

## "Experiencias de Estados Unidos"

### "SUCCESS FOR ALL". ÉXITO ESCOLAR PARA TODOS / AS<sup>1</sup>

Basándose en sus investigaciones sobre psicología educativa, el profesor Robert Slavin dio impulso a esta experiencia pedagógica alternativa, especialmente dirigida a alumnos/as de escuelas públicas de preescolar y de los primeros cursos de educación básica. El objetivo central es claro: la escuela, tal y como ha funcionado en Estados Unidos (y en otros países) de forma mayoritaria hasta la actualidad tiende a dejar a muchos "abandonados" por el camino. Los índices de fracaso escolar son, de media, muy elevados, pero los números se disparan cuando se trata de las escuelas de los distritos escolares más pobres. En

palabras del propio Slavin:

*"el problema en muchas escuelas (y, especialmente, en las de los barrios pobres) es que vemos cómo muchos/as niños/as que son estudiantes brillantes y entusiastas en sus años de preescolar empiezan a fracasar en la escuela a partir de los seis, siete u ocho años de edad. En esos casos, las autoridades educativas y las escuelas tienden a recurrir a programas de repaso y de compensación a posteriori, una vez se ha dado ya el fracaso, destinados específicamente a los "malos alumnos".*

Slavin, sin embargo, quiere incidir desde la más temprana edad en todos los niños y niñas con anterioridad al periodo en el que puede darse el fracaso escolar. De esa manera, se evita actuar a posteriori y sólo sobre unos/as pocos/as. Como él dice, "nuestra intención es la de crear escuelas de educación básica en las que ese rezagamiento no llegue a producirse".

Desde sus inicios allá por 1987 en Baltimore hasta la actualidad,

---

<sup>1</sup> Las citas del Prof. Slavin corresponden a una entrevista personal que el equipo de CREA celebró con él en 1998 en Estados Unidos.

el programa se ha extendido a multitud de escuelas en los Estados Unidos y en otros países (ya son más de 1.500 y el curso que viene esperan llegar a las 2.000) y sus buenos resultados avalan a “Success for All”, dado que el índice de fracaso escolar es mucho menor en esas escuelas que en la media del país a pesar de tratarse de escuelas pertenecientes a los distritos más pobres de las *inner cities* en la gran mayoría de los casos.

Vale la pena, pues, echar un breve vistazo a los fundamentos de dicho programa y a sus resultados hasta la fecha. En primer lugar, hagamos un breve repaso al contexto general en el que se han implementado este programa y otros similares.

El sistema educativo público estadounidense ofrece un panorama de enormes contrastes. Como el propio Slavin indica, se trata de un sistema, en buena medida, injusto. Una fuente esencial de tal injusticia es la fuerte descentralización de las fuentes de financiación. Así, el grueso de los fondos de los que disponen las escuelas para financiar sus actividades procede, en la mayoría de los estados, de los impuestos recaudados en el propio distrito escolar. De esa forma, las poblaciones de mayor nivel económico disponen de una mayor capacidad de financiación y, por tanto, tienden a disponer de mejores escuelas que las zonas más pobres. Al mismo tiempo, esta dinámica se alimenta a sí misma y se agrava dada la alta movilidad geográfica de los norteamericanos que recurren con frecuencia a la posibilidad de “votar con los pies”: en lugar de utilizar los instrumentos políticos a su alcance para cambiar la situación de su comunidad, deciden marcharse a otra comunidad que sea más de su agrado. Si una pareja joven está haciendo planes para fundar una familia e instalarse en el mejor sitio para ello, tenderá a preferir zonas con mejores sistemas educativos para que sus hijos e hijas tengan más probabilidades de acceder a las mejores universidades. Dichas zonas tienden a coincidir con los barrios más acaudalados, en los que la propiedad y el nivel de vida son más caros. Sólo los y las jóvenes profesionales y la gente de ciertos recursos económicos podrán permitírselo, y éstos/as, a su vez, tenderán a ser personas que ya han sido educadas en este tipo de distritos. Por tanto, el círculo tiende a cerrarse: la clase media tiene más posibilidades de escoger más o menos libremente, pero los pobres siguen viéndose obligados a ser pobres.

Este problema contamina todo el sistema educativo y profesional desde la raíz hasta sus extremos más visibles. La solución que se ha solido institucionalizar es la del establecimiento de cuotas para las minorías en los puestos de trabajo más cualificados (los programas de *affirmative action*). Sin embargo, su efectividad más allá de la mera representatividad “racial” es dudosa. Existen cuotas para afroamericanos/as, para hispanos/as y para otras minorías en muchas universidades, empresas, administraciones, etc., pero las escuelas más pobres siguen correspondiendo a barrios de composición mayoritariamente “no blanca” y son estos estudiantes los que peores resultados obtienen en los tests de acceso a niveles educativos superiores. Esto da lugar a la sensación generalizada de que la gente de estas minorías que accede a la universidad y a trabajos cualificados lo hace gracias a las cuotas y no a sus méritos académicos, lo cual resulta pernicioso: la mayoría blanca tiende a considerar que el sistema de *affirmative action* les discrimina injustamente e incluso aquellos que se han visto favorecidos por él directamente lo repudian, porque tiende a minusvalorar sus propios méritos. Además, hace poco por resolver los problemas de base: los miembros de las minorías que acceden a la universidad gracias a estos programas suelen pertenecer a extracciones sociales de clase media, que poco tienen que ver con la degradación del sistema escolar de las *inner cities*, en las que los escolares se enfrentan a un panorama poco esperanzador y a unos índices de fracaso escolar simplemente espectaculares. El contexto, por consiguiente, contribuye poco a ofrecer los niveles de autoconfianza necesarios para afrontar satisfactoriamente una carrera educativa.

Ante este panorama, la actitud de la población estadounidense en general es también diversa. Algunos tienden a considerar estos problemas sociales como problemas naturalmente dados (Hernstein & Murray, 1994)<sup>1</sup>. Otros, como ya se ha mencionado más arriba, tienden a enfocar la lucha contra estos graves problemas de fracaso escolar desde un punto de vista de “remedio a posteriori”, en lugar de actuar de manera preventiva. Sin embargo, también se llevan a cabo programas alternativos que están mostrando un éxito creciente, como mencionaremos más adelante.

---

<sup>1</sup> Véase el ejemplo del polémico libro, “The Bell Curve”, en el que viene a decirse que la variable “raza” explica en buena medida el fracaso escolar, sin tenerse en cuenta la variable socioeconómica)

La financiación pública adicional que reciben estos centros escolares con más problemas financieros puede provenir de dos fuentes principales: el gobierno federal y los gobiernos de los estados. En muchos casos, estos últimos suelen tener fondos comunes de compensación (muy parcial) de las desigualdades de la financiación local de los distritos escolares. El gobierno federal, sin embargo, tiene un fondo especial de financiación, el llamado *Title I*, que data de la época de la administración Johnson en los años sesenta, que intenta compensar las desigualdades a base de dar más financiación a aquellos centros escolares más necesitados (es decir, los ubicados en los distritos más pobres). Son, en total, unas 50.000 escuelas. Sin embargo, por la propia naturaleza de la legislación, que prohíbe que estos fondos sean dedicados a mejorar las instalaciones físicas de las escuelas o a pagar mejores salarios a sus trabajadores, estos fondos han tendido a destinarse a contratar profesores adicionales para impartir clases de repaso o de refuerzo a los alumnos más "rezagados". Con ello, poco se ha podido hacer para evitar los motivos por los que esos propios alumnos se habían quedado "rezagados", así que bien poco se hace para contribuir a reducir los índices de fracaso escolar.

En ese sentido, programas como el de Slavin intentan mejorar el uso de los fondos federales (de los recursos ya existentes, en el fondo), ya que no entran en conflicto con dicha legislación. El programa va dirigido a prevenir situaciones de fracaso escolar en escuelas y barrios en los que hay situaciones problemáticas. Sus bases

*la responsabilidad del éxito social y escolar de los alumnos depende, sobre todo, de la escuela misma y de su preparación previa*

ideológicas parten de la necesidad de hacer de todos los niños y niñas ciudadanos/as "de éxito", es decir, una auténtica democracia para todos/as que cuente con todos/as por igual. Se parte, para ello, de la base de que la responsabilidad del éxito social y escolar de los alumnos depende, sobre todo, de la escuela misma y de su preparación previa. Se insiste mucho en la preparación para la escuela, en empezar lo más pronto posible, en atender a los niños que empiezan a leer o a dominar las materias instrumentales básicas de forma individualizada si es necesario para que ninguno se quede al margen. Para ello se fomenta la confianza que los niños y niñas puedan tener en sus propias competencias. Se trata, fundamentalmente, de fomentar la autoestima para contrarrestar las aportaciones negativas del entorno. El aprendizaje ha de guardar una estrecha relación

con la vida real, con sus problemas, en lo que se refiere a sus planteamientos, a las simulaciones, etc., para que sea lo más diversificado posible: no ha de plantearse siempre de la misma manera aburrida. En el fondo, ésta y otras alternativas educativas planteadas en el entorno estadounidense tienden a tomar un enfoque *holístico* del entorno educativo, en el que más allá de la escuela también aparecen la familia, la comunidad, etc. El propio gobierno federal ha tomado nota del éxito de estas iniciativas y ha empezado a recomendar que los fondos destinados a las escuelas en base al *Title I* sean empleados en la puesta en práctica de estos programas. Conviene, pues, hacer un repaso de los principios comunes a todas estas iniciativas.

El programa “Success for All” comparte diversos rasgos comunes con otros programas similares, como los de las Escuelas Aceleradas de Henry Levin o con el Programa de Desarrollo Escolar de James Comer. Los tres representan una respuesta frente a la ineficacia de la escuela tradicional en los barrios marginales, pobres y poblados por minorías étnicas (una situación no exclusiva de los Estados Unidos, por cierto). Pretenden, en definitiva, que la escuela sea un medio educativo eficaz para **todos/todas** los/las habitantes del país.

Los tres movimientos conceden una **importancia primordial al fomento de las expectativas positivas de los/las propios/as estudiantes**. No se puede explicar el fracaso escolar simplemente a partir de la incapacidad de los que participan en el sistema escolar. Tanto los/las profesores/as como los/las alumnos/as y los familiares han de sentirse seguros de que el proceso de aprendizaje es posible. Ésta, pues, debe ser una premisa indispensable para garantizar el éxito a la hora de hacer progresos.

Los planteamientos de Slavin, Levin y Comer, suponen un paso más respecto a otros movimientos de reforma anteriores que se dieron en los Estados Unidos, como fue el caso de las “Escuelas Efectivas” de Ron Edmonds. Suponen una transformación práctica y programada de la actividad educativa, y **se marcan como objetivo la participación y la responsabilidad de todos los sectores implicados en el proceso educativo**. La importancia que se concede a los familiares es también significativa, ya que son incluidos como elementos imprescindibles del proceso. La escuela cuenta con

ellos y **tiene en cuenta sus especificidades culturales**. Lo que caracteriza el programa “Success for All” de manera muy específica respecto a los otros dos es la elevada estructuración de sus contenidos. Como dice el propio Slavin,

*los programas de Levin y de Comer constan de una serie de ideas que las propias escuelas han de aplicar a su manera*

“Success for All”, especialmente en lo que se refiere a los programas básicos de lectura, es un programa altamente estructurado, con etapas que han de ser seguidas de manera bastante estricta por los distintos centros. Pasemos a una explicación más detenida de este programa y de sus resultados.

El programa “Success for All” fue desarrollado por Robert Slavin, su mujer, Nancy Madden, y el equipo de investigadores del Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR) de la Universidad de Johns Hopkins en Baltimore, Maryland. Su aplicación empezó en 1987 en una escuela de educación primaria de Baltimore. Se amplió a seis escuelas al año siguiente (cinco en Baltimore y una en Filadelfia). En la actualidad, son unas 1.500 las que aplican el programa en todo el país, con algunas experiencias piloto ya iniciadas en otros países (México, Canadá, el Reino Unido, Australia, etc.), y se espera que el número se amplíe a 2.000 el año que viene.

El programa ha adquirido una marcha imparable hasta el punto de que ha sido necesario que se estableciera como una fundación sin ánimo de lucro (la *Success for All Foundation*, creada en 1998), separada de la universidad (sin que ello impida que el director, Robert Slavin, y otros investigadores sigan siendo profesores de la Johns Hopkins), para gestionar un fondo anual de unos 4.500 millones de pesetas (dos millones y medio de pesetas por escuela).

Los objetivos del programa “Success for All” (como los de otros programas similares) son, por tanto, **ambiciosos**: se trata de conseguir que **todos/as** los alumnos y alumnas, incluso los/las menos aventajados/as y los que viven en situaciones de mayor riesgo de fracaso escolar, tengan firmes raíces cognitivas y se aproveche su tendencia natural al aprendizaje para que ganen confianza en su propia capacidad de aprendizaje y, así,

acabar su formación básica aprobando año tras año sin necesidad de recurrir a ningún tipo de educación especial o compensatoria. Todo/a alumno/a ha de ser capaz de explotar todo su potencial.

Pero, además del mejoramiento del rendimiento escolar de los/las estudiantes y de la reducción de las tasas de fracaso escolar, el objetivo principal de “Success for All” es el de mejorar el nivel de lectura de los/as alumnos/as. La razón, para Slavin, es obvia: la lectura es clave en la educación básica. Rara vez suspende de forma generalizada un/a niño/a sólo porque no va bien en matemáticas, pero si no lee bien, es un/a firme candidato/a a engrosar las filas del fracaso escolar. Las materias instrumentales (lectura y escritura, que son las que cubre el programa “Success for All” propiamente dicho) siguen siendo las esenciales, mientras que las otras (englobadas en el programa “Roots and Wings”) son complementarias.

El programa va dirigido especialmente a niños/as desde preescolar hasta los 11 años, de los barrios más pobres del centro de la ciudad o similares, sin distinción dentro de cada uno de estos entornos (es decir, no va dirigido a los/las alumnos/as más desaventajados/as de un determinado centro escolar, sino a todos/as, incidiendo precisamente en una etapa previa a la manifestación de fracaso escolar en los/as niños/as). El convencimiento de que una mejor preparación para la escuela mejora el rendimiento de los/as escolares lleva a la organización de programas muy estructurados para niños/as que entran en la guardería para seguirlos durante sus años de preescolar y sus primeros años de educación básica..

*...no va dirigido a los alumnos más desaventajados de un determinado centro escolar, sino a todos...*

Un grupo de familiares forma un **equipo de apoyo familiar** que trabaja, fundamentalmente, para conectar con las familias cuyos hijos/as tienen faltas de asistencia o tienen algún otro tipo de problema. Colaboran también para animar a los familiares a que lean o enseñen a leer a los niños y niñas y les ayuden en sus trabajos. Se fomenta la participación en las tareas internas de la escuela por parte de los padres y de las madres. El objetivo central de todo ello es contribuir a que la escuela forme un grupo con la familia y con la comunidad para analizar las necesidades de los/as

niños/as, salvaguardar sus derechos y proteger su bienestar. Los padres y madres colaboran también en la búsqueda de fondos para financiar las actividades de la escuela. Toda la comunidad ha de implicarse, por tanto, en que cada uno de sus niños/as llegue a ser competente.

**Los familiares y los miembros de la comunidad han de implicarse, por tanto, en el funcionamiento de la escuela para que el programa pueda tener éxito. Los y las responsables de “Success for All” son reacios/as a permitir que se implemente el programa en cualquier escuela en la que al menos un 80% del personal (docente y no docente) no dé su aprobación. Además, piden también que la administración del distrito escolar dé su visto bueno.**

El programa base es el de “Success for All”. Se trata de un programa centrado en la lectura y la escritura. Los niños y las niñas empiezan con técnicas de lectura basadas en la escritura fonética y, paulatinamente, se les va introduciendo en la lectura habitual. Para esa fase inicial, se ha elaborado el subprograma *Early Learning* (para preescolar: a partir del segundo semestre da inicio el programa *Reading Roots*). Durante los primeros años, la lectura corre a cargo del/de la profesor/a, que lee textos atractivos para los/as niños/as con el objetivo de despertar su interés y, a partir de los seis años de edad, empiezan a leer ellos/as mismos/as (es entonces cuando se les introduce el programa *Reading Wings*). Ambos tienen versión en castellano (*Éxito para todos* y *Lee conmigo*). Existen también materiales de apoyo a la enseñanza bilingüe y a la del inglés como segunda lengua.

Aparecen otros elementos integrados en el currículum que no son *strictu sensu* parte del programa “Success for All”. En concreto, los materiales “Wings and Roots” (para el resto de materias escolares) y “WorldLab” (que incluye simulaciones de la vida real que ayudan a organizar el pensamiento y la toma de decisiones) son utilizados de manera complementaria. Pero también se incluyen materiales seleccionados por la escuela o por el distrito, ya existentes, que se adapten a la necesidad de establecer situaciones interactivas para leer, debatir y escribir.



Como ya se ha indicado anteriormente, la materia instrumental fundamental, alrededor de la cual se estructuran las demás, es la lectura. Cada día se hace una clase de 90 minutos en la que los niños y las niñas hacen lecturas en grupos muy pequeños. Dichos grupos se forman en función de la edad de los alumnos y alumnas, no de su nivel de lectura y escritura, para evitar la formación de subgrupos y para permitir que todos/as aprendan a partir de niveles semejantes. En los tres primeros niveles se promueve la lectura con un tutor individual para cada alumno/a. Estos/as tutores/as son maestros/as especializados/as o personas preparadas en las técnicas del "Success for All".

Cada ocho semanas se realiza una evaluación individual de cada alumno/a para comprobar sus avances y para prepararle trabajo específico si hace falta. Son los/as maestros/as y asesores/as los que realizan esta valoración. Los/as estudiantes que necesitan más apoyo o que van más rezagados reciben una clase personalizada de veinte minutos diarios para mejorar su lectura.

Todos los/as niños/as están integrados/as en la escuela. No hay grupos especiales en las clases (a diferencia de lo que ocurre en muchas escuelas norteamericanas, que tienden a separar desde edades tempranas a los/as alumnos/as "avanzados/as" de los/as no "avanzados"). Dentro de las clases, la base del trabajo es el aprendizaje cooperativo entre grupos de alumnos/as. Se agrupa a los/as estudiantes en grupos de dos o de tres. Y estos grupos, a su vez, se agrupan en equipos más amplios. En estos equipos puede haber diferentes niveles de habilidades: no son homogéneos. Todas las actividades siguen un esquema similar: presentación del/de la maestro/a, práctica en grupo, práctica individual, trabajo de prevaloración en grupo, prácticas suplementarias y corrección y reconocimiento en equipo. Las notas individuales se reflejan en la valoración del grupo.

Se siguen también unos sistemas de evaluación básicos, que miden el impacto del programa, el trabajo del/de la alumno/a y la valoración de la implementación del programa. El impacto se mide sobre la base del Maryland School Performance Assessment Program (MSPAP), que valora la capacidad del/de la alumno/a de resolver problemas complejos y de tomar decisiones en situaciones realistas. El trabajo de los/as alumnos o alumnas se valora de forma permanente con indicadores concretos en lo que

se refiere a lectura, escritura, matemáticas y WorldLab. La lectura oral se evalúa continuamente y, en especial con las sesiones que se llevan a cabo cada ocho semanas.

**Los trabajos acumulados y clasificados a lo largo del curso (el *portfolio*) son evaluados varias veces a lo largo del año. Participan el profesorado, los/as alumnos/as y las familias.**

Los centros mantienen su personal docente y administrativo. Se incluye, en cada uno de ellos, una persona a tiempo completo (además del director o de la directora), el/la facilitador/a, que se responsabiliza de coordinar todo el trabajo del programa en la escuela, en estrecha coordinación con los maestros y maestras, y se forman grupos de apoyo para los profesores que les asesoran en el funcionamiento del programa. Se organizan, además, sesiones periódicas de formación.

El facilitador o la facilitadora se encarga de las funciones más propiamente pedagógicas y de implementación del programa. Es el vínculo principal entre la organización central del programa (la fundación, en este caso) y la escuela en cuestión. El director o la directora se reserva las funciones más propiamente administrativas. Además, en cada escuela hay maestros-tutores que se encargan de ofrecer tutorías de lectura individualizadas. El número de tutores depende de las necesidades de los estudiantes y de los recursos de la escuela.

**También existen grupos de apoyo familiares y servicios integrados que están formados por miembros de la escuela y por familiares que acogen a las nuevas familias, apoyan el trabajo de la escuela en todas las actividades concretas y en lo que se refiere a la aplicación del programa general, preparan las actividades de formación social, colaboran con otros familiares para ayudarse entre sí en la formación de los hijos/as y organizan las relaciones con el resto de la comunidad para coordinar los servicios.**

Existe una financiación federal del proyecto, de forma que las escuelas pobres tienen un apoyo para reunir todos los requisitos necesarios. Veamos cuáles son (muchos de ellos, ya han sido indicados más arriba):

- Tutores/as individualizados cualificados/as. Se necesitan tutores/as para una media del 30% del alumnado de primer curso, un 20% de los de segundo y un 10% de los de tercero, al menos, en las escuelas de las áreas más deprimidas. Colaboradores/as bien cualificados/as pueden realizar estas tareas, aunque no sean profesionales.
- Un/a facilitador/a a tiempo completo. Se han de tener en cuenta sus costes de formación y de dietas de viaje.
- Si el nivel de asistencia a clase en la escuela no alcanza el 95%, se suele necesitar a un supervisor de asistencia a tiempo parcial que colabore estrechamente con el Equipo de Apoyo Familiar.
- Es preferible contar con jornadas completas de preescolar (e, incluso, con medias jornadas de jardín de infancia).
- Los materiales *Reading Roots* y *Reading Wings* son imprescindibles para el buen desarrollo del programa. Posteriormente se introducen materiales como *MathWings* o *WorldLab*.
- Se han de llevar a cabo reajustes de horarios para acomodar períodos de lectura de 90 minutos y, al menos, 9 huecos horarios para tutorías.
- Es preferible contar con pequeñas bibliotecas para dar apoyo a las necesidades lectoras.
- Se requiere la constitución de un Comité Consultivo de Centro formado, al menos, por el/la directora/a, el/la facilitador/a y representantes de los/as maestros/as y de los padres y las madres. Allá donde ya existan tales comités, éstos pueden asumir ya directamente esa función.
- Se necesitan tiempo y recursos para el desarrollo del personal antes y durante el programa. Durante el primer año del programa son necesarios, al menos, seis días de los llamados de *desarrollo* del personal.
- También son necesarias reuniones del equipo a cargo de cada curso o nivel académico. El personal docente ha de incluir estas sesiones en sus horarios, por lo menos, una vez cada dos semanas para ayudarse mutuamente.
- Las escuelas han de ser capaces de reajustar su funcionamiento para que sean flexibles a la hora de organizar a los estudiantes (así, si bien se les agrupa de forma

heterogénea en lo que se refiere a las otras actividades del día, se les reagrupa en función de su curso académico cuando se dedican a las actividades de lectura) y para reducir el número de estudiantes que envían a actividades de educación especial o que castigan para que se queden en la escuela después de las horas de clase.

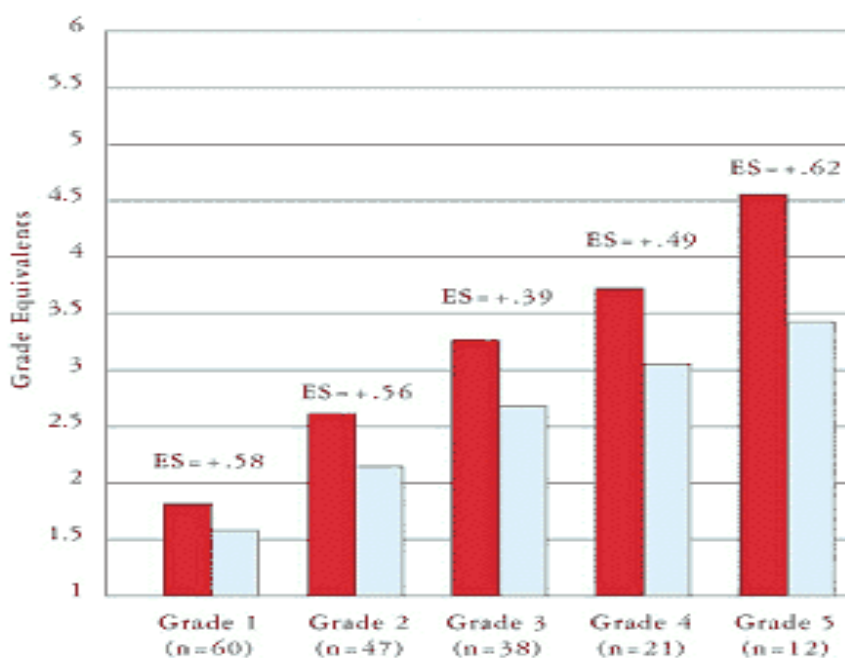
Todos estos reajustes tienen un coste. Los costes dependen del tamaño y de la ubicación de cada escuela, así como del número de escuelas que colaboren entre ellas. La gran mayoría de las escuelas pueden permitirse este programa. Lo normal, como ya se ha dicho, es que sea financiado mediante la reubicación de los fondos proporcionados (en Estados Unidos) por el programa federal *Title I* y por otros fondos federales y estatales (a los que no son ajenos la gran mayoría de los países desarrollados). Además, **“Success for All” hace uso del personal ya existente**. Si se considera el número de niños/as a los que alcanza el programa y el coste por niño/a, se trata de uno de los programas que consigue una mejor relación coste/resultados. Veamos cuáles han sido dichos resultados.

### **Impacto del programa**

“Success for All” ha sido evaluado en más de una docena de distritos escolares en los Estados Unidos. En cada uno de ellos, el programa fue comparado con otras escuelas de control en lo que se refería a pruebas de lectura y otras medidas. Los resultados han sido invariablemente favorables a “Success for All”. En lo que respecta a los equivalentes medios de notas, los estudiantes del programa muestran en sus resultados estar una media de 3 meses más avanzados que los estudiantes de otras escuelas de control al llegar al primer curso de básica y más de un año por delante al llegar al quinto curso. Los efectos son especialmente visibles en el caso de los estudiantes de más riesgo, aquellos que se hallan entre el 25% de peores notas. Los efectos de la versión en castellano, *Lee Conmigo*, han sido también muy buenos. Y el programa ha incidido también en una clara reducción de los castigos y del número de alumnos/as enviado a clases de recuperación.

*“Success for All” ha sido evaluado en más de una docena de distritos escolares en los Estados Unidos. En cada uno de ellos, el programa fue comparado con otras escuelas de control en lo que se refería a pruebas de lectura y otras medidas. Los resultados han sido invariablemente favorables....*

El siguiente gráfico muestra las diferencias en notas de lectura entre las escuelas donde se aplica el programa SFA –en barras oscuras—y las escuelas de control –en barras de color claro—(la diferencia numérica que se observa es la diferencia en desviaciones estándar entre la distribución de notas medias de lectura de unas y otras muestras), entre 1988 y 1996.



El seguimiento de estos grupos durante los cursos sexto y séptimo también dio resultados favorables a las escuelas del programa “Success for All” (con diferencias favorables a SFA de un 0.54 y de un 0.42, respectivamente).

*El programa SFA, por tanto, ha mostrado ser una alternativa válida y empíricamente contrastada a prácticas que no se habían visto capaces de superar altos índices de fracaso escolar en muchas escuelas norteamericanas*

Desde su planteamiento científico inicial, el programa SFA ha intentado diseñar un currículum y unas prácticas bien estructuradas sin olvidar en ningún momento el necesario involucramiento de la comunidad (y de la familia, en particular) a la hora de reforzar la necesaria autoestima del estudiante. La aceptación y el indudable impacto positivo del programa en las escuelas en las que se ha implantado han sido su mejor aval a la hora de favorecer su crecimiento y extensión a un número de escuelas que pronto superará las 2.000. Pero, como dice su impulsor, el Prof. Robert Slavin, uno de los puntos centrales del programa ha sido el hacer que sea “replicable”, que sea extensible a muchas escuelas. Esa extensión va más allá de los Estados Unidos. El éxito que allí ha cosechado le hace, cuando menos, merecedor de nuestra atención a este lado del Atlántico.

### **LAS ESCUELAS ACELERADAS**

Las Escuelas Aceleradas constituyen un Programa organizado a partir de 1986 por Henry Levin, profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa (CERAS)

de esa misma Universidad. Los centros regionales facilitan la organización y puesta en práctica del programa en los centros y escuelas concretos.

*En la actualidad integran el programa unas 1000 escuelas de 40 estados de EEUU*

El modelo de Accelerated Schools no es rígido sino que cada centro tiene que adaptarlo a su situación y sus necesidades.

El programa va dirigido especialmente a los primeros años de formación, desde la guardería hasta el K-8 (2º ESO) y sobre todo para los niños y niñas en situación de riesgo. El programa, al no ser un modelo didáctico sino una forma de organización de los estudios, puede aplicarse a los demás niveles de edad y se está aplicando cada vez más a centros de secundaria.

El objetivo principal es dotar de planes de estudios enriquecidos precisamente a aquellos que menos expectativas tienen, al contrario de lo habitual que es bajar los niveles. Se trata de conseguir que quienes ahora están retrasados, en el sexto grado no lo estén y acaben sus estudios al nivel normal o superior. Y además conseguir mejorar

su forma de vida, eliminar el uso de drogas y mejorar la formación en general. De este modo los estudiantes se pueden incorporar al nivel medio de resultados académicos y beneficiarse de los siguientes grados escolares y de mejores oportunidades como adultos.

Se parte de un análisis de la situación, que muestra la tendencia cada vez más extendida de estudiantes en riesgo, que podría llegar a un 30% del total y que está aumentando. Un elevado porcentaje de estudiantes acaba sus estudios básicos con un nivel dos años más bajo que el que les correspondería. Las consecuencias sociales, laborales y económicas serían enormes a medio plazo. Por otra parte, el análisis económico sugiere que es mucho menos caro pagar ahora por educación que más tarde por el crimen y asistencia social, por lo que el presupuesto de los programas educativos sin remediar la situación de los estudiantes en riesgo es contraproducente.

*"La forma de enseñar a los superdotados, por su profusión de actividades, permite recuperar a chavales con fracaso escolar. Nunca hemos entendido que se dediquen los mejores métodos a los alumnos que despuntan y se rebaje el nivel de aprendizaje de los que van por detrás a causa de su marginación, porque eso les relega aún más" (H. Levin en Aguirre, 1997).*

***El sistema se basa en que aquellos que van peor en la escuela son los que necesitan un impulso más fuerte, no una rebaja de nivel o la repetición aburrida de contenidos sin significado, etc. Se impulsa acelerar el progreso. no rebajar las expectativas.***

Esto comporta cuestionarse el funcionamiento de los libros, de cada una de las formas de hacer clase, etc.

Para tomar parte en el proyecto tienen que estar de acuerdo el 90% del profesorado y el personal de la escuela y los representantes de las familias. También deben implicarse el alumnado.

*"Alumnos, padres, profesores y asociaciones de barrio deben diseñar el modelo de escuela que quieren de forma conjunta, y decidir sobre él a través de representantes y grupos de trabajo. Para que un centro se integre en nuestro proyecto exigimos que el 80% o 90% de los maestros y las familias estén de acuerdo. Si no, no funciona [...]. En nuestros centros hay una estrecha colaboración con los servicios sociales del barrio, porque es cierto que muchos problemas trascienden el aula" (Aguirre, ib.)*

La comunidad de la escuela analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela. Entre la realidad y el proyecto se establecen áreas de prioridad para acelerar el cambio de uno a otro mediante grupos de trabajo. Las fases concretas son las siguientes:

- 1) Inventario de los problemas que existen en la escuela, de su historia, del entorno, los problemas sociales y de los/as estudiantes, los recursos externos e internos, etc.
- 2) Establecer "una visión" de cómo será el centro, en qué se va a convertir, el objetivo común de todos los implicados, en el plazo de cinco o seis años.
- 3) Comparación entre la "visión" y la realidad. A partir de esta comparación se detectan y se listan las necesidades y se sistematizan los problemas y las soluciones aportadas.
- 4) Establecimiento de tres o cuatro objetivos concretos que serán las prioridades inmediatas por las que trabajar (después de discutirlo entre todos los implicados), familiares, profesorado, entorno, autoridades académicas, alumnado, etc.
- 5) Establecer un comité de dirección que gestiona el trabajo.
- 6) Diseño de un programa experimental con la participación de todos/as y el asesoramiento de la dirección del programa.
- 7) Evaluación conjunta de los resultados

El Centro Nacional de las Escuelas Aceleradas es el encargado de formar al director, a un coordinador y a un miembro del equipo que será el facilitador interno. Durante el primer año, se mantiene una formación intensiva para el desarrollo del proyecto. La implementación tiene varios instrumentos de evaluación: cuestionario de la escuela, diario del coordinador, datos de la escuela para análisis cuantitativos, guía para agrupar los documentos de la escuela y material para establecer comparaciones con una escuela acelerada "modelo".

Las Escuelas Aceleradas son un desafío. El cambio puede tardar entre tres y cinco años. Las Escuelas Aceleradas se basan en la participación de profesorado, alumnado, familias y de todos los recursos del barrio.

*Todos/as han de abandonar las estructuras de decisión jerárquicas, han de trabajar juntos y dedicar tiempo y energía a transformar las escuelas tradicionales.*



La participación de los familiares es fundamental en las Escuelas Aceleradas. Los familiares firman un compromiso que clarifica los objetivos de la escuela y las obligaciones de los familiares, estudiantes y el staff. Este compromiso se explica a los padres y se traduce si es necesario (muchas de las Escuelas Aceleradas están en barrios con fuerte inmigración y con frecuencia los familiares -y los niños y niñas- saben poco o nada de inglés. Las obligaciones de los familiares incluyen, por ejemplo:

1. asegurar que los niños y las niñas van a dormir a una hora razonable y que irán a la escuela regularmente y con puntualidad.
2. tener altas expectativas educativas para sus hijos e hijas.
3. hablar con ellos/as regularmente de la importancia de la educación.
4. interesarse por las actividades de sus hijos/as y los materiales que llevan a casa.
5. animar a los niños y niñas a leer cada día
6. responder a los requerimientos de la escuela.

**Los familiares participan en la estructura de gobierno de la escuela como miembros del comité ejecutivo y en otras tareas.** Los familiares pueden interactuar en diversas actividades como voluntarios/as, ayudando a otros familiares a entender lo que están haciendo sus hijos e hijas, como buscadores de fondos, etc. También se aprovecha la aportación de los familiares y de voluntarios/as en las clases.

La organización interna de las Escuelas Aceleradas tiene tres bases:

***Unidad de proyecto:*** acuerdo entre familiares, maestros/as y estudiantes sobre los objetivos comunes a los que dedicarán sus esfuerzos.

***Dar el poder:*** expandir la capacidad de decisión. Se acaba la compartimentación del poder, el "unos contra otros" y el "echarse las culpas". La responsabilidad de organizar el currículum ha de ser del staff educativo de la escuela y no de la administración o de los especialistas. Para implementar todo el proceso existe un comité ejecutivo formado por el director/a, maestros/as y familiares. El director coordina el conjunto de la escuela. El distrito coordina la formación de

formadores. La reforma se hace de abajo arriba. Los mismos que enseñan deciden lo que van a hacer y cómo se evalúa, no las autoridades externamente.

**Construir desde la base:** para ello se aprovechan todos los recursos educativos (humanos, económicos, etc.) que hay en la escuela y en el entorno de la comunidad.

Más que una clase compensatoria o un programa se trata de enfocarlo todo desde el punto de vista global de la escuela como conjunto.

La industria cada vez más busca a personas que sepan tomar decisiones y trabajar en grupo, y éstos son dos elementos básicos en una *Escuela Acelerada*. Aunque a veces se cree que los estudiantes en situaciones de riesgo no tienen las condiciones de los estudiantes de clase media, no es así. Con frecuencia tienen recursos orales, artísticos, capacidad de compromiso, etc. Además, pueden ser recursos para enseñar a otros estudiantes.

Se trabaja en pequeños grupos y se favorece el aprendizaje cooperativo con una tutorización continuada de los estudiantes. Se insiste en la lectura y la escritura y las matemáticas, introduciendo lo antes posible la escritura y la lectura comprensiva. Se estudia para aplicar lo aprendido a situaciones reales y problemas de cada día, basando la enseñanza en las experiencias cotidianas. El centro de todo el currículum es el lenguaje. **Los educadores actúan como facilitadores** del proceso.

**La escuela está abierta más tiempo del habitual** pues se realizan muchas actividades complementarias en las que se hacen tutorías personalizadas. Se insiste en el aprendizaje cooperativo y la ayuda de los compañeros que es muy efectiva para los

estudiantes en desventaja. Se organizan cursos complementarios para las familias y los alumnos que no son de lengua inglesa.

El cambio a una Escuela Acelerada no es

*Una de las ideas básicas de las Escuelas Aceleradas es que no hay que poner parches en las escuelas, hay que cambiar la estructura de arriba abajo.*

pequeño sino que hay que planificarlo bien y tener apoyo técnico, formación y ayuda.

"Tal vez el aspecto más revolucionario de lo que estamos haciendo es que no empezamos diciendo: "Dadnos 1.000 dólares más por estudiante y entonces haremos algo". Nosotros decimos que haremos algo con lo que tenemos" (Henry Levin, citado en Walters, 1990:12).

Es lógico pues que las Accelerated Schools, sean mencionadas en el Libro Blanco sobre la Educación y la formación "*Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995) como una de las propuestas educativas más interesantes para Europa en el siglo XXI.

### **PROGRAMA DE DESARROLLO ESCOLAR<sup>2</sup>**

Los inicios del School Development Program (SDP) hay que buscarlos en el año 1968 y relacionarlos con la comunidad afroamericana y con aspectos religiosos debido a que se vieron implicadas dos escuelas de New Haven, Connecticut, (una de ellas, la primera históricamente, se llama Martin Luther King), que tenían problemas graves, tanto de aprendizaje como de comportamiento. Abundaba el desánimo, el fracaso escolar y las desavenencias entre los familiares. Tal panorama hizo reclamar ayuda a Yale University que dedicó su esfuerzo a través del Child Study Center. **Así empieza el programa de desarrollo escolar, dirigido por James Comer, médico, educador y escritor, que llevó a la práctica la sabiduría de este proverbio africano: "Se necesita un pueblo entero para criar un niño".**

A partir de las dos primeras escuelas públicas (1968), el SDP fue implantándose poco a poco. En los años 80 se forman equipos de profesorado y familiares que incorporan el programa en sus escuelas. La expansión es grande y abarca la comunidad afroamericana, que estaba en condiciones precarias.

---

<sup>2</sup> Todas las citas de J. P. Comer han sido extraídas de una entrevista realizada por CREA en 1998 a este autor.

*"Por otra parte estaba el choque entre culturas, y esto es la clave. Por un lado está la cultura ampliamente dominante y por otro la subcultura, que en este país es la afroamericana... que tiene una experiencia particular".*

En los años 90 contactan con otras universidades y departamentos estatales de educación con la finalidad de extender al máximo el proyecto.

Entramos en el siglo XXI con unos **ochocientos centros que están aplicando el programa de desarrollo escolar** de Comer, tanto en la educación primaria como la secundaria. En terminología estadounidense, hay cerca de 600 escuelas primarias, más de 100 escuelas medias y casi 100 High Schools secundarias.

**El principal objetivo del programa de desarrollo escolar es movilizar a la comunidad educativa (profesorado, familiares, equipo administrativo, personal no docente y resto de miembros de la comunidad) para dar apoyo al desarrollo holístico del alumnado e influir en su éxito académico.** En principio, el primer éxito era que los niños y niñas no abandonasen la escuela, pero el triunfo fue cada vez mayor ya que el programa estaba orientado hacia la superación académica, social y personal (incluso se insiste en el desarrollo psicológico del alumnado).

*"Los objetivos son... dar a la gente experiencias para que puedan sacar provecho de sus oportunidades, y a medida que van sacando provecho luego pueden tener más oportunidades".*

El enfoque de este proyecto está basado en los lemas siguientes:

- Prevenir antes que curar.
- Desarrollar los aspectos psicológicos, académicos y sociales.
- Implicar a todos los agentes existentes en el contexto donde se desarrollan los niños y niñas.

Además, hay tres principios que son necesarios a la hora de implementar el SDP:

## **1 Colaborar.**

Cada miembro del equipo tiene voz. Todos y todas respetan y escuchan esa voz. Permite al equipo directivo y al profesorado incidir en la gerencia de la escuela.

## **2 Consensuar.**

Las decisiones no se toman por mayoría de votos, sino que se consensúan. De esta forma no hay gente ganadora ni perdedora. Los miembros del equipo trascienden sus puntos de vista para apoyar al conjunto. Es un principio promotor del diálogo y la comprensión mutua.

## **3 No culpabilizar.**

Se resuelven los problemas aceptando la responsabilidad, pero no se “echan las cosas en cara”. Se facilita así el análisis y solución de problemas al enfatizar la responsabilidad al mismo tiempo que se elimina la recriminación.

### **Bases teóricas**

Comer piensa que frecuentemente se valora el éxito escolar en función (principalmente) de la habilidad intelectual con base genética y la motivación individual. Es así como se desarrolla una educación a través de castigos y bajas expectativas. En su opinión, esto dificulta todas las relaciones, ya sean las interpersonales entre el alumnado o las propias de los familiares. Por si fuera poco, agrava la frustración del profesorado y baja el nivel general de la escuela.

*"Las escuelas no están organizadas para que el profesorado trabaje junto, para que aprendan el uno del otro..."*

Sin embargo, Comer también afirma que los niños y las niñas establecen un vínculo muy fuerte con los familiares y/o gente que les cuida bien, hasta el punto de imitarles y adoptar sus valores y conductas. Lo que quiere demostrar es que el aprendizaje académico depende del desarrollo de los aspectos sociales, psicológicos, físicos, éticos, de lenguaje y cognitivos.

El alumnado pobre o proveniente de una familia excluida socialmente está falto de determinadas preparaciones (es probable que nunca les hayan leído nada ni hayan visto leer a las personas adultas) y habilidades sociales (como la negociación y el compromiso). Estas diferencias son las que provocan la afirmación falsa acerca del bajo potencial académico y/o conductual de estos grupos.

*"Ellos (los afroamericanos) no están socializados como para ir a la escuela y obtener una educación. Su fracaso escolar... es debido a que tienen una cultura donde no están preparados para entrar en una institución dominante".*

En las bases del proyecto se incorpora la problemática de los familiares, que afecta al alumnado dificultando su relación con el equipo de profesionales.

Como la escuela no encuentra la forma de superar estos problemas, necesita organizar un sistema basado en el conocimiento del desarrollo de niños y niñas y de las relaciones. Hay que trabajar de forma global (no sólo áreas concretas) y mirando al futuro.

*"En América pensamos que si no tienes éxito es porque no eres listo y porque, simplemente, no lo estás intentando. E ignoramos todas las relaciones que provocan desarrollo, y ésta es la diferencia, éstos son los objetivos de nuestro programa. Los objetivos de la mayoría de programas son académicos... nosotros pensamos que son buenas las relaciones que promueven el desarrollo de la gente joven... entonces tenemos ambos lados, en uno lo académico, las instrucciones, y en el otro las relaciones afectivas"*

Dos caminos marcan el currículum: 1) Se pone especial énfasis en el aprendizaje de las materias instrumentales y 2) se dan clases bilingües para las comunidades de habla no inglesa.

En cuanto a la metodología, se promueven mecanismos que permitan a los familiares y al staff conocer mejor el desarrollo del alumnado y su conducta. Este conocimiento, aplicado a cada apartado del programa de la escuela, de manera comprensible y no amenazante, lleva a la obtención de éxitos pequeños pero significativos que animan a todas las personas implicadas en ellos. Para facilitar este desarrollo, el proceso consta de tres operaciones:

- 1 Plan escolar comprensivo, global, que afecta a toda la escuela incluida su organización.
- 2 Formación del personal escolar haciendo especial hincapié en todo lo relacionado con el desarrollo psicológico de niños y niñas.
- 3 Evaluación y modificación de las situaciones.

El SDP no es un apaño ni un arreglo para salir del paso, sino un auténtico programa basado en el espíritu cooperativo global que sustituye por completo la anterior organización y la forma de dirigir la escuela.

El eje del proceso organizativo está compuesto por tres equipos:

1. School Planning and Management Team (SPMT). Es el equipo de planificación y administración escolar. De carácter

fundamental porque hay representación de la dirección, profesorado, familiares y estudiantes, y sirve de semilla para que florezca el sentido comunitario conforme el programa se va implementando. Es quien dirige la escuela, el alma de la priorización de actividades y de redes de información y, algo a lo

*Es el equipo de planificación y administración escolar. De carácter fundamental porque hay representación de la dirección, profesorado, familiares y estudiantes, y sirve de semilla para que florezca el sentido comunitario conforme el programa se va implementando. Es quien dirige la escuela, el alma de la priorización de actividades y de redes de información y, algo a lo que el SDP da una importancia trascendental, no deja que nadie se apropie del programa ni de sus resultados*

que el SDP da una importancia trascendental, no deja que nadie se apropie del programa ni de sus resultados. La dirección se compromete a fondo con el proyecto y certifica cómo las escuelas y su entorno empiezan a funcionar mucho mejor cuando el SPMT toma las riendas de la organización y dirección sistemática, tanto de la resolución de problemas como del aprovechamiento de oportunidades. La energía, la dedicación y la confianza del profesorado aumentan de forma considerable, potenciando significativamente el currículum y al aprendizaje instrumental. Lógicamente, el conjunto de la escuela nota esa mejoría, en especial el alumnado y su desarrollo.

## 2. Student and Staff Support Team (SSST).

Equipo que ofrece el apoyo psicológico preciso tanto para mejorar las interacciones entre el alumnado como para ayudar a cada estudiante en relación con su propia vida. Trabaja las situaciones en su conjunto y, si es necesario, con cada niña o niño. El SSST desenvuelve su radio de acción de forma preventiva y prescriptiva, consultando con el equipo de planificación y administración escolar acerca de la conducta y desarrollo de niños y niñas. Los miembros de este equipo son facilitadores de las diversas interacciones entre familiares y staff, organizan reuniones y hacen recomendaciones sobre los cambios a llevar a cabo y cumplir así su misión de prevenir los posibles problemas.

## 3. Parent Team

**El equipo de familiares es el motor que ha de servir para recuperar la fuerza de la escuela en el seno de la comunidad.** Su participación viene marcada en tres niveles:

- a) Escogiendo las personas representantes de las familias en el equipo básico (SPMT).

**Participando en la gestión y dirección los familiares adquieren las habilidades sociales, organizativas y políticas que son necesarias para el cambio institucional.** Al involucrarse en toda la gama de programas educativos y estar en el día a día aprenden variedad de conocimientos acerca de la escuela y sus operaciones, currículum y, de manera muy productiva, mejores métodos, caminos y posibilidades para llevar a cabo aquello que se propongan, también en sus relaciones familiares.

- b) Ejerciendo sus funciones propias como equipo de familiares.

Como voluntariado de la escuela, el equipo se integra a fondo en la vida del día a día escolar y, al incorporarse a ella, desarrolla una parte importante de las actividades educativas. Como ejemplos sirven los siguientes: apoyo, refuerzo y asistencia en las clases, tutorización, ayuda en los aspectos religiosos, colaboración en la cafetería y en la biblioteca y realización de la función de acompañante. De esta forma los familiares, cada día que la escuela está abierta, se ubican físicamente en los edificios de la escuela y toman parte en los programas educativos para el alumnado. Desde el otro ángulo, los niños y niñas ven cómo sus familias



interactúan con el personal de la escuela y tienden más a imitarles, identificarse con ellas e internalizar los valores y fines de la escuela.

c) Participando en los actos de la escuela.

Se trata de actividades planificadas entre familiares y profesorado. Entre los ejemplos más usuales tenemos: cenas, música y teatro para niños y niñas, cartas de la escuela, acontecimientos de “puertas abiertas”, organización de reuniones e informes de conferencias y congresos. Para realizar estas funciones los familiares disponen de instrumentos que les permiten aprender cómo llevar una reunión, tomar decisiones, organizar eventos, desarrollar una buena publicidad y saber estrategias para resolver problemas e interactuar con éxito. También se está planteando en la actualidad un nuevo reto: cómo trabajar y ser efectivos con las instituciones sociales dominantes.

*"Éste es el problema, seguir creando más y más jóvenes capaces de ir a las instituciones dominantes e informar e influenciarlas".*

Las actividades rompen las barreras establecidas entre familiares y staff, de tal modo que todos sus miembros se ven como un conjunto de personas adultas con unos mismos objetivos. Conjuntamente, familiares y staff, crean un clima social cálido y trabajan como colaboradores. Su confianza y capacidad de decisión crece conforme avanza su participación en el día a día y en el gobierno de la escuela. Hasta

*Las actividades rompen las barreras establecidas entre familiares y staff, de tal modo que todos sus miembros se ven como un conjunto de personas adultas con unos mismos objetivos*

tal punto se produce el giro en sus vidas, que muchos familiares vuelven a estudiar. Es uno de los puntos especiales del SDP:

*Hasta tal punto se produce el giro en sus vidas, que muchos familiares vuelven a estudiar*

facilitar estrategias y medios para fomentar la participación de familiares, sugiriendo formas diversas y concretas de hacerlo, así como maneras de ayudarles.

En los últimos quince años investigadores del SDP han elaborado numerosos estudios que muestran los logros del alumnado en las escuelas que siguen el programa.

Algunos estudios han comparado los resultados de estas escuelas con otras que no lo siguen. Uno de ellos, de 1985, recoge cómo en los cursos 4º y 5º las escuelas de Comer

obtienen registros sensiblemente más elevados, así como en las matemáticas en general y en las pruebas de lectura propias de los cursos 3º y 4º. **Otros estudios han comparado el éxito en las escuelas donde se aplica el programa de desarrollo escolar con el obtenido en un distrito en su totalidad; por ejemplo, en Príncipe George County (Maryland) se observó que las escuelas con SDP tenían un promedio superior en matemáticas, lectura, cuentas y lenguaje.**

**Asimismo, estudios varios han mostrado cómo mejoran en las escuelas en las que se aplica este programa, apartados tales como el comportamiento, la atención, el concepto de sí mismo/a y el clima escolar. Por último, lo que queda reflejado en estudios diversos es que los logros del alumnado mejoran claramente en las escuelas que implantan mejor el SDP.**