

LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL EN ARGENTINA: ¿PARA QUÉ, QUIÉNES Y POR QUÉ?

Liliana Mayer*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

<https://orcid.org/0000-0002-7364-4048>

RESUMEN

El artículo analiza la internacionalización de la educación en Argentina en el nivel secundario. Se vale de una investigación cualitativa comenzada en el año 2018, en la que se entrevistaron agentes educativos -autoridades y docentes- de escuelas que a) pertenecen a la red del Bachillerato Internacional, que a través de su Programa Diploma acredita títulos internacionalmente y b) escuelas binacionales, es decir instituciones que además de ser argentinas y cumplir con la normativa local, pertenecen a un segundo Estado Nación. El objetivo del artículo consiste en indagar los motivos por los que las escuelas integran estas redes. Se parte de la hipótesis que las escuelas que adoptan los programas relacionados a la educación internacional tal como la hemos definido, lo hacen para validarse -y revalidarse- dentro de sus circuitos, como escuelas “buenas” y “exigentes”, al tiempo que separarse de escuelas que si bien son para los mismos públicos en términos socioeconómicos, se las conoce como escuelas “para ricos”. Esta distinción permite delimitar fronteras morales y simbólicas no ya hacia fuera de sus propios espectros, sino hacia dentro de los mismos. La participación en estos programas -que devienen en circuitos- implican la pertenencia a un espacio social global que otorga competencias o *skills* valoradas por esos circuitos y por quienes quedan por fuera de él.

Palabras claves: enseñanza privada/ secundaria/ internacionalización/ elite

ABSTRACT

INTERNATIONAL EDUCATION IN ARGENTINA: WHAT FOR, FOR WHOM AND WHY?

The article analyzes the internationalization of education in Argentina at the secondary level. For this, it uses qualitative research that began in 2018, in which educational agents – authorities and teachers – were interviewed. We interviewed schooling agents from schools that a) belong to the International Baccalaureate network, which through its Diploma Program accredits degrees internationally, were interviewed. and b) binational schools, that is, institutions

* Dra. en Ciencias Sociales, Master en Investigación en Ciencias Sociales y Socióloga ((Universidad de Buenos Aires). Investigadora de Carrera del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), del área de educación. Actualmente investigo sobre los procesos de internacionalización y movilidad educativa. Experiencia en docencia, investigación y gestión de la educación. E-mail: lzmayer@gmail.com

that, in addition to being Argentine and complying with local regulations, belong to a second Nation State. The objective of the article is to investigate the reasons why schools integrate these networks. We start from the hypothesis that schools that adopt programs related to international education as we have defined it, do so to validate themselves - and revalidate themselves - within their circuits, as “good” and “demanding” schools. while separating from schools that, although they are for the same audiences in socioeconomic terms, are known as schools “for the rich people”. This distinction makes it possible to delimit moral and symbolic boundaries not outside their own spectrum. Participation in these programs - which become circuits - implies belonging to a global social space that grants competencies or skills valued by these circuits and by those who are left outside of it.

Keywords: independent schools/ secondary/ internationalization/ elite

RESUMO

EDUCAÇÃO INTERNACIONAL NA ARGENTINA: PARA QUÊ, QUEM E POR QUÊ?

Este artigo analisa a internacionalização da educação na Argentina no nível secundário. Para isso, utiliza uma pesquisa qualitativa iniciada em 2018, na qual foram entrevistados agentes educacionais - autoridades e professores - de escolas que a) pertencem à rede International Baccalaureate, que por meio de seu Programa de Diploma credencia diplomas internacionalmente, e b) escolas binacionais, ou seja, instituições que, além de serem argentinas e cumprirem as regulamentações locais, pertencem a um segundo Estado-nação. O objetivo deste artigo é investigar as razões pelas quais as escolas aderem a estas redes. Partimos da hipótese de que as escolas que adotam programas relacionados com a educação internacional o fazem para se validarem - e revalidarem - dentro dos seus circuitos, como escolas “boas” e “exigentes”, ao mesmo tempo que se separam das escolas conhecidas como escolas “para ricos”. Esta distinção permite delimitar fronteiras morais e simbólicas não fora dos seus próprios espectros. A participação nestes programas - que se transformam em circuitos - implica a pertença a um espaço social global que confere competências ou aptidões valorizadas por estes circuitos e por aqueles que ficam de fora.

Palavras chave: Ensino privado/ escola secundaria/ elite/ internacionalização

Introducción

Los procesos de internacionalización de la educación han sido abordados en sus diversos modos y niveles. En particular, en educación superior (Catalano, 2010; Catalano; Mayer, 2023) se ha hecho hincapié en las movi- lidades académicas, las oportunidades culturales y turísticas que implica estudiar una carrera de

grado o posgrado en “el extranjero” o realizar intercambios anuales o de semestres. También en las posiciones desiguales fruto de procesos con institucionalización diferente según los continentes: por ejemplo, en América Latina, los acuerdos son más incipientes que en Europa y las agencias financiadoras también son

menores. Sin embargo, este campo ha llevado al interés de la investigación constituyéndose en un campo de estudio.

De menor desarrollo aún, es el estudio de la internacionalización de la educación en los niveles obligatorios o básicos, en particular en el secundario o medio. Si bien hay varios estudios y autores que problematizan los procesos de internacionalización educativa y movilidad académica en estos niveles (Cookson; Hodges Peersell, 2010) el corpus teórico es considerablemente menor al de la educación superior. Más aún respecto de lo que pasa en nuestro continente en general y en Argentina en particular.

Si bien aún no hay consenso definitivo respecto de lo que implica la educación internacional en los niveles obligatorios, sí se entiende que no se trata sólo de escuelas que “mirar al mundo” o tienen una mirada y misión cosmopolita, sino que se encuentran bajo el paraguas de redes internacionales (Resnik, 2012, 2015) Bajo distintas modalidades, en nuestro continente esto se da a partir de dos modalidades principales. En primer lugar, las escuelas binacionales, es decir instituciones que pertenecen a un segundo Estado Nación -y en consecuencia a un segundo sistema educativo estatal- además de pertenecer al del país donde están ubicadas y cumplir con la normativa local. Estas instituciones pertenecen a sistemas educativos de los países europeos centrales -Alemania, Francia e Italia, mayoritariamente- y su Curriculum se condice con el de ese segundo país. Ofrecen también los exámenes de finalización de sus estudios -como el BAC, Abitur o Diploma- que permite el ingreso irrestricto a la educación superior europea.

En segundo lugar y de manera más difundida en nuestro continente en general y en Argentina en particular se encuentran las escuelas que pertenecen al “mundo del Bachillerato Internacional” o “mundo IB” por sus siglas en inglés. Estas instituciones ofrecen el Programa Diploma del Bache-

rato Internacional (PDBI) dependiente de la Organización del Bachillerato Internacional con sede en Ginebra, Suiza. Esta modalidad es la más extendida en nuestro continente en general y en Argentina en particular. Si bien en nuestro país, debido a un convenio entre la OBI y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 10 escuelas estatales adhieren al programa, la adhesión al “mundo del Bachillerato Internacional” se realiza de manera principal a partir de la membresía de escuelas del subsistema privado asociadas a determinados públicos de elite. En, lo que respecta a las escuelas binacionales, la mayoría ofrece también el PDBI, de manera tal que, para este artículo, las incluimos en su doble determinación, excluyendo a las que sólo ofrecen los exámenes de finalización del segundo país al que pertenecen.

El PDBI comenzó hace más de 40 años para asistir a familias nómades a través de un programa de reconocimiento a nivel mundial que permitiera la movilidad estudiantil. Con el devenir de los años, se fue expandiendo a otros ámbitos y públicos, a la par que fue agregando otras dimensiones de reconocimiento en el campo educativo, basadas en el entendimiento en la diversidad cultural, la mentalidad internacional y la promoción de una ciudadanía global comprometida con objetivos relacionados al desarrollo sustentable y el reconocimiento de las diferencias¹.

1 En términos específicos, el PDBI consiste en una malla curricular de dos años que se ofrece a los estudiantes de entre 16 y 19 años y que para obtenerlo, los mismos deben acreditar la cursada de una materia interdisciplinaria -Teoría del Conocimiento- y luego seis otras asignaturas que se eligen dentro de un grupo de cursos: estudios de lengua y literatura, adquisición de lenguas, individuos y sociedad, ciencias, matemática y artes. A esto se le suman las actividades del área Creatividad, Acción y Servicio (CAS), donde los estudiantes deben sumar créditos en actividades relacionadas al aprendizaje servicio (Swalwell, 2013; Swaminathan, 2007) y la redacción de una monografía sobre un tema de investigación desarrollado a lo largo de los dos años que dura el Programa. En los últimos meses del segundo año, los estudiantes deben rendir exámenes escritos de cada uno de las asignaturas cursadas, que son evaluados por agentes externos a las instituciones participantes.

La diferencia de la pertenencia al “mundo IB”, en relación con otros programas donde las agencias sólo se hacen presentes al momento de tomar exámenes, es que las escuelas, para ser parte de esta red, deben pasar un arduo proceso de auditoría que puede durar hasta dos años, donde deben alinear, en caso de no estarlo previamente, sus objetivos institucionales a los de la OBI².

En Argentina, el total de las escuelas que podemos identificar en estas redes es de 60 instituciones, siendo las del “mundo IB” claramente mayoría (Mayer; Gottau, 2022; Mayer, 2019, 2023). En Argentina, las instituciones que ofrecen educación internacional pertenecen al subsistema privado de educación lo que presenta una particularidad con respecto al modo de inserción en espacial del Bachillerato Internacional que en otros países de la región se da en el subsistema estatal (Beech, Guevara; Del Monte, 2018).

Estas instituciones son escuelas conocidas y reconocidas como “escuelas de elite”. Las escuelas que albergan públicos de elite, como hemos analizado en otros lugares (Gottau; Mayer, 2021; Mayer; Gottau, 2022, 2023; Mayer, 2010 y 2023) son un campo heterogéneo, que, si bien las excede, las comprende. Como ya lo hemos analizado (Mayer; Gottau, 2022; Gottau; Mayer, 2023) la diversificación propia del subsistema educativo hace que estén mayoritariamente ubicadas en el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

2 En cuanto a las escuelas, para poder pertenecer al “mundo del Bachillerato Internacional”, deben atravesar un proceso de dos años de autorización rigurosa, evaluación institucional y llegado el caso, adecuación de sus idearios institucionales a los del Bachillerato Internacional (BI), para poder poner en práctica el programa. Según datos de la IBO, mientras que en 1994, eran 500 las escuelas afiliadas a nivel mundial, en el año 2016 alcanza a 3100 instituciones. En América Latina, el desarrollo y crecimiento del PDBI no es un proceso lineal ni homogéneo. En Ecuador, Perú y Costa Rica, gran parte de su expansión se explica a partir de las escuelas de gestión estatal. En el caso de Argentina, si bien en la Ciudad de Buenos Aires se firmó un convenio para que las escuelas de este subsistema puedan pertenecer a esta red, su crecimiento se observa relacionado a escuelas del subsistema privado de “elite”, siendo uno de los diez países con mayor cantidad de escuelas BI del mundo (Bunnell, 2008).

Ahora bien; ¿cuál es la motivación de las instituciones tanto para ser para del “mundo IB” o ser escuelas binacionales? Las investigaciones al respecto suelen centrarse en la admisión a la educación superior, en países con sistemas de ingreso restringido. Este no es el caso de Argentina, donde el ingreso a las universidades es irrestricto y además el sistema universitario estatal es gratuito. Esto hace que, inclusive pese a los esfuerzos que hacen las instituciones para fomentar los procesos de internacionalización de la educación a nivel de carreras de grado, sea infructuoso, tal como nos lo cuentan sus agentes educativos. Además, el prestigio de las universidades -en particular las estatales- en Argentina, junto con su gratuidad hace que el país sea más bien receptor de estudiantes aún cuando numéricamente es un proceso incipiente- extranjeros que a la inversa. Suma a esto que universidades de renombre, como la de Buenos Aires, están en emplazamientos turística y culturalmente valorados, lo que vuelven al país, y a la Ciudad, en destinos estudiantiles ideales (Mayer; Catalano, 2018; Catalano; Mayer, 2023). Entonces, la pretensión de que estas escuelas centren sus esfuerzos en pertenecer a estas redes por los sistemas de ingreso universitarios, no parece ser la principal explicación.

En el caso de las escuelas binacionales -no así las pertenecientes al IB- las instituciones reciben financiamiento del segundo Estado al que pertenecen. Esto se traduce, como lo hemos analizado en otros lugares (Mayer; Gottau, 2023) en la presencia de agentes educativos extranjeros que suelen ocupar además cargos de coordinación o dirección, lo que también genera cierta conflictividad hacia dentro de ellas (Mayer; Gottau, 2023). Si bien esto imprime cierto pragmatismo, a nuestro juicio, tampoco alcanza con explicar los motivos por los que las escuelas pertenecen a esas redes, ya que tal membresía supone auditar la escuela a dos sistemas, lo que genera una carga considerable extra de trabajo.

En este sentido, nuestra principal hipótesis sostiene que las escuelas que adoptan los programas relacionados a la educación internacional tal como la hemos definido, lo hacen para validarse -y revalidarse- dentro de sus circuitos, como escuelas “buenas” y “exigentes”, al tiempo que separarse de escuelas que si bien son para los mismos públicos en términos socioeconómicos, se las conoce como escuelas “para ricos”, es decir espacios que privilegian la producción y reproducción de cierres sociales y de jerarquías (Dubet, 2011) por sobre los procesos de aprendizaje. A su vez, en el marco de un sistema educativo que carece de pruebas estandarizadas de cierre del nivel secundario y admisión a la universidad, los exámenes que deben realizar sus estudiantes -ya sea el PDBI, el Abitur para escuelas alemanas o el BAC para las francesas, entre otros- permite restablecer “la cultura del mérito” en estas poblaciones y escuelas.

Esta distinción permite delimitar fronteras morales y simbólicas no ya hacia fuera de sus propios espectros, sino hacia dentro de los mismos, ya que se posicionan como escuelas que, si bien albergan a públicos selectos y de élite, intentan despegarse de esa imagen a partir de una reputación y cultura institucional asociada a la educación de calidad y excelencia académica. Estos repertorios deben tener, a nuestro juicio, “soportes” materiales y/o simbólicos que permitan validar, revalidar y reponer esa cultura institucional de manera cotidiana.

El artículo que sigue desarrolla estas ideas a través de sus diferentes apartados. En primer lugar, exponemos los aspectos metodológicos que orientaron y orientan nuestra investigación, cuyos resultados aquí se exponen. Luego, ya entrando en nuestra etapa de análisis de los datos cualitativos que la investigación brinda, analizamos dimensiones específicas que tienden a validar nuestras hipótesis principales. En primer lugar, desarrollamos el eje relacionado a los programas internacionales del IB que lo ubican como columna vertebral de los proyec-

tos institucionales. Luego, los modos en que, a través de estos programas, se permite, desde la perspectiva de los agentes institucionales que lo ponen en marcha, reinstalar el mérito y las “desigualdades justas” en la escolaridad. Como último eje de análisis nos detenemos en la posibilidad de pertenecer -o la pretensión misma- a espacios “selectos” que pueden incluso trascender fronteras y delimitar otras, tanto materiales como simbólicas. A modo de conclusión, en las palabras finales volvemos sobre estos temas y posibles interrogantes que intentamos dar cuenta en otras instancias de análisis.

Metodología

Desde la perspectiva aquí adoptada, las escuelas no son consideradas como simples organizaciones, sino a partir de la micropolítica (Ball, 1989), lo que permite dar cuenta de éstas como espacios de lucha de poder, donde los actores luchan por el control y donde se cristalizan distintos objetivos e intereses que están ideológica y valorativamente orientados y las formas concretas y singulares en que se desarrollan estas micropolíticas, construyen la macropolítica. Los agentes y las instituciones no son reductibles a simples reproductores de programas -a modo de paquetes- sino que intervienen en su delimitación y construcción, de manera consciente o no: en las escuelas hay negociación, casualidad y acciones ad hoc. Si sostenemos que las políticas en general y las educativas en particular están mediadas por discursos y agencias internacionales (Beech, 2009) y que pese a la centralidad estatal existen otras organizaciones con o sin lucro, que intervienen en la delimitación de las políticas educativas, tanto en su desarrollo como en su implementación (Ferguson, 2008), podemos sostener siguiendo a Ball (2002), que los programas internacionales en tanto política educativa está siendo constantemente reinterpretado y transformado por los diferentes actores par-

participantes del proceso, en contextos diversos en lo que refiere a su materialidad, historia y relaciones de poder, y donde juega un rol preponderante la creatividad de las escuelas y sus actores para interpretar, traducir y poner en práctica los mismos.

En vista de lo expuesto, estudiar las instituciones permite a su vez dar cuenta del sistema educativo y de las desigualdades sociales y educativas, así como de los procesos de fragmentación, que también se construyen y producen a partir de las prácticas de estos sectores (Tiramonti, 2004, 2008), que podemos denominar de «élite» (Bourdieu, 2001). Mills (1956) aseveraba que las instituciones que albergan estos públicos son la agencia más importante para transmitir las tradiciones de los sectores sociales acomodados y las regulaciones para acceder a las nuevas riquezas. Estas instituciones suelen pertenecer al subsistema de educación privado, usualmente relegado en las investigaciones en nuestro continente, pese a ser el espacio geográfico donde de diversas maneras y con diferentes impulsos más ha crecido la matrícula en los últimos años (Verger; Moschetti; Fontdevilla, 2017). Bourdieu (2001) sostiene que en las sociedades modernas de diferenciación creciente corresponde referirse a clases dominantes en plural, debido a la constitución de diversos campos de poder con capitales propios, donde además se distingue la tenencia de capital económico y la de capital cultural. Las sociedades modernas valoran de manera creciente la cultura, al tiempo que adquiere ciertos niveles de autonomía de la posesión -o acumulación- de capital económica, lo que establece distinciones estéticas y semánticas. De allí que las élites -o, más precisamente para los objetivos de este trabajo, las escuelas consideradas de élite- no pueden entenderse como un sector homogéneo, sino con intereses y prácticas divergentes que tienden a diferenciarse dentro de un espectro determinado (Gottau; Mayer, 2021). Para el análisis de las escuelas, nos valdremos

del trabajo de campo cualitativo comenzado en el año 2018, en el que se entrevistaron a agentes educativos -autoridades y docentes- de escuelas adheridas al IB o binacionales. En muchos casos, las entrevistas estuvieron acompañadas por observaciones de clases y otros espacios institucionales, trabajo de archivo en las instituciones y análisis de documentos programáticos y de las páginas web de 9 instituciones. En total se realizaron 22 entrevistas. En cada una de ellas se entrevistó al menos a una autoridad y un docente y en algunas pudimos realizar más entrevistas, de allí la diferencia numérica. Por tratarse de instituciones de “elite” por fuera de la red de escuelas católicas, se trata de instituciones que no reciben financiamiento estatal. De manera tal que se trata de instituciones con mayores márgenes de autonomía: si bien el universo de gestión privado goza de mayores márgenes de autodeterminación que el sector estatal, son las escuelas sin financiamiento estatal las que mayor independencia tienen, pese a estar bajo las normativas educativas nacionales. Para seleccionar los casos -es decir las instituciones donde resultaba pertinente realizar el trabajo de campo, se realizó un muestreo intencional (Sautu, 2003) que permitiera observar el modo en que *se construyen, enseñan y promueven los programas internacionales en las escuelas, intentando cubrir sus diversas especificidades*. Para tal fin, el mapeo de escuelas del sector privado de Argentina elaborado por el equipo del PICT³ (Mayer et. al, 2022) constituyó un insumo esencial, en tanto a través del mismo, hemos podido rastrear las múltiples redes y asociaciones que inciden en proyectos institucionales singulares, así como escuelas que no tienen mayores afiliaciones que sus comisiones directivas. Para el desarrollo del mapeo de escuelas, partimos

3 Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica (PICT) titulado “Ciudadanía juveniles, política y curriculum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada. 2019-2021” acreditado RESOL-2019-401-APN DANPCYT#ANPCYT, dirigido por Liliana Mayer, Marina Larrondo y Mariana Lerchundi.

de la estrategia de “mapeo colectivo” (Risler; Ares, 2013). A partir de ella, se consultaron diversos tipos de materiales disponibles en línea tanto presentes en las páginas web de las escuelas como en sus redes sociales. Los datos fueron cargados en un documento compartido, lo que permitió contar colectivamente con la información relevada y así contribuir a la definición de las siguientes etapas.

El universo de escuelas adheridas al “mundo IB”, en Argentina está conformado por 60 escuelas, de las cuáles 50 pertenecen al subsistema privado. Las 10 restantes al subsistema de gestión estatal. De estas, 9 están en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires e ingresaron a través de un convenio con el Ministerio de Educación de ese distrito. La escuela de gestión estatal restante está ubicada en la zona norte de la Provincia de Buenos Aires, siendo una de las más antiguas en ser parte del PDBI.

Las escuelas de gestión privada pertenecientes a la red, si bien se pueden unificar bajo dos variables: ser instituciones de “elite”, por un lado y no recibir financiamiento estatal por el otro. Sin embargo, presentan a su vez heterogeneidades entre sí. De manera tal que nuestro trabajo de campo y la selección de casos y, en consecuencia, la selección de casos para este artículo, se diseñó para dar cuenta de tal heterogeneidad, ya que este universo está compuesto de instituciones que difieren entre sí en relación a su orientación, comunitarias, binacionales, y diferentes grados de antigüedad, entre otros aspectos. Los “grados de antigüedad” y su clasificación para los fines del trabajo de campo, se relacionan con la historia y desarrollo del subsistema privado en Argentina (Gamallo, 2015). También, una variable a tener en cuenta fue si las instituciones miembro y a las que contactamos, participan de otros programas internacionales certificados o no o si son binacionales. Como lo adelantamos en la introducción, la mayoría de las escuelas binacionales ofrecen además de los exámenes de finalización del

segundo país al que pertenecen, el IB, por motivos diversos explicados en otras oportunidades (Mayer; Gottau, 2023; Larrondo; Mayer, 2018).

En relación a su orientación -laicidad o no-, cabe realizar una salvedad respecto a la escuela judía que conforma nuestro trabajo de campo. Las instituciones de la red judía suelen dividirse entre religiosas -cuando nacen a partir de una sinagoga o templo y tienen dentro de sus autoridades, staff docente y proyectos educativos a los miembros principales de la congregación- y las laicas, que afirman una relación comunitaria por fuera de una institucionalidad religiosa (Rubel, 2011), que es el caso de la escuela que forma parte del “mundo IB”. Otro cúmulo de instituciones de gestión privada en Argentina, son las escuelas que nacieron de comunidades de inmigrantes. Dentro de estas, existen diferenciaciones entre los modos en que las comunidades planificaron y desarrollaron sus instituciones educativas. La gran diferencia la marca la comunidad británica, que no apoya económicamente a sus instituciones, que desde sus inicios se “abrieron” a la sociedad (Mayer; Gottau, 2023). En contraposición, las de otros colectivos nacionales se crearon para generar mecanismos de integración diferenciada (Mayer; Schenquer, 2014) para albergar a sus *expatriados*, tendientes a la biculturalidad. Si bien este aspecto fue cambiando y las escuelas se abrieron a todos los públicos, este ethos se mantiene, junto con la pertenencia a redes de escuelas en el exterior del país que les da origen -Alemania, Francia e Italia, mayormente- y del cual reciben diferentes grados de financiamiento. La mayoría de estas instituciones ofrece a sus estudiantes tanto la posibilidad de rendir los exámenes específicos del país europeo al que pertenecen, como el PDBI y se encuentran dentro de nuestro universo de análisis.

El siguiente cuadro ilustra la diversidad de la muestra:

TÍTULO: MUESTRA DE ESCUELAS INCLUIDAS EN EL ARTÍCULO									
Escuela	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Número de entrevistas	3	2	3	2	2	3	2	2	3
Orientación	Laica- comunidad judía/	Laica- comunidad inglesa/	Laica bina- cional alemana	Laica/ bina- cional france- sa	Laica	Laica	Laica	Laica/ comu- nidad inglesa	Laica
Pertenencia a otras redes internacio- nales	No	Si	Si	Si	No	No	No	Si	No
Antigüedad	Hasta 80 años	100 años o más	Hasta 80 años	100 años o más	Menos de 50 años	Hasta 80 años	Menos de 50 años	Hasta 80 años	Hasta 80 años
Ubicación	CABA	PBA	CABA	CABA	PBA	PBA	PBA	CABA	CABA
Financia- miento estatal	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Otro tipo de financia- miento	No	No	Si	Si	No	No	No	No	No

Fuente: Mayer, Lerchundi, Larrondo, Seca y Hernandez, 2022

Para el análisis de las entrevistas- nuestra principal técnica de análisis- , se utilizó la aplicación Atlas ti a partir de un modelo inductivo- deductivo. La primera codificación se realizó según los criterios conceptuales extraídos del marco teórico, y las siguientes codificaciones se hicieron por capas con categorías nativas. Considerando que las entrevistas se sustentan en mlas narrativas de los entrevistados, en todo momento recurrimos a la repregunta como modo de reinterpretar el sentido enunciado y construido. Intentamos ir más allá de la pre- misa de la que partía la narrativa, ya que enten- demos que toda argumentación constituye un constructo social. Esto proporciona un recorte metodológico por un lado y teórico por el otro, ya que se trata de instituciones que, de manera independiente a sus proyectos institucionales y a sus diferenciaciones entre sí, se homologan por albergar a los sectores socioeconómicos aventajados del AMBA, conocidas como «es-

cuelas de élite». Las entrevistas tuvieron una duración de 60 minutos en promedio y en muchos casos, se produjo un efecto “bola de nueve” donde un etrenvistado o entrevistada nos refería a otro agente escolar pertinente para la investigación. En este sentido, fue crucial la presentación “honesta y progresiva (Woods, 2005) de la investigación y de sus propósitos. En relación con las observaciones, que al igual que el análisis de fuentes secundarias (páginas webs y documentos institucionales y programáticos) tuvieron como objetivo observar la dinámica y algunas características de las escuelas, así también como su funcionamiento. Se llevó un registro de todas las observaciones que se realizó a través de notas tomadas *in situ*, sumado a reflexiones posteriores, y fue principalmente utilizada con el objetivo de aportar algunos elementos complementarios a fin de poder comparar y contrastar, ampliar y ejemplificar, según el caso, la información provista

por los agentes educativos. Para apoyar nuestra investigación, las entrevistas fueron grabadas y luego desgrabadas y digitalizadas. A su vez contamos con un diario de campo, donde se realizaron anotaciones a los momentos de las observaciones pero también a cuestiones relevantes a las entrevistas (ej: lenguaje corporal, incomodidades, etc) y fichas de contenido, que permitió consignar información proveniente de la revisión documental que realizada. Aquí se aunaron resúmenes, interpretaciones o referencias textuales. Este instrumento permitió ordenar categorías de análisis, triangular datos, ubicar vacíos de información y complementarla permanentemente. Como sistema abierto, posibilita la entrada permanente de datos, apoya la construcción de ejes temáticos y permite usar un sistema único de registro y sistematización que agiliza la sistematización de la información junto con los instrumentos arriba mencionados.

La búsqueda de soportes y columnas vertebrales de proyectos educativos

En una entrevista con un directivo de una de las escuelas, cuando menciona aspectos positivos del Bachillerato Internacional, sostiene que, a través de la adhesión de la institución al mundo del Bachillerato Internacional, la escuela se torna previsible:

El Bachillerato Internacional te ordena, ordena la institución. Nosotros ya tenemos las fechas de examen del año que viene [2019] y del otro [2020], ya estamos preparando informes y otros documentos, algo que acá [en Argentina] si no es imposible. Tenemos la planificación por los próximos cinco años. Y además no se puede pedir prórroga

De manera análoga, un directivo de una de las primeras escuelas donde se instaló el PDBI afirma:

La pregunta que surge, no sé si es filosófica, pero uno reflexiona y esto se instala en 1995 y en 2019 seguimos con esto, claramente la

población cambió y claramente la escuela también, el perfil del colegio se modificó y nosotros seguimos con esto. Ahora está re- instalado

Y luego continúa:

Es difícil sostener lo mismo, porque la escuela cambió mucho y para mí, para bien: ahora acompañamos a los chicos, ya no es sólo 'que estudien y que les vaya bien', los acompañamos en sus dificultades, sus problemas y limitaciones, esto para mí está bueno, pero si vos hablas con algún academicista duro, te va a decir que no. Ahora se privilegia el bienestar, que los chicos estén bien. Pero sigue siendo una escuela exigente.

Algo similar sostiene una de las autoridades consultadas en una escuela binacional:

Estar dentro del sistema educativo [del país europeo al que pertenece la escuela], si bien supone una serie de exigencias y trabajo extra, da mucha previsibilidad. Hay capacitaciones, una red de trabajo y mucha estabilidad en torno a los años venideros.

A primera vista, y sin extendernos en este tema, las agencias internacionales actúan como eje ordenador de las escuelas, frente a los cambios propios -y muchos continuos e inclusive contradictorios- de la política educativa, que deriva en transformaciones e indefiniciones, al menos para muchos agentes educativos. Poco importa si realmente los cambios locales son "caóticos" como lo expresan los entrevistados: lo que importa es como lo simbólico construye realidad.

Una profesora-coordinadora de una de las escuelas en las que realizamos trabajo de campo cuenta:

Acá los chicos la pasan bien. Es una escuela exigente, pero se nota que la quieren, que disfrutan venir

Un directivo de otra de las escuelas nos dice:

El desafío es que los chicos estén bien, que se mantengan ciertos grados de exigencia, pero no a costa del bienestar. Como me decía el otro día gente del gabinete pedagógico, acá tenés a los chicos con sus necesidades básicas materiales más que cubiertas, pero emocionalmente es el tema. Acá hay chicos que sufren mucho abandono en sus casas, que tienen muchos proble-

mas, mucha frustración, y eso también hay que atenderlo. Para eso tenemos un despliegue de gente trabajando: tutores, profesores, jefes de año y preceptores que no son sólo para la cuestión disciplinar, sino para alertar sobre estas problemáticas. Acá hay más de 100 profesores para 800 alumnos y los profesores se preocupan mucho por cada chico”

Las escuelas entonces, desarrollan estrategias y recursos para poder conocer individualmente y personalizar a cada alumno. Eso es tal vez uno de los factores que más repercute en sus altas cuotas. Sin embargo, más allá del eje económico, esto está en el centro de lo que sostenemos es la incursión de los programas internacionales de educación: garantizar exigencia y calidad educativa. En este sentido, si bien esto no es un tema a desarrollar en este artículo, si emerge de los fragmentos de los entrevistados como estas escuelas y sus programas tienen -o tendrían- niveles que suponen un plus de exigencia en los estudiantes, que puede llevar a stress, angustia y otros sentimientos en ellos. Sin embargo, en lugar de aminorar las exigencias, desarrollan una batería de recursos para que las puedan soportar.

Un directivo de otra de las escuelas dice:

Acá nos preocupamos mucho por los chicos, porque no sea una escuela para ricos, pero que al mismo tiempo sea una escuela exigente. Es verdad que es una escuela que tiene un costo muy alto, por todo el despliegue de recursos que te comentaba. Y es una pena porque sólo algunos pueden acceder. Somos conscientes de eso, y es algo que preocupa a los docentes, al equipo directivo, la comisión directiva y a la comunidad en general y es algo que tratamos de cambiar. Tenemos un sistema de becas cada vez más grande, porque además esto es parte de los idearios de la escuela, de los valores presbiteranos, de la humildad y de hacer el bien por el otro, de que ningún chico de familias que no puedan pagar la cuota, si es que tienen valores afines, se quede afuera

A través de estos repertorios -y estrategias- estas escuelas se muestran diferentes -y en varios casos con juicios de valor positivo- respecto de la “escuela de antes”. Sus instituciones

eran, desde sus perspectivas más expulsivas, no sólo en términos socioeconómicos, al carecer al menos en la construcción del pasado institucional que realizan- estrategias de retención para alumnos con problemas económicos para afrontar las cuotas o bien para los alumnos que no alcanzaban los logros académicos propuestos y eran expulsados o bien se autoexpulsaban hacia instituciones “menos exigentes” y con cuotas más accesibles. Estas lógicas de inclusión están permeadas no sólo por los idearios institucionales, sino también por las normativas nacionales e internacionales⁴ respecto de la educación inclusiva y el viraje pedagógico y social hacia la inclusión de “todos en la escuela” (Misirlis, 2009) en donde la educación se impone como derecho humano y el lugar donde niños, niñas y adolescentes deben estar. A su vez, criterios de selección antes legítimos socialmente, dejan de serlo.

En este sentido, si bien estas escuelas son conscientes de las ventajas posicionales de su público, y que el valor de su posición depende, en ciertos grados, de lo selecto de su propuesta, muestran una ambivalencia moral frente a ella: por un lado, desarrollando estrategias que implican recursos disponibles sólo en determinadas y pequeñas facciones de la sociedad y por el otro lado, invocan ideales de inclusión e igualdad o bien para los no privilegiados (sociológicamente) o bien para los jóvenes que no pueden alcanzar los objetivos que suponen los programas internacionales y sus exámenes, como veremos a continuación. Estas escuelas suelen tener los exámenes como algo optativo o aconsejado -o desaconsejado- por sus agentes escolares. Es decir que, si bien no todos logran dar esos exámenes, sí se presentan como *un norte* a alcanzar para su población. Más allá de la frustración que eso pueda generar en

4 Nos referimos tanto a la Ley nacional de Educación promulgada en el año 2006, así como también a los documentos y tratados que Argentina suscribe respecto de la educación para todos (EPT), como la Conferencia Internacional de Educación “Educación inclusiva: el camino hacia el futuro” (OEI- UNESCO, 2008) y otros documentos que se derivan de instancias anteriores como el Foro Mundial de la Educación de principios de este milenio.

su público, las escuelas suelen entender esta flexibilidad como algo positivo. Por un lado, de la personalización de las trayectorias escolares (Mayer, 2020) donde se individualiza a cada estudiante y al mismo tiempo como una ruptura frente a las pedagogías (no tan) de antaño, donde no había tales consideraciones y las escuelas expulsaban a quienes no alcanzaban determinados estándares.

Esta lógica de inclusión se vincula a su vez con la de contención. Como hemos demostrado en otro trabajo (Mayer, 2013), estos repertorios fueron permeando en el sistema educativo en su conjunto, asociados a la nueva cuestión social (Fitooussi; Rosanvallon, 1997). La forma que estas lógicas fueron ingresando a estas escuelas, partieron de otros puntos iniciales en donde como bien lo afirman nuestros entrevistados líneas arriba, se comenzaron a atender cuestiones relacionadas al bienestar y a las dimensiones socio-afectivas y simbólicas, no sólo para fortalecer los logros y rendimientos académicos, sino también bajo el amparo de las nuevas cosmovisiones respecto de las relaciones escolares cotidianas, en donde se considera al joven en su totalidad, como entidad que supera a la del alumno. Ambas lógicas, si bien suelen ser bien recibidas por las autoridades, en el marco de escuelas que intentan democratizarse y tornarse más diversas y plurales, también muestran resistencias y añoranzas por pasados ajenos a la conflictividad (Mayer, 2013). Así estas escuelas dejan de ser ese “santuario” (Dubet, 2007) frente a estos procesos de amplitud, que derivan de estas lógicas inclusivas y de contención, instalando debates respecto de los niveles de “exigencias”: las escuelas no pueden declinar en su reputación de excelencia, que las nutre y las diferencia, no sólo hacia fuera -escuelas que no albergan a públicos homólogos- sino principalmente hacia dentro de sus propios circuitos. Según una entrevistada:

Acá vienen públicos privilegiados, es cierto. Pero inclusive con todos los reparos en el bienestar de los estudiantes, en nuestra preocupación por

ellos, la excelencia educativa y ciertos niveles de exigencia no se negocian. Acá se estudia. Hay otras escuelas, donde van chicos de igual posición socioeconómica donde esto no es así. Para nosotros es fundamental el estudio y valores académicos. Y para eso el IB es fundamental.

Sobre esto último, otro director comenta:

E: La población de esta escuela es muy particular: son hijos de padres gerentes, con cargos importantes. Pero esta no es una escuela donde los padres interfieren en los procesos pedagógicos.

I: Algo que llama la atención es la formación humanista del colegio, cuando las familias son del mundo empresarial.

E: Siempre fue así (la composición social). La escuela tiene su propuesta pedagógica. De alguna manera los padres nos “entregan a sus hijos”. Y acá el IB ocupa un lugar central.

A los procesos endógenos que las escuelas enfrentan –los pedagógicos- como la inclusión, la aperturas, tensiones, necesidad de cambios, coexistencia de paradigmas educativos, muchas veces contrapuestos (Terigi, 2008) y la autoridad educativa cuestionada (Mayer, 2013; Gallo, 2008), también se suman los factores exógenos que suman incertidumbre asociados a la globalización y las redefiniciones sociales y económicas que le imprimen incertidumbre a los procesos pedagógicos, estas escuelas desarrollan diversas estrategias para resguardarse y mantenerse, para (re)ubicar al mérito en el centro de sus repertorios. Y para esto, establecen programas que permitan delinear desigualdades justas. Con el reemplazo de la escuela selectiva por la de igualdad de oportunidades (Dubet, 2007) que como dijimos líneas arriba es una aspiración de la sociedad en su conjunto, se van creando mecanismos de distinción -y de nuevas lógicas de selección- sobre la base de la meritocracia interna. Si bien estas escuelas se “abren”, lo hacen bajo un principio de igualdad por un lado y de desigualdades justas o legitimadas en función al desempeño individual de los alumnos, por el otro. Y aquí, los programas como el PDBI son esenciales, al establecer lógicas de mérito individuales

-e individualistas- respecto de la producción de desigualdades y diferenciaciones hacia dentro de su público, ya que como veremos en adelante, para las escuelas, la gran mayoría de sus alumnos -sino su totalidad- está en condiciones de hacerlo, pero lo logran aquellos que se esfuerzan y eso estaría buen visto entre los alumnos y no generaría problemas afectivos ni sociales⁵. Según un entrevistado:

Internamente los chicos sí compiten entre ellos no lo hacen con maldad sino como desafío ni que se refrieguen el resultado. Cuando le va muy bien se los reconoce, los chicos lo tratan con respeto. Nadie se saca buenas notas en el IB sin haber trabajado mucho. Acá o en Australia, es porque todo aquel que le fue bien es porque trabajo mucho y le puso mucho empeño y creo que en ese sentido los chicos lo reconocen y lo respetan mucho

Como lo hemos desarrollado en otro lugar (Larrondo; Mayer, 2018), las escuelas bajo este tipo de paraguas plantean la producción de desigualdades justas: en la medida en que los contenidos del PD están dentro de los parámetros de las habilidades y competencias que jóvenes de esas edades pueden alcanzar, la desigualdad resultante tanto en el rendimiento como en los logros académicos alcanzados, es reconocida como justa. Siguiendo el análisis de Rawls (1993), el mérito se presenta como una norma de justicia en sociedades -e instituciones, agregamos- que valoran la igualdad de los individuos. En este sentido, si se entiende que todos podrían conseguir tales logros, aquí se justifican las diferenciaciones que surgen como consecuencia de la puesta en marcha de talentos, pero también -y fundamentalmente- del trabajo (Young, 1958). Esto sucede en instituciones con un fuerte anclaje individualista previo, que muchas veces refuerza y/o legitima el BI:

5 Si bien esto no es parte de la temática de este artículo, un estudio de Stoudt et. al (2010) contrarrestaría esta mirada. En el mismo, sus autores dan cuenta de los modos en que las culturas competitivas en escuelas de elite suelen derivar en fenómenos de *bullying*. En otro estudio realizado (MAYER, 2013) también observábamos como los procesos de diferenciación entre alumnos derivaban muchas veces, en situaciones conflictivas

Sí, es cierto que es una pedagogía muy individualista. Salvo honradas excepciones, donde vos te encontraste, por suerte, con profesores que te dicen por ejemplo ‘estamos en quinto año, entramos en el tramo del Bachillerato Internacional, la idea acá es que aprobemos todos, así que vamos a trabajar todos en conjunto para aprobar’, pero no son los más comunes, los contás con la mitad de los dedos de una mano

[esta escuela] Es un lugar donde vos sabes que los lugares [que las familias] ocupan fuera del colegio, los padres son lugares más bien singulares: el dueño de la empresa, el gerente general... o sea en general no están en lugares de grandes bases de pares y eso genera una cultura educativa. Esto tiene que acomodarse con una escuela que por su propia definición no es un constructor individual, es un esquema exageradamente industrial, así que dentro de ese contexto es un colegio donde está el individuo (...) es un colegio muy individualizado y entonces, para la construcción colectiva, de demandas colectivas, estamos frente a problemas siempre”

La construcción de “desigualdades justas” y el mérito para erosionar privilegios

Uno de los principales retos que enfrentan las instituciones binacionales y/o adheridas al “mundo IB” es que sus estudiantes decidan rendir los exámenes, y claramente, los aprueben con buenas calificaciones. Para esto las escuelas desarrollan varias estrategias: reuniones, material ilustrativo, charlas con graduados, etc. Sin embargo, es común escuchar entre las autoridades ciertas dificultades para lograr que los alumnos opten por el programa, con la aspiración a que se torne universal. Según autores que analizaron la implementación del PDBI en otros países (Doherty, 2012; Resnik, 2015), sus investigaciones dan cuenta de que las principales motivaciones de los estudiantes oscilan entre la necesidad de obtener buenas notas para los procesos de admisión a las universidades de sus países, o bien con estudios en el exterior. Sin embargo, la realidad en Ar-

gentina es diferente. El desarrollo del sistema de educación superior y su correlato en lo que refiere al prestigio y otras cuestiones relacionadas a los modos en que se continúan los estudios, inclusive para sectores altos (Mayer; Catalano, 2018), muestran una situación diferente, ya que los graduados de estas escuelas continúan sus trayectorias académicas en el país. Como lo explican en dos de las escuelas:

Hemos llegado a tener una tasa de cero chicos yéndose a estudiar afuera, pese a que la escuela lo fomenta, por tratarse de una escuela binacional [pertenece al sistema de escuelas en el exterior de un país europeo]

Luego continúa al respecto:

Es algo que preocupa [que no haya estudiantes que vayan a estudiar al exterior] y algo que la escuela quiere cambiar. Acá se promociona mucho, pero de los alumnos locales, los argentinos, no hay. La cuestión cambiaría no ayuda tampoco. Los que se van es los que de por sí no son argentinos, y están sólo por un par de años acá.

Además de ser gratuitas desde 1949, cuando en la presidencia de Juan D. Perón se derogaron los aranceles con el Decreto 29337, las universidades estatales fueron eliminando los exámenes de ingreso con el retorno a la democracia. La sanción en 1995 de la Ley de Educación Superior, si bien ratificó la gratuidad, daba márgenes de autonomía a las instituciones para designar sus procesos de admisión. Esta situación fue modificada en el año 2015 con la denominada “Ley Puigross” que promulga y delimita el ingreso libre e irrestricto a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. En este marco, es que varios autores sostienen el contenido “plebeyo” del sistema universitario argentino (Krotsch, 2014, *apud* Mayer; Catalano, 2018), que muy probablemente permea o plantea límites a las políticas de las universidades de gestión privada. Dentro de este sector, inclusive las más prestigiosas y de “elite”, si bien establecen mecanismos de ingreso y admisión, a través de cursos preuniversitarios y exámenes en algunos casos, no replican los modelos de otros países, en donde

los antecedentes de los estudios secundarios son determinantes y donde el PD podría tener un lugar central, lo que en palabras de un director entrevistado plantea una limitación:

[el ingreso a la universidad] Es un tema que a mí me resulta complicado, porque creo que es algo que nos falta. Nos falta esa auditoría externa de otros países que se usa [el IB] para el sistema de ingreso a la universidad y acá el chico lo ve como el fin del secundario y ya aprobé la materia y entonces cuando tengo que dar el examen no le pongo el entusiasmo que tendría que ponerle. Pero al mismo tiempo me parece que [los sistemas de admisión y de ingreso tan selectivos] son muy crueles porque lo malo también es bueno. El sistema argentino le permite a un adolescente equivocarse, le permite pasar por malos momentos y no depender de sus notas para ingresar a la universidad, le permite poder elegir libremente su carrera y decir si va a ser un buen médico o no, no por cómo le fue en la secundaria sino por cuanto trabajo le pone a la universidad y a su desarrollo profesional cuando por ejemplo para ser médico en Australia tenés que ser una especie de Einstein cuando muchas veces no se puede determinar por un examen o por la secundaria... y vos decís “pobre chico de 12 o 13 años ya está pensando en la universidad y uno se preocupa por crecer ¿no?” pero bueno, la bueno de nuestro sistema es que permite todo eso, pero permite la vagancia, la especulación, la nota da lo mismo.

Un factor no menor que muestra otra limitación, es la temporalidad misma de los exámenes, que coinciden con los últimos meses -y en algunos casos semanas- del año lectivo y el final de ciclo para los estudiantes:

[Es difícil porque tenés que trabajar] que es este el momento, trabajar las últimas 4 o 5 semanas del año porque la realidad es que en los colegios que los chicos no hacen este tipo de cosas llega octubre/ noviembre y se desenchufan y es una lucha contra una cultura que otros países no tienen pero yo me comparo con otros países ¿no?

Como nos muestran estos fragmentos, aquí la implementación y posible masividad de estos programas, tiene un límite, inclusive dentro de los propios sectores que los promueven. Por un lado, los incipientes procesos de inter-

nacionalización de la educación y movilidad académica, al menos en los estudios de grado (Mayer, 2019). Luego, un planteo pedagógico con aristas diferenciadas al enfoque local que, en algunos casos, puede volverlo contracultural. Por último y fundamentalmente, como hemos desarrollado en líneas arriba, la inexistencia de mecanismos de selectividad e ingreso universitario en las instituciones de mayor prestigio de gestión estatal y sistemas de admisión poco robustos en las equivalentes privadas, que vuelven poco atractivo el esfuerzo en los últimos meses del secundario, que es cuando se rinden los exámenes internacionales y cuando la percepción en muchos estudiantes es que su trayectoria en la escuela media está terminada. Entonces, frente a estas limitaciones, las escuelas deben buscar narrativas para que los estudiantes adhieran a estos programas.

Dentro de los repertorios encontramos principalmente dos. El primero, si bien no se manifiesta de manera cabal, refiere a las posibilidades laborales que podría implicar dar cuenta del IB en el Curriculum Vitae:

Puede ser que sí, que sirva para el CV. Acá ya tenés un Bachiller con orientación en lenguas internacionales. Si a eso le sumás que es del [nombre de la escuela], vale más. Y si encima le sumás el IB, más todavía

Esta narrativa, si bien es frecuente, no aparece como decíamos en el párrafo anterior, de manera taxativa en todas las entrevistas. Es más: reconociendo el carácter de elite de las escuelas en la que se desarrolla el programa, en las instituciones de mayor poder adquisitivo de sus públicos, es cuando esta narrativa comienza a desvanecerse: inclusive cuando se manifiesten en este sentido, las autoridades relativizan esta importancia, ya que el propio carácter elitista del PDBI hace que por lo menos aún, no sea masivamente conocido y reconocido en el mercado laboral:

Sí, puede ser que sea para su vida futura y que alguien diga “¡ah! Rindió el BAC”, eso le puede significar algo a un tercero, suponiendo que sabe

de qué se traba. No como mecánica principal, pero yo diría que algo les significa

Esto de alguna manera limitaría la posibilidad de incorporar los programas internacionales como factor de distinción para la futura trayectoria laboral. En parte, esto se debe al propio carácter elitista -y relativamente novedoso en la región y en el país- del Programa, ya que puede ser desconocido por los futuros empleadores. Aquí encontramos una disyuntiva, ya que por una parte, los exámenes y programas internacionales a los que nos referimos, para conservar su validez y prestigio, debe continuar con sus procesos de selección y su carácter elitista, pero por otra parte, esto atenta contra sus posibilidades de ser ampliamente conocido y difundido y por lo tanto, puede no ser valorado en futuras entrevistas laborales, lo que puede sumar a las dificultades para inscribirse al programa en los alumnos. Desde nuestra perspectiva, esto es fundamental: las investigaciones muestran (Kahn Rahman, 2010; Cooper Benjamin, 2010; Tiramonti; Ziegler, 2008) que no todas las escuelas de elite reciben a alumnos ricos, sino que provienen de sectores medios profesionales quienes, a diferencia de los sectores altos o concentrados, no son necesariamente dueños de los medios de producción ni de la tierra (Gessaghi, 2016). Si bien estas familias pueden apoyar y alentar la matriculación, en términos credencialistas, podrían virar hacia certificaciones más masivas y en consecuencia más conocidas por su propia popularidad. Sin embargo, las autoridades refieren a que los números de matriculados suben:

Hay que tratar de motivarlos [a rendir los exámenes]. Los números de cuantos chicos rinden van subiendo; no están todavía en los números que nosotros quisiéramos, pero igualmente todos hacen el mismo programa y luego rinde el que quiere o puede

Según otro directivo:

Todos los alumnos hacen el IB, la cuestión es el cómo. La mayoría hace el Programa Diploma completo y otros hacen lo que se llama COURSE [curso en inglés] que es que se certifican

en cursos específicos. El colegio siempre fue que todos lo tienen que hacer y no como algo optativo porque los chicos muchas veces eligen por su conveniencia y no con un pensamiento a largo plazo

La pregunta que surge en este momento del artículo es evidente. Si los repertorios en mayor o menor medida pragmáticos para rendir los exámenes, no son los principales, pero al mismo tiempo, las escuelas consiguen la adhesión -cada vez mayor- de estudiantes para el Programa. ¿Cuáles son, entonces, los mecanismos que logran la participación de los jóvenes en el mismo? Un primer repertorio se relaciona con la cultura institucional. Así como líneas arriba sosteníamos que el BI en cierta medida es contracultural por sus modos de examinación, no lo es en tanto en otros sentidos. Estas instituciones tienen en su cultura institucional perspectivas positivas respecto de la participación de sus alumnos en programas que promueven el destaque individual y colectivo, al tiempo que, como decíamos al principio de nuestro artículo, vehiculizan por diversos medios la perspectiva de que se trata de escuelas que promueven la construcción de conocimiento más allá de los procesos de cierre social que generan a través de sus cuotas:

Yo diría que el estímulo para los alumnos en general tiene que ver con estímulos de desafíos y de logros en aquello que tiene que ver para sí. Y este es un colegio que siempre tiene que ver con su población es así, o sea, la cultura institucional, es una cosa a lo mejor llamativa, no es una cultura institucional que vea mal -estoy hablando de los chicos, los adultos seguro- a los alumnos destacados intelectualmente. Todo lo contrario; no es que hay un folclore de que estudiar es ser un nerd o una cosa así.

Luego agrega:

Es verdad es que cuando adherimos la escuelas al IB, uno de los principales motivos tenía que ver con el credencialismo. Pero ahora no es tanto eso, aunque está claro que también importan. En ese momento, la escuela adhería a muchos programas. Como un auto con mil accesorios. Ahora el proceso, la mirada es diferente. Y el proceso que está haciendo el colegio en ese

sentido, es ubicar al IB en ese lugar, como un eje inspirador, como un articulador de nuestra cultura institucional, algo que nos distingue de las demás escuelas

Esta distinción también se aprecia en las redefiniciones en la evaluación y del rol docente:

De los aspectos interesantes es que coloca al docente en un lugar más de 'coach' que el que enseña y certifica simultáneamente. Entonces de alguna manera lo pone del mismo lado que un alumno frente a un tercero que sin conocimiento previo va a evaluar los resultados y es un esquema que tiene algunas cosas interesantes. Creo que esta escuela en el marco de [las escuelas de su mismo circuito] fue claramente la única que lo tenía. También hay un factor de diferenciación (...) entonces el Bachillerato Internacional es un nuevo parámetro de certificación de jerarquía, importante, significativo.

En esta línea, directivos de otras dos escuelas afirman que los beneficios para los alumnos que se suman a este programa son de otro tipo:

Como te decía antes, las motivaciones acá son totalmente distintas a las de otros países, y también los resultados. Porque yo miro el promedio del mundo y por ahí veo las notas de un chico en Australia donde por ahí de esto depende su ingreso a la universidad y te puedo asegurar que eso es, la motivación es totalmente distinta. Acá se trabaja mucho sobre el vínculo, generando orgullo por lo que haces, orgullo de ser parte. También para aprovechar mucho todo el trabajo de los dos últimos años, que es el momento de hacerlo, que si no es ahora cuándo.

Luego continúa:

Cuando llega el momento de decidir [si hacer el PDBI o no], yo les hablo del valor del conocimiento per se. Del orgullo y de la oportunidad de hacerlo, de motivarlos por ese lado, porque es difícil, es un programa de más horas que el Plan Nacional. No estoy diciendo [que el IB] sea mejor, pero sí que la exigencia es otra, con el trabajo (la monografía), los exámenes y eso. Entonces se lo promueve desde el lado de la 'oportunidad' de hacerlo, de ser parte del Bachillerato Internacional (...) El Bachillerato Internacional no es sólo el examen, son redes. Por ejemplo, los chicos participan de reuniones con otras escuelas BI, en encuentros generales, se generan cosas desde ese lado que si no, no hubieran tenido acceso.

Sobre ser parte y aparte: la adquisición de un capital valorado en circuitos específicos

Estos últimos fragmentos, muestran lo que a nuestro entender conforman el principal repertorio para explicar los motivos de afiliación primero de la institución y luego de la promoción -y en algunos casos hasta de exigencia- de la inscripción de los alumnos que rinden exámenes internacionales, ya sea del IB o de los países a los que pertenece la institución: por el orgullo de ser parte. Aquí, el BI actúa no tanto en términos de credenciales o ligado a repertorios pragmáticos, sino más bien a lógicas honoríficas, de criterios de objetividad pedagógica y objetividad de evaluación a partir de los sistemas de evaluación externa que el PD propone, que delimitan más aspectos identitarios y simbólicos que se ponderan frente a los posibles réditos a los que el BI potencialmente -y repetimos, sólo potencialmente- habilitaría a acceder. Esto no quiere decir que no haya otros intereses: como hemos visto, existen narrativas pragmáticas que, aún cuando a nuestro juicio no sean las preponderantes, aparecen en varias de las entrevistas. Dicho de otra manera, si las motivaciones o intereses que promueven las escuelas para que sus alumnos adhieran a estos programas son principalmente de tipo honorífico, esto no habilita a considerar a estas escuelas por fuera del orden pragmático, ni a los beneficios de IB in una base material.

La importancia de formar parte del IB como de redes binacionales, tanto como escuela como en tanto alumno, enfatizada por los agentes institucionales entrevistados, radicaría en el interés de la adquisición de cierto capital simbólico, que al igual que otros, también produce cohesión.

Siguiendo el análisis de Mills, Baltzell (1958, *apud* Rahman Kahn, 2010) argumentaba que en la escuela no es sólo importante qué se aprende, sino también -y principalmente- cómo

se aprende. Este tipo de escuelas cumplen con la función latente la aculturación de los miembros de las generaciones jóvenes para ser futuros líderes socioeconómicos lo que requiere un set de cualidades y competencias para la vida futura y para introducirlos en un estilo de vida de elite que incluye la competencia y la cosmovisión de que hay que tratar de buscar y de alcanzar las ventajas. La capacidad de adaptación, la posesión de capitales específicos y la burocratización del talento que estos programas suponen, constituyen factores de peso para tal construcción. El interés por la obtención de este capital simbólico, consecuencia de la pertenencia a este espacio, junto con el prestigio asociado a sus prácticas, estaría en el centro de las motivaciones, aun cuando luego puedan traducirse en beneficios económicos.

Se trata de la pertenencia a un espacio (social) internacional, ya que permite la inserción en determinadas redes -tanto para docentes, alumnos como las escuelas en sí mismas- en una red internacional, que facilita intercambios, capacitaciones y otras ventajas, valoradas por los agentes y destinatarios de las escuelas. Además, como sostienen Tiramonti, Ziegler (2008), para estas escuelas -y sus poblaciones- su internacionalización no es algo necesariamente novedoso, pero sí el BI modifica el modo en que estas instituciones se (re)internacionalizan: a través del prestigio del programa y del privilegio de ser parte.

En definitiva, el BI remite a las maneras en que se construye -desde las instituciones- modos de autoconocimiento y autocomprensión. Estos modos, que como sostiene Howard (2010) refieren al privilegio como factor constitutivo de la identidad, dan cuenta no tanto a las ventajas que los individuos tienen, como a las formas en que los mismos dan cuenta de su lugar en el mundo. El pensar el privilegio desde esta perspectiva no subestima las ventajas previas de algunos individuos y grupos sobre otros, sino que subraya el valor de los privilegios para la identidad, como eje constructor de quienes son realmente y cual es su lugar

en su mundo inmediato y permite analizar las narrativas de porque las escuelas -y a partir de allí sus alumnos- pertenecen o intentan pertenecer a estas redes.

La lógica meritocrática, característica de estos programas y sistemas de evaluación altamente burocratizados y estandarizados, brinda criterios de distinción en torno a las cualidades de los miembros de la institución adherente. Criterios que además de establecer distinciones entre quienes poseen esos capitales y quienes no, colaboran en la determinación de diferencias justas y justificadas, no sólo hacia fuera de sus circuitos, sino también y principalmente, de acuerdo con nuestro planteo central, hacia dentro de sus circuitos. Así, el BI actúa como un factor gatekeeper o guarda barrera, al dotar a su programa de imparcialidad, objetividad y también del esfuerzo necesario para su obtención, ubicando a la lógica meritocrática en su centro. Es cierto, también, que muchas de estas escuelas podrían no necesitar de este programa para validarse en este lugar de privilegio y distinción. Sin embargo, estas estrategias favorecen la posibilidad de mantenerse en los mismos escalones. En épocas de masificación escolar, devaluación de credenciales (Mayer, NUÑEZ, 2016), de incertidumbre y constante cambio social (Ball, 2012) y de ciertos grados de apertura de las escuelas de elite necesitan de estos programas para mantener su prestigio histórico.

Palabras finales

A lo largo del artículo hemos analizado los motivos de afiliación de las escuelas de gestión privada al Bachillerato Internacional, en particular a partir del PD. Estas instituciones, consideradas prestigiosas, apelan a estos programas para validarse y revalidarse. En este sentido, dábamos cuenta de que la apelación a este tipo de estrategias no se relacionaba tanto con un “afuera”, es decir, escuelas con públicas socioeconómicos diferentes, sino particularmente, lo que a priori podríamos entender

como públicos semejantes. Aquí el IB o la pertenencia binacional, como dijimos varias veces, no son tanto un factor de validación, sino más bien de revalidación, tanto de la reputación y cultura institucional, como inclusive del capital internacional al que suscribe.

Las escuelas que adhieren a estos programas, como lo describimos en varios momentos del capítulo, ya tenían vínculos con “el mundo”. Es cierto también, que la pertenencia al BI, en tanto red y “comunidad imaginada” (Anderson, 1983) permite darle forma y encuadrar esos vínculos. Sin embargo, como bien muestran muchos estudios relacionados a las elites (Mayer, 2019; Gessaghi, 2016), las mismas estuvieron siempre vinculadas al exterior, a la movilidad académica y al cosmopolitismo. En realidad, lo que entendemos que el BI aporta, tanto en términos de capital internacional, cosmopolitismo y validación y revalidación de reputaciones y culturas institucionales, es lo que Gaztambide Fernández y DiAquoi (2010) ser “parte” y “aparte”. Ser parte, por un lado, de una red reconocida como prestigiosa y de ingreso al menos bastante selecto y a su vez, resguardarse o estar “aparte” de escuelas con públicos de niveles homólogos conocidas como espacios de conservación de cierres y lazos sociales por sobre los procesos de aprendizaje. De hecho, como hemos visto, estas escuelas despliegan varias estrategias para difuminar el contenido elitista de sus instituciones, a través de validaciones meritocráticas. Y si bien el BI puede no ser la única ni la indispensable, es un núcleo importante para reafirmar tales posiciones. De allí la importancia en las dimensiones morales de la afiliación y en los contenidos simbólicos que las autoridades le otorgan para validarlo frente a sus públicos, en contextos donde no tendría el mismo uso instrumental que en otros países. Luego, como lo dijimos, que esta dimensión no aparezca como la fundamental, no implica desconocer su peso.

En otro lugar (Larrondo; Mayer, 2018) para analizar a escuelas que adhieren a programas de certificación extranjera y o pertenecientes a

redes vinculadas a subsidios de otros sistemas educativos, nos hemos referido a la noción de carrera estudiantil, para argumentar lógicas escalonadas y consecutivas de beneficios que promueven dichas instituciones para diferenciarse dentro del espectro educativo. Este concepto refiere a una configuración institucional de relatos, prácticas, acciones y estrategias orientadas de manera secuencial que tiene a los jóvenes en su centro y a través de la cual se organiza su trayectoria educativa. Dentro de este concepto de carrera, cobran especial importancia las certificaciones externas y objetivas de saberes que entendíamos aparecen como garantías de procesos educativos socialmente valorados tanto material como simbólicamente

A partir del recorrido, podemos complejizar esta arista de análisis, planteando, por un lado, la dimensión pragmática o la carrera estudiantil pragmática, en la que la adhesión y matriculación a estos programas otorgaría beneficios materiales concretos. Sin embargo, como hemos desarrollado a lo largo de nuestro artículo, si bien los actores reconocen esta dimensión parecería no ser la determinante. Aquí entonces sumamos la carrera estudiantil moral, basada en la construcción honorífica y simbólica de estas propuestas académicas, en tanto posibilidad de acreditar saberes por “terceros imparciales”, saberes de elite y elitizados, al tiempo que permiten distinción, reconocimiento e identidad, como formas de autoconocimiento. Esta identidad, asociada al privilegio de “ser parte de”, se convierte en un lente a través del cual el individuo se conoce a sí mismo al tiempo que se reconoce en relación a los otros, lo que incluye valores, percepciones y la ventaja que él mismo, en tanto categoría social, tiene sobre los otros (HOWARD, 2010): como sostiene Rahman Kahn (2010), las escuelas de elite son más predictoras de las trayectorias educativas y vitales que sus las universidades de esta categoría. Lo que estas escuelas aportan no es tanto el “¿qué?” se aprende como el “¿cómo?” ya que aportan a transferir marcadores simbólicos a sus estu-

diantes, pero que, a su vez, tengan una entidad material propia, con un reconocimiento de que los estudiantes deben abrazar las oportunidades y tratar de acumular sus ventajas.

REFERENCIAS

- ANDERSON, B. *Comunidades Imaginadas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- BECK, Ulrich; BECK- GERNESHEIM, Elizabeth. *La individualización*. Buenos Aires, Paidós, 2001.
- BALL, S. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- BALL, S. *Global Education Inc. New Policy networks and the Neoliberal Imaginary*. London, Routledge, 2012.
- BEECH, J. La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Rev. Pensamiento educativo*, Buenos Aires, v.40, n.1, p 153-173, 2007.
- BEECH, J. *Global Panaceas, Local Realities. International Agencies and the future of education*. Berlin: Peter Lang, 2011.
- BEECH, J. Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities. *Comparative Education*, London, v. 45 n. 3, p. 47 -364, 2009.
- BEECH, Jason; GUEVARA, Jennifer; DEL MONTE, Pablo: *Diploma Programme Implementation in Public Schools in Latin America: the cases of Buenos Aires, Costa Rica, and Peru*. Washington: International Baccalaureate Organization, 2018.
- OURDIEU, P. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Akal ediciones, 1999.
- BOURDIEU, P. *Poder derecho y Clases Sociales*. Madrid: Desclee, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Paul. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 1970.
- BUNNELL, T. The global growth of the International Baccalaureate diploma programme over the first 40 years: A critical assessment. *Comparative Education*, Londres, v. 44, n. 4, p. 409-424, 2008.
- CATALANO, Barbara; MAYER, Liliana. Movilidad Académica. In: ZUNINO, Singh; JIRÓN, P.; Giucci, G. (orgs). *Nuevos Términos de Movilidad en América Latina*. Buenos Aires: TESEO, 2023, p. 25-28.

- COOKSON, Paul; HODGES PERSELL, Charles. Preparing for power: Twenty Five years later. In: HOWARD, A; GAZTAMBIDE FERNÁNDEZ, R (Orgs): **Educating elites. Class Privilege and educational advantage**. Londres: Plymouth Rowman and Littlefield Education, 2010, p.120-140.
- COOPER BENJAMIN, Beth. On not seeming Like you want anything: Privileged girls dilemmas of ambition and Selflessness". In: HOWARD, A; GAZTAMBIDE FERNÁNDEZ, R (Orgs): **Educating elites. Class Privilege and educational advantage**. Londres: Plymouth Rowman and Littlefield Education, 2010, p. 200-235.
- DOHERTY, C. Choosing your niche: the social ecology of the International Baccalaureate Diploma in Australia, **International Studies in Sociology of Education**, Londres, v. 22, n4, p. 311-332, 2012.
- DUBET, F. **EL declive de la Institucion**. Ciudad de México: Gedisa, 2007.
- DUBET, F. **La escuela de las oportunidades**. ¿Qué una escuela justa?. Ciudad de México: Gedisa, 2011.
- HOWARD, Adam; GAZTAMBIDE FERNANDEZ, Ruben. Introduction. In: HOWARD, A; GAZTAMBIDE FERNÁNDEZ, R (Orgs): **Educating elites. Class Privilege and educational advantage**. Londres: Plymouth Rowman and Littlefield Education, 2010, p. 5-18.
- GESSAGHI, V. **La educación de la clase alta Argentina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica, 2016.
- GAZTAMBIDE FERNANDEZ, Ruben; DIAQUOI, Raygine A Part and Apart: Students of Color Negotiating Boundaries at an elite boarding school. In: HOWARD, A; GAZTAMBIDE FERNÁNDEZ, R (Orgs): **Educating elites. Class Privilege and educational advantage**. Londres: Plymouth Rowman and Littlefield Education, 2010, p. 250-278.
- GOTTAU, V.; MAYER, L. En busca del nicho apropiado. Lógicas de acción de las escuelas y el surgimiento de un escenario institucional diversificado. **Papers**, Barcelona, v. 106, n. 3, p. 1 -23, 2021.
- KAHN RAHMAN, S. Getting in: How elite schools play the college game". In: HOWARD, A; GAZTAMBIDE FERNÁNDEZ, R (Orgs): **Educating elites. Class Privilege and educational advantage**. Londres: Plymouth Rowman and Littlefield Education, 2010, p. 190-205.
- LARRONDO, Marina; MAYER, Liliana **Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades**. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2018.
- FITOUSSI, Jean Paul; ROSANVALLON, Pierre. **La nueva era de las desigualdades**. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- GAMALLO, G. La "publicación" de las escuelas privadas en Argentina. **SAAP**, v. 9, n. 1, p.43-74, 2015.
- GLASER, Barney. y STRAUSs, Anselm. **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. New York: Aldine Publishing Company, 1967.
- MAYER, Liliana; CATALANO, Bárbara. Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. **Universitas**, Quito, n. 29, p. 19-41, 2018.
- MAYER, L Viajar para aprender y aprender viajando. Estrategias educativas de sectores aventajados de Argentina. **Universitas**, Quito n.30, p. 41-62, 2019.
- MAYER, L **La conflictividad escolar cotidiana. Estrategias para su minimización**. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) Facultad de ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.
- MAYER, L. ¿Proyectos Solidarios o Participativos? Notas sobre los modos de construcción de instancias participativas en escuelas de elite. En Mayer, L; Larrondo, M.; Lerchundi, M. (orgs): **Escuelas Secundarias Privadas, Política y Participación. Ciudadanías juveniles, voces y acciones**. Buenos Aires: Teseo 2023, p. 21-35.
- MAYER, Liliana; GOTTAU, Verónica. National educational territories and schools that go global. The case of IB schools and the emergence of new territorialities. In: MONKMAN, K.; FRKOVICH, A. (orgs): **Belonging in Changing Educational Spaces Negotiating Global, Transnational, and Neoliberal Dynamics**. London, Routledge, 2022, p. 300-317.
- MAYER, Liliana; GOTTAU, Verónica. Convergences and divergences in career paths. Recruiting foreign teachers in Binational Schools in Buenos Aires. In: GUTMAN, M.; JAUSY, W; BECK, M.; BEKERMAN, Z. (orgs): **To be a minority teacher in a foreign culture**. London: Springer, 2023.
- MAYER Liliana y NUÑEZ, Pedro. Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. **Temas**, La Habana, n. 87-88, p 12-19, 2016.
- MAYER, Liliana; SCHENQUER, Laura. Europe outside Europe: developing a German Jewish citizenship in Argentina. The case of the Pestalozzi *Schule*. In: GALKOWSKI, J.; KOTARSKI, H. (orgs): **Pragmatics of social and cultural capital**. Rzeszow, Poland:

- University of Rzeszow, 2014, p.54-67.
- MAYER, Liliana; LERCHUNDI, Mariana; LARRONDO, Mariana; SECCA, M. Victoria; HERNANDEZ, Andrés. Informe PICT Ciudadanías juveniles, política y curriculum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada. 2019-2021. Sin publicar, realizado para actividades internadas, 2022.
- MISIRILIS, G. **Todos en la escuela**. Buenos Aires: UNSAM Edita, 2009.
- MILLS, C. W **The power elite**. London: Oxford University Press, 1956.
- RAWLS, J. **Teoría de la Justicia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- RESNIK, J. Sociology of international education – an emerging field of research. **International Studies in Sociology of Education**, v. 22, n.4, p. 291-310, 2012.
- RESNIK The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach. *London, Globalisation, Societies and Education*, v. 14, p. 289-235, 2015.
- RISLER, J. Y ARES, P. **Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.
- RUBEL, I. Iguales y diferentes: el caso de las escuelas judías en Argentina”. In: PERAZZA, R. (org), **Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina**. Buenos Aires: Aique, 2011, p.150-162.
- OCDE, CEPAL Y CAF. **Perspectivas económicas de América Latina: Juventud, competencias y emprendimiento**. OECD Publishing, Paris, 2016.
- SAUTÚ, R. **Todo es teoría. Objetivo y métodos de investigación**. Buenos Aires: Lumiere, 2003.
- SWALWELL, K. With great power comes great responsibility: Privileged students’ conceptions of justice-oriented citizenship. **Democracy and Education**, v. 21, n.1, p. 5- 20, 2013.
- SWAMINATHAN, R. Educating for the “real world”: The hidden curriculum of community service-learning. **Equity & Excellence in Education**, Londres, v. 40, n.2, p. 134-143, 2007.
- TIRAMONTI, G. **La trama de la desigualdad educativa**. Buenos Aires: Manantial, 2004
- TRAMONTI, G y ZIEGLER, S. **La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades**. Buenos Aires: Paídos, 2008.
- VERGER, Anthony; MOSCHETTI, Mauro; FONTDEVILLA, Cecilia. **La privatización educativa en América Latina: una cartografía de experiencias, políticas y trayectorias**. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2017.
- WOODS, P. **Inside Schools. Ethnography in Educational Research**. Londres: Routledge – Falmer, 2005.

Recebido em: 15/09/2023

Aprovado em: 24/01/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.