

N° 18

Las Escuelas Aceleradas: Una Década de Evolución

Henry M. Levin*

OCTUBRE, 2000

- * Director del National Center for The Study of Privatization in Education (NCSPE), Teachers College, U. de Columbia y Profesor de Economía y Educación en la misma universidad.

Las opiniones vertidas en este trabajo son de responsabilidad del autor y no comprometen al PREAL, ni a las instituciones que lo patrocinan.

La traducción al castellano fue realizada por Maritza Blajtrach Roldán.

INDICE

ANTECEDENTES	5
DE LA CONCEPCION A LA GESTACION	6
NACIMIENTO DE LAS ESCUELAS PILOTO	9
LOS PRIMEROS ESFUERZOS POR AMPLIAR EL ALCANCE DEL PROYECTO	11
<i>Formalización del proceso de transformación</i>	12
(1) <i>Unidad de propósito</i>	12
(2) <i>Poder de decisión con responsabilidad</i>	12
(3) <i>Desarrollo de las fortalezas</i>	13
<i>El traslado del proceso a las escuelas</i>	14
<i>Evaluación de la capacitación de los equipos</i>	15
REDISEÑO DEL PROCESO DE EXPANSION DEL ALCANCE	16
<i>Un modelo formal de asesoría técnica</i>	17
CREACION DE LAS ESTRUCTURAS DE APOYO	19
<i>Centros satélites</i>	19
<i>Evaluación</i>	20
<i>Modelos de aprendizaje eficaz</i>	21
<i>El apoyo de los distritos</i>	22
<i>Publicaciones</i>	22
<i>El Proyecto en las escuelas secundarias</i>	23
PALABRAS DE CONCLUSION	23
BIBLIOGRAFIA	25

El objetivo del Proyecto de Escuelas Aceleradas es la creación de escuelas que brinden oportunidades de aprendizaje enriquecidas y aceleradas a todos los alumnos durante todo el currículum. En este informe, se evalúa la primera década de aplicación de las Escuelas Aceleradas, que comenzaron siendo dos escuelas piloto en 1986 y llegaron a aproximadamente 1.000 escuelas en 1996. Se consideran los principales factores y cambios en el desarrollo del proyecto a la luz de las lecciones aprendidas en la aplicación de un cambio en gran escala.

ANTECEDENTES

El objetivo del Proyecto de Escuelas Aceleradas es la creación de escuelas que brinden oportunidades de aprendizaje enriquecidas y aceleradas a todos los alumnos durante todo el currículum. El Proyecto se centra especialmente en aquellas escuelas con altas concentraciones de alumnos que se encuentran en riesgo de fracaso educacional, escuelas que tradicionalmente se han abocado a una pedagogía menos exigente por haber asumido que estos alumnos necesitan “remediación”. Se basa en la premisa de que, a través de experiencias educativas estimulantes centradas en las fortalezas de cada niño, todos los alumnos pueden ser incorporados en una rica dinámica educacional, convirtiéndose en sujetos capaces desde el punto de vista académico. El Proyecto cumplió su primera década en 1996, pasando de sólo dos escuelas piloto en el período 1986-87 a casi 1.000 escuelas básicas y secundarias en cuarenta estados y diez centros regionales a comienzos de su undécimo año (*“Accelerated Schools Project: Celebrating a Decade of School Reform”*, 1996/97.) Los planes actuales son continuar desarrollando el proyecto durante dos décadas más, lo que equivaldría a un total de treinta años. Sin embargo, al momento de lanzar el proyecto, no se contemplaba un plan tan ambicioso.

El propósito de este informe es describir y analizar la evolución del proyecto hasta su etapa actual. Estimo que esta información es importante

porque sus lecciones muestran la forma en que se amplió y perfeccionó un pequeño proyecto de investigación con el fin de extender su alcance. Esta evolución da prueba de la necesidad de que el aprendizaje y las modificaciones sean permanentes. Se han cometido muchos errores en este proceso y se continuarán cometiendo. La clave de nuestra supervivencia, expansión y logros se encuentra en que identificamos los problemas y estuvimos dispuestos a modificar (a veces con renuencia) estrategias que anteriormente nos habían parecido acertadas y eficaces. Esta perspectiva es particularmente importante debido a que contrasta con el mito, bastante común, de que los diseños de cambio eficaces se formulan en forma prístina como “tratamientos” o intervenciones. En los últimos años, se ha llegado a reconocer ampliamente en la literatura sobre las organizaciones escolares que las escuelas no son entidades inertes que pueden ser alteradas en forma previsible y deliberada. Por el contrario, las escuelas pueden modificar las intervenciones que se les han impuesto, alterando el “tratamiento” mucho más que el “huésped” y, de este modo, el resultado será diferente de un lugar a otro (por ejemplo, Fullan, 1982; Berman y McLaughlin, 1977). Sin embargo, no se reconoce, en la misma medida, que estos tipos de lecciones también son útiles para supervisar, comprender y modificar permanentemente el curso de desarrollo de una intervención a medida que se expande su alcance. El propósito de este texto es describir esta evolución en el caso del Proyecto de Escuelas Aceleradas, aportando con ello mayor información a otras personas que tienen proyectado o ya se encuentran comprometidas en un cambio educacional.

La organización de este informe está basada en la metáfora evolutiva. Comenzaré describiendo los orígenes del proyecto, incluyendo mi propia metamorfosis de economista a economista-educador, y la génesis de las ideas en las que se fundamentan las Escuelas Aceleradas. A continuación, relataré la experiencia de establecer escuelas pilotos para someter a prueba y perfeccionar la intervención. Luego me centraré en nuestros primeros intentos por reproducir los resultados iniciales a través de la expansión y la ampliación a mayor

escala. Lamentablemente, el primer intento por ampliar el alcance de la intervención no tuvo el éxito prístino que esperábamos; por lo tanto, en la sección siguiente se describirán los intentos por rediseñar la reproducción y la expansión. En la sección final, analizaré la creación de estructuras de apoyo y la necesidad de actualizar permanentemente las estrategias con el fin de superar los obstáculos que inhiben el cambio.

DE LA CONCEPCION A LA GESTACION

A pesar de haber formado parte del cuerpo docente de la Escuela de Educación desde 1968, no he desarrollado una carrera tradicional en el campo de la educación. Poseo un Doctorado en Economía y, antes de llegar a Stanford, había trabajado como economista en Brookings Institution en Washington, D.C. A pesar de haber sido profesor reemplazante de ciencias sociales en una escuela de primer ciclo de la enseñanza secundaria en Washington, D.C., no pretendía ser experto en currículum, pedagogía ni capacitación docente. Mi especialidad era la economía de la educación y los recursos humanos, y mi trabajo profesional se centraba en el financiamiento de la educación, la productividad educacional y la productividad laboral. En relación con esto último, me interesaba especialmente la participación de los trabajadores y las organizaciones de trabajo democráticas y había publicado un gran número de trabajos en estos temas (por ejemplo, Levin, 1976, 1983; Jackall y Levin, 1984). También me había abocado al tema de la reforma educativa, especialmente en su relación con los cambios en el área laboral (Carnoy y Levin, 1976, 1985, Rumberger y Levin, 1989) y el control de la comunidad sobre las escuelas (Levin, 1970a). A pesar de que había realizado algunos trabajos en terreno para proyectos relacionados con los aspectos laborales, las metodologías aplicadas en la mayor parte de mis trabajos anteriores eran cuantitativas, incluyendo los modelos matemáticos y econométricos (Levin, 1970b, c; 1974).

Menciono todo esto porque es evidente que no me encontraba especialmente preparado para em-

prender directamente una reforma educativa con profundas raíces pedagógicas. En el mejor de los casos, tenía conocimientos acerca de las organizaciones laborales y, particularmente, las organizaciones participativas y democráticas. Mi transición al área del cambio de las escuelas tuvo su origen en mi respuesta a la publicación de *Nation at Risk* (Una Nación en Riesgo), que constituyó una severa acusación a nuestro sistema educacional (Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación, 1983). Dado que mi carrera profesional se había iniciado durante la Guerra a la Pobreza de mediados de la década del sesenta, tenía especial interés por las llamadas poblaciones desfavorecidas. Para mi sorpresa, descubrí que el debate nacional que aseveraba que la educación estaba en crisis según lo ejemplificado en *Nation at Risk* no tenía ninguna relación con el problema educacional que enfrentaban los pobres de la nación, sino que sólo se centraba en aquéllos lo suficientemente afortunados como para entrar a la enseñanza secundaria como una preparación y requisito para pasar a la educación superior.

Informes tales como *Nation at Risk* y la gran cantidad de otros informes que abogaban por una reforma educativa nacional abordaban principalmente la situación educacional de los alumnos de enseñanza secundaria en su trayectoria académica y, particularmente, el descenso de los puntajes obtenidos por éstos en las pruebas durante las dos décadas anteriores como asimismo su bajo rendimiento en las pruebas en comparación con los alumnos de otros países. Si bien estos informes recomendaban un mayor número de asignaturas obligatorias y asignaturas más exigentes en la enseñanza secundaria, no decían nada acerca de los estudiantes que estaban desertando debido a que encontraban que el actual régimen era demasiado difícil o habían optado por estudios no académicos.

Decidí dirigir mi atención a los alumnos considerados desfavorecidos desde el punto de vista educacional para ver qué estaba ocurriendo con ellos. Comencé por estudiar los aspectos de definición y demografía y luego analicé las prácticas y resultados educacionales de estos alumnos y su paso a la

vida adulta. En pocas palabras, descubrí lo siguiente: (1) según prácticamente cualquier definición, las cifras de alumnos desfavorecidos desde el punto de vista educacional se habían elevado debido al aumento de los índices de pobreza entre los niños, al aumento de la inmigración y al mayor número de niños en familias bajo estrés; (2) estos alumnos ingresaban a la escuela careciendo de muchas de las habilidades y comportamientos valorados por las escuelas e iban quedando cada vez más rezagados desde el punto de vista académico cuanto más tiempo permanecían en la escuela, además de exhibir altos índices de deserción (Kaufman, McMillen y Sweet, (1996); (3) debido a su deficiente base educacional exhibían una baja productividad, tenían malas perspectivas de empleo, representaban un alto costo para los sistemas de justicia criminal y bienestar y daban origen a una nueva generación de desfavorecidos. En 1984, concluí el primero de dos informes acerca de este tema (Levin, 1985,1986), pero para entonces también había comenzado a interesarme en las soluciones.

¿Por qué no habíamos avanzado más durante los veinte años de aplicación del Título I y el Capítulo I y todos los demás programas implantados? ¿Qué había ocurrido con los programas ejemplares difundidos por la Red de Difusión Nacional, cuyo éxito había sido “demostrado”? ¿Qué decían las investigaciones recientes acerca de la eficacia de las escuelas para los alumnos desfavorecidos desde el punto de vista educacional o en situación de riesgo? ¿Cómo visualizaban sus propias escuelas los maestros, el resto del personal docente, los padres y los alumnos? Y, para un espectador ingenuo (como yo), ¿qué se observaba en estas escuelas que conducía al éxito o al fracaso? Durante el año académico 1985-86, me obsesioné por las respuestas a estas preguntas. Leí gran cantidad de informes de investigación, me mantuve informado del desarrollo de los proyectos de la Red de Difusión Nacional, visité y observé numerosas escuelas y salas de clases, y entrevisté a docentes, alumnos y padres en diferentes partes del país.

Me topé con muchas sorpresas. En primer lu-

gar, gran parte de las críticas usuales a las escuelas resultaron ser totalmente absurdas. Encontré pocos maestros que no llegaran temprano y se retiraran tarde llevando pilas de trabajo para terminar en la casa. Muchos docentes de las escuelas se reunían en las tardes y durante los fines de semana para preparar actividades escolares importantes. El ritmo de trabajo era continuo y exigente, con muchas interrupciones externas y el desafío de responder a las diversas necesidades de alumnos provenientes de una diversidad de culturas y orígenes. Las entrevistas con los maestros me confirmaron su obvia comprensión de los problemas y sus enormes deseos de tener éxito como asimismo sus frustraciones ante el fracaso de las prácticas escolares convencionales. En la mayoría de las salas de clases, se observaba una asfixiante obsesión por las habilidades básicas de nivel elemental y los ejercicios basados en patrones y práctica. Las visitas a los proyectos de la Red de Difusión Nacional me causaron una impresión aun más desalentadora. Muchos de los proyectos lanzados hacía sólo unos cuantos años ya no existían en sus lugares originales. Incluso aquéllos que seguían en marcha no eran capaces de entregar evaluaciones de su eficacia en el largo plazo. Algunos proyectos parecían prometedores, pero, en el mejor de los casos, tenían un enfoque parcial, centrándose en una materia o técnica pedagógica particular en lugar de una reforma a nivel de toda la escuela.

Lo peor de todo era la noción de “remediación”. El diccionario inglés Webster’s New Collegiate Dictionary (1979) describe “remediación” como el “acto o proceso de remediar”, donde remedio se define como “tratamiento que alivia o cura una enfermedad” o “algo que corrige o contrarresta un mal” (pág. 970). Supuestamente, los niños que son asignados a programas “remediales” son aquéllos que llegan a la escuela con “defectos” en su desarrollo, aquéllos que requieren la reparación de sus enfermedades, males o fallas educacionales. Sin embargo, el taller de reparaciones de la escuela es peculiar, debido a que los niños jamás terminan de ser reparados. Por el contrario, lo más probable es que permanezcan en el taller de reparaciones durante toda su educación, ya sea que reci-

ba el nombre de Título I, DA (deficiencia en el aprendizaje) o cualquier otro de los rótulos categóricos. Esto fue precisamente lo que me convenció de que los programas que retardan el ritmo del currículum y disminuyen su complejidad, enfatizan el método basado en los patrones y la práctica, dejan fuera aplicaciones significativas y la solución de problemas, y pasan por alto o desacreditan las experiencias y la cultura del niño tendrán un previsible efecto de retraso del desarrollo educacional de éste. A pesar de que la “remediación” educacional fue diseñada con la mejor de las intenciones, es preciso juzgar por sus resultados. Una vez que los niños han sido asignados al taller de reparaciones, son tratados como bienes permanentemente dañados y ésta pasa a ser la visión que tienen de sí mismos durante el resto de sus carreras educacionales.

Al parecer, la solución obvia sería hacer lo opuesto. Si los niños llegan a la escuela carentes de las habilidades que ésta espera de ellos, el hecho de retardar su ritmo de desarrollo a través de la “remediación” los hará quedar aun más rezagados. Si se espera que finalmente todos los jóvenes logren ingresar a la carrera académica debemos acelerar su crecimiento y desarrollo, no retardarlo. Esta noción se vio aun más reforzada por el hecho de que el único ambiente estimulante y generador de entusiasmo educacional que advertí en las escuelas con altas concentraciones de alumnos en situación de riesgo se dio en los pocos cursos caracterizados como “dotados y talentosos” o rotulados como “programa de refuerzo”. En estos cursos, los alumnos eran identificados de acuerdo con sus fortalezas y se les asignaban actividades y proyectos educacionales que desarrollaban dichas fortalezas. En lugar de ser estigmatizados a través de rótulos como “alumnos de aprendizaje lento”, se les celebraban sus talentos. Y el aprendizaje era palpable en dichos cursos, ya que estos alumnos altamente valorados y estimulados estaban siendo continuamente motivados e incentivados a pensar, reflexionar, crear y aprender.

A fines de la primavera de 1986, había redactado un memorándum de seis páginas a espacio seguido en el cual recomendaba las escuelas aceleradas para los alumnos en situación de riesgo, el que fue adap-

tado como un artículo breve en la publicación *Educational Leadership* de marzo de 1987 (Levin, 1987a). La idea era crear una escuela que acelerara el desarrollo de todos sus alumnos partiendo de sus fortalezas, en lugar de buscar y “remediar” sus debilidades. Sin embargo, las ideas en sí mismas no fueron recibidas con entusiasmo debido a que se oponían al pensamiento y las prácticas tradicionales prevalecientes con respecto al tema de la educación de los alumnos en situación de riesgo. Para tener éxito, tendríamos que transformar profundamente la cultura de la escuela, una tarea que según algunos (por ejemplo, Sarason, 1982) era imposible. En consecuencia, en el verano de 1986, solicité a mi colega Larry Cuban que me ayudara a encontrar escuelas piloto que pudieran trabajar con nosotros en la implementación de nuestras ideas en dos distritos escolares del área de la Bahía de San Francisco. Debían ser escuelas con altas concentraciones de niños en situación de riesgo.

Cabe señalar que había dedicado poco tiempo a reflexionar acerca del proceso de transformación, es decir, la manera de lograr que las escuelas efectuaran la transición desde sus prácticas tradicionales a prácticas aceleradas. Más bien había intentado describir la razón por la cual era conveniente que las escuelas adoptaran el enfoque acelerado y en qué consistían dichas prácticas. No estaba plenamente consciente a comienzos de la década de los ochenta de que el principal desafío para la reforma educativa no es generar buenas ideas, sino llevar dichas ideas a la práctica. Conocía el trabajo de Cuban (1984), que entregó impresionante evidencia de que los intentos históricos por implementar reformas escolares se habían visto caracterizados en su gran mayoría por la constancia más que por el cambio. Fullan (1982) había recalcado también que el cambio en las escuelas no es un proceso fácil. Sin embargo, la experiencia personal enseña mucho más que las lecturas y la teoría, y me encontraba a punto de enfrentar los desafíos en forma directa.

Afortunadamente, la experiencia previa y un hecho fortuito conspiraron en mi ayuda. En primer lugar, había dedicado más de una década al estudio de la democracia laboral (Levin, 1982), las cooperativas laborales (Jackall y Levin, 1984) y la mane-

ra en que los trabajadores manejan sus propias organizaciones gremiales. Esto me había brindado la valiosa oportunidad de apreciar que la democracia puede crear organizaciones laborales más productivas, a pesar de que aún no relacionaba estas lecciones con las escuelas. El hecho fortuito fue la incorporación de un grupo de alumnos de post-grado inusualmente capaces que habían escuchado hablar del proyecto y me pidieron participar en él. Este grupo estaba formado por un ex-director del Título I en un distrito escolar, el ex-director de una escuela básica, un docente y una serie de alumnos de post-grado que provenían de áreas no relacionadas con la educación y que se sentían inspirados por la filosofía y las ambiciosas metas del proyecto. Además, mi esposa, Pilar Soler, una latina con experiencia docente, también se unió a la actividad.

NACIMIENTO DE LAS ESCUELAS PILOTO

En el otoño de 1986, habíamos ubicado dos escuelas que habían sido nominadas por sus superintendentes escolares para ser consideradas en el proyecto de escuelas aceleradas. En ambas escuelas, más del 80% de los alumnos calificaban para recibir almuerzos gratuitos o subvencionados, lo que constituía un indicador de pobreza. Sin embargo, aparte de esto, dichas escuelas exhibían características muy diferentes. La escuela más pequeña, a la que llamaré Alfa, sólo tenía aproximadamente 350 alumnos, divididos en alrededor de un 30% de hispanos, un 27% de afro-americanos, un 24% de chinos y alrededor de un 19% de otras procedencias, incluyendo a filipinos, nativos de las islas del Pacífico, nativos norteamericanos y menos del 10% de anglosajones. Aproximadamente un tercio de los alumnos habitaban en el mismo distrito de la escuela y dos tercios eran trasladados desde otros distritos para lograr el equilibrio racial exigido por un mandato judicial que regía para todo el distrito. Muchos de los alumnos del mismo distrito vivían en un proyecto inmobiliario público conocido por el abuso de drogas y la violencia.

La otra escuela (a la que llamaré Beta) tenía casi

el doble de tamaño y en ella los hispanos representaban más del 90% de los alumnos matriculados, siendo en su mayoría hijos de inmigrantes mexicanos recientemente llegados de pueblos rurales. Una característica compartida por ambas escuelas era la alta rotación de alumnos y un rendimiento escolar muy bajo, tanto medido a través de pruebas estandarizadas como mediante la evaluación directa de su trabajo oral y escrito dentro y fuera de la sala de clases. En ambas escuelas, la participación de los padres era bastante baja e incluso en las entrevistas con los maestros y en los principales eventos escolares mostraban una asistencia relativamente escasa. La interrupción de las actividades era frecuente en ambas escuelas, siendo constante el envío de alumnos a la inspectoría por problemas de disciplina.

A cada escuela se le asignó un equipo de tres o cuatro participantes de Stanford, incluyéndome a mí. Cada equipo empleaba uno o dos días de la semana en la escuela, observando las salas de clases y las actividades escolares y entrevistando a los maestros, personal administrativo, padres y alumnos. Luego de unas pocas semanas, nuestros equipos ya eran considerados parte de las escuelas y los miembros recibían muchas invitaciones a visitar las salas y observar las clases. Durante este período, entregamos versiones escritas de los fundamentos de las escuelas aceleradas a todo el personal y ofrecimos breves presentaciones en las reuniones docentes. Dejamos en claro que no seguiríamos adelante a menos que las escuelas votaran a favor de un compromiso a cinco años con el proyecto. Dicho compromiso se materializó en febrero de 1987 en el caso de Alfa y al final del año escolar en el caso de Beta, cuyos docentes votaron unánimemente a favor de la adopción de la filosofía y las prácticas de las escuelas aceleradas.

Reconocimos que necesitábamos implantar un proceso de cambio en el cual los docentes y los padres constituyeran los principales actores y nosotros sirviéramos como facilitadores. A continuación, iniciamos en ambas escuelas un proceso que fue el rudimentario precursor de nuestro método actual. Comprometimos a los participantes en un profundo trabajo de desarrollo de una visión basándonos en

detalladas discusiones con respecto a cómo sería y cómo funcionaría la escuela ideal. También nos abocamos a una exploración de aquellos aspectos de la escuela que requerirían cambios en los próximos cinco años para poder lograr dicho ideal. Luego trabajamos con el personal docente y los representantes de los padres ayudándolos a decidir aquellas prioridades que eran más importantes para ellos y que debían recibir la atención inicial. Estas prioridades pasaron a constituir la base para el establecimiento de los grupos directivos y un comité directivo que incluyó a representantes de los diferentes grupos como asimismo a diversos miembros del personal administrativo y los padres.

Para entonces, habíamos delineado tres principios para la creación de escuelas democráticas y aceleradas en las cuales el personal docente, los alumnos y los padres asumirían la responsabilidad de generar ambientes de aprendizaje eficaces: unidad de propósito, poder de decisión con responsabilidad y desarrollo de las fortalezas (Levin, 1987b), y comenzamos a incorporar estos principios en el proceso de cambio. El proceso fue relativamente diferente en cada escuela. Por ejemplo, bajo la guía de su equipo de Stanford, Alfa trabajó concienzudamente en el proceso grupal, sosteniendo reuniones con la dirección para evitar algunos de los conflictos enfrentados en el pasado. Beta se abocó al uso del proceso de consultas inspirado en Deweyan para enfrentar estos desafíos. Los grupos directivos de ambas escuelas se abocaron a los siguientes aspectos: el compromiso de los padres, el comportamiento de los alumnos, la organización de las escuelas y el aprendizaje de los alumnos, con énfasis en el lenguaje en el caso de Beta.

No habíamos desarrollado ni un inventario de aquello con lo cual las escuelas contaban ni el tema específico de los componentes del aprendizaje eficaz dentro del proyecto. Sólo partimos de la base de que las escuelas debían centrarse en el refuerzo en lugar de la “remediación”. Inicialmente, el avance fue lento. Ambas escuelas tenían una diversidad de maestros, desde algunos muy talentosos que aplicaban enfoques constructivistas hasta muchos otros que aplicaban una pedagogía más tradicional, centrada en el maestro y con un fuerte énfasis en la dis-

ciplina en la sala de clases y los ejercicios de tipo repetitivo. Sin embargo, cuando comenzaron a trabajar juntos, las discusiones condujeron a la creación de unidades temáticas, tanto en cada grado como entre diversos grados, que combinaban todas las materias y las extendían a las visitas fuera del aula y a todas las actividades escolares. Contando con un gran apoyo de los directores, muchos padres se acercaron a Alfa ofreciéndose como voluntarios y participantes en todas las actividades escolares. En Beta, la participación de los padres se centró principalmente en los eventos escolares más importantes y no en el trabajo voluntario, debido a que, en su mayoría, habían llegado desde las zonas rurales de México y mostraban gran timidez ante la idea de trabajar en la escuela. Los problemas de disciplina disminuyeron drásticamente a medida que ambas escuelas adoptaban un método más coherente, utilizando el elogio, el desempeño de roles y un conjunto de valores uniforme, además de desarrollar un clima escolar en el cual los alumnos se sentían más apoyados. La mayoría de los docentes, aunque no todos, comenzaron a buscar fortalezas en todos los alumnos y a compartir sus éxitos en las conversaciones informales a la hora del almuerzo, en las tareas de inspección en los recreos y antes de las reuniones. La asistencia de los alumnos comenzó a mejorar y el espíritu de trabajo de los maestros mostró un notorio repunte. También mejoró la calidad del trabajo de los alumnos, lentamente al principio, según lo reflejado en sus proyectos y trabajos escritos. Debido a las consabidas limitaciones de las pruebas estandarizadas, no fueron consideradas como un aspecto principal de la evaluación. Sin embargo, como un subproducto del proceso, los resultados de las pruebas comenzaron a mejorar a partir del tercer año. De acuerdo a los datos de las pruebas aplicadas a nivel del distrito, una de las escuelas pasó de casi el último lugar al tercer lugar entre las sesenta y cinco escuelas básicas.

A estas alturas, el director de Beta había sido transferido a otro cargo y reemplazado por un nuevo director que no tenía experiencia ni conocimientos con respecto a las escuelas aceleradas. Lamentablemente, este nuevo director se rehusó a participar en los talleres de capacitación. [Desde entonces, nos hemos enfrentado a otros distritos que, al

asignar a los directores, no han tomado en consideración las necesidades específicas en cuanto a conducción planteadas por las escuelas aceleradas, por lo cual el proceso se ha visto a menudo socavado y la escuela ha retomado sus funciones tradicionales. Esto ha conducido a la creación de un proyecto de cambio distrital para abordar éste y otros problemas de apoyo por parte de los distritos. También ha generado un gran esfuerzo de nuestra parte por tratar de comprender las funciones y requisitos de los directores eficaces para las escuelas aceleradas (Christensen, 1994, 1995).]

Por cada hora dedicada a las escuelas, los equipos de Stanford debían dedicar muchas horas a la detección de los problemas, a la solución de los mismos, al desarrollo de los ejercicios de capacitación y a las reuniones con respecto a las estrategias. Los dos equipos se reunían en forma regular para compartir tanto los resultados como los desafíos y para resolver nuevos problemas que pudieran haber surgido. Si bien ambas escuelas se sentían entusiasmadas con las ideas que fundamentaban las escuelas aceleradas, en las etapas iniciales se mostraron renuentes a cambiar sus prácticas habituales. En muchos casos, excelentes procesos de decisión y maravillosas soluciones perdieron terreno ante las comodidades de la tradición y una preferencia por los cambios cosméticos. Todas estas experiencias en los dos ambientes escolares fueron poniendo a prueba nuestras propias habilidades, pero también nos sugirieron nuevas posibilidades a medida que veíamos como niños anteriormente relegados a clases “remediales” asumían tareas de nivel avanzado y actividades de refuerzo, y prosperaban desde el punto de vista académico. Aprendimos que los cambios reales no son fluidos ni continuos, sino que se producen de forma intermitente y es preciso enfrentar la tensión y el conflicto que generan en lugar de evitarlos. La formación de equipos, el apoyo mutuo y la solidaridad sólo pueden tener éxito cuando se superan los conflictos del pasado, las divisiones y el aislamiento. Con el transcurso del tiempo, en ambas escuelas las experiencias de aprendizaje se basaron cada vez más en las culturas y experiencias de los alumnos, incluyendo actividades, proyectos y tareas de investigación relacionadas con

el mundo real.

LOS PRIMEROS ESFUERZOS POR AMPLIAR EL ALCANCE DEL PROYECTO

En 1988, la publicidad del proyecto por medio de las publicaciones (Levin, 1987a, b, 1988a, b) y las comunicaciones verbales había generado interés en otros estados y distritos escolares. Con asistencia de nuestra parte, el Estado de Missouri lanzó cinco escuelas aceleradas en el otoño de 1988. Durante el verano del mismo año, los miembros del equipo de Stanford diseñaron e impartieron cursos de capacitación a los equipos de estas escuelas, sobre la base de lo aprendido de la experiencia con las escuelas piloto. En 1989, el Estado de Illinois recibió una subvención destinada al establecimiento de Escuelas Aceleradas sin participación de nuestro equipo. Cuando se nos informó de la subvención, recomendamos comenzar sólo con unas pocas escuelas piloto. Sin embargo, el Estado decidió lanzar veinticinco escuelas sin contar con la experiencia ni la infraestructura necesarias. Se nos solicitó que trabajáramos con los centros de servicio regionales del Estado brindando apoyo a estas escuelas, pero no se materializó ni la logística para dicho apoyo ni la cooperación de los centros. A pesar de que ofrecimos un seminario informativo con una duración de un día a los representantes de las escuelas, éstas no recibieron ninguna capacitación específica, lo que tuvo exactamente las diferentes consecuencias que se podría esperar. Unas pocas escuelas pudieron avanzar, pero muchas no lo lograron.

La experiencia anterior nos hizo tomar conciencia de que necesitábamos comenzar a trabajar en la formalización tanto del proceso de transformación de un establecimiento escolar en una escuela acelerada como en la incorporación de dicho proceso en programas de capacitación y apoyo. En el otoño de 1989, iniciamos esta segunda fase, con la participación de dos nuevos miembros: Wendy Hopfenberg y Pilar Soler. Wendy Hopfenberg se convirtió en el primer miembro docente de jornada completa con la responsabilidad específica por

el lanzamiento de escuelas secundarias aceleradas de primer ciclo, pero sus responsabilidades terminaron por aumentar considerablemente. Pilar, mi esposa, se desempeñaba como profesora de español y portugués en Stanford y trabajaba en una de las dos escuelas piloto. Se interesó en desarrollar aun más el proceso de las Escuelas Aceleradas y la capacitación. Finalmente, se hizo cargo del desarrollo de la capacitación para las Escuelas Aceleradas. Al mismo tiempo, recibimos una subvención a dos años para desarrollar un programa de capacitación que sería utilizado en la preparación de los equipos docentes interesados en lanzar sus propias escuelas aceleradas.

Durante la primavera de 1990, trabajamos juntos en la definición de las etapas generales del proceso de las escuelas aceleradas y en la preparación de los materiales y actividades de capacitación iniciales. Al mismo tiempo, Brenda LeTendre, uno de los miembros originales del equipo de Stanford, se había trasladado a Missouri, donde comenzó a desarrollar la logística y el contenido del curso de capacitación de equipos que se ofrecería en el verano de 1991 en diferentes lugares de todo el país. Wendy, Pilar y yo comenzamos a trabajar en las diversas etapas del proceso de transformación de las escuelas, aprovechando la oportunidad de someter a prueba la nueva capacitación ofrecida en Seattle en la primavera y el otoño de 1990. Además, en el otoño de 1990, logramos dictar nuestro primer curso de capacitación a todo el cuerpo docente de nuestra primera escuela secundaria piloto, con seguimientos semanales. Afortunadamente, pudimos incorporar un proyecto de evaluación etnográfica en dicho lugar, lo que nos aportó información tanto del proceso como de su impacto (Finnan, 1992).

También reconocimos las limitaciones a una centralización de toda nuestra actividad en una única sede nacional y comenzamos a diseñar una estrategia basada en centros regionales. En 1989, recibimos apoyo para lanzar nuestros cuatro primeros centros satélites en Nueva Orleans, Houston, Los Angeles y San Francisco. El propósito de estos centros era desarrollar la capacidad regional de implementación de escuelas aceleradas, comen-

zando con una escuela piloto en cada lugar y expandiendo el proyecto con el transcurso del tiempo. Después de tres días de capacitación intensiva al personal de los centros satélites en la primavera de 1990 y con la ayuda de los profesionales de nuestro Centro Nacional, cada uno de los centros satélites lanzó una Escuela Acelerada en el otoño de 1990. Estas escuelas piloto y centros satélites fueron supervisados y asesorados por nuestros profesionales, de manera que pudimos observar estrechamente el impacto del modelo de capacitación, brindar apoyo y ayudar a identificar los problemas en cada centro y en cada escuela.

Formalización del proceso de transformación

Este constante trabajo en torno al modelo de transformación se basaba en las experiencias directas y de colaboración enfrentadas en una serie de diferentes ambientes escolares y nos permitió generar un proceso de cambio sistemático que incluyó cabalmente nuestros tres principios de unidad de propósito, toma de decisiones con responsabilidad y desarrollo de las fortalezas de todos los participantes.

(1) Unidad de propósito

La unidad de propósito se refiere al propósito y las prácticas comunes de la escuela en beneficio de todos sus alumnos. El proceso de las Escuelas Aceleradas requiere que las escuelas forjen una unidad de propósito en torno a la educación de todos los alumnos y todos los miembros de la comunidad escolar, una visión vívida y una cultura de trabajo en conjunto para materializar esta visión. Las Escuelas Aceleradas formulan y trabajan en pos de altas expectativas para todos los niños a través de la práctica diaria, no de consignas, y procuran que los niños internalicen estas altas expectativas para sí mismos.

(2) Poder de decisión con responsabilidad

El poder de decisión con responsabilidad se refiere a que los miembros de la comunidad escolar, padres, alumnos y personal docente asuman la responsabilidad por la toma de decisiones informada

y por sus consecuencias, es decir, que todos los actores participen en la vida escolar. La escuela ya no es un lugar en el cual las funciones, las responsabilidades, las prácticas y el contenido curricular están determinados por fuerzas que están más allá del control de sus miembros. La escuela asume la responsabilidad por las consecuencias de sus decisiones a través de una continua evaluación y responsabilidad por los resultados, manteniendo como su objetivo final aquella visión de acuerdo con la cual busca transformar la escuela. Esto se logra a través de un sistema de conducción y solución de problemas sobrio, pero altamente eficaz, que asegura la participación de los alumnos, los docentes y los padres en la vida diaria de la escuela.

(3) Desarrollo de las fortalezas

Tradicionalmente, las escuelas han tendido mucho más a identificar las debilidades de sus alumnos que a buscar sus fortalezas. En una Escuela Acelerada, todos los alumnos son tratados como sujetos dotados y talentosos, debido a que se buscan y reconocen las dotes y talentos de cada niño. Dichas fortalezas se utilizan como base para proporcionar refuerzos y aceleración al mismo tiempo que se abordan las áreas de necesidad especial. Las fortalezas incluyen no sólo las categorías tradicionales de talento e inteligencias múltiples (Gardner, 1983), sino también los intereses, experiencias y orígenes culturales de los alumnos. Estos se utilizan para crear estrategias de aprendizaje eficaces que se basan en estas fortalezas. Sin embargo, además de esto, el proceso de las Escuelas Aceleradas procura identificar y desarrollar las fortalezas de los docentes y los padres.

Desde el comienzo, construimos el proceso de transformación de las escuelas de tal manera que incluyera los tres principios antes mencionados en todas las actividades y no que fueran tratados como puntos de referencia. Esta temprana formalización del proceso continúa siendo el aspecto central de las Escuelas Aceleradas, si bien se la ha profundizado y perfeccionado considerablemente durante los años siguientes. Obviamente, no es fácil resumir en unos pocos párrafos un proceso que se ha

desarrollado durante muchos años, pero se pueden encontrar detalles en Hopfenberg, Levin et al. (1993) y otras fuentes (por ejemplo, Levin, 1996).

El proceso comienza con la “incorporación” de la escuela, en cuyo momento la escuela se familiariza con el modelo de Escuelas Aceleradas y sus requisitos a través de visitas a escuelas, videos, lecturas y discusiones. Después de mucha exploración y conversaciones, la comunidad escolar plantea formalmente el deseo de seguir adelante, dedicando los años siguientes a transformar su establecimiento en una escuela acelerada. Hoy día, se requiere la aprobación del 90% del cuerpo docente, los padres, los representantes de la comunidad y los representantes de los alumnos en las escuelas secundarias de primer ciclo, si bien durante los primeros años el requisito era entre un 75% y un 80%.

Cuando las escuelas han completado el proceso de incorporación, el personal de las Escuelas Aceleradas les recomienda disponer con el distrito escolar la asignación del tiempo requerido para trabajar en conjunto y la selección y capacitación de un asesor técnico. Una vez que se han cumplido estos requisitos y el asesor técnico se encuentra capacitado, la escuela recibe capacitación inicial con respecto a la filosofía, los principios y las prácticas de las Escuelas Aceleradas y el proceso de transformación. Los participantes comienzan el proceso de llevar a cabo un inventario de aquello con lo cual cuentan, tomando conocimiento prácticamente de todas las facetas importantes de su escuela y comunidad escolar, incluyendo tanto las fortalezas como los problemas (Hopfenberg, Levin et al, 1993: 60-74). Los participantes aprenden y practican nuevas habilidades de investigación y una toma de decisiones grupal eficaz durante la fase de inventario. Esta fase generalmente toma varios meses y culmina en la redacción de un informe de lo que se ha aprendido.

A continuación, se lleva a cabo un profundo proceso de establecimiento de una visión por parte de la escuela, incluyendo a los padres, alumnos y todo el personal docente. Este es un proceso continuo de recolección de información y conversaciones

durante los meses siguientes (Hopfenberg, Levin et al., 1993, págs. 74-83). El inventario es el punto de partida y la visión es el futuro marco de referencia de una escuela transformada. La escuela inicia su proceso de avance desde “aquí” hasta “allá”, comparando lo que ha aprendido durante el desarrollo del inventario con aquella visión de lo que le gustaría ser. A partir de esto, la escuela establece sus primeras tres a cuatro prioridades (Hopfenberg, Levin et al., 1993, págs. 82-86). El acuerdo con respecto a las prioridades va seguido del establecimiento de los primeros grupos directivos - los pequeños grupos que trabajarán en cada prioridad - y la asignación de los docentes, padres y miembros de la comunidad a cada grupo directivo, usualmente a través de la auto-selección. La etapa final consiste en la formación del comité directivo, incorporando a representantes de los grupos directivos y miembros en general. Todas estas fases iniciales del proceso entregan experiencia práctica directa en la solución de los problemas, el trabajo en equipo democrático, la expresión y el desarrollo de las ideas de los participantes y la creación de una comunidad unificada.

La conducción de la escuela se efectúa a través del trabajo de los grupos directivos, su coordinación por parte del comité directivo y la ratificación de las decisiones por toda la comunidad escolar (Hopfenberg, Levin et al., 1983, págs. 86-93). Los grupos directivos y el comité directivo desarrollan un proceso de consultas (Hopfenberg, Levin et al., 1993, págs. 95-137) o solución de problemas, que se incorpora en la escuela junto con la formación de equipos y la conducción de reuniones (Hopfenberg, Levin et al., 1983, págs. 139-158). Toda la escuela trabaja en la generación de situaciones de aprendizaje eficaces para sus alumnos tanto para los programas a nivel de toda la escuela como para cada uno de los cursos (Hopfenberg, Levin et al., 1993, págs. 159-280). Gran parte del perfeccionamiento interno del personal docente se dedica a este enfoque constructivista con respecto al aprendizaje, utilizando estrategias altamente comprometedoras que incorporan cambios integrados en el currículum, la pedagogía y el contexto (clima y organización de la escuela) y que conducen a un aprendizaje

acelerado por parte de los alumnos. El enfoque basado en el aprendizaje eficaz se utiliza tanto para el cambio a nivel de toda la escuela como para el cambio a nivel de cada curso (Brunner y Hopfenberg, 1995; Keller y Soler, 1995).

En resumen, una Escuela Acelerada trabaja continuamente en el proceso de procurar la unidad entre lo que la escuela y sus alumnos son y aquello en lo que se convertirán. Las decisiones se toman a través de un sistema de conducción en el cual todos deben participar en una sana colaboración con énfasis en la solución sistemática de los problemas utilizando métodos de consultas y evaluación. Significa una escuela que crea situaciones de aprendizaje eficaz para todos los niños, una escuela que integra el currículum, las estrategias pedagógicas y el contexto (clima y organización) en lugar de generar cambios parciales limitados a cambios periódicos en los textos de estudio, la capacitación y los paquetes pedagógicos. Significa una escuela cuya cultura se transforma internamente (Finnan, 1994) con el fin de satisfacer las necesidades de los alumnos, los docentes y los padres a través de la generación de experiencias educativas estimulantes basadas en sus identidades y fortalezas. Sin embargo, el hecho de haber establecido y perfeccionado el proceso en escuelas piloto no es equivalente a reproducirlo sistemáticamente en nuevas escuelas.

El traslado del proceso a las escuelas

En 1990, el desafío fue incorporar este proceso en un sistema de expansión más allá de las escuelas piloto con las cuales estábamos trabajando en forma directa. Tanto por razones filosóficas como prácticas, sabíamos que tendríamos que generar capacidades a nivel local en lugar de depender de la Universidad de Stanford. Decidimos que el enfoque más prometedor consistiría en la capacitación de equipos de representantes tomados de los principales grupos de actores provenientes de estas escuelas locales. A contar de 1990, comenzamos a planificar una gran iniciativa de capacitación para el verano de 1991. Durante ese verano, capacitamos a equipos escolares de setenta establecimientos en talleres de cinco días de duración

en siete ubicaciones regionales de Estados Unidos. Los equipos estaban compuestos por ocho a diez personas e incluían a maestros, personal administrativo, padres, administradores locales y personal de la oficina central y se les proporcionaba información acerca de la filosofía, los principios y el proceso de las Escuelas Aceleradas como asimismo las habilidades prácticas necesarias para transformar sus escuelas.

Los cinco días de capacitación intensiva se centraban en el inventario, la visión, el establecimiento de las prioridades, la conducción de las escuelas y las decisiones, y el aprendizaje eficaz para la aceleración (Hopfenberg, Levin et al., 1993). Se entregaba capacitación específica en la formación de equipos, la solución de los problemas, la conducción de reuniones y la generación de experiencias de aprendizaje eficaces junto con el lanzamiento y el apoyo a las principales actividades del proceso de transformación.

Nos había tomado cinco años desarrollar los componentes esenciales de las Escuelas Aceleradas e incorporarlos en nuestro programa de capacitación. La capacitación del equipo en el verano de 1991 permitió una expansión a más de cien escuelas a través de la nación en el otoño de ese año. Pero la expansión no resultó como esperábamos. Durante el otoño de 1991, hicimos constantes esfuerzos por efectuar un seguimiento de las nuevas escuelas lanzadas. Supuestamente, cada una de estas escuelas había pasado por nuestro proceso de “incorporación” el año anterior, en el cual habían leído y analizado los materiales relativos a las escuelas aceleradas, habían visto el video de media hora que habíamos producido y, en unos pocos casos, habían visitado Escuelas Aceleradas o habían dispuesto que algunos maestros y otro personal de las Escuelas Aceleradas existentes visitaran su escuela para dar charlas y responder preguntas. Luego de este proceso, todo el personal de la escuela y los representantes de los padres (como asimismo los representantes de los alumnos en las escuelas secundarias) habían votado si deseaban convertirse en una Escuela Acelerada, requiriéndose un 80% de apoyo para dar inicio al proceso. A estas alturas, las escuelas habían for-

mado sus equipos y éstos habían sido enviados a capacitación de verano, la capacitación se había llevado a cabo y las escuelas habían sido lanzadas en el otoño de 1991. Al menos, ese era el diseño.

Evaluación de la capacitación de los equipos

Nuestro seguimiento a las escuelas recientemente lanzadas en noviembre de 1991 nos entregó información sorprendente. Aproximadamente un tercio de las escuelas había comenzado bien y estaba siguiendo el proceso de manera fluida. Otro tercio había logrado comenzar, pero estaba enfrentando dificultades. Un tercio ni siquiera había podido comenzar. Este panorama no era muy satisfactorio, considerando nuestro minucioso trabajo con respecto a la capacitación y al proceso de implementación. Las evaluaciones de la capacitación habían indicado, además, un alto grado de comprensión, entusiasmo y satisfacción. Para decirlo en forma sobria, estábamos muy decepcionados. Y decidimos explorar la razón por la cual la capacitación no había tenido el éxito esperado. Se hizo un seguimiento a cada escuela a través de entrevistas telefónicas y, en unos cuantos casos, pudimos realizar visitas a terreno. Esta evaluación nos entregó importante información.

Descubrimos que algunas de las escuelas no habían seguido el proceso de “incorporación” que habíamos requerido. El director simplemente había certificado que lo habían seguido. Por lo tanto, el personal docente de las escuelas se mostraba renuente a aceptar que se les dijera que ahora recibirían capacitación para convertirse en una Escuela Acelerada en circunstancias de que no habían participado en la decisión y sabían poco o nada de lo que se trataba todo aquello. En algunos casos, los miembros del equipo de la escuela sólo se habían enterado de la capacitación la semana anterior al evento. Además, muchas escuelas enfrentaban una lucha entre los actores internos, que constituían el equipo de la escuela, y los actores externos, que debían ser llevados a aceptar un nuevo conjunto de prácticas a través del desarrollo de actividades en la escuela misma. El equipo de la escuela normalmente exhibía un alto nivel de cohesión interna y vínculos de amistad, derivados de su expe-

riencia compartida en el verano y que se extendían a actividades sociales, referencias a chistes “privados” y manejo de la jerga relacionada con las escuelas aceleradas. Las personas que no habían participado en esta experiencia se sentían excluidas. Como resultado, se resistían a colaborar. Su actitud era que, si el equipo deseaba seguir el modelo de las escuelas aceleradas, podía hacerlo por sí mismo. Obviamente, dicha actitud no conducía a la transformación en una escuela acelerada.

En muchos casos, el intensivo contenido de la capacitación durante un período de cinco días había sobrecargado a los equipos con información que los llevaba a confundirse o a olvidar porciones significativas del proceso. En unos pocos casos, las escuelas no recibieron la asignación de los días de perfeccionamiento del personal docente que el distrito les había prometido y los directores no tenían el compromiso ni las habilidades de conducción que se requerían. En dos casos, los directores fueron trasladados a otras escuelas antes del comienzo del año. Por todas estas razones, el índice de éxito de la expansión no era alto.

Al mismo tiempo, pudimos contrastar los resultados de la capacitación de los equipos con nuestras experiencias más exitosas derivadas de nuestras escuelas piloto originales y el primer año de las nuevas escuelas secundarias aceleradas. En todos estos casos, nuestro Centro Nacional para el Proyecto de Escuelas Aceleradas había proporcionado asesores técnicos para que trabajaran con todo el personal de la escuela, los representantes de los padres y los representantes de los alumnos en forma simultánea. Este enfoque eliminaba la distinción entre actores internos y actores externos que se producía en el caso del enfoque basado en los equipos y se posibilitaba un continuo seguimiento a la escuela a través de visitas semanales y asistencia. La escuela secundaria había sido sometida a un estudio etnográfico del cambio durante su primer año (Finnan, 1992). Finnan descubrió que, a través de la continua asesoría técnica, toda la escuela fue capaz de asumir lo que Finnan (1992) llamó un “proceso de transformación interna”. Los asesores técnicos recibían apoyo permanente del

Centro Nacional, por lo tanto no debían preocuparse de recordar todos los detalles del Modelo de las Escuelas Aceleradas aprendidos en un solo curso de capacitación.

REDISEÑO DEL PROCESO DE EXPANSION DEL ALCANCE

Lo anterior condujo a un cambio importante en nuestro enfoque con respecto a la expansión del alcance del proyecto y, paradójicamente, a un regreso a una etapa anterior. Las lecciones que aprendimos de la evaluación de la capacitación de los equipos fueron las siguientes:

- Las escuelas necesitan un asesor técnico local altamente capacitado, que pueda trabajar con ellas en forma regular en lugar de depender de un único curso de capacitación de un equipo escolar.
- La capacitación, la asesoría posterior y la certificación final de los asesores técnicos deben ser integradas en un modelo de capacitación sistemático.
- Es crucial capacitar y apoyar a toda la comunidad escolar al mismo tiempo y no a un equipo o parte de la escuela. Todos los miembros de la escuela como asimismo los representantes de los padres y la comunidad necesitan compartir toda la experiencia de transformación de su escuela.
- Nuestra confirmación del proceso de “incorporación” debe garantizar que las escuelas están listas para ser lanzadas.
- El desarrollo de sesiones de capacitación participativa y comprometedoras no es suficiente. Tanto la capacitación de las escuelas como de los asesores técnicos debe basarse en principios constructivistas en los cuales los valores, las ideas y las prácticas estén plenamente integrados en las actividades emprendidas por los capacitados en lugar de actividades y presenta-

ciones más tradicionales (“*Constructivism and the Accelerated Schools Model*”, 1994).

Un modelo formal de asesoría técnica

De acuerdo con lo anterior, iniciamos un rediseño radical de nuestro modelo de capacitación para las escuelas aceleradas basado en las lecciones que habíamos aprendido durante casi seis años de experiencia. En la preparación para el lanzamiento de una nueva serie de centros satélites y un equipo de asesores técnicos distritales y estatales, el nuevo diseño incluiría lo siguiente:

- nuevos procedimientos para la incorporación de las escuelas y la celebración de convenios con los distritos para que apoyaran a las escuelas aceleradas en términos de facilitar asesores técnicos para la capacitación y el seguimiento semanal además de días para el perfeccionamiento de los docentes;
- entrevista y selección de los asesores técnicos por parte de nuestros profesionales;
- un taller intensivo de capacitación de capacitadores destinado a los asesores técnicos, con una duración de ocho días, que debía estar completamente basado en actividades y desarrollar un proceso de aprendizaje constructivista como el que queríamos ver emulado en las escuelas;
- seguimiento regular de los asesores técnicos por parte del Centro Nacional a través del teléfono, el correo electrónico y la correspondencia como asimismo a través de visitas a terreno tanto a los asesores técnicos como a las escuelas para brindarles apoyo y asesoría;
- una jornada de reflexión de final de año para los asesores técnicos, con el fin de que compartieran sus experiencias y dieran retroalimentación al Proyecto;
- permanente apoyo y evaluación a los asesores técnicos durante los años siguientes para prepararlos para una plena certificación, de mane-

ra que pudieran ayudar a capacitar a otros asesores técnicos y trabajar independientemente con las escuelas y

- el establecimiento de una base de datos de todas las escuelas, centros satélites y asesores técnicos.

Esta ambiciosa empresa requería el diseño de nuevos procedimientos, un proceso de capacitación, actividades de capacitación y estudios de casos, además de un sistema de comunicaciones regular y la supervisión de los asesores técnicos y sus escuelas y distritos. En resumen, requería una reestructuración radical del modelo de capacitación y seguimiento del Centro Nacional.

La mayor parte de la actividad de planificación y diseño se desarrolló en el invierno y la primavera de 1992. Al mismo tiempo, estábamos completando la publicación de nuestra Guía de Recursos para las Escuelas Aceleradas (*The Accelerated School Resource Guide*, Hopfenberg, Levin et al., 1993), la que, antes de pasar a imprenta, fue lanzada en forma de folleto sin empastar, a tiempo para la capacitación de los asesores técnicos en el verano de 1992. Nuestro primer intento fue probado en un pequeño grupo de asesores técnicos en proceso de capacitación a comienzos del verano y modificado para la capacitación a mayor escala. Treinta y siete aspirantes a asesores técnicos participaron en equipos de por lo menos dos personas de cada uno de los dieciséis distritos o departamentos estatales de educación. Se les solicitaba que llenaran largos formularios de solicitud en los que debían mostrar su familiaridad con el tema de las escuelas aceleradas y su deseo de dar inicio a un proyecto propio. Todos debían tener algún vínculo con una escuela que hubiera pasado por el proceso de incorporación antes del verano. A todos se los había entrevistado por teléfono para comprobar su idoneidad y se les había entregado material tomado de la Guía de Recursos para las Escuelas Aceleradas como también otros materiales que les permitirían prepararse para la capacitación.

Afortunadamente, los aspirantes se entusiasma-

ron con las nuevas formas de capacitación y tanto la asesoría como el seguimiento nos permitieron supervisar el avance de las escuelas y los asesores técnicos como asimismo obtener retroalimentación activa de estos últimos con respecto al avance de sus escuelas. También fueron capaces de identificar las áreas de la capacitación que podían ser reforzadas y sugerir problemas del mundo real para ser analizados a través de estudios de casos. Esta retroalimentación constituyó para nosotros una continua fuente de información que nos permitió perfeccionar el proceso. A través de una o más visitas a terreno a cada escuela, nuestro equipo de capacitadores pudo también apoyar directamente a las escuelas y los asesores técnicos, observar el avance y comprometerse en un proceso conjunto de detección de los problemas cuando se requería superar algún obstáculo. Al final del año, realizamos una jornada de reflexión para los asesores técnicos con una duración de dos días, que permitió que hicieran recomendaciones con respecto a los futuros cursos de capacitación, compartieran experiencias con los demás y trabajaran en la solución de los problemas en forma conjunta.

El proceso de asesoría y retroalimentación fue de mucha ayuda en la revisión de la capacitación y el seguimiento durante los años siguientes. Algunas cosas funcionaban bien y se mantuvieron. Otras debieron ser mejoradas y utilizamos nuestro propio método de consultas para abordarlas. Cada año se ha caracterizado por cambios en la capacitación derivados de las experiencias en terreno de los asesores técnicos como asimismo de nuestras propias investigaciones con respecto a los diferentes aspectos del proceso. Por otra parte, el modelo de formación de asesores técnicos ha sido introducido en nuestros centros satélites, que se han expandido a diez centros regionales, encontrándose otros cinco en la etapa de desarrollo. Inicialmente, los centros satélites capacitaban a sus asesores técnicos con la ayuda del personal del Centro Nacional, pero efectuaban su propio seguimiento de su desempeño. También han incorporado las jornadas de reflexión para sus asesores técnicos y los han puesto en contacto entre sí y con otros profesionales de las escuelas aceleradas locales a través de seminarios regulares sobre las

escuelas aceleradas.

En el plazo de un año, también iniciamos un taller de capacitación para directores de escuelas con una duración de tres días y medio, que se realizaba en el otoño, luego del lanzamiento de la escuela. En gran medida, nos hemos beneficiado de las investigaciones que el Proyecto ha realizado con respecto a la conducción eficaz por parte de los directores de las Escuelas Aceleradas (Christensen, 1995). A través de la experiencia en las primeras etapas del proceso en sus escuelas, se atrae el interés y la atención de los directores, lo que trae como consecuencia una participación muy activa y atenta de parte de éstos en el taller de capacitación. También participan en una jornada de reflexión para directores en la primavera, lo que les permite abordar sus necesidades específicas y aportar mayores conocimientos a los Centros Satélites y al Centro Nacional.

El resultado general es que hemos sido capaces de formar una comunidad de aproximadamente 300 asesores técnicos a nivel nacional, los que han enfrentado una diversidad de desafíos y experiencias similares. Algunos asesores técnicos son reclutados de las universidades y departamentos estatales de educación, pero la mayoría trabaja en la oficina central de sus distritos escolares. Esto les ha permitido participar en la obtención de apoyo de los distritos para las Escuelas Aceleradas. Si bien algunas escuelas han intentado utilizar a los directores y a los maestros como asesores técnicos, nosotros nos hemos mostrado renuentes a hacerlo debido a que el rol de asesor técnico es muy diferente del rol de maestro o administrador de una escuela. Es muy difícil para un miembro del personal de una escuela tratar de convencer a un director que se resiste a apoyar las prácticas de las escuelas aceleradas de que comparta el poder en la toma de decisiones. Es difícil para muchos directores confiar en el proceso de conducción, por lo que tienden a socavarlo desalentándolo o ignorándolo. Un buen asesor técnico debe ser capaz de comunicarse en forma honesta con el director con respecto a estas conductas y a la manera de superarlas. Tanto en las jornadas de reflexión regionales como nacionales y con la asistencia de un In-

formativo de la Red, los asesores técnicos pueden compartir ideas, ayudarse unos a otros y apoyar al Centro Nacional a introducir mejoramientos.

CREACION DE LAS ESTRUCTURAS DE APOYO

Al momento de la redacción de este artículo, el Proyecto de Escuelas Aceleradas está comenzando su décimo primer año dentro de una duración prevista de 30 años. Si bien he recalcado los esfuerzos directos de desarrollo y expansión, dicho crecimiento requiere mucho más que capacitación, asesoría técnica y seguimiento. Requiere la creación de una base institucional y de conocimientos y un medio de comunicación y difusión eficaz. Entre los aspectos más importantes se encuentra el desarrollo permanente de nuestra red de Centros Satélites regionales, la continua concentración en el proceso de evaluación previa, la entrega de publicaciones y comunicaciones, la profundización y expansión de la capacidad de diseñar estrategias de aprendizaje eficaces y las intervenciones a nivel de los distritos para generar ambientes de mayor apoyo a las Escuelas Aceleradas. El propósito de esta sección final es abordar brevemente estas actividades de apoyo y plantear importantes temas que no han sido resueltos y requieren nuestra continua atención.

Centros satélites

En 1989, nos dimos cuenta de que la ampliación y expansión de nuestro proyecto a mayor escala dependían de la capacidad local y el sentido de propiedad de las Escuelas Aceleradas. Como se observó anteriormente, esta perspectiva nos llevó a lanzar centros satélites regionales, estableciéndose los cuatro primeros en 1990. Todos los centros satélites iniciales estaban basados en universidades y su objetivo era trabajar con las escuelas de sus regiones y apoyar su desarrollo. Estas instituciones eran visualizadas como instituciones regionales que asumirían muchas de las funciones del Centro Nacional en sus áreas geográficas. Inicialmente, se pensaba que debían trabajar con las

Escuelas Aceleradas piloto con el fin de obtener experiencia práctica, pero que finalmente asumirían la investigación, la capacitación, la evaluación y las publicaciones, y transformarían la preparación de los administradores y maestros en sus instituciones con el fin de adaptarla a las prácticas de las escuelas aceleradas.

El personal de estos centros recibió capacitación en el proceso de las Escuelas Aceleradas en la primavera de 1990 y en el otoño se lanzaron escuelas piloto con la ayuda de profesionales provenientes del Centro Nacional con sede en Stanford. La idea era que, con el tiempo, estos centros desarrollaran su capacidad, invitando a participar a otros profesionales del área y expandiéndose a nuevas escuelas a la vez que asumían las demás funciones. Visualizábamos esto como un proceso de desarrollo y proporcionamos asistencia técnica a los centros junto con actividades para el establecimiento de redes y jornadas de reflexión anuales para aportar y compartir ideas. En 1992, agregamos cinco nuevos centros, con especial énfasis en el establecimiento de escuelas secundarias aceleradas. También fuimos abandonando el esquema de patrocinio de los centros basado estrictamente en las universidades reemplazándolo por centros patrocinados por los departamentos estatales de educación y un centro patrocinado por un distrito local.

En 1995, habíamos perdido dos de los centros originales debido a que se les agotó el financiamiento original. Ninguno de ellos había desarrollado una capacidad de apoyo ni de expansión autónomas a pesar de haber recibido una considerable cantidad de asistencia técnica de parte de nuestro Centro Nacional. Descubrimos que, incluso con las mejores intenciones, estas iniciativas no siempre tienen éxito. En algunos casos, la base institucional es inapropiada para éstas y, en otros casos, problemas relacionados con la rotación del personal o la falta de compromiso impiden la supervivencia. Estas lecciones nos enseñaron el tipo de organización que debía establecerse y el tipo de apoyo que debíamos entregar para tener una mayor probabilidad de éxito con los centros satélites y han sido incorporadas en nuestros

programas para el establecimiento y mantenimiento de dichos centros. Con el continuo desarrollo de nuestro movimiento de centros satélites, llegamos a contar con diez centros en 1996 y existían al menos otros cinco que se encontraban en el proceso de establecerse. En contraste con la formación inicial de los centros satélites, se espera que los nuevos centros aporten su propio financiamiento. Los centros satélites están distribuidos en toda la nación, como California, Colorado, Illinois, Louisiana, Massachusetts, Missouri, Nevada, Carolina del Norte, Carolina del Sur y Texas, y tenemos nuevos centros en formación en Florida, Milwaukee, Nueva York, Oregón y San Diego. Además, se está estudiando la posibilidad de establecer centros en Ohio y Kentucky. Los centros establecidos se encuentran funcionando con diecisiete a ciento cincuenta escuelas y la mayoría se encuentra en permanente expansión.

Se espera que los centros cumplan una serie de normas fundacionales para asegurar una razonable coherencia y el control de la calidad en sus regiones. Estas normas se encuentran incluidas en un convenio satélite que establece sus funciones y responsabilidades como asimismo aquéllas del Centro Nacional. El avance más reciente fue el establecimiento de un Consejo de Asesoría sobre Políticas Nacionales, conformado por representantes de los centros satélites y el Centro Nacional y responsable del establecimiento tanto de las normas como de los procesos para asegurar el cumplimiento de todos los centros participantes. Este avance implica una participación directa de los centros satélites en la conducción del Proyecto de Escuelas Aceleradas como también una expansión de sus funciones, al compartir responsabilidades por la planificación y la dirección. Más allá de estas normas fundacionales, cabe señalar que cada centro se encuentra en una etapa de desarrollo diferente. Algunos se encuentran en las etapas iniciales, trabajando con las escuelas piloto y “capacitando” a su propio personal. Otros han desarrollado su propio modelo de asesoría técnica, capacitando a los asesores técnicos con la ayuda del personal del Centro Nacional y otros han superado esta etapa y se encuentran en el proceso de capacitación de sus asesores técnicos en forma inde-

pendiente. Algunos se encuentran trabajando en la transformación de los programas de capacitación docente y realizando investigaciones. Prácticamente todos patrocinan seminarios y jornadas de reflexión para los docentes de las escuelas.

Finalmente, esperamos que nuestros centros satélites representen las grandes piedras angulares del movimiento en favor de las Escuelas Aceleradas, entregando capacitación para los asesores técnicos y las escuelas, estableciendo redes, desarrollando tareas de investigación y evaluación, y transformando la preparación de los docentes y los administradores en sus regiones. Para poder hacer esto de manera eficaz, será preciso aumentar el número de centros y la extensión de sus operaciones. Esta es una de las principales metas del Centro Nacional: desarrollar una capacidad regional y local y el sentimiento de propiedad a través de los centros satélites, mientras el Centro Nacional cumple una función de apoyo a través de sus propios programas en las investigaciones, el desarrollo de la capacitación, la evaluación y la difusión. Es evidente que el personal del Centro Nacional seguirá participando en la capacitación de los asesores técnicos y brindando apoyo técnico a las escuelas con el fin de continuar asegurando que todo nuestro personal tenga conocimientos prácticos con respecto a los problemas y las experiencias de los centros, los asesores técnicos y las escuelas, y con el fin de someter a prueba las nuevas ideas.

Evaluación

La evaluación es un aspecto central del Proyecto de Escuelas Aceleradas en todos los niveles, incluyendo a los alumnos, los cursos, la escuela misma, los asesores técnicos, los centros satélites y nuestro Centro Nacional (*Assessing Accelerated Schools*, 1995 - 96). Dado que uno de nuestros tres principios es el poder de decisión y la responsabilidad por las consecuencias de aquellas decisiones, debemos saber cuáles son las consecuencias. En esta primera década, hemos pasado de las simples evaluaciones mediante la observación de las escuelas y los cursos a un proceso de evaluación en tres fases. Nuestra primera preocupación es si las escuelas han adoptado el proceso, los valores,

las prácticas y la toma de decisiones que son partes integrantes de las Escuelas Aceleradas. En segundo lugar, hemos desarrollado un método que nos permite ver si realmente se están implementando las decisiones generadas por dicho proceso. En tercer lugar, hemos trabajado con las escuelas y los asesores técnicos para garantizar los efectos tanto de estas decisiones como del proceso general sobre el desempeño de los alumnos y las escuelas, incluyendo resultados tales como la calidad y la variedad del trabajo de los alumnos, los avances en los logros, la asistencia y la participación de los alumnos, la participación de los padres y la disminución de las asignaciones a cursos especiales y repeticiones de grado. También nos hemos centrado en los cambios en el clima tanto de las salas de clases como de las escuelas y en los aspectos de equidad racial y de género. Cada año, publicamos un resumen de los resultados (por ejemplo, *Accelerated Schools Project*, 1995).

Además, hemos desarrollado un “Conjunto de Herramientas para la Evaluación Interna”, que las escuelas y los asesores técnicos comienzan a utilizar en el segundo año del proceso para documentar el avance e identificar los obstáculos (por ejemplo, *Accelerated Schools Project*, 1995). Este conjunto de herramientas incluye un amplio conjunto de datos sobre la escuela, un registro de actividades para los asesores técnicos y la aplicación de puntos de referencia para poder medir el desarrollo de la escuela. Este conjunto de herramientas está destinado al comité directivo y al asesor técnico para que trabajen conjuntamente en la recopilación de documentación útil para la evaluación. Se espera que las escuelas utilicen los datos, incluyendo aquellos relativos a la evaluación de los alumnos, la evaluación de los programas y la evaluación de toda la escuela, para resolver sus problemas y validar sus éxitos. Por otra parte, el Centro Nacional ha desarrollado una base de datos general sobre cada escuela utilizando el conjunto de datos proporcionado por las escuelas mismas.

Además de estos tipos de evaluaciones, una serie de escuelas han sido sometidas a evaluaciones formales que comparan su avance con escue-

las similares que no son aceleradas (por ejemplo, McCarthy y Still, 1993; Knight y Stallings, 1995). Estas han arrojado mejores resultados para las Escuelas Aceleradas con respecto a las escuelas utilizadas para comparación, a pesar de que no se ha entregado ningún financiamiento adicional a las primeras. La institución Manpower Development Research Corporation ha diseñado un modelo de tareas aleatorias, que pretendemos utilizar en un distrito donde contamos con escuelas secundarias aceleradas que pueden ser comparadas con escuelas secundarias más convencionales (Cave y Kagehiro, 1995). Finalmente, hemos dado énfasis a los estudios etnográficos (por ejemplo, Finnan, 1992; Peters, 1996a, b) para recopilar datos valiosos con respecto a los procesos de transformación de las escuelas y los alumnos.

Modelos de aprendizaje eficaz

El aspecto central de una Escuela Acelerada es un proceso de aprendizaje que está conectado con la visión y las metas de la escuela y con las fortalezas de los alumnos y maestros, y que vincula el currículum, las estrategias pedagógicas y el contexto escolar (clima, recursos, organización) con un modelo de aprendizaje constructivista. Una de las metas del proceso de transformación es la incorporación de todos los maestros en el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje eficaces y la expansión de las capacidades de las escuelas para entregar un aprendizaje eficaz en forma permanente. Las diferentes dimensiones del aprendizaje eficaz se encuentran en Hopfenberg, Levin et al., 1993, Capítulos 5-8. El aprendizaje eficaz supone que los mejores resultados se obtienen basando el proceso educacional en el supuesto de que todos los alumnos son dotados y talentosos, de manera que las fortalezas de los alumnos pasan a ser claves en la enseñanza y el aprendizaje en contraposición a sus debilidades. Hemos descubierto que la implementación de un aprendizaje eficaz constituye un gran desafío en el sentido de que no es compatible con la mayoría de la capacitación docente tradicional, con los supuestos relativos a las necesidades de los alumnos en situación de riesgo ni con la cultura escolar tradicional. El resultado es que hemos dedicado un esfuerzo especial al es-

tudio y la implementación del aprendizaje eficaz (por ejemplo, Keller y Soler, 1995).

Vale la pena mencionar dos proyectos en particular. En primer lugar, hemos desarrollado un proyecto de aprendizaje eficaz que intenta reunir ejemplos de aprendizaje eficaz que puedan ser utilizados para demostrar la aplicación de sus principios en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje eficaces. Gradualmente, estamos desarrollando un catálogo con dichos ejemplos para ser usado con fines ilustrativos en los cursos de capacitación. Además, este proyecto está observando diversas salas de clases particulares de una pequeña muestra de escuelas para describir los cambios en las estrategias pedagógicas a medida que la escuela se va transformando de una escuela tradicional en una escuela acelerada. Partiendo del período anterior a la transformación, hemos efectuado observaciones periódicas de las salas de clases para describir el cambio desarrollado, con el fin de comprender el proceso de cambio. El segundo proyecto apenas comienza. Es un intento por establecer un laboratorio de aprendizaje eficaz en un distrito escolar local. Se espera que este laboratorio pueda ser utilizado para entregar capacitación amplia en el aprendizaje eficaz a los maestros, asesores técnicos y capacitadores de maestros de la comunidad de la enseñanza superior. A través de una experiencia de laboratorio de verano con una duración de un mes, los participantes desarrollarán sus propios proyectos de aprendizaje eficaz, los que serán implementados durante el año siguiente y descritos mediante informes. Se reunirán en forma periódica para analizar el avance y las lecciones aprendidas y evaluar los resultados de los demás.

El apoyo de los distritos

Uno de los principales desafíos para las Escuelas Aceleradas y para la reestructuración de las escuelas en general es el hecho de que la mayor parte de los distritos escolares no están organizados ni preparados como para apoyar los cambios. Por ejemplo, a menudo los distritos no toman en cuenta el tipo de conducción que se requiere para estas escuelas (Christensen, 1995) y simplemente

asignan a los directores de acuerdo con la persona que está disponible o que “se merece” este cargo administrativo. Los distritos normalmente rotan a los directores en las diferentes escuelas sin considerar cuán compatibles son las necesidades de las mismas con la competencia y los intereses de los directores en cuestión y es frecuente que se haya transferido a directores que se estaban desempeñando exitosamente en una Escuela Acelerada a otra escuela, rompiendo el vínculo que se ha creado. Con frecuencia, estos directores han sido reemplazados por otros que no tienen interés en la filosofía ni las prácticas de las Escuelas Aceleradas y con esto se pone término a la transformación. En otros casos, los distritos no han respetado sus acuerdos en el sentido de otorgar tiempo libre a los asesores técnicos de los distritos o los días de perfeccionamiento del personal que se prometieron. También es frecuente que los cambios de personal y una compleja distribución de las responsabilidades entre los docentes en los diferentes programas socaven la estabilidad de los compromisos de los distritos. Por todo lo anterior, hemos emprendido un estudio con respecto a la organización y el funcionamiento de los distritos con el fin de ayudar a que éstos proporcionen ambientes de mayor apoyo y más sustentables para sus escuelas reestructuradas.

Publicaciones

Las Escuelas Aceleradas deben ser apoyadas no sólo por sus asesores técnicos y distritos y por las redes con otras escuelas, sino también por investigaciones y publicaciones que respondan a sus necesidades. Además de un libro de consulta con respecto al proyecto y al proceso de transformación (Hopfenberg, Levin et al., 1993), que muestra las ideas en la práctica (Finnan, St. John, McCarthy y Slovacek, 1995), el Proyecto de Escuelas Aceleradas envía un boletín regular a un listado de aproximadamente 13.000 profesionales, legisladores e investigadores. El Boletín de las Escuelas Aceleradas (*Accelerated Schools Newsletter*) se centra en un tema específico en cada una de sus tres ediciones anuales, combinando las conclusiones de las investigaciones con información proveniente de las escuelas y los profesiona-

les del área. En cada edición, se describe una o más escuelas con el fin de ilustrar la manera en que han resuelto los problemas que plantea el tema en cuestión. Las ediciones recientes del Boletín se han centrado en el apoyo por parte de los distritos, la evaluación, las consultas tendientes a la detección de los problemas, la asesoría técnica, el aprendizaje eficaz y la conducción. Además, el Proyecto ha publicado diferentes informes de investigación acerca de una amplia gama de temas que son esenciales para las necesidades de las escuelas aceleradas, incluyendo las tecnologías interactivas y el aprendizaje eficaz, la educación especial en las escuelas aceleradas y los directores eficaces en las escuelas aceleradas. También se publica un Boletín de la Red (*Network Newsletter*) para los asesores técnicos, con el fin de apoyar su trabajo y entregarles la información más actualizada con respecto a los avances de las Escuelas Aceleradas. Y el Proyecto también tiene una página web con considerable información y un índice (www-leland.stanford.edu/group/ASP).

El Proyecto en las escuelas secundarias

Una iniciativa importante para el futuro es la extensión del modelo a las escuelas secundarias. En la actualidad, estamos trabajando con un distrito que ha desarrollado escuelas aceleradas de enseñanza básica y primer ciclo de la enseñanza secundaria y está comenzando a trabajar con dos escuelas secundarias piloto de segundo ciclo. Esperamos aprender mucho de esta iniciativa de colaboración con respecto a la manera de incorporar el proceso de las escuelas aceleradas en las escuelas secundarias de manera tal que los alumnos puedan avanzar a través de un sistema de educación acelerada durante todos los años de su enseñanza básica y secundaria. Además, un pequeño número de escuelas secundarias han adoptado el Modelo Acelerado, con particular éxito en la creación de pequeñas escuelas alternativas para prevenir las deserciones (Soler y Levin, 1996). Al mismo tiempo, estamos explorando de qué manera podríamos trabajar con el Proyecto Carnegie de Escuelas Secundarias de Primer Ciclo y la Coalición de Escuelas Esenciales para determinar cuáles podrían ser los aportes de las escuelas aceleradas de ense-

ñanza básica y primer ciclo de la enseñanza secundaria a las escuelas de segundo ciclo de la enseñanza secundaria con similares filosofías de otros movimientos.

PALABRAS DE CONCLUSION

Una década de arduo trabajo en el área del cambio educacional nos ha enseñado muchas lecciones. La primera es que la mayor parte de la teoría, las recomendaciones y el apoyo con respecto al cambio educacional proviene de aquéllos que no se han comprometido en forma personal en esfuerzos sostenidos de trabajo conjunto con las escuelas para lograr cambios profundos. Para estas personas, la colaboración significa que los académicos y consultores ofrecen las ideas y los profesionales del área las llevan a cabo. Cuando las reformas fracasan, se culpa a estos profesionales por el fracaso. En mi opinión, esto es completamente erróneo debido a que aquellas personas que imponen sus teorías y fórmulas de cambio nunca han sometido a prueba sus propias ideas. Tampoco han corrido ningún riesgo. Sin embargo, aun peor que la arrogancia implícita es la incapacidad de comprender la conexión entre la teoría y la práctica. El diseño de cambios requiere la implementación de las ideas y la evaluación por parte del diseñador. Tal como he recalcado muchas veces en este informe, la comprensión más profunda deriva de la yuxtaposición de ideas con la implementación, la retroalimentación y la reformulación de los planteamientos teóricos con participación directa en el proceso de cambio y sentido de propiedad. En contraste, quienes ofrecen asesoría “experta” normalmente formulan teorías abstractas y listas de tareas en lugar de un registro para el seguimiento del éxito en la introducción de un cambio en las escuelas.

En mi opinión, aun las pautas más sensatas y necesarias representan hipótesis con respecto al cambio y no conocimientos con respecto a éste cuando no han sido probadas en forma directa. Pueden funcionar, como pueden no funcionar. Deberían ser probadas por sus diseñadores en am-

bientes escolares reales para ver si funcionan antes de exigir a los profesionales del área de la educación que las apliquen. Y los profesionales de la educación siempre deben hacer a sus “expertos” preguntas tales como las siguientes: “¿Dónde ha aplicado *usted* esto? ¿Cuáles han sido los resultados? ¿Dónde puedo verlo llevado a la práctica y explorar el proceso por mí mismo antes de considerar su adopción?”

Una segunda reflexión es que todo cambio escolar profundo representa una transformación *interna* de la cultura escolar. Conuerdo con Sarason (1982) en que los cambios en la cultura escolar no pueden ser impuestos a la escuela, un argumento que también es apoyado por Fullan (1982). El cambio se produce debido a que aquéllos que se verán afectadas por éste son capaces de decidir por sí mismos el futuro en pos del cual trabajarán. En el mejor de los casos, podemos ofrecer un proceso para estimular el cambio y permitir que los participantes trabajen en conjunto en forma productiva en beneficio de los alumnos y las comunidades. Esta es ciertamente una lección que aprendimos directamente a través del Proyecto de Escuelas Aceleradas.

Finalmente, vuelvo a mi tema original, planteando aquello que pude observar durante más de una década de trabajo con cientos de escuelas, distritos y asesores técnicos, como asimismo miles de maestros y alumnos. Cualquier intento por lograr un cambio educacional profundo implicará gran cantidad de ensayo y error, aun con una planificación conjunta y mucha experiencia. Las estrategias que han funcionado en algunos ambientes pueden no funcionar en otros. Se requiere una evaluación permanente para identificar aquello que está dando resultado y aquello que no lo está, y por qué. Este conocimiento puede ser utilizado para mejorar considerablemente el proceso de cambio. Aun la persona más experimentada y comprometida en un cambio educacional tendrá que ser un alumno de corazón, siempre buscando, siempre aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA

- Accelerated Schools Project. (1995). *Accomplishments of accelerated schools*. Stanford, CA: National Center for the Accelerated Schools Project, Stanford University.
- Assessing Accelerated Schools. (1995, 1996). *Accelerated Schools* 5 (2)
- Accelerated Schools Project: Celebrating a decade of school reform. (1996, 1997). *Accelerated Schools*, 6(1).
- Berman, P., & McLaughlin, M.W. (1997). *Federal programs supporting educational change: Factors affecting implementation and continuation* (Vol. 7). Santa Monica, CA: Rand.
- Brunner, I., & Hopfenberg, W.(1995). Growth and learning in accelerated schools: Big wheels and little wheels interacting. In C. Finnan, J. McCarthy, & E. St John (Eds), *Accelerated schools in action: Lessons from the field* (pp.24-46). Monterrey Park, CA: Corwin Press.
- Carnoy, M., & Levin, H.M. (1976). *The limits of educational reform*. New York: Longman.
- Carnoy, M., & Levin, H.M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Cave, G., & Kagehiro, S. (1995). *Accelerated middle schools: Assessing the feasibility of a net impact evaluation*. New York: Manpower Development Research Corporation.
- Christensen, G. (1994). *The role of the principal in transforming accelerated schools: A study using the critical incident technique to identify behaviors of principals*. Doctoral dissertation, Schools of Education. Stanford, CA: Stanford University.
- Christensen, G. (1995). Toward a new leadership paradigm: Behaviors of accelerated school principals. In C. Finnan, E. P. St John, J. McCarthy, S. P. Slovacsek (Eds), *Accelerated schools in action: Lesson from the field*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 1985-207.
- Constructivism and the accelerated schools model. (1994). *Accelerated Schools*, 3(2), 10-15.
- Cuban. L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890 - 1980*. New York: Longman.
- English, R.A. (1992). *Accelerated schools report*. Columbia, MO: Department of Educational and Counseling Psychology, University of Missouri.
- Finnan, C. (1992). *Becoming an accelerated school: Initiating school culture change*. Stanford, CA: National Center the Accelerated Schools Projects, Stanford University.
- Finnan, C (1994) School culture and educational reform: An examination of the accelerated schools project as cultural therapy. In G. Spindler & L. Spindler (Eds). *Cultural therapy and culturally diverse classrooms* (93-129). Monterrey Park, CA: Corwin Press.
- Finnan, C., St John. E.P., McCarthy. J & Slovacsek S.P. (1995). *Accelerated schools in action: Learning from the field*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M.G.(1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Hopfenberg, W., Levin, H.M., & Associates (1993). *The accelerated school resource guide*. San Francisco: Jessey-Bass Publishers.
- Jackall, R. & Levin, H.M (Eds). (1984) *Worker cooperatives in America*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Kaufman, P., McMillen, M.M., & Sweet, D.(1996).

- A comparison of high schools dropout rates in 1982 and 1992*. Technical Report NCES 96-893, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Keller, B.M., & Soler, P. (1995). The influence of the accelerated schools philosophy and process on classroom practices: A preliminary study. In C. Finnan, J. McCarthy, E. St John, & S. Slovacek (Eds). *Accelerated schools in action: Lessons from the field*. Monterrey Park. CA: Corwin Press: 273-292.
- Knight, S., & Stallings. J. (1995). The implementation of the accelerated school model in an urban elementary school. In R. Allington & S. Walmsley (Eds), *No quick fix: Rethinking literacy programs in american elementary schools* (pp.236 -252). New York: Teachers College Press.
- Levin, H. M. (1970a). *Community control of schools*. Washington, D.C: The Brookings Institution.
- Levin, H. M. (1970b). A cost-effectiveness analysis of teacher selection. *Journal of Human Resources*, Winter, 24 33.
- Levin, H. M. (1970c). A new model of school effectiveness. In A. Mood (Ed). *Do teachers make a difference ?* (pp.55 78). U.S Office of Education. Washington. DC.; U.S Government Printing Office.
- Levin, H. M. (1974). Measuring efficiency in educational production. *Public Finance Quarterly*, 2(1). 3 24.
- Levin, H. M. (1976). A taxonomy of educational reforms for changes in the nature of work. In M. Carnoy & H. M Levin (Eds), *The limits of educational reform* (pp. 83- 114). New York: Longman.
- Levin, H. M. (1982). Issues in assessing the comparative productivity of worker managed and participatory firms in capitalist societies. In D.C. Jones & J. Svejnar (Eds), *Economic performance of participatory and labor-managed firms* (Chap. 3). Lexington, MA: Lexington Books.
- Levin, H. M. (1983). Education and organizational democracy, In C. Crouch & F. Heller (Eds). *International yearbook of organizational democracy*, (Vol. I): *Organizational democracy and political processes* (pp.227 248). New York: John Wiley.
- Levin, H. M. (1985). *The educationally disadvantaged: A national crisis*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Levin, H. M. (1986). *The educationally disadvantaged students: An emerging crisis*. West Haven, CT. National Education Association.
- Levin, H. M. (1987a). *Accelerated schools for the disadvantaged*. *Educational Leadership*, 44(6), 19-21
- Levin, H. M. (1987b). New schools for the disadvantaged. *Teacher Education Quarterly*, 14 (4), 60-83.
- Levin, H. M. (1988a). Accelerating elementary education for disadvantaged students. In Council of Chief State School Officers, *Schools success for students at risk* (pp. 209-226). Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Levin, H. M. (1988b). *Towards accelerated schools*. New Brunswick, NJ: Center for Policy Research in Education, Rutgers University.
- Levin, H. M. (1996). Accelerated schools after eight years In L. Schauble & R Glaser (Eds) *Innovations in learning* (pp. 329 -352). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCarthy, J., & Still, S. (1993). Hollibrook accelerated elementary school. In J. Murphy &

P. Hallinger (Eds.), *Restructuring schools: Learning from ongoing efforts* (pp. 63-83). Monterrey Park, CA: Corwin Press.

Merriam-Webster. (1979). *Webster's new collegiate dictionary*. Springfield, MA: G & C. Merriam Company.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *Nation at risk*. Washington, D.C.:U.S. Government Printing Office.

Peters, S. (1996a) *Inclusive education in accelerated schools: The case of Plumfield Elementary School*. East Lansing, MI: School of Education, Michigan State University.

Peters, S. (1996b) *Inclusive education in accelerated schools: The case of Vista Middle School*. East Lansing, MI: School of Education, Michigan State University.

Rumberger, R. & Levin, H.M. (1989). Schooling for the modern workplace. In Commission on Workforce Quality and Labor Market Efficiency, U.S. Department of Labor, *Investing in people* (pp. 85-144), Background Papers, (Vol.I). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

Sarason, S.B. (1982). *The culture of the school and problem of change* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Soler, P., & Levin, H.M. (1996). *Second chance schools and the accelerated school model*. Presented at the International Conference on the Project of Second Chance School, Institut De La Mediterranee and European Community, Marseille (December 9-10).



Ve. A. Ce.

Teléfono: (56-2)371 3350 - Fax: (56-2)363 9598

E-mail: ve.a.ce@bellsouth.cl

Santiago - Chile
