Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados

Xavier Bonal Sarró

Pertenece al Departamento de Economía Política, Hacienda Pública y Derecho Financiero y Tributario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Descripción del proyecto de escuelas aceleradas, nacido en California con Henry M. Levin, para contribuir a reducir las diferencias de rendimiento entre alumnos aventajados y desaventajados al final de la Enseñanza Primaria. Se parte de la idea de que es la escuela y no el niño el causante del fracaso escolar de los grupos sociales marginados en Estados Unidos. Se indican sus objetivos, características y resultados, al tiempo que se hace una reflexión sobre el proyecto a partir de la LOGSE.

educación en los Estados Unidos, educación multicultural, minorías étnicas

El proceso de debate y aprobación de la LOGSE ha puesto de relieve, cuanto menos, un deseo común en todos los sectores de la sociedad española: el de la necesidad de introducir cambios importantes en nuestro sistema educativo. No parece que nadie deje de reconocer la necesidad de que nuestro sistema educativo precise urgentemente de una reforma profunda. Además, desde un punto de vista político, es simplemente inaceptable plantearse el horizonte europeo del 93 con una organización del sistema de enseñanza no universitario que parte de una ley de más de veinte años, y lo que es más importante, elaborada bajo un régimen no democrático.

Pero si existe unanimidad aparente en cuanto a la necesidad de cambio, también es común el elevado escepticismo en lo que se refiere a su realización, aunque, obviamente, este escepticismo responda a razones y encierre finalidades de muy diversa índole, en función de cada sector social. En los últimos tres o cuatro años hemos asistido a un intenso debate sobre el estado de los factores que pueden dificultar el éxito (o llevar directamente al fracaso en opinión de algunos) de la Reforma: calidad del profesorado; disponibilidad de tiempo, asistencia profesional no docente en las escuelas, papel de los padres en los consejos escolares, cuestiones administrativas (como la construcción de nuevos centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria o las asignaciones de profesorado por ciclos): definición concreta de los especialistas de áreas; la sobrecarga de trabajo de los equipos de asistencia psicopedagógica; la adaptabilidad del currículum a las necesidades del niño; el nivel de adecuación de los contenidos a los requisitos del mercado de trabajo, etc.

La escasez de recursos constituye el argumento básico al que se atribuye la inviabilidad de los cambios, tanto desde los propios sectores docentes como desde las Administraciones Autonómicas con plenas competencias en educación. Sin negar la importancia de este argumento y dejando aparte posibles motivaciones políticas que marcan el debate entre el MEC y las Administraciones Autonómicas, parece que el énfasis en las asignaciones económicas está produciendo una omisión de aspectos relacionados con la redistribución de los medios ya existentes y con una mejor racionalización de los recursos materiales y humanos, y por lo tanto desvía la atención de la necesidad de que proliferen nuevas alternativas pedagógicas encaminadas hacia un cambio realmente efectivo. El nivel de flexibilidad administrativa y pedagógica que introduce la LOGSE sólo es aprovechable en la medida en que se generen proyectos curriculares y de organización de los centros, alternativos a lo que existe actualmente, y para eso hace falta algo más que dinero. Hace falta mayor y mejor coordinación de los equipos docentes, apoyo decidido de las Asociaciones de Padres y, sobre todo, una Administración que facilite más y supervise y controle menos.

¿FAVORECE LA REFORMA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES?

El aspecto sobre el que desearía incidir en este artículo es sobre el de la igualdad real de oportunidades que

puedan derivarse del proceso de la Reforma. No cabe duda que este es uno de los retos más importantes que hoy tiene planteados nuestro sistema educativo. La igualdad puede ser formal —como lo fue el proceso que tomó la escolarización universal de la Enseñanza Primaria— o efectivamente real. Para lo segundo es preciso que todos los centros docentes estén en condiciones de garantizar una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los beneficiarios, independientemente de su sexo, raza o clase social.

La Reforma tiene de positivo la voluntad de dotar a los centros docentes de mayor autonomía, tanto administrativa como pedagógica. Sobre el papel, una mayor autonomía de la escuela debe beneficiar en primer lugar al alumno, cuyas cualidades e inquietudes potenciales se verán recompensadas al poder él mismo organizarse una parte sustancial de su itinerario curricular. En segundo lugar, un menor dirigismo de la Administración pública sobre la actividad escolar cotidiana debe permitir a los centros atender sus necesidades específicas de una forma más flexible, es decir, encontrar soluciones propias a problemas propios.

Pero es evidente que una descentralización de funciones cuantitativa y cualitativa no se resuelve simplemente de forma jurídica. Corresponde a los propios enseñantes elaborar modelos alternativos de escuela, algo más que proyectos curriculares de centro, y a las Administraciones central, autonómicas y locales, facilitar los medios materiales y humanos para hacerlos realidad. Mi impresión es que se ha avanzado poco hasta ahora en este sentido. Muchos centros docentes parecen más preocupados por encontrar la forma de adaptarse a un nuevo marco legal y cambiar los nombres a lo que «ya llevamos haciendo desde hace años», que por sentar las bases para un replanteamiento profundo de sus objetivos y de los medios para conseguirlos. Las Administraciones, por su parte, están completamente desbordadas por tener que reorganizarse internamente y establecer las relaciones con las escuelas y el profesorado sobre unas bases nuevas: desburocratizar y reburocratizar.

La inacción supone en este caso no solamente una prolongación del statu quo educativo, sino probablemente una acentuación de las diferencias cualitativas entre centros. En primer lugar, los centros privados que actualmente cubren los ciclos de Enseñanza Primaria y Secundaria podrán reestructurar su organización sin excesivas dificultades. El paso de la Primaria a la Secundaria, que anteriormente se producía a los 14 años, se efectuará a partir de la aplicación de la Reforma desde los 12. La estabilidad del alumnado en estas escuelas, superior a la de las escuelas públicas, supondrá que ni alumnos ni profesores deberán enfrentarse a períodos de adaptabilidad y conocimiento mutuo entre los ciclos educativos. Por otra parte, las posibilidades de oferta curricular serán probablemente mayores en los centros privados que en los públicos, a las que además los primeros podrán responder con una política autónoma de contratación que mejorará ostensiblemente el nivel de los contenidos impartidos.

En segundo lugar, dejando aparte las diferencias entre centros públicos y privados, la existencia de la nueva Enseñanza Secundaria Obligatoria puede generar un proceso de diferenciación cualitativa entre los centros en función del tipo de alumnado que acojan. Las diferencias ya existentes a nivel de Enseñanza Primaria debidas a la distinta composición social del alumnado van a persistir a nivel de Secundaria, con lo que el «cuello de botella» que antes aparecía al final de la EGB se va a situar ahora al final de la Secundaria obligatoria. Este retraso en el proceso de selección educativa puede que sea simplemente eso, un retraso temporal sin que se modifiquen sustancialmente las participaciones de los distintos grupos sociales en la Enseñanza Postobligatoria. Pero puede también perfeccionar los mecanismos de selección, debido a que aquellos pocos jóvenes de origen social bajo que con el sistema anterior accedían a la Secundaria académica postobligatoria, tengan ahora mayores dificultades de pasar, por el hecho de haber estado durante más tiempo en un entorno escolar en el que el profesorado no se forma demasiadas expectativas respecto a la continuidad escolar de sus pupilos.

Paradójicamente, pues, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciseis años, fenómeno estrella de la LOGSE, puede suponer un perfeccionamiento de los mecanismos de selección y reproducción social de la escuela. Lo apuntamos no como afirmación categórica, sino como hipótesis peligrosa. Y es más peligrosa ahora que en cualquier otra etapa histórica, ya que nunca había existido tanta diversidad social y cultural en nuestras escuelas como ahora, especialmente por la nada despreciable llegada a nuestro país de inmigración norteafricana.

A la reflexión anterior puede dársele una interpretación conservadora, aludiendo a que es mejor dejar las cosas como están que empeorarlas con modificaciones desigualitarias, o, por el contrario, plantear la necesidad de actuaciones tempranas encaminadas a evitar posibles efectos nocivos de la Reforma.

EL PROYECTO DE ESCUELAS ACELERADAS

En estas líneas voy a exponer las características básicas del proyecto llamado «*Escuelas Aceleradas para alumnos en situación de riesgo*» (Accelerated Schools for Students AtRisk), proyecto creado por el profesor Henry M. Levin de la Universidad de Stanford (California). Mi intención con esta exposición no es ni mucho menos desmerecer los proyectos de innovación educativa que se han realizado y se están llevando a cabo actualmente en nuestro país. Y menos aún desconsiderar la inmensa tradición de renovación pedagógica que ha existido aquí desde el siglo pasado. Quiero simplemente presentar un proyecto bien organizado en el que empiezan a observarse algunos resultados. Aunque se aplique a una realidad social distinta a la nuestra, creo que posee interesantes cualidades de las que puede aprenderse algo positivo de cara a las necesidades de renovación que plantea la Reforma.

En Estados Unidos el fenómeno de la diversidad social y cultural es impresionante. Las olas de inmigración provenientes de todo el mundo, especialmente de Centro y Sudamérica, suponen, segun Levin (1987), que la proporción de niños y niñas con riesgo de fracaso escolar sea aproximadamente de un tercio de la población estudiantil. El fracaso escolar se observa principalmente en los numerosos abandonos que se producen en la Enseñanza Secundaria (Rumberger, 1981).(1) Los abandonos escolares, como cabe esperar, se producen abrumadoramente en las minorías étnicas más pobres y en el grupo autóctono económicamente más bajo.

Hasta este momento, en EE.UU., el modelo de intervención dominante de educación compensatoria asume que los estudiantes socialmente desaventajados no pueden mantener el mismo ritmo de aprendizaje que los demás, y en consecuencia se les enseña a un ritmo más lento, «adaptado» a sus posibilidades. Este enfoque, aparentemente racional y sobre todo compasivo, produce unos efectos exactamente opuestos a los deseados. En realidad, se tiende a etiquetar a estos alumnos como «lentos de aprendizaje», mientras disminuye el nivel de exigencia por parte de los enseñantes respecto al rendimiento de los mismos.

El proyecto de Levin parte de la idea de que es la escuela y no el niño la causante del fracaso escolar de estos grupos sociales, y se fija un objetivo muy claro: reducir las diferencias de rendimiento entre alumnos desaventajados y no desaventajados al final de la Enseñanza Primaria, de tal modo que los primeros puedan optar a las oportunidades de Enseñanza Secundaria y Post-secundaria.

La terminología de aceleración se utiliza como contraposición a la ralentización que hasta ahora ha caracterizado a las intervenciones sobre este grupo. Es un símbolo de poder, movimiento y energía, necesario para que la escuela pueda alcanzar sus objetivos. El proceso, sin embargo, no trata de transmitir la misma educación más deprisa, sino que conlleva un cambio completo de las escuelas con elevada proporción de este tipo de alumnado. Cambios que, como se verá, afectan al currículum, a las estrategias pedagógicas y al tipo de organización escolar. El proyecto supone por tanto, un cambio radical de la cultura de la escuela.

En opinión de Levin, los programas de educación compensatoria no son efectivos por ser incapaces de generar expectativas positivas de aprendizaje y de éxito educativo. Los niños y niñas socialmente desaventajados están etiquetados con un estigma de inferioridad, y perciben la escuela como algo anodino e irrelevante para su futuro personal. Los programas, además, destacan la repetición de contenidos y de actividades didácticas, con la consiguiente falta de incentivación de los alumnos para experimentar algo nuevo. Este «desencantamiento» no repercute sólo sobre los niños y niñas, sino también sobre los propios docentes, cuya autovaloración profesional sufre un importante deterioro. El desahogo de la insatisfacción se proyecta entonces en un ejercicio de acusación a alumnos y padres, ejercicio que normalmente es recíproco, desgraciadamente.

Levin considera que un proyecto efectivo de escuela debe realizarse sobre la base de una fijación de objetivos explícitos, ambiciosos y bien delimitados temporalmente. En su caso, se trata de que la escuela en su conjunto se plantee las mismas expectativas de aprendizaje para todos los alumnos: proporcionarles el nivel que les permita acceder con garantías a la Enseñanza Secundaria y a opciones educativas postobligatorias.

Para conseguirlo hace falta que el cambio sea radical. Que se produzca una verdadera transformación de la cultura de la escuela. Que este cambio esté en las conciencias de todos los agentes encargados de llevarlo a cabo (enseñantes, familias, Administración y los propios estudiantes). Ello implica necesariamente que se produzcan transformaciones profundas tanto en el currículum, como en la organización de la escuela, así como en las prácticas pedagógicas y didácticas. Por lo tanto, sólo si los cambios se efectúan en los tres ámbitos será posible una

verdadera transformación escolar.

En mi opinión, aquí reside la mejor cualidad del proyecto. El programa no se presenta como un conjunto de paquetes separados de reforma curricular, pedagógica, de evaluación o de organización, sino que pretende proporcionar un programa integrado, un esqueleto metodológico, que dota a los propios actores sociales de la capacidad de hacer efectivo el cambio. Las innovaciones no afloran de «recetas para la aceleración», sino de las ideas de cada escuela. Cada centro desarrolla sus propios objetivos, su sueño educativo. Lo innovador del programa de Escuelas Aceleradas es precisamente que no pretende serlo a base de reformas parciales, sino integrando todo lo que la propia escuela considere válido de las renovaciones pedagógicas que han aparecido en el pasado y todo lo nuevo que el propio centro considere oportuno.

TRES PRINCIPIOS BÁSICOS

El modelo de Escuelas Aceleradas se construye según tres principios fundamentales y un conjunto de valores subyacentes a dichos principios, sin los que los cambios fundamentales en el currículum, la práctica pedagógica y la organización escolar son difíciles de alcanzar.

* La existencia de un objetivo común es básica para conseguir el acuerdo entre todas las partes implicadas en la cuestión educativa. Padres, alumnos, maestros y personal administrativo acuerdan un conjunto de metas cuya consecución es el objetivo hacia donde se dirigen todos los esfuerzos. Al incluir desde el principio a todas las partes implicadas en el proceso educativo, se consigue cohesionar los esfuerzos y alcanzar un mayor compromiso en la consecución de las metas. La existencia de un objetivo común contrasta con la habitual inexistencia de una planificación escolar coordinada o el aislamiento de diversas acciones, que llegan incluso a perseguir objetivos educativos diferentes.

Por otra parte, el esfuerzo por identificar un objetivo común proporciona un marco organizativo adecuado en el que estructurar el currículum, la práctica pedagógica y la organización de la escuela. Este objetivo constituye la visión de la escuela sobre la cual reposan en última instancia las decisiones escolares.

* El segundo principio de las Escuelas Aceleradas es la dotación de poder y consecuentemente la asunción de responsabilidad de los principales actores de la comunidad escolar con respecto a las decisiones que afectan a la escuela. Esto persigue la ruptura con el habitual ejercicio que protagonizan alumnos, equipo de dirección, maestros y padres de culparse los unos a los otros de los problemas que se producen en la escuela. La unidad derivada del primer principio se complementa con la responsabilidad individual de cada actor, de modo que esta responsabilidad es de cada uno y compartida.

Es especialmente importante que sean los enseñantes quienes dispongan del poder para tomar decisiones y asuman la responsabilidad tanto de la aplicación de esas decisiones como de sus consecuencias. Ellos son los que mejor conocen el rendimiento educativo de sus alumnos y en consecuencia los que mejor saben lo que debe modificarse del currículum, del horario o de los distintos métodos de enseñanza. La actual atadura de los enseñantes a los diseños curriculares oficiales y a la rutina de la práctica pedagógica congela la capacidad creativa potencial de los maestros para adaptar la escuela a los alumnos, y reduce su profesionalidad convirtiéndolos en meros ejecutores de decisiones externas.

* Finalmente, el tercer principio se refiere al aprovechamiento de todos los recursos de aprendizaje que existen en la comunidad escolar. Los alumnos, las familias, los enseñantes y el entorno cultural, social y económico en el que se encuentra la escuela poseen cualidades excepcionales que la escuela convencional se empeña en ignorar.

Una de las mayores razones por las que los programas de enseñanza compensatoria fracasan es por la necesidad constante de resaltar y reincidir sobre las debilidades de los estudiantes. Los comportamientos diferentes de los estudiantes desaventajados son etiquetados como no adecuados para el aprendizaje. Los enseñantes se ven incapacitados para entender la cultura y los valores que aportan estos alumnos a la escuela, por ser diferentes a los considerados «correctos». Falta de motivación e imposibilidad material de tiempo y recursos dificultan cualquier intento de los educadores de avanzar hacia la comprensión de la diversidad cultural.

Las familias, por su parte, son vistas como un obstáculo más a la educación de los niños y niñas, y no como una fuente de ayuda potencial. Aunque las quejas de los maestros respecto a la conducta de los padres son muchas

veces comprensibles, el ejercicio de culpabilizar no hace más que reproducir un discurso pasivo, de imposibilidad de cambio. Pocas veces las escuelas coordinan esfuerzos encaminados a una mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos, desaprovechando la influencia positiva de los primeros sobre los segundos. En las escuelas aceleradas se procura aprovechar todas las cualidades potenciales, tanto de la escuela como del entorno, como fuente excelente de recursos para la educación. (Véase figura 1.)

CURRÍCULUM, ORGANIZACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Como se ha dicho anteriormente, no existen fórmulas de manual que puedan aplicar las escuelas. El propio centro docente debe reflexionar y adecuar sus prácticas a las necesidades específicas. Sin embargo, se establecen algunos elementos estructurales en estos tres ámbitos.

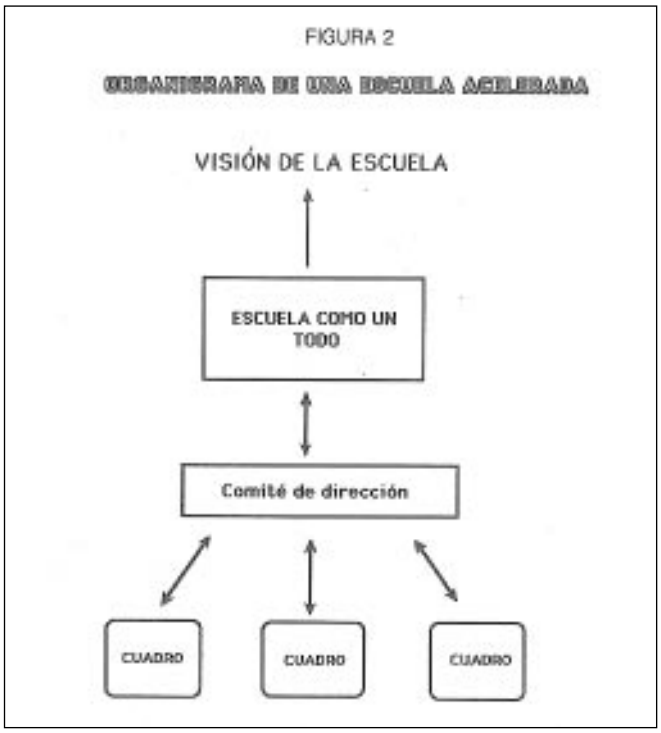
—La totalidad del currículum de una escuela acelerada enfatiza el uso del lenguaje en todas las asignaturas, incluso en matemáticas y ciencias. En lugar de tratar a los estudiantes como objetos del proceso educativo, se les trata como sujetos de su propia educación. La introducción de la cultura del alumno y la realización de diversas aplicaciones de su vida cotidiana son básicas para conseguir este objetivo. Por otra parte, el currículum de las escuelas aceleradas pone especial atención en la realización de problemas que requieran un elevado desarrollo de la capacidad analítica.

—La práctica pedagógica en las escuelas aceleradas promueve las experiencias de aprendizaje activo. Los estudiantes deben construir, experimentar, descubrir... Los propios alumnos se convierten en profesores y ayudan a sus compañeros a través de tutorías entre cursos. Se potencia el trabajo cooperativo, cuya aplicación a los grupos de alumnos con bajo rendimiento se ha mostrado especialmente efectiva (Slavin & Madden, 1989). El rol de los maestros se acerca más al de un guía de la actividad de los estudiantes que al de un distribuidor de conocimientos. Asimismo, dada la importancia de la evaluación para controlar en todo momento el progreso en el rendimiento de los alumnos, las escuelas aceleradas desarrollan sistemas alternativos de evaluación de los efectos de la aplicación de un currículum y una práctica pedagógica innovadores.

—La organización de las escuelas aceleradas se caracteriza por una amplia participación en las decisiones de todos los actores participantes: padres, equipo de dirección, enseñantes y a partir de cierta edad, también estudiantes. Se establecen tres niveles de participación, no jerárquicos, que permiten un funcionamiento democrático a la vez que productivo del centro: los cuadros constituidos por pequeños equipos de maestros en función de cada objetivo específico. Estos objetivos son establecidos previamente como prioritarios por los enseñantes y el equipo de dirección de la escuela. La participación de los padres, mejoras en el rendimiento de las matemáticas, nuevos métodos de evaluación o las modificaciones horarias son algunos ejemplos de posibles áreas que determinan la formación de estos cuadros. Normalmente el profesorado se autoselecciona para participar en las distintas áreas tomando en cuenta su especialidad o la motivación que le mueve. Estos cuadros tienen una periodicidad de reunión semanal o quincenal.

FIGURA 2

ORGANIGRAMA DE UNA ESCUELA ACELERADA



—El comité de dirección está constituido por el director, representantes del profesorado, de los estudiantes y de las familias. Sus componentes pueden ser elegidos o estar compuestos por representantes de los cuadros, estableciéndose un sistema de rotación temporal para garantizar la participación de todo el mundo. Este comité se asegura de que los cuadros avanzan en la dirección de la visión común acordada por toda la escuela. Asimismo, proporciona el apoyo necesario —información, recursos, etc.— para facilitar la labor de los cuadros. El comité de dirección se reúne como mínimo una vez al mes.

—La escuela como un todo está formada por el di-

rector, la totalidad de profesores, otro personal no docente y representantes de los padres y de los estudiantes. Esta asamblea escolar toma las mayores decisiones respecto al currículum, tipo de instrucción y asignación de recursos. Debe aprobar las decisiones antes de que los cuadros empiecen con la aplicación de programas experimentales. (Véase figura 2.)

LOS PASOS PARA EL CAMBIO

Pero, ¿cómo trasladar a nivel práctico todo este esqueleto teórico? El equipo de Escuelas Aceleradas de la Universidad de Stanford subraya cuatro importantes pasos para conseguirlo:

· Lo primero que necesita la escuela es conocerse a sí misma y tener toda la información sobre los recursos potencialmente aprovechables. Para ello se recopila información cuantitativa y cualitativa sobre la historia de la escuela, datos sobre las condiciones de vida de los estudiantes, sobre la cultura de las familias, sobre los recursos existentes en la escuela, información sobre el entorno (empresas, servicios sociales, equipamientos, etc.), información sobre el rendimiento de los estudiantes y métodos alternativos de evaluación. La recogida, selección, interpretación y discusión de los datos conlleva varias semanas e incluso meses de trabajo. Toda esta información es de gran utilidad para evaluar posteriormente el progreso alcanzado desde el inicio del proceso. En este paso participa la totalidad de la comunidad escolar. Es importante señalar que esta fase de hecho nunca deja de realizarse, pero que, sin embargo, precisa de una importante concentración de esfuerzos en sus inicios. Asimismo, aunque en esta etapa la comunidad escolar intuye algunas causas de sus mayores problemas, es importante no precipitar las posibles soluciones. Se trata simplemente de conseguir la máxima información potencialmente útil, sin definir todavía los problemas ni mucho menos establecer las soluciones.

* El paso siguiente es establecer una visión para la escuela que se convertirá en el objetivo en el que se concentrarán todos los esfuerzos. En este paso, es crucial la participación de la totalidad de la escuela, ya que de este modo el compromiso es colectivo y el objetivo común. La comunidad escolar se pregunta acerca de que conocimientos y destrezas deben adquirir los estudiantes al acabar la Enseñanza Primaria que tipo de aspiraciones educativas se establecen a medio y largo plazo para los alumnos de la escuela, o cómo desearía que fuese la escuela dentro de cinco o seis años. Las discusiones se efectúan tanto en reuniones de grupos pequeños como en reuniones generales. Este paso puede conllevar entre una y dos semanas de discusiones y reflexiones, y concretarse en uno o dos días de reunión.

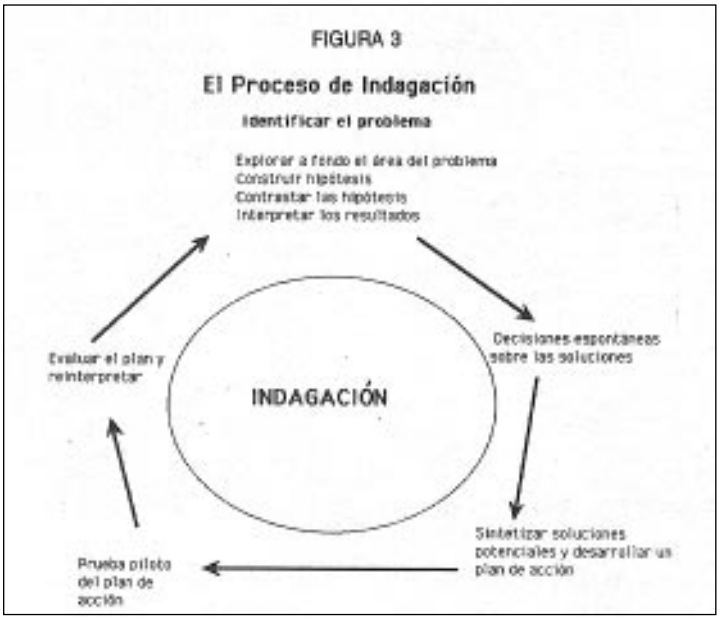
· El tercer paso implica la comparación entre la visión elaborada para la escuela y la información de base recogida y analizada en la primera etapa del proceso. Lógicamente, la escuela detecta una considerable diferencia entre la visión acordada y la situación real del momento. La comunidad escolar realiza un esfuerzo de sintetización y compilación de las necesidades que permitan avanzar hacia la situación deseada. Las alteraciones respecto al momento actual se clasifican en una lista (suelen enumerarse unos cuarenta o cincuenta cambios).

· Finalmente, el cuarto paso consiste en seleccionar tres o cuatro alteraciones como prioritarias, por lo que constituyen el objetivo inmediato de la escuela. El proceso de selección y las discusiones acerca de los requisitos necesarios para llevar a cabo los cambios generan una interesante dinámica de relación entre el profesorado, el cual asume cada vez mayor responsabilidad sobre los resultados de las acciones que se llevarán a cabo. Al acuerdo respecto a las prioridades sigue el establecimiento de los primeros «cuadros», pequeños grupos que tomarán responsabilidad de cada prioridad seleccionada. Finalmente, la última actividad consiste en decidir cómo construir el comité de dirección y concretar sus funciones. A partir de este momento, la escuela está en condiciones de trabajar en cada área seleccionada, adoptando el proceso de indagación como método de resolución de los problemas.

EL PROCESO DE INDAGACIÓN

Una vez que se han establecido los aspectos principales de actuación, los cuadros o equipos pequeños de trabajo utilizan el proceso de indagación como método de abordar los problemas y plantear posibles soluciones. Se trata básicamente de aplicar la lógica de la investigación científica a la resolución de los problemas. Esto supone la necesidad de identificar y concretar al máximo el problema, construir todas las hipótesis posibles acerca de las causas que lo generan y contrastar estas hipótesis con los instrumentos necesarios, que pueden estar ya a disposi-

ción del centro o tener que construirse (encuestas, entrevistas en profundidad, observaciones in situ, etc.). Todo ello como pasos previos ineludibles a las acciones encaminadas a solucionarlo. (Véase figura 3.)



El proceso toma para cada escuela una dirección distinta, dependiendo de la visión concreta determinada previamente por la comunidad escolar. El tiempo de desarrollo de los procesos es variable según el tipo de problema que se trate, pero existen plazos determinados para alcanzar los objetivos. La limitación temporal introduce mayor efectividad a la vez que una mayor concreción de las metas a alcanzar. Esto contrasta con la práctica común en muchas escuelas y otras organizaciones públicas en las que los objetivos se definen solamente a nivel teórico y las funciones de los participantes no se explicitan lo suficiente, con lo que rara vez los resultados son positivos.

ALGUNOS RESULTADOS

Desde que en 1986 el profesor Henry Levin comenzara con la aplicación del proyecto en una escuela piloto de San Francisco hasta hoy, más de cincuenta escuelas de distintos Estados han decidido convertirse en escuelas aceleradas. Para el curso 1991-92 se espera que este número se eleve a más de ciento veinte, asesoradas por el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Stanford y por otros tres centros satélites situados en otros Estados.

Una de las líneas de trabajo del equipo de Stanford en la actualidad es el desarrollo de indicadores de evaluación de la aplicación del proyecto, tanto cuantitativos como cualitativos. Aunque se considera que la plena transformación de la escuela no se produce hasta los 6 ó 7 años después de iniciarse el proceso, en estos momentos se detectan resultados positivos en todas las escuelas con un año o más de experiencia.(2)

Se ha logrado hasta el momento una mejora sustancial en el rendimiento académico de los alumnos. En algunos casos, el conjunto de la escuela presenta la tasa de crecimiento mayor del distrito en el rendimiento de áreas como lenguaje o matemáticas.(3) La participación familiar ha venido aumentando a un ritmo creciente, tanto en la toma de decisiones de la escuela como en la asistencia a reuniones. Los problemas de disciplina y de absentismo escolar se mitigan, y las repeticiones de cursos se reducen. Los enseñantes se sienten más motivados por su trabajo e innovan tanto curricular como pedagógicamente (Hopfenberg y otros, 1990). El hecho de tomar decisiones en equipo enriquece las condiciones de su trabajo y modifica la visión acerca de su propia profesión. El aislamiento profesional, que perpetúa los contenidos del currículum y el modo en que estos son transmitidos, es sustituido por una práctica de cooperación y constante comunicación que estimula un espíritu innovador. A medida que se avanza en el proceso de indagación, la propia escuela solicita formación en la toma de decisiones colectivas y el apoyo de terceras personas que puedan colaborar positivamente aconsejando a los cuadros. También se constata otra predisposición de los profesionales ante las reuniones, al ser éstas más participativas y productivas.

EL PROYECTO EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA

Sería por supuesto absurdo plantear una aplicación exacta del proyecto de Escuelas Aceleradas en el marco de nuestro sistema educativo. Las diferencias entre ambos países son importantes tanto a nivel social como de la estructura de ambos sistemas educativos. Respecto a lo primero existe una diferencia fundamental: la sociedad estadounidense es un compuesto de razas y etnias diversas. La evolución demográfica de los últimos años, que se resume en un estancamiento del crecimiento de población autóctona y un movimiento migratorio que crece vertiginosamente, ha puesto la alarma en la necesidad de integración de tanta diversidad cultural. A mi juicio, sin

embargo, la integración tiende a confundirse con la homogeneización. Las instituciones sociales, entre ellas la escuela, cumplen una eficaz función de transmisión de identidad nacional, como única vía para evitar el conflicto étnico y de clase. El proyecto de Escuelas Aceleradas está en esta línea.

En España no existe esa necesidad, sino más bien lo contrario. La necesidad de educar en la diversidad social y cultural. Esta diferencia, que tiene sus raíces en evoluciones históricas completamente distintas, no supone que deba suprimirse la idea de integración, sino que esta deba entenderse de otro modo, lejos del concepto de construcción de identidad nacional homogénea. La primera relativización hay que hacerla pues respecto al énfasis en la unidad, y no confundir en nuestro caso equidad con homogeneidad.

La segunda gran diferencia está en los modelos de organización educativa. Nuestro sistema educativo —a pesar de que la Reforma apunta positivamente hacia un cambio— está excesivamente centralizado en manos de las Administraciones, sea ésta el MEC o los Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas con plenas competencias. Las escuelas nunca han poseído un margen significativo de autonomía, lo que ha conllevado un enquilosamiento de la imaginación de los profesionales de la enseñanza y una falta de motivación innovadora.

Frente a este modelo, el sistema educativo de EE.UU. presenta una organización administrativa más descentralizada, en la que las mayores decisiones que afectan a la práctica cotidiana de la escuela se toman en el ámbito del distrito escolar.(4) Este organismo tiene capacidad para aplicar modificaciones en el currículum, en la práctica pedagógica y en la organización de los centros. Las escuelas elaboran su propia línea curricular y las nuevas propuestas de los docentes son por lo menos escuchadas. La posibilidad de cambio es lógicamente mayor, tanto por el nivel de autonomía de los centros como por la flexibilidad de la Administración.

A pesar de estas diferencias, el proyecto de Escuelas Aceleradas supone un excelente ejemplo que pone de manifiesto que el cambio en la escuela es posible. Pero que solamente es efectivo cuando se produce un cambio radical en la cultura de la escuela, a todos los niveles y en todas las áreas. Las reformas parciales no sirven. También nos indica que la viabilidad del cambio depende del nivel de impacto sobre las actitudes de todos los actores (maestros, padres Administración, etc.), más que sobre las estrategias pedagógicas concretas o incluso sobre el nivel de recursos económicos.

La LOGSE contempla una mayor descentralización, concede mayor importancia a las autoridades educativas locales y mayor autonomía a los propios centros, tanto de gestión como académica. Los centros dispondrán de capacidad para modificar su organización, y elaborar, desarrollar e introducir modificaciones curriculares y didácticas. También especifica que «*las Administraciones fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes*».

Que nuestras escuelas mejoren la calidad de la enseñanza y sean más igualitarias en la distribución de oportunidades depende de cada escuela, de su propio proyecto educativo. Pero esto sólo será posible si la Administración educativa modifica su papel de simple gestor (por otra parte notablemente ineficiente) de recursos económicos y humanos y sobre todo abandona su espíritu controlador en aras de un mayor apoyo material y humano.

FIGURA 1

En relación con los principios y con la práctica educativa cotidiana hay una serie de valores y actitudes interrelacionadas que son necesarios para que el cambio hacia una Escuela Acelerada sea efectivo. Son estos:

—***Equidad***: Todos los estudiantes pueden aprender y tienen igual derecho a recibir una educación de calidad.

—***Participación***: Los estudiantes participan en el proceso de aprendizaje; los enseñantes participan en la toma de decisiones; los padres participan en la toma de decisiones de la escuela.

—***Comunicación/comunidad***: Los estudiantes aprenden de forma activa y en grupo. La comunidad escolar trabaja con una visión común de la escuela y comparte sus experiencias. De esa interacción se beneficia la calidad de la educación.

—***Reflexió***n: Los estudiantes profundizan en la resolución de problemas y realizan una aproximación más interpretativa al currículum. Los enseñantes, el personal administrativo y los padres reflexionan constantemente sobre la escuela y procuran mejorarla.

—***Experimentación***: Los estudiantes son inducidos a inmiscuirse en experiencias de descubrimiento. Los educadores organizan programas de experimentación especialmente en aquellas áreas que presentan mayores dificultades para la escuela.

—***Confianza***: Todos los actores de la escuela deben confiar los unos en los otros y aprovecharse mutuamente de sus cualidades.

—***Riesgo***: La escuela debe tener un carácter emprendedor y arriesgarse a innovar. El riesgo conlleva lógicamente malos resultados en algunos programas experimentales, pero posibilita descubrir y aprovechar las acciones innovadoras que ofrezcan resultados positivos.

La parte central de este artículo, correspondiente a la explicación detallada de las características del proyecto, es una síntesis de varios documentos elaborados por personas pertenecientes al equipo de Accelerated Schools Project de la Universidad de Stanford.

1. En EE.UU. existe un sistema educativo homogéneo para Primaria y Secundaria.

2. Actualmente, una de las líneas de trabajo del equipo de Stanford es el desarrollo de indicadores de evaluación de la aplicación del proyecto, tanto cuantitativos como cualitativos.

3. En EE.UU. cada distrito escolar evalúa el rendimiento de sus escuelas a partir de los resultados de tests estandarizados. Existen tests para cada área curricular.

4. El distrito escolar tiene una cobertura geográfica variable. Pero nunca superior al municipio.

***Hopfenberg, W.; Levin, H.; Meister, G., y Rogers, J.: Towards Accelerated Middle Schools for At-Risk Students. Informe para la Fundación McConnell Clark, Stanford, CA: Center for Educational Research at Stanford, 1990.**

***Levin, H.M.: «New Schools for the Disadvantaged», Teacher Education Quarterly, 4 (vol. 14), 1987, pp. 60-83.**

—«Financing the Education of At-Risk Students», Educational Evaluation and Policy Analysis I (vol. 11), 1989, pp. 47-60.

—«At-Risk Students in a Yuppie Age», Educational Policy 4 (vol. 4), 1990, pp. 283-295.

***Polkinghorn, R.; Bartels, D., y Levin, H.: Accelerated Schools: The Inquiry Process and the Prospects of School Change. Trabajo presentado en el Anual Meeting of American Educational Research Association, Boston, MA: 1990.**

***Rumberger, R.W.: Why Kids Drop Out of HighSchool. Informe nº81-B4. IFG, School of Education, Stanford University, 1981.**

***Slavin, R.E. y Madden, N.A.: Instructionals strategies for Accelerating the Achievement of Students At-Risk. Trabajo presentado a la «Conference on Acceleration of the Education of At-Risk Students» Stanford, CA: 1988.**