

Modelo escolar para la paz, la convivencia armónica y el éxito educativo

Rafael L. Irizarry
Ana Helvia Quintero
Zania Marie Pérez Prado

RESUMEN

La violencia y las agresiones han ido en aumento en las escuelas públicas de Puerto Rico. Este estudio identifica las raíces de la violencia en el ámbito escolar regular. Se evalúa el modelo de Nuestra Escuela, que ha trabajado exitosamente con desertores escolares en prevenir la violencia a nivel individual, familiar y comunitario. Se analiza la relación de los sentimientos y comportamientos de violencia con los problemas de aprendizaje, fracaso escolar y deserción. En qué manera las estrategias de desarrollo socio-emocional de Nuestra Escuela; los vínculos afectivos y el apoyo del maestro y el personal de la escuela, los talleres vivenciales, y la enseñanza personalizada —las cuales evitan la deserción— mejoran los niveles de aprendizaje y el progreso académico, y contribuyen, a la vez, a la superación de la violencia de los jóvenes, a la convivencia armónica y la paz en la escuela, en el seno familiar y en la comunidad.

Descriptores: Nuestra Escuela, deserción escolar, violencia escolar, desarrollo socio-emocional, vínculos afectivos, convivencia escolar

ABSTRACT

Violence and aggression have been on the rise in public schools in Puerto Rico. This study identifies the roots of violence in school settings and evaluates the model of Nuestra Escuela (Our School), which has worked effectively

with school dropouts in the prevention of violence at the personal, family and community levels. It analyzes the relationship between violent feelings and behaviors, with learning problems, academic failure and school dropout. How do Nuestra Escuela strategies for socio-emotional development; caring support and bonding by the teacher and school staff, the retreat workshops on emotions, and personalized education, all of which prevent school dropout, improve learning and academic achievement, also contribute to overcoming youth violence, and promoting harmonious relationships and peace in the schools, in the family and community settings.

Keywords: Nuestra Escuela, school dropout, school violence, bonding, socio-emotional development, living together in schools

En un artículo anterior, “El joven desertor y la necesidad de un modelo educativo alternativo para su desarrollo integral: La experiencia de Nuestra Escuela” (Pedagogía, vol. 39, noviembre de 2006) analizamos los hallazgos y las implicaciones para la política educativa de un estudio dirigido a determinar la efectividad del modelo del programa educativo de Nuestra Escuela. Esta es una organización de orientación comunitaria que ofrece un programa de desarrollo integral a jóvenes desertores escolares entre las edades de 14 a 20 años a fin de que puedan completar los requisitos de graduación de escuela superior. En el artículo, se enfocó en los logros de aprendizaje, progreso escolar y graduación de los jóvenes en Nuestra Escuela, y las estrategias de la educación personalizada y desarrollo socio-emocional como variables clave de apoyo a los procesos de aprendizaje. En dicho estudio se identificó un patrón de violencia en las vidas de estos jóvenes que permeaba el seno familiar y la comunidad, y un historial de conflicto en las escuelas regulares a la que asistieron y luego abandonaron. Estos guardaban sentimientos de rencor hacia la escuela regular y sus maestros. No así con Nuestra Escuela; más bien profesaban sentimientos de valoración, aprecio y afecto, y su comportamiento era de convivencia armónica y cumplimiento con las normas de la escuela.

Con el auspicio y subvención de la Comisión para la Prevención de la Violencia (COPREVI), iniciamos un estudio a fin de examinar el alcance y las raíces de la violencia en los jóvenes que han abandonado la escuela. Este trabajo estudia las raíces de la violencia en el ámbito escolar regular y analiza los elementos de Nuestra Escuela que ayudan a prevenir la violencia al nivel individual, familiar y comunitario. Se

intenta determinar la relación de los sentimientos y comportamientos de violencia con los problemas de aprendizaje, fracaso escolar y deserción. Además, se examina en qué manera las estrategias de Nuestra Escuela que previenen la deserción escolar y mejoran los niveles de aprendizaje y progreso académico contribuyen, a la vez, a la convivencia armónica y la paz en la escuela y en el seno familiar y en la comunidad de los jóvenes. El trabajo describe los elementos del modelo, los cuales se podrían adoptar en las escuelas regulares del sistema público a fin de promover un clima escolar de paz y convivencia armónica que motiven y apoyen a los jóvenes a superar la violencia en sus diversas modalidades en la escuela y otros ámbitos de su vida cotidiana.

La literatura sobre el tema de la violencia y el fracaso escolar

El análisis de la conducta de violencia de los estudiantes en las escuelas públicas, que eventualmente desemboca en la deserción, se enmarca en una perspectiva del modelo sociológico de ecología social. Este consiste en comprender cómo el comportamiento humano está condicionado por el marco de las relaciones entre los grupos sociales en que está situada la persona. El acercamiento al estudio de esta problemática requiere entender la interacción compleja de diferentes factores que inciden en el desarrollo del joven en el seno de la familia, el ámbito escolar y la comunidad, todas las cuales afectan su desarrollo psicosocial y sus procesos de aprendizaje. Así también, se extiende la mirada a los factores de riesgo y a los elementos facilitadores del éxito educativo que van conformando las rutas de los jóvenes hacia completar el grado último de la escuela o, en su defecto, el abandono de la misma. En la medida que las intervenciones para prevenir la violencia se fundamenten en la comprensión de su complejidad y en constructos teóricos válidos, aquéllas serán efectivas (Lehr, Hansen, Sinclair & Christenson, 2003).

En cuanto al factor de violencia en el historial de vida de los jóvenes que fracasan o abandonan la escuela, los estudios empíricos abonan a la teoría de los efectos negativos del historial de maltrato en sus calificaciones o las notas de su nivel de aprovechamiento de las asignaturas, el número de suspensiones y referidos por razones de indisciplina, y repeticiones de grado, lo cual, eventualmente, culmina en el abandono de la escuela (Kimball & Golding, 2004). Por otro lado, varias investigaciones ilustran la estrecha interrelación del desarrollo emocional y el cognoscitivo (Boler, 1999; Damasio, 1994; Kohl, 1994; Scheffler, 1977). Otras más recientes comprueban que los ambientes acogedores al estudiante, que fomentan su desarrollo social

y emocional, entre otras cosas, mejoran su aprovechamiento académico (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2004; Klem & Connell, 2004). No obstante, dichas investigaciones no configuran la vinculación entre tales estrategias y sus impactos en conjunto con la superación de la violencia, el desarrollo socio-emocional y el progreso escolar, las cuales interactúan y refuerzan mutuamente. Kipnis (1999) argumenta que la mayor parte de los jóvenes con problemas criminales o violentos puede desarrollar vidas productivas si se les ofrece la oportunidad adecuada.

La cuestión que aborda este estudio es cómo el modelo de Nuestra Escuela de educación personalizada y desarrollo psicosocial en una comunidad afectiva de aprendizaje apoya al estudiante a superar las laceraciones y los efectos adversos y retardatarios de su ambiente de violencia en el seno familiar y su comunidad a su aprendizaje y progreso escolar.

El marco teórico de la ecología social de la investigación visualiza, en forma interactiva y enlazada, los factores de violencia en las vidas de los jóvenes, el rezago, el fracaso escolar y la deserción. Este estudio constituye un intento por documentar la interacción de dichos factores en la configuración de los sentimientos agresivos y el comportamiento conflictivo de los jóvenes en las escuelas, que abonan al clima de violencia en estas instituciones. Se documentan los componentes educativos y de apoyo al desarrollo socio-emocional integrado de Nuestra Escuela y su efectividad en lograr sentimientos de paz y convivencia armónica en la escuela y en el seno familiar del joven, al igual que en ciertas condiciones en la misma comunidad y, a su vez, el mejoramiento en los niveles de aprendizaje, progreso académico y éxito escolar.

Trasfondo de Nuestra Escuela

Nuestra Escuela (NE) es una entidad no gubernamental de base comunitaria, sin fines de lucro, incorporada en agosto de 2000 bajo las leyes de Puerto Rico. Inicialmente, se desarrolló en Caguas con el apoyo del municipio. Del 2005 al 2008, ha formado parte del programa CASA, y con los recursos asignados ha establecido otras sedes en la municipalidades de Loíza y Vieques. Su misión y propósitos consisten en ofrecer programas educativos alternativos para adolescentes y adultos jóvenes que abandonaron la escuela, a fin de que éstos adelanten los grados escolares y completen los requisitos del diploma de escuela superior, continúen estudios postsecundarios y se encaminen al empleo y la autosuficiencia económica. Como parte de una estrategia integral, la

educación va unida al desarrollo socio-emocional para que sean personas afectivas y responsables que convivan en armonía en su seno familiar, ciudadanos comprometidos con la comunidad, tolerantes con las diferencias y la adversidad, motivadas a resolver los conflictos sin violencia.

La visión que orienta a Nuestra Escuela es sostener un clima de convivencia y armonía entre estudiantes, maestros y personal, unidos por lazos de afecto, solidaridad y sentido de pertenencia con la escuela y la comunidad en la cual los estudiantes definan y logren sus metas. Se ofrecen clases en las materias escolares de nivel básico y de los grados 6 a 12, con un currículo y pedagogía personalizada, que permite al estudiante lograr el aprendizaje a su paso y así adelantar los grados escolares hasta completar el nivel 12. El currículo se orienta a temas de interés vital y socio-emocional de los estudiantes. El componente más importante lo son los servicios del Centro de Apoyo al desarrollo socio-emocional de los estudiantes. Además de la orientación y consejería individual, se persigue relaciones estrechas con los familiares, para lo cual se visitan los hogares de los alumnos a fin de integrar las familias a los esfuerzos de Nuestra Escuela en el desarrollo de los jóvenes en lo escolar y lo socio-emocional.

Un elemento clave es involucrar de los maestros en los apoyos al desarrollo socio-emocional mediante una atención personal a las necesidades, problemas e inclusión en las clases de temas relacionados a las preocupaciones, problemas e intereses de los estudiantes. Al año 2007, Nuestra Escuela ha atendido a 400 jóvenes y ha logrado niveles de retención y progreso académico de 98 por ciento.

Metodología

La metodología siguió el modelo del clásico estudio sobre la efectividad de las escuelas, *Fifteen-Thousand Hours* (Rutter, 1979), que combina el análisis cuantitativo y cualitativo sobre variables observadas y registradas mediante la compilación de datos estadísticos socioeconómicos, cuestionarios, entrevistas con cuestionarios dirigidos, grupos focales y la observación directa. Así se recogió información estadística sobre la violencia en las escuelas, en los municipios y en Nuestra Escuela. Se suministró un cuestionario a los padres y estudiantes de Nuestra Escuela. Se entrevistaron, mediante cuestionarios dirigidos, a directores de escuela. Se realizaron grupos focales con maestros y otro personal de apoyo de varias escuelas públicas y de Nuestra Escuela. Los

maestros y profesionales de ayuda, actores clave, aportan a la investigación como profesionales reflexivos, según el modelo de Schon (1983).

En el proceso de aprender de la práctica, el maestro es un actor primordial (Crozier, 1995). Su mirada desde la práctica enriquece la interpretación de la realidad y aporta a identificar áreas que requieren mayor estudio. Pero son los jóvenes en las escuelas y los que abandonaron la escuela los principales protagonistas en la investigación. Sus testimonios libres y abiertos en los grupos focales nos retratan, en vivo, sus historias y experiencias, así como sus reflexiones y valoraciones. Además, los familiares y representantes de la comunidad aportaron a esta reflexión colectiva, la cual ha sido documentada en este estudio.

Fuentes de datos e instrumentos de indagación

El estudio se inició con entrevistas a directores de cinco escuelas públicas a fin de obtener un perfil de aquellas con altos índices de deserción y rezago escolar (tres escuelas) y las de mayor éxito escolar (dos escuelas). Las tres escuelas con altos índices de deserción y rezago escolar fueron: una intermedia en el centro urbano de Caguas, otra intermedia en Santurce (esta última, con una alta concentración de jóvenes de un residencial público) y una escuela superior de Loíza (de donde se dieron de baja los alumnos de Nuestra Escuela en Loíza y en donde, en el pasado, ocurrían numerosos incidentes de violencia entre jóvenes de barrios rivales). Las tres reflejan altos índices de deserción y están clasificadas como escuelas en plan de mejoramiento. Con el objetivo de comparación y contraste, se examinó una escuela superior de San Sebastián y otra en Caguas, las cuales se caracterizan por altos índices de graduación y puntuaciones sobresalientes en las pruebas de admisión a la universidad del College Board, además de contar con tasas muy reducidas de bajas y deserción, así como ningún problema de violencia escolar.

En las tres escuelas con altos índices de deserción, se entrevistó también al trabajador social; en dos de ellas, se contó con un grupo focal de maestros. En una también se realizó un grupo focal con los estudiantes. Por su lado, en una de las escuelas de altos índices de graduación, además de la entrevista con la directora, se entrevistó a la trabajadora social, se realizó un grupo focal con los maestros y uno con los estudiantes.

En Nuestra Escuela, se entrevistó al director, a los trabajadores sociales, a los maestros y a los estudiantes. Además, se participó como

observador participe en el Taller de Esencia Vital y en varias clases. El estudio se enfocó en los alumnos de Nuestra Escuela de los centros de Loíza y Caguas. En Loíza, se hizo una sesión con un grupo de cuatro estudiantes líderes de diferentes bandos rivales. En Caguas, se realizaron dos sesiones con dos grupos de diez estudiantes cada uno. Todos estos jóvenes han sido estudiantes del sistema público escolar y constituyen una población representativa de los desertores y de los estudiantes con las características de jóvenes en riesgo de fracaso o abandono escolar eventual. Proviene de diversos barrios urbanos y rurales, con edades de entre 14 a 21 años, mayormente de unidades familiares de bajos ingresos, dependientes de los programas de asistencia económica del estado y de sus servicios sociales. Más de la mitad provienen de unidades familiares sin uno o los dos padres. Los dos centros se localizan en ámbitos geográficos con marcadas diferencias en el desarrollo económico y patrones de asentamiento y características sociales. Con estos grupos se pudo recoger información sobre las variables y los factores relacionados con el patrón de conducta de violencia, de deserción escolar y rezago y fracaso escolar de los jóvenes. Además, se obtuvo información agregada del historial y las características del grupo de jóvenes de Nuestra Escuela mediante los siguientes instrumentos y actividades:

- Cuestionarios a jóvenes y sus familiares sobre patrones de conducta y relaciones interpersonales en el hogar;
- los testimonios de los jóvenes en los talleres de interacción vivencial, denominados Esencia Vital (marca a ser registrada);
- reflexión conjunta de los maestros y el personal administrativo y de apoyo de Nuestra Escuela sobre los procesos educativos en el salón de clases, sus observaciones del comportamiento de los jóvenes y los posibles cursos de acción en lo educacional y en lo socio-emocional;
- experimentación con los materiales y las estrategias curriculares en el salón de clases, los resultados y las reacciones de los estudiantes, su evaluación con los asesores curriculares y en reunión del personal para analizar la experiencia;
- una evaluación externa independiente sobre todos estos componentes estratégicos de Nuestra Escuela realizado por otro investigador.

Hallazgos y discusión

Prevalencia de violencia en las escuelas públicas

Las estadísticas del DE para el periodo de 1999 a 2005 refleja una tendencia variable de aumento en los incidentes de diferentes formas de violencia en las escuelas públicas.

Incidente	Años		
	1999	2002	2005
Agresión agravada	34	9	74
Alteración a la paz	299	235	341
Amenaza	99	106	179
Daños	n.d.	131	324
Agresiones simples	568	595	1563
Ley de drogas	82	22	68
Ley de armas	49	20	51

Fuente: Policía de Puerto Rico.

El cuadro es de mayor gravedad por cuanto la población escolar del sistema público de educación ha disminuido sostenidamente durante este mismo periodo, de 613,019 en 1999-2000 a 585,022 en el año 2002-2003, de modo que la magnitud relativa de la incidencia ha registrado un aumento mayor.

Los datos de la Consulta Juvenil de la Administración de Servicios de Salud Mental (ASSMCA) realizada en el 1999 reflejan que el 56 por ciento de todos los varones en las escuelas públicas y 30 por ciento de las f;eminas se involucraron en, al menos, un tipo de violencia en el año 1999 (Mercado, 2007, p. 31).

Prevalencia de la deserción

Las bajas de estudiantes de una escuela, sin constancia de la continuación en otra escuela, que se registran anualmente han disminuido. Ahora bien, si se relaciona con el total de la población escolar, el por ciento apenas se ha reducido de 42 en 1999-2000 a 40 por ciento en 2001-2002. Los datos de deserción del DE no son concluyentes, puesto que el estimado se hace sobre la base de una razón o tasa porcentual del número de alumnos de una cohorte que ingresa al primer grado y el número de alumnos de esa misma cohorte doce años después. Con estas medidas, el estimado es cerca del 40 por ciento (Departamento de Educación, Informes estadísticos años seleccionados entre 1990 a 2002). Los estudios de la Dra. Judith Rodríguez, basados en los

datos del censo de población, reflejan estimados de 10 por ciento de deserción (Rodríguez, 2005). El estudio del Brookings Institution y el Centro de la Nueva Economía estima que, según los datos del Censo sobre la escolaridad de la población de 18 a 25 años de edad, se puede inferir que la deserción en las generaciones recientes es 21.3 por ciento (Collins *et al*, 2006, p. 196). Destacan, además, la magnitud de la deserción entre los jóvenes de sectores sociales pobres, puesto que el 48 por ciento de los jóvenes de unidades familiares del nivel inferior de ingresos no completan sus estudios de escuela superior (p. 205).

Las estadísticas citadas coinciden con los perfiles de los jóvenes que abandonan la escuela y se manifiesta entre los estudiantes que solicitan a Nuestra Escuela. La mayoría proviene de unidades familiares desintegradas, caracterizadas por la ausencia del padre e, incluso, en algunos, de la madre, y están al cuidado de un abuelo u otro familiar adulto. Las unidades familiares se caracterizan además por un alto grado de dependencia de las subvenciones del estado.

En las secciones que siguen se discute la conexión de la deserción y de los indicadores de alto riesgo, como el fracaso escolar con los comportamientos de violencia y agresividad, y con la animosidad contra la escuela.

Las formas de violencia en las escuelas

En los relatos de los jóvenes recogidas en las sesiones de grupos focales se reflejan distintas formas de violencia, como agresiones físicas y verbales, entre estudiantes, y entre estos y los maestros, y vandalismo contra la escuela.

Un caso de extrema violencia en las escuelas: confrontaciones entre bandos rivales

Un caso extremo de violencia fue la Escuela Superior Carlos Escobar de Loíza en donde estudiaron muchos de los jóvenes actualmente matriculados en Nuestra Escuela. El Director y personal de Trabajo Social de dicha escuela, así como los jóvenes en Nuestra Escuela que estudiaron en la misma, coinciden en describir un estado de guerra entre los bandos de los barrios rivales en el seno del mismo plantel (ver reportajes en *El Vocero* del 23 de noviembre de 2006; *El Nuevo Día*, en las ediciones del 6 y el 11 de diciembre de 2006, y del 8 de mayo, 2007, y el *San Juan Star* del 9 de abril de 2007). Los jóvenes describen los bandos como *corillos* en que cada uno ostentaba el control de un piso del plantel y vedaba el paso de los del otro bando hacia los salones

ubicados en dicho nivel. Los jóvenes de Nuestra Escuela relataban en la sesión de grupo focal:

En la escuela, cada corillo tenía su esquina... Nosotros nos pasábamos en el tercero. Y pasar para el piso donde estaban ellos, era un problema. Si eras de ese barrio, no podías pasar al tercer piso ni a coger clases.

Los maestros y el director, según los jóvenes, tenían temor y no salían de sus salones u oficinas. Dice uno de ellos:

Ellos no se atrevían pasar por los pasillos porque tenían miedo que un corillo tiroteara a otro y él en el medio. Los guardias subían, si se formaba un tiroteo o algo pues los guardias subían... Cuando el tercer piso se vaciaba, los maestros salían y se iban corriendo para sus casas. Era una guerra, aquello era Irak. Parecía Bin Laden contra Sadam.

Otro joven añadía que “Había guerra y había que matarlos”:

El último tiroteo que se formó hubo un par de chamaquitos heridos, una chamaquita. A mi hermana por poco me la matan en ese tiroteo... De milagro no le dieron un tiro.

La violencia era parte de su vida cotidiana. Para un joven, su entretenimiento en esa escuela “era pelear en los pasillos”.

Ellos revelan que los *corillos* rivales en las escuelas provenían de barrios y bandas en su comunidad, que estaban en guerra contra los otros. Testimonian que están regidos por un código de grupo que obliga a la agresión contra todo miembro del bando contrario, incluso de eliminarlo. Los cuatro jóvenes de bandos rivales sentados juntos en un panel en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, indicaban que, de encontrarse en las calles, tenían la obligación de agredirlos. En palabras de uno estos: “Todos los que sean de un sector tienen que tirarle al otro.”

Esta violencia les ha tocado de cerca de todos. Dicen ellos mismos:

- Porque aquí un chamaquito puede jalar gatillo. Nacen con eso ya en la sangre porque ya el pai es un loco, la mai es otra loca, me entiendes.
- Mis primos todos están presos.
- Yo vengo de una familia que, en verdad, le tengo hasta miedo. Mira, mis primos casi todos están muertos. Las balas están calientes.

En un cuestionario administrado a los 73 estudiantes de Nuestra Escuela en Loíza, se les preguntó si se ha asesinado a algún familiar suyo; 37 de ellos (más de la mitad), contestó que sí. A la pregunta si le habían asesinado a algún amigo, 49 de estos, o dos-terceras partes (67%), contestaron que sí.

Estos testimonios reflejan un código de grupo que alienta y valida quitar la vida a un rival y se proyecta en las estadísticas de asesinato. Loíza tiene una tasa de asesinatos de 0.7 por 100,000 habitantes, que ocupa el cuarto lugar, después de San Juan (5.5), Ponce (1.4), Carolina y Bayamón (1.0). Incluso, es más alta que otros municipios de mayor población y concentración urbana, como Canóvanas (0.5), Caguas y Guaynabo (0.4), Arecibo (0.3) y Mayagüez (0.2).

El Director de la escuela superior regular asevera que las peleas en su escuela se acabaron con la ida de los jóvenes que lideraban los bandos. Estos ingresaron a Nuestra Escuela, y el Director afirma que estos mismos jóvenes en Nuestra Escuela no pelean. Al preguntarles por qué se terminaron las peleas en la escuela pública en que estaban, estos jóvenes dicen que la razón es que ellos se fueron de la escuela. A ellos los miran como problemáticos, como locos, y no los atendían en los salones de clases. También revelan haber agredido a maestros y guardias dentro del plantel.

Claramente, hay una conexión con el ambiente y patrones de convivencia y cultura de la comunidad de procedencia. En todas las escuelas, los directores y maestros relacionan las confrontaciones de violencia que ocurren en el plantel con las rivalidades y riñas entre barrios y grupos de la comunidad donde residen los jóvenes. Esta violencia entre las comunidades creó una amenaza paralizante para Nuestra Escuela en Loíza. Al inicio, jóvenes de los bandos enemigos que eran alumnos se separaron en sesiones aparte —una en la mañana y otra en la tarde—, de modo que no coincidieran en el plantel. Sin embargo, un grupo de uno de los bandos acudió un día a Nuestra Escuela portando armas de fuego para ejecutar a un joven del bando contrario, lo cual fue impedido por la intervención del personal. Nuestra Escuela cerró por un periodo en lo que se reexaminó la situación y se tomaron otras medidas (que se describen adelante) para lograr reabrir la exitosamente.

Los estudiantes de Nuestra Escuela en Caguas

La mayoría de los participantes identificó experiencias de situaciones de violencia en el escenario escolar, particularmente, en la escuela regular. De hecho, las razones principales para salir de la escuela regular

identificadas por los participantes fueron los conflictos con maestros —la mayoría de los cuales se dilucidaban mediante la violencia— y violaciones al reglamento escolar, incluyendo, participación en motines y peleas. La mayor parte de las situaciones mencionadas hicieron referencia a instancias de violencia interpersonal, específicamente, agresiones físicas entre compañeros de escuela, entre estudiantes de diferentes escuelas (motines), y entre estudiantes y maestros. Aunque con una frecuencia menor que las agresiones físicas, varios participantes también hicieron referencia a instancias de agresiones verbales (e.g. insultos), tanto en la escuela regular como en Nuestra Escuela.

En términos de las experiencias de violencia con compañeros de la escuela regular, una participante de 14 años indicó que “...me pasaba encajarse a los puños”. Al preguntarle sus motivos, señaló que se sentía insultada porque le decían que “era una hija de puta”. Otra participante de 16 años indicó que, cuando algún compañero en la escuela “se me ponía fresco” (i.e. hacía comentarios negativos sobre ella), “le metía con las bandejas del comedor”. De acuerdo con estos hallazgos, la agresión verbal se convirtió en el origen y en la justificación de una agresión física. El relato de un participante de 21 años, presentado a continuación, también ejemplifica una experiencia de agresión física con un compañero de la escuela regular en la que estudiaba:

Mira, yo me salí de la escuela porque a mí me estaban acusando de que yo rompí una fuente. Entonces, pues, querían que pagara casi \$2,000, y yo dije que no iba a pagar na (sic). Y entonces, pues, el chamaquito que me choteó (sic), yo vine y le entré a puños en la misma oficina...

Un joven de 17 años relató el siguiente incidente violento con su hermano, quien también estudiaba en la misma escuela que él:

A mi me botaron de la escuela por que me cogieron con un arma (de fuego). Tuve un revolú con mi hermano en la escuela... y yo cogí y le saqué un arma... a mi propio hermano...

Otro joven de 17 años también relató su experiencia en un salón de clases en la escuela regular:

Yo tuve peleas en mi salón... Los compañeros míos de clases, de mi salón hogar —oye, brother— me tiraban al medio... eran unos chotas. Tú los veías murmurando... y ya me daba con pararme y decir “mira, qué carajo te pasa a ti.” Y entonces, yo me paraba y eso era a repartir galletas...

Estos hallazgos sugieren que, para estos jóvenes, la violencia se ha convertido en una forma común de relacionarse y de solucionar los conflictos. Esta respuesta no es ajena a la cultura de violencia en la que vivimos, lo que plantea la influencia del contexto en las formas de pensar y resolver problemas (Bodrova & Leong, 1996).

Además de las múltiples experiencias de agresiones físicas con compañeros de escuela identificadas por los participantes, éstos también relataron diversas experiencias con sus maestros. Un participante relató un incidente con una de sus maestras de la escuela en la que estudiaba:

Ella (la maestra) decía que yo nunca aparecía. Y, entonces, me encojoné y le tiré la puerta. ¡Pum!... se lo dijo a la guardia y a la directora... me arrestaron y tó (sic), y me dieron de baja.

Veamos el siguiente diálogo entre dos participantes varones:

- Tú sabes, a veces los maestros como que siempre querían imponerse al estudiante en una actitud retante. Que si yo vengo y yo digo eso, “tú tienes que hacer esto o si no, te vas del salón y punto” (un participante de 21 años).

- Por eso. Eso fue lo que me pasó. La maestra me dijo que tenía que hacer algo y como yo no hice ná (sic), pues, la maestra me dio una bofetá en la cara. Y yo me paré y le metí dos puños (un participante de 15 años).

Partiendo del rol del maestro como modelo, guía y promotor del aprendizaje de sus estudiantes, resulta preocupante la cantidad de incidentes mencionados por los participantes en los que el maestro utilizó la agresión física contra alguno de ellos. Este tipo de acción atenta contra el ambiente seguro y constructivo que debe imperar en las escuelas; por el contrario, propicia un ambiente escolar de tensión y hostilidad, que en nada contribuye al desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes. A su vez, esto plantea la necesidad de brindarles a los maestros el espacio para canalizar sus tensiones y preocupaciones, así como las herramientas necesarias para aprender a resolver los conflictos en formas no violentas.

Al analizar los hallazgos relacionados con las experiencias de violencia en el escenario escolar, es necesario reconocer que, desde el propio sistema educativo, se generan dinámicas que pueden resultar violentas (Hicks, 1993; Jares, 1999; Pascual, 2003, 2000; Pascual Morán & Yudkin Suliveres, 2004; Vázquez Rivera, 2003); violencia

cuyas características son propias del ambiente escolar, pero no independiente de los incidentes de violencia que ocurren en el resto de la sociedad (Vázquez Rivera, 2003).

Las experiencias de violencia identificadas por los jóvenes participantes trascendieron el escenario escolar. Varios compartieron situaciones ocurridas en sus hogares, vecindarios o comunidades cercanas. La mayoría fue relatada por participantes varones, particularmente, aquellas que involucraban asesinatos o armas de fuego. Este hallazgo es cónsono con la alta participación de varones como perpetradores y víctimas de asesinatos en nuestro país (Oficina de Estadísticas de la Criminalidad, 2004; Rivas Nina, 2002).

Violencia en el seno familiar

Varios participantes hicieron referencia a situaciones en las que algún miembro de su núcleo familiar más cercano (e.g. madre, padre, hermano mayor) le agredió verbal o físicamente. Una participante relató que su mamá le “metió una galleta en frente (sic) de la directora... porque yo era a fuego”. Otra indicó que su papá “me habla hasta malo”, mientras que un participante de 17 años relató un incidente ocurrido con su papá en la escuela en la que estudiaba, donde éste lo golpeó por las quejas recibidas de los maestros: “mi pai (sic) es un viejo ya, pero me metió una rumbeá (sic)”. Algunos eran sometidos a castigos físicos mutiladores, como andar descalzo sobre carbón encendido. La identificación del padre o la madre como agresor, cuando debería ser la persona que brinde protección, amor y apoyo a sus hijos, contribuye a que estos jóvenes reciban un mensaje distorsionado de lo que debería ser la paternidad/maternidad.

Las quejas contra el currículo y el rencor con la escuela y el maestro

Se da una queja reiterada con las modalidades de enseñanza y el contenido curricular por parte de los jóvenes. El contenido curricular es abstracto y estructurado de forma homogénea. Carece de interés y pertinencia al joven, por lo que es común que les resulte aburrido. Coinciden, también, en señalar la forma mecánica de enseñanza sin sentido en que el maestro ofrece la lección. En muchos casos, consiste en copiar textos escritos en la pizarra para ser copiados y luego estudiados por el estudiante. Esta queja fue más intensa entre los estudiantes de una escuela intermedia en Caguas. El investigador principal pudo constatar en las pizarras del salón en donde se reunió con los alumnos que, efectivamente, estaban escritas en toda su extensión.

Pero la queja más común es el trato indiferente de los maestros, su irritabilidad, dados a disciplinar a los estudiantes e imponer las reglas en forma estricta. Algunos regañan continuamente, lo que motiva a los estudiantes a decir que padecen de estrés. Varios jóvenes de Nuestra Escuela en Caguas coincidieron al señalar que se sentían aburridos en sus respectivas escuelas regulares y manifestaron sentir poco interés hacia sus estudios. Por su parte, algunos jóvenes señalaron sentir ira, particularmente hacia algunos de sus maestros, por la poca atención que les prestaban y por el trato que recibían. Esto, a su vez, provocó que dichos jóvenes se sintieran rechazados. Un participante de 16 años indicó que “como ellos (los maestros) trataban a uno... tú te sentías como mierda”. Un participante de 18 años señaló: “Por lo menos, en mi caso, hay muchos maestros que te juzgan.” Además, añadió que, debido a la fama que han creado los estudiantes en años anteriores, el maestro piensa: “Déjame echarlo un poquito más pal (sic) lao (sic) y atender a éstos (estudiantes) que sí van a echar pa’ lante (sic), y ese no, ese se va a quedar”. Una participante de 16 años indicó lo siguiente: “Los maestros son inútiles, te acomplejan, dicen que uno no vale nada, no te quieren explicar...” El rencor se dramatiza en una expresión de una joven del centro de Caguas que se refería a las maestras como “*bichas*”.

Los sentimientos similares de violencia de los jóvenes de Loíza se manifiestan contra la escuela y sus maestros. Estos demostraban claros indicios de desvinculación y rechazo a la escuela; no asistían a clases, aunque vinieran al plantel, por las siguientes razones:

- Los maestros aburren. Hay cuatro estofones en el salón y se olvidan de los otros estudiantes... los dejan aparte. Y yo como era el más guapo del salón, pues le decía, le hablaba malo al maestro y me iba porque no me quería atender a mí... Cuando yo decidía entrar, decían (los maestros) para que yo le voy a explicar a este, si este está colgao, y yo me paraba, prendía el blunt y entonces, seguía fumando por ahí.

- Los maestros son unos inútiles que acomplejan. Ante ellos, “No vales ná. Te explican y si entendiste...” “Para que voy a explicar si está colgao”.

En resumen, los jóvenes sentían un total abandono y menosprecio por parte de los maestros:

Los maestros a mí no me explicaban y hacían lo que les diera la gana, y yo, pues, cortaba clase y me iba para afuera.

A ellos no les importa nada si ellos van a cobrar como quiera.
Qué les importa a ellos si tú aprendes o no, ellos van a cobrar.

El malestar y escepticismo de los estudiantes en una escuela intermedia se recoge en el siguiente comentario de un joven varón al investigador: “Mire mister, aunque el Departamento de Educación torture a los maestros, estos no van a cambiar.”

Al mencionar las clases que más les gustaron, la mayoría de los participantes hizo referencia a aquellas en las que tuvieron una participación activa y en las que se sintieron más útiles (e.g. artes industriales, economía doméstica). Además, varios hicieron referencia a las relaciones positivas con sus maestros al describir sus clases o mencionar sus clases favoritas. Un participante de 16 años manifestó lo siguiente:

La única clase que a mí me gustó fue la de matemáticas. Y fue porque el maestro siempre estuvo allí apoyándome. Siempre, siempre.

De forma similar, una participante destacó lo siguiente sobre una de sus clases favoritas:

No era que se preocupaba por hacerla interesante, era como ella se llevaba con todos.

Al preguntar a los participantes sobre los elementos que hacían a una clase especial, una participante de 18 años señaló lo siguiente:

Pues na. Que la maestra era bien a fuego con nosotros, nos sacaba a almorzar. Se sentaba a hablar como amiga.

Estos hallazgos sugieren que los participantes le adjudicaron un mayor valor a la calidad de la relación entre estudiantes y maestros al momento de destacar alguna clase, en comparación con la forma en que se lleva a cabo la misma (e.g. conferencias, trabajo en grupos).

El resentimiento contra la escuela y el vandalismo

El rencor con la escuela y con sus maestros se manifiesta, además, en el vandalismo. Las estadísticas sobre daños perpetrados en las escuelas reflejan un aumento de 131 en el año 2002, a 324 en el año 2005, un incremento de 2.5 veces en un periodo de tres años. Los reportajes de vandalismo demuestran acciones hechas con saña, pues no se limitan a hurtar y dañar las instalaciones, sino que las escenas reflejan daños maliciosos y viciosos que se inflige al aula, a su mobiliario y a sus equi-

pos y materiales de enseñanza. Así también se refleja en los relatos de estos jóvenes en Nuestra Escuela de Loíza. En el marco de la conversación sobre las clases y los maestros, y su ausentismo o indiferencia a las clases, surge el tema del vandalismo. Decían:

- Porque los maestros son los que motivan a uno, a uno estar parado en un pasillo fumando o haciendo maldades, dando puños.
- Tirando cosas desde el tercer piso.
- Cogiendo los baños y tirando los lavamanos del tercer piso para abajo.
- El se dedicaba a estar todo el día rompiendo papeles dentro de una bolsa para, por la tarde, derramarlas así en el aire, para (que) el conserje se jodiera recogiendo los. Ese es el entretenimiento.
- Al maestro yo le rompí el sacapuntas y le entré a puños también. Me dijo negro.

Se involucraban en serios actos de vandalismo a las instalaciones escolares, así como los materiales y equipos en los salones de clases. Uno confesaba haber desprendido el lavamanos del baño y lanzarlo hacia el patio interior, pero como parte de su entretenimiento. El rencor hacia la escuela regular se refleja, elocuentemente, en el diálogo que se cita a continuación. A la pregunta del moderador de la sesión de grupo focal:

Moderador: - ¿Qué uno podría hacer, o ustedes propondrían que se hiciera, para que esa escuela pudiera ser una escuela buena para todos los muchachos?

Jóvenes: - ¿A qué escuela, aquella?

Moderador: - Aquélla.

Jóvenes: - Nosotros ser los maestros o poner una bomba para que explote. Demoler la escuela, demolerla. Y así se arreglaría eso.

A lo que otro joven añadió;

-Pero con todos los maestros adentro.

Moderador: -Vamos a demoler la escuela, perfecto, la demostremos. Implodimos aquélla. Ahora hacemos otra escuela. ¿Cómo vamos a hacer esa escuela?

-Jóvenes: Esta misma (Nuestra Escuela), pero más grande, allá.

Valoración de la educación por los desertores

Paradójicamente, estos mismos jóvenes desafectos y con animosidad contra la escuela y sus maestros valoran la importancia de la educación. Al preguntarles por qué vienen a Nuestra Escuela, aseveran que “decidí venir aquí por la razón de terminar mi cuarto año, ya que en los trabajos lo piden y lo exigen; hasta para recoger basura.”

La educación se ve como un requisito para la estima social y valoración ante las féminas.

- Yo también quiero terminar el cuarto año, porque aquí, sin un cuarto año, tú no eres nadie, entiendes. En los trabajos, en todos los lados, te lo están pidiendo. Hasta para recoger una hoja del piso te están pidiendo cuarto año.

- Es como dicen las mujeres, eres un quedao.

(Hace alusión a un anuncio en la televisión en que dos muchachas se refieren a un joven, quien aparece haciendo galantería a una de ellas, a lo cual ella comenta: “Hay fo. Mirándolo bien, no está tan bueno ná; es un quedao”). El joven prosigue:

A mala hora hicieron el anuncio ese, porque te preguntan: “¿Tú estás estudiando?”, y tú le dices: “No”. “¿Cuántos años tú tienes?” “17”. “Diablo, tú eres un quedao.” Pero nos motivó a nosotros a seguir estudiando... Me faltan un par de meses, pero voy a terminar, para lante voy a seguir.

Un evento significativo demuestra la valoración de estos mismos jóvenes por completar su educación. Después del incidente del atentado contra un estudiante de Nuestra Escuela en Loíza por un grupo del bando rival, el centro fue cerrado y las clases suspendidas. El director, junto con el personal, se propusieron acercarse a los líderes de las bandas y concertar un acuerdo de no agresión durante el horario escolar. El acceso a los líderes lo viabilizaron los jóvenes de Nuestra Escuela, quienes prestaron todo su apoyo a dichas gestiones. Como se relata más adelante, Nuestra Escuela logró un acuerdo con los jefes de las

gangas que comandan en los barrios para que se acordara una tregua de no agresión durante el horario escolar, tanto en la escuela, como en las localidades vecinas. En el grupo focal, los jóvenes aludieron a estas gestiones del director con mucha admiración y agradecimiento:

Al “mister” se le agradece las cosas que está haciendo porque esto no lo hace ningún maestro (refiriéndose al Director de Nuestra Escuela en Loíza), meterse en un sitio caliente para hablar con una persona que no conoce, y que la persona no lo conoce a él. Y él se mete y habla con ellos... Lo que hace es arriesgando su vida porque él no sabe lo que la otra persona piense y nada.

Ante la pregunta del moderador, sobre si los jefes —líderes de los bandos— entienden que es importante la escuela, los jóvenes aseveran:

Lo que entienden es que quieren que sus hermanos terminen sus estudios, si son primos o algo, familiares, que quieren que pasen por aquí para que pasen su cuarto año.

En efecto, la tregua acordada se ha cumplido y no ha habido incidente de fatalidades con los alumnos de Nuestra Escuela. En ese sentido, Nuestra Escuela se ha proyectado en la comunidad como un agente de cambio para la paz. En reconocimiento a este logro de los jóvenes, el alcalde de Loíza compartió un acto festivo y un almuerzo el día previo a Acción de Gracias, al que asistió el Secretario de Educación (ver reportaje “Comparten éxito programa CASA”, *El Vocero*, 23 de noviembre de 2006, p.11).

Los testimonios de los jóvenes en el grupo focal reconocen que la acción mediadora de Nuestra Escuela ha logrado un detente en las agresiones entre los bandos:

Ellos (refiriéndose a los líderes de las bandas en sus barrios) que si no estuviera esta Escuela... Nos hubiéramos matado... Tal vez estuviera tirado por allá y yo... Este por allá, los otros por el otro lado. Unos muertos, unos presos, otros hospitalizados... Y los más bobos estuvieran muertos. Los más zánganos, que no saben quién es quién, ya estuvieran muertos.

Las tres dimensiones de la violencia del joven que abandona la escuela

El cuadro que se configura con los relatos de los jóvenes es una condición tridimensional de violencia, en las formas de comportamiento agresivo y sentimientos de rencor en la familia, la comunidad y la

escuela. Es un ciclo entrelazado en que interactúan diversos factores que comprenden problemas emocionales forjados en el seno de la unidad familiar por abusos y maltrato, las condiciones sociales adversas y de antagonismos en la comunidad, las rencillas de grupos, la disposición instintiva hacia la resolución de conflictos por medios violentos, y el rencor y resentimiento por el rezago y el fracaso escolar.

A través de los grupos focales con los estudiantes que abandonaron la escuela regular, observamos múltiples experiencias de violencia informadas por los participantes. De hecho, la mayoría de ellos viven, desde su niñez, en un ambiente de violencia en el círculo familiar —violencia física y psicológica entre sus padres y hacia ellos—, por lo cual muestran profundas laceraciones emocionales.

La mayoría nunca ha vivido con sus dos padres biológicos. Muchos también están involucrados en situaciones de violencia en su comunidad. Por ende, el ambiente de violencia en que se ha desarrollado su vida propicia que, en el manejo de conflicto con los maestros y las autoridades escolares, así como con los compañeros de escuela, se conduzcan con violencia verbal e, incluso, física. En la escuela, se exagera por la frustración con los estudios. Su estado de ánimo bloquea su concentración y disciplina requerida para el aprendizaje. Se rezagan en las clases y resienten que el maestro no disponga de tiempo o interés para atender sus dudas o rezagos en los conocimientos y destrezas cubiertas en clase. El malestar y la frustración se tornan en rencor hacia el maestro y la autoridad, lo que propicia actos de agresión física contra los educadores en la escuela regular.

La violencia y la agresividad son dos de los indicios de mayor relieve de desafecto y desconexión con la escuela y de los signos de riesgo de su eventual abandono. Para la transformación requerida, hay que trascender lo académico, integrando a la cultura escolar y a las prácticas y políticas educativas un componente socio-emocional, que ayude a estos jóvenes, y a sus familias, a lidiar con las experiencias de violencia en formas positivas. El aburrimiento, la apatía, la ira y el rechazo son sentimientos que sugieren poca o ninguna conectividad del estudiante con la escuela regular y no contribuyen a que éste desarrolle compromiso con su aprendizaje. Considerando que la conectividad escolar es un importante factor de protección que disminuye ciertos factores de riesgo relacionados con la deserción escolar (Dynarsky & Gleason, 2002; *The Forum Focus*, 2004), es importante fomentar ambientes escolares en donde los estudiantes se sientan aceptados, valorados, animados y seguros.

El rencor con la escuela regular se produce, precisamente, por la frustración de no lograr un anhelo y una promesa que la educación le permite. La educación es el pase al ejercicio efectivo de la ciudadanía que se asegura con un empleo y le confiere un status de persona, a la afirmación de su valía y la autoestima. Esta promesa la escuela se lo veda. El estigma del quedado, del rechazado por las muchachas, es el epítome de la frustración por el fracaso escolar.

El desfase de la escuela regular con las necesidades del joven en riesgo de abandono escolar

Al conversar con los maestros, directores, trabajadores sociales y orientadores de dos escuelas intermedias y una superior con altos niveles de deserción y bajo rendimiento académico, observamos que rehúyen atender con alternativas positivas a los jóvenes rezagados y de comportamiento conflictivo. En los grupos focales, los maestros de las dos escuelas intermedias, clasificadas en plan de mejoramiento, expresan las siguientes percepciones y opiniones. Plantean que los problemas de violencia entre los jóvenes, peleas, riñas y reyertas, tienen su origen en sus respectivas comunidades, donde ocurren rivalidades o guerras entre diferentes barrios o bandos. Las confrontaciones de violencia en los planteles se controlan con oficiales de la policía. Los jóvenes con problemas persistentes de indisciplina se refieren a agencias de asistencia social, servicios a la familia y salud mental. En Caguas y Loíza, los trasladaban a Nuestra Escuela.

Para los maestros de las escuelas regulares, el factor predominante de este comportamiento conflictivo e indisciplina, de ausentismo, corte de clases (de hecho, algunos de los jóvenes son desertores internos porque vienen al plantel, donde pasan el día, pero no entran a las salas de clases), es el carácter disfuncional de la unidad familiar. Estos encuentran en la escuela un refugio, pues en su hogar tienen padres biológicos alcohólicos o adictos a drogas, o son hogares sustitutos, todos los cuales no prestan la atención a sus necesidades.

Las familias disfuncionales que no se preocupan por la labor escolar del joven, lo matriculan en la escuela a fin de cumplir con los requisitos para cualificar para los cupones. De los jóvenes en rezago, se sabe que sus familiares no se interesan por ellos y no se relacionan ni participan en las actividades de la escuela. Además, no comparten con los maestros para estar informados del desempeño de sus hijos.

El ausentismo de las clases y, eventualmente, el abandono de la escuela está, también, motivado por los atractivos de dinero cuantioso

y fácil que encuentran en la venta de drogas, que es más lucrativa que los posibles empleos que pueda obtener una vez terminen los estudios de escuela superior.

Se identifica que el conflicto socio-emocional es de igual peso que el académico. La causa que se relaciona con problemas emocionales y de conducta es fundamentalmente el carácter disfuncional de la unidad familiar. Sostienen que el problema tienen que atenderlo los trabajadores sociales y profesionales de la salud mental. El maestro debe estar alerta a los indicios de riesgo, como la indisciplina y el rezago escolar, y referir el caso a los trabajadores sociales y los psicólogos. A éstos les corresponde estar pendientes de los alumnos que cortan clases. El consejero debe dar seguimiento a sus notas en las clases. Debe promover mayores enlaces entre los padres y los maestros. Estos últimos sienten que la dificultad estriba en el reducido número de psicólogos y trabajadores sociales: a lo sumo, uno por escuela, para una población de 300 a 800 estudiantes. Esta es una carga excesiva para estos profesionales, quienes, además, se circunscriben al horario escolar y no atienden a las necesidades de urgencia de los jóvenes.

En cuanto al papel del maestro, estos arguyen que éste no es psicólogo para atender los problemas socio-emocionales de los jóvenes en sus clases. Esto denota una visión de separar el mundo socio-emocional del proceso educativo de enseñanza y aprendizaje, del cual el maestro no tiene la competencia ni la responsabilidad para atenderla. Ahora bien, la experiencia en Nuestra Escuela muestra que este es un asunto clave en las estrategias para atender a los jóvenes en riesgo.

Un trabajador social de la escuela intermedia decía que el sistema provoca la deserción. El maestro sólo da clases y no va más allá, pero podría llamar a los estudiantes que se ausentan. Considera que, antes que ser maestro, debe ser su amigo, debe tener un trato especial para buscar al que se ausenta y traerlo al salón de clases, pues muchas veces merodean por el plantel. Hay que hacerle saber al joven que se está pendiente de él.

En general, en estas escuelas con índices de deserción altos y bajos niveles de desempeño, los maestros demuestran una actitud inmovilista y de escepticismo en cuanto a las medidas que se puedan tomar para atender eficazmente a estos jóvenes. Según los maestros, las cartas circulares del Secretario del Departamento de Educación sobre las normas de currículo no tienen la flexibilidad para una oferta diversa de temas de interés y pertinencia al estudiante, como tampoco ofrecen el espacio para tomar en cuenta sus necesidades e intereses. Las

directrices y las guías las ven como camisas de fuerza y constituyen un embudo por el cual todos los estudiantes tienen que pasar. El director y los maestros alegan que el cumplimiento con los estándares curriculares y las expectativas del curso no les permiten atender al estudiante en rezago, pues no cuentan con los recursos y el tiempo para atender la diversidad de niveles en el aprendizaje en su salón de clases.

Los directores escolares alegan que los estudiantes con rezago no interesan las materias académicas, sino que, más bien, les atrae los cursos relacionados con los oficios vocacionales y los de artes, teatro y educación física. El director de una de las escuelas hacía la observación de las iniciativas tomadas fuera de horas de clase por los estudiantes con las actividades deportivas; o sea, por este interés se genera un compromiso de autogestión en la escuela. Una directora de una escuela intermedia que tiene un programa pre-vocacional indicaba que las calificaciones de los estudiantes en estas clases eran más altas que en los cursos académicos.

En tres de las escuelas en las áreas de Loíza y Caguas donde hay los centros de Nuestra Escuela, el director o el trabajador social indicaban que las medidas preventivas y remediación adoptadas con los jóvenes problemáticos consistían en referirlos a Nuestra Escuela. En Loíza, el director de la escuela superior refiere a los jóvenes involucrados en peleas al centro de Nuestra Escuela en Loíza.

Estas observaciones ilustran un patrón de las escuelas públicas por desentenderse de los jóvenes que son problemáticos y propensos a la deserción y, en alguna forma, dejarlos fuera mediante bajas o de traslados a otras instituciones. En las expresiones de directores y maestros de las escuelas regulares se ve la creencia de que corresponde a otros programas, agencias y servicios atender a los jóvenes en riesgo en forma preventiva y de rehabilitación. El personal se ve inhabilitado y carente de recursos para los servicios de ayuda profesional que se requieren y, además, por razón de la abstención de los padres de la responsabilidad de la educación de sus hijos. Así como los padres o familiares encargados no están pendientes de sus hijos, ni se comunican con los maestros, los maestros señalan que también hay una desvinculación de la escuela en relación con la comunidad.

Nuestra Escuela: una alternativa de convivencia y paz a la violencia y al fracaso escolar

“Estaba regao que en esta escuela estaban los dementes de por ahí y yo vine para acá a ver... y me gustó.”

Palabras de un joven de Nuestra Escuela en Loíza.

La expresión de este joven, que tiene un enorme rencor hacia la escuela regular que había abandonado y con un pasado activo en las guerras pandilleras, destaca el atractivo de Nuestra Escuela a estos jóvenes. Pese el estigma de ser la escuela de los matones, esta se caracteriza por el compañerismo solidario y convivencia armónica entre jóvenes de pandillas rivales. Al referirse a otro compañero de un grupo rival, uno de los participantes del grupo focal decía:

Este hombre es de allá (se refiere a comunidades enemigas), este hombre es del mismo *corillo* (banda o barrio), me entiendes, y nosotros aquí nos saludamos, dondequiera que nos vemos nos saludamos. *Se supone que en mi barrio, esté con ellos con problemas, él y el otro se supone que tengan problemas con nosotros.*

Al discutir sobre las experiencias de violencia de Nuestra Escuela en Caguas (en este centro, hay 700 solicitudes, que incluye a más de cien que son alumnos en escuelas regulares) y Loíza, la mayoría de los jóvenes coincidió en que ocurren actos de agresión verbal entre los estudiantes, particularmente, debido a “bochinchos”, “envidia”, “comentarios”, “gente que se cree más que los demás” y “malos entendidos”. Con respecto a los actos de agresión física, éstos aclararon que la regla principal en Nuestra Escuela es no involucrarse en este tipo de conducta, ya que esto puede conllevar la expulsión de los implicados. Según los hallazgos, la mayoría coincidió en la importancia de no involucrarse en actos de agresión física para no perder su espacio. Ante el surgimiento de conflictos en el escenario escolar, destacaron el uso de respuestas no violentas para resolver los mismos: “es más sabio hablar y mantener tu educación”, “yo he aprendido a controlarme más. ¿Por qué? Para no perder mi silla”. Aunque varios manifestaron que seguirían utilizando respuestas violentas, la mayoría de ellos valora la oportunidad de estudiar en Nuestra Escuela. Los hallazgos sugieren la existencia de diferencias entre la escuela regular y Nuestra Escuela, en términos del tipo de cultura escolar que se promueve desde ambos escenarios.

¿Cómo logra Nuestra Escuela este cambio en las actuaciones violentas en sus estudiantes?

Taller de esencia vital, la sanación emocional y el avance educativo

Para comenzar, la experiencia nos ha enseñado la necesidad de trabajar temprano con el coraje que traen muchos de los estudiantes debido a experiencias pasadas de maltrato, irritación que expresan, en muchas ocasiones, a través de la violencia. Así, en el primer semestre del estudiante en Nuestra Escuela, éste participa en el Taller de Esencia Vital, que trabaja con dicho sentimiento y con otras heridas emocionales. El taller es un retiro de tres días internados en una casa aislada en el campo de Utuado, en un paraje de belleza natural. Es una actividad de reflexión intensiva y meditación, en el silencio, y en círculos de discusión con otros compañeros que comparten sus vivencias, buenas y malas, y se apoyan en establecer metas, propósitos de vida y compromiso con Nuestra Escuela para cumplir con sus exigencias de trabajo y de reconciliación con quienes le han lacerado emocionalmente.

Los maestros y el personal de Nuestra Escuela participan en los grupos como moderadores y recursos de apoyo a los diálogos, y conviven esos tres días con los jóvenes, que son, y seguirán siendo, sus alumnos. La convivencia en el taller va conformando una relación de confianza y afecto (*bonding*) entre los maestros, el personal y los estudiantes, que luego se continúa en la labor educativa diaria. Esto facilita y propicia las relaciones de confianza con los maestros y personal de orientación.

Los participantes están acompañados por otros jóvenes que han participado en los talleres, algunos con reputación de bravos, que vienen a servir en las tareas de limpieza, incluyendo inodoros, y el servicio de comidas en la cocina. Estos jóvenes de apoyo se disputan su selección para asistir a los talleres como mano de obra de servicio. Ellos también comparten con los participantes sus experiencias.

Los autores han asistido y han participado en los talleres, en que han escuchado los testimonios de estos jóvenes sobre sus experiencias y vivencias que les han afectado emocionalmente y han incidido en sus estilos de vida de violencia. Las modalidades de agresividad verbal o física son necesarias para su defensa y protección, así como para su autoestima. Es lo que el director denomina el “fronte” que tienen que exhibir para no lucir débiles ante las amenazas en su unidad familiar, su barrio o la escuela. El taller, precisamente, toma, como punto de partida, este machismo en los varones y las féminas, y los dirige a asumir el reto de la solidaridad, el perdón y la empatía.

El director de Nuestra Escuela, creador de estos talleres adaptados a las realidades de los jóvenes, los describe como un proceso de sanación de sus heridas emocionales, sus resentimientos y rencores, frustraciones, sentimientos de fracaso con la escuela regular, y la consecuente baja autoestima y falta de esperanza y de propósitos para su futura vida.

El taller desarrolla un proceso en que el joven establece unas metas a su vida, en sus estudios y su vida personal. El mensaje central es que en Nuestra Escuela se abre la oportunidad que le negó la escuela regular, donde le dieron el mensaje de que no sirve. Aquí le decimos que sí sirve, y ese es su reto. El elemento medular del proceso de sanación emocional es que está vinculado con un proyecto de vida: su avance educativo. Ambos elementos se entrelazan y se refuerzan. La conciliación y sanación emocional lo habilita a motivarse y concentrarse en los estudios, y el logro del aprendizaje y del progreso escolar fortalece su autoestima y sus sentimientos de empatía y solidaridad hacia los demás.

En un cuestionario de preguntas abiertas, se les preguntó a los estudiantes del centro de Caguas sobre su experiencia con el Taller de Esencia Vital, y cuáles cambios ocurrieron en su conducta, sus metas de estudios y sus relaciones con sus familiares. De un total de 70 casos, sus respuestas fueron las siguientes:

- 34 expresaron que hubo un mejoramiento en su persona, en sus metas y sus relaciones con la familia;
- 29 expresaron un mejoramiento en general, sin especificar;
- 5 indicaron que no hubo ningún cambio;
- en 2 casos, les motivó a separarse de su cónyuge: adquirieron las herramientas para entender su situación y tomar decisiones.

Las aseveraciones son diversas y muy elocuentes en describir los cambios en su conducta; a saber: no pelea, no discute, más tranquilo, más calmado, más unido a la familia, es un desahogo, es un nuevo empezar, más respetuoso, más sociable, más paciencia, se siente más querido, no usa palabras soeces, no habla tanto malo, más cariñoso y confianza con la familia, reacciona a problemas de forma correcta, no es tan explosivo, mejoró el trato con sus compañeros, amigable, no busca peleas, ayuda a su familia, dejó las malacrianzas, mejor comunicación con su madre, más comprensivo, mayor autoestima. En cuanto los estudios, dicen: sentirse más responsable, tener su mente más clara, aprende más las materias, asiste más a clases, atiende más en las clases, más entusiasmo por los estudios, siente apoyo a sus metas.

La atención personal de afecto y apoyo por el maestro y personal

Al regresar del Taller de Esencia Vital, el joven viene con una mejor disposición a sus estudios. Por su parte, los maestros, que, al participar en el Taller, entienden las situaciones de vida por las que pasan estos jóvenes, tienen mayor empatía hacia ellos. Como afirma el Dr. José A. Nuñez López, asesor de Nuestra Escuela:

[...] el factor principal del proceso enseñanza-aprendizaje es la relación de amigo del estudiante con el maestro. Esta adherencia afectiva propicia la apertura del estudiante al maestro y la receptividad a su enseñanza. Esta relación de confianza propicia la atención a la enseñanza impartida por el maestro. El estudiante se siente atendido (mecanografiado, 2006).

De hecho, en los grupos focales, la mayoría de los participantes describió las relaciones interpersonales en Nuestra Escuela de forma positiva, particularmente aquellas entre estudiantes y maestros. Al analizar los hallazgos, encontramos que varios participantes se refirieron a los maestros de Nuestra Escuela como “guías” y “amigos”:

- No son como maestros, son más como amigos. Como una persona en la que una puede confiar.
- Amigos, por la atención que nos prestan a cada uno y por la comprensión... yo lo veo como un mejor amigo.

Los participantes también destacaron la confianza que demuestran los maestros hacia ellos, y el apoyo e interés para que sigan adelante. Los siguientes relatos así lo evidencian:

- Ellos dan la clase y, cuando se acaba, siempre sacan un tiempo para...
- Si te sientes mal, tú sabes que puedes ir donde uno de ellos y hablar con ellos y ellos te van aconsejando...
- Hay veces que ellos nos dicen que estás bien en la clase, pero tienes que mejorar esto. Y si no nos dicen eso, nos dicen: “Mira, te portaste bien hoy en la clase.” Ellos siempre te dan aunque sea un ánimo, un ánimo a seguir (participante de 18 años).
- Aquí uno se siente cómodo. Te dan un repaso el lunes para que el viernes sea el examen, me entiendes. Allá en la ‘high’ te explican así por encima, un arroz con hoyo, como dicen.

- Aquí nos llevamos bien con los maestros.

- Aquí no tenemos que montársela a ningún maestro porque todos son chéveres, me entiendes, *los maestros bregan bien aquí. Bregan nítido.*

- ¿Tú sabes por qué a mí me gusta esto? Porque yo estoy solo en mi salón. En mi salón no hay nadie, ahí me explican como es, poco a poco. Ahí en la 'high' no. Ahí en la 'high' habían casi 23 estudiantes, 30, ¿me entiendes? Cómo le explica un maestro a toditos? Y ni a toditos, a los más que saben, me entiendes.

- A los brutos te explican si entiendes... ya tu sabes.

Los participantes también hicieron referencia a las relaciones con otros miembros de la comunidad escolar de Nuestra Escuela, incluyendo los trabajadores sociales y el director. Al describir las relaciones con los trabajadores sociales, una participante de 17 años se refirió a éstos como los “mejores” porque “están pendientes de ti”.

Con respecto al director, se produjo el siguiente diálogo entre varios participantes:

- ¿Viste? Un director de tu escuela no te va a dejar en tu casa.

- Y cuando tienes problemas así...

- No están todo el tiempo contigo, ni te están diciendo “cualquier cosa me llamas, a cualquier hora.”

- Y un director no va a pararse en cada salón a saludarte cuando llegas, a todos los estudiantes.

- Ese director se sabe todo los nombres de todos los estudiantes que están en esta escuela. ¿Qué director se sabe los nombres de todos los estudiantes que están en su escuela?

- Tú vas a una escuela pública y dicen: “¿Quién es ese? Yo nunca te había visto.”

- Este es archivo número 348-A-W.

- Y ya sabes... te conocen por el expediente.

Las expresiones de los estudiantes coinciden con la percepción que tienen los padres de Nuestra Escuela. En una reunión con los padres y

familiares de los alumnos del centro de Caguas, 20 de estos completaron un cuestionario con preguntas sobre la experiencia anterior de sus hijos en la escuela regular y sobre su experiencia en Nuestra Escuela. En cuanto la experiencia en Nuestra Escuela, se destaca lo siguiente:

- 18 dicen que están mejor y más contentos que en la escuela regular.
- 14 dicen que estudian más.
- 19 que se llevan bien con los maestros.
- 17 les gustan las clases.
- 19 no ha tenido problemas con los estudiantes.

En cuanto los maestros, contestan lo siguiente:

- 20 que ayudan al estudiante.
- 20 que respetan al estudiante.
- 16 que se comunican con los padres.

En cuanto al comportamiento de su hijo, dicen:

- 16 que ha mejorado su conducta en la casa.
- 16 que es más considerado con sus familiares.
- 14 que es más responsable en la casa.
- 18 que no ha tenido problemas con otros estudiantes.

A preguntas abiertas sobre lo que más les gusta de Nuestra Escuela, se recogen las siguientes expresiones: comprensivo con el estudiante, el interés por su bienestar, el respeto al estudiante, el ambiente familiar de la escuela, integración individual con el estudiante, la ayuda que se presta al estudiante y el aprendizaje del estudiante a su ritmo.

Las descripciones de las relaciones interpersonales en el escenario escolar ofrecidas por la mayoría de los participantes, así como por sus padres, particularmente las relaciones positivas entre estudiantes y maestros, sugieren algún grado de conectividad y compromiso de estos jóvenes con Nuestra Escuela. De hecho, diversos investigadores han encontrado que, cuando un estudiante se siente aceptado, apoyado, respetado y con la certeza de que puede confiar en otros (e.g. maestros), aumenta la probabilidad de que desarrolle mayor compromiso y conectividad con la escuela (Ryan & Patrick en Libbey, 2004; Lehr, Camilla, Hansen, Sinclair & Christenson, 2003; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004), lo que a su vez disminuye la probabilidad de abandonar la escuela.

La educación personalizada en el salón de clases

La necesidad de una educación personalizada y con sentido

La percepción negativa de la mayoría de los participantes con respecto al contenido y las formas de ofrecer las clases en la escuela regular plantea la necesidad de un tipo de educación que promueva el aprendizaje con significado (Bruner, 1990) y que tome en consideración los diversos talentos y las diferentes formas de aprender de los seres humanos (Gardner, 1983). Las situaciones que tienen mayor impacto en los estudiantes, para que se produzca un aprendizaje con significado, son aquellas que sean apropiadas a su nivel de conocimientos y ritmo de aprendizaje, y pertinentes a su realidad y experiencia cotidiana vital. Promover un proceso de enseñanza-aprendizaje que tenga sentido para los estudiantes; que despierte en éstos el deseo de conocer, de explorar y de crear, y que reconozca y valore la diversidad de intereses, habilidades y talentos, así como sus emociones y sentimientos, puede contribuir a fortalecer el compromiso de éstos con la escuela, como se ha intentado en Nuestra Escuela.

Además de las buenas relaciones, la mayoría de los participantes describió las clases en Nuestra Escuela como dinámicas, variadas y divertidas. A su vez, la mayoría de éstos coincidió al manifestar sentirse a gusto en sus clases porque los maestros “te explican”, “te explican y te prestan atención”, “tu preguntas y te escuchan”, y “todos los días la clase es divertida y eso te motiva”. De acuerdo con lo planteado por estos jóvenes, la ayuda, el apoyo y el interés demostrado por sus maestros durante las clases tiene un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este hallazgo también sugiere, una vez más, la importancia otorgada al tipo de relación entre maestros y estudiantes como elemento clave para valorar las clases en forma positiva o negativa.

Del análisis de los hallazgos también se desprende que los participantes destacaron el uso de situaciones reales y cotidianas en sus clases como un aspecto positivo, lo que plantea la importancia de incluir temas que sean pertinentes a la realidad de los jóvenes. Una minoría de participantes describió el contenido de una de sus clases como aburrido porque “todos los años es lo mismo”. Dos de los participantes también señalaron sentirse incómodos en una de sus clases porque el maestro “es como antisocial” y “hay veces que viene... medio distraído... como de otro planeta”. Estos hallazgos plantean la necesidad de continuar fortaleciendo los lazos de confianza entre los estudiantes y sus maestros, de forma que puedan expresarles su sentir. Esto, a su

vez, requiere proveer a los estudiantes las destrezas necesarias para que puedan comunicar sus opiniones en formas asertivas.

La alienación del joven del proceso educativo en la escuela regular se resuelve en Nuestra Escuela con varias estrategias: grupos más reducidos (un máximo de 12) en las clases, lo cual permite ofrecer una educación personalizada a cada uno; un proceso de vínculo afectivo (*bonding*) entre maestro y estudiante, y entre los estudiantes. Mediante esta vinculación afectiva, el maestro, en forma natural, se hace sensible a las necesidades del joven y se adentra a conocer sus problemas. La flexibilidad curricular dentro del marco de los estándares del currículo oficial permite trabajar con temas de interés y pertinencia a las situaciones y preocupaciones del estudiante. Por ejemplo, el estudio de la poesía se enlaza con los temas de la sexualidad, los amores románticos, los noviazgos, las relaciones de pareja, que son críticas entre estos jóvenes; los estudios sociales con los temas de la violencia y sus factores causales. Partir de temas de interés al joven se apoya el que estos se involucren en la tarea escolar.

El rezago escolar en la escuela pública obedece, mayormente, a que el maestro atiende al grupo que presta atención a la clase, y mantiene el ritmo regular y desatiende al que no presta atención o lleva un ritmo más lento en su aprendizaje. En Nuestra Escuela, el tamaño reducido del grupo y la flexibilidad con el currículo permite al maestro tener el espacio para la comunicación con el estudiante. Puede conocer sus lagunas y deficiencias, y, sobre todo, puede conocer las preocupaciones que le distraen de la clase. Así, puede disponer de un tiempo de la clase para conversar sobre esas preocupaciones, creando un ambiente de reciprocidad: el maestro escucha lo que el estudiante interesaba compartir, y puede dirigir la clase a cuestiones de interés del joven.

El aprendizaje, al paso del joven, constituye un logro para él, lo que le brinda una enorme satisfacción y fortalece su autoestima. Es un paso significativo que ayuda a superar la frustración y encaminarse hacia una paz interior y armonía con los que comparte su diario vivir, incluso con los que ha tenido encono por alguna agresión física, emocional o verbal.

Como se ilustra en las secciones anteriores los jóvenes se quejan de los cursos aburridos de la escuela regular, de los maestros indiferentes a repetir las explicaciones que, seguramente, ya han presentado, a las formas mecánicas de enseñanza, la atención preferencial prestada a los que pueden seguir el ritmo de enseñanza de las lecciones estruc-

turadas conforme los estándares establecidos por el Departamento de Educación, a quienes se refieren como los estofones.

El programa de estudios en Nuestra Escuela no da pie a esta frustración y al rencor por el rezago y el fracaso escolar. En Nuestra Escuela no se registra el fracaso en una asignatura, sino unos lo logran en periodos más breves y a otros les requiere más tiempo. El ciclo de estudio de la lección se repite y se escala de acuerdo el ritmo de aprendizaje del joven. En palabras del mismo joven citado al principio de esta sección: “Esta escuela es bien buena, lo que pasa es que hay muchos locos... Aquí es mejor que allá (la escuela regular), porque aquí tratan a uno bien, *le explican con calma*, pero allá esa gente son como están tratando a uno como si fuera un loco, un demente.” Una frase emblemática que repiten los estudiantes en todos los centros es que “aquí me contestan las preguntas”.

Habrán estudiantes que completarán la escuela superior en dos años y otros en cuatro, pero casi todos, el 98 por ciento de los estudiantes de Nuestra Escuela de Caguas, completan la escuela superior conforme a los estándares del Departamento de Educación, entidad que certifica y otorga el diploma.

Nuestra Escuela, modelo sensitivo a la ecología social que propicia la convivencia armónica y el aprendizaje efectivo

Las experiencias relatadas de los jóvenes denotan que la clave de la efectividad del modelo de Nuestra Escuela es su sensibilidad a la ecología social que enmarca su vida en su seno familiar y ambiente, y los códigos y valores que se imparten y se asimilan para su sobrevivencia. Nuestra Escuela muestra que es posible desarrollar alternativas escolares con ambientes de convivencia armónica, afectiva y solidaria que apoya a los jóvenes superar sus frustraciones, su ira y los comportamientos conflictivos, lograr la paz en sus vidas y el éxito escolar. Así lo han atestiguado los alumnos de Nuestra Escuela. Dos profesoras de escuelas públicas, en sus informes de evaluación externa preparados para sus cursos doctorales, sintetizan los elementos medulares que hacen posible estos logros. La Sra. Carmen Luisa Hernández asevera lo siguiente:

El elemento más desarrollado de esta innovación curricular es el ambiente de apoyo afectivo logrado mediante la vinculación personal con el estudiante para provocar el desarrollo de destrezas psico afectivas en el mismo. Todos los agentes interventores en esta institución muestran claridad con respecto a esta

dimensión de la estrategia y de los objetivos institucionales de Nuestra Escuela. La adaptación de la secuencia de temas y materias a la capacidad o nivel de comprensión de cada estudiante y el empleo de estrategias no tradicionales para la construcción del conocimiento unido al respaldo afectivo de todos los componentes de la comunidad parecen constituir el elemento que diferencia la dinámica de los estudiantes en esta institución como una encaminada al logro (Hernández, 2006).

La Sra. Carmen Delgado, en su trabajo sobre la utilización del modelo de Nuestra Escuela para el mejoramiento de una escuela regular observa lo siguiente:

Existen realidades difíciles pero la práctica de la confianza, la solidaridad, el perdón, el amor y la familiaridad hacen posible observar la cantidad de alternativas viables que se presentan para enfrentar y neutralizar estas situaciones. Realmente se siente paz, armonía y pertinencia (Delgado, 2006).

Ahora bien, hay que ver en qué medida el modelo de Nuestra Escuela puede ser adoptado en el sistema escolar público para lograr un ambiente de paz y convivencia armónica, y el aprendizaje y desempeño institucional efectivo. Actualmente, Nuestra Escuela colabora con un grupo de distritos escolares en el proyecto Agenda Sistémica de Transformación Educativa (ASTE). En este proyecto, se promueve las intervisitas e intercambio de ideas y experiencias entre escuelas, a través del cual sus maestros han podido presenciar el funcionamiento del modelo de Nuestra Escuela. En ese proceso, podrán evaluar la pertinencia y viabilidad de los elementos del modelo y su posible adopción en sus respectivas escuelas.

Paralelamente, la investigación sobre el proceso de transformación educativa irá identificando escuelas exitosas y efectivas, y se documentarán los elementos que sostienen su desempeño efectivo. Los hallazgos iniciales demuestran que muchos de los elementos exitosos de estas escuelas efectivas son similares a los de Nuestra Escuela. Este estudio comparativo sobre los procesos de transformación educativa y sus hallazgos se presentarán en un próximo trabajo.

REFERENCIAS

- Bodrova, E. & Leong, D. (1996). *Tools of the mind: The vygotskian approach to early childhood education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York: Routledge.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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.
- Collins, S.M., Bosworth, B.P. y Soto-Class, M.A. Editors. (2006). *The economy of Puerto Rico: Restoring growth*. Washington, D.C. Center for the New Economy and the Brookings Institution.
- COPREVI. (2007). *Datos compliados de diversas fuentes*. Comunicación electrónica.
- Crozier, M., (1995, mayo-junio). "Le pouvoir confisqué: Jeux des acteurs et dynamique du changement." *Sciences Humaines*, 9.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: A Grosset/Putnam Book.
- Delgado, C. (2006). "Ideas para mejorar el ofrecimiento educativo en la Escuela Ángel Mislán utilizando como referencia el Modelo Nuestra Escuela." Río Piedras, P.R.: Programa Doctoral de la Universidad Metropolitana. (mecanografiado).
- Departamento de Educación, Programa Calidad de Vida Escolar. (2006). *Datos sobre violencia escolar*. <http://www.tendenciaspr.com>
- Dynarsky, M. y Gleason, P. (2002). "How can we help? What we have learned from recent federal dropout preventions evaluation." *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(1), 43-69.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hernández, C. L. (2006). "Evaluación institucional de Nuestra Escuela". Trabajo para un curso del Programa Doctoral en Innovación Educativa del ITESM, Monterrey, México (mecanografiado).
- Hicks, D. (Ed.) (1993). *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Irizarry, R., Quintero, A.H. y Pérez Prado, Z.M. (2006). "El joven desertor y la necesidad de un modelo educativo alternativo para su desarrollo integral: la experiencia de Nuestra Escuela." *Pedagogía*, 39 (1), 125-149.
- Jares, X.R. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Kimball, C. y Golding, J. (2004, febrero). "Adolescent Maltreatment: An Overview of the Research". *The Prevention Researcher*, 11(1).

- Kipnis, A. (1999). *Angry Young Men*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Klem, A.M. y Connell, J.P. (2004). "Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement" *Journal of School Health*, 74 (7) 262-273.
- Kohl, H. (1994). *I won't learn from you and other thoughts on creative maladjustment*. New York: The New Press.
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F. y Christenson, S. L. (2003). "Moving Beyond Dropout Towards School Completion: An Integrative Review of Data-Based Interventions". *School Psychology Review*, 32(3), p 342, 23p.
- Libbey, H.P. (2004). "Measuring student relationship to school: Attachment, bonding, connectedness and engagement". *Journal of School Health*, 74 (7).
- Mercado, R. (2007, mayo 10). Estudio de tesis de Maestría en Epidemiología del Recinto de Ciencias Médicas reportado en *El Nuevo Día*.
- Oficina de Estadísticas de la Criminalidad. (2004). *Víctimas de homicidios por grupo de edad y sexo: 1984 al 2004*. San Juan: Policía de Puerto Rico.
- Orfield, G. (2004). *Dropouts in America*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Pascual Morán, A. (2003) . "Violencias en la educación, culturas de paz en acción: Algunos puntos y pautas para una agenda preventiva". Ponencia presentada en la videoconferencia *La educación y prevención de violencia en jóvenes: Responsabilidad de todas y todos*, auspiciada por el Centro de Prevención de Violencia en Jóvenes Hispanos del Instituto FILIUS.
- Pascual Morán, A., y Yudkin Suliveres, A. (2003). "Educar para la paz en la convivencia solidaria: Hacia una agenda compartida de investigación en acción. En *Fundación Operación Solidaridad: Arranca y Acelera / Memorias y Plan de trabajo 2003-2006*. San Juan: Fundación Operación Solidaridad.
- Rivas Nina, M. (2002). "Los adolescentes y jóvenes en Puerto Rico: En estadísticas". Informe final preparado para *Zona Franca*.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen-thousand hours*. Cambridge, MA: Harvard.
- Scheffler, I. (1977). "In praise of the cognitive emotions" *Teachers' College Record*, 79(2), 171-186.
- Shon, D.A. (1991). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- The Forum For Youth Investment. (2004). "Education Pipeline". *Forum Focus*, 2(4). Disponible en <http://www.forumforyouthinvestment.org>
- Vázquez Rivera, C. (2003). "La construcción social de la violencia en un grupo de jóvenes de ambos sexos de escuela pública intermedia". *PRHSJ*, 22(1), 77-87.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (Eds.). (2003). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning*.

Este artículo se recibió en la Redacción de Pedagogía en noviembre de 2007 y se aceptó para su publicación en mayo de 2008.