas. Si bien el porcentaje del PIB asignado a la educación ha fluctuado desde 2000, ha aumentado constantemente desde 2011, partiendo del 2,6 % en su nivel más bajo en este período hasta alcanzar el 3,9 % en 2015 (Instituto de Estadística de la UNESCO). Tanto el incremento del PIB como la asignación presupuestaria a la educación han generado un significativo aumento en el gasto público en educación.

Una mayor inversión en educación y una mejora en las condiciones socioeconómicas de los alumnos y sus familias también han contribuido a la mejora en los resultados educativos. La tasa bruta de graduación en el ciclo superior de secundaria se ha incrementado sustancialmente, del 71,3 % en 2013 al 84,5 % en 2015. En cuanto a los resultados del aprendizaje, Perú ha mejorado en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Si bien no ha logrado subir de puesto en la clasificación, Perú ha logrado algunas de las mejoras más significativas en América Latina en ese período. Por ejemplo, en 2009 la puntuación promedio en aptitud de lectura era de 370; en matemáticas, 365; y en ciencias, 369. En 2015 la puntuación promedio en aptitud de lectura era de 398; en matemáticas, 385; y en ciencias, 397 (Rivas, 2015).

La educación secundaria en Perú comienza en el séptimo año, cuando los alumnos tienen 12 años y se divide en dos ciclos. El primer ciclo dura dos años, y finaliza cuando los alumnos tienen entre 13 y 14 años. El segundo ciclo dura tres años y se espera que los alumnos finalicen cuando tienen entre 16 y 17 años. Los alumnos del PD en Perú tienen entre 16 y 17 años cuando se presentan a los exámenes del IB, es decir que tienen un año menos que los alumnos del PD costarricenses y argentinos.

La educación básica se organiza en tres modalidades de “educación básica”: regular, alternativa y especial. La educación básica regular (EBR) es la educación inicial, primaria y secundaria común. La educación básica alternativa está dirigida a los alumnos jóvenes y adultos que no han completado la educación obligatoria y quienes no pueden reintegrarse al sistema tradicional debido a su edad o porque necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo. La educación básica especial tiene un

enfoque inclusivo y está dirigida a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, ya sea alumnos discapacitados, superdotados o con talentos específicos.

La educación de los COAR es parte del segundo ciclo de educación secundaria dentro de la modalidad de educación básica especial, dado que apunta a satisfacer la necesidad especial de alumnos de alto rendimiento y con talentos específicos. Cuando los alumnos de colegios públicos finalizan el primer ciclo de la educación secundaria tienen la opción de solicitar una plaza para estudiar en un COAR.

El acceso a la educación superior en Perú depende de un examen de admisión a la universidad que evalúa el “conocimiento receptivo y memorístico” (Mastro Vecchione, 2011: 13). Esto ha impulsado la aparición de muchos cursos para prepararse para los exámenes de ingreso a la universidad, que son ofrecidos por universidades o instituciones privadas que están fuera del sistema formal de educación de Perú. A menudo, estos cursos tienen un costo, que representa a la vez una fuente de ingreso —incluso para las universidades públicas— y un obstáculo para acceder a la educación superior (*ibid.*: 50). Perú tiene instituciones de educación superior públicas y privadas. Las universidades públicas son gratuitas para los alumnos (solo cobran un monto pequeño para los procedimientos administrativos menores y el seguro de salud).

En resumen, el modelo COAR se implementa en un contexto de expansión económica y desarrollo social y educativo. Los COAR son colegios completamente nuevos y, por lo tanto, la implementación del PD no requería la negociación con un currículo, estilos de enseñanza y aprendizaje y culturas escolares previos. Sin embargo, los alumnos de los COAR han aprendido en la educación básica regular durante muchos años y, en consecuencia, deben adaptarse al estilo de enseñanza y aprendizaje del IB, lo que representa un reto. Además, el hecho de que los exámenes del IB difieren sustancialmente de los exámenes de admisión a la universidad de Perú constituye otro desafío para el proyecto.

### *El modelo COAR*

El primer colegio público en ofrecer el PD fue el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú ubicado en Lima. La iniciativa de crear este colegio fue del presidente Alan García. Había vivido en Francia y estaba interesado en desarrollar un colegio público para los alumnos con talentos específicos, similar a los que había visto en Francia. La iniciativa ocupaba un lugar privilegiado en las políticas educativas de Perú.

El objetivo era crear un modelo innovador que replicara la educación superior en cuanto a su organización, respondiera a las necesidades de los alumnos más talentosos del sistema público y preparara a los futuros líderes del país. Cuando entrevistamos a uno de los fundadores, nos dijo que en lugar de crear un nuevo currículo académico para el nuevo colegio pensaron que era mejor buscar un modelo ya existente que se haya probado y que tuviera la aprobación de la comunidad nacional e internacional. Hallaron que el PD era reconocido por prestigiosas universidades y les atraía el perfil de la comunidad de aprendizaje y la reputación internacional del IB que se alineaban filosóficamente con sus ideas. El conocimiento personal del IB de uno de los fundadores fue clave en la decisión final.

La decisión [de incorporar el Programa del Diploma fue porque] cuando nosotros empezamos a investigar qué cosa había en el Perú, qué cosa había en el mundo que ya sea una propuesta pedagógica, primero que se ajustara a la visión que nosotros teníamos del perfil de estudiante de modelo. Encontramos al IB. Segundo queríamos probar modelos que habían tenido esta acreditación, esta garantía de que universidades prestigiosas lo reconocían como un buen modelo. Y tercero que en Perú, además, teníamos ya la tranquilidad de que había colegios que eran reconocidos por universidades que reconocían el Programa del Diploma como un muy buen programa. Me gusta del IB que es el que conozco, con el que he trabajado, es esa cercanía que tiene a lo que ya nosotros habíamos desarrollado, como una necesidad de necesitamos esto. (Exfuncionaria del Ministerio de Educación)

El Colegio Mayor matriculó su primer grupo de alumnos en 2010 y comenzó a ofrecer el PD en 2011. Adquirió reputación rápidamente y obtuvo un gran reconocimiento en la comunidad peruana. Familias provenientes de la mayoría de las regiones de Perú comenzaron a solicitar una plaza en el colegio. Solo 100 alumnos fueron seleccionados para realizar el PD. El resto de los alumnos del Colegio Mayor (300 en total) siguieron el currículo del PD, pero no se matricularon para realizar los exámenes del IB. En noviembre de 2017, por primera vez, todos los alumnos del tercer año del Colegio Mayor se presentaron a los exámenes del PD.

En 2013, se designó un nuevo ministro de Educación. El Colegio Mayor había ganado tanto prestigio que muchos alumnos de todas partes del Perú estaban solicitando una plaza y muchos alumnos muy buenos tuvieron que ser rechazados debido a la limitada cantidad de vacantes disponibles. La iniciativa COAR nació de la decisión de crear un colegio para los alumnos de alto rendimiento de cada región, a partir del modelo del Colegio Mayor.

Una vez que la iniciativa comenzó a crecer, el Colegio Mayor se convirtió en COAR Lima, y su exdirector asumió la dirección de la iniciativa. En consecuencia, como ya analizaremos más adelante, la experiencia del Colegio Mayor ha sido fundamental para dar forma al proyecto COAR. En primer lugar, el Colegio Mayor sirvió como una especie de proyecto piloto (aunque no haya sido creado de

esa manera) que brindó un contexto relativamente pequeño y controlado para experimentar con lo que sería el modelo COAR, incluido el PD. Se convirtió en un modelo y ejemplo a seguir para otros COAR. Dado el alto nivel de desempeño de los alumnos, también fija expectativas bastante elevadas para los demás colegios y es un ejemplo que muestra que es posible alcanzar buenos resultados con el PD en estas condiciones. Además, el Colegio Mayor se ha convertido en una fuente de saber hacer del IB que ha sido bien utilizada por el Estado. El Colegio Mayor ha proporcionado el saber hacer del IB a varios funcionarios del ministerio cuya función es apoyar a los COAR, incluido el director y fundador de la red COAR. Generalmente también es el lugar donde docentes y autoridades escolares de los COAR asisten a talleres de capacitación y reuniones. La experiencia del IB en algunos de los colegios militares también ha proporcionado el saber hacer del IB al proyecto COAR. Algunas de las autoridades del equipo que supervisa el proyecto en el ministerio han estudiado en estos colegios.

[La contratación de profesionales con experiencia en el IB fue una decisión] totalmente pensada. Bueno, yo he trabajado en el IB, he trabajado en colegios con IB, he trabajado con tres programas del IB en primaria, en años intermedios y en diploma. En colegios privados, y definitivamente teníamos que convocar a gente que supiera, entonces nos trajimos a la coordinadora del Liceo Naval. Además, la trajimos porque no solamente había sido coordinadora, sino que también había sido coordinadora de un colegio público privado. (Funcionaria del Ministerio de Educación de Perú)

Una vez comenzado el proyecto COAR, el Ministerio de Educación inició negociaciones con los Gobiernos regionales, y como resultado se formó el primer grupo de 13 regiones dispuestas a seguir adelante. Para crear su propio COAR, cada región debía brindar una infraestructura provisoria y el terreno para la infraestructura definitiva que sería financiada por el Gobierno nacional. La iniciativa comenzó implementándose en 13 regiones en 2014 y luego se añadieron otras 11 en 2017, que en conjunto cubren todas las regiones del país.

Dado que los COAR surgieron como colegios nuevos, el proceso de autorización no fue particularmente difícil, ya que siguieron los criterios establecidos por el IB desde el comienzo. Esto facilitó el proceso de autorización y, posteriormente, la implementación, dado que no había necesidad de negociar con un currículo, cultura escolar, etc., previos. Otra característica importante de los COAR es que todos los alumnos están matriculados en el PD. Esto es muy diferente a la situación en Costa Rica y Buenos Aires, donde solo un grupo de alumnos de cada colegio participa en el PD.

Cada COAR matricula aproximadamente 300 alumnos jóvenes, excepto el Colegio Mayor que matricula a 900. El régimen de internado es un componente fundamental del modelo COAR. Según los funcionarios y los fundadores que entrevistamos, la decisión de que los COAR tengan un régimen

de internado se basó en dos objetivos diferentes del proyecto. Uno es la equidad regional y territorial. En Perú, el 23 % de la población vive en áreas rurales. Esto representa más de siete millones de personas. El porcentaje es mucho más elevado en la mayoría de las regiones remotas. Además, la población rural por lo general es más pobre que en las zonas urbanas. Perú es un país muy grande y la mayoría de las regiones peruanas tienen un terreno muy accidentado con pocas carreteras. Por lo tanto, si los COAR no tuvieran un régimen de internado solo alcanzarían a los alumnos de las capitales de las regiones (o ciudades en las que se encuentra el COAR si no fuera una capital), y dejarían afuera a aquellos que se encuentran en situaciones socioeconómicas más difíciles. En los colegios que visitamos, la mayoría de los alumnos permanecían en el colegio durante el fin de semana también. Algunos eran de otras regiones y no podían viajar a su casa. Sin embargo, incluso aquellos que eran de la misma región en muchos casos vivían lejos del colegio y no regresaban a su casa todos los fines de semana. Si los COAR no tuvieran el régimen de internado, el alumnado de estos colegios sería totalmente diferente de lo que es, en cuanto a su origen geográfico y probablemente entorno socioeconómico.

El segundo objetivo de incluir el régimen de internado como componente del proyecto COAR es fomentar una educación holística para los alumnos. Mediante el régimen de internado, el proyecto COAR busca influir en la mayoría de los aspectos de la vida diaria de los alumnos como la alimentación, los hábitos de higiene personal, controla el tipo de bienes culturales que consumen y les ofrece una educación académica integral.

Hay varias cuestiones que fueron mencionadas por diferentes actores como motivaciones y justificaciones del proyecto COAR. Dado que el PD en los colegios públicos peruanos está integrado en el proyecto COAR, las justificaciones y críticas abarcan a toda la iniciativa COAR, no solo al PD en sí.

La principal motivación del proyecto COAR, según los documentos oficiales y los funcionarios que entrevistamos para este estudio, es la transformación de la sociedad peruana a través de la educación de los futuros líderes del país. La concepción de los COAR como cunas educativas de los futuros líderes estaba muy afianzada entre las autoridades escolares, los docentes y los mismos alumnos.

Desde una perspectiva diferente, el proyecto COAR también está legitimado por los funcionarios del Ministerio de Educación entrevistados como un proyecto que aborda la diversidad, al ofrecer una oportunidad educativa que se adapta a las necesidades de los alumnos talentosos de alto rendimiento. El proyecto COAR está supervisado por la Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento (DEBEDSAR) que es administrada por

la misma dirección que la Educación Básica Especial. Desde esta perspectiva, el proyecto COAR está relacionado con la idea de inclusión, dado que está diseñado como una opción que ofrece el Estado a los alumnos a quienes la educación tradicional no reconoce sus necesidades específicas, pero a menudo no tienen los medios para acceder a una educación para alumnos de alto nivel académico.

En estrecha relación con lo que acabamos de mencionar, el proyecto COAR está asociado con la igualdad de oportunidades dado que está dirigido exclusivamente a los alumnos que provienen del sistema público, ofreciendo acceso a una educación de alta calidad y, eventualmente, un camino para ocupar cargos de liderazgo en la sociedad a alumnos de bajos niveles socioeconómicos. Los COAR compensan las desigualdades socioeconómicas dando acceso a los alumnos de diferentes entornos y brindando un sistema con régimen de internado que ofrece alimentación, materiales de aprendizaje, acceso a eventos culturales y apoyo educativo y socioemocional a sus alumnos. Además, en un sistema donde la tasa de matriculación en la educación básica en colegios privados ha aumentado del 13 % al 26 % de 1998 a 2014 (Balarin, 2015: 8), el proyecto COAR también es visto como un medio para fortalecer el estatus de la educación pública.

El argumento no es que lo que estás haciendo es dar oportunidades a un colectivo que está mostrando una serie de potencialidades que actualmente no pueden ser desarrolladas al máximo en el sistema regular. Entonces con este modelo estás cubriendo este vacío para poder desarrollar al máximo esas capacidades de algunos estudiantes. Y tampoco se están creando élites porque esto es todo, todos tienen las mismas posibilidades, hay un COAR por región. La idea es llegar a todos los estudiantes por las mismas posibilidades hasta de los de las zonas más lejanas del país. No se está excluyendo a nadie pero finalmente es un modelo para estudiantes con ciertas características. (Funcionaria del Ministerio de Educación de Perú)

Además, el proyecto COAR se justifica como una política dirigida a reducir las desigualdades regionales en Perú al crear un colegio en cada región y llevar un modelo educativo de alta calidad a las regiones rurales y más remotas del país. Además, con el objetivo de promover la interculturalidad y el intercambio entre los alumnos de diferentes regiones, el proyecto COAR mantuvo originalmente el 40 % de sus cupos de alumnos de otras regiones. En 2017, se redujo al 30 % y nos dijeron que para 2018 se reducirían al 20 %.

El proyecto COAR también ha tenido oposición. Desde diversos actores y en diferentes niveles se han planteado objeciones y críticas. Por un lado, los funcionarios del Ministerio de Educación que entrevistamos señalaron que las críticas se centran en la naturaleza elitista de la iniciativa. Apunta a mejorar la educación pública solo para los alumnos sobresalientes creando una trayectoria educativa privilegiada para un grupo específico. Para algunas personas que se oponen a la iniciativa esto pone en duda la equidad educativa en Perú.

Por otro lado, las personas que entrevistamos destacaron que el proyecto ha sido criticado por invertir demasiados recursos en un limitado grupo de alumnos. El Estado gasta diez veces más para un alumno del COAR que para un alumno en la educación básica regular. Según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, el 60 % del costo extra proviene del régimen de internado que incluye el personal, el mantenimiento de las instalaciones, la comida, etc.

La separación de la familia y de la vida cotidiana también han sido objeto de críticas. Tanto profesionales como alumnos de los COAR han mencionado los problemas que presenta la separación de la familia y la comunidad, como las dificultades emocionales, un calendario de trabajo sobrecargado y la falta de tiempo libre. Las instituciones cuentan con sistemas bien planificados y dotados para atender las necesidades de los alumnos, pero la separación de la familia y el apoyo emocional siguen planteando considerables desafíos.

Aunque el proyecto COAR tenga sus críticas, parece estar bien afianzado dentro del ministerio, ha sobrevivido tres cambios de ministro y según lo que pudimos observar en nuestra visita a los tres colegios, ha generado muchas expectativas y ha influido en las aspiraciones de las familias y los alumnos de las regiones de Perú.

### *Marco de apoyo y gestión de la iniciativa*

Los COAR están supervisados por la Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento (DEBEDSAR), una división de la Dirección de Educación Básica Especial creada específicamente para dirigir el proyecto COAR. Esta es una división grande, con 47 empleados, que regula, apoya y evalúa a los COAR. El proyecto COAR es un proyecto vertical estrictamente regulado en el que la DEBEDSAR define muchos aspectos detallados de la vida escolar. También hace un seguimiento minucioso de los colegios y brinda apoyo material y técnico. En este sentido, el marco de apoyo y gestión que se ha creado es un indicador de que el proyecto COAR ocupa un lugar fundamental en las políticas educativas de Perú.

La DEBEDSAR centraliza el saber hacer del IB en el Estado y en el proyecto COAR. Como ya mencionamos, muchos de los funcionarios de esta dirección tenían experiencia directa previa en el PD. La organización de la DEBEDSAR refleja la estructura administrativa de los COAR. La DEBEDSAR tiene una división general, una división académica y una división de bienestar, que se corresponden con los tres cargos directivos en los COAR. De esta manera, cada cargo directivo en el colegio cuenta con apoyo específico desde el ministerio. Del mismo modo, la dirección cuenta con especialistas en las diversas disciplinas que se enseñan en los COAR, que son referentes para los docentes. Esta

organización representa un marco de apoyo sólido e integral que es clave para la implementación del proyecto.

Tenemos que tener una mirada mucho más amplia si se puede. Mi primera responsabilidad es asegurar los procesos de autorización y asegurar el desarrollo del Programa del Diploma. Desde lo que es la administración básicamente de la coordinación IB (...) Hay un proceso administrativo que no es fácil aun para la gente que nunca lo ha visto. Tengo que estar como un soporte. Pero eso no quita obviamente, las otras responsabilidades complementarias que tenemos. Porque cuando yo hago visitas si bien yo trabajo con la Dirección Académica, la coordinación IB, obviamente después tengo que buscar, ver cómo la Dirección General está alineada a los objetivos del programa y también el soporte a algunos docentes que puedan tener consultas u observar clases de los docentes para poder compartir o discutirlos con los especialistas. (Coordinadora de la DEBESAR)

Todos los años la DEBESAR establece pautas para todos los COAR. Por lo tanto, el ministerio define el currículo (se incluyen detalles en las siguientes secciones) y establece normas exhaustivas sobre cuestiones tales como la manera en que los alumnos pueden usar Internet, el uso de teléfonos móviles, el tipo de talleres que el colegio puede ofrecer a los alumnos, el calendario de trabajo de los alumnos, etc. También regula el proceso de selección de los alumnos y las maneras en que se asignan las vacantes.

La DEBESAR también participa en la selección del personal. Los directores son seleccionados, evaluados y, si es necesario, destituidos por la DEBESAR. En el caso de los docentes, la DEBESAR publica el llamado a concurso, realiza la primera selección y luego la comunica a los colegios, que toman la decisión final. Por lo tanto, el ministerio centraliza un componente importante de los procesos de contratación de personal. También centraliza la capacitación en servicio para los docentes y otros profesionales que trabajan en el proyecto COAR. Esta supervisión general proporciona al Estado la posibilidad de organizar la gestión de recursos humanos para poder desarrollar carreras dentro del proyecto COAR, siguiendo la trayectoria de profesionales e identificando determinados perfiles para ascensos, definiendo temas para la capacitación, etc. Por ejemplo, en los colegios que visitamos, uno de los directores generales que recientemente había reemplazado a su predecesora se había desempeñado como directora de bienestar en ese mismo colegio. En otro colegio, el nuevo director académico previamente había sido docente de la misma institución.

Uno de los principales mecanismos de control y apoyo es la visita del personal de la DEBESAR a los colegios. Cada colegio recibe al menos una visita al mes. Los funcionarios alternan los colegios, según las necesidades que la DEBESAR defina en cada institución. Además de las visitas, si el personal del colegio requiere ayuda, cada director o coordinador de la asignatura puede recurrir a su homólogo en la DEBESAR por teléfono o correo electrónico. Por ejemplo, cuando visitamos el

Colegio Mayor uno de los funcionarios de la DEBEDSAR estaba asesorando a un coordinador del IB en una región lejana, para explicarle en detalle cómo cargar los exámenes en la plataforma del IB. La combinación de conocimiento directo acerca del IB, los contactos personales anteriores y el uso de tecnología parecían ser fundamentales para brindar apoyo a los colegios.

DEBEDSAR no solamente tiene su oficina allá en Lima sino que durante el año me han visitado hasta nueve, diez veces (...) Cada mes y medio tengo una especialidad de algún área que se queda tres, cuatro días, a ver clases, a supervisar, a ver productos, a conversar con el coordinador, o sea, a revisar la guía. Entonces ellos al tener experiencia, recoger lo de los COAR, te hacen la propuesta pedagógica. (Coordinador del IB, Perú)

El sistema COAR es un sistema organizado verticalmente muy centralizado. La información, los pedidos y el saber hacer se trasladan desde el Estado hacia los colegios específicos y desde los colegios hacia el ministerio. Si bien la idea de una red COAR se menciona en los documentos y en el discurso de diferentes distritos, no hay redes horizontales formales entre los directores y otros profesionales. Dado que los profesionales se conocen en talleres y otros eventos, en ocasiones intercambian experiencias e información a través de redes sociales informales, pero por el momento esto no es fomentado por el Estado. Recientemente, la DEBEDSAR organizó una experiencia de intercambio entre los directores de los COAR con mayor experiencia (aquellos que comenzaron en 2014) y los más nuevos (que comenzaron en 2017). Los directores nunca se reunieron; solo hicieron un intercambio de funciones en los colegios entre sí.

La DEBEDSAR también satisface todas las necesidades materiales de los COAR y sus alumnos. Proporciona a los alumnos varios conjuntos de uniformes escolares (diario, deportivo, para ocasiones especiales, etc.), computadoras portátiles, mochilas, estuches y todos los materiales que se requieren para la enseñanza y el aprendizaje.

### *Colegios de Alto Rendimiento*

Los COAR son sedes cerradas que requieren autorización para el ingreso. Las sedes tienen edificios, espacios abiertos, canchas deportivas y una residencia. Estas instalaciones son temporarias, dado que la mayoría de las sedes permanentes de los COAR aún no se han construido. Los colegios están funcionando en edificios prestados que en muchos casos pertenecían a otros colegios y se acondicionaron para albergar temporalmente a los COAR. Dentro de esta infraestructura temporaria, observamos colegios en condiciones considerablemente desiguales: uno de los colegios que visitamos es el Colegio Mayor que tiene un complejo extraordinario. Otro colegio, en el Amazonas, tenía instalaciones muy buenas, mientras que el último, en la costa, se encontraba en

una situación mucho peor de infraestructura, especialmente si consideramos que los alumnos pasan seis días a la semana en el establecimiento. El establecimiento era bastante pequeño, así como también las aulas y la residencia. Los tres colegios estaban limpios y bien mantenidos. Las diferencias entre los colegios pueden deberse a las capacidades diferenciales de los Gobiernos regionales para ofrecer una infraestructura temporaria en un plazo relativamente corto.

Los colegios que visitamos tienen diferentes edificios para las oficinas, aulas y una residencia. Todas las aulas están equipadas con una pizarra, un proyector, un sistema de audio y bancos y sillas individuales para los alumnos que estaban dispuestos en grupo o en semicírculo. Hay una mesa de trabajo y una silla para el profesor en un extremo del aula. La entrada a la residencia tiene un pasillo pequeño con sillas para los supervisores o el personal. Este pasillo tiene acceso a las habitaciones comunitarias. La residencia tiene habitaciones, duchas y baños comunitarios. Las habitaciones tienen literas y casilleros individuales. No hay salas comunitarias para el entretenimiento o estudio y las habitaciones no son amplias, por lo que no hay más espacio que para dormir o la higiene personal. Los COAR tienen oficinas para los directores de los colegios, que pueden ser compartidas o individuales, y también tienen salas de reunión para los docentes, que pueden utilizarse para el trabajo colectivo. La calidad de la biblioteca y el laboratorio dependen del edificio en el que se encuentran.

Los edificios a menudo tienen pósteres grandes sobre los valores del COAR (creatividad e innovación, inclusión, etc.) y pósteres con el calendario de trabajo del IB para el año. Además, se exhiben trabajos de los alumnos, por ejemplo se cuelgan pinturas en las paredes. También hay mesas con juegos de ajedrez, como resultado de un proyecto de CAS. Los docentes y alumnos que entrevistamos nos comentaron que dada la dificultad para que los alumnos salgan de los COAR y el malestar de los alumnos por tener que pasar tanto tiempo en el colegio, muchas de las actividades de CAS estaban dirigidas a mejorar las condiciones físicas de los colegios y el bienestar de los alumnos.

Si bien hay Internet a través de wifi en todas las sedes, la conexión puede variar entre las diferentes regiones, y algunos COAR tienen una señal intermitente o débil, lo cual puede dificultar el acceso a la información. Por otro lado, a los alumnos se les prohíbe usar su teléfono móvil en la sede, aunque algunos COAR han permitido el uso de teléfonos móviles durante algunas horas por día para que los alumnos se comuniquen con sus familias. Por último, en lo que respecta a las comunicaciones, hay una plataforma en línea en la que los padres pueden ver información sobre el desempeño de sus hijos y es un medio de comunicación con los colegios.

### *Los directores de los COAR*

Como ya se ha mencionado, los COAR tienen una estructura de administración tripartita. El director general supervisa todo el colegio, y el director académico y el director de bienestar supervisan sus respectivos departamentos.

La dirección académica “garantiza la calidad del proceso pedagógico a través de la reflexión sistemática sobre los procesos y los fines de la enseñanza” (Resolución 274-2014). También se desempeñan como coordinadores del PD, pero tienen un rango superior y más responsabilidad que un típico coordinador del PD. Los directores académicos que entrevistamos dijeron que su trabajo consistía en llevar a cabo la administración del PD en el colegio, desarrollar un espíritu del IB y apoyar a los docentes para que mejoren sus prácticas de acuerdo con los principios del IB. También mencionaron su participación en la contratación de docentes.

La primera sería el tema de garantizar el Programa del Diploma, que los profesores tengan el acceso a toda la información que es del diploma. Entonces, tratamos de que todo lo que venga por el IB, por el correo electrónico, tratamos siempre de compartirlo. Talleres, noticias, los reportes para los coordinadores (...) La segunda tiene que ver con el manejo de los componentes troncales. Entonces, eso sí ya desde el año pasado notamos esa debilidad. Es que también tengo 91 profesores, así que no es fácil hacerles entender que tienen que generar conexiones con los componentes troncales (...) La tercera pasa por el tema administrativo, matricular, cargar los trabajos. Si no fuera por el equipo que tengo, el año pasado nos hemos amanecido haciendo los trabajos (...) Y el cuarto pasa por trabajar en el tema de las monografías, los trabajos internos, que también es bastante demandante. (Director académico, Perú)

El director de bienestar dirige el trabajo del equipo de apoyo psicológico para los alumnos y servicios de bienestar, como los servicios de comidas, lavado de ropa y limpieza, que se tercerizan a una empresa privada. Uno de los participantes definió la función de la siguiente manera:

Mi función principal es velar por el bienestar del estudiante. En todos los sentidos. Garantizar que los servicios sean de calidad. En el caso de su alimentación, de sus dietas (...) El hecho de que si están delicados de salud, el apoyo emocional (...) Sí me preocupaba esa responsabilidad que iba a tener, de criar a un adolescente, porque pasan más horas con nosotros que en casa. Garantizar la atención y el acompañamiento psicológico, psicopedagógico. La atención, en tutorías (...) La atención, en residencia, en relación a los hábitos. Su hábito de higiene, aseo, del trato, hasta en cómo alimentarse, cómo tratar al otro. Es una función que las realizan los monitores. (Director de bienestar, Perú)

Si bien el director de bienestar es oficialmente el coordinador de CAS, en los colegios que visitamos, CAS se delegaba a otros docentes o profesionales, para reducir la carga de trabajo de los directores.

## *Los docentes de los COAR*

Los directores y docentes de los COAR deben seguir un selectivo proceso de contratación. La contratación de directores está centralizada en la DEBESAR. El llamado a concurso se comunica a través del sitio web del Ministerio de Educación, pero la mayoría de las personas que entrevistamos se enteraron de boca en boca. Los interesados deben enviar su formulario de solicitud en línea, incluyendo su currículum y una carta de presentación. Los candidatos seleccionados deben realizar una evaluación y escribir un ensayo. Por último, son entrevistados por miembros del personal de la DEBESAR. Los docentes, y el resto de los profesionales de los COAR, deben seguir un proceso similar. La DEBESAR publica las vacantes disponibles, realiza una primera selección y envía la información al COAR correspondiente. Los candidatos son entrevistados por el equipo directivo del COAR que emite la decisión final. Dado que en ningún momento se evalúa el desempeño como docente, en uno de los COAR que visitamos se les pidió a los candidatos que hicieran una demostración de una clase.

El trabajo de los directores y docentes de los COAR no está regulado ni alineado con la carrera docente tradicional. No tienen un cargo permanente, y los contratos deben renovarse cada año. Los directores y docentes de los COAR por lo general mantienen sus cargos titulares en la EBR y solicitan licencias de hasta dos años para enseñar en los COAR. Una vez transcurrido ese tiempo, los docentes deben optar por renunciar a sus cargos estables para permanecer en el sistema de los COAR o regresar a la EBR. Esta situación plantea un desafío en cuanto a la rotación de docentes, dado que los docentes son capacitados, adquieren experiencia y se comprometen con la institución, pero luego se enfrentan a la posibilidad de perder la estabilidad y estar sujetos a contratos laborales inestables.

Los directores y docentes de los COAR tienen una semana laboral de 48 horas, de lunes a sábado. Una de las principales ventajas de los cargos en los COAR es que los docentes tienen la misma cantidad de horas para enseñar que para las tareas fuera de clase. Esto es una característica sumamente valiosa para los docentes, y especialmente importante para la enseñanza del PD. En cambio, los docentes de la EBR solamente cuentan con cuatro horas semanales para la carga de trabajo adicional.

Todos los directores y docentes de los COAR reciben capacitación continua organizada por la DEBESAR. Una vez contratados, cada docente de los COAR asiste a un taller introductorio de tres días de duración que ofrece una presentación general del modelo COAR y del PD. Además, se ofrecen capacitaciones anuales impartidas por educadores del IB y profesionales de la DEBESAR. La centralización de la capacitación docente tiene dos ventajas. Por un lado, la DEBESAR puede

capacitar directores y docentes que desempeñan la misma función en diferentes COAR. Esto contribuye a la eficiencia y ofrece la posibilidad de intercambiar experiencias y estrategias, concentrando los cursos de capacitación en las dificultades específicas que suele enfrentar el personal de los COAR. Por otro lado, la DEBESAR, que supervisa estrechamente cada colegio, puede diagnosticar, planificar y evaluar las necesidades del sistema COAR, se familiariza con las personas y puede planificar acorde a su carrera profesional (por ejemplo, ascendiendo a los docentes a cargos directivos).

La DEBESAR evalúa a cada COAR mediante una evaluación anual del bienestar de los alumnos y una evaluación de su desempeño académico. Los resultados de estas evaluaciones son utilizados por la autoridad central para administrar todo el proyecto y proporcionar comentarios a los directores que luego utilizan estos resultados para trabajar con su personal para hacer los ajustes necesarios. La DEBESAR también evalúa a los colegios mediante visitas y observaciones de clases mensuales y luego envía comentarios al coordinador del IB, al coordinador de la asignatura y al docente.

Según muchos de los docentes que entrevistamos, los COAR se han convertido en instituciones ambiciosas que atraen a docentes motivados gracias al prestigio asociado con estas instituciones. La experiencia del Colegio Mayor es clave para generar este prestigio que se ha extendido a los demás COAR. Por lo tanto, los docentes están interesados en trabajar en el proyecto COAR, a tal punto de estar dispuestos a renunciar a sus cargos estables en la EBR y, en algunos casos, trasladarse a otro lugar del país para formar parte del proyecto.

En las entrevistas, los docentes expresaron que enseñar en un COAR era motivante y, a la vez, estresante. La principal motivación era enseñar en una institución de excelente calidad a alumnos de alto rendimiento deseosos por aprender. Los docentes que entrevistamos estaban todos comprometidos con la iniciativa COAR. Creen en el modelo COAR y esperan que sus alumnos se conviertan en los futuros líderes de Perú. También se sentían motivados por los ideales de equidad y orgullosos de ofrecer a algunos alumnos de entornos desfavorecidos lo que veían como oportunidades educativas transformadoras.

Por otro lado, la mayoría de los docentes que entrevistamos señalaron que enseñar en un COAR también puede ser estresante. A pesar de la prolongada semana laboral en los colegios, tanto directores como docentes mencionaron que deben continuar trabajando hasta tarde en su casa para mantenerse al día con su carga de trabajo. Otro motivo de estrés que se mencionó fueron los objetivos anuales establecidos por el ministerio y la posibilidad de perder el cargo docente:

Porque el año pasado teníamos que llegar a ciertas bandas [una medida del desempeño de los alumnos en los exámenes del IB] a final de año. Aplicábamos el

examen de parte del Ministerio de Educación para ver en qué banda están los alumnos. Teníamos que esforzarnos bastante, teníamos que ver la manera de motivarlos. El año pasado me enfermé por este estrés, y los alumnos tenían que llegar mínimo a banda 3, ninguno debía de ser banda 2. (Docente de inglés del IB, Perú)

Nuestro trabajo de campo demostró que los docentes del PD de Perú trabajan en colaboración, pero dentro de estructuras jerárquicas claramente definidas. Por ejemplo, los docentes responden ante el coordinador de la asignatura y coordinador de año. Cada coordinador de asignatura organiza una reunión semanal con los docentes para tratar los diversos enfoques pedagógicos y tomar decisiones sobre el aprendizaje de los alumnos. Los coordinadores de asignatura observan clases y ofrecen comentarios a los docentes periódicamente. Los coordinadores de año trabajan de manera similar, pero se reúnen con menor frecuencia. Vale mencionar que la dedicación de tiempo completo contribuye al trabajo colaborativo. Los docentes han mencionado el trabajo colaborativo como una característica de su trabajo diario y lo valoran de manera positiva.

Dado que la tasa de rotación de docentes es elevada y los primeros COAR tenían menos de tres años de antigüedad (a mediados de 2017), solo algunos pocos docentes cuentan con una sólida base de saber hacer del IB. En consecuencia, la mayoría de los docentes cuentan con la ayuda de los funcionarios de la DEBESAR, generalmente a través de las redes digitales.

### *El aula del PD en los COAR*

El aula de los COAR comparte ciertas características con la institución COAR. Es un entorno sumamente estructurado y competitivo. Se espera la planificación detallada de cada clase. Cuando los directores, coordinadores o funcionarios de la DEBESAR observan una clase, esperan ver el plan y poder hablar al respecto con el docente. La mayoría de los docentes que observamos tenían la cantidad exacta de minutos que cada actividad debía durar en una presentación en PowerPoint. Esto hacía que las clases del PD sean muy estructuradas y no había flexibilidad para que surjan temas espontáneamente. Los planes de enseñanza son ambiciosos en cuanto al tiempo y las actividades de los alumnos. Las clases parecen estar diseñadas para hacer un uso intensivo del tiempo y la energía de los alumnos. Por ejemplo, en una de las clases que observamos se realizaron 10 actividades planificadas diferentes en solo 30 minutos. Este intenso calendario de trabajo mantiene ocupados y activos a los alumnos durante el tiempo de clase.

Las clases son grandes, y tienen entre 32 y 35 alumnos. Los bancos y sillas a veces se organizan en grupos pequeños de seis alumnos, mientras que otras veces se colocan en un semicírculo, y el

docente se ubica en el centro. Las aulas están totalmente equipadas con una pantalla LED y conexión wifi, aunque esta no siempre funciona. Los alumnos utilizan computadoras portátiles, que son suministradas por el sistema COAR. Ni la organización de la clase ni su tamaño modifican el rígido entorno de las clases de los COAR. Este ambiente parece darse por una relación más bien formal entre los alumnos y los profesores. Por lo tanto, las interacciones son muy estructuradas. En general, los docentes son los que hacen las preguntas, y los alumnos responden. A pesar de ello, los docentes estimulan la participación de los alumnos la mayoría de las veces y esperan que participen activamente durante la clase. Las interacciones están mayormente mediadas por los temas y el tipo de razonamiento que se espera en los exámenes del IB: las respuestas de los alumnos son analizadas por los docentes del mismo modo que se haría en los exámenes del IB.

La duración de las clases es variable. Observamos clases de 40 minutos y de 4 horas. Se emplean varias estrategias de enseñanza y son muy exigentes para los alumnos. Observamos clases que ofrecían un entorno activo que combinaba diversos tipos de actividades y evaluaciones. Por ejemplo, una clase puede consistir en una presentación del docente (por lo general, una presentación en PowerPoint), ejercitación en grupos pequeños, debates semiestructurados, prácticas de autoevaluación y evaluación entre compañeros, exámenes de práctica y comentarios orientados a evitar errores en el examen.

No observamos actividades en las que los alumnos debían salir de la clase. Esto no nos sorprende si tenemos en cuenta que los COAR no fomentan la libertad de movimiento de los alumnos. Por ejemplo, los alumnos son supervisados cuando van al baño o a sus habitaciones. El hecho de que no puedan salir del establecimiento es una limitación en la enseñanza y el aprendizaje, especialmente para los proyectos de CAS.

Otra característica de las clases de los COAR es su entorno competitivo. La competencia representa una característica del ingreso en el sistema COAR, ya que está integrada en el proceso de selección. También forma parte de la identidad de los COAR, dado que están orientados a atender a los alumnos de alto rendimiento. En consecuencia, no es de sorprender que la competencia sea parte de la clase y sea alentada por los docentes.

### *Los alumnos de los COAR*

Para ser admitido en los COAR, los alumnos deben seguir un proceso muy competitivo gestionado centralmente por la DEBESAR que se lleva a cabo a nivel nacional todos los años. Los requisitos de elegibilidad se han modificado desde su primera reglamentación en 2014. Actualmente, los requisitos de elegibilidad son:

- Tener nacionalidad o residencia peruana
- Haber obtenido uno de los diez<sup>9</sup> mejores promedios de calificaciones en su colegio en el primer año de educación secundaria o haber estado en uno de los primeros cinco puestos en un concurso convocado a nivel nacional por el Ministerio de Educación en los dos años anteriores
- Haber estado matriculado en un colegio público en el segundo año de educación secundaria
- Haber tenido una calificación promedio anual mínima de 15 sobre 20 puntos en el primer año de educación secundaria
- Tener máximo 15 años cumplidos
- Tener la aprobación formal de sus padres o tutor legal

El proceso de admisión es muy competitivo y consiste en tres etapas: la postulación, la primera y segunda evaluación. Los alumnos elegibles deben presentarse a los exámenes de admisión en el COAR de su región. El personal de los COAR participa y trabaja intensamente durante los exámenes de admisión, pero todo el proceso de selección es gestionado centralmente por la DEBEDSAR que emite la decisión final.

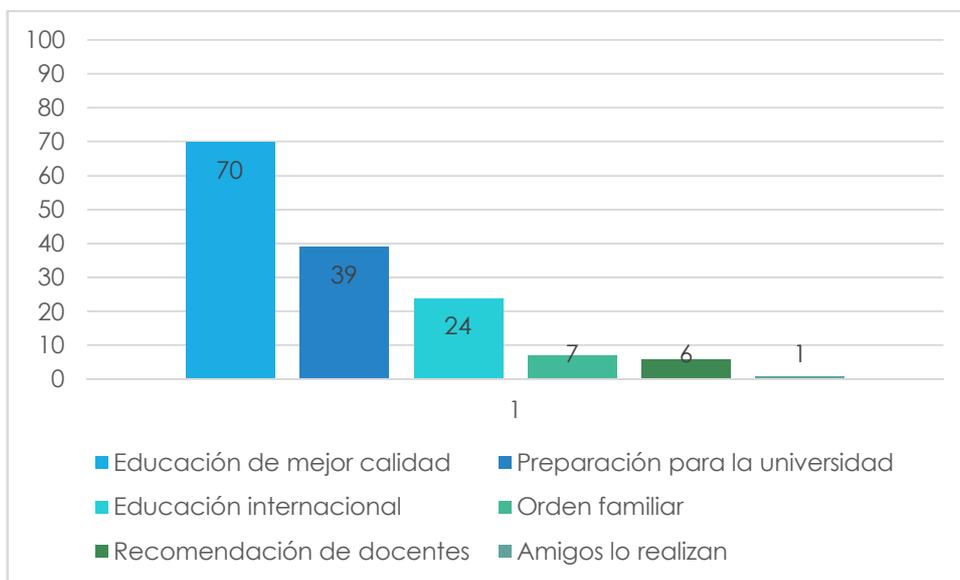
El primer examen evalúa las habilidades cognitivas y socioemocionales, y representa el 50 % de la evaluación total. La segunda evaluación implica la participación en una salida grupal para evaluar las habilidades sociales y el potencial de liderazgo (20 % de la puntuación total) y una entrevista personal para evaluar las habilidades de comunicación y la motivación (30 % de la puntuación total). Ambas evaluaciones son llevadas a cabo por el personal del COAR y supervisadas por la DEBEDSAR.

En la encuesta, cuando se les preguntó a los alumnos por qué decidieron participar en el PD, los alumnos peruanos destacaron la preparación para la universidad y una educación de mejor calidad como los principales factores determinantes. La educación internacional también era un factor importante (véase la figura 12).

---

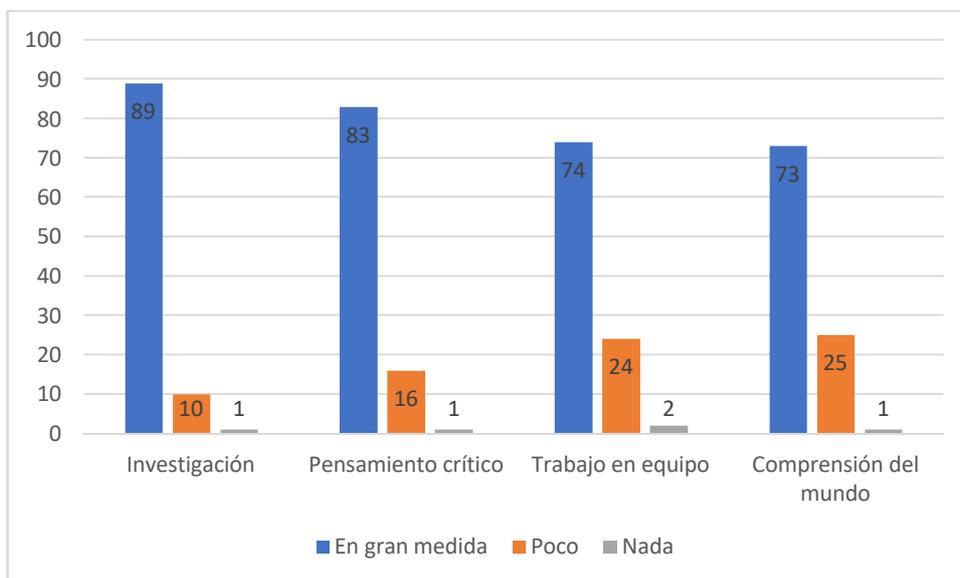
<sup>9</sup> En un principio, solo permitía el ingreso de los tres mejores alumnos del grupo.

**Figura 12: Razones por las cuales los alumnos deciden realizar el Programa del Diploma del IB<sup>10</sup>**

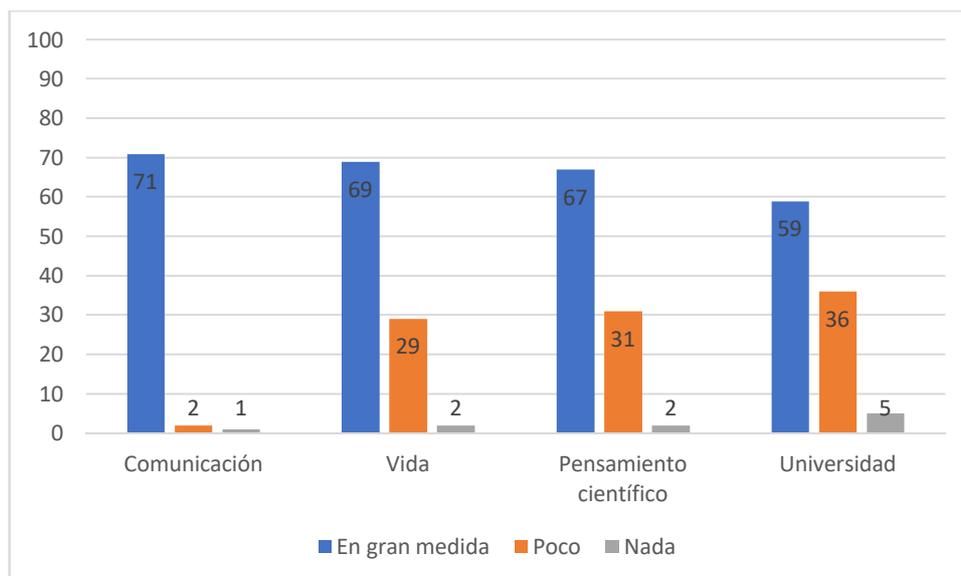


Fuente: Encuesta realizada a alumnos peruanos.

**Figura 13: Principales áreas en las que el PD prepara a los alumnos**



<sup>10</sup> Los participantes podían elegir múltiples respuestas. Por lo tanto, las respuestas suman más de 100 %.



Fuente: Encuesta realizada a alumnos peruanos.

En general, los alumnos de los COAR tienen una opinión muy positiva del PD y cómo los prepara para llevar a cabo trabajos de investigación, desarrollar el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, comprender el mundo, desarrollar habilidades de comunicación, la vida, el pensamiento científico y la universidad (véase la figura 13). Los alumnos peruanos tienen la opinión general más positiva en comparación con sus pares de Costa Rica y Buenos Aires, al haber evaluado positivamente todos los aspectos (investigación, pensamiento crítico, trabajo en equipo, comprensión del mundo, comunicación, vida, pensamiento científico y universidad) que incluimos en la encuesta. La preparación para la universidad obtuvo el puntaje más bajo. Probablemente se debe a las inquietudes que los alumnos plantearon acerca del contraste de los exámenes para ingresar a la universidad que se basan principalmente en la memorización de conocimientos factuales y el tipo de pensamiento crítico y las competencias que promueve el PD (más adelante se incluye mayor información sobre este tema).

### *¿Qué significa ser un alumno de un COAR o del PD?*

Las instalaciones de los COAR están compuestas por la residencia y el colegio; y la residencia está dividida en sectores separados para varones y mujeres. Cuando se abre el colegio para el ingreso de los alumnos, se cierran las habitaciones, y viceversa. Por lo tanto, los alumnos salen de las habitaciones por la mañana y por lo general regresan después de la hora de la cena. Hay personal de vigilancia encargado de supervisar la residencia, especialmente por la tarde y la noche.

De lunes a viernes, los alumnos salen de la residencia para el desayuno a las 6.00 h e ingresan a clase a las 7.45 h. En algunos COAR se les permite hacer deportes antes de las 6 h. En otros, pueden llamar a sus padres antes del inicio de clases. Este tiempo también se puede utilizar para ordenar sus casilleros, separar la ropa que se mandará a lavar, etc. Las clases finalizan a las 17.20, 18.10 o 19 h. Entre las 17.20 y las 19 h, los COAR ofrecen actividades extracurriculares, clases de apoyo y sesiones de tutoría. Los sábados, los alumnos también asisten a clases durante cinco horas y tienen actividades recreativas. Después de clase, los alumnos que viven cerca pueden salir del colegio para visitar a sus padres por la tarde y deben regresar al COAR el domingo por la tarde. El resto de los alumnos permanecen en el establecimiento y son supervisados por el personal de vigilancia del fin de semana.

El calendario de trabajo del COAR consiste en 50 horas lectivas semanales (de 50 minutos cada una) más los talleres complementarios. Esta extensión curricular duplica el currículo de la educación básica regular. Si bien el currículo de los COAR es único, todas las asignaturas están alineadas con las asignaturas de la EBR. El currículo de los COAR no se limita al PD dado que también incluye otras asignaturas y talleres extracurriculares.

El primer año de educación secundaria en los COAR funciona como una transición de la EBR al PD. El currículo es el mismo que en la EBR más algunas adiciones, pero en general el objetivo es lograr que los alumnos se familiaricen con el modelo del IB mediante clases del estilo del PD. El primer año también se utiliza para que los alumnos alcancen niveles similares en las competencias académicas. Si bien los alumnos que son seleccionados para ingresar en los COAR son los mejores en sus colegios, hay diferencias entre los colegios y los alumnos. Por ejemplo, el dominio de la lengua inglesa es una cuestión que requiere mucha intervención para que todos los alumnos alcancen un nivel similar. Durante el primer año, los alumnos también se adaptan al régimen de internado.

El segundo y tercer año se centran en el PD, que ofrece una variedad de opciones curriculares. Hay cuatro opciones de itinerario: dos de ciencias y dos de humanidades, así como también asignaturas opcionales. En los colegios que visitamos, estos itinerarios fueron adaptados según la disponibilidad de docentes o las características regionales. En uno de los colegios no se había logrado encontrar un docente adecuado para que enseñara Física Avanzada, por lo que la DEBESAR autorizó al colegio a ofrecer otra asignatura en su lugar.

Cada alumno elige su propio itinerario y actividades extracurriculares. Sin embargo, para ayudar a los alumnos en la elección de las asignaturas del PD se ofrece una serie de talleres hacia fines del primer año en la que participan el director académico y el director de bienestar, docentes y psicólogos para que elijan la mejor opción para ellos. Si bien en general los alumnos tienen libertad

para elegir, las autoridades escolares tratan de buscar el equilibrio entre los deseos de los alumnos y los recursos disponibles.

Los grupos de discusión con alumnos demostraron que valoran la experiencia en los COAR. En primer lugar, valoran la posibilidad de elegir su propio itinerario educativo y sus propios proyectos en las diferentes asignaturas. Incluso cuando hay pocas opciones, la experiencia de elegir —ya sea asignaturas, proyectos, actividades extracurriculares, etc.— parece ser gratificante para los alumnos de los COAR.

En segundo lugar, los alumnos destacan la variedad de estrategias de enseñanza y las experiencias directas a las que son expuestos. En los grupos de discusión, mencionaron que los profesores no solo escriben en la pizarra, sino que buscan estimular su participación. Una de las características más valoradas de las clases del PD es la oportunidad de tener debates en clase con un enfoque sistemático. Además, expresaron su entusiasmo por los diferentes proyectos en los que participaban, que requerían experimentos, en asignaturas como Biología.

Por otro lado, los alumnos también plantearon ciertas preocupaciones, como el exigente calendario de trabajo, el aislamiento de la vida de internado y la falta de privacidad. Los alumnos cuestionaron el calendario de trabajo tan exigente y los trabajos que debían realizar fuera de clase. Sienten que no tienen suficiente tiempo para estudiar después de clase, dado que las clases terminan tarde y las actividades extracurriculares son electivas, pero no opcionales.

Las relaciones personales también se ven afectadas por la experiencia en los COAR. Como hemos mencionado anteriormente, solo los alumnos que viven cerca al COAR pueden visitar a sus familias y amigos locales todos los fines de semana. Incluso cuando pueden regresar a su hogar los fines de semana, la carga de trabajo adicional les impide disfrutar del tiempo en familia. El problema es más serio para los que deben permanecer en el COAR durante todo el semestre. Algunas familias visitan a sus hijos en los COAR ocasionalmente los fines de semana.

La falta de privacidad era otro problema que los alumnos participantes mencionaron. Los alumnos expresaron sentirse incómodos dado que tienen que compartir las habitaciones con sus compañeros, y son supervisados cuando usan las computadoras y los teléfonos móviles personales.

El calendario de trabajo tan exigente, los trabajos adicionales y la separación de la familia tienen consecuencias directas en el estrés de los alumnos. Los alumnos admiten sentirse estresados. La división de bienestar de los COAR estaba al tanto de este problema y prestan especial atención a la gestión del estrés. Buscan apoyar y asistir a los alumnos emocionalmente y ayudarlos a controlar el estrés.

Sin embargo, el sistema COAR no ha registrado importantes tasas de abandono escolar. Probablemente tanto el proceso de selección como los mecanismos de apoyo contribuyen a este resultado.

Los alumnos también reflexionaron sobre las expectativas que las autoridades y los docentes de los COAR tienen para que se conviertan en futuros líderes. Algunos alumnos se sentían cómodos con la idea de convertirse en futuros líderes, otros cuestionaron esta idea y expresaron que tenían otros planes para su vida.

Tenemos compañeros aquí que quieren ser ministro de Economía. Uno quiere ser presidente. (Alumna, Perú)

Tengo muy claro que quiero hacer comercio internacional. Yo de aquí, a cinco o seis años, me veo trabajando para mi comunidad. Si bien he aprendido que para cambiar al mundo, para cambiar mi país, no necesito ser un líder, ser el presidente de mi país. Puedo comenzar por mi familia, comenzar por esa comunidad que me vio nacer. Y como egresado de esa carrera, mi mayor objetivo será promover lo que tiene mi localidad. Hay ciertos frutos que realmente resaltan algunos recursos que tenemos. ¿Y por qué, no compartirlos con el mundo? Hacer que a nosotros los peruanos, nos vean también como empresarios. (Alumno, Perú)

A mí me gustaría disfrutar de la esencia de las cosas, en sí. No tengo bien definido lo que quiero estudiar. Pero me encanta el arte, me encanta disfrutar el momento. Ahora, tal vez, me siento muy parametrado y es que no quiero ser así parametrado. (Alumna, Perú)

Uno de los desafíos más grandes que ha tenido que enfrentar el proyecto COAR es la gestión de graduados. A excepción del Colegio Mayor, el primer grupo de alumnos de los COAR se graduó a fines de 2017. El primer problema es la transición a la educación superior. Como hemos mencionado, los exámenes de ingreso a la universidad evalúan conocimientos factuales memorizados que los alumnos han adquirido durante la EBR. Esto es muy diferente del tipo de hábitos de estudio y conocimientos que los alumnos de los COAR adquieren en el PD. En los grupos de discusión, la mayoría de los alumnos expresaron que les preocupaba mucho su preparación para estos exámenes. Se mostraron bastante seguros de que las habilidades y competencias que desarrollaron durante el PD los preparaban bien para la universidad una vez que hayan ingresado, pero tenían muchas dudas respecto de la preparación para los exámenes de admisión. Además, algunos exámenes de ingreso a la universidad estaban programados en la misma fecha de los exámenes del PD. Por otro lado, las vacantes en las universidades públicas son limitadas y las universidades privadas cobran una matrícula que solo algunos pocos alumnos de los COAR pueden pagar. El ministerio está negociando con las universidades, y algunas instituciones privadas están

comenzando a ofrecer becas especiales para los alumnos graduados de los COAR. Sin embargo, estas son soluciones parciales para un problema estructural que se debe resolver.

El bachillerato te prepara para que tú analices una fórmula y para que veas en qué contexto, también, la utilices. En cambio el examen de admisión, el tiempo es menor, por el mismo hecho de que son trucos para dar respuesta. Y creo que no es, en sí, buscar un culpable, sino yo creo que es un problema y creo que viene desde el modo de ingreso para la universidad que es muy diferente a la estadía que tienes en la universidad. (Alumna, Perú)

La otra inquietud que los funcionarios y miembros del personal de los colegios que entrevistamos mencionaron en relación con la “vida después de los COAR” se relaciona con aquellos alumnos que provienen de entornos muy pobres o de áreas rurales muy lejanas. Estos alumnos viven en mucho mejores condiciones en los COAR que en sus propios hogares y a las autoridades escolares les preocupaba qué pasaría con estos alumnos una vez que se graduaran.

### *Sustentabilidad*

El proyecto COAR es muy nuevo y solo a fines de 2017 se graduaron los primeros grupos de alumnos. Los resultados de desempeño de los alumnos en los exámenes del IB fueron positivos. El 90 % de los alumnos del IB de colegios públicos se presentaron a los exámenes para obtener el diploma del IB. De estos alumnos, el 59 % obtuvieron el diploma con un promedio general de 25 puntos. Teniendo en cuenta el crecimiento del programa, y que 12 nuevos colegios tenían alumnos que se presentaron a los exámenes del IB en 2017, algunos procedentes de áreas muy aisladas, este desempeño puede considerarse positivo; y no está lejos del desempeño registrado en los colegios públicos de Costa Rica, donde el 68 % de los alumnos matriculados en el PD obtuvieron el diploma, con un promedio general de 27 puntos. En comparación, en los colegios privados de Perú, el 96 % de los alumnos del IB se presentaron a los exámenes para obtener el diploma completo, el 89 % obtuvieron el diploma con un promedio general de 29 puntos (más detalles sobre los resultados de los alumnos en los exámenes del IB en la sección comparativa).

Además, el proyecto se ha beneficiado de los buenos resultados que ha tenido el Colegio Mayor, en términos de índices de graduación, desempeño en los exámenes del IB y prestigio, y ha aprovechado la reputación que ha adquirido su primer modelo institucional. El proyecto se ha institucionalizado en la administración pública mediante un sólido marco normativo que respalda la iniciativa y que requeriría importantes acuerdos para modificar su trayectoria. Además, está dirigido por un gran equipo con sólidas capacidades profesionales que periódicamente regula, apoya y evalúa a los colegios. Ha soportado varios cambios en la dirección del Ministerio de Educación y parece recibir

menos críticas y cuestionamientos. Por lo tanto, a nivel del Gobierno central el proyecto COAR parece ser muy estable, especialmente considerando que se inició en 2014.

El proyecto COAR también ha recibido mucho apoyo en las regiones peruanas. De lo que pudimos observar en nuestro trabajo de campo, pareciera que los Gobiernos regionales están complacidos de tener un colegio de alto rendimiento para sus ciudadanos, y los COAR son un motivo de orgullo para las comunidades. Los COAR han influido positivamente en las aspiraciones de los alumnos y las familias de Perú. Este tipo de apoyo por parte de la comunidad también es muy importante para evaluar la sustentabilidad del proyecto. Nuevamente, el prestigio del Colegio Mayor y las trayectorias de sus graduados tienen un papel importante en el reconocimiento de los COAR y la expectativa que han generado en las comunidades.

Por lo tanto, en general, el proyecto COAR parece ser estable y cada vez recibe más apoyo tanto a nivel del Gobierno central como en las regiones y las comunidades. Con respecto al PD en los COAR, pareciera que el programa del IB se ha naturalizado como parte del COAR y los participantes no han manifestado ninguna duda respecto de la contribución del PD en los objetivos generales de la iniciativa COAR.

Incluso en el marco de esta estabilidad generalizada y buenas perspectivas para el futuro, hay ciertos desafíos clave que el proyecto COAR tendrá que abordar en el futuro cercano. Uno de los desafíos es la necesidad de demostrar buenos resultados y evitar cualquier problema político en el corto y mediano plazo. Como uno de los altos funcionarios del ministerio nos dijo, si el COAR puede influir de la manera que sus promotores anticipan que lo hará en cuanto a la dirección del Perú, estos efectos se verán dentro de diez años o incluso más, cuando un importante número de graduados de los COAR puedan comenzar a asumir cargos de liderazgo y tener un impacto en la sociedad peruana. Por el momento, el prestigio del COAR y su apoyo dependerán de la posibilidad de demostrar buenos resultados en el PD y en las trayectorias iniciales en la educación superior.

Otro desafío para la sustentabilidad del proyecto COAR es el desarrollo de una atractiva trayectoria para la carrera docente que no dependa del compromiso y la buena voluntad de los docentes. El proyecto tiene una característica interesante dado que ha creado una estructura de carrera profesional para los docentes que no es plana como en el sistema educativo tradicional. Los cargos de coordinador de año, coordinador de asignatura y los tres directores son buenos incentivos para motivar a los docentes y generar perspectivas de ascenso. Además, el IB ofrece oportunidades a los docentes de los COAR para que formen parte del equipo de educadores del IB a nivel regional.

Sin embargo, hay dos problemas que deben abordarse; el primero son los salarios. Los docentes que entrevistamos se quejaron reiteradamente de que no se los compensa de manera suficiente por el

tiempo y esfuerzo que requiere ser un docente de los COAR o del PD. El otro problema es la inestabilidad de los docentes de los COAR y la restricción para obtener una licencia de la EBR por más de dos años. Esta situación potencialmente puede llevar a una rotación masiva de docentes cuando una gran cantidad de docentes de los COAR deban tener que decidir si perder la estabilidad y permanecer en el proyecto COAR o regresar a sus cargos estables en la EBR. Un proyecto como el COAR requiere docentes muy motivados y bien remunerados. Es fundamental que del mismo modo que los COAR se han convertido en instituciones ambiciosas para los alumnos y las familias, logren el mismo efecto en los docentes.

Por último, una gran amenaza para el sistema COAR y uno de sus principales objetivos y fuente de apoyo es la posibilidad de perder su componente de movilidad y equidad social. Una de las características más interesantes del proyecto COAR es que incluso cuando selecciona los mejores alumnos del país, solo permite el acceso de alumnos de colegios públicos. En consecuencia, gracias al proyecto COAR muchos alumnos de zonas pobres tienen una enorme posibilidad de mejorar su trayectoria de vida y posiblemente hasta la de sus familias. Si el proyecto COAR continúa teniendo éxito, su prestigio y las oportunidades que genera podrían comenzar a atraer a la clase media que fácilmente podría (en virtud de las normas vigentes) cooptar los colegios. El personal escolar del Colegio Mayor, por ejemplo, señaló que recibieron algunas solicitudes de alumnos de clase media que completaron su educación primaria en un colegio privado y se trasladaron a un colegio público en el primer ciclo de educación secundaria para poder ingresar al Colegio Mayor. Si bien estos eran casos aislados, estas prácticas podrían llegar a poner en riesgo la equidad que ofrece el proyecto.

En consecuencia, el proyecto está creciendo a un ritmo firme y constante, que está teniendo buenos resultados y cuenta con un equipo directivo profesional y comprometido tanto a nivel central y, según lo que pudimos percibir, en cada COAR. Como veremos en la siguiente sección, probablemente enfrentará varios desafíos en el futuro cercano, pero parece estar encaminado hacia una sustentabilidad sólida.

### *Puntos fuertes y desafíos*

En Perú, la implementación del PD en los colegios es reciente, pero ya muestra importantes signos de solidez. En primer lugar, la política está inspirada, estructurada y orientada por la experiencia inicial del Colegio Mayor, que fue clave para validar el diseño y legitimar la iniciativa. La experiencia también brindó al Ministerio de Educación el saber hacer del IB, dado que contrató a docentes con experiencia en el PD para que orientaran a colegios muy similares, los COAR.

En consecuencia, un segundo punto fuerte de la iniciativa en Perú es la presencia de mecanismos de apoyo constantes para los COAR centralizados en la DEBEDSAR, una división especial del Ministerio de Educación. Cada coordinador y docente en los COAR tiene un guía específico en la DEBEDSAR que supervisa de cerca su trabajo y los ayuda con todas sus necesidades.

Un tercer punto fuerte es la calidad de los coordinadores y docentes, que deben seguir un proceso selectivo para formar parte de los COAR.

La iniciativa en Perú tiene tres principales desafíos. El primero son las condiciones laborales de los docentes, y la necesidad de contratar y retener algunos de los mejores docentes del país. El segundo desafío es el elevado costo del programa, principalmente debido al régimen de internado. El Ministerio de Educación gasta 10 veces más por cada alumno de los COAR que por un alumno en el sistema tradicional. Esto no solo es problemático en cuanto a la equidad, sino también pone en riesgo la sustentabilidad. Si se tuviera que hacer un recorte de presupuesto, el sistema COAR podría considerarse una opción. Finalmente, el estrés de los alumnos es un desafío que todos los actores escolares reconocen. Si bien se han tomado ciertas medidas, el desafío sigue estando presente.

### SECCIÓN 3: ANÁLISIS COMPARATIVO DEL PD EN COLEGIOS PÚBLICOS DE COSTA RICA, BUENOS AIRES Y PERÚ

En esta última sección, ofrecemos una conclusión general a través de una comparación de las preguntas de investigación iniciales de este estudio, sobre el origen y el diseño de las iniciativas, el desarrollo de redes de apoyo mediante las cuales se promueve el saber hacer del IB, y el impacto del PD en los colegios, los docentes y los alumnos. En este análisis comparativo de la implementación del PD en colegios públicos de Costa Rica, Buenos Aires y Perú, examinamos las tendencias comunes de los tres casos y las particularidades respecto de cómo cada iniciativa abordó la implementación del PD en los colegios públicos.

En primer lugar, sugerimos que todos los casos que estamos analizando no son entidades aisladas separadas. Sugerimos que el hecho de que estos tres sistemas educativos en América Latina han decidido introducir el PD en colegios públicos en un plazo relativamente similar no debería verse como una mera coincidencia. Asimismo, Ecuador, que no forma parte de este estudio pero ha incorporado el PD en numerosos colegios públicos, puede incluirse en esta tendencia general. Un análisis detallado de las condiciones que han contribuido a esta tendencia no forma parte del alcance de este estudio, pero se pueden hacer algunas conjeturas. Durante el tiempo en el que se diseñaron e iniciaron estas políticas, las economías latinoamericanas se han beneficiado en gran parte por los elevados precios de las materias primas y han crecido sostenidamente<sup>11</sup>. La implementación del PD requiere de una inversión, y la disponibilidad de fondos es una condición indispensable.

Además, nuestra investigación ha demostrado ciertas características comunes en los discursos que justificaban el interés en introducir el PD en colegios públicos, en la voz de los entrevistados a nivel estatal y otros actores involucrados, como ASOBITICO. En los tres sistemas educativos, eran generalizadas las críticas a la educación secundaria tradicional. Muchas de las personas que entrevistamos señalaron la necesidad de reformar un currículo enciclopédico basado en una clasificación rígida de la experiencia escolar en numerosas asignaturas y en la memorización de conocimientos factuales. En relación con este diagnóstico, surge la idea de innovación y experimentación en la búsqueda de un nuevo tipo de educación secundaria que pueda abordar mejor los desafíos del mundo contemporáneo. En este contexto, el PD se ha convertido en un modelo atractivo tanto por su diseño curricular y el tipo de prácticas de aprendizaje que promueve

---

<sup>11</sup> Argentina: <http://www.imf.org/en/Countries/ARG#countrydata> (solo disponible en inglés)  
Perú: <http://www.imf.org/en/Countries/PER> (solo disponible en inglés)  
Costa Rica: <http://www.imf.org/en/Countries/CRI> (solo disponible en inglés)

como por su capacidad de tener un impacto significativo y relativamente rápido en las prácticas de enseñanza y aprendizaje mediante sus exámenes, capacitación docente y otras estrategias de gestión.

Otra característica que compartían estos tres casos, y al menos explica en parte el interés de los sistemas educativos públicos latinoamericanos en el IB, es la búsqueda de equidad. América Latina es la región con mayores desigualdades socioeconómicas y también sigue habiendo diferencias en cuanto a las oportunidades educativas. Como ya mencionamos, la búsqueda de equidad fue destacada como uno de los principales factores determinantes de las tres iniciativas que analizamos. En estos tres países (y en América Latina en general) el IB históricamente ha sido una opción para las familias que pueden pagar colegios privados relativamente costosos. En consecuencia, las personas que entrevistamos en general definieron la equidad como la posibilidad de brindar a los alumnos que asisten a colegios públicos las oportunidades que han sido exclusivas de los sectores más acaudalados de la sociedad. La idea de educar líderes para el desarrollo futuro de cada país también estuvo presente, pero con distintos niveles de intensidad. Era muy fuerte en Perú, seguía estando presente en Costa Rica, pero no se mencionó en Buenos Aires.

Una perspectiva comparativa de las iniciativas del PD en colegios públicos de Costa Rica, Buenos Aires y Perú también sugiere que el PD como modelo educativo para los últimos años de educación secundaria ha demostrado ser muy flexible y adaptable a diferentes diseños de política y modos de implementación como los que representan estos tres casos. En las próximas subsecciones, haremos una comparación de los aspectos fundamentales de estas iniciativas: el diseño y la dirección, las redes de apoyo, la disponibilidad y distribución del “saber hacer del IB”, el impacto en los colegios, docentes y alumnos, y los resultados en los exámenes del IB. A continuación, finalizamos este informe incluyendo algunas recomendaciones para el IB y para los tres proyectos.

## **DISEÑO Y DIRECCIÓN**

El diseño y la dirección de las iniciativas para introducir el PD en colegios públicos es bastante diferente en cada uno de los casos analizados. En Costa Rica, el proyecto fue impulsado por una organización filantrópica con autorización del Estado. A medida que el proyecto fue evolucionando, el Estado se involucró más con el proyecto y gradualmente fue haciéndose cargo como la organización principal, pero sin dejar de recibir un sólido y esencial apoyo de ASOBITICO. En consecuencia, la colaboración entre el sector privado y el público ha sido clave en el diseño de la experiencia en Costa Rica. En cambio, en Buenos Aires, la decisión de incorporar el PD surgió en el Ministerio de Educación. El proyecto fue diseñado, organizado y sustentado por el Estado con una

menor participación de los colegios privados y la ACBIRP. En Perú, la implementación del PD en los colegios es llevada adelante de manera similar por el Estado, prácticamente sin participación del sector privado, con la diferencia de que forma parte de una política educativa ambiciosa muy grande (COAR) que es fundamental para el Ministerio de Educación.

En Costa Rica, el proyecto comenzó como una pequeña iniciativa, con la participación de dos colegios, y ha tenido un crecimiento continuo dando pasos pequeños y manejables. La iniciativa tiene objetivos claros y se basa en una planificación minuciosa y exhaustiva que está presente en todo el proyecto desde el nivel macro (el MEP y ASOBITICO) hasta el trabajo de los colegios, docentes y alumnos. La definición de un único currículo del IB para todos los colegios públicos que se integra con el bachillerato nacional redundante en un enfoque claro, eficiencia y el intercambio de conocimientos entre los participantes. A un ritmo lento pero firme, el proyecto del IB se ha convertido en una política fundamental para el MEP y para el país desde la inclusión del PD en el Plan Nacional de Desarrollo.

En cambio, en Buenos Aires, la iniciativa está coordinada por el Ministerio de Educación y se implementó en los 11 colegios participantes al mismo tiempo. Este enfoque estuvo acompañado por una cultura política que evitó imponer el proyecto y otras decisiones a los colegios, más bien invitando a los colegios a participar y dándoles libertad para que definieran muchos detalles. Cada uno de los colegios participantes tiene su propio currículo del IB y prácticamente no hay una integración con el currículo oficial de la Ciudad de Buenos Aires. Los alumnos que realizan los exámenes del IB deben estudiar para dos programas completos distintos. Los objetivos del proyecto no son claros y no se ha institucionalizado de manera eficaz: no está asociado con otras políticas de educación, y los representantes estatales intentan resolver la complejidad de integrar las necesidades del IB con el sistema educativo formal mediante excepciones a las normas vigentes sin crear nuevas leyes que validen y apoyen la inclusión del PD. El proyecto fue importante para el gobierno que lo impulsó en un principio, pero con los cambios de autoridades su centralidad se diluyó cuando pasó a ser una responsabilidad más de un funcionario que está a cargo de supervisar cerca de 1.000 colegios.

En Perú, la experiencia inicial con el PD en el Colegio Mayor fue clave para validar el diseño y otorgar legitimidad al proyecto COAR. Por tanto, la política de los COAR nació de un proyecto piloto que posteriormente se extendió a todas las regiones de Perú en dos grandes y complejas etapas. La dirección del proyecto se basa en un diseño vertical muy centralizado en el que el Estado es responsable de la mayoría de los procesos y decisiones y supervisa de cerca la implementación de sus políticas en los colegios. El currículo del IB es definido por el Estado, pero ofrece algunas

opciones a los alumnos y los colegios que pueden adaptar el marco curricular del PD establecido por el Estado según la disponibilidad de docentes y otras particularidades locales. El PD se ha convertido en un componente fundamental del proyecto COAR a tal punto de que se ha incorporado en el modelo y se hace referencia a los COAR y el PD de manera indistinta.

## REDES DE APOYO

Nuestra investigación ha demostrado que para implementar eficazmente el PD, los colegios y los docentes necesitan un sistema de apoyo constante y duradero, desde el proceso de autorización y la capacitación docente inicial hasta la orientación pedagógica y la capacitación posterior durante el proceso de implementación. La prestación de apoyo material también es clave para que los colegios puedan introducir el PD. Por lo tanto, las maneras en que cada proyecto ha podido organizar las redes de apoyo han sido fundamentales.

En Costa Rica, observamos que hay una extensa red de apoyo que fue creada por ASOBITICO en un principio, pero que cuenta con una creciente participación del Estado. ASOBITICO proporciona ayuda y asesoramiento durante el proceso de autorización, la capacitación docente y el apoyo material. El Estado también tiene una fuerte presencia que continúa creciendo, principalmente mediante apoyo administrativo y material. Se ha creado un cargo específico que supervisa el proyecto del IB en el MEP. Las comunidades escolares en general también contribuyen de diversas maneras con la iniciativa. Una característica particular del caso de Costa Rica es un fuerte sentido de pertenencia al proyecto del IB entre los coordinadores, los docentes y los alumnos que es incentivado a través de actividades compartidas y reuniones regulares. La red permanente de coordinadores y las ocasiones en las que los alumnos intercambian los resultados de su trabajo que también incluyen a colegios privados se destacan como las experiencias más relevantes.

En Buenos Aires, los mecanismos de apoyo dependen del Ministerio de Educación de la ciudad. El apoyo fue más sólido durante los primeros años, cuando había dos personas a cargo de satisfacer las necesidades materiales y, en cierta medida, pedagógicas de los colegios. Durante estos primeros momentos, la falta de planificación adecuada era un problema que generó ineficiencias (por ejemplo, con la capacitación docente y la planificación curricular). En general, se resolvieron las necesidades para el proceso de autorización, pero el Estado no consideró satisfacer otras necesidades que surgieron durante la implementación, como la capacitación continua de los profesores, la rotación de los docentes, el acceso a materiales pedagógicos y detalles como la logística de enviar los exámenes al IB. Se llevaron a cabo algunos intentos de crear una red con la ACBIRP y los colegios privados y se obtuvieron algunos resultados positivos, pero en general el

apoyo del sector privado es informal y su alcance es limitado. Con los cambios en el Gobierno, dado que los colegios participantes dependen de tres secciones diferentes del Ministerio de Educación, se asignaron tres coordinadores del IB como líderes de tres redes de coordinadores del IB: uno para los colegios técnicos, uno para los colegios académicos y uno para los colegios normales. Aunque esta nueva configuración sirvió para generar redes de apoyo entre los coordinadores, sigue estando débilmente vinculada con las autoridades del ministerio y fragmentó el proyecto en tres redes muy pequeñas. En consecuencia, el apoyo estatal a los colegios, los docentes y los alumnos se ha ido diluyendo, y aún hoy sigue haciendo falta una red de apoyo sólida.

En cambio, en Perú, los mecanismos de apoyo para los COAR se centran en el Ministerio de Educación. Una división especial conformada por 47 empleados se encarga de apoyar, evaluar y controlar el programa de manera sólida y estable. Una característica interesante es que la división que supervisa el proyecto COAR reproduce la estructura organizativa de los colegios de alto rendimiento con un claro referente para cada equipo directivo. De manera similar, el apoyo pedagógico disciplinario es brindado por especialistas que son referentes para los docentes de las correspondientes asignaturas. Los mecanismos de apoyo y control se basan en visitas mensuales a los colegios y el intercambio de información y asesoramiento por teléfono y redes digitales. Se presta especial atención en apoyar el trabajo pedagógico de los docentes: por ejemplo, los funcionarios del ministerio observan clases y ofrecen comentarios a los docentes y coordinadores. La red COAR tiene una estructura vertical que se centraliza en el Estado, ya que el intercambio horizontal de información y asesoramiento no se fomenta entre los docentes y directores de los distintos colegios. Puede suceder informalmente, pero en general el Estado recopila información, evalúa las necesidades de los colegios, los directores y los docentes y planifica la capacitación docente y otros tipos de mecanismos de apoyo. La importancia del proyecto COAR en el ministerio ha contribuido al desarrollo de una extraordinaria red de apoyo constante en solo unos pocos años para ayudar a implementar el PD en 13 colegios ubicados en áreas remotas.

## **EL SABER HACER DEL IB**

Uno de los más grandes desafíos de la implementación eficaz del PD es la disponibilidad de lo que llamamos el “saber hacer del IB”. El PD como modelo educativo es bastante específico y diferente de la educación tradicional de América Latina. Por lo tanto, es fundamental que los colegios y docentes adapten el conocimiento sobre cómo gestionar el programa del IB y cómo preparar a los alumnos para los exámenes del IB a lo que se espera de ellos en el PD. Además, cuando el PD se implementa en sistemas educativos públicos, el saber hacer del IB se convierte en una cuestión fundamental en

un contexto de una tasa de rotación de docentes relativamente alta. Por lo tanto, la disponibilidad, el desarrollo y la difusión del saber hacer del IB han sido clave en estos tres casos, que han abordado este desafío de manera muy diferente.

En Costa Rica, el saber hacer del IB fue proporcionado por ASOBITICO desde los comienzos de la iniciativa. La base de saber hacer del IB era sólida ya que los fundadores del proyecto y de ASOBITICO eran directores y docentes de colegios privados que ofrecían el programa del IB y tenían considerable experiencia en el PD. Inicialmente, los fundadores del proyecto actuaron como mediadores entre los colegios públicos y los colegios privados que tenían los conocimientos pertinentes. Posteriormente, con la fundación de ASOBITICO, la asociación comenzó a incorporar coordinadores del IB de los primeros colegios públicos como parte del personal y el equipo directivo. Conocían los desafíos de integrar la cultura escolar pública con el IB y brindaron abundantes conocimientos técnicos sobre el IB para el proyecto. ASOBITICO también contrata periódicamente educadores del IB procedentes de otros países latinoamericanos y la asociación se ha convertido en un proveedor del IB certificado. Entonces, a través de esta extensa red de apoyo que se ha creado, ASOBITICO ha podido desarrollar y promover el intercambio de saber hacer del IB en Costa Rica tanto para los colegios públicos como privados. El Estado ha ido adquiriendo gradualmente más saber hacer del IB, principalmente sobre cuestiones relacionadas con la organización. Por lo tanto, una característica pertinente y muy importante de este caso es la gestión eficaz del saber hacer del IB. La red de Colegios del Mundo del IB en Costa Rica puede describirse como una organización de aprendizaje que busca permanentemente maneras de mejorar la implementación del PD y de desarrollar y compartir el saber hacer del IB existente.

En la iniciativa para introducir el PD en colegios públicos de la Ciudad de Buenos Aires el saber hacer del IB es limitado. Si bien Argentina tiene una mayor cantidad de Colegios del Mundo del IB que Costa Rica y Perú, en su mayoría son colegios privados. Los funcionarios públicos que supervisaban el proyecto no tenían experiencia previa en el IB y cuando comenzaban a familiarizarse con el programa dejaban sus cargos. Se implementó un sistema que ponía en contacto un colegio público con uno privado con el fin de que los coordinadores y docentes de colegios públicos tomaran conocimiento de algunos aspectos del saber hacer del IB, pero su alcance fue limitado y no era estable. También ayudó el hecho de que la oficina del IB en América Latina estuviera en Buenos Aires ya que las autoridades del IB estaban comprometidas con el proyecto, visitaban activamente los colegios y asesoraban a los funcionarios públicos. Sin embargo, el cierre de la oficina en 2017 significó la pérdida de una fuente informal de saber hacer del IB. Asimismo, las ineficiencias en la planificación de la capacitación docente, más la alta rotación de los profesores, han llevado a que docentes con muy pocos conocimientos sobre el saber hacer del IB o incluso sin ninguna

capacitación sobre el IB enseñen cursos del PD. Observamos algunos casos que indicaban que los docentes y coordinadores tenían iniciativa para buscar fuentes informales de saber hacer del IB. Sin embargo, desde la perspectiva de la planificación central, la disponibilidad de saber hacer del IB es un aspecto que aún queda por resolver.

Perú ha logrado abordar el desafío de desarrollar y compartir el saber hacer del IB muy eficazmente, pero con un enfoque muy diferente. El Ministerio de Educación desarrolló una estrategia agresiva y coherente para obtener el saber hacer del IB mediante la contratación de profesionales con experiencia directa en el PD. El primer director del Colegio Mayor había trabajado en el PD en colegios privados, y posteriormente, cuando se creó el proyecto COAR, el Estado contrató varios coordinadores y docentes del Colegio Mayor, colegios militares y colegios privados que ofrecían el IB como parte del equipo que supervisa la implementación del PD en los COAR. De manera similar a lo sucedido en Costa Rica, la disponibilidad de saber hacer del IB desde los comienzos de la iniciativa fue clave para crear mecanismos de apoyo constantes para los colegios y docentes. Dada la verticalidad de la estructura organizativa en Perú, el saber hacer del IB se transfiere principalmente del Estado central a los colegios.

## **EL PD EN LOS COLEGIOS**

El PD fue introducido en los colegios de maneras muy diferentes en cada uno de estos tres casos. Tanto en Costa Rica como en Buenos Aires son los colegios los que deciden participar (aunque a través de procesos ligeramente diferentes). Los colegios deben afrontar el desafío de convertirse en Colegios del Mundo del IB. Además, en estos dos casos el PD es una opción para algunos alumnos y algunos docentes que deciden participar y, por lo tanto, el PD coexiste con el programa local existente. En cambio, en Perú, los colegios COAR son instituciones nuevas que tienen el PD como parte fundamental de su diseño. Todos los alumnos se preparan para realizar los exámenes del PD. Estas instituciones fueron creadas para impartir únicamente el PD.

Costa Rica comenzó con dos colegios y creció de a poco con el objetivo de implementar el programa en 20 colegios para 2020. Los colegios deben solicitar voluntariamente su participación en el proyecto. El Estado evalúa las solicitudes por tamaño, ubicación geográfica y viabilidad. Las instituciones que pasan la primera instancia son evaluadas por ASOBITICO que toma la decisión final. Los colegios tienen vacantes limitadas para los alumnos que desean participar en el PD. En promedio, 25 alumnos por colegio realizaron los exámenes del IB en 2017. Los alumnos del PD deben permanecer en el colegio un año adicional y los edificios tienen aulas especiales y, en ocasiones, hasta edificios separados para el PD. La coexistencia de dos programas paralelos generó

cierta tensión en algunos de los colegios. Los funcionarios y el personal escolar estaban al tanto de este problema y emplearon diferentes estrategias para resolverlo. No obstante, la mayoría de los funcionarios y las autoridades escolares elogiaron el programa del IB y consideraban que podría tener un impacto positivo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el bachillerato nacional. Los contrastes entre el tipo de conocimientos que se evalúa en los exámenes finales de los dos programas fue un gran obstáculo que limitó el impacto del PD en el resto del colegio.

En Buenos Aires, alrededor de 30 colegios fueron invitados a formar parte del proyecto, por recomendación de los supervisores. Diez colegios decidieron voluntariamente participar en el PD. Además, un colegio que ofrecía el PD desde 1988 fue incluido en el proyecto. En cada colegio, el PD es una opción para los alumnos que deciden participar. Muy pocos alumnos decidieron participar en el PD. En promedio, nueve alumnos por colegio realizaron los exámenes del IB en 2017. Entonces, coexisten dos programas, pero a diferencia de Costa Rica, los alumnos del PD en Buenos Aires siguen el programa local y el PD dado que muy pocas asignaturas del PD son consideradas equivalentes a las asignaturas del programa local. Esto significa que los alumnos deben pasar muchas horas en el colegio. Además, en Argentina no hay un examen al finalizar la educación secundaria ni exámenes de ingreso a la universidad, por lo que los alumnos tienen pocos incentivos para elegir y permanecer en un programa académicamente exigente. Por otro lado, el débil control curricular en los colegios de Buenos Aires facilitó que los docentes que participan en el PD transfirieran algunos de los estilos del IB a sus clases del programa local. Sin embargo, el impacto del PD en los colegios participantes es prácticamente mínimo, considerando la cantidad de alumnos que lo realizan.

En cambio, en Perú, el PD tiene un impacto significativo en los COAR. Estos son nuevos colegios diseñados como Colegios del Mundo del IB dirigidos a alumnos de alto rendimiento. Todos los alumnos realizan los exámenes del PD. Si bien durante el primero de los tres años, los alumnos no se preparan formalmente para el PD, se promueve el “estilo del PD” en la enseñanza y el aprendizaje para ayudar a los alumnos a familiarizarse con el programa. El PD está completamente integrado en los COAR.

## DOCENTES

Los docentes son los actores fundamentales en la implementación del PD. Una tendencia común en los tres casos analizados fue que los docentes entrevistados se mostraron muy motivados y comprometidos por el hecho de participar en el PD. Por un lado, esto se debe a que trabajan con alumnos de alto rendimiento muy motivados. Por el otro, a las características del IB. La mayoría de los docentes remarcaron que el IB había reavivado su pasión por la docencia y que era el tipo de

educación que buscaban cuando decidieron formarse como docentes. Principalmente destacaron el estilo curricular del IB, por promover las habilidades de pensamiento y cierta apertura de conocimiento en contraposición con la memorización de conocimientos factuales. También les agradaba el tipo de participación que veían en los alumnos cuando eran desafiados por el currículo del IB. Otro aspecto que era muy valorado por los docentes en los tres casos eran los comentarios detallados que recibían de los examinadores del IB. Los docentes se sentían estimulados por la necesidad de tener que ajustar permanentemente sus prácticas. Sin embargo, la mayoría de los docentes entrevistados también señalaron que trabajar en el IB era mucho más demandante que trabajar en los programas locales regulares y que si bien tenían mejores condiciones laborales, no eran suficientes para cubrir la carga de trabajo adicional (la diferencia entre la retribución y el trabajo variaba en cada caso).

En este contexto, en el caso de los sistemas públicos latinoamericanos, atraer, capacitar y retener docentes para impartir el programa representaba un gran desafío que se resolvió de maneras muy diferentes en cada sistema educativo. Mientras que en Costa Rica y Perú se creó una trayectoria diferente para los docentes del IB en la cual están sujetos a contratos anuales y, en consecuencia, la posible pérdida de la estabilidad, en Buenos Aires, los docentes del PD se mantienen dentro de la carrera docente local.

En Costa Rica, los docentes son seleccionados por el coordinador del IB de cada colegio. Deben abandonar la carrera docente regular de los docentes públicos y, en consecuencia, pueden ser despedidos si no alcanzan los estándares esperados. A los docentes del PD se les pagan cuatro horas para tareas fuera de la clase por cada cuatro horas lectivas. Reciben capacitación y asesoramiento permanentes y participan en redes con otros docentes que enseñan las mismas asignaturas en otros Colegios del Mundo del IB. Tienen acceso a los recursos en línea del IB. Algunos docentes se han convertido en educadores en el sistema del IB, lo que significa que se convirtieron en evaluadores o capacitadores de docentes en el sistema. Valoran la posibilidad de visitar otros Colegios del Mundo del IB dentro y fuera del país, y esto influye en su motivación y desarrollo profesional.

En cambio, en Buenos Aires, los docentes son seleccionados a través del sistema regular de asignación de docentes mediante el cual los docentes con el puntaje más alto en el sistema formal tienen derecho a elegir los cargos disponibles en los colegios. Es decir, los colegios no pueden seleccionar los docentes. Además, si los docentes no desean enseñar el currículo del PD, no están obligados a hacerlo. Si bien los coordinadores han encontrado maneras de seleccionar docentes para el PD (formalmente en los colegios técnicos e informalmente en los demás), la contratación de personal docente representa un desafío importante. Los docentes del PD siguen siendo parte del

sistema de enseñanza regular y, en consecuencia, no arriesgan su estabilidad profesional al participar en el programa. A los coordinadores y los docentes se les pagan seis y dos horas extras, respectivamente. Los docentes que comenzaron el programa desde el principio tuvieron una sola sesión de capacitación, que esencialmente era una introducción al IB. Si, en cambio, se incorporaron al PD después del primer año no tuvieron ninguna capacitación. El acceso a los recursos en línea del IB es limitado. Según los coordinadores entrevistados, la rotación de docentes es un problema importante.

En Perú, los docentes deben seguir un proceso selectivo para enseñar en los COAR. Primero, los docentes presentan una solicitud, luego el ministerio hace la primera selección y pasa la lista de candidatos preseleccionados a los colegios que toman la decisión final. Los docentes tienen la misma cantidad de horas para enseñar que para las tareas fuera de clase. Tienen una carga de trabajo muy demandante de 53 horas por semana. Los docentes deben abandonar la carrera docente tradicional para trabajar en un COAR, y pierden el cargo permanente. Los contratos se renuevan anualmente. Los docentes pueden pedir una licencia de la carrera docente tradicional, pero solo por dos años. Una vez transcurrido ese tiempo, deben decidir si desean permanecer en el COAR y perder la estabilidad o regresar a su cargo estable. Esta situación plantea el riesgo de perder una significativa cantidad de docentes al mismo tiempo, cuando estos deban tomar esta decisión. Los docentes reciben capacitación permanente, comentarios sobre su desempeño y apoyo de los coordinadores de los colegios y funcionarios del Ministerio de Educación. Tienen acceso a los recursos en línea del IB. Como hemos mencionado, los docentes del PD de los COAR estaban muy motivados por el PD, pero no obstante señalaron que la larga semana laboral, el estricto sistema de evaluación y las condiciones de inestabilidad generaban un alto nivel de estrés.

## ALUMNOS

En general, los alumnos de los tres sistemas educativos tenían una opinión muy positiva del PD. Buscaban en el PD una educación de calidad superior y una mejor preparación para la universidad. Por lo general, valoraban el estilo de aprendizaje que promueve el IB y la relación más estrecha que mantienen con los docentes. La mayoría también valoraban Teoría del Conocimiento (TdC) y Creatividad, Actividad y Servicio (CAS) como asignaturas que fomentaban una comprensión más profunda y abierta del conocimiento humano y contribuían a la concientización sobre cuestiones sociales y la necesidad de participar en la construcción de un mundo mejor.

En los tres casos, el IB en los colegios públicos es un programa selectivo que atrae a algunos de los mejores alumnos y, especialmente, algunos de los más motivados por aprender. En Costa Rica y

Buenos Aires, la selección se lleva a cabo en el colegio y solo una cantidad limitada de alumnos son aceptados para realizar el PD. Dado que solamente los alumnos de los colegios que ofrecen el programa del IB presentan una solicitud, no se cubren todas las vacantes disponibles (salvo en algunos de los Colegios del Mundo del IB más establecidos de Costa Rica). Por lo tanto, constituye un desafío despertar el interés en el programa en un mayor número de alumnos en Buenos Aires y en algunos colegios de Costa Rica. En Perú, el sistema COAR ha generado mucho interés en las familias peruanas. Se ha convertido en un programa sumamente selectivo y ambicioso para los alumnos. El proceso de selección es administrado a nivel central (Ministerio de Educación), que asigna alumnos a los COAR.

Si bien los alumnos valoraban su experiencia en el PD, en los tres casos, el estrés de los alumnos es un problema que ha sido destacado por los alumnos, docentes y funcionarios públicos. El IB es un programa académico muy riguroso y exigente que, en el caso de los alumnos del sistema público de América Latina, requiere una readaptación de los estilos de aprendizaje, que no siempre resulta fácil. En el caso de Costa Rica, los alumnos deben permanecer en el colegio un año adicional y durante los dos años en los que se preparan para los exámenes del IB, deben asistir a largas jornadas escolares y además deben estudiar en casa. En Buenos Aires, además de las dificultades para adaptarse al estilo del IB, los alumnos también deben estudiar el currículo local dado que las asignaturas del IB no están alineadas con los requisitos locales. En consecuencia, los alumnos pasan muchas horas en el colegio. En Perú, el PD que en sí mismo es exigente, es complementado por muchas otras actividades curriculares y extracurriculares, lo que demanda largas horas de estudio seis días a la semana. El régimen de internado genera mayor ansiedad a los alumnos. Por ello, la gestión del estrés se ha convertido en una cuestión muy relevante para las autoridades centrales y en los colegios de Costa Rica y Perú, mientras que en Buenos Aires fue principalmente en los colegios donde se buscaron algunas estrategias para abordar este problema.

## **RESULTADOS DE LOS ALUMNOS**

En esta subsección, presentamos los datos estadísticos descriptivos de los resultados de los exámenes de los alumnos del PD en 2017, según los datos proporcionados por el IB. Primero, indicamos la cantidad de colegios, alumnos del PD y cantidad promedio de alumnos del PD por colegio en colegios privados y públicos en cada país (tabla 3). Luego, señalamos la cantidad de alumnos que se presentan a los exámenes del Programa del Diploma completo y a los cursos del IB por separado en colegios privados y públicos en cada país (figura 14). También incluimos los resultados en relación con el porcentaje de alumnos que obtuvieron el diploma (figura 15), la

puntuación promedio general de los alumnos que realizaron el programa completo (figura 16) y la puntuación promedio de los que realizaron cursos del PD (figura 17).

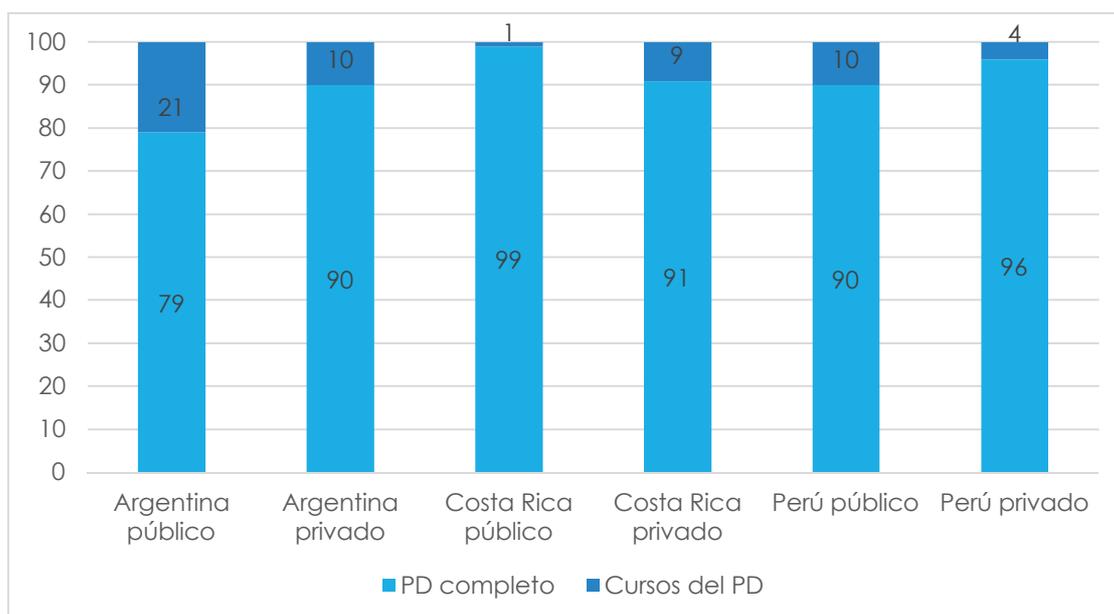
**Tabla 3: Número de colegios y alumnos del PD en colegios privados y públicos de Argentina, Costa Rica y Perú**

		Argentina		Costa Rica		Perú		Totales y promedios para los tres países	
		Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público
<b>2017</b>	N.º de colegios	44	11	13	10	32	16	89	37
	N.º de alumnos del PD	1.718	102	467	254	1.321	1.556	3.506	1.912
	N.º promedio de alumnos del PD por colegio	39	9	36	25	41	97	39	52

Fuente: Información compilada por los autores a partir de la base de datos del IB.

En general, teniendo en cuenta la cantidad de colegios y alumnos, el PD se implementa en mayor medida en Argentina que en Costa Rica y Perú (tabla 3). Sin embargo, en 2017 la mayoría de los alumnos del PD de Argentina eran de colegios privados (94 %). En parte esto se debe al hecho de que en Argentina, cuando se llevó a cabo el análisis, la cantidad de colegios privados que ofrecían el programa del IB era cuatro veces mayor que la cantidad de colegios públicos con el programa (44 en comparación con 11). Además, los colegios argentinos privados tienen en promedio grupos de alumnos del PD más grandes que los colegios públicos (39 en comparación con 9 alumnos). En Costa Rica, la cantidad de colegios y alumnos que participan en el programa del IB también eran mayores en el sector privado, pero la diferencia era relativamente menor. En cambio, en Perú hay más colegios privados con el programa del IB (32) que públicos (16), pero si tenemos en cuenta que la cantidad promedio de alumnos del IB en colegios públicos (97) es mucho más alta que en los colegios privados con el programa del IB (41), la cantidad de alumnos del IB es más alta en el sector público (1.556) que en el sector privado (1.321).

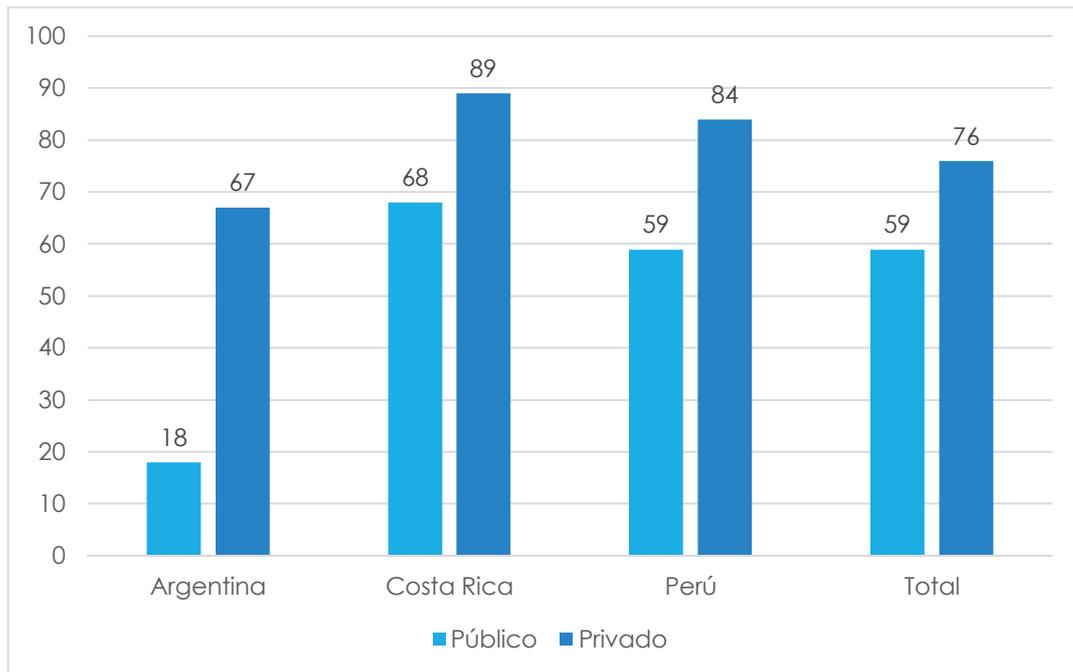
**Figura 14: Porcentaje de alumnos del PD completo y de los cursos del PD en colegios públicos y privados de Argentina, Costa Rica y Perú**



Fuente: Información compilada por los autores a partir de la base de datos del IB.

La figura 14 muestra que la mayoría de los alumnos del IB de los tres países optan por hacer el Programa del Diploma del IB completo, mientras que muy pocos alumnos eligen hacer cursos separados (alumnos de los cursos del PD). En esta tendencia general, los colegios públicos argentinos tienen el porcentaje más bajo de alumnos que realizan los exámenes del Programa del Diploma completo (79 %), seguidos por los colegios privados argentinos y los colegios públicos peruanos (90 % cada uno) y los colegios privados costarricenses (91 %). Casi todos los alumnos de los colegios privados costarricenses (99 %) realizan los exámenes del Programa del Diploma del IB completo. Sin embargo, se observan diferencias por país y sector en cuanto a la cantidad de alumnos que obtienen el diploma (figura 15) y a la puntuación total promedio (figura 16).

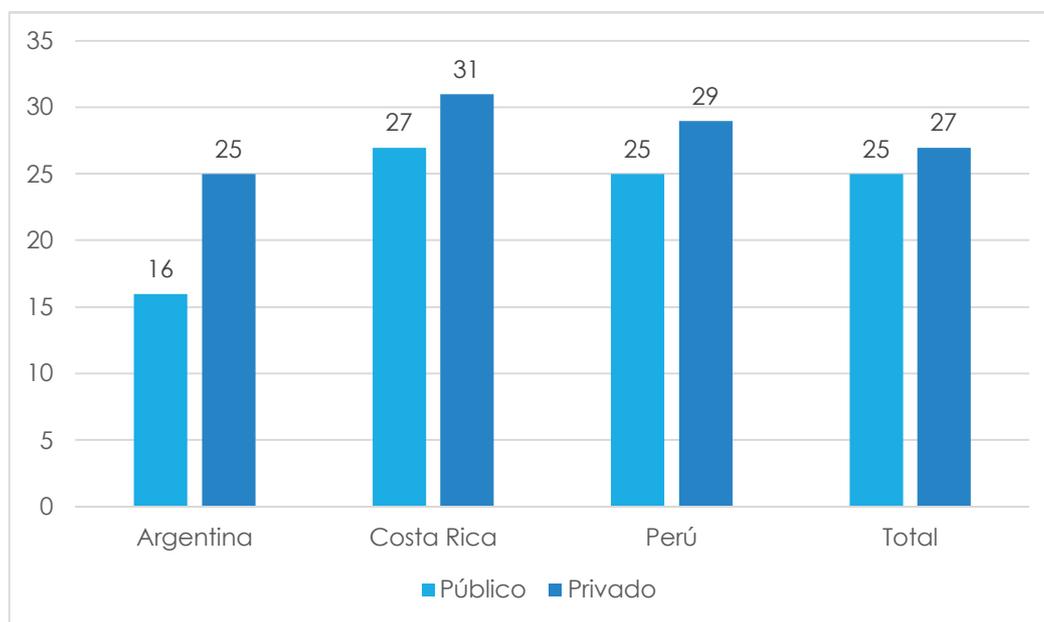
**Figura 15: Porcentaje de alumnos que obtuvieron el diploma en colegios públicos y privados de Argentina, Costa Rica y Perú**



Fuente: Información compilada por los autores a partir de la base de datos del IB.

La figura 15 muestra las diferencias de desempeño en cada país y sector, según el porcentaje de alumnos que obtienen el diploma. El porcentaje de alumnos de colegios públicos argentinos que obtienen el diploma es considerablemente menor que en los colegios públicos de los otros dos países (18 % comparado con el 68 % y el 59 %). En comparación, el porcentaje a nivel mundial (tasa de aprobados en el PD) en los exámenes del IB en la convocatoria de noviembre de 2017 fue del 70 % (IBO, 2018). Si bien no se puede establecer la causalidad en función de los datos obtenidos en este estudio, la debilidad de los mecanismos de apoyo para los colegios públicos de la Ciudad de Buenos Aires que observamos podría estar relacionada con los bajos resultados de los alumnos en los exámenes. Los colegios privados que ofrecen el programa del IB en Argentina también tienen el porcentaje más bajo de alumnos que obtienen el diploma (67 %) en comparación con los colegios privados de los otros dos países, mientras que los colegios privados costarricenses tienen el índice de éxito más alto (89 %), seguidos de cerca por los colegios privados peruanos (84 %). Los colegios públicos costarricenses también tuvieron mejores resultados que los colegios públicos de los otros países, y el 68 % de los alumnos obtuvieron el diploma. El porcentaje de alumnos que obtuvieron el diploma en los colegios públicos peruanos (59 %) es inferior que el de Costa Rica, pero sigue siendo medianamente alto considerando que la mayoría de los colegios públicos de Perú presentaron el primer grupo de alumnos a los exámenes del PD en 2017.

**Figura 16: Puntuación total promedio obtenida por los alumnos del PD completo en colegios públicos y privados en Argentina, Costa Rica y Perú**

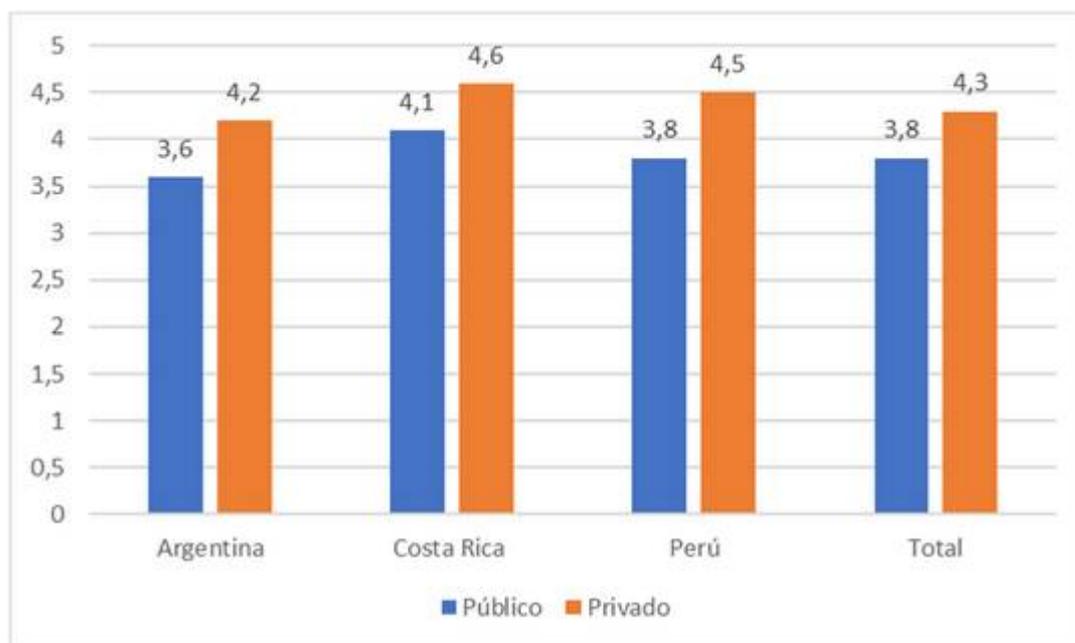


Fuente: Información compilada por los autores a partir de la base de datos del IB.

Otra manera de ver las diferencias de desempeño en cada país y en los colegios públicos y privados es comparando la puntuación total promedio obtenida por los alumnos que obtuvieron el diploma. Como se observa en la figura 16, las puntuaciones totales promedio indican tendencias similares como el porcentaje de alumnos que obtuvieron el diploma. Nuevamente, los alumnos costarricenses tuvieron mejores resultados que los alumnos de los otros dos países, con un promedio de 27 puntos en los colegios públicos y de 31 puntos en los colegios privados. En Perú, el promedio fue de 25 puntos en los colegios públicos y de 29 puntos en los colegios privados y en Argentina, 16 puntos en los colegios públicos y 25 puntos en los colegios privados. En comparación, el promedio mundial en la convocatoria de noviembre de 2017 fue de 29 puntos (IBO, 2018).

Por último, si bien el porcentaje de alumnos que se presentaron a los exámenes de los cursos del IB era bastante reducido, vale la pena analizar los resultados de estos alumnos observando las puntuaciones promedio de los exámenes (figura 17). Identificamos una tendencia similar, en la que los alumnos costarricenses tuvieron mejores resultados que sus homólogos peruanos y argentinos.

**Figura 17: Puntuación promedio obtenida por los alumnos de los cursos del PD en colegios públicos y privados en Argentina, Costa Rica y Perú**



Fuente: Información compilada por los autores a partir de la base de datos del IB.

Por lo tanto, en general, las diferencias de desempeño en los exámenes del IB en cada una de las iniciativas que se analizaron son bastante coherentes con los hallazgos relacionados con el diseño y la gestión de los proyectos del IB en colegios públicos de cada país. Como informamos, la iniciativa costarricense que registró el nivel más alto de desempeño de los alumnos en los exámenes del IB de los tres países está bastante consolidada y ha logrado desarrollar una red de apoyo constante para los Colegios del Mundo del IB públicos en la que ASOBITICO brinda una sólida base del saber hacer del IB a los colegios. Los COAR de Perú también lograron un nivel de desempeño de los alumnos relativamente bueno. Es una iniciativa muy reciente que está bien planificada y que proporciona el saber hacer del IB a los colegios y docentes. En cambio, el proyecto en la Ciudad de Buenos Aires que pareciera necesitar grandes mejoras en la dirección, los mecanismos de apoyo y el saber hacer del IB en el Estado no logró buenos resultados de los alumnos en cuanto al desempeño en los exámenes del IB.

## RECOMENDACIONES

En esta sección final, presentamos algunas recomendaciones para la Organización del Bachillerato Internacional y para cada una de las iniciativas que forman parte de este estudio.

## **Organización del Bachillerato Internacional**

- Debería asesorar a los Estados sobre la importancia de crear mecanismos de apoyo sólidos y estables para los colegios públicos.

En la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos, los colegios públicos tienen un nivel de autonomía muy bajo para administrar fondos, recursos humanos y tomar decisiones pedagógicas. En consecuencia, muchas de las cuestiones que normalmente deciden los Colegios del Mundo del IB privados, en los colegios públicos la decisión queda a cargo del Estado. Por lo tanto, el Estado debe apoyar activamente a los colegios públicos que ofrecen el programa del IB.

- Debería asesorar a los Estados sobre la importancia de adquirir o desarrollar el saber hacer del IB en el Estado o fomentar una sólida alianza del Estado con organizaciones de la sociedad civil que puedan brindar el saber hacer (como asociaciones locales de Colegios del Mundo del IB).

## **Costa Rica**

- Debería abordar el tema de las “dos culturas” en los colegios públicos que ofrecen el PD buscando maneras para seguir integrando el programa del IB con el bachillerato nacional.
- Debería desarrollar un proceso de evaluación de la iniciativa sistemático que brinde información para mejorar, documentarlo y legitimarlo.
- Debería pensar en opciones para extender el programa considerando el éxito de la iniciativa y la demanda de familias y otras partes interesadas.

## **Argentina**

- Debería crear en el Estado una estructura de apoyo sólida y estable para los colegios que ofrecen el PD, idealmente dentro de la estructura actual de la administración pública.
- Debería adquirir el saber hacer del IB en el Estado, ya sea de colegios privados o del colegio público con larga trayectoria en el IB.

- Debería evaluar la posibilidad de incorporar la ACBIRP como socio en el proyecto (podría inspirarse en el caso de Costa Rica).
- Debería invertir en capacitación docente y el acceso a materiales para los docentes del IB.
- Debería revisar cómo integrar el currículo del IB con el currículo local, tratando de reducir la cantidad total de asignaturas para los alumnos que eligen seguir el programa del IB.
- Debería reducir la cantidad de opciones curriculares en los Colegios del Mundo del IB para disminuir la cantidad de asignaturas del IB que requieren capacitación y materiales.

## **Perú**

- Debería abordar el problema de la transición a la universidad de los graduados de la red COAR.
- Debería ocuparse de reducir los niveles de estrés de los alumnos.
- Debería revisar las condiciones de contratación de los docentes para evitar una alta rotación cuando muchos docentes se enfrenten al dilema de perder su cargo permanente en el sistema nacional al mismo tiempo.

## REFERENCIAS

- ACÓN, K. *Colegios públicos con bachillerato internacional en Costa Rica: logros, buenas prácticas y desafíos (estudio exploratorio)*. San José de Costa Rica: Estado de la Educación y ASOBITICO, 2016.
- BALARIN, M. "The Default Privatization of Peruvian Education and the Rise of Low-fee Private Schools: Better or Worse Opportunities for the Poor?". En *ESP Working Paper Series*. 2015, n.º 65 [en línea]. <<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3633>>. [Consulta: 14-12-2017].
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Abingdon: Routledge, 2012.
- BEECH, J. *Global Panaceas, Local Realities: International Agencies and the Future of Education*. Fráncfort: Peter Lang, 2011.
- BEECH, J.; BARRENECHEA, I. "Pro-market educational governance: is Argentina a black swan?". En *Critical Studies in Education*. 2011, vol. 52, n.º 3. Pp. 279-293.
- CEPAL. *Panorama Social de América Latina 2017*. Santiago de Chile: CEPAL, 2017 [en línea]. <[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002_es.pdf)>. [Consulta: 10-12-2018].
- COWEN, R. "The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting?". En *Comparative Education*. 2009, vol. 45, n.º 3. Pp. 315-327.
- GANIMIAN, A. J. *No logramos mejorar: Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA 2012*. Buenos Aires, Argentina: Proyecto Educar 2050, 2013.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO. "Expenditure on education as % of GDP (from government sources)" [en línea]. <<http://data.uis.unesco.org/?queryid=181>>. [Consulta: 17-12-2018].
- MASTRO VECCHIONE, C. D. *La educación superior en Perú*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. 2011 [en línea]. <<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1096>>. [Consulta: 10-12-2017].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Anuario estadístico educativo 2015*. Buenos Aires: DiNIEE, 2015.
- ORGANIZACIÓN DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL. *The IB Diploma Programme Statistical Bulletin, November 2017 examination session*. 2018 [en línea]. <<https://www.ibo.org/contentassets/bc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/dp-statistical-bulletin-november-2017-en.pdf>>. [Consulta: 10-12-2018].
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. París: OCDE, 2012.
- PROGRAMA ESTADO DE LA NACIÓN. *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación, 2011.
- RESNIK, J. "The incorporation of the International Baccalaureate in Magnet schools in the United States: Survival strategies of low performing schools". En *Educational Practice and Theory*. 2015, vol. 37, n.º 2. Pp. 79-106.

RESNIK, J. "The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach". En *Globalisation, Societies and Education*. 2016, vol. 14, n.º 2. Pp. 298-325.

RIVAS, A. *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC, 2015.

RUBIE-DAVIES, C.; HATTIE, J.; HAMILTON, R. "Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes". En *British Journal of Educational Psychology*. 2006, vol. 76, n.º 3. Pp. 429-444.

SCHRIEWER, J. "Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity?". En Schriewer, Jürgen (ed.). *Discourse Formation in Comparative Education*. Fráncfort del Meno: Peter Lang, 2000. Pp. 3-53.

SILOVA, I. "Contested Meanings of Educational Borrowing". En Steiner-Khamsi, Gita; Waldow, Florian (eds.). *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education*. Nueva York: Routledge, 2012. Pp. 229-245.

STEINER-KHAMSIS, G. "Transferring Education, Displacing Reforms". En Schriewer, Jürgen (ed.). *Discourse Formation in Comparative Education*. Fráncfort del Meno: Peter Lang, 2000. Pp. 155-187.

TARC, P. "The Emergence of the International Baccalaureate Diploma in Ontario: Diffusion, Pilot Study and Prospective Research". En *Canadian Journal of Education*. 2012, vol. 35, n.º 4. P. 341.

TERIGI, F. "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En *Propuesta Educativa*. Junio de 2008, n.º 29. Pp. 63-71.