

REGULACIÓN DEL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE LA ELITE

SANDRA ZIEGLER

RESUMEN

El artículo aborda un sistema de exámenes que ha cobrado presencia en Argentina y a escala global, a través de la implantación del Programa de Bachillerato Internacional. Estas páginas desarrollan su caracterización como propuesta pedagógica que privilegian algunas escuelas orientadas a la formación de sectores de elite, y se analizan los efectos que dicho programa produce en la organización del trabajo de los profesores. Así, procuramos una aproximación a la labor pedagógica desempeñada por los “docentes de la elite” en tanto figuras consustanciadas con el trabajo simbólico de producir la consagración escolar de estos grupos. También se revisa el modo en que esta propuesta impone nuevas regulaciones sobre el trabajo de enseñar, a través de modos de regulación pos-burocráticos que se presentan en estas escuelas signadas por las dinámicas de internacionalización de la educación.

Los datos de la investigación de base que dieron origen a este artículo forman parte de la tesis doctoral (ZIEGLER, S. *Docentes de la elite, elites docentes: la configuración de la labor pedagógica y de una comunidad de profesores para la formación de los sectores privilegiados*. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) - FLACSO, Argentina, 2012.

BACHILLERATO INTERNACIONAL • TRABAJO DOCENTE •
ELITES • REGULACIÓN

ELITE LEVEL TEACHERS' LABOR REGULATION

ABSTRACT

This paper approaches an assessment system that has been frequently used in Argentina as well as in a global scale, via implementation of the International Baccalaureate Program. The following pages develop their characterization as a teaching proposal favored by some schools meant to educate members of the elite sector. Concurrently, we analyze how said program effects teachers's labor organization. By doing so, we aim at closing the gap between the teaching work carried out by "elite level teachers" as well-settled figures and the symbolic work of producing the educational acclaim of those groups. We also review how that proposal imposes new regulations on teaching, by resorting to post-bureaucratic means of regulation presented in the schools that embody the internationalization of education dynamics.

**INTERNATIONAL BACCALAUREATE • TEACHER LABOUR •
ELITES • REGULATION**

REGULAÇÃO DO TRABALHO DOS
PROFESSORES DA ELITE**RESUMO**

O artigo aborda um sistema de exames que tem sido aplicado com frequência na Argentina e em escala global, através da implantação do Programa Internacional Baccalaureate. Estas páginas desenvolvem sua caracterização como proposta pedagógica privilegiada por algumas escolas destinadas à formação de setores de elite, ao mesmo tempo em que são analisados os efeitos que esse programa produz na organização do trabalho dos professores. Dessa forma, procuramos uma aproximação do trabalho pedagógico desempenhado pelos "professores da elite" como figuras consubstanciadas com o trabalho simbólico de produzir a consagração escolar desses grupos. Também é revisado o modo como essa proposta impõe novas regulamentações sobre o trabalho de ensinar, através de modos de regulação pós-burocráticos apresentados nessas escolas marcadas pelas dinâmicas de internacionalização da educação.

**INTERNATIONAL BACCALAUREATE • TRABALHO DOCENTE •
ELITES • REGULAÇÃO**

1 Revisando específicamente los antecedentes que se refieren a la formación de las elites podríamos diferenciar dos grupos de estudios, sin dudas imbricados, que han producido aportes en esta dirección: por una parte, trabajos centrados en los modos de selección y promoción de las elites; por otra, investigaciones que abordan los procesos institucionales de escolarización de las elites, incluyendo en estas últimas una temática que ha adquirido una creciente relevancia en los últimos años que es la referida al estudio de los procesos de internacionalización en la formación de las elites. Este tema, que ha tenido un importante impulso en las ciencias sociales de los países centrales, desarrollando tradiciones y discusiones de larga data, también ha comenzado a desplegarse en países latinoamericanos como Argentina y Brasil. Entre algunos de los aportes pueden revisarse, entre muchos otros: Bourdieu y de Saint Martin (1978); Bourdieu (2007); Scott (1990); Ball (2001); Coenen-Huther (2004); de Saint Martin (1993 y 2007); Pinçon y Pinçon-Charlot (2000); Van Zantén (2012). Para Brasil y Argentina: Aguiar (2007), Almeida (2009), Almeida y Nogueira (2002), Brandão y Martínez (2006), Paes de Carvalho (2006), Perosa (2009), Tiramonti y Ziegler (2008), Villa (2005), Fuentes (2013); Ziegler y Gessaghi (2012), entre otros.

LOS ESTUDIOS QUE ABORDAN LOS PROCESOS DE REPRODUCCIÓN Y RECONVERSIÓN DE LAS ELITES han ganado terreno en el campo de la investigación educativa de la última década. Es probable que la inquietud por las dinámicas de desigualdad detectadas crecientemente en los sistemas educativos haya promovido la proliferación de estos estudios, de la mano de otras preocupaciones también confluyentes con estos análisis como: los procesos de privatización de la educación, el protagonismo de actores como las familias en la elección escolar que derivan en escenarios de segregación educativa, procesos de globalización e internacionalización de los sistemas educativos, entre otros.

En diferentes latitudes es plausible identificar corpus de investigaciones que, en diálogo con las preocupaciones de las agendas de investigación locales, han centrado su interés en los procesos de formación de los sectores de elite. Excede al alcance de este artículo realizar una revisión pormenorizada acerca de las orientaciones de las investigaciones identificadas, así como de las escuelas y corrientes que inclusive despuntan en algunos países. Sólo plantearemos que en términos generales los estudios han puesto su énfasis en las relaciones entre los procesos educativos y las dinámicas de reproducción social más amplias, frecuentando enfoques inscriptos en el campo de la sociología, la ciencia política, la antropología, la historia.¹ En este sentido, los autores clásicos de la sociología que han tematizado los procesos de reproducción cultural (Bourdieu) o las indagaciones sobre la conformación de los grupos de status (Weber) son referencias ineludibles que han demarcado fuertemente el terreno de las investigaciones y las discusiones entabladas. Sin embargo, el estado de las investigaciones (contemplando sus avances y vacancias) y los procesos de socialización y transmisión cultural presentes en las prácticas educativas de estos grupos conducen a avanzar en tópicos no tan frecuentados por los estudios desarrollados hasta el momento. Así, un análisis de las prácticas pedagógicas y del curriculum (en un sentido amplio) de las escuelas de

elite en diferentes contextos nacionales es una empresa intelectual aún pendiente.²

Este artículo intenta precisamente indagar la organización del trabajo pedagógico que desarrollan los profesores que se desempeñan en escuelas consustanciadas con la formación de algunos sectores de elite en Argentina, como un modo de aproximarnos a las prácticas escolares mediante las cuales se convalida el desempeño académico de estos grupos. La intención es avanzar en el análisis de las prácticas educativas al interior de un “nicho” de estas escuelas centrando la atención en las instituciones que buscan una formación de carácter internacionalizada. Optamos centrar el análisis en este tipo de instituciones dada su fuerte presencia entre las escuelas de elite en nuestro país,³ y también por su consolidación como uno de los modelos privilegiados por los sectores que procuran la internacionalización como estrategia para consolidar su posición.

En el marco de los procesos de globalización asistimos a una presencia mayor de las opciones de educación globalizada y estandarizada internacionalmente que está teniendo una amplia expansión en el concierto de las escuelas de elite a nivel mundial. Coincidimos con Resnik (2008) cuando señala que aquellas escuelas internacionales que comenzaron siendo un espacio de formación acotado para las familias móviles (como los diplomáticos y los ejecutivos de altos cargos) es cada vez más la opción que asumen dichos grupos, así como también las elites arraigadas más localmente, que advierten un valor en la educación internacional como clave para la formación de su descendencia.⁴

Este artículo se centra en el estudio de establecimientos que imparten formación internacional; para su análisis abordaremos un sistema de exámenes que en los últimos años ha ganado presencia en Argentina y a escala global, a través de la implantación del Programa de Bachillerato Internacional (International Baccalaureate, de aquí en más BI); se trata de un programa implementado en escuelas secundarias privadas orientadas sobre todo a los sectores más selectos de la sociedad. El trabajo se circunscribe en el interés de avanzar en una caracterización de algunas de las prácticas pedagógicas desarrolladas por estas instituciones, básicamente indagando cómo se organiza el trabajo de los profesores y el papel que éstos desempeñan en la articulación de los sistemas de exámenes mediante los cuales estas escuelas, sus profesores y estudiantes participan de un circuito educativo internacional en donde hay una estandarización externa de los procesos de trabajo y los resultados como modo de validar su calidad. Entendemos a este Programa como una expresión de modelos emergentes de intervención sobre las instituciones y el trabajo de los profesores que modifican las formas de ordenamiento, control y regulación (BARROSO, 2005) que habitualmente tuvieron los sistemas educativos modernos. El análisis de

2 Dos trabajos clásicos que incluyen esta perspectiva son los de Cookson y Persell (2001) y Goodson, Cookson y Persell (2000). Una producción más reciente que indaga el currículum de una escuela con internado de elite en Estados Unidos es el de Kahn (2011).

3 Una caracterización de los diferentes tipos y orientaciones que presentan las escuelas de elite en Argentina puede revisarse en Ziegler (2004).

4 En un análisis sobre la propuesta de esas escuelas en diferentes países la autora citada indaga cómo el currículum de esas escuelas es compatible con las competencias y orientaciones que requiere la preparación para el mundo del trabajo de perfiles cosmopolitas. Ver Resnik (2008).

esta propuesta permite analizar las dinámicas instauradas en el trabajo pedagógico de los docentes a partir de la introducción de la dinámica de la evaluación como principio rector que estructura el trabajo a desarrollar en el contexto escolar. Como aspecto adicional, este sistema es también producto de la internacionalización de la educación en el marco de los procesos de globalización; de modo que se trata de un instrumento sólo posible de ser desarrollado bajo las coordenadas desplegadas en este tiempo de dinámicas globalizadas.

En las siguientes páginas se desarrolla una caracterización del BI y se analizan algunos de los efectos que dicho programa produce sobre la organización del trabajo de los profesores. Así, procuramos una aproximación a los efectos imprevistos y las dinámicas que generan los sistemas de evaluación de esta naturaleza, como por ejemplo, los comportamientos de adaptación, resistencia y adhesiones, que suscita entre los docentes. También revisaremos el modo en que esta propuesta impone nuevos ordenamientos y regulaciones sobre el trabajo de enseñar. El propósito es dar cuenta de algunos de los efectos que produce la implantación de estos exámenes, y desentrañar los procesos de interpretación y transformación a nivel local, de estos sistemas que presuponen patrones de funcionamiento uniformes. Como dijimos, el trabajo también busca una aproximación a las prácticas desarrolladas por los profesores involucrados en la formación de los sectores de elite, y los medios que se ponen al alcance de estos grupos para brindar una convalidación académica que permite legitimar el arribo a posiciones destacadas y/o ventajosas a partir de la posesión de determinadas credenciales educativas que resultan valoradas por los grupos en cuestión.

El trabajo se basa en un estudio empírico desarrollado en el año 2011 en tres escuelas secundarias privadas orientadas a sectores altos de la Provincia de Buenos Aires. Las tres dictan el BI. Se trata de instituciones ubicadas en la zona norte de la Provincia de Buenos Aires, en los barrios que concentran los habitantes de las familias de ingresos económicos más elevados de la denominada región del Conurbano Bonaerense.⁵ Las tres escuelas reciben tendencialmente a familias de elevados ingresos económicos, dos de ellas son escuelas fundadas hace más de cien años, la otra data de la década del 60. Las instituciones son bilingües (una de ellas es trilingüe) y la lengua extranjera que privilegian en la enseñanza es el inglés. Una de las instituciones pertenece a la comunidad inglesa, otra de las escuelas es de orientación católica y tiene una amplia trayectoria en la formación de las familias con apellidos más “tradicionales” del país y la tercera escuela, que es la de más reciente creación, pertenece a la comunidad judía. En las escuelas se ha entrevistado en profundidad a sus directores y a 24 profesores que dictan diferentes disciplinas. Asimismo, el trabajo contempló la observación de espacios informales

5

La Provincia de Buenos Aires es la más grande del país tanto en términos de sus dimensiones territoriales como por su peso demográfico, siendo los veinticuatro partidos del Conurbano los que concentran más del 60% de la población provincial. Según el Censo Nacional de Población del año 2010, el Conurbano tiene casi el 25% de la población y el 24,6% de los alumnos del país. La ubicación de nuestro estudio en este espacio geográfico se relaciona con el hecho que el emplazamiento de las instituciones destinadas a la formación de las elites, que pertenecen al sector privado, se encuentra altamente concentrada en esta región. De modo que uno de los criterios para la definición de los casos de estudio ha sido la ubicación territorial específica en donde se encuentran las instituciones de interés para este trabajo. Así, han sido las instituciones y sus características las que resultaron “definitorias” en la delimitación del ámbito de desarrollo de este estudio. Además, otro elemento decisivo para la opción por las escuelas de la zona norte del Conurbano Bonaerense se debe a que en estos ámbitos la cantidad y variedad de la oferta educativa, así como también la concentración de los sectores altos y medio altos en la zona favorecen la localización de las instituciones orientadas a los grupos mencionados.

de las escuelas (recreos, encuentros en la sala de profesores, análisis de material impreso de las escuelas y de sus páginas web).

En cuanto a las opciones metodológicas asumidas y en vista de los escasos antecedentes de investigaciones en torno a estos temas, la presente investigación plantea un abordaje meramente cualitativo con el fin de ofrecer hipótesis exploratorias para la caracterización y análisis de las temáticas abordadas. La elaboración de la muestra de escuelas es intencional y abarca escasas unidades de análisis en tanto se desarrolla un estudio en profundidad con sus profesores, representando cada una de ellas un caso de indagación. En cuanto a las técnicas de investigación empleadas, recurrimos básicamente a entrevistas en profundidad con el propósito de comprender “las perspectivas de los informantes respecto de ciertas situaciones o experiencias, tal como lo expresan sus propias palabras” (TAYLOR; BODGAN, 1990, p. 101). Así, se diseñaron instrumentos semi- estructurados para entrevistar en profundidad a directores y profesores. La cantidad de entrevistados fue definida en base a una muestra teórica. De este modo, efectuamos entrevistas hasta tanto llegar a la saturación en las respuestas, entendiendo que dicha saturación teórica se produce cuando ya no se halla información adicional en las fuentes (GLASSER; STRAUSS, 1967).

SOBRE LOS EXÁMENES INTERNACIONALES

El desarrollo de los mencionados sistemas de exámenes internacionales se enmarca en el terreno de la educación internacional destinada al nivel secundario que presenta un desarrollo creciente a escala mundial en los últimos 20 años. Si bien nos referimos a esta tendencia de modo genérico bajo la denominación de *enseñanza internacional* la misma se ha desplegado bajo muy diversas formas.⁶

Uno de los programas frecuentemente adoptados en escuelas nacionales e internacionales es el Programa de Bachillerato Internacional – BI –, cuyos inicios datan de la década del 60. El BI se presenta como una red global de escuelas orientadas por una organización central (Organización del Bachillerato Internacional – IBO), que comparten un curriculum similar, estándares de evaluación y libros de textos. El mismo está organizado en cinco regiones, cada una de ellas administrada por oficinas regionales: África, Europa, Medio Oriente, Asia- Pacífico y América. Los docentes de las escuelas del BI de los diferentes países son capacitados en cursos internacionales ofrecidos por el IBO y/o las oficinas regionales. También cuentan con un servicio *on line* extendido que incluye un “centro curricular” y una red en donde circula información para los coordinadores del programa en las diferentes escuelas (noticias, información administrativa, etc.), desarrollan foros de docentes y también publican una revista.

6

Entre algunas de ellas podemos reconocer las escuelas internacionales, las currícula internacionales adaptadas tanto en escuelas públicas como privadas (DOHERTY, 2009); trayectos de formación internacional situados en escuelas públicas, como los casos de Francia y los Países Bajos (WEENINK, 2008); intercambios estudiantiles y estudios en el extranjero para la adquisición de lenguas (NOGUEIRA; AGUIAR, 2008), entre otros.

La Organización del Bachillerato Internacional se fundó en Ginebra en 1968, como una fundación educativa sin fines de lucro. Contó con el reconocimiento del European Council y goza de estatus consultivo en la Unesco. Hoy en día cuenta con 755.000 estudiantes y 3300 escuelas distribuidas en 141 países (Disponible en: <<http://www.ibo.org/es/facts/schoolstats/>>).

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

Pese a que los estudiantes del BI representan tan sólo una minoría de los jóvenes provenientes en general de las familias que se movilizan y viven en diferentes países, los alumnos incluidos en el programa se han multiplicado, reclutando cada vez más a jóvenes pertenecientes a familias locales. Como dato adicional, este programa en algunos países como Canadá y Estados Unidos tiende a extenderse a las escuelas públicas, de modo que hoy en día más de la mitad de las escuelas BI en el mundo tiene dependencia pública.⁷ El BI, como señala Tarc (2009, p. 6), representa “un pequeño porcentaje de la cantidad de estudiantes enrolados en los sistemas educativos públicos; sin embargo, su influencia se extiende junto con la extensión de su número de usuarios”.⁸ Este crecimiento está sin dudas emparentado a la desnacionalización de los sistemas educativos (SASSEN, 2000), como parte de los procesos de globalización de la educación.

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

7 En Argentina, de 47 escuelas enroladas en el BI, sólo una de ellas es de dependencia estatal. En el año 2012 la Ciudad de Buenos Aires ha comenzado a desarrollar una iniciativa para implementar Bachillerato Internacional en ocho escuelas secundarias de esta jurisdicción. La iniciativa representa la primera incursión más amplia de esta propuesta en tanto política destinada al sector estatal. Al momento de elaboración de este trabajo la Ciudad de Buenos Aires contaba con la selección de las escuelas que pertenecerán al programa, y sus docentes han comenzado a capacitarse en el marco de la Organización del Bachillerato Internacional para iniciar su implementación a partir del año 2013.

8

La traducción es nuestra.

en escuelas nacionales e internacionales; públicas y privadas; seculares y religiosas.⁹

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

Por otra parte, hay una serie de análisis del BI en clave de los procesos de difuminación de lo nacional y adaptación de las tendencias curriculares internacionales. En dicho marco, se imponen las lecturas de corte nacional que develan las apropiaciones múltiples que se han producido a partir de estos programas internacionales uniformes. Hayot (1984, citada por RESNIK, 2008) develó para el caso de Francia la fuerte presión de los gobiernos socialistas por controlar las escuelas privadas francesas que desarrollan programas como los mencionados; esta dinámica está sustentada en la férrea centralización del sistema francés. La incorporación de trayectorias vinculadas a la formación internacional ha permitido a las familias francesas más acomodadas evitar las restricciones de las políticas de “radio escolar” que determinan la escolaridad a la zona de residencia (VAN ZANTÉN, 2009). Para el caso de Chile, Fox (1998) dio cuenta del interés de las autoridades para adoptar el BI en el sistema educativo chileno en la década del 90. En el caso holandés la internacionalización es una opción ligada al cosmopolitismo y a las estrategias familiares para la adquisición de capital social y cultural que facilita la movilidad (WEENINK, 2008). En Brasil, Nogueira y Aguiar (2008) diferencian las elites tradicionales centradas en la educación humanista, mientras que las nuevas elites internacionalizadas y las clases medias que aspiran a las posiciones de elite privilegian el capital lingüístico, especialmente la adquisición del idioma inglés. Para el caso australiano, Doherty (2009) explica que la extensión del BI a las escuelas públicas representa una vía de acceso a un signo de distinción, además de colaborar para la promoción de las universidades más prestigiosas, en el marco de un sistema educativo signado por criterios de admisión y promoción basados en la retórica de la meritocracia.

En Argentina, en un trabajo anterior advertíamos que la presencia del BI se produce en escuelas orientadas a generar una formación internacional, de corte competitivo y cosmopolita (TIRAMONTI, 2004; ZIEGLER, 2004). Estas escuelas funcionan básicamente en el contexto de

9

La vocación de extensión del programa se refleja en las variadas lenguas oficiales en que se ofrece (español, francés, inglés y chino), así como en la multiplicidad de disciplinas incorporadas al currículum.

un circuito de educación privada en donde el reclutamiento educativo es cada vez más selecto de acuerdo a las condiciones económicas de las familias. En nuestro país, cabe destacar que la amplia presencia¹⁰ de este programa no incide en la definición de políticas curriculares nacionales. Asimismo, el programa se ha expandido y ha logrado posicionarse como una opción que goza de status en el circuito educativo orientado a los sectores socio-económicos altos pese a que los títulos que expide son escasamente reconocidos para el ingreso a las universidades. Si bien el BI es presentado como un programa de preparación pre-universitario, la amplia mayoría de las universidades más prestigiosas del país no presenta políticas de admisión diferenciales para los egresados del BI. De modo que se trata más bien de un título con un reconocido valor simbólico, pero que no efectiviza otras posibilidades concretas a sus egresados en el propio país.

LOS EXÁMENES INTERNACIONALES Y LA ESTRUCTURACIÓN DEL TRABAJO DE LOS PROFESORES

En nuestra investigación hemos abordado tres instituciones de nivel secundario que forman parte del programa BI. Las escuelas que pertenecen al programa se someten a un doble control para permanecer en el mismo: la acreditación por la que deben atravesar para constituirse como una escuela BI y las evaluaciones externas de los estudiantes.

El sistema del BI prevé que los estudiantes pasen por una evaluación interna y externa. La primera, la realizan sus propios docentes (y comprende entre el 20 y el 30% de la calificación final del estudiante) y la externa la efectúan otros examinadores (Disponible en: <www.ibo.org/diploma/assessment/methods>). Los alumnos son evaluados de acuerdo a una serie de estándares preestablecidos, no de acuerdo a su posición en un ranking general.¹¹

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

La diferencia de los exámenes internacionales no pasa por el hecho de que sean internacionales, la diferencia es que hay alguien externo que evalúa y certifica el aprendizaje. Es como en el deporte, el que gana es el que llega primero, pero hay un externo que lo refrenda, por ejemplo el árbitro. En el curriculum local yo como directora digo que alguien aprendió y certifico el aprendizaje, pero ¿todas las escuelas de la Prov. de Buenos Aires logran lo mismo? La diferencia en esta escuela es que la gestión del control es externa a la escuela. ¡Ojo! siempre hay controles, entonces al producir este cambio de gestión de control externo el profesor no es un tipo que tiene que

10

En Argentina, 47 escuelas están enroladas en el Programa Diploma que se desarrolla en el nivel secundario, en escuelas ubicadas en los centros urbanos principales del país. Se trata del segundo país latinoamericano (después de México) que concentra el mayor número de establecimientos secundarios que dictan el BI.

11

Los rangos de las calificaciones oscilan entre el 1 (más baja) al 7 (máxima calificación), siendo 4 la nota de aprobación. El Diploma se obtiene al obtener 24 puntos en 6 materias. Según las materias los exámenes incluyen combinaciones variadas de instancias orales, escritas y de trabajos prácticos.

mostrar que él sabe una disciplina, él tiene que garantizar que sus alumnos aprendan y eso marca una diferencia crucial en su trabajo.
(Entrevista a una directora)

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

Realizada esta caracterización es factible señalar que el programa BI se suscribe entonces a una tradición de formación docente de carácter técnico y eficientista (DAVINI, 1995) en tanto presupone una serie de expertos planificadores del curriculum que prescriben las orientaciones del trabajo de los profesores, que son quienes implementan dicho curriculum. Si bien que el BI contempla ciertas formas de participación docente y posibilita que éstos si lo desean devengan también evaluadores en escuelas de otros países, el núcleo que estructura su propuesta prevé la división entre expertos a cargo del diseño y una base de profesores que lo ejecuta y que se encuentra parcialmente enajenada de su labor, en tanto se somete a un sistema de evaluación que resulta básicamente externo. Sin embargo, veremos más adelante algunas modificaciones que este sistema impone a la lógica tecnicista convencional.

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

Nuestra preocupación se focaliza entonces en el papel de las prescripciones y la dinámica planteada por estos exámenes internacionales, en tanto organizan y dan valor a ciertos tipos de relaciones y prácticas de enseñanza, al mismo tiempo que producen regulaciones a través de los estilos de razonamiento y los sistemas de trabajo que promueven y habilitan. La dinámica de los exámenes internacionales circunscribe una serie de prácticas legítimas en las escuelas y en la labor docente, enmarcando las disposiciones, sensibilidades y pautas que se esperan de los sujetos. Partimos de la idea

que estos sistemas abonan a la reconfiguración de la identidad de la tarea docente en tanto se desarrollan otros modos de regulación social (POPKEWITZ, 1995), nuevas formas de gobierno de las prácticas docentes que no están regidas por la aplicación de una serie de prescripciones de corte local.

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

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

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

Sin embargo, pese a los principios de corte más bien tecnicista que permean a la política curricular del BI, cabe señalar que hay algunos aspectos que lo diferencian de tales tendencias, en tanto la división entre expertos y docentes se flexibiliza, en la medida en que los segundos cuentan con instancias y canales de intercambio para hacer llegar sus impresiones sobre el curriculum. Además, existen mecanismos de revisión periódicos y las sugerencias de los docentes son una de las fuentes contempladas para la modificación curricular. Más allá de la convocatoria a profesores universitarios destacados para la definición del curriculum, el programa contempla canales más horizontales y brinda chances de carrera para los docentes dentro de la Organización. De este modo, profesores en ejercicio pueden postularse para ser correctores de exámenes de otros países o inclusive para acceder a puestos de coordinación de los programas de las materias, pudiendo participar de la confección de las evaluaciones, de sus criterios de corrección y de la revisión de los programas a escala mundial. De manera que, si bien el sistema se funda fuertemente en criterios tecnicistas, resulta una

estructura más sofisticada que permite ciertas aperturas a los docentes, quienes no quedan meramente relegados a la función de aplicación del curriculum. Se trataría entonces de un tecnicismo *aggiornado* en la medida que propicia ámbitos para la participación de los docentes y efectúa un uso activo de las nuevas tecnologías de la información a fin de ofrecer recursos y habilitar canales de comunicación para incidir sobre el derrotero del curriculum a desarrollar.

La dinámica aquí caracterizada da cuenta de la ruptura de la matriz de funcionamiento de la organización burocrática moderna del sistema educativo en pos de la instauración de sistemas de corte pos-burocrático, donde se advierte una reconfiguración de las jerarquías, los centros de gobierno, control y los sistemas de mando.

Barroso (2005) caracteriza la instauración durante la modernidad del modelo de regulación burocrático-profesional que fue estructurante y acompañó la consolidación y expansión de los sistemas educativos. Dicho modelo se sustentaba, según el autor, en una “alianza” entre el Estado y los profesores, que combinaba una regulación estatal burocrática y administrativa junto con una regulación profesional, corporativa y pedagógica. La regulación es entendida como un proceso social de producción de reglas de juego. Esta comprende tanto una dimensión normativa que presupone la producción de normas por parte del Estado, como una dimensión sistémica que se refiere al proceso a través del cual el sistema social se reproduce y transforma a través de los efectos no necesariamente intencionales que se desarrollan como producto de la presencia de las reglas de juego planteadas por la regulación.

El autor caracteriza a la regulación como un proceso intrínseco de todo sistema que tiene como función central permitir tanto el equilibrio como la transformación del mismo. El proceso de regulación comprende, además de la producción de reglas que orientan su funcionamiento, el ajuste de las acciones de los actores que lo integran en función de esas mismas reglas. Existe una pluralidad de finalidades y modalidades de regulación que operan en base a la diversidad de actores involucrados, sus posiciones, intereses y estrategias. Asimismo, dado que hay una convergencia de regulaciones diferentes sobre los sistemas, el autor lleva la noción más allá planteando que la regulación en la actualidad no se limita a la aplicación de una serie de reglas sobre la acción de los “regulados”, sino que estamos ante un mecanismo más complejo que, para el caso de los sistemas educativos, conlleva a la interacción de varios dispositivos reguladores. Por eso, “más que hablar de regulación sería mejor hablar de una ‘multi-regulación’” o de un “sistema de regulaciones” (BARROSO, 2005, p. 734).

El BI se abordará como una propuesta inscrita en el marco del modelo de gobierno y regulación que Barroso (2005) caracteriza como pos-burocrático. A diferencia del modelo burocrático profesional, el

modelo pos-burocrático supone una serie de alianzas de los actores involucrados (docentes, directores, agencias de elaboración del currículo, etc.), en donde la presencia de las regulaciones del Estado no son las que priman, ni resultan omnipresentes.¹² Como veremos en el caso del BI este modelo pos-burocrático admite dispositivos de control que combinan controles directos y procesos participativos, al tiempo que supone la preeminencia del espacio global e internacional sobre los ámbitos de definición nacional y/o de corte local, entre otras características que le son propias.

Advertimos en el análisis que la dinámica instaurada por el BI contempla la presencia y combinación de diferentes agencias que confluyen en el funcionamiento e instauración de las reglas de juego, generando ya no un control directo mediante la aplicación de una serie de reglas sobre aquello que se regula, sino una multiplicidad de fuentes, actores y modos de regulación (desde ya con fuerzas desiguales) que intentan direccionar e incidir en los procesos de enseñanza. En este sentido adherimos a la idea de Barroso (2005) acerca de la presencia de multi-regulaciones que operan sobre los sistemas educativos y sus instituciones, que involucran la mediación, traducción y síntesis de los conflictos que suscitan las diversas regulaciones existentes.

Asimismo, si bien la regulación presupone una acción sobre las estructuras y los procesos de autoregulación de las personas, el programa que estamos analizando despierta resistencias y contradicciones de parte de los actores involucrados. En relación con la fuerte presencia de la prescripción un profesor dice que el BI “es un programa de punta, que mata al docente espontáneo” en la medida que advierte la fuerza de la prescripción en el trabajo. Este es un profesor de Filosofía que cuenta con estudios universitarios completos de nivel de posgrado y además se define como un “apasionado por el arte de enseñar”. Sin embargo, entre aquellos profesores de disciplinas más “lejanas” al campo educativo y sobre todo para los que contaban con escasa antigüedad docente, las orientaciones del BI fueron “cruciales para empezar a trabajar y saber qué tenía que enseñar y cómo serían evaluados mis alumnos” (entrevista a un profesor de Administración). En este sentido, en las entrevistas surgió con frecuencia la necesidad e interés de los profesores de contar con una información que resulta clave en este dispositivo de trabajo: los criterios que rigen las evaluaciones. Así, destacan que las instancias de capacitación más provechosas son aquellas que informan las claves y criterios de corrección de los examinadores. De este modo, se cierra el círculo virtuoso entre evaluación y ajuste de la enseñanza y la labor docente a los criterios pautados por el examen.

Ante la dinámica planteada por el sistema de evaluación hay una serie de consecuencias que pesan sobre los profesores ante los resultados obtenidos por los estudiantes. Por una parte, dicho rendimiento da

12

En la investigación del autor se destaca el análisis de países que bajo el modelo pos-burocrático desarrollaron políticas que instauran los Estados adoptando una función fuertemente evaluadora y que promueve el desarrollo de “cuasi mercados” educativos.

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

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

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

Más allá de las retribuciones económicas, el sistema del BI también produce efectos en otros aspectos de corte más subjetivo e idiosincrático de los docentes. En las entrevistas los profesores señalan el papel que desempeñan como entrenadores de sus estudiantes y la responsabilidad que asumen en la medida que el rendimiento de sus alumnos proporciona indicios acerca de su propio desempeño docente. Estos procesos dan lugar al despliegue de una serie de prácticas, hábitos y también sentimientos en relación al trabajo y a los estudiantes. A modo de ejemplo, en las entrevistas dos docentes de Historia de una escuela relataban su ansiedad en el mes de enero por conocer las notas de sus alumnos (cuando los evaluadores externos publican las calificaciones de los alumnos); una de ellas describía que, estando de vacaciones, “bajaba de la montaña para chequear casi a diario su mail en un locutorio en búsqueda de las notas de los chicos”. Otra profesora manifestaba su

alegría y también la “amargura” cuando los cursos no rendían como ella esperaba. En este sentido, señalaba que hay diferencias según los grupos, “tuve alumnos que estudian como locos y es un placer acompañarlos en la preparación y otros a los que casi no les importa o que en la semana donde se concentran los exámenes llegan agotados y de pronto no rinden tan bien”. Pese a los matices y a las diferencias resulta contundente que algunos profesores se autodescriban como “entrenadores” para estos exámenes, donde parecerían asemejarse a quienes preparan para competencias de alto rendimiento.

Resulta interesante el interjuego que este sistema produce en relación con los exámenes, los procesos de trabajo que estos conllevan y la ubicación de los profesores en tanto evaluadores indirectamente evaluados. En este sentido, observamos en estos modelos de gobierno de corte pos-burocrático la apelación a prácticas de control arcaicas, como el examen, que resultan recreadas bajo nuevas formas. Foucault (1987) analiza al examen como la combinación de las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. El examen impone una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. “La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su visibilidad ya que en esta técnica se encuentran implicados todo un dominó de saber, todo un tipo de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 190).

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

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

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

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

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

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

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

Estos sistemas de exámenes plantean una fuerte homologación y equivalencia, al menos formal, entre las escuelas en la medida en que garantizan condiciones semejantes certificadas a través de los resultados, los sistemas de rendición de cuentas que fomentan y las formas de validación que exige la Organización del BI a las escuelas para pertenecer al circuito BI.¹³ En este sentido, esta entidad brinda un sello de presunta calidad que funciona tanto para la propia institución como para su entorno, cubriendo un supuesto vacío que dejan libradas las prescripciones curriculares en el plano local.

REFLEXIONES FINALES

Estas páginas tuvieron como objeto aportar a la comprensión de la labor emprendida por los profesores en tanto operadores simbólicos

13

Los directores de las escuelas sostienen que seguir el curriculum BI en función de los parámetros estipulados por la organización supone elevados costos económicos. Para devenir una escuela BI estas deben abonar honorarios de afiliación que autorizan a proveer dichos programas. Las normas para el acceso y preservación de dichas licencias demandan a las escuelas diferentes cuestiones como: cantidad de estudiantes, equipamiento de laboratorio, servicios de computación avanzados; existencia de determinadas cantidades de libros y espacios de trabajo en las bibliotecas, capacitación docente, adquisición de programas y textos del BI para cada asignatura. Además cada estudiante debe abonar la inscripción anual y un monto adicional para rendir los respectivos exámenes.

que intervienen en los procesos pedagógicos que se efectivizan en estas instituciones educativas. Desde nuestra perspectiva, investigar a los *docentes de la elite* permite dilucidar el aporte que realizan estos profesores, a través de su trabajo, a la formación de los grupos que intentan arribar a las posiciones de poder y más destacadas de la sociedad, y su contribución para crear la distancia social y cultural que separa a estos grupos de los restantes, permitiendo la legitimación y naturalización de tales diferencias.

Revisando más detalladamente a los profesores de este entramado de escuelas, cabe precisar que el trabajo en ellas los posiciona como actores que desempeñan y tienen responsabilidades en cuanto a operativizar la selección y consagración de los herederos de estas familias. Si bien no podemos asegurar que estas instituciones garantizan en efecto el acceso a estas posiciones, se encuentran, en cierta medida, consustanciadas con esta voluntad y sus profesores offician como responsables o, al menos, integran un engranaje de peso en los procesos de formación.

El trabajo realizado por los profesores en estas escuelas no resulta menor en la medida en que resultan figuras involucradas en la preparación de los potenciales futuros miembros de las elites. Así, los profesores que hemos entrevistado sostienen una fuerte función simbólica en relación con su tarea de operar la selección social y la promoción de estos grupos; aspecto que repone y les brinda un lugar de prestigio, al tiempo que continúan manteniendo una posición subordinada en relación con los grupos encumbrados a quienes, en definitiva, se ocupan de formar. La indagación de los docentes de la elite y las formas de realización de la labor escolar permiten también replantear el aporte de la escuela dentro de los procesos de socialización de clase, revisando específicamente el modo en que el trabajo pedagógico media en la formación y selección de estos grupos.

A partir de lo esbozado en este artículo los sistemas de evaluación que presentamos pueden interpretarse como una serie de “marcadores externos” de la labor pedagógica que resultan estructurantes y que circunscriben el repertorio de la enseñanza que desarrollan los docentes, así como los márgenes de dispersión en su labor. En este sentido, acotan la imprevisibilidad y el azar estabilizando las formas de enseñar bajo los criterios estipulados por las regulaciones de corte internacional.

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

Para el caso de su aplicación en el contexto argentino podemos señalar la opción que estas escuelas efectúan por un sistema sujeto a

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

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

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIAR, A. O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ALMEIDA, A. M. *As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.
- ALMEIDA, A.; NOGUEIRA, M. *A escolarização das elites: um panorama internacional de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- APPLE, M. *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal Universitaria, 1986.
- BALL, S. *Class strategies and the education market*. London: Routledge Falmer, 2001.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Número especial.

- BOURDIEU, P. La noblesse: capital social et capital symbolique. In: DE SAINT MARTIN, M.; LANCIEN, D. (Dir.) *Anciennes et nouvelles aristocraties, de 1880 à nos jours*. Paris: MSH, 2007.
- BOURDIEU, P.; DE SAINT MARTIN, M. Le patronat. *Actes de recherche en sciences sociales*, Paris, n. 20, p. 3-8, 1978.
- BRANDÃO, Z.; MARTINEZ, M. E. Elites escolares e capital cultural. *Boletim SOCE*, Rio de Janeiro, n. 3, 2006. Disponible en: <www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>. Consultado en: 20 ene. 2008.
- COENEN-HUTHER, J. *Sociologie des élites*. Paris: Armand Colin/Sejer, 2004.
- COOKSON, P.; PERSELL, C. Pensionnats d'élite. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, v. 3, n. 138, p. 56-65, 2001. Disponible en: <<http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2001-3-page-56.htm>>. Consultado en: 10 dic. 2012.
- DAVINI, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DE SAINT MARTIN, M. Présentation. In: LANCIEN, D.; DE SAINT MARTIN, M. (Dir.) *Anciennes et nouvelles aristocraties de 1880 a nos jours*. Paris: MSH, 2007.
- _____. *L'espace de la noblesse*. Paris: Métailié, 1993.
- DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar, 1984.
- DOHERTY, C. The appeal of the International Baccalaureate in Australian's educational market: a curriculum of choice for mobile futures. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 30, n. 1, p. 73-89, 2009.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. México: Siglo Veintiuno, 1987.
- FOX, E. The role of the International Baccalaureate in educational transformation: Chile as a case study. In: HAYDEN, M. C.; THOMPOSON, J. (Ed.). *International education: principles and practice*. London: Kogan Page, 1998.
- FUENTES, S. Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 682-703, maio/ago. 2013.
- GIMENO SACRISTAN, J. *La pedagogía por objetivos*. Madrid: Morata, 1982.
- GLASSER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory*. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine, 1967.
- GOODSON, I.; COOKSON, P.; PERSELL, C. Distinción y destino: la importancia de la forma del curriculum en las escuelas privadas de elite estadounidenses? In: GOODSON, I. *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.
- HAYOT, P. The International Baccalaureate: a study of the evolution of international education in France since 1976. Thesis (PhD.) – University of Michigan, 1984.
- INDIJ, D. Globalización y educación: los casos del nivel polimodal en Argentina y el Programa Diploma de la Organización del Bachillerato Internacional. Tesis (Doutorado de Maestría en Educación) – Universidad de San Andrés, 2003. Mimeo.
- KAHN, S. R. *Privilege: the making of an adolescent elite at St. Paul's School*. New Jersey: Princeton University, 2011.
- NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. La formation des élites et l'internationalisation des études: peut-on parler d'une "bonne volonté internationale"? *Education et Societes*, Bruxelles, n. 21, p. 105- 120, 2008.
- PAES DE CARVALLO, C. Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 155-201, jan./abr. 2006.
- PEROSA, G. *Escola e destinos femininos. São Paulo (1950/1960)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- PHILLIPS, J. The third way: lessons from International education. *Journal of Reserarch in International Education*, v. 1, n. 2, p. 159-181, 2002.

- PINÇON, M. ; PINÇON-CHARLOT, M. *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris: La Découverte, 2000.
- POPKEWITZ, T. *Decentralization, centralization and discourses in changing power relationships: the State, Civil Society and the Educational Arena*. 1995. Mimeo.
- RESNIK, J. The construction of the global worker through international education. In: RESNIK, J. (Ed.) *The production of educational knowledge in the global era*. Rotterdam: Sense, 2008.
- SASSEN, S. Spatialities and temporalities of the global: elements for a theorization. *Public Culture*, v. 12, n. 1, p. 215-232, 2000.
- SCOTT, J. (Ed.). *The Sociology of elites*. vol. 1: The study of elites, vol. 2: Critical perspectives, vol. 3: Interlocking dictatorships and corporate networks. Aldershot: Edward Elgar, 1990.
- SOBULIS, H. The philosophical foundations of the International Baccalaureate curriculum. IB Research notes. *Information for the IB research community*, v. 5, Issue 3, Oct./Nov. 2005.
- TARC, P. *Global dreams, enduring tensions: International Baccalaureate in a changing world*. New York: Peter Lang, 2009.
- TAYLOR, S.; BODGAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós, 1990.
- TIRAMONTI, G. La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. In: _____. *La trama de la desigualdad educativa*. Mutaciones recientes de la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- TIRAMONTI, G.; ZIEGLER, S. *La educación de las elites*. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- VAN ZANTÉN, A. *Choisir son école*. Paris: PUF, 2009.
- _____. Nuevos modelos de acceso a las formaciones de elites en Francia: ¿diversificación social o renovación de las políticas públicas de educación? In: ZIEGLER, S.; GESSAGHI, V. (Comp.) *Formación de las elites: investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial, 2012.
- VILLA, A. *Reproducción de las familias de los sectores sociales altos y medios altos: estrategias de socialización y educación en las trayectorias familiares*. El caso de las familias fundadoras de la ciudad de La Plata. Proyecto de tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) – FLACSO, Argentina, 2005. Mimeo.
- WEENINK, D. Cosmopolitanism as a form of capital: parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology*, v. 42, n. 6, p. 1089- 1106, 2008.
- ZIEGLER, S. La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. In: TIRAMONTI, G. (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- ZIEGLER, S.; GESSAGHI, V. (Comp.) *Formación de las elites: investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial, 2012.

SANDRA ZIEGLER

Investigadora principal en el Área de Educación de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO (Argentina); profesora adjunta regular en el Centro de Formación e Investigación de Enseñanza de las Ciencias, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires –UBA (Argentina) sziegler@flacso.org.ar