

# Resumen Ejecutivo

*Después de Tres Años de Camino*

## La Reforma de las Escuelas Pequeñas del Centro Educativo Manual

6 de agosto del 2004

por

Patrick J. McQuillan  
Lynch School of Education  
Boston College  
Chestnut Hill, MA 02467  
(617) 552-0676  
[mcquilpa@bc.edu](mailto:mcquilpa@bc.edu)

### Resumen ejecutivo

En el presente estudio ofrezco mi perspectiva de lo que ha sucedido en el Centro Educativo Manual (MEC) durante el último año, el tercer año tras la transformación del Centro Manual en tres pequeñas escuelas. Baso mi opinión en los siguientes supuestos:

- Para que el alumnado de una escuela que ha fracasado desde hace mucho tiempo prospere, algo considerablemente diferente tiene que pasar con el alumno. *Si lo la experiencia que vive el alumno no cambia significativamente, ¿por qué debería cambiar considerablemente el desempeño del alumno?* Para ilustrar esto, generalmente comparo la manera de proceder del

“antiguo Manual” con el nuevo, lo que demuestra hasta qué punto las escuelas se han alejado de las estrategias fallidas de antaño, motivo principal por el cual se llevaba a cabo una reforma.

- La escuela se debe entender cómo un sistema de elementos interdependientes y conexos. Para “comprender” la escuela, se necesita entender la relación entre tales elementos.
- Esta institución seguramente funcionaría más eficazmente si las personas que forman parte de ella compartieran objetivos, prioridades y valores.
- El sistema funciona mejor cuando se reparten el control y la autoridad en aras de que los participantes tengan voz y voto en lo que ocurre. Cuando la autoridad está demasiado centralizada, en el aula ó en la escuela en general, los problemas de motivación ó confianza pueden socavar el desempeño del sistema.
- Cuando los elementos que conforman la escuela actúan en conjunto eficazmente, la suma del esfuerzo colectivo es superior a la suma de las partes individuales.

El año pasado fue difícil para las tres pequeñas escuelas en el Centro Educativo Manual. Para empezar, la reforma llevada a cabo en el Centro Educativo Manual representa un cambio considerablemente difícil. El convertir toda una escuela de preparatoria en pequeñas escuelas autónomas supone una reforma que pocas escuelas han logrado implementar con buenos resultados. Tengamos en cuenta, por ejemplo, la naturaleza de esta dificultad. Para que la transformación funcione, la comunidad escolar deberá:

- Aprender a valorar un tipo de formación académica diferente, que fomente relaciones más personales entre el alumno y el maestro, pero en la que, por ejemplo, se impartan menos cursos.
- Relacionarse de una manera más interdependiente y menos independiente (por ejemplo, que el cuerpo docente llegue a un consenso en cuanto a los objetivos generales y cómo lograrlos, en vez de permitir que el maestro los determine individualmente en su clase).
- Repartir más las responsabilidades de la gestión de la escuela (por ejemplo, que los padres formen parte de las decisiones escolares).
- Saber afrontar los interrogantes e incertidumbres organizativas que inevitablemente surgen cuando se crea una nueva estructura en la escuela.

Además, se deben englobar tales dificultades en el marco de la formación académica de los barrios urbanos pobres en las ciudades de los Estados Unidos. Para empezar, realmente no existen buenos distritos escolares en estos barrios. En prácticamente todos, la asistencia es baja, el desempeño del alumnado pobre y el índice de absentismo alto (Berry, 2003; Walberg, 1992). A esto, se unen otros factores que repercuten considerablemente en las pequeñas escuelas y que éstas no pueden controlar. Por ejemplo, debido a los recortes presupuestarios, todo maestro de DPS perdió el sueldo de tres días y obtuvo “aumentos”: incrementos salariales anuales incluidos en el contrato del maestro. Como consecuencia de tales recortes, toda escuela perdió también maestros. Para entender este trabajo, es importante tener en cuenta estos aspectos ya que repercutieron en la implementación por parte de la escuela de los Principios de CSSI y de la reforma escolar en general.

A lo largo de este estudio se pone en relieve una característica de la reforma de las escuelas pequeñas: la sinergia que se produce entre los diferentes elementos del sistema. Es decir, en lugar de controlar las relaciones previsibles unidimensionales e individuales entre los elementos que componen el sistema, deberá centrarse en las interrelaciones entre varios elementos, estudiar las características que surgen y obtener así “una perspectiva general” del proceso de cambio (Senge, 1990, p. 24), debe estudiarse analiza cómo conseguir que los elementos constitutivos complementen y apoyen los unos a los otros, integrar las normas y maneras de proceder que son iguales, y conseguir que el total de la suma sea superior al total de la suma de las partes individuales. En este sentido, la reforma no se basa en controlar

todo, sino en fomentar maneras de proceder en toda la institución que actúen en concierto, en aras de alentar el cambio.

El presente trabajo está organizado según los siguientes “principios básicos” establecidos por Colorado Small Schools Initiative:

**Relaciones personalizadas:** Se conoce, reconoce y respeta al individuo en la escuela pequeña. La escuela fomenta que la relación entre alumnos, maestros, maestro y alumno, director y alumno, y escuela y familia sea sincera y transparente.

**El maestro se forma e innova:** La escuela pequeña exige al maestro que amplíe y profundice en su materia y experiencia pedagógica. El maestro asume riesgos, en este sentido, el administrador le apoya, convoca juntas y le da tiempo libre para que colabore, planifique con otros maestros y se capacite profesionalmente.

**Enfoque educativo claro y común:** Existe continuidad de conocimientos en el plan de estudios ya que se implementa una serie de conocimientos comunes en todas las clases las cuales se basan unos objetivos comunes ya acordados y se emplea un lenguaje y métodos con los que el alumno se familiariza y aprende con el transcurso del tiempo.

**El bachiller instruido en lectura, redacción y matemática:** La escuela pequeña tiene altas expectativas en cuanto al desempeño del alumno. Se espera que todo bachiller tenga un nivel en lectura y redacción que le permita aprovechar las opciones que se ofrecen después de la preparatoria.

**Autonomía escolar:** El personal controla la gestión y contratación en la escuela, el presupuesto, el horario general, los programas educativos, normas y evaluaciones.

**Cultura de comunicación:** El administrador, maestro, miembro del personal y alumno forman parte en las discusiones de las normas y maneras de proceder de la escuela. En la escuela pequeña, todo individuo se responsabiliza de la creación e implementación de las normas y estrategias escolares y la comunicación entre administradores, maestros, alumnos y familias fluye sin problemas.

**Altas expectativas para el logro de una formación después del bachillerato:** El cuerpo docente y el alumno tienen altas expectativas en cuanto a la formación después del bachillerato. Se asesora individualmente y colectivamente todo el alumnado y se le guía para que asista a la universidad y tome otras opciones interesantes después del bachillerato.

### **Relaciones personalizadas**

En cuanto a este tema, las tres escuelas han vivido experiencias similares. Primero, su tamaño les ha permitido fomentar más relaciones positivas entre el alumno y el maestro. Las tres escuelas han intentado y conseguido mejorar su relación con los padres, fundamentalmente en cuanto al aumento de la asistencia a las juntas escolares. Existen algunas áreas débiles. Por ejemplo, al hablar de personalizar, no se ha hablado ó no se ha hablado mucho acerca de qué hace la escuela para mejorar las relaciones entre alumnos. Como los alumnos se encuentran en una escuela y aula pequeñas con un número limitado de niños, parece ser un lugar donde se les podría prestar más atención. ¿Por qué dejar que las relaciones entre los alumnos al azar? El hecho de que personalizar las relaciones mejore el desempeño del alumno se fundamenta principalmente en los comentarios, muchos de los cuales son convincentes, pero no se basan en datos estadísticos. Además, en las tres escuelas el cuerpo docente difieren considerablemente en la forma de entender los objetivos y cómo lograrlos (por ejemplo, ¿debería el asesor asumir la responsabilidad de comunicarse con los padres?, ¿debería éste ayudar al alumno a que cree su carpeta de trabajos?, ¿se le debería evaluar?, ¿quién debe crear el plan de estudios?, etc.).

### **El maestro se capacita e innova**

Toda escuela que intente realizar una reforma se enfrenta a una dificultad: ¿cómo conciliar la capacitación y mejora profesional del maestro con las exigencias que conlleva la creación de una nueva institución?. Con frecuencia, se le da más importancia a la organización de la institución, por ejemplo, la enseñanza diaria, que a la innovación pedagógica. Hoy por hoy, parece que las tres escuelas han, con variaciones, institucionalizado la capacitación profesional, convirtiéndola en un aspecto más de la vida escolar diaria. Esto es prometedor. Basándome en el trabajo realizado hasta el momento en las escuelas, éstas podrían considerar tres estrategias de reformatión adicionales: Primero, como la capacitación profesional está institucionalizada, la escuela debería documentar esta actividad y determinar si se ajusta a sus principios generales. El mantener un seguimiento de lo que se hace en la escuela ayudará a ajustarse a las prioridades de la reforma. Segundo, la escuela deberá unir claramente la capacitación profesional con el aprendizaje y la enseñanza en el aula y tercero, a medida que la escuela siga transformándose, se deberá adoptar un enfoque claramente interdependiente en cuanto a la capacitación profesional con el fin de fomentar la innovación y establecer un mayor consenso filosófico en la escuela.

### **Enfoque educativo claro y común**

La pequeña escuela no puede hacer ver que ofrece todo para todo el mundo. Necesita centrarse en algo. Su punto fuerte es que el cuerpo docente, el administrador y el alumno trabajan juntos para observar una serie de principios que se han acordado. Sin un enfoque común, la pequeña escuela es poco más que una copia ineficaz de una escuela de preparatoria. Lo que es más, puede que, en este sentido, el Centro Educativo Manual se enfrente a una situación particularmente difícil. Cuando se establecieron las pequeñas escuelas, se contrató al personal docente según su compromiso en cuanto a su manera de concebir la pequeña escuela y los principios generales de cada escuela en particular. Sin embargo, la visión y los principios de las escuelas distaban mucho de estar plenamente establecidos y, de hecho, hoy continúan evolucionando. Entre el cuerpo docente se difiere en cuanto a muchos temas educativos, lo que dificulta el fomentar un “enfoque educativo claro y común”.

Se considera que, las tres escuelas, con variaciones, no tienen una visión definida. Algunos cuestionan la eficacia de la estructura de la pequeña escuela. Además, y lo que sería quizás más importante, el cuerpo docente reconoce sus diferencias filosóficas lo que crean frustración y repercute en lo que la escuela puede llegar a hacer. Además, el alumno tiene una idea demasiado vaga de lo que es el espíritu de una escuela en general. El cuerpo docente y el administrador deberían considerar qué función debe desempeñar el alumno a la hora de definir la visión de la escuela.

### **El bachiller**

El enfoque central de la transformación de la pequeña escuela llevada a cabo por el Centro Educativo Manual es mejorar el desempeño del alumno, lo que constituye una dificultad considerable. Desde que en 1997, DPS volvió a adoptar el sistema de “escuelas de barrio”, el desempeño del alumno en el Centro Educativo Manual, como escuela de preparatoria y desde su transformación, ha sido relativamente pobre, al menos si se tienen en cuenta las calificaciones CSAP. Sin embargo, para el presente trabajo, prefiero tener en cuenta el índice de permanencia estudiantil, que figura en la Tabla 1, que demuestra claramente lo siguiente: A medida que el alumno se hace mayor, en la escuela permanecen menos alumnos. Así sucedió en el “antiguo Manual” también, siempre había más alumnos de 9º que de 12º.

**Tabla 1: MEC Matrículas en la escuela pequeña, otoño de 2003**

<i>Escuela</i>	<i>9º</i>	<i>10º</i>	<i>11º</i>	<i>12º</i>
A&CSHS	160	134	67	65
LHS	150	64	52	59
MQHS	107	88	64	44

Pero si examinamos el desempeño del alumno de 12º en la escuela pequeña, la perspectiva es prometedora. El índice de bachilleres es alto. La mayoría reciben una formación académica después del bachillerato. Un porcentaje impresionante de ellos recibe becas. Sin embargo, se pierden a muchos alumnos hacia 12º. Esto es lo que le sucedió en el “antiguo Manual”. Por ello, pongo en relieve el índice de permanencia en la escuela, porque considero que la experiencia educativa de muchos alumnos más

jóvenes, de 9° y 10°, es considerablemente diferente que la de los de 8° y 12°, y de alguna manera estas experiencias diferentes llevan a obtener resultados considerablemente diferentes. Baso mi opinión en el siguiente supuesto: Dado el índice de permanencia, parece que las normas y maneras de proceder de la escuela deberán cambiarse considerablemente si se quiere que todo bachiller sepa leer y escribir a un alto nivel.

Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje en la escuela pequeña son muy parecidos a los del “antiguo Manual”: El maestro impartía las clases de una manera formal y relativamente tradicional, dirigía la mayoría de las clases y la enseñanza no eran interdisciplinaria ni en grupo. El alumno que prestaba atención y asistía a la clase parecía beneficiarse. Pero la escuela acababa perdiendo alumnos.

### **Autonomía escolar**

En el siguiente apartado se exponen dos perspectivas acerca de la “autonomía escolar”. Primero, existe la autonomía de toda escuela con relación al Centro Educativo Manual; es decir, su porcentaje de independencia, cuando actúa libre de las ataduras que supone su relación con las otras dos escuelas. Segundo, existe la autonomía de toda escuela con relación a las Escuelas Públicas de Denver: Hasta qué punto la escuela tiene que seguir las normas y maneras de proceder del distrito y cómo considera que tiene que establecer sus propias prioridades y tomar sus propias decisiones. En general, la escuela pequeña en el Centro Educativo Manual tiene una autonomía institucional considerable. Creó sus propios horarios y planes de estudio, está a cargo, en gran parte, de sus propios presupuestos, puede poner en práctica los programas para el alumno que consideren oportunos y quizás, lo que sea más importante, los alumnos y el cuerpo docente se identifican con su escuela y la ven como una entidad diferente.

En cuanto a DPS, si bien los tres directores declararon que valoraban la ayuda que recibieron del distrito, creen que éste los trataba prácticamente igual que a las otras escuelas de preparatoria, a pesar de que su escuela era diferente. En cuanto a la necesidad de contratar personal, la escuela pequeña se encuentra con una dificultad particular. Debido a las pocas matriculaciones, muchos cursos sólo se imparten una vez. Para el maestro, significa que seguramente tiene que impartir muchos cursos diferentes y por lo tanto tiene que preparar muchas clases. La escuela pequeña representa un nuevo fenómeno en DPS y en la mayoría de los distritos. Dado que esta reforma es algo nuevo, no sorprende que hayan surgido acontecimientos inesperados ó que el distrito no esté seguro de cómo ayudar a los directores y no tenga mucho tiempo para hacerlo. Para que la escuela pequeña siga a flote, tiene, junto con el distrito, que hallar maneras de trabajar juntos eficazmente, identificar las dificultades a las que se enfrenta y trabajar conjuntamente para solventarlas.

### **Cultura de comunicación**

El sistema funciona mejor cuando se reparten el control y la autoridad en aras de que múltiples participantes tomen parte en lo que ocurre. Cuando la autoridad está demasiado centralizada, los problemas de motivación ó confianza, entre otros factores, pueden socavar el rendimiento del sistema. Desde que comenzó la reforma en el Centro Educativo Manual, el control del proceso de cambio ha permanecido, en gran parte, centralizado. Muchos grupos, entre ellos, los alumnos, maestros y padres, se han sentido, hasta cierto punto, excluidos. Dado que la reforma de la pequeña escuela es algo nuevo y dadas las limitaciones de tiempo, se entiende que se dependa de manera desproporcionada de la autoridad centralizada. A medida que la reforma se desarrolle, será necesario incluir a más participantes en el proceso de cambio.

### **Altas expectativas para el logro de una formación después del bachillerato**

Refiriéndome a la Tabla 1, comento lo siguiente: Las tres escuelas pequeñas han realizado un inmenso esfuerzo con el fin de garantizar una formación universitaria para el alumno. La mayoría de esta labor se ha centrado en el alumno de 11° y 12°. Pero este alumno ha vivido un experiencia educacional muy diferente a la mayoría de los alumnos de 9° y 10°, es decir, en general, se comporta mucho mejor, acaba los deberes y asiste a clase. Además, y dependiendo de cada escuela en particular, los alumnos mayores pueden acudir a College Summit, al programa Daniels Scholars, a un curso de inglés avanzado durante el cual el alumno escribe redacciones a nivel universitario y a juntas con los padres en un ambiente de familiaridad. La mayoría de los alumnos de 12° acude a la universidad, muchos reciben becas. Pero si las

tres escuelas se comprometen verdaderamente a establecer “altas expectativas” para todo alumno, las cosas tienen que cambiar para el alumno de 9º y 10º.

### **Reflexiones finales acerca de la reforma de la pequeña escuela**

Tras tres años de reforma, parece que Escuela de Liderazgo es la escuela pequeña más establecida del Centro Educativo Manual. Con el vigor del compromiso de imponer “altas expectativas”, infundido por la directora Marsha Pointer, con un cuerpo docente que durante los tres últimos años ha experimentado muy poco movimiento de personal y tras haber adoptado un enfoque común en cuanto a “dirección y organización”, parece que la escuela está preparada para beneficiarse aún más de su pequeña estructura. La administración y el cuerpo docente de Millennium Quest investigó posibles para sus escuelas, pero no se escogió ninguno. La escuela todavía no tiene una visión definida, lo que parece impedir que el cuerpo docente trabaje conjuntamente hacia la consecución de objetivos comunes. Si bien cuenta con maestros competentes, éstos han enseñado, en gran parte, de manera independiente y tradicional. La escuela de Artes y Estudios Culturales no ha podido retener al cuerpo docente, así que la falta de experiencia con maestros en la escuela pequeña ha impedido que en ésta se haya sentido, en conjunto, que su labor es un proceso continuo. La escuela también se enfrenta al trabajo de formar a un alto porcentaje de alumnos extranjeros. Las tres escuelas todavía se enfrentan a muchas dificultades parecidas, diferencias de opinión filosóficas entre el cuerpo docente, pérdida de los alumnos en los primeros cursos, altos índices de fracaso, baja asistencia e incertidumbre en cuanto a la mejor manera de incluir al alumno y a los padres en el proceso de cambio. Conforme al propósito general de este trabajo, los siguientes comentarios tienen como objetivo el ayudar a que aquellos que trabajan en la escuela “transformada” comprendan en profundidad la complejidad de la transformación de la escuela pequeña.

#### **¿Cuáles son “las condiciones iniciales”?**

Las condiciones iniciales con frecuencia repercuten sobremanera en el resultado final. Si las “condiciones iniciales” de la reforma no son correctas, mantenerla, seguramente resultará difícil. Si examinamos el pasado, las condiciones iniciales en MEC podrían haber socavado algunos aspectos de la reforma. Para empezar, se opinaba que la reforma se había realizado deprisa y corriendo, algo que los administradores, maestros y personal de CSSI admitieron. Ahora se reconoce la necesidad de planificar más de antemano, ante todo, para abordar los asuntos meramente de organización. La planificación adicional podría haber evitado la confusión y el escepticismo en Manual, ninguno de los cuales resultan positivos para realizar un cambio tan ambicioso. Se podría haber incluido al alumno, maestro y padres en el proceso, aunque sólo hubiera sido para darles una idea general de lo que estaba pasando y del por qué estaba pasando. Pero a medida que se reformaba deprisa y corriendo, muchos docentes se cansaron de las cada vez mayores exigencias y no estaban seguros de lo que estaba ocurriendo y por qué estaba ocurriendo. La autoridad se centralizó mucho, ya que todo se debía hacer muy rápidamente. El distrito creó el Grupo de Transición, pero muchos cuestionaron su autoridad y pocos sabían lo que tenía que hacer. Esto creó resistencia, falta de comunicación y más escepticismo. Incluso ahora, tras tres años de reforma, los dudosos cimientos sobre los que descansa esta transformación parecen repercutir en el funcionamiento diario de la escuela. Parte del personal y los padres, por ejemplo, no están seguros de cómo debe funcionar la escuela pequeña. No se confía en terceros socios. Y parte del cuerpo docente y administradores parecen estar a punto de abandonar la reforma en general.

#### **Volumen de trabajo del maestro**

Según un estudio reciente acerca de la transformación a la pequeña escuela realizado por los Institutos norteamericanos de investigación (2004), el docente de la escuela transformada está excesivamente ocupado creando un plan de estudios que se ajuste al espíritu de la pequeña escuela, actuando como miembro del comité de creación de la escuela, planificando cursos y acomodando los planes de estudios a los nuevos enfoques de la enseñanza. Como consecuencia, se dan poquitos cambios en el aula. Parece que esto sucedió en el Centro Educativo Manual y parece haber repercutido en la reforma en el sentido de que los maestros en las tres escuelas continúan, en gran manera, enseñando de manera tradicional.

### **¿Existe una cultura común entre las escuelas?**

Se dedicó poco tiempo a identificar los valores comunes, en parte, porque se estaba tan ocupado y actuando de prisa en muchos aspectos de la reforma. Tal y como explicó un maestro: "Se tiene una opinión firme acerca de cuál es nuestro fin", nuestra opinión es: "esto es con lo que contamos, aprovechémoslo". El cuerpo docente y los administradores se beneficiarían si se dialogara acerca de los valores, principios y objetivos de la escuela, pero éstos no deben ser meramente teóricos u oscuros, deben estar relacionados con los asuntos prácticos. Hasta la fecha, las escuelas han recurrido, en gran medida, a la estrategia de *acordar que no se va a acordar nada*, con lo que nunca se halla una solución común. Esto puede que funcione en una escuela de preparatoria tradicional que se base en la autonomía propia, no en la pequeña escuela. Por lo tanto la escuela debería tener como objetivo primordial el "crear una cultura común" al mismo tiempo que establece normas y maneras de proceder.

### **¿El control y el poder están bien distribuidos en el sistema?**

En un sistema próspero, el control se distribuye (Lewin, 1999), lo que no quiere decir que todo el mundo debe ostentar la misma autoridad ó que el director no deban tomar decisiones gerenciales. Pero cuando el control se comparte entre muchos, un número mayor de individuos entienden qué es lo que debe ocurrir, la responsabilidad se distribuye en el sistema y se confía en éste. Cuando la autoridad y el control recaen en un número reducido de personas, por lo general, se crea falta de confianza y comunicación. Y algunos alumnos, maestros y padres siguen considerando que se les debería tener más en cuenta en la reforma. Por supuesto, no es fácil distribuir la autoridad. Pero, cuando sea posible, la escuela debería otorgar voz y voto en cuanto a los asuntos escolares a un mayor número de personas. Cuántas más personas den su opinión con franqueza acerca de lo que sucede en sus escuelas, mejor informados y más comprometidos estarán y las escuelas podrán llevar a cabo sus misiones.

### **El personalizar y la presión académica**

En las escuelas MEC no existe un vínculo muy claro entre el personalizar y el mejor desempeño académico ó asistencia escolar. Sin embargo, según un estudio de las escuelas públicas en Chicago realizado por Valerie Lee y Janet Smith (1998), si bien el personalizar por sí sólo era positivo para el desempeño escolar, cuando a ésta se le añadía a "presión académica" cada vez superior (altas expectativas cada vez mayores), en un solo año escolar, el alumno avanzó en matemática y lectura el equivalente a dos años. Considero que las escuelas MEC deberían tomar este camino.

### **¿Cuál es la imagen del alumno que tiene el cuerpo docente?**

Sin duda, el administrador y el maestro de MEC demuestran su atención y preocupación por el alumno y muchos alumnos aprecian lo que éstos hacen por ellos. Pero cuando el maestro y el administrador piensan en la reforma educativa, generalmente consideran al alumno como receptor de la reforma, no como participante de ésta. Además, a la hora de considerar qué debería la escuela hacer por el alumno, el cuerpo docente y el administrador, con frecuencia, se centran en controlarlo, en crear mejores y mayores sistemas disciplinarios, a veces, más que en formarlo académicamente.

### **¿Ha cambiado la reforma la relación recíproca entre los elementos del sistema?**

En las tres escuelas, el cuerpo docente y el personal hicieron un comentario parecido a este: "Creo que el próximo año será diferente porque nuestros alumnos de 12º habrán estado durante cuatro años en escuelas pequeñas. El alumno se empieza a identificar de verdad con la escuela". Si bien esto puede resultar cierto, tengo pocas pruebas de ello. Si esto fuera cierto, tras tres años de reforma en la pequeña escuela, me imagino que habría nitidos indicios de que en el "antiguo Manual se habrían dado cambios". Según lo que he observado, todavía existen muchos problemas relacionados con el "antiguo Manual". Entre ellos, el cuerpo docente tiene bajas expectativas en cuanto al desempeño del alumno, da pocos deberes y el alumno hace pocos, baja asistencia a clase, falta de interés en las clases/en aprender y la sensación de que no hay orden en la escuela y que el alumno no tiene respeto. Se puede entender lo que he dicho al preguntarse si el Manual ha cambiado considerablemente la "relación entre los elementos del sistema". Si bien el alumno, maestro y administrador hacen las cosas de manera diferente, esto no ha cambiado los aspectos de la vida escolar diaria.

Sin embargo, existen indicios de una acción conjunta y de interdependencia en Manual. Un maestro de Millennium Quest acometió un proyecto interdisciplinario que unió a profesores de varias disciplinas, alumnos en prácticas de un centro cultura y alumnos de varios cursos. Los alumnos trabajaron fuera del campus en empresas locales y entidades. Este trabajo capacitó a los docentes y les hizo reflexionar. Asimismo, cuando Escuela de Liderazgo implantó la norma "no D", el alumno tuvo que obtener, como mínimo una C y el maestro tuvo que ayudarlo a que alcanzara este nivel. Cuando alguno no alcanzó el nivel, el cuerpo docente habló de cómo abordar el problema y con el tiempo implementó un sistema para controlar el desempeño del alumno. En la escuela se ofreció al alumno y a los padres "una clase práctica para mejorar las calificaciones", creada principalmente por los maestros. Tales reformas incidieron en la vida escolar y lograron múltiples objetivos al ayudar a que el cuerpo docente definiera los valores y prioridades, al mejorar el desempeño del alumno, al hacer que varios grupos sintieran que entendían la reforma y que les pertenecía.

### **¿Y el distrito?**

Parece existir una tensión de base entre las Escuelas Públicas de Denver y el Centro Educativo Manual. En muchos sentidos, el distrito quiere que se logre la igualdad al imponer uniformidad. Sin embargo, las pequeñas escuelas han sido creadas para actuar independientemente basándose en el estudio del alumno y sus necesidades. Es obvio que los tres directores, cada uno a su manera, han insinuado que el distrito no está seguro de qué hacer con ellos. Sin embargo, hoy por hoy, la mejor estrategia para la escuela pequeña es aprender a trabajar con el distrito, lidiar con las tensiones que surjan y hallar conjuntamente soluciones razonables. En el informe acerca de la transformación a la pequeña escuela, de los institutos norteamericanos de investigación (2004) expuso convincentemente las razones de tal estrategia:

Antes de decidir que el distrito constituye un obstáculo a la reforma. . . sería acertado tener en cuenta la perspectiva a largo plazo. Dada la dificultad de mantener a flote la pequeña escuela de preparatoria, basándose en los fondos asignados por cada alumno, podría muy bien suceder que la escuela pequeña creada gracias a la participación del distrito y el apoyo económico sea la que sobreviva cuando las becas desaparezcan (p. 102).

No existe ningún motivo por el cual no se pueda implementar un enfoque similar en el Centro Educativo Manual y en las Escuelas Públicas de Denver.

### **Referencias**

- American Institutes for Research. (2004). *The National School District and Network Grants Program: Year Two Evaluation*. Washington: American Institutes for Research.
- Berry, C. (2003). School District Consolidation and Student Outcomes: Does Size Matter? Paper presented at the conference, School Board Politics, Kennedy School of Government, Harvard University, Cambridge, MA.
- Coleman, J. S. (1990). *Equality and Achievement in Education*. Boulder: Westview Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. and York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

- Cotton, K. (2001). *New Small Learning Communities: Findings from Recent Literature*. Naperville, IL: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Corbett, D., Wilson, B. & Williams, B. (2002). *Effort and excellence in urban classrooms: Expecting—and getting—success with all students*. New York Teachers College Press.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Hendrie, C. (2004) High Schools Nationwide Paring Down. *Education Week*, 23 (4): 1, 28-30, June, 16.
- Holmes, E. (2004). Hersey says test scores show changes paid off. *The Daily Herald*, February, 16.
- Lee, V. E. & Smith, J.B. (2001). *Restructuring high schools for equity and excellence: What works*. New York: Teachers College Press.
- Lewin, R. (1999). *Complexity: Life at the edge of chaos*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lichtenstein, G. & Tomlin, V. (2003a). Fall Report, Arts & Cultural Studies High School at the Manual Educational Complex. Denver: Colorado Small Schools Initiative.
- Lichtenstein, G. & Tomlin, V. (2003b). Fall Report, Leadership High School at the Manual Educational Complex. Denver: Colorado Small Schools Initiative.
- Lichtenstein, G. & Tomlin, V. (2003c). Fall Report, Millennium Quest High School at the Manual Educational Complex. Denver: Colorado Small Schools Initiative.
- Muncey, D. & McQuillan, P. (1996). *Reform and Resistance in Schools and Classrooms*. New Haven: Yale University Press.
- National Center for Educational Statistics (NCES). (2001). *Digest of Education Statistics, 2001*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, pp. 40-43, 52-59, 109, 122-129.
- Raywid, M. A. & Schmerler, G. (2003). *Not So Easy Going: The Policy Environments of Small Urban Schools and Schools-within-Schools*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline*. New York: Basic Books.
- Tomlin, V. (2004). Teacher Lessons Learned. Denver: Colorado Small Schools Initiative.
- U.S. Department of Education. (2001). An Overview of Smaller Learning Communities in High Schools. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Walberg, H. J. (1992). On Local Control: Is Bigger Better? *ERIC Source Book on School and District Size, Cost, and Quality*.