

EL BACHILLERATO INTERNACIONAL

Por RICARDO MARÍN IBÁÑEZ

La idea del Bachillerato Internacional nació, allá por el año 1962, para responder a una necesidad agudamente sentida por la población que por trasladarse con frecuencia de unos lugares a otros se encuentran con problemas escolares de no fácil solución: desconexión con los estudios previos, y difícil reconocimiento de su validez en otras naciones.

Las Instituciones que están integradas principalmente por este tipo de alumnado se enfrentan con situaciones graves. ¿Qué tipo de preparación deben dar para que estos alumnos tengan la capacidad legal y cultural para acceder a los estudios superiores, en no se sabe qué Universidad, de qué país?

No es extraño, pues, que la idea de un nuevo Bachillerato surgiese en la Escuela Internacional de Ginebra, donde tenían que preparar, en grupos separados, a los alumnos de 16 a 18 años para cuatro exámenes diferentes: el Bachillerato Francés, el English G. C. E. "A" Level, el American College Boards y la "maturité" Suiza. Aun con tan costosa solución, los problemas seguían vigentes. Una vez superados los exámenes había que entrar en el complicado juego de las convalidaciones y reconocimientos internacionales. Tarea larga y agotadora.

Se comenzó con una modesta experiencia patrocinada por la UNESCO, intentando armonizar la Historia impartida en la Escuela Internacional de Ginebra y en la Asociación de las Escuelas Internacionales. Había que lograr una

cierta unificación en los planes y programas de estudios y en los exámenes. Para responder a esta demanda, en 1963 se creaba el Servicio de Exámenes de las Escuelas Internacionales. La experiencia suscitó un gran interés y pronto se adhirieron otras instituciones como el Colegio Atlántico del País de Gales, perteneciente a una futura cadena de "United World Colleges", de la que por el momento era el único representante, y la Escuela Internacional de las Naciones Unidas, en Nueva York.

En 1967 se reunía en el Centre Internationale des Études Pédagogiques de Sévres (junto a París) una conferencia, con objeto de estudiar y diseñar los objetivos, las estructuras y la evaluación de esta singular experiencia. Allí se congregaron representantes nacionales de cuatro continentes. Enviaron observadores la UNESCO y el Consejo de Europa.

Recogiendo las conclusiones de esta conferencia, el mismo año nacía en Ginebra, oficialmente, la Oficina del Bachillerato Internacional, como una organización internacional no gubernamental. Tiene el carácter de una Fundación bajo la supervisión del Gobierno Federal suizo.

El Consejo de la Fundación, que es la máxima autoridad, está compuesto por renombradas personalidades en el ámbito educativo —inicialmente veinticinco— de numerosos países. Un Comité Ejecutivo integrado por ocho miembros controla las actividades de la Oficina. El Comité Consultivo que se reúne anualmente, asesora en materias específicas, y en él forman parte expertos en educación y representantes del profesorado y de los alumnos de los Centros que imparten el Bachillerato Internacional.

Cuenta con una Junta de examinadores-coordinadores, especialistas responsables de cada una de las materias del Plan de Estudios. El Centro de Investigaciones, dirigido por el Dr. W. D. Halls, en Oxford, es el encargado de la evaluación. A tal efecto recibe la información y los exámenes de los alumnos de todos los Centros autorizados y sugiere las medidas correctivas oportunas.

En mayo de 1970 terminaba la primera promoción de quienes habían cursado este Bachillerato.

En la actualidad, veinticuatro escuelas, correspondientes a trece países, están autorizados para impartirlo y presentar sus alumnos a los exámenes, por los que se concede el diploma de Bachillerato Internacional: Alemania (4), Canadá, Chile, Dinamarca (2), EE.UU., Francia (2), Irán, Líbano (2), Nigeria, Reino Unido (2), Suecia, Suiza (5) y Uruguay.

1. LOS OBJETIVOS DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL

Los objetivos que se ha trazado el Bachillerato Internacional pudieran sintetizarse en los puntos siguientes:

1. Se pretendió diseñar un "currículum" limitado a los dos últimos años de la Enseñanza Media, que proporcionase un alto nivel de educación que pudiese satisfacer las exigencias de cualquier Universidad, para que no hubiera problemas a la hora de su admisión.

2. Se quiso trazar un plan de estudios que a la vez pudiera servir de modelo a las Instituciones nacionales, por su riguroso planteamiento científico-pedagógico.

3. Dado el desarrollo creciente de los conocimientos, hace falta subrayar la necesidad de dar una *formación general* que capacite al alumnado para el acceso a una enseñanza superior progresivamente diversificada y para interpretar inteligentemente el complejo mundo cambiante que les circunda y espera.

Para A. D. C. Peterson, Secretario, Director General y autor del libro *International Baccalaureate*, "el objetivo de los cursos del Bachillerato Internacional se describe como una educación general que se contraponen enérgicamente al enciclopedismo, a la mera capacidad de devolver una amplia información, o lo que es igualmente peligroso, a repetir las interpretaciones de la información ya elaboradas y transmitidas

de un modo magistral por el profesor, lo que ha hechizado la educación secundaria en el pasado” (págs. 35-36).

Lo importante es el desarrollo de la *capacidad intelectual* que podría centrarse en las siguientes cualidades: “capacidad de conceptualización y análisis, una buena memoria que capacite al estudiante para recordar un buen número de hechos o de conceptos, una curiosidad insaciable, una capacidad para reconocer y en algunos casos formular nuevas interpretaciones de la información disponible y una disposición para la formulación y solución de problemas. Si no entran en función en algún modo todas o la mayor parte de estas cualidades en la enseñanza superior, sólo se consigue un triste despilfarro del tiempo. Por ello los cursos preuniversitarios deberían ser programados en las diferentes disciplinas y diseñados los exámenes de ingreso en la Universidad para tratar de identificarlos (págs. 34-35).

4. Importa, más que la adquisición de concretos conocimientos, enseñarlos que aprenda. Lo decisivo es lanzarlo por la vía del aprendizaje permanente. Que *aprenda a aprender*.

5. Por ello se insiste en facilitar al alumno aquellos *instrumentos* de los que tendrá que echar mano en su personal avance sin fin, en el mundo del saber y del saber hacer. A esta exigencia de conocimientos instrumentales se intenta responder a través del dominio, por lo menos, de dos *lenguas*, de las matemáticas como lenguaje de las ciencias positivas y de los conceptos fundamentales y de la terminología de las otras disciplinas.

6. Se procura una formación *equilibrada* “haciendo profundizar al alumno en algún área de las ciencias experimentales o del estudio del hombre”.

Pero quedaría incompleta la formación que no tuviese en cuenta las necesidades de la vida física, moral y estética, lo que obliga a programar las actividades correspondientes.

7. El alumno no sólo debe saber, sino saber lo que sabe y hasta qué punto lo sabe. Debe asimismo lanzar su mirada crítica sobre todos los tipos de conocimientos, para descubrir

sus rasgos típicos, sus fundamentos y su validez. Exigir una certidumbre matemática para el mundo de las relaciones interpersonales es desconocer la estructura de cada ámbito de la realidad. El deber moral y una ley física reclaman vías de acceso dispares. La *Teoría del conocimiento* será por ello una materia obligatoria para todos los alumnos.

8. Interesa, más que el conocimiento de los hechos y las teorías, la *metodología* propia de cada ciencia. Para entrar en las técnicas de trabajo propias de cada ámbito del saber se prefiere centrar la temática en algunos momentos fundamentales de cada disciplina, que a la vez que ofrecen un serio estudio en profundidad, permiten vivir a fondo la estructura y los procedimientos propios de cada ciencia.

9. Hay que suscitar y cultivar la *capacidad de elegir* responsablemente, ya que el mundo muestra, cada vez más, una pluralidad desconcertante de bienes y valores, de Instituciones y comportamientos, cuya validez hay que sopesar cuidadosamente para tomar decisiones razonables. Por ello se le ofrece un abanico de materias para que participe en el diseño de su propio "currículum", de acuerdo con su capacidad e intereses.

10. Se pretende alcanzar una *mentalidad internacional*. El hecho de que la elaboración de los programas corresponda a expertos de numerosas naciones puede garantizar esta preparación hacia una civilización cósmica que, derribando barreras, contribuya al acercamiento entre los pueblos.

2. EL PLAN DE ESTUDIOS

El alumno ha de cursar las siguientes materias:

1. Lengua A (lengua materna).
2. Lengua B (segunda lengua).
3. Estudio del hombre. Una de las siguientes asignaturas:
 - a) Historia.
 - b) Geografía.

- c) Ciencias Económicas.
- d) Filosofía.
- e) Psicología.
- f) Antropología Social.

4. Ciencias experimentales. Una de las siguientes asignaturas:

- a) Física.
- b) Química.
- c) Ciencias Físicas.
- d) Biología.
- e) Estudio General de la Ciencia.

5. Matemáticas.

6. Una de las siguientes asignaturas:

- a) Artes Plásticas.
- b) Música.
- c) Una lengua clásica.
- d) Una segunda lengua B.
- c) Matemáticas superiores (únicamente para los candidatos que se hayan inscrito en Matemáticas al nivel superior).
- f) Una de las asignaturas de los puntos 3 ó 4, siempre que no hayan sido ya elegidas.
- g) Un programa elegido por el colegio.

Es obligatoria para todos:

- a) La Teoría del conocimiento (100 horas durante los dos cursos).
- b) Bellas Artes. Algunas de las siguientes actividades: Dibujo, Pintura, Escultura, Música, Teatro, Danzas, Producción de películas, Costura (una tarde por semana).
- c) Actividades deportivas y / o sociales.

3. LA EVALUACIÓN

A la hora de diseñar los métodos para una correcta evaluación del alumnado se han tenido en cuenta tres condiciones fundamentales que aquí adquieren especial gravedad, dada la variedad de instituciones en juego que imparten el mismo título y su dispersión geográfica y cultural:

1.^a La *validez*. — Que consiste en que la prueba mida lo que debe medir. Los factores verbales, especialmente en las disciplinas humanísticas, pueden perturbar la valoración de otros objetivos.

2.^a La *fiabilidad*. — La extraordinaria variedad en la calificación dada por distintos jueces y aún por el mismo juez en tiempos diferentes debe llevar a arbitrar un tipo de pruebas donde la subjetividad del examinador ceda paso a la objetividad de la técnica y de los criterios.

3.^a El *efecto condicionante* de los exámenes sobre la enseñanza anterior. Quiérase o no, el aprendizaje acaba imanándose por el tipo de exámenes que le dan sanción oficial. El alumno se prepara para aquello de que va a ser evaluado y para el modo como va a ser examinado. Si diseñamos las pruebas sólo en la línea de la elección de respuestas múltiples, difícilmente cultivaremos la expresión gráfica y la verbal, hablada o escrita. Por ello se recomienda y amplía una gran variedad de tipos de evaluación.

Teniendo en cuenta estas tres exigencias, a veces incompatibles, se ha preparado la siguiente gama de exámenes:

1. Preguntas de *elección múltiple*. — Sin duda las más fiables de todas, pero las de más escasa validez y cuyo efecto condicionante puede presentar graves reparos. Aun cumpliendo funciones más amplias que las del puro recuerdo o reconocimiento de datos o ideas —por otra parte imprescindibles—, cuando se sabe que el examen queda reducido a este tipo de pruebas, el aprendizaje suele tener un acento más repetitivo que expresivo.

2. Las cuestiones de *respuestas breves* dan una ligera mayor oportunidad de expresión que las anteriores.

3. Pruebas tipo *ensayo*. — Permiten una respuesta más personal, o incluso creativa, por parte del alumno. Para el examen de la lengua A en el nivel superior se conceden hasta cuatro horas, y tres para los exámenes de Historia, una para cada uno de los temas elegidos. La fiabilidad es escasa, pero la validez y el efecto sobre el aprendizaje previo, excelentes. Permiten dar al alumno la oportunidad de revelar lo que *puede* hacer y no sólo, como en otro tipo de pruebas, buscar lo que el alumno *no* puede hacer.

4. Exámenes orales de tipo clásico. — Se trata de un diálogo entre el examinador o el tribunal con el examinando. Hasta hace poco era el único procedimiento de medir la capacidad de expresión verbal, imprescindible en los idiomas. Además permitía evaluar otras capacidades, tales como la rapidez en captar la pregunta, la seguridad o el talento intuitivo o razonador del alumno. Capacidades que a veces no se revelan del mismo modo a través de los exámenes escritos. Da al examen un carácter de relación más personal. En la conferencia consultiva de la Oficina del Bachillerato Internacional, celebrada en 1970, los alumnos defendieron apasionadamente que se conservara este tipo de pruebas.

La objeción mayor es la escasa coincidencia en la temática entre todos los exámenes de los alumnos. Aquí es muy difícil graduar las pruebas en fáciles, normales y difíciles y además acaban insistiendo los examinadores en determinados tópicos, con ventaja evidente para los que descubren tales reiteraciones temáticas. Su carácter fugaz, irrepetible, y porque la conducta del examinador a veces alienta y a veces coharta las respuestas, agravan su escasa fiabilidad. Los jueces tienen en cuenta inconscientemente cualidades extrínsecas a las que son motivo de examen, lo que con frecuencia perturba la evaluación.

Una amplia investigación sobre las pruebas orales en Francia descubrió que en el tiempo total del examen, el 54

por 100 era ocupado por el profesor. Sólo un 16 por 100 quedaba para escuchar las respuestas del alumno. Parecía como si esto no fuese lo esencial.

5. Exámenes orales grabados en *cinta magnetofónica*. Con este procedimiento todos los alumnos realizan la misma prueba, con la que la comparación de los resultados es más válida. Las respuestas pueden ser analizadas cuantas veces se deseen y por cuantos examinadores se estime conveniente. Formuladas las preguntas, pueden responder todos a la vez, con una extraordinaria economía de tiempo. La presencia del profesor resulta menos perturbadora. Para diagnosticar la capacidad de entender, el lenguaje hablado de un idioma extranjero resulta extraordinariamente interesante y ya se ha hecho clásico entre los exámenes de inglés más renombrados. Algunos alegan que hablar ante un aparato resulta tan frío y antinatural que les congela su expresión o les pone nerviosos en exceso. Para evitar esto convendrá que los alumnos realicen previamente pruebas de esta naturaleza. Aunque es indudable que la agilidad del diálogo o la capacidad de adquirir nuevos rumbos, según lo impongan las respuestas de los alumnos, desaparece.

6. Prácticas de *laboratorio*. — Aquí se conjugan la fiabilidad y la validez. Son típicos de las ciencias experimentales. A veces la capacidad de observar los hechos y formular hipótesis y de diseñar experimentos para comprobar su verdad puede obtenerse por la presentación colectiva del material o del fenómeno, a través de los medios audiovisuales. Pero la agilidad en el manejo de los aparatos y en la realización práctica de las experiencias requiere el trabajo del laboratorio. Y esto ya no puede evaluarse de una manera adecuada si no es observando el trabajo individual de los alumnos. Pero nadie mejor que el propio profesor puede calificar este trabajo práctico, a lo largo del curso, para comprobar si han llegado al suficiente grado de entendimiento del proceso y poseen las habilidades mínimas para diseñar y realizar los experimentos.

7. *Proyectos.* — Aunque pueden tener un carácter individual, lo normal es que exijan el trabajo en grupo, al que cada uno presta sus personales y diferenciadas capacidades. El problema consiste en cómo matizar la desigual participación de los sujetos. Cada estudiante se evalúa a sí mismo y a los demás, cosa que también realiza el profesor independientemente. Se suprimen los extremos de la escala, porque a veces tienen efectos perturbadores, y se concede la puntuación media del grupo. Se trata de una actividad de claro sentido social, cooperativo en su planeamiento, desarrollo y evaluación.

8. *Trabajos de investigación.* — Tienen una gran validez y un efecto muy positivo sobre el aprendizaje. El riesgo mayor está en que las "ayudas" que puede recibir el alumno dejen malparada la comprobación de hasta qué punto sea un trabajo personal. Existe el riesgo de una completa falsificación. Puede tratarse de una obra ajena, sin participación alguna por parte del sujeto. Quizá el examen oral pudiera garantizar de alguna manera contra este riesgo, salvado el cual su valor es indudable, pues pone en juego las mejores energías tanto a la hora de la documentación, como en el intento de lograr una expresión acabada, de aquello que ha consumido muchas de sus horas y de sus ilusiones y que debe proponerse alcanzar el rango de "digno de publicación".

9. *Evaluación del trabajo por el profesor.* — Es interesante recoger la opinión del profesor, quien puede proporcionar datos imposibles de revelar en un rápido examen final. Por este motivo se le pide que envíe al examinador una hoja en la que refleja su personal juicio sobre el rendimiento del alumno en todo el curso. Se le recomienda al examinador que no consulte esta información antes que haya calificado los ejercicios. En el caso de un notable desacuerdo en las notas, vuelve a reconsiderar los ejercicios del alumno. En todo caso la opinión del profesor no entra como tal en la nota final. Es

más bien un elemento de comprobación y un indicador de la exactitud de la calificación dada por los jueces.

4. EL PORVENIR DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL

El Bachillerato Internacional se encontró en una situación similar a la de los Bachilleratos nacionales y no hubo más remedio que emprender el camino del contacto con los Gobiernos y en otros casos directamente con las Universidades, para conseguir su reconocimiento. Sin lograr esto, sus días estaban contados.

Afortunadamente en este momento es reconocido como título válido para matricularse en todas las Universidades de los siguientes países: Dinamarca, España, Holanda, Malta, Nueva Zelanda, Noruega y Suecia. Lo aceptan gran número de Universidades de Estados Unidos, Gran Bretaña, Suiza, Australia, Canadá y algunas de otros países como Bulgaria, Finlandia, India, Irlanda, Israel. En la República Federal Alemana, la Comisión Escolar ante la Conferencia Permanente de los Ministerios de Educación ha recomendado que sea reconocido por los diversos Estados. Francia le concede validez, excepto para los franceses residentes en Francia. Desde este aspecto legal, su porvenir se despeja y afianza.

La situación financiera es mucho más incierta. Por el momento está subvencionado por: Ford Foundation, The Dulverten Trust, Gulbenkias Foundation, Twentieth Century Fund, Wenner Gren Foundation. Además goza de ayudas del Departamento de Educación y Ciencia en Londres, del Gobierno holandés, del Gobierno de la República Federal, de la UNESCO y aun de otro tipo de instituciones.

Por el momento se está negociando su carácter permanente, a partir de 1975, bajo el control de las Naciones Unidas, la inevitable movilidad de profesores y alumnos hace difícil la organización y la marcha didáctica de muchos Centros.

Quizás la objeción más grave que se le pudiera plantear de cara a su desarrollo futuro es que las últimas innovaciones en el campo de la educación no aparecen explícitamente formuladas. El tratamiento interdisciplinario de las materias; el trabajo en equipo del profesorado, una organización flexible en los horarios; una educación personalizada en la que el profesor actúe más como líder y colaborador del aprendizaje que como explicador de una materia de un modo colectivo o impersonal a una clase a la que se obliga a llevar una marcha rígida, uniforme; las enseñanzas y actividades técnico-profesionales, la orientación académica profesional y humana del alumnado, son aspectos que no aparecen de un modo suficiente en el diseño de este Bachillerato.

Es posible que por el momento se haya preferido dejar estas cuestiones a la responsabilidad de cada uno de los centros. Dada la calidad y el prestigio de quienes participan en la dirección y administración de este proyecto, no es previsible que estas innovaciones, no encuentren eco en esta programación de sus enseñanzas. Pero el objetivo prioritario de impartir un tipo de enseñanzas que sea aceptado por cualesquiera universidades, instituciones que, en general, al menos por hoy, no van en la vanguardia de la renovación educativa; junto a la exigencia de uniformar los exámenes a escala internacional, lo que evidentemente ejerce un peso excesivo y un condicionamiento desorbitado contra sus propios propósitos, frenando las virtualidades de una evaluación continua, con algunos de los riesgos que desde el ángulo pedagógico vemos en el desarrollo de esta experiencia tan sugestiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Guía general para el Bachillerato Internacional.* Organización del Bachillerato Internacional, Ginebra, 1971.
Guide general du Baccalauréat International. Sessions d'examens, 1971, 1972 y 1973, Ginebra, 1970.

Corrigenda and Addenda. General Guide to the International Baccalaureate, Ginebra, 1971.

PETERSON, A. D. C.: *International Baccalaureate*. London, George G. Harrap, 1972.