
LOS DETERMINANTES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN: RETOS DEL SISTEMA EDUCATIVO DE PUERTO RICO

Ana Helvia Quintero

Universidad de Puerto Rico
ana.quintero@upr.edu

Resumen

En este ensayo se analizan los factores que inciden en el bajo aprovechamiento educativo que caracteriza a un gran número de estudiantes provenientes de la pobreza urbana en Puerto Rico. Así mismo, se identifican las prácticas de la educación alternativa que, por sus características, pueden ser efectivas en contextos escolares de pobreza, particularmente urbana y se argumenta su aplicabilidad. [**Palabras claves:** educación y pobreza; educación alternativa].

Abstract

This essay discusses the factors affecting low-income students' academic achievement, particularly those from urban areas in Puerto Rico. It also identifies alternative education practices that, by their characteristics, can be effective in schools in low-income urban communities, and argue their applicability to such contexts. [**Keywords:** education and poverty; alternative education].

I. Elementos de la pobreza que promueven bajo aprovechamiento

Internacionalmente se ha comprobado que para un número considerable de estudiantes el éxito en la escuela depende más de factores externos a ella como, por ejemplo, la familia (Bowles, Gintis y Groves, 2005; Duncan y Murnane, 2014; Putnan, 2015). Así, por ejemplo, los resultados en las pruebas de aprovechamiento de diferentes países, como PISA (OECD, 2014), se relacionan directamente con el nivel socioeconómico del estudiante. Ante estos resultados nos debemos preguntar, ¿qué elementos de las diferencias socioeconómicas son los que llevan a estos resultados?, ¿puede la escuela sobreponerse a las mismas?, ¿cómo?

En su famoso estudio sobre la pobreza, Oscar Lewis (1968/1969) argumenta que la pobreza es una subcultura con su propia estructura, la cual se transfiere de una generación a otra. Un estudio más reciente de Payne (1996) identificó los siguientes elementos como característicos de dicha cultura, entre otros: la estructura familiar tiende a ser matriarcal; el presente es lo más importante; las decisiones se toman al momento a base de los sentimientos o por un sentido de sobrevivencia; el dinero es para ser utilizado, para ser gastado. Algunos de estos factores de la pobreza limitan el aprovechamiento del estudiante, por ejemplo, el no aprender a aplazar sus recompensas para un futuro. Otro elemento que limita el aprovechamiento de los estudiantes y que se ha asociado mayormente con las áreas de pobreza, es la baja expectativa que tanto los padres como los maestros tienen de las posibilidades educativas de sus hijos (estudiantes). En los grupos pobres, a pesar del deseo que expresan de que sus hijos continúen estudios universitarios (83.5%), las expectativas de que lo logren bajan a 56.8% (Rodríguez, 2014).

En el caso de Puerto Rico, algunos jóvenes, al igual que sus padres o custodios, han asimilado el *modus vivendi* de las ayudas y regalías como forma de subsistencia y descartan la escuela como proceso para su adelanto social y económico. Finalmente, encontramos también entre los estudiantes de bajos recursos, a jóvenes que han sido lacerados emocionalmente en sus vidas, lo que los lleva a exhibir un comportamiento antagónico hacia la cultura escolar. Un número considerable de estos jóvenes viven desde su niñez en un ambiente de violencia en el círculo familiar; tanto violencia física y psicológica entre sus padres como hacia ellos. Esto propicia que en el salón de clases se desenvuelven con violencia emocional que se vuelca contra el maestro, quien en ocasiones responde de forma agresiva u hostil hacia el alumno. Ese rechazo inicial por parte del maestro y la estigmatización a la que el sistema somete al estudiante por su fracaso académico genera una violencia emocional interna mayor que le lleva al rechazo del maestro y de la escuela en general. Esto produce un círculo vicioso de estigmatización y rechazo al estudiante, y una reacción de hostilidad y violencia por parte del estudiante hacia el maestro y la escuela (Irizarry, 2009).

Estudios recientes (Duncan y Murnane; 2014; Tough, 2016) sugieren que las experiencias y actividades extracurriculares contribuyen a enriquecer el aprovechamiento. Así, las familias con mejores salarios pueden comprar o producir "inputs" importantes para el éxito de sus hijos en la escuela, como

comidas más saludables, y otras oportunidades extracurriculares de enriquecimiento (Snellman, Silva y Putnan, 2015). Esto no siempre ocurre en los hogares de bajos ingresos.

II. Las escuelas que sirven a estudiantes de bajos ingresos refuerzan la tendencia hacia la desigualdad

Varios autores han concluido que la segregación en la vivienda conduce a la segregación en las escuelas. Esto a su vez propicia que las escuelas que sirven a estudiantes de bajos ingresos refuerzan la tendencia hacia la desigualdad (Davis, 2014; Lareau y Goyotte, 2014). A continuación, discutimos algunos de los elementos que refuerzan la desigualdad.

1) Preferencia de los maestros por las escuelas fuera de las áreas de pobreza

Los maestros prefieren enseñar en escuelas localizadas fuera de las áreas de pobreza, ya que sienten que en estas escuelas su labor rinde fruto, lo que se verá reflejado en los logros de sus estudiantes (Center for Educational Policy Research, Harvard University, 2017). En un estudio de Quintero, Irizarry, Quintero, Delgado y Rivera (2013) se observó que cuando el maestro tiene altas expectativas de sus estudiantes, se compromete y se supera. Por ejemplo, una maestra dijo: *“Esta escuela es un reto por el prestigio, por lo bien que salen los estudiantes. Esto me motiva, me hace buscar mi desarrollo profesional”*. En contraste, un maestro que siente que su labor no rendirá fruto, se desanima y baja su nivel de compromiso. En un grupo focal del mismo estudio, con estudiantes de la escuela intermedia de un residencial público en San Juan, los estudiantes dijeron: *“Ahora mismo en el grupo que nosotros estamos casi la mayoría se comporta mal y el míster pues se desanima no da la clase”*. Esto tiene como consecuencia una enseñanza de menor calidad.

2) El currículo

Otro elemento que se ha señalado como un factor que limita el aprovechamiento de los estudiantes de bajos ingresos es que el currículo utilizado en las escuelas representa las experiencias de los estudiantes de clase media. Existe una brecha en los significados de los temas del currículo con las percepciones y vivencias presentes en las vidas de los estudiantes de áreas pobres (Wrigley, 2018). Muchos de estos consideran que lo que se enseña en la escuela no tiene pertinencia ni utilidad para su vida. Esto coincide con los testimonios ofrecidos por jóvenes al historiador y educador Fernando Picó, según lo expuso en su libro **Vivir en Caimito**, que expresan: “Esas maestras lo

que quieren es mandar a uno...no me gusta...te enzorras”; “La escuela hoy en día ya no enseña ná”; “La mejor escuela que hay en el mundo es la calle” (Picó, 1989).

3) *El tiempo dedicado al orden y la disciplina*

En escuelas en áreas de pobreza es más común encontrar estudiantes cuyo comportamiento requiere mayor esfuerzo del maestro para mantener la disciplina. Esto lleva a que una parte considerable del tiempo escolar se dedica a poner orden, limitando así el tiempo dedicado a la enseñanza.

4) *La falta de atención al desarrollo emocional*

El sistema educativo se ha preocupado mucho en definir criterios formales de excelencia en el desarrollo cognoscitivo expresados en muchas ocasiones a través de estándares, y en el cumplimiento de estos estándares medidos a través de la ejecución en las pruebas de aprovechamiento académico. Con ello, se ha dejado a un lado el aspecto más humano de la educación: la formación de ciudadanos responsables. Reconocemos la importancia del desarrollo del conocimiento y las competencias académicas, pero es prioritario atender el desarrollo emocional y social del estudiante si se aspira a formar ciudadanos que aporten al mejoramiento de nuestra sociedad. La importancia del desarrollo emocional se confirma con los resultados de investigaciones que apuntan a la interrelación del desarrollo de las emociones y el desarrollo cognoscitivo (Damasio, 1994; Laborde, 2016; Zins, Weissberg, Wang, Walberg, 2004). Así que aun manteniendo como objetivo principal del sistema educativo el desarrollo cognoscitivo, es importante atender el desarrollo social y afectivo, para apoyarlo. Este componente debe formar parte de la educación de todos los estudiantes, no importa su nivel socio económico, pero dado que en los sectores de pobreza muchos jóvenes han sido lacerados emocionalmente este componente adquiere prominencia.

5) *Relación de la escuela y la comunidad*

La cultura escolar se asemeja más a la cultura de la clase media. Esto hace que la relación entre escuela y comunidad enfrente dificultades en las áreas de pobreza, sobre todo en los sectores de alta pobreza urbana. Como dijo una maestra en el estudio de Quintero et al (2013) que enseñaba en un residencial público de San Juan, “*es que es otro mundo*”. Entonces, ¿cómo lograr que la escuela conecte con ese *otro mundo*?, esta es una de las tareas principales que tenemos ante nosotros.

III. Estrategias dirigidas a disminuir la brecha educativa que no han funcionado

En los años 1965 al 1980, y como parte del plan del presidente de los Estados Unidos, Lyndon B. Johnson “Guerra contra la Pobreza” se estableció el Programa de Título 1. El mismo asignaba fondos adicionales a las escuelas de Puerto Rico localizadas en áreas de bajos recursos. En general, puede afirmarse que esta estrategia no ha funcionado pues en la mayor parte de los casos los fondos no se han utilizado para cambiar elementos esenciales del proceso de enseñanza–aprendizaje, como por ejemplo, los métodos y los contenidos. Una parte sustancial de estos fondos se utilizaban para sacar del salón de clase a los estudiantes con rezago y ofrecerles tutorías en ese mismo horario. Aunque esto les ofrecía una atención individualizada, los métodos de enseñanza no variaban y el estudiante perdía la clase regular. Tampoco se trabajaba de forma articulada con los diversos factores que inciden en el fracaso escolar de los estudiantes pobres.

En las últimas dos décadas el programa creado bajo la presidencia de George W. Bush, “No child left behind” también tuvo como objetivo disminuir la desigualdad. Este programa dio énfasis al “accountability” a través de las pruebas estandarizadas. Al igual que la Guerra contra la Pobreza, este programa no ha tenido los resultados esperados, pues tampoco atiende los diversos factores que inciden en el problema.

IV. ¿Puede la escuela apoyar al joven a sobreponerse a los elementos de la pobreza que limitan sus posibilidades académicas?

A nivel internacional, los estudios sobre las escuelas efectivas han encontrado que aquellas escuelas que poseen ciertos elementos, independientemente de sus circunstancias sociales, económicas y sistémicas, logran preparar exitosamente a sus estudiantes. El análisis de las prácticas de estas escuelas puede ayudar en la búsqueda de alternativas para apoyar a los estudiantes que provienen de ambientes pobres. Estudios internacionales, por ejemplo, Edmond (1979) y más recientemente, Cuban (2018) identifican varios de los elementos que caracterizan estas escuelas. Estos son: misión clara, clima de orden, altas expectativas de los estudiantes, oportunidades para aprender, liderato tanto del director como de los maestros, evaluación continua del progreso de los estudiantes, y una buena relación entre la escuela y el hogar.

En Puerto Rico, Quintero et al (2013) estudiaron los elementos que describen las escuelas efectivas y encontraron

características similares a las que se han encontrado internacionalmente. Entre las 18 escuelas analizadas, se identificaron siete escuelas efectivas, de las cuales dos estaban localizadas en áreas de pobreza rural. Esto muestra la posibilidad de la escuela en lograr el éxito de los estudiantes de áreas de pobreza. En ambas escuelas se observó que los maestros tenían expectativas altas para sus estudiantes y una atención a sus necesidades más allá de las académicas. Por ejemplo, en una de las escuelas, en un pueblo en la montaña, todos, inclusive los policías del pueblo, estaban pendientes de que los estudiantes asistieran a la escuela. Una maestra de esa misma escuela dijo: *“Aquí la facultad es pequeña, se conocen de mucho tiempo, somos una gran familia. Trabajamos para el bien común de los estudiantes”*. Los estudiantes a su vez dijeron: *“Podemos confiar en nuestros maestros, la gran mayoría nos ayuda con asuntos personales”*.

En la otra escuela, en un campo cerca de San Juan, una maestra refiriéndose al apoyo de la trabajadora social, dijo: *“si hay un estudiante que está faltando más de una semana ella ya está llamando. Si hay que montarse en el carro e ir a la casa a ver qué está pasando con ese estudiante, ella va. Además de que ella siempre está pendiente, los mismos maestros siempre estamos pendientes de los estudiantes”*. Al preguntarle a la trabajadora social a qué cree que se debe el alto nivel de retención en la escuela dijo: *“Al trabajo de mi equipo. A que cuando un niño tiene dificultad nosotros seguimos agotando alternativas. Cuando el maestro identifica un problema, me lo refiere. Hago un contacto con papá, investigo cómo fue desde el primer grado hasta hoy”*.

Diversos estudiosos han argumentado (por ejemplo, Haberman, 2017; Parrett y Budge, 2016), que las escuelas pueden apoyar a los jóvenes en situación de pobreza a ser exitosos académicamente si trabajan en lograr las características que definen a las escuelas efectivas. Estos estudiosos plantean que existen remedios a nivel de la escuela y del salón de clase para romper las implicaciones deterministas de los análisis macro de pobreza/bajo aprovechamiento. Los autores proponen que se estudien las características y estrategias de las escuelas que tienen éxito con estos jóvenes y se repliquen.

V. Experiencias de éxito fuera del sistema escolar

En el estudio de Quintero, et al (2013) las dos escuelas exitosas en áreas de pobreza son rurales. La pobreza en las áreas urbanas presenta un perfil distinto al de la pobreza

en las áreas rurales. De hecho, de las escuelas en zonas de pobreza urbana en dicho estudio, dos de ellas tenían directores considerados efectivos o buenos y una facultad comprometida con mejorar el aprovechamiento de los estudiantes. Sin embargo, no habí-an logrado ser exitosas. En estos ambientes se requieren estrategias innovadoras que actualmente son muy limitadas en el sistema educativo puertorriqueño. No obstante, al estudiar varias escuelas de educación alternativa exitosas, con estudiantes de pobreza urbana, identificamos cuatro elementos básicos para su éxito. Las escuelas alternativas se especializan en el servicio a jóvenes que están fuera de la escuela o en riesgo de abandono, por medio del diseño e implantación de programas con estrategias de enseñanza diferentes a las de las escuelas regulares.

1) Atención al desarrollo emocional del estudiante

Las investigaciones apuntan a la estrecha interrelación del desarrollo emocional y el cognoscitivo (Damasio, 1994; Pekrun, 2014 y 2018; Rothermund y Koole, 2018; Schmidt, 2017; Tyng, Amin, Saad y Malk, 2017). Como mencionamos antes, en el caso de las escuelas en áreas de pobreza urbana muchos de los estudiantes han sufrido laceraciones emocionales que es preciso atender para apoyar tanto su desarrollo personal como el académico. Algunas de las estrategias utilizadas en las escuelas alternativas para atender el desarrollo emocional son las siguientes:

a) Espacios para trabajar con sus emociones

En los proyectos alternativos se ofrecen oportunidades para lidiar con las emociones. Si bien no existe un método uniforme, en todos se proveen canales que faciliten la introspección y la comunicación de modo que el estudiante reconozca y exprese sus inquietudes, malestar y conflictos. Esto tiene el efecto de desinflar su animosidad hacia su núcleo familiar y seres más cercanos y lograr un mayor sosiego en su estado de ánimo beligerante con los símbolos y formas de autoridad escolar y de la sociedad civil. Además de proveer estos espacios, en estos proyectos los maestros están atentos a reconocer durante las clases los momentos de crisis que requieren una atención especial. También los maestros le ofrecen al estudiante, a través de la discusión de los temas de clase, la oportunidad de entender las emociones y explorar alternativas de trabajo y de vida.

b) Aclarar sus metas de vida

Sor Isolina Ferré, fundadora los Centros Sor Isolina, hace décadas nos dio un ejemplo de cómo aclarar las metas de vida de los estudiantes. Su proyecto de la Playa de Ponce promovía clubes de fotografía, de crianza de caballos y de artesanía, entre otros, a través de los cuales los jóvenes descubrían sus talentos. Esto los motivaba a continuar estudios en esas disciplinas u oficios. El mismo principio se aprecia en diversos proyectos: una vez el estudiante descubre “su estrella” y se le reconocen sus talentos, se esfuerza y trabaja por alcanzarla. En esta dirección es muy positivo ayudarlos a obtener experiencias de trabajo. Se ha comprobado la aportación a la madurez, disciplina, formalidad y toma de decisiones correctas que las experiencias de empleo proveen a los estudiantes. El proveerles experiencias de trabajo donde florecen sus talentos, apoya su autoestima, lo que a su vez lleva a mejorar los aspectos académicos. Así hemos visto jóvenes con gran aversión al trabajo académico que al comenzar a trabajar en tareas donde sobresalen, como ofrecer tutorías a sus compañeros, o atender niños en centros pre- escolares, descubren sus talentos; lo que les brinda autoestima y entusiasmo, y redundando en un mayor esfuerzo y dedicación a sus estudios. Los jóvenes, al aclarar sus metas de trabajo y descubrir sus posibilidades, generalmente ponen mayor esfuerzo en adquirir las competencias académicas que les permiten lograr sus metas.

c) Ambiente de paz

En estos proyectos alternativos se trabaja para lograr que el ambiente de la escuela sea uno acogedor y de apoyo al estudiante. Como bien plantea Coll (2001), la educación no se limita a lo que ocurre en el salón de clases. En la escuela educamos, no sólo a través del currículo, sino a través del ejemplo. Varias investigaciones recientes comprueban que los ambientes acogedores al desarrollo social y emocional del estudiante también mejoran, entre otras cosas, su aprovechamiento académico (Abazari, Haghdoost y Abbaszadeh, 2014; Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004).

2) Integración de servicios de apoyo social al contexto escolar

En el trabajo en busca del bienestar emocional del estudiante intervienen una variedad de factores, muchos de ellos externos a la escuela. Por esta razón, es necesario contar con redes de apoyo a la escuela. De hecho, la integración de servicios de apoyo social al contexto escolar ha sido una de las estrategias

utilizadas para lidiar con el fracaso escolar (New South Wales Department of Education, 2016; Simington, 2015). En el estado de West Virginia se desarrolló una alianza entre varias escuelas y los servicios sociales de su comunidad, creando el concepto de *Schools as Community Social Service Centers*, el cual ha sido muy efectivo (West Virginia Department of Education, 2015). En este caso, las escuelas desarrollan alianzas con agencias del gobierno, con las empresas y con grupos comunitarios para ampliar la diversidad de programas dirigidos a apoyar al estudiante, tanto académicamente como con sus necesidades psicosociales. Cada escuela establece alianzas particulares con su comunidad. Por ejemplo, en una comunidad, una entidad recluta voluntarios que van a la escuela durante el horario regular a trabajar individualmente con estudiantes que tienen dificultades con las tareas escolares. En esa misma comunidad otra escuela tiene una alianza con la YMCA para ofrecer apoyo a los estudiantes en horario extendido. En otra escuela, un grupo comunitario identifica recursos en la misma comunidad para apoyar a las familias con algún problema. Así mismo, la agencia estatal de salud establece alianzas con las escuelas para ofrecer orientación y servicios preventivos y de salud a los estudiantes. Otras escuelas cuentan con personal de diversas agencias gubernamentales que ayudan a las familias de los estudiantes a acceder a los servicios que ofrecen sus agencias.

Ante el hecho de que para un número considerable de estudiantes el éxito en la escuela depende más de factores externos a la escuela, que de la escuela misma, es preciso desarrollar mecanismos de coordinación entre la escuela con los proveedores de los servicios que requieren los estudiantes y sus familias. Tejer estas relaciones requiere nuevos roles de coordinación y redes de enlace, personas que estén mirando el todo y promoviendo las relaciones y conexiones.

Entre las redes que es preciso establecer está la relación con la familia. Nos referimos a familias y no a padres debido a la ausencia significativa de los varones en las vidas de los estudiantes y porque no todos viven o mantienen relaciones saludables con sus madres. Muchos estudiantes viven con abuelas y otros familiares que se convierten en sus tutores, y les proveen el afecto y apoyo de un núcleo familiar. Para la escuela, es importante establecer relaciones con estos adultos encargados e involucrarlos en el proceso educativo y de formación de los estudiantes.

3) Enseñanza personalizada

a) Atendiendo los intereses de los estudiantes

Los directores y las maestras de las escuelas de las áreas de pobreza urbana del estudio de Quintero et al (2013) coincidieron en plantear que el currículo no atiende las necesidades e intereses de gran parte de su estudiantado y reconocen que se necesita un enfoque diferente al que el currículo actual presenta. Una maestra nos dijo: *“En octavo grado los muchachos están cruzados de brazos, porque a ellos no les atrae el libro y la pizarra, pero si les interesa la tecnología. Hay que dar un cambio en el currículo tradicional”*.

De hecho, uno de los problemas actuales de la educación es el desfase de la cultura escolar con la vida cotidiana de los estudiantes (Mc Carthy, 2014). No hay duda de que la escuela ha cambiado, pero no al ritmo, ni a tenor con los cambios culturales, provocados por la tecnología y las nuevas visiones de mundo y del conocimiento. Así, la cultura escolar se hace cada día más ajena a la realidad de los jóvenes. Esta situación no es exclusiva de Puerto Rico. El educador catalán Joan Ferrés en su libro **Educar en una cultura del espectáculo** (Ferrés, 2000) presenta esta misma realidad en el caso de España. Nos dice:

“Cualquier educador con un mínimo de sensibilidad debe inquietarse ante las alarmantes cuotas de fracaso escolar que se están produciendo en España. Estadísticas recientes revelan que uno de cada tres alumnos (33%) de la enseñanza secundaria obligatoria fracasan en sus estudios y los abandona sin obtener el grado escolar... Por esto, tal vez hubiera que hablar del problema del fracaso de la escuela más que del problema del fracaso escolar... Tal vez no sea en el alumno sino en la misma institución escolar donde haya que buscar soluciones...tal vez el fracaso escolar se deba a la incapacidad de la escuela a tender puentes con la cultura y con los intereses y capacidades de las nuevas generaciones” (Ferrés, pags. 37-38).

Por esa razón, es preciso que el currículo tome en cuenta los intereses del estudiante.

b) Atención a la diversidad

Al ofrecer las pruebas diagnósticas en los proyectos de educación alternativa, se observa una gran diversidad de niveles de aprovechamiento. Aunque la gran mayoría de los estudiantes han aprobado el sexto grado, muchos están a un nivel equivalente al tercer o cuarto grado de escuela elemental. Al no haber correspondencia entre los niveles de competencias y

el último grado escolar aprobado, se utiliza el perfil recogido por las pruebas diagnósticas y las entrevistas de cernimiento como base para la ubicación de cada estudiante. Se parte entonces del nivel del estudiante lo que implica que para apoyar la educación personalizada se requiere el desarrollo de materiales que atiendan la gran diversidad de competencias entre éstos. Se trata de materiales que pueden ser computarizados, que desarrollan las competencias de cada materia y que el estudiante puede trabajar a su ritmo de forma independiente, con el apoyo del maestro.

Al seguir esta estrategia no existe el fracaso escolar. Hay diversidad de ritmos en los que se aprueban los cursos pues todos, tarde o temprano, alcanzan a aprobar los cursos (Guskey, 2014). Así al trabajar con una competencia o destreza, se ofrece una prueba; el que la aprueba continua con el próximo tópico y el que no la aprueba regresa a aprender nuevamente el material. La enseñanza personalizada ha permitido partir del nivel donde está el estudiante (Sturgis, 2016). En las conversaciones con los estudiantes en las escuelas alternativas se observa que uno de los elementos que estos más aprecian es que se atienden sus dudas y preguntas, y se asegura que entiendan el material, lo cual produce un sentido de logro y de satisfacción, que los motiva a continuar con las lecciones de la clase.

Además de la diversidad de niveles de las competencias, es preciso diversificar la experiencia escolar para ayudar al estudiante a descubrir y desarrollar sus talentos. Desde los grados primarios la escuela debe ampliar las experiencias en las artes, los clubes por interés y las carreras ocupacionales. Por ejemplo, en escuelas exitosas donde la deserción es casi nula, existen como actividad especial de enriquecimiento el ofrecer clubes y talleres de talentos. Los ejes centrales de los clubes se escogen a base del interés y talento, tanto de los maestros como de los estudiantes. Estos pueden ser tan variados como poesía, periodismo, creatividad literaria, nutrición, ajedrez, tuna o teatro.

La idea de los clubes se puede extender a las escuelas secundarias. Ahora bien, en la escuela superior debemos también pensar la idea de diversificar el currículo. La diversidad permite que el estudiante explore áreas de interés o fortalezca sus talentos. Así un joven talentoso en matemática podría tomar precálculo y cálculo en escuela superior; mientras que uno que le interese el arte puede explorar cursos en teatro, escultura, etc. Igualmente, estudiantes con interés vocacional podrían tomar cursos y talleres que los preparen para un empleo, al graduarse

de escuela superior. Todos los que hemos sido maestros sabemos que hay un número de estudiantes cuyo interés no es académico. ¿Por qué negarles el desarrollo de sus talentos y convertirlos en desertores escolares? No es cuestión de bajar el nivel, sino de diversificar la oferta. Así se podría tener unos cursos requeridos que aseguren que todos los estudiantes desarrollen las competencias básicas que cualquier ciudadano debe dominar, y otros cursos dirigidos a que el estudiante descubra y fortalezca sus talentos. De hecho, en el sistema educativo de Puerto Rico existen las escuelas especializadas las cuáles son ejemplo de cómo el desarrollo de talentos no está encontrado con la excelencia académica. Estas escuelas se distinguen por su fortaleza académica y también en el área de especialización (artes visuales, música, ciencias y matemáticas, entre otras).

Un currículo diverso en sus ofrecimientos contribuye también a fomentar el orden y rigor académico en la escuela. Los maestros saben cómo los estudiantes sin interés, ni habilidad en un área de estudio incurren en comportamientos que distraen la clase, e impiden a los talentosos en esa materia a desarrollar sus habilidades y lograr niveles de excelencia. Debemos pues permitir que florezca la diversidad de talentos que tienen los estudiantes, y no tratar de amoldarlos a un mismo patrón donde es evidente que todos no caben.

c) Evaluación continua

La enseñanza personalizada requiere de una evaluación continua para identificar las necesidades y logros de los estudiantes, de forma que se puedan atender las primeras a tiempo y a partir de los logros pueda continuar su progreso (Colby, 2018).

3) Un personal comprometido y con la sensibilidad para trabajar con estos jóvenes

El personal que trabaja en estos proyectos alternativos tiene un compromiso y una sensibilidad para trabajar con los jóvenes que son esenciales para el éxito del proyecto (Briggs, 2014). En entrevistas con los estudiantes de los proyectos alternativos estos tienden a comparar a los maestros de los proyectos con los de la escuela regular y plantean que los primeros *“son como amigos en quien podemos confiar nuestros problemas y en la clase nos contestan las preguntas”*.

VI. Conclusiones

Hemos discutido y analizado los elementos que distinguen los proyectos de educación alternativa. Conocemos también

escuelas efectivas en áreas de pobreza rural. El reto que enfrenta el sistema educativo es cómo combinar el aprendizaje de estas experiencias para crear escuelas efectivas en áreas de pobreza urbana. El Departamento de Educación tiene la oportunidad de utilizar las estrategias exitosas que ya conoce y ha probado en algunos programas y aplicarlas de forma experimental en escuelas que enfrentan rezago académico. La academia tiene la obligación de apoyar esas iniciativas analizando los resultados y documentando esas innovaciones. La metodología de investigación en la acción puede ser particularmente útil para transformar escuelas con estudiantes que provengan de áreas de pobreza urbana mediante la adopción de aquellos elementos que han probado ser efectivos en la educación alternativa y en otras modalidades del sistema escolar de modo que estos jóvenes tengan oportunidades similares para alcanzar su potencial.

Referencias

- Abazari, F., Haghdoost, A. y Abbaszadeh, A. 2014. *The Relationship between Students' Bonding to School and Multiple Health Risk Behaviors among High School Students in South-East of Iran*. **Iranian Journal of Public Health**, 43 (2): 185-192
- Bowles, S., Gintis, H., y Groves, M.O. (Eds.). 2005. **Unequal Chances: Family Background and Economic Success**. New York and Princeton: Russell Sage Foundation and Princeton University Press.
- Briggs, S.2014. *30 Ways to Become a Culturally Sensitive Educator*. <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/culturally-sensitive-educator/>
- Catalano,R.F., Haggerty, K.P, Oesterle, S., Fleming, C.B. y Hawkins,J.D. 2004. *The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group*. **Journal of School Health**, 74 (7) 252-261.
- Center for Educational Policy Research (Harvard University). 2017. *Teachers are bailing out of high-poverty schools. Some say that needs to change*. <https://cepr.harvard.edu/news/teachers-are-bailing-out-high-poverty-schools-some-say-needs-change>

- Colby, R.L. 2018. **Competency Based Education: A New Architecture for K-12 Schooling**. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Coll, C. 2001. *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: El punto de vista del fórum universal de las culturas*. **Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje**. Barcelona.
- Cuban, L. 2018. *Whatever Happened to Effective Schools?* <https://larrycuban.wordpress.com/2018/06/03/whatever-happened-to-effective-schools/>
- Damasio, A.R. 1994. **Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain**. New York: A Grosset / Putnam Book.
- Davis, T.K. 2014. *School Choice and Segregation: Tracking' Racial Equity in Magnet Schools*. **Education and Urban Society** 46, 399-433.
- Duncan, G.J. y Murnane, R.J 2014. **Restoring Opportunity: The Crisis of Inequality and the Challenge for American Education**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Edmonds, R. 1979. *Effective Schools for the Urban Poor*. **Educational Leadership**, 37(1), 5-24.
- Ferrés, J. 2000. **Educación en una cultura del espectáculo**. Barcelona: Paidós.
- Guskey, T. 2014. **On Your Mark: Challenging the Convention of Grading and Recording**. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Haberman, M. 2017. *Creating Effective Schools in Failed Urban District*. **The Haberman Educational Foundation** <https://habermanfoundation.org/creating-effective-schools-in-failed-urban-districts/>
- Irizarry, R.2009. "Intervenciones de prevención de violencia en el ámbito escolar mediante estrategias integradas de apoyo al joven desertor o en riesgo de abandonar la escuela" **Cuadernos de la Revista Cayey Num.3. junio 2009**.
- Laborde, S. 2016. *Bridging the Gap between Emotions and Cognition: An Overview*. **Performance Psychology**. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-803377-7.00017-X>
- Lareau, A. y Goyotte, K. 2014. **Choosing Homes, Choosing Schools: Residential Segregation and the Search for Good School**. New York: Russell Sage Foundation.

- Lewis, O. 1968/69. *The Culture of Poverty*. Chapter 7 of Moynihan, D. (Ed.) **On**
- Understanding Poverty: Perspectives from the Social Sciences**. New York: Basic Books.
- Mc Carthy, J. 2014. *Learner Interest Matters: Strategies for Empowering Student Choice*. **Edutopia**. <https://www.edutopia.org/blog/differentiated-instruction-learner-interest-matters-john-mccarthy>
- New South Wales Department of Education. 2016. *Schools as Community Centre*. <https://education.nsw.gov.au/student-wellbeing/whole-school-approach/wellbeing-support/schools-as-community-centres>
- OECD. 2014. **Education at Glance: OECD Indicators**. OECD, Publishing.
- Parrett, W y Budge, K. 2016. *5 Questions that Promote Students Success in High-Poverty Schools*. <https://www.edutopia.org/blog/high-poverty-schools-promote-student-success-william-parrett-kathleen-budge>
- Payne, R. 1996. **A Framework for Understanding Poverty**. Highlands, TX: aha! Process, Inc.
- Pekrun, R. 2014. **Emotions and Learning**. UNESCO International Bureau of Education.
- Pekrun, R. 2018. *The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators*. **Applied Psychology**, **41 (4): 359-376**
- Picó, F. 1989. **Vivir en Caimito**. Río Piedras: Ediciones Huracán.
- Putnan, R.D. 2015. **Our Kids: The American Dream in Crisis**. New York: Simon and Schuster Paperbacks
- Quintero, A.H., Irizarry, R.L., Quintero, I., Delgado, B., Rivera, I. 2013. *Elementos que comparten escuelas exitosas en Puerto Rico*. **Magisterio**, Revista de la Asociación de Maestros de Puerto Rico.
- Rodríguez, N. 2014. **Pobreza en Puerto Rico**. Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Rothermund, K y Koole, S.L. 2018. *Three decades of Cognition and Emotion: A brief review of past highlights and future prospects*. **Cognition and Emotion**, **Vol 32, Issue 1**

- Schmidt, S.J. 2017. *What Does Emotions Have to Do with Learning? Everything!* **Journal of Food Science and Education**, 16 (3); 64-66
- Simington, J. 2015. *Make schools the center of the community.* **Urban Institute** <https://www.urban.org/urban-wire/make-schools-center-community>
- Snellman, K., Silva, J.M. y Putnan, R.D. 2015. *Inequality Outside the Classroom: Growing Class Differences in Participation in Extracurricular Activities.* **Voices in Urban Education** 40.
- Sturgis, C. 2016. *Chugach School District: A Personalized Performance Based System.* www.inacol.org/wp-content/2016/03/CW_ChugachSchoolDistrict_APersonalizedPerformanceBasedSystem.pdf
- Tough, P. 2016. **Helping Children Succeed.** London: Random House Books
- Tyng, C.M., Amin, H.U., Saad M.N.M., y Malk, A.S. 2017. *The Influence of Emotions on Learning and Memory.* **Frontiers in Psychology**, 8: 1454
- West Virginia Department of Education. 2015. **Building Community and School Partnership for Student Success.** West Virginia Department of Education: Office of Special Program
- Wrigley, T. 2018. *"Knowledge", Curriculum and Social Justice"* **The Curriculum Journal**, Vol. 29, 4-24
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (Eds.). 2004. **Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?** NY: Teachers College Press.