

El joven desertor y la necesidad de un modelo educativo alternativo para su desarrollo integral: La experiencia de nuestra escuela

Rafael L. Irizarry

Ana Helvia Quintero

Zinia Marie Pérez Prado

Resumen

El estudio documenta la efectividad del modelo educativo de Nuestra Escuela, una organización de orientación comunitaria que ofrece un programa educativo integrado en el cual jóvenes que abandonaron la escuela puedan completar la escuela superior. Se compara, mediante grupos focales de alumnos de Nuestra Escuela, sus experiencias, percepciones y valoraciones de ésta con las de la escuela regular. Al igual que otros estudios sobre los modelos y prácticas educativas, se sugiere que la deserción escolar es consecuencia de una combinación de factores de riesgo individuales, y de la organización social, académica y estructural de la escuela. Los hallazgos demuestran la efectividad de una educación personalizada integrada con el desarrollo socio-emocional del joven; un clima escolar de solidaridad entre los maestros y todo el personal, y acogedor al estudiante; la participación de la familia; y la incorporación a las experiencias de trabajo.

Descriptores: Nueva Escuela, deserción escolar, adolescentes desertores escolares, factores de riesgo, educación personalizada integrada

Abstract

This study documents the effectiveness of the Nuestra Escuela (Our School) educational model, a community oriented organization which offers an integrated educational program where young school dropouts can complete their high school studies. By means of focus groups, students' experiences, perceptions and assessments of Nuestra Escuela were gathered in comparison with the regular schools attended in the past. The results of the focus groups suggest that school dropout is the outcome of a combination of personal risk factors and the social, academic and structural organization of the school. These findings agree with other studies on this topic. The findings demonstrate the effectiveness of a personalized education integrated with the socio-

emotional development of the young student; a school climate of solidarity of teachers and staff, a sense of caring for the students, family involvement and work experience.

Keywords: Our School, school dropout, youth school dropouts, risk factors, integrated personalized education

Las estadísticas disponibles del Departamento de Educación revelan que cerca del 40 por ciento de alumnos del sistema escolar público abandonan la escuela antes de completar el cuarto año de escuela superior. Un estudio de la demógrafa Judith Rodríguez estimaba que la tasa era 10 por ciento (El Nuevo Día, 17 de septiembre de 2005, pag. 4). Si se toman los datos en forma acumulativa, según el censo del año 2000, un 40 por ciento de la población mayor de 25 años de edad tenía una escolaridad con menos de 12 años (U.S. Department of Commerce, Census 2000).

Independiente de su magnitud efectiva, la deserción escolar redundaba en consecuencias adversas al futuro del joven y de enorme costo social y económico a la sociedad (Cao, R. y Nazario, N. 1993). Los jóvenes que abandonan la escuela predominan en el grupo ocioso de la población, es decir, no participan en la fuerza laboral ni asisten a la escuela. Además, la población de confinados en instituciones penales, jóvenes y adultos, en su mayoría no completaron su cuarto año. La mayoría de estos dejaron la escuela en el nivel intermedio entre los grados noveno a undécimo (Irizarry, R. 1995; Sivestrini, B. 1980; y Nevárez, D., 1990). Los jóvenes que participan en programas educativos para desertores escolares, como Nuestra Escuela, comparten características similares a los confinados en instituciones penales. Además de haber dejado la escuela, son usuarios de sustancias controladas, no participan del mercado de trabajo, tienen un historial de víctimas de la violencia emocional y física en el seno familiar que los ha lacerado emocionalmente, y por consiguiente tienden a manejar la frustración y los conflictos con modos violentos en su unidad familiar, en su ambiente social, incluyendo la institución escolar.

Las pruebas de aprovechamiento académico y de destrezas administradas periódicamente en las escuelas del sistema educativo público reflejan niveles significativamente bajo la norma de proficiencia en las destrezas básicas lo que refleja altas tasas de rezago en el aprendizaje. Este grupo de alto rezago académico son jóvenes en alto riesgo, quienes eventualmente abandonan la escuela.

Varios estudios en Puerto Rico y en Estados Unidos han documentado el fenómeno de la deserción, que ocurre mayormente entre los jóvenes adolescentes en los grados octavo a undécimo. Los factores que lo propician

es el desfase, e incluso el conflicto, entre la institución escolar y las condiciones sociales, y el historial y desarrollo personal de los jóvenes. Al analizar las razones de los jóvenes para abandonar la escuela regular, los estudios hacen referencia a factores relacionados directamente con la escuela, incluyendo: conflictos con los maestros, falta de apoyo por parte del personal escolar, dificultades académicas, ausentismo, corte de clases, poca pertinencia de las clases con sus intereses, rezago escolar, suspensiones escolares, y problemas de disciplina (Consejo Superior de Enseñanza, 1964; División de Investigaciones e Innovaciones Educativas, 1988; Guemárez, 2000; Irizarry, 2002; Quintero & Irizarry, 2003; Junta de Planificación, 1985, 2003; Landrón Rodríguez, 1999; Rosario, 1988).

Algunos estudios realizados en los Estados Unidos presentan resultados similares, al relacionar la deserción escolar con experiencias escolares, tales como: apatía hacia la escuela, rezago escolar (no pasar el grado; retención en un grado), bajo aprovechamiento académico, insatisfacción por estar en una escuela grande y despersonalizada, y falta de apoyo e interés por parte del personal escolar (Lee & Burkham, 2003; Orfield, G. 2004; *The Forum For Youth Investment*, 2004). En un estudio realizado por Lee y Burkham (2003), se identificaron tres elementos fundamentales, específicamente en la escuela superior, que parecen influir significativamente en los estudiantes: 1) estructura escolar (tamaño de la escuela, localización), 2) organización académica (opciones curriculares y programas), y 3) organización social (relaciones entre maestros/ y estudiantes). De los hallazgos de este estudio se desprende que las escuelas con una matrícula muy elevada (más de 1,500 estudiantes); un currículo académico limitado a preparar a los estudiantes para realizar estudios superiores; y relaciones negativas entre estudiantes y maestros, pueden contribuir significativamente a empujar al estudiante fuera de la escuela (Lee & Burkham, 2003). Estas investigadoras enfatizan la responsabilidad que tiene la escuela en la deserción escolar, y plantean que la mayoría de los estudios se enfocan en los factores de riesgo personales, ignorando la influencia que ejerce la escuela en el abandono escolar.

En los estudios del Departamento de Educación de Puerto Rico, así como las indagaciones con los jóvenes de Nuestra Escuela, demuestran que existe entre los desertores un patrón de alienación y de conflicto con la escuela. Como se explicará más adelante, las razones para dejar la escuela se refieren al currículo aburrido, sin interés y sentido para sus vidas, a las relaciones de conflicto con los maestros, que no les explican las lecciones discutidas en clases ni les contestan las preguntas, y que no logran comprender el material. Otros aspectos son los conflictos con el maestro y la administración escolar respecto su falta de disciplina y violación a las normas institucionales, su

manejo de diferencias y conflictos con estilos violentos, y su hábito de uso de drogas. En el caso de las féminas, además de estos factores, predomina su embarazo en su etapa adolescente, matrimonio o emparejamiento.

Propósito del estudio y metodología

En este trabajo se presentan 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, una organización de orientación comunitaria que ofrece un programa educativo de desarrollo integral a jóvenes desertores escolares de las edades de 14 a 20 años a fin de que puedan completar los requisitos de graduación de escuela superior. Los estudiantes provienen mayormente de residenciales y de barrios rurales y sectores urbanos de bajos ingresos de Caguas y algunos municipios cercanos. Al momento del estudio, Nuestra Escuela estaba localizada en la edificación reconstruida de una antigua escuela en desuso localizada con la comunidad del Barrio Turabo Abajo, Caguas.

El estudio analiza los indicadores de satisfacción del estudiante con el currículo y las clases, así como el ambiente escolar, el nivel de aprendizaje logrado por el estudiante, la integración y conectividad del joven con la escuela, la retención y el progreso escolar y tasas y tiempo requerido para la graduación. Sobretodo, se interesa documentar el papel de las condiciones del programa educativo y del ambiente escolar en el éxito escolar del joven, según han sido descritas en la literatura citada anteriormente, y hacer una comparación de estas variables e indicadores correspondientes a las escuelas regulares y al modelo de Nuestra Escuela.

Primero, se presentará una descripción del modelo de desarrollo integrado del joven que enmarca el programa educativo de Nuestra Escuela; su currículo y estrategias de enseñanza, el estilo de trabajo, el ambiente de la organización, su desarrollo y funcionamiento. En la sección que le sigue se presentan los hallazgos significativos del estudio comparativo sobre las experiencias y percepciones de los jóvenes acerca de Nuestra Escuela y de la escuela regular a las que asistieron anteriormente con una discusión sobre los hallazgos y sus implicaciones para una política educativa.

Descripción del modelo de desarrollo integrado del joven en nuestra escuela

Nuestra Escuela tiene como meta el desarrollar un ambiente de apoyo afectivo, que provea los medios para que jóvenes y adultos completen su educación secundaria o estudios alternativos que le faciliten su desarrollo integral, la capacidad para lograr su autosuficiencia económica de manera que mejoren su calidad de vida y la de sus familiares.

Para lograr estas metas y objetivos, el Modelo de Desarrollo Integrado de Nuestra Escuela comprende un conjunto interrelacionado de componentes, fundamentados en unos principios que son implantados mediante estrategias que se describen a continuación.

Componente académico: la atención personalizada

La diversidad de niveles de competencias y destrezas básicas escolares que observamos en los estudiantes requiere un enfoque de enseñanza personalizada. Es “personalizada” y no “individualizada” pues el objetivo es atender a cada estudiante, tomando en cuenta sus niveles de destrezas y conocimientos así como sus actitudes e intereses y su desarrollo integral como persona, lo cual se puede realizar en grupos pequeños de estudio. Esto se facilita con secciones de no más de diez estudiantes, con sesiones de exposición por el maestro de 20 minutos y luego sesiones de trabajo individual o en grupo.

Mediante pruebas diagnósticas y entrevistas se identifican los diversos niveles de competencias de los estudiantes y se recoge un perfil de su desarrollo personal, intereses y actitudes. Aunque la gran mayoría han aprobado el sexto grado, muchos están a nivel de tercero o cuarto grado de escuela elemental. Como no hay 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 del estudiante en el grado escolar de NE.

a) Partir del nivel de competencias escolares del estudiante

La enseñanza personalizada ha permitido partir del nivel donde está el estudiante. En las conversaciones con los estudiantes se observa que uno de los elementos que estos más aprecian de Nuestra Escuela 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 motiva continuar con las lecciones de la clase. Se crea y mantiene un ambiente de confianza entre maestro y estudiante que es esencial para sostener el estudio y el aprendizaje.

b) Materiales de apoyo a la atención personalizada.

Para apoyar la educación personalizada, a su vez, se requieren dos condiciones: el trabajar en grupos pequeños y el desarrollo de materiales para atender la gran diversidad en las competencias de los estudiantes. Estos materiales son:

- 1) Un marco curricular por materia, que especifique los contenidos y competencias que se deben ofrecer en cada grado.
- 2) Módulos instruccionales que desarrollan las competencias de cada materia incorporando temas integradores y que se puedan trabajar en forma individual o grupal.

Los módulos instruccionales, a su vez, consisten de presentaciones cortas seguidas de trabajo por el estudiante. Así se han ido identificando materiales con estas características, a la vez que se han ido desarrollando módulos en matemáticas, ciencias, español, inglés y estudios sociales para los temas en que no se ha encontrado material.

c) Evaluación constructiva

En Nuestra Escuela no existe el fracaso escolar, más bien hay diversos ritmos de aprendizaje en que eventualmente se aprueban los cursos. Todos, tarde o temprano, aprobarán los cursos. Así, en el desarrollo de una competencia o destreza, la evaluación es una herramienta para apoyar la construcción del conocimiento del estudiante. Inicialmente, se ofrece una prueba diagnóstica, la cual indica el nivel de competencia del estudiante. A partir de ese nivel, se trabaja en el salón de clases. Una vez el maestro entiende que se ha dominado la competencia, ofrece una prueba donde se mide la misma. Los estudiantes que obtienen A, B o C en la prueba continúan con nuevo material. Los que no aprueban con esa nota, repiten el aprendizaje, partiendo de las debilidades que mostraron en la prueba.

d) Interés de los jóvenes

El mayor reto ha sido lograr interesar los estudiantes en estudiar algún tema. No ha sido fácil encontrar materiales con temas que les interese a los estudiantes. Con este fin, se ha estado trabajando en el desarrollo de módulos en español, inglés, ciencias y estudios sociales en temas de su interés. Con el apoyo de la Fundación Angel Ramos, se continúa con el diseño de currículos dirigidos al aprendizaje de las materias con temas pertinentes al desarrollo social y emocional del joven. Por ejemplo, la Dra. Melanie Pérez Ortiz, profesora de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, y asesora del proyecto, ha creado unos módulos para la clase de español que desarrollan las competencias de comunicación (escuchar, hablar, leer y escribir) a través de la discusión de tres grupos básicos de temas muy pertinentes a las sensibilidades del joven. En el primer grupo, los temas conducirán a los estudiantes a hablar de sí y explorar quiénes son; en el segundo, los temas provocarán a los estudiantes a pensar críticamente y discutir cómo nos relacionamos con otros; y en el tercer tema, el material se referirá a la relación del ser humano con su contexto (la comunidad, el país y el mundo) (Pérez Ortiz, 2005). Al momento de escribir este artículo, los módulos se están refinando con el apoyo de los maestros para adecuarlos a la realidad del salón de clases.

Componente de apoyo al desarrollo integral del estudiante

La experiencia con los estudiantes de Nuestra Escuela ha hecho evidente lo esencial del aspecto emocional para el estudio y el aprendizaje escolar. El estudio con el grupo focal, en agosto de 2002 (Irizarry, 2002), y las investigaciones recientes apuntan a la estrecha interrelación del desarrollo emocional y el cognoscitivo (Alverio y Pérez Prado, 2005; Boler, 1999; Damasio, 1994; Kohl, 1994; Scheffler, 1977).

Para atender la enorme necesidad de apoyo en lo relacionado al desarrollo emocional se organizó el Centro de Apoyo al Estudiante y la Familia. Este Centro realiza un cernimiento exhaustivo de las características de los participantes al iniciar el programa, que incluye intereses, fortalezas y necesidades. Administra pruebas de autoestima, inteligencias múltiples e intereses vocacionales a fin de definir las metas ocupacionales del estudiante, incluyendo un historial social con una evaluación de su entorno familiar y comunitario. Se elabora un plan de trabajo con cada participante, que se discute con él y con el personal docente, y se da seguimiento a la implantación de lo recomendado. Se realizan intervenciones individuales, grupales o referidos, según sea requerido por cada situación. Desde el Centro, además, se coordinan los demás servicios de apoyo que se ofrecen a los participantes como el cuidado de niños y transportación, entre otros. Entre estas tareas, se enfatiza: el desarrollo y seguimiento de talleres vivenciales, Esencia Vital; y la labor de orientación y de trabajo social.

a) Talleres vivenciales, Esencia Vital

En estos talleres se lleva a un grupo de estudiantes a un retiro de tres días en un lugar muy cerca de la naturaleza en Utuado. En el taller se apoya al estudiante a trabajar con sus emociones y a desarrollar metas a largo plazo. Los maestros participan también de este taller. El taller ayuda a crear un ambiente de convivencia y confianza en la escuela. Por un lado, al atender la dimensión emocional, proveyendo canales que faciliten la introspección y la comunicación por el estudiante de sus inquietudes, malestar y conflictos, 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 las formas de autoridad escolar y de la sociedad civil. A la par, el discutir y aclarar sus metas de vida ayuda a que se concentren más en su interés por terminar sus estudios a fin de alcanzar dichas metas.

Los maestros, a su vez, se hacen más sensibles a los sentimientos y las experiencias de vida de los estudiantes, aumentando la solidaridad con la situación familiar, social y emocional de éstos. Están también más atentos a reconocer momentos de crisis que requieren una atención especial.

b) Labor de orientación, trabajo social y psicología

Originalmente, el Centro trabajaba como se labora en las escuelas con los componentes de trabajo social, orientación y psicología. El estudiante es un “caso” que se refiere al Centro para su atención. Pronto el personal del Centro se percató que este modelo clínico no abonaba al clima de paz en todo el ámbito escolar. El Dr. José A. Núñez López, miembro del cuerpo asesor, diseñó un modelo en el cual los esfuerzos principales del Centro se dirigen a crear y sostener un ambiente acogedor y de confianza en la escuela que propiciara el estudio y el aprendizaje. En este modelo, la tarea principal del trabajador social, psicólogo y orientador, no es atender directamente a los estudiantes, sino colaborar con el maestro, para sensibilizarlos a las necesidades de los estudiantes, incorporar estrategias para atenderlas en el currículo y en la enseñanza; y sostener una interacción de empatía constructiva con el estudiante, en y fuera del salón de clase. Así por ejemplo, los maestros a través de la discusión de los temas de su clase ofrecen la oportunidad al estudiante de entender emociones y explorar alternativas de trabajo y de vida.

El personal del Centro también apoya a que el ambiente de toda 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. El Centro ha promovido, a través de reuniones y talleres donde se evalúa la práctica, el que el personal de Nuestra Escuela desarrolle un ambiente de trabajo en equipo y solidaridad que sea así percibido por los estudiantes. Varias investigaciones recientes comprueban que los ambientes acogedores al desarrollo social y emocional del estudiante mejoran, entre otras cosas, su aprovechamiento académico (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004; Klem y Connell, 2004).

c) El papel de la familia y las relaciones con Nuestra Escuela

Se ha identificado también la necesidad de integrar a las familias en este proceso. Nos referimos a familias y no padres por la enorme ausencia de los varones en las vidas de los estudiantes y porque no todos viven o mantienen relaciones saludables con sus madres. Tenemos muchos estudiantes que viven con abuelas y otros con diferentes familiares, que proveen el ambiente de afecto y apoyo del núcleo familiar, y así se reconoce y apoya en Nuestra Escuela.

Es requisito para la participación de los estudiantes en la escuela la involucración de sus adultos encargados. Así mismo, se les requiere a los familiares participar de las actividades de desarrollo emocional, en especial, el taller de Esencia Vital. Cada año, un familiar significativo de cada estudiante de nuevo ingreso participa en este taller. Además, la escuela ofrece talleres a

los padres sobre diversos temas, como “en busca de empleo”, “hablemos de sexualidad con nuestros hijos”, “la importancia del padre varón en la familia”.

El Comité de Familiares forma parte del gobierno de Nuestra Escuela, donde se les otorga a éstos ingerencia y participación en la toma de decisiones fundamentales. Un representante electo por los familiares será miembro de la Junta de Directores.

El personal de trabajo social presta apoyo para atender las necesidades de las familias desde una perspectiva autogestionaria en lugar de asistencialista.

d) Experiencias de trabajo y servicios comunitarios

Otro elemento que el Centro ha identificado como muy positivo en el desarrollo emocional y académico de los estudiantes es ofrecerles experiencias de trabajo. Se ha podido comprobar la aportación a la madurez, disciplina, formalidad y toma de decisiones correctas que las experiencias de empleo proveen a los participantes. El proveerles experiencias de trabajo donde florecen sus talentos, apoya su autoestima, lo que a su vez lleva a mejorar su desempeño académico. 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. Esto contribuye a aumentar su autoestima y entusiasmo, y redundan en un mayor esfuerzo y dedicación a los estudios. Los jóvenes, al aclarar sus metas de trabajo y descubrir sus posibilidades, ponen gran esfuerzo en adquirir las competencias académicas que les permiten lograr sus metas. Por esto se propone que como parte del modelo un componente que promueva experiencias de trabajo.

Reconocimientos

Nuestra Escuela durante sus cinco años de existencia (años 2000 al 2005) mediante un proceso colectivo de reflexión y aprendizaje ha ido elaborando este modelo en la práctica. Su desarrollo ha sido accidentado debido a la dependencia de subvenciones de agencias de gobierno estatales y las concesiones de agencias del gobierno federal de los Estados Unidos que canalizan sus fondos a través de agencias del gobierno central y de los municipios. Los retrasos en las transferencias de las concesiones (grants), así como los recortes en los fondos federales de los programas sociales en este periodo han incidido en la continuidad, incluso causando la cesantía del personal, así como una excesiva rotación de los maestros que no tienen seguridad de empleo ni los beneficios marginales que los puestos de trabajo en agencias con su presupuesto regular.

Pese todas sus dificultades, el modelo de Nuestra Escuela ha tenido unos logros que han merecido el reconocimiento y apoyo por parte de agencias gubernamentales , centrales y municipales, la legislatura, y fundaciones filantrópicas de Puerto Rico y de los Estados Unidos. Las empresas privadas han brindado apoyo financiero y colaboración en servicios y equipamiento, incluyendo trabajo voluntario por parte del personal ejecutivo. En octubre de 2005, el gobernador de Puerto Rico encomendó a Nuestra Escuela el desarrollar el programa del Centro de Ayuda y Servicio al Alumno (C.A.S.A.) para jóvenes desertores en la región de Caguas. Incluso, Nuestra Escuela ha sido reconocido en el ámbito internacional por la Organización de los Estados Iberoamericanos, cuya sede en América Latina la distinguió como una de las “Escuelas que hacen escuela” por su compromiso y eficacia para atender los jóvenes adolescentes de los sectores socialmente marginados de los países de la región de Centroamérica y del Caribe.

Estudio

Con los estudios evaluativos y comparativos que se llevaron a cabo se intenta comprobar la eficacia de Nuestra Escuela mediante información válida y confiable con la cual se pueda elaborar un cuadro de su funcionamiento en el cual se identifiquen las aportaciones al desarrollo integral del joven con quien la escuela regular ha fracasado.

a) grupo focal

Para explorar la percepción del ambiente escolar y del currículo de un grupo de estudiantes de Nuestra Escuela se utilizó la técnica de grupo focal. El grupo focal es una técnica cualitativa de recolección de información sobre algún tema particular, basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas a un grupo de seis a doce personas (Fontas, Conçalves, Vitale & Viglietta, 2001). Las entrevistas realizadas mediante esta técnica tienen como propósito obtener información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias de los participantes sobre un tema. Esta permite resaltar y rescatar la concepción de la realidad de los participantes, sus vivencias, su lenguaje cotidiano, sus valores y sus creencias acerca de la situación en que viven; y permite al investigador obtener una información específica y colectiva en un corto período de tiempo (Aignerren, 2002; Fontas, Conçalves, Vitale & Viglietta, 2001). Además, la oportunidad de ser parte de un proceso participativo e investigativo y de ser considerados como “conocedores” de un tema, pueden ser elementos que favorecen la autoestima y el desarrollo de un grupo (Aignerren, 2002).

Por otra parte, la técnica de grupo focal presenta algunas desventajas, tales como: capacidad limitada para generar resultados representativos,

principalmente porque el número de participantes es relativamente pequeño y no representativo; difícil planificación en términos del manejo del tiempo en el desarrollo de los tópicos a discutir; dominio de la discusión por parte de quienes posean mejores destrezas de comunicación oral; y tendencia de los participantes a coincidir con las opiniones de la mayoría (Aignerren, 2002; Fontas, Conçalves, Vitale & Viglietta, 2001).

La técnica de grupo focal se desarrolló a través de tres sesiones. Las sesiones se grabaron en cinta de audio; las grabaciones se transcribieron y se guardaron bajo llave en un archivo.

Los objetivos de la Sesión 1 fueron los siguientes: a) crear un ambiente relajado para el abordaje de los temas, b) explorar la percepción de los estudiantes sobre el ambiente en la escuela donde estudiaban y sobre sus clases en dicha escuela, y c) identificar las razones por las que éstos decidieron entrar a Nuestra Escuela y sus planes de estudios en ésta.

Los objetivos de la Sesión 2 fueron: a) explorar la percepción de los estudiantes sobre el ambiente escolar y el currículo de Nuestra Escuela, b) explorar los planes de estudios de los estudiantes, e c) identificar los temas y las destrezas que desean aprender en Nuestra Escuela.

Los objetivos de la Sesión 3 fueron: a) explorar la percepción y satisfacción de los estudiantes con el ambiente escolar y el currículo de Nuestra Escuela, b) identificar los temas y las destrezas que aprendió y que desea aprender en Nuestra Escuela, c) explorar las necesidades de los estudiantes y las formas en que Nuestra Escuela puede ayudarlos a lidiar con éstas, y d) conocer las aspiraciones de estos al terminar sus estudios de escuela superior.

Los participantes fueron 5 varones y 2 féminas de los cuatro niveles equivalentes a los grados octavo, noveno, décimo y undécimo. Sus edades fluctuaron entre los 16 a 19 años, y abandonaron la escuela regular entre octavo a undécimo. Estos participantes eran estudiantes matriculados en Nuestra Escuela y asistían regularmente a clases.

El análisis de la información ofrecida por los participantes se realizó utilizando la técnica conocida como análisis de contenido. Esta técnica se utiliza para describir sistemáticamente la forma y el contenido de material escrito o hablado. La forma se refiere a patrones estructurales de ubicación, orden y visibilidad de datos (e.g temas, eventos o personas), mientras que el contenido se refiere a los tópicos y eventos centrales presentados en el material, así como a las tendencias y perspectivas con que se discuten (Ander-Egg, 1983).

Hallazgos

El análisis de hallazgos presentado a continuación corresponde a la escuela regular.

Percepción del ambiente escolar

Sentimientos generados por la escuela regular

Al analizar los hallazgos, se encontró que los sentimientos generados por la escuela identificados por la mayoría de los participantes (e.g. apatía, aborrecimiento, y frustración) son consistentes con las razones expresadas por éstos para abandonar la escuela. Es decir, los conflictos con los maestros la falta de apoyo por parte del personal docente y no docente, y las clases aburridas y de poca pertinencia, entre otras razones, generan en estos jóvenes sentimientos de apatía, aborrecimiento y frustración. No debería extrañarnos que un joven no desee permanecer en un lugar (la escuela) que le genere esta clase de sentimientos.

Los sentimientos identificados por la mayoría de los participantes también sugieren poca o ninguna conectividad del estudiante con la escuela regular, en la medida en que no propician que éste se sienta parte de la comunidad escolar. Es precisamente la conectividad escolar un importante factor de protección que disminuye ciertos factores de riesgo relacionados con la deserción escolar (Dynarsky & Gleason, 2002; *The Forum Focus*, 2004). Además, estos sentimientos no contribuyen a que el estudiante desarrolle compromiso con su escuela.

Los hallazgos plantean la necesidad de fomentar ambientes escolares en dónde los estudiantes se sientan aceptados, felices, valorados, animados, y seguros. A su vez, partiendo de que inevitablemente existirán situaciones que provoquen en los estudiantes sentimientos de apatía, frustración, o aborrecimiento, es importante desarrollar en éstos las destrezas necesarias para lidiar con estos sentimientos en formas adecuadas. Partiendo de la estrecha relación que existe entre el desarrollo socio-emocional y el desarrollo cognitivo (Damasio, 1994; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004), ayudar a los estudiantes a manejar sus sentimientos adecuadamente no sólo contribuye a lograr el éxito académico, sino más aún, a tener éxito en sus vidas.

Relaciones interpersonales

La mayoría de los participantes describió las relaciones con sus compañeros de escuela como armoniosas, lo que plantea una fortaleza en términos de lograr un ambiente escolar positivo y adecuado para la enseñanza. Sin embargo, al analizar las descripciones de las relaciones de los participantes con el personal escolar (maestros, director, trabajadora social), encontramos

que éstas se caracterizaron por la falta de confianza, la falta de apoyo e interés hacia los estudiantes, y la falta de comunicación efectiva. Esto sugiere la existencia de un clima de tensión y hostilidad entre estudiantes y personal escolar, que en nada contribuye al aprendizaje.

Estos resultados coinciden con Orfield (2004), quién plantea que en múltiples ocasiones, cuando los estudiantes comienzan a mostrar señales de abandono escolar, “nadie hace nada”, la mayoría de los participantes apuntó a la falta de interés hacia sus ausencias o dificultades académicas, por parte del personal escolar, como una de las principales características de las relaciones interpersonales. Esta falta de interés se manifestó en comentarios, tales como: “...salía mal en las clases y la trabajadora social no hacía nada...”, y “a veces nos decía (la trabajadora social) estás faltando mucho, llevas muchas ausencias, pero no hacía nada”. Resulta preocupante esta pasividad y desinterés ante señales que claramente requieren tomar acción para prevenir situaciones más graves, en este caso, el abandono escolar.

Un aspecto importante a destacar al analizar las relaciones interpersonales en el ámbito escolar es el poder que tienen las relaciones sociales positivas en la prevención de la deserción escolar (Lee & Burkham, 2003; *The Forum For Youth Investment, 2004*), en la medida en que éstas constituyen elementos fundamentales para lograr la conectividad y el compromiso del estudiante con su escuela. El apoyo del maestro hacia el estudiante, para que éste logre cumplir con los estándares establecidos por la escuela, está relacionado con un aumento en el compromiso estudiantil (Ryan & Patrick en Libbey, 2004; Lehr, Camilla, Hansen, Sinclair, & Christenson, 2003; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). A su vez, el interés y el apoyo hacia los estudiantes demostrado por el personal escolar, así como la confianza que sientan los estudiantes para hablar de sus problemas con sus maestros son variables relacionadas con la conectividad escolar (Lehr, Camilla, Hansen, Sinclair & Christenson, 2003). En este sentido, las descripciones de las relaciones entre estudiantes y personal escolar ofrecidas por la mayoría de los participantes sugieren poca o ninguna conectividad y compromiso con la escuela, lo que a su vez podría explicar parte de sus razones para abandonar la escuela.

Un aspecto que se destacó durante las discusiones de los grupos focales fue el uso de palabras soeces por parte de los estudiantes para referirse al personal escolar, particularmente, a sus maestros, coincidiendo con los hallazgos encontrados por Irizarry (2002) en un estudio exploratorio con jóvenes que habían abandonado la escuela (en Quintero & Irizarry, 2003). El uso de este tipo de palabras pone de manifiesto el poco o ningún respeto que sentían estos jóvenes hacia sus maestros, lo que a su vez refleja una falta de

conectividad con éstos, y por ende, con la escuela. Entender esta actitud de los estudiantes hacia sus maestros requiere adentrarse un poco en sus contextos. Muchos de los estudiantes de Nuestra Escuela provienen de ambientes caracterizados por la violencia, y la falta de apoyo familiar (Quintero & Irizarry, 2003). En lugar de encontrar en la escuela una comunidad escolar de apoyo, muchos estudiantes ven en ésta una institución impersonal, en donde reciben poco o ningún apoyo y comprensión por parte de sus maestros. Esto parece contribuir a generar apatía hacia la escuela, y enojo hacia los maestros. Resulta por tanto indispensable, que la escuela regular reconozca la necesidad de integrar el componente académico y el componente socio-emocional, como una forma de promover el desarrollo de destrezas socio-emocionales en los estudiantes y en el personal escolar que les permitan resolver sus conflictos en formas no violentas y establecer relaciones interpersonales positivas.

Percepción del currículo de la escuela regular

Contenido de las clases

La mayoría de los participantes manifestó tener una percepción negativa del contenido de sus clases, evaluándolo como: aburrido, difícil de entender, y de poca pertinencia, mientras que sólo un participante evaluó de forma positiva su clase de matemáticas, al indicar que ésta le resultaba interesante. La percepción negativa del currículo de la escuela regular manifestada por la mayoría de los participantes, unido al clima de tensión provocado por las relaciones interpersonales en el ámbito escolar (entre estudiantes y maestros, director y trabajador social), fueron elementos importantes en la decisión de abandonar la escuela. Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos por Irizarry (2003) en un estudio exploratorio con jóvenes desertores.

Desempeño de los maestros

El desempeño de los maestros es percibido de forma negativa por la mayoría de los participantes, quienes expresaron: “(los maestros) no me contestaban las preguntas”, “lo único que hacían era ponernos a escribir y contestar...”, y “...habla mucho y no da mucha participación (a los estudiantes)”. Esta percepción negativa de su desempeño fue consistente con la percepción negativa del contenido de las clases, expresada por la mayoría de los participantes.

A continuación, se presenta el análisis de los hallazgos correspondientes a Nuestra Escuela.

Percepción del ambiente escolar

Sentimientos generados por Nuestra Escuela

Los sentimientos generados por Nuestra Escuela, identificados con mayor frecuencia por los participantes, fueron: aceptación, placer y confianza. Este hallazgo sugiere que la mayoría de estos jóvenes perciben un ambiente escolar positivo, lo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los sentimientos identificados por la mayoría de los participantes sugieren algún grado de conectividad con la escuela, en la medida en que propician que el estudiante se sienta a feliz, valorado, y parte de la comunidad escolar. Resulta interesante el contraste entre los sentimientos generados por la escuela regular y los sentimientos generados por Nuestra Escuela. Mientras que en la escuela regular los sentimientos predominantes identificados por la mayoría de los participantes fueron la apatía, el aborrecimiento, el rechazo y la frustración, los jóvenes manifestaron que en Nuestra Escuela se sienten “bien”, “feliz”, aceptado y apoyado. Este hallazgo sugiere la existencia de diferencias en la cultura escolar² entre la escuela regular y Nuestra Escuela.

Relaciones interpersonales

Al analizar las relaciones interpersonales en el ámbito escolar, se encontró que la mayoría de los participantes las describieron de forma positiva, mientras que una minoría manifestó la necesidad de mejorar la confianza con algunos. Esto contrasta con la descripción de las relaciones personales en la escuela regular, donde la mayoría de los participantes las describió de forma negativa. Las características principales de las relaciones interpersonales en Nuestra Escuela identificadas por los jóvenes, fueron las siguientes: confianza, respeto, armonía, apoyo e interés. Este hallazgo sugiere que la mayoría de estos jóvenes perciben un ambiente escolar positivo, lo cual contribuye al desarrollo saludable de la comunidad escolar.

Cuando un estudiante se siente aceptado, apoyado, respetado, y con la certeza de que puede confiar en otros (e.g. maestros, pares), aumenta la posibilidad 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). En este sentido, las descripciones de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar ofrecidas por la mayoría de los participantes sugieren algún grado de conectividad y compromiso de estos jóvenes con Nuestra Escuela, lo que a su vez, disminuye la probabilidad de abandonar la escuela.

Rotación de maestros

La mayoría de los estudiantes percibe de forma negativa la frecuente rotación de maestros, así como la falta de procedimientos para lidiar con esta situación. Según expresiones de varios jóvenes, esta situación afectó de forma negativa su desempeño académico, ya que no aparecieron algunos de sus trabajos, por lo que no había constancia del material cubierto.

Aunque la mayoría de los participantes percibe de forma positiva las relaciones con sus maestros, es importante tomar en consideración sus percepciones negativas con respecto a la rotación de éstos. Esta situación puede llegar a convertirse en un elemento que lacere los lazos de confianza, amistad, y apoyo entre maestros y estudiantes, y que afecte el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, una de las alternativas propuestas por los participantes para mejorar las clases fue evitar la renuncia de maestros.

Lograr una relación de confianza entre estos estudiantes y sus maestros es un proceso que requiere tiempo y esfuerzo de ambas partes, más aún, considerando las profundas heridas emocionales que la mayoría de los estudiantes de Nuestra Escuela llevan consigo (Quintero & Irizarry, 2003). En la medida en que estos jóvenes perciban que estos lazos de amistad serán de poca duración, y que las condiciones en que se lleven a cabo estas rotaciones van a afectar negativamente su desempeño académico, podría afectarse cada vez más el establecer y mantener relaciones de confianza y apoyo. Además, la falta de un procedimiento establecido para lidiar con esta situación, puede causar frustración y desánimo en los estudiantes, ya que podrían sentir que el esfuerzo invertido en sus clases hasta ese momento fue una pérdida de tiempo.

Considerando las características particulares de Nuestra Escuela (e.g. limitaciones financieras, fluctuaciones en las subvenciones debido a recortes fiscales, falta de seguridad en el empleo, y las características de la población que atiende), es probable que la rotación de maestros sea una situación frecuente. Esto plantea la necesidad de desarrollar procesos que asuman la rotación como parte de la cultura escolar, estableciendo procedimientos que disminuyan los posibles efectos negativos de ésta.

Organización escolar y regulaciones escolares

De acuerdo con varios participantes, la flexibilidad del horario de clases establecido en Nuestra Escuela como parte de la organización escolar, es una de las mayores fortalezas del ambiente escolar. En Nuestra Escuela, las clases se ofrecen de 8:00 am a 12:00 pm, de lunes a jueves, lo que les permite a los estudiantes “trabajar en las tardes” y “tener más tiempo para hacer otras cosas”. Aunque son muchos los programas de educación alternativa que todavía se encuentran en proceso de evaluación, aquellos que han incluido

entre sus componentes la flexibilidad de horario han mostrado señales de efectividad (*The Forum for Youth Investment*, 2004).

A juicio de varios participantes, un aspecto de la organización escolar que se debe mejorar es el sistema utilizado para archivar los documentos que se le solicitan a éstos, de forma tal, que se evite la pérdida de los mismos. Es importante considerar la confidencialidad de algunos de estos documentos, lo que hace necesario que se archiven en un lugar seguro, para evitar que se extravíen.

Servicios de apoyo

Al analizar los hallazgos, se encontró que la mayoría de los participantes coincidió en destacar la importancia de que en Nuestra Escuela se vuelvan a ofrecer servicios de apoyo, incluyendo: psicólogos, médicos, tutores y orientadores. Este hallazgo pone manifiesto las múltiples necesidades de estos jóvenes, más allá del aspecto académico.

Reconociendo que la instrucción académica por sí sola no es suficiente para lograr el pleno desarrollo de los estudiantes, es importante ofrecer servicios de apoyo socio-emocional que les ayuden a desarrollar destrezas para resolver sus conflictos en formas creativas y no violentas, identificar y manejar emociones en formas adecuadas, desarrollar la empatía, establecer relaciones interpersonales positivas, y desarrollar destrezas de cooperación, entre otras. 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 (*The Forum for Youth Investment*, 2004). Diversas investigaciones han planteado la importancia de fomentar un ambiente escolar de apoyo, dónde se ayude a los estudiantes a lidiar con sus problemas personales, como elementos esenciales para aumentar el compromiso escolar (Zins, Weissberg, Wang, Walberg, 2004). El ofrecer servicios de apoyo de forma integrada y consistente contribuye a que los jóvenes se sientan valorados, produciendo en éstos un sentido de bienestar y seguridad.

Partiendo de la estrecha relación que existe entre el desarrollo socio-emocional y el desarrollo cognitivo (Damasio, 1994; Zins, Weissberg, Wang, Walberg, 2004), la integración de servicios de apoyo al contexto escolar puede contribuir, no sólo a promover el éxito escolar (Zins, Weissberg, Wang, Walberg, 2004), sino a formar ciudadanos con las destrezas necesarias para enfrentarse con éxito a las situaciones del diario vivir. Es importante destacar que los servicios de apoyo deben dirigirse a toda la comunidad escolar, y de forma especial, a los maestros.

Percepción del currículo

Contenido de las clases y aprendizaje (conocimientos y destrezas adquiridas)

Al analizar la evaluación realizada por los participantes sobre el contenido de sus clases, se encontró que la frecuencia con la que éstos evaluaron el contenido como aburrido o interesante fue similar. Resulta interesante el hecho de que, aún cuando perciben relaciones de confianza con sus maestros, manifestaron que no se comunican con ellos para expresar su sentir con respecto al contenido de sus clases. Esto plantea la necesidad de fortalecer esos lazos de confianza.

Considerando la frecuencia en la evaluación del contenido de las clases como aburrido o interesante, resulta necesario reevaluar el mismo, de forma que nos aseguremos que sea pertinentes a las realidades de estos jóvenes, “a la vez que responda y al mismo tiempo rete los cambios sociales y económicos que vive nuestra sociedad” (Guemárez, 2000).

Desempeño de los maestros

La forma en que el maestro se desempeña en la clase influye en la atención, el interés y la motivación del estudiante. Aunque la frecuencia con la que los participantes evaluaron el desempeño de sus maestros como positivo o negativo fue similar, la mayoría de éstos lo hizo de forma negativa. Esta percepción negativa respondió a las siguientes razones: no considerar en ocasiones las opiniones o preferencias de los estudiantes, no estar concentrado en dar la clase, y no fomentar el interés de los estudiantes por el material. Las razones ofrecidas por los participantes para evaluar de forma negativa el desempeño de los maestros en las escuelas regulares donde estudiaron, contrastan con los sentimientos generados por Nuestra Escuela (“los maestros me escuchan...”), y con la descripción de las relaciones interpersonales entre estudiantes y maestros ofrecidas por la mayoría de los participantes (confianza, apoyo e interés hacia los estudiantes).

Estrategias de enseñanza

La mayoría de los participantes coincidió en evaluar de forma positiva las estrategias utilizadas en el salón de clases, entre las que se destaca, el realizar trabajo en grupo. Este hallazgo sugiere que la mayoría de estos jóvenes valora el ayudarse mutuamente y el compartir entre ellos. A través del aprendizaje cooperativo, como estrategia de enseñanza en el salón de clases, se puede seguir fortaleciendo el trabajo en grupos, con todas las ventajas que esto representa. Entre las múltiples ventajas del aprendizaje cooperativo, demostradas a través de una gran diversidad de investigaciones (e.g. Johnson, Johnson, & Holubec, 1993; Slavin, 1991; Stahl & Van Sickle, 1992), se encuentran las siguientes: mayores destrezas para tomar la perspectiva de

otros; altas puntuaciones en pruebas académicas; mayor autoestima y mayor sentido de ser valorado por los compañeros de clase; mayor número de destrezas sociales positivas; mayor comprensión del contenido y de las destrezas del material estudiado; y desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, hacia la escuela, y hacia sus maestros (Christie, Wagner & Winter, 2001; Stalh, 1994).

De los hallazgos también se desprende la importancia otorgada por la mayoría de estos jóvenes a tener un rol activo en sus clases. Esto plantea la necesidad de promover una educación basada en el diálogo, que promueva el debate y el análisis crítico de los problemas, y que propicie las condiciones de verdadera participación (Freire, 1978).

Temas, destrezas y actividades educativas de interés

Un aspecto importante a destacar durante la exploración de los temas, las destrezas y las actividades de interés para los jóvenes participantes, fue la dificultad de éstos en identificar intereses. La respuesta más frecuente ofrecida por la mayoría de los participantes fue que no le interesa ningún tema. Estos hallazgos sugieren varias posibilidades.

En primer lugar, aún cuando se sienten a gusto en Nuestra Escuela, según se desprende de sus percepciones del ambiente escolar, parecen tener cierta apatía hacia los estudios. Esto plantea la necesidad de seguir fortaleciendo en éstos un sentido de compromiso y conectividad con la escuela. Por otra parte, la escuela pública regular, en la que estos jóvenes han recibido la mayor parte de su educación, pocas veces provee el espacio para que los estudiantes expresen sus intereses, opiniones e inquietudes. Al relacionar la juventud con irracionalidad e inexperiencia, se les otorga una pobre valoración a sus opiniones porque se parte de la premisa de que no tienen ni la capacidad ni la experiencia para opinar (Vázquez Rivera, 2003). En este sentido, es probable que estos jóvenes no estén acostumbrados a tener una parte activa en el diseño del currículo académico.

Por otra parte, los hallazgos muestran que la mayoría de estos jóvenes están interesados en mejorar sus destrezas de escritura en inglés y español, ya que, según expresó uno de ellos, “se me hace difícil escribir...en inglés, peor...”. Esto plantea la importancia de que los maestros fortalezcan estas destrezas, y pone de manifiesto algunas de las dificultades académicas de estos jóvenes, las cuales muchas veces, contribuyen significativamente el abandono escolar.

Organización académica y Sistema de evaluación

La organización académica de Nuestra Escuela fue evaluada en términos de los criterios establecidos para aprobar las clases y el tiempo requerido para finalizar las mismas. Varios participantes percibieron dicha

organización como positiva, ya que ofrece mayor oportunidad de aprobar las clases, y de finalizar las mismas en menos tiempo (en comparación con la escuela regular).

Finalmente, la mayoría de los participantes coincidió en que el sistema de evaluar el desempeño académico de los estudiantes debe mejorarse. Varios jóvenes dejaron sentir su inconformidad en expresiones, tales como: “no sabemos cómo vamos en las clases”, y “no sé cuánto me falta para terminar”. Es importante que las personas responsables del área académica tomen en consideración estos planteamientos y dialoguen con los estudiantes sobre posibles alternativas, las cuales podrían incluir, realizar evaluaciones académicas de forma periódica.

Variables personales

Percepción que tienen los participantes de sí mismos

Explorar la percepción de los participantes sobre sí mismos fue una ardua tarea, debido a la dificultad que éstos tuvieron para identificar cualidades personales, así como aspectos de su persona que les gustaría cambiar o mejorar. Sin embargo, una vez comenzaron a mencionar las características que mejor los describen, identificaron cualidades positivas, tales como: responsable, respetuoso, confiable, amable, y amoroso.

La dificultad de estos participantes para identificar cualidades y aspectos personales a mejorar o cambiar, plantea la necesidad de promover en estos jóvenes el desarrollo de destrezas sociales y emocionales. A su vez, estos hallazgos parecen sugerir, entre otras cosas, poca valoración de su persona, limitado conocimiento de sí mismos, o limitada confianza con las investigadoras de este estudio.

Necesidades personales

Las necesidades personales expresadas por los participantes incluyeron: búsqueda de empleo, orientación académica, relaciones de pareja saludables, y manejo adecuado del coraje. Mientras que las primeras dos necesidades identificadas por los participantes se relacionan con aspectos académicos y de empleo, las dos últimas requieren el desarrollo de destrezas socio-emocionales que les permitan a estos jóvenes establecer relaciones de pareja basadas en el respeto, la armonía, y el diálogo; resolver conflictos en formas no violentas; y manejar emociones en formas adecuadas. En este sentido, los servicios de apoyo al estudiante que pueda ofrecer Nuestra Escuela adquieren especial relevancia.

Metas y aspiraciones

Al analizar las metas a corto plazo de los jóvenes, se encontró que todos tienen la intención de finalizar sus estudios en Nuestra Escuela, lo que sugiere que estos jóvenes poseen algún grado de compromiso escolar, y han

desarrollado algún grado de conectividad con Nuestra Escuela. A su vez, este hallazgo representa un logro para el personal de Nuestra Escuela en la medida en que han conseguido que sus estudiantes muestren un alto interés en mantenerse en la escuela y finalizar sus estudios.

Los hallazgos con respecto a las metas a largo plazo de los participantes sugieren que éstos han definido sus metas a seguir, una vez finalicen la escuela superior. Sin embargo, partiendo de la dificultad que presentaron los participantes en identificar cualidades y destrezas requeridas para alcanzar sus metas, estos jóvenes no parecen tener un claro entendimiento de las metas a largo plazo. Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos en un estudio realizado por Irizarry (2002) con jóvenes desertores escolares.

La mayoría de los participantes aspira a continuar estudios universitarios en diversas áreas. Otros participantes manifestaron interés en trabajar, en combinar el trabajo con los estudios, y en realizar estudios técnicos. Una de las participantes, quién se encontraba embarazada al momento de las sesiones focales, identificó como meta a largo plazo “casarme y criar a mi bebé”. Partiendo del interés de Nuestra Escuela en contribuir a que estos jóvenes sigan hacia adelante con sus aspiraciones, es importante establecer unos mecanismos o procedimientos que permitan brindarles el apoyo y seguimiento necesario para ayudarles en sus aspiraciones.

Percepción de la comunidad

Formas de relacionarse con sus comunidades y opiniones sobre éstas

Al analizar las percepciones de los participantes sobre sus comunidades, se encontró que existe poco o ningún interés en involucrarse en asuntos relacionados con ésta. Esto sugiere un desligamiento o falta de conectividad de estos jóvenes con sus comunidades, manifestándose por medio de opiniones negativas o despectivas, tales como: “...es como una cárcel”, “pa’l (sic) carajo con la comunidad”, y “quiero salir de aquí...lo que hacen es pegarse cuernos”.

Considerando la importancia de las relaciones entre estudiante y comunidad para el desarrollo de su identidad, estos hallazgos son motivo de preocupación. Según se desprende de los hallazgos, las comunidades a las cuales pertenecen estos jóvenes, en vez de representar una fuente de apoyo para su desarrollo, parecen ser una fuente de violencia y conflictos.

Conclusiones y recomendaciones

La identificación de factores escolares como las razones principales de los participantes para abandonar la escuela, pone de manifiesto el papel protagónico de ésta como agente expulsor, y plantea la necesidad de revisar y

reformular los conceptos, los principios tradicionales y las prácticas de la educación (Hicks, 1993; Jares, 1999). Se requiere transformar el contenido segmentado del currículo, las estructuras de organización rígidas, y los estilos pedagógicos lineales y autoritarios, los cuales responden a una visión fragmentada de la educación, así como a prácticas excluyentes que privilegian ciertos saberes y evitan otros de manera selectiva, promoviendo el conformismo y la anulación de la creatividad (Guemárez, 2000).

Sin embargo, es indispensable enfatizar que la deserción escolar es un fenómeno de gran complejidad, lo cual queda evidenciado en las múltiples y variadas razones asociadas a ésta (Quiñones Torres, 1996; *The Forum for Youth Investment*, 2004; Rumberger en Orfield, 2004). Esto plantea la necesidad de reconocer, junto con los factores escolares, la presencia de otros factores importantes. Los atributos biológicos y psicológicos de los jóvenes, la influencia de otros micro-sistemas (familia, pares, comunidad) en sus vidas, y las relaciones de clase y poder que tienen lugar en la macro-estructura social, en la cual están inmersos estos micro-sistemas, también influyen significativamente en el abandono escolar. A medida que avanza la investigación sobre el fenómeno de la deserción escolar, y los estudios sobre los modelos y las prácticas educativas como el que se ha descrito en este trabajo, aumenta la evidencia que sugiere que la deserción escolar es consecuencia de una combinación de factores de riesgo individuales, y de la organización social, académica y estructural de la escuela (Algarín Dávila, 1995; Rumberger en Orfield, 2004; *The Forum for Youth Investment*, 2004).

Por esta razón es tan importante que el modelo escolar que se desarrolle para trabajar con los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela trabaje en forma integrada con el desarrollo académico, los aspectos socio-emocionales y las experiencias de trabajo. Este modelo es más costoso que la escuela regular. Sin embargo, es mucho menos costoso que las cárceles. Sin añadir el costo social, para estos jóvenes y para las víctimas de las acciones violentas que la falta de oportunidades empuja a un grupo de ellos a cometer.

Nuestra Escuela presenta los elementos para ese modelo. Los resultados positivos que se han obtenido muestran los beneficios de este modelo. Además de los hallazgos del estudio que describimos en este artículo, que muestran las percepciones de los estudiantes, Nuestra Escuela ha logrado:

- eliminar el uso de drogas y alcohol en el horario escolar;
- reducir a casi cero el número de usuarios de drogas fuera del horario escolar;
- eliminar los incidentes de agresión física y verbal en la escuela;

- que todos los jóvenes referidos por tribunales han limpiado sus casos y expedientes delictivos;
- que el 100% de nuestros estudiantes terminen su cuarto año;
- que el 100% de nuestros estudiantes mejoren el dominio de destrezas académicas;
- que el 25% de los que completaron el nivel secundario continúan estudios post-secundarios, lo cual es poco probable para esta población;
- que el 50% de los egresados del programa se incorporan efectivamente en el mercado de empleo, o en micro empresas autogestionadas.

Elementos de este modelo se podrían integrar en programas en las escuelas para apoyar así un ambiente de paz. Identificamos los siguientes principios como los elementos esenciales:

- un ambiente de aprendizaje no amenazante a su autoestima;
- un personal comprometido y con la sensibilidad para trabajar con estos jóvenes;
- un ambiente escolar que promueva el trabajo en equipo, la investigación en acción y la actitud emprendedora de los maestros en revisar continuamente su práctica a partir de lo que aprenden de la investigación en acción;
- una organización escolar que permita grupos pequeños y el aprendizaje personalizado.

Es esperanzador ver jóvenes que habían abandonado la escuela, que a través de un programa que parte de estos principios aprueban con buenas calificaciones los exámenes de equivalencia, abriéndose así sus posibilidades futuras.

Referencias

- Alverio, Z. y Pérez Prado, Z.M. (2005) *Informe Proyecto Iniciativas Innovadoras*, DEGI (mimeo)
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Cao, R. y Nazario, N. (1993). *Costos sociales de la deserción escolar en Puerto Rico*. Proyecto Nexus, Fundación Educativa Ana G. Méndez.

- 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.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje el futuro de la educación: El punto de vista del fórum universal de las culturas. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona.
- Crozier, M. (1995). Le pouvoir confisqué: Jeux des acteurs et dynamique du changement. *Sciences Humaines no.9, mayo-junio*.
- Cuban, L. (2003). *Why Is It so Hard to Get Good Schools?* New York: Teachers' College Press.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (1988). Estudio sobre la deserción escolar (mimeo).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- IREI. (1995). *La nueva escuela intermedia. Principios guías para la renovación de la Escuela Intermedia*. Fundación Comunitaria de Puerto Rico.
- Irizarry, R. (1995). La población adolescente de Puerto Rico, y los retos de la escuela intermedia. *Pedagogía, vol 30, pp 7-21*.
- Irizarry, R. (2002). *Estudio con Grupo Focal*. (mimeo sin publicar)
- 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
- Nevárez, D. (1990). *El crimen en Puerto Rico*. San Juan: Instituto para el Desarrollo del Derecho.
- Orfield, G. (2004). *Dropouts in America*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Picó, F. (1989). *Vivir en Caimito*. Río Piedras: Ediciones Huracán.
- Scheffler, I. (1977). In Praise of the Cognitive Emotions. *Teachers' College Record, Vol. 79, Num. 2 pp. 171-186*
- Silvestrini, B. (1980). *Violencia y criminalidad en Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial Universitaria. Universidad de Puerto Rico.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (Eds.). (2003). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning*.

Notas

1 Agradecemos el apoyo del Decanato de Estudios Graduados e Investigación a esta investigación, a través del Fondo de *Iniciativas Innovadoras en áreas temáticas y problemas sociales de Puerto Rico*. Agradecemos también la colaboración del Dr. José A. Nuñez López, Sr. Justo Méndez Arámburu y Sra. Ana Yris Guzmán, del equipo directivo de Nuestra Escuela.

2 Definida como las ideologías, filosofías, expectativas, actitudes, y prácticas importantes para los miembros de la comunidad escolar (Lantieri & Patti, 1996).

Este artículo se recibió en la Redacción de *Pedagogía* en enero de 2006 y aceptado para su publicación en abril del mismo año.