
Un Plan educacional para una mayor igualdad

Rafael L. Irizarry*

Ana H. Quintero**

Resumen

En este trabajo, se analiza los efectos de la desigualdad socioeconómica en el éxito de los estudiantes en la escuela, los factores en el sistema escolar que acentúan la desigualdad y cómo las escuelas exitosas y la educación alternativa superan esos factores. A partir de este análisis, se propone un plan educacional para el desarrollo de alternativas para disminuir los efectos de la desigualdad en la educación. Las alternativas están dirigidas al desarrollo integral a través de la educación personalizada, la integración de la familia y la comunidad y el apoyo al desarrollo emocional y social del estudiante. [Palabras clave: Desigualdad, pobreza, educación, plan educacional, escuelas efectivas, educación alternativa].

Introducción

Internacionalmente se ha comprobado que para un número considerable de estudiantes, el éxito en la escuela depende más de factores externos a la escuela, sobretudo la familia, que de la misma escuela (Bowles, Gintis y Groves, 2005; Coleman, Campbell, McPartland, Mood, Weinfield, y York, 1966; Duncan y Murnane, 2014; Holmes-Smith, 2006; Lareau, 2003; Lee y Burkham, 2002; OECD, 2003). Así, por ejemplo, los resultados en las pruebas ofrecidas por los diferentes países, o internacionalmente, como PISA, se relacionan directamente con el nivel socio económico del estudiante. Ante estos resultados nos debemos preguntar, ¿qué elementos de las diferencias socio económicas son los que llevan a estos resultados?, ¿puede la escuela sobreponerse a las mismas?, ¿cómo?

El presente trabajo presenta un cuadro de los factores de las estructuras sociales de desigualdad en Puerto Rico, externos al sistema educativo, que inciden en los procesos educativos del sistema escolar y en sus resultados, incluyendo el aprendizaje, dominio de las competencias requeridas para los empleos, y las oportunidades de progreso social y económico. También se identifican y analizan

*Universidad de Puerto Rico, ririzarryodlum@yahoo.com

**Universidad de Puerto Rico, aquinter_2000@yahoo.com

elementos claves al interior de las instituciones educativas, como los procesos de enseñanza-aprendizaje, que inducen a mantener y acentuar las desigualdades entre los niños y jóvenes provenientes de familias de diferentes niveles socio-económicos. Ante ese cuadro de procesos y de organización escolar que mantienen y acentúan las desigualdades, se proponen modelos educativos y de organización escolar que promuevan y apoyen un aprendizaje efectivo y resultados productivos para el desarrollo de los niños y jóvenes, en especial para aquellos que viven en condiciones de pobreza.

En su propuesta del Plan Decenal de Educación (Cámara de Representantes de Puerto Rico, P. de la C. 1032), la legislatura de Puerto Rico ha tomado en cuenta esta realidad al aseverar que: *“El país se enfrenta a un déficit fiscal sin precedente, pero más aún, se enfrenta a un déficit social estructural de gran complejidad. Este problema de polarización económica y social ha sido provocado por la normativa o paradigma actual de nuestro sistema económico. La educación es la piedra angular para la transformación y solución a todos nuestros problemas. Será imperativa la transformación del sistema educativo como mecanismo de transformación social. El construir nuevos caminos donde pongamos a las personas primero requerirá de un pacto social educativo a través de un Plan Decenal de Educación para Puerto Rico”* (Cámara de Representantes de Puerto Rico, P. de la C. 1032).

El Proyecto de Ley incluye una convocatoria a la participación ciudadana amplia y enfocada para articular un plan educacional que *“defina los aspectos claves que regirán la educación del país. El mismo viabiliza que la educación se convierta en el eje central del desarrollo humano, social, político, económico y cultural, de manera que podamos reducir la inequidad en Puerto Rico”*. En este trabajo se propone un modelo y plan educacional para lograr dichos propósitos

La desigualdad económica y la polarización social

En su reciente libro, *Capital in the Twenty-First Century (2014)* el economista Thomas Piketty ha documentado la tendencia persistente en las economías capitalistas occidentales de la creciente desigualdad que resulta de una mayor concentración de la riqueza en los deciles de ingreso más altos de la población por las mayores tasas de ingreso al capital por encima de los ingresos por salarios. La revista TIME cita estudios que evidencian que las ganancias rendidas por el crecimiento económico en EEUU se han concentrado en las clases de más altos ingresos y riqueza. La adopción más intensiva de las tecnologías ha eliminado los puestos de trabajo de las clases medias, polarizando

cada vez más la distribución del ingreso. Hay mayores sectores de la población en condiciones de pobreza y, además, un mayor deterioro en sus condiciones de vida. Actualmente se estima que el 45.4 % de la población en Puerto Rico está bajo niveles de pobreza. (Ricardo Cortés: El Nuevo Día: 22 de julio de 2015, pag. 21). El 20% de la población más rica recibe el 60% del ingreso, mientras que el 20% más pobre recibe el 1.7 % (Reyes y Burgos, 2013 citado en Noticel, 12 de noviembre, 2013).

Joseph Stiglitz, premio Nobel de Economía y autor del libro *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future* (2012), advierte como esta condición menoscaba la productividad, retarda el crecimiento económico y es conducente a una educación, vivienda y condiciones de vecindarios inadecuadas. Al igual que el discrimen social, tiene un efecto destructivo en las vidas de las personas. Redunda en la falta de oportunidades, por lo cual el activo más valioso, la gente, no es desarrollado a su máximo potencial. Los movimientos sociales, "Occupy" en EEUU y PODEMOS en España, han denunciado estas realidades. El Presidente Obama ha dicho que la excesiva y creciente desigualdad es el mayor reto de los líderes nacionales en el mundo.

Los datos de diferentes fuentes demuestran unos procesos de redistribución regresiva en los Estados Unidos en los que la riqueza y los ingresos han aumentado en los grupos de más alto ingreso a una tasa mucho mayor que en los sectores de ingresos medios y bajos. Por ejemplo, Murname (2014) señala que en el periodo de 1970 a 2012, el estrato del 20 por ciento de mayor ingreso, aumentó su ingreso promedio de la unidad familiar de \$100,000 a \$125,000 anuales, mientras que el estrato más bajo se redujo de \$38,000 a \$27,000 (en el valor de los dólares del año 2012). Con este patrón de redistribución regresiva se ha registrado un aumento en la tasa de pobreza de 15.1% de las familias de EEUU en 1970 a 21.9% en 2011. (Duncan y Murname, 2014).

En los EEUU, los salarios (en precios constantes) de los hombres con escuela superior se han reducido en un 21 por ciento. En buena medida, esta reducción en los ingresos promedios de este grupo responde a la disminución de los empleos en las categorías ocupacionales de destrezas intermedias y de nivel bajo y de tipo rutinaria correspondientes a las industrias manufactureras (trabajos de cuello azul) y en los sectores de apoyo administrativo y oficina (clericales y cuello blanco). En conjunto, la proporción de empleos en estas dos categorías se han reducido de 49% a 33%. Mientras que los empleos en ocupaciones de mayores niveles de complejidad de destrezas en los servicios, las profesiones y la gerencia y administración

han aumentado de un 12% del total de empleos a 17%. (Duncan y Murname, 2014; pag.13).

Por ende, hay una polarización en el crecimiento de empleos mejor remunerados que corresponden a los de altas competencias cognitivas, destrezas que requieren una educación postsecundaria o universitaria. Los empleos en ocupaciones de nivel intermedio de destrezas tipo rutinaria, que habían sostenido una amplia clase media de empleados de oficina y administración, y trabajadores diestros de cuello azul en las décadas del 1950 a 1980 se han ido evanesciendo. Un gran número de estos empleos sólo requerían estudios de escuela superior. La conversión con los equipamientos digitales y computacionales, por un lado, ha eliminado los puestos de trabajo de destrezas rutinarias y por otro lado se requiere destrezas de mayor nivel de complejidad. Esto se debe a la adopción de tecnologías de la información y la robotización con máquinas “inteligentes”. Además, los empleos de bajas destrezas han emigrado con la relocalización de industrias a países de mano de obra de baja remuneración y al “outsourcing”. Así, se ha formado una brecha en los ingresos devengados por trabajadores con escuela superior y los que poseen grados universitarios. Se estima que, en el periodo de 1979 a 1987, los salarios a precios ajustados por la inflación de los varones con escuela superior, registraron una reducción del 16%, mientras que, el ingreso de los empleados con grados universitarios, aumentó en un 10% (Duncan y Murname, 2014; pag.15). Se ha estimado que en la década que termina en 2018 el 36% de los nuevos empleos requerirán escuela superior mientras que el 64% requerirá grados post-secundarios; este es el doble del porcentaje en la década de 1970.

La variable educación, tanto en sus números de grados terminados como en la calidad de sus procesos, tiene un peso creciente en las oportunidades de empleo, de progreso económico y movilidad social. En Puerto Rico, las estadísticas de empleo y desempleo están atadas a los niveles educativos. En 1970 el 17% de los empleos eran de grados 1 a 9: elemental e intermedia, y en 2010 se redujo al 6.7%; pero con 13 años de educación o más (postsecundaria y universitaria) subió de 15.8% a 62% (Departamento del Trabajo de Puerto Rico, 2012). En el año 2010, la tasa de desempleo del grupo de nivel escolar de cuarto grado a escuela superior osciló de 20% a 30%, mientras que con bachillerato era 10.3% y maestría era 7.4% (Departamento del Trabajo de Puerto Rico, 2010).

En el caso de Puerto Rico los datos indican que, en el periodo de 2010 al 2012, el coeficiente GINI de concentración del ingreso aumentó de 0.532 a 0.533. La información del 2012, indica que el

20% más pobre de la Isla recibe apenas el 1.57% del ingreso que se mueve en Puerto Rico. Esto constata que la desigualdad incrementó, ya que para el año 2010 esta fracción de la población recibía el 1.70% del ingreso. Por otro lado, el 20% de las personas con los ingresos más altos en Puerto Rico, tienen 55 veces más ingresos que sus pares del quintil más bajo. (Zavala, 2015; pag. 87).

Puerto Rico mostró en 2012 una tasa de pobreza de 41.2%, lo cual representa el doble del Mississippi, el estado más pobre de los EUA (Junta de Planificación, 2012). Los datos recientes de 2015 muestran un aumento al 45.4%. (Cortés, 2015). La pobreza y la desigualdad en los niveles de consumo se ha paliado con las transferencias del gobierno federal de los EEUU. Estas transferencias constituyen el 39 por ciento del ingreso personal de la población total (Zavala, 2015; pag.85). Pero las encuestas de Ingresos y Gastos de las décadas de 1970 mostraban que, para las familias pobres, las transferencias constituían el total de sus ingresos.

La pobreza golpea con mayor fuerza a los individuos menores de 18 años; el 57% de la población total de este grupo de edad (Anne Casey Foundation, 2015). Este Informe revela que aumentó de 56% en el año anterior. Se estima que el 77 % de los niños de las escuelas públicas provienen de familias con niveles de pobreza. El impacto es mayor y se ha incrementado más en la mujer que en el hombre, aqueja profundamente a las personas con menor grado educativo y también ejerce efecto considerable en aquellas personas que se encuentran en fase de desempleo, y dentro de este grupo, se acrecienta más en la mujer (Zavala, 2015; pag.85). El Informe señala que aumentaron los niños con padres sin empleo, (51% a 55%), con mayor carga económica en el hogar, (33% a 34%) y los adolescentes que no están en la escuela y tampoco trabajan (15% a 16%).

El capítulo sobre Educación y Desarrollo Económico del libro del Centro de la Nueva Economía (Ladd y Rivera-Batiz, 2006) estimaba en 21.6 % la tasa de deserción escolar general. Pero, al segregar la tasa por grupo del nivel de ingresos familiar, la tasa del grupo de ingreso inferior era 35.3 %, mientras en el grupo de ingreso superior era 8.7% (pag. 206: tabla 5-10). Otro de los contrastes de la desigualdad social en el componente de educación es el nivel de ingresos de los alumnos de las escuelas privadas que en promedio son tres veces mayor que los de las escuelas públicas. Además la tasa de pobreza de estos últimos era 66.8%. En el grupo de las escuelas privadas el ingreso era \$11,960.00 y la tasa de pobreza era 23.0 % (Ladd y Rivera-Batiz, 2006; pag.203: table 5-8).

Los contrastes de desigualdad entre los alumnos de bajos ingresos y de altos ingresos se reflejan en una variable crítica de las estructuras

de desigualdad, como lo es el nivel educacional de los padres. Un 60 % de los padres de los alumnos de escuelas privadas tiene grados universitarios de bachillerato y de posgrado, mientras que en las escuelas públicas es el 39% (College Board, 2014).

La desigualdad en la educación, en el aprendizaje y en el desempeño escolar

En el ya clásico estudio de James Coleman y colegas: **Equality of Educational Opportunity** (1966), se demostró en forma definitiva que las diferencias en los resultados (outcomes) académicos escolares estaban relacionados en mayor grado con las condiciones sociales y económicas de las familias de los alumnos que con las escuelas y los procesos educacionales. De nuevo, en los pasados 50 años, concomitante con las brechas crecientes en los ingresos de los estratos de altos y bajos ingresos, se ha ampliado la brecha en los logros y desempeños educacionales de alumnos de las familias de los estratos del percentil 90 y las del percentil 10 de la escala de distribución del ingreso (Gamoran, 2013; pag.9). Los estudios citados en el Informe demuestran que el ingreso familiar es una variable que predice el éxito escolar con el mismo peso que la educación de los padres. La brecha creciente refleja, por un lado, un incremento en los ingresos reales de los estratos más altos, un estancamiento en los sectores medios y una reducción en los sectores más bajos. El efecto en este tercer grupo es un deterioro en la calidad de las condiciones de vida, y en los recursos de apoyo a la educación y el aprendizaje de los niños y los jóvenes.

Las pruebas generales sobre el aprovechamiento educativo en EEUU y en Puerto Rico y otros indicadores del sistema educativo, reflejan estas brechas entre los alumnos de diferentes estratos sociales. Además, los indicadores ilustran las deficiencias de procesos educativos y de resultados del sistema educacional que afectan adversamente a los niños y jóvenes de los estratos de menor ingreso y de pobreza, y menoscaban sus oportunidades de progreso educativo y mejoramiento social. Algunos datos significativos son los siguientes:

Correlación de aprovechamiento académico y niveles de ingreso y de pobreza

En la tabla siguiente se registran las puntuaciones promedio de la prueba de matemática de PISA, administrada en Puerto Rico en el año 2014. En cada uno de los grupos por cuartiles de la distribución del ingreso en Puerto Rico.

Tabla 1 - Puntuaciones promedios de prueba PISA por grupos de los cuartiles de distribución del ingreso. Puerto Rico 2014.

Nivel Socio Economic	Cuartil mas alto	Segundo Cuartil	Tercer cuartil	Cuarto cuartil
Puntuación promedio en matemática	416	387	372	357

Fuente: Informe de las pruebas PISA en Puerto Rico.

Hay una correlación lineal bastante robusta entre los niveles de ingreso y las puntuaciones en la prueba. Hay una brecha amplia de 59 puntos entre el cuarto y primer cuartil de la distribución de ingresos.

Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento del Departamento de Educación, y los niveles de pobreza de los alumnos

Los autores agruparon las escuelas públicas de Puerto Rico en dos categorías de nivel de pobreza: las escuelas que tenían más del 90 % de estudiantes bajo el nivel de pobreza y las que tenían menos del 60% de estudiantes bajo el nivel de pobreza. Se estimaron los promedios de las pruebas para cada uno de los diferentes niveles escolares: elemental, intermedia, secundaria, superior y segunda unidad (ver tabla 2).

Tabla 2. Promedio en las Pruebas Puertorriqueñas de español, inglés y matemáticas por nivel socio económico. Año 2014.

Nivel de pobreza	Escuela Elemental	Escuela Intermedia	Escuela Superior	Escuela Secundaria	Segunda Unidad
Menos de 60%	65.26%	58.22%	49.37%	63.5%	40.84%
Más de 90%	40.58%	16.07%	18%	15.8%	43.16%

Fuente: Tabulaciones por los autores con datos del Departamento de Educación: 2014.

En cada grupo por nivel escolar (excepto en la Segunda Unidad), las diferencias en el porcentaje de las puntuaciones correctas de los grupos más pobres y menos pobres oscila entre 30 y 50 puntos porcentuales. Se nota un progresivo deterioro de las puntuaciones en las escuelas de mayor pobreza; de 40.58% en el nivel elemental a 15.8% en la escuela superior.

Las brechas se reflejan en las tasas de aprobación con calificación de proficiencia de las Pruebas Puertorriqueñas. En las escuelas privadas la tasa era 66%, mientras que en las escuelas públicas fue 39% (Instituto de Estadísticas de PR., 2014).

Brechas en rendimientos académicos entre las escuelas públicas y las privadas

En una sección anterior sobre las desigualdades económicas, se ha documentado la brecha a una razón de 3 a 1 en los ingresos de las familias de los alumnos de escuelas privadas en relación a los de las públicas. Así mismo, se refleja una brecha en las puntuaciones de las Pruebas de Evaluación y Admisión Universitaria (PEAU) del College Board. Para el año 2014, las puntuaciones medianas en las áreas de Razonamiento Matemático y Razonamiento Verbal, de los alumnos de escuelas públicas y de las escuelas privadas fueron las siguientes:

Tabla 3. Puntuaciones medianas en las Pruebas de Evaluación y Admisión Universitaria del College Board por escuelas públicas y privadas. Puerto Rico. 2014.

Área	Escuelas públicas	Escuelas privadas
Razonamiento matemático	449	527
Razonamiento verbal	453	520

Fuente: College Board. Datos suministrados por Oficina de Investigación y Medición. 2014.

Mayor acceso a estudios universitarios

Estas diferencias notables en las puntuaciones en las pruebas de admisión universitaria, redundan en un número proporcionalmente mayor de estudiantes de escuelas privadas admitidos a las universidades más selectivas como los Recintos de Río Piedras y Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico. Los estudiantes de escuelas públicas constituyen el 70% de la matrícula escolar de Puerto Rico. Pero, en Río Piedras constituyen el 36.5% de los admitidos y en el Recinto de Mayagüez son el 49%. (UPR- Río Piedras, 2015; page 6.)

Estas diferencias no son necesariamente el resultado de la “calidad supuestamente superior” de la educación de las escuelas privadas. En las pruebas del College Board hay estudiantes de las escuelas públicas que obtienen puntuaciones más altas que las de estudiantes de escuelas privadas. Sería importante tener un análisis comparativo de estudiantes de escuelas públicas y privadas con niveles similares de ingreso y de educación de los padres. Esto podría aclarar si el factor de estrato social es una variable de mayor peso en los logros educativos exitosos.

De hecho, Duncan y Murnane (2014) han demostrado las ventajas para el aprendizaje que confieren las mejores condiciones sociales y culturales enriquecedoras en la formación de los jóvenes de familias de más ingresos y de padres con educación universitaria.

Deserción escolar

La deserción escolar ocurre mayormente entre los sectores más pobres. Los datos del año 2000 indican que la tasa de deserción general era 21.6 %; entre los alumnos de familias de bajos ingresos era 35.3%, mientras que, en los sectores de más altos ingresos, fue de 8.7% (Ladd y Rivera-Batiz, 2006; pag.206). Los datos más recientes indican un tasa de deserción general de 17.1%, pero no hay datos relacionados con su incidencia entre los diversos estratos sociales (Encuesta de la Comunidad, 2012). El Informe *Kids Count* (Anne Casey Foundation, 2015) señala un cuadro de abandono de la escuela similar en el periodo de 2008 al 2013. Se estima que un 16% de los adolescentes no están en la escuela y tampoco trabajan.

Efectos de la desigualdad en la educación

Un estudio reciente de Duncan y Murnane (2014), analiza los efectos de la desigualdad socio-económica en la educación. Para comenzar, las familias con mejores salarios pueden comprar o producir “inputs” importantes para el éxito de sus hijos en la escuela, como comidas más saludables, y experiencias de enriquecimiento cultural. En EEUU, Duncan y Murnane (2014), han evidenciado una creciente brecha en los recursos invertidos por los padres en el “enriquecimiento y capacitación” de los niños para el mayor aprovechamiento académico y escolar. Los padres del estrato económico 20% más alto en 1970 invirtieron \$3,700.00 (en dólares de 2012) en los recursos de enriquecimiento para el aprendizaje; los del estrato 20% más bajo invirtieron \$900.00, lo que redonda en una brecha de cerca de \$3,000.00. Dicha brecha se amplió a \$8,000.00 en el año 2006. Estos recursos de enriquecimiento y apoyo tienen unos rendimientos (payoffs) significativos pues desarrollan los elementos que adelantan el aprendizaje y el desarrollo social como auto-confianza, vocabulario, competencias de comunicación e interacción social, y conocimientos base. El ambiente en el hogar es uno que fomenta la conversación, la lectura y el juego; elementos claves para el éxito académico y el futuro laboral (Putnam 2015; Murnane 2014).

Otro elemento que limita el aprovechamiento de los estudiantes de familias en las áreas de pobreza, es la baja expectativa que los padres tienen de las posibilidades educativas de sus hijos. Pese al deseo de que

sus hijos continúen estudios universitarios (83.5%), las expectativas de que lo logren baja a 56.8% (Rodríguez, 2014).

Finalmente, la pobreza conlleva una dosis mayor de estrés, lo cual en muchas ocasiones se manifiesta en violencia. Así, es más común encontrar entre los estudiantes de bajos recursos jóvenes que han sido lacerados emocionalmente en sus vidas, lo cual los lleva a un comportamiento antagónico a la cultura escolar.

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

La segregación en la vivienda lleva a la segregación en las escuelas. Esto, a su vez, lleva a que las escuelas que sirven a estudiantes de bajos ingresos refuercen la tendencia hacia la desigualdad. A continuación discutimos algunos de los elementos que refuerzan la desigualdad.

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

Los maestros prefieren enseñar en escuelas localizadas fuera de las áreas de pobreza, ya que sienten que en estas escuelas su labor va a dar fruto, lo cual se verá reflejado en los logros de sus estudiantes. Por ejemplo, en un estudio de Quintero, Irizarry, Quintero, Delgado y Rivera (2013) se observó que el hecho de que el maestro tenga altas expectativas de sus estudiantes lleva, de igual forma, a que el maestro se comprometa y se supere. Así una maestra dijo: *“Esta escuela es un reto por el prestigio, por lo bien que salen los estudiantes. Esto me motiva, me hace buscar mi desarrollo profesional”*. En contraste, un maestro que siente que su labor no tiene fruto se desanima, y pierde el compromiso. En el grupo focal del mismo estudio con los estudiantes de la escuela intermedia de un residencial en San Juan los estudiantes dijeron: *“Ahora mismo en el grupo que nosotros estamos casi la mayoría se comporta mal y el míster pues se desanima no da la clase”*. Esto tiene como consecuencia una enseñanza de menor calidad.

2) *El currículo*

Otro elemento, señalado como un factor que limita el aprovechamiento de los estudiantes de bajos ingresos, es que el currículo parte de las experiencias de los estudiantes de clase media. Hay una brecha en los significados de los temas del currículo con las percepciones y vivencias presentes de las vidas de los estudiantes de áreas pobres. Muchos de estos consideran que lo que se enseña en la escuela no tiene pertinencia ni utilidad para su vida. Esto coincide con los testimonios de unos jóvenes al historiador y educador Fernando

Picó, según lo expuso en su libro **Vivir en Caimito** con expresiones como las siguientes: “*Esas maestras lo que quieren es mandar a uno... no me gusta...te enzorras*”; “*La escuela hoy en día ya no enseña ná*”; “*La mejor escuela que hay en el mundo es la calle*” (Picó, 1989).

3) *El tiempo dedicado a poner orden*

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

4) *La falta de atención al desarrollo emocional*

La importancia del desarrollo emocional se confirma con los resultados de investigaciones recientes que apuntan a la interrelación del desarrollo de las emociones y el desarrollo cognoscitivo (Damasio, 1994; Zins, Weissberg, Wang, Walberg, 2004). Este componente se debe considerar para todos los estudiantes, no importa su nivel socio económico pero, dado que en los sectores de pobreza muchos jóvenes han sido lacerados emocionalmente, este componente adquiere una prominencia al atender a estos jóvenes.

5) *Relación de la escuela y la comunidad*

La cultura escolar se asemeja más a la cultura de la clase media. Esto hace que la relación entre escuela y comunidad tenga sus dificultades en las áreas de pobreza, sobretodo en la de pobreza urbana. Como dijo una maestra en el estudio de Quintero et al (2013), “*es que es otro mundo*”. ¿Cómo lograr que la escuela conecte con ese *otro mundo*?, es una de las tareas principales que tenemos ante nosotros.

Estrategias, que no han funcionado, dirigidas a disminuir la brecha educativa

En los años 1965 al 80, el Plan de Lyndon Johnson de Guerra a la Pobreza estableció el Programa de Título 1 que asignaba fondos adicionales a las escuelas en áreas de bajos recursos. En general, esta estrategia no ha funcionado pues, en la mayor parte de los casos, los fondos no se han utilizado para cambiar lo esencial del proceso de enseñanza – el aprendizaje. Por ejemplo, gran parte de estos fondos se utilizaban para sacar del salón de clase a los estudiantes con retraso y ofrecerle tutorías. Aunque esto les ofrecía una atención más individualizada, los métodos de enseñanza no variaban y el estudiante perdía la clase regular (Rector y Sheffield, 2014).

En las últimas dos décadas, hemos tenido el programa de “No

Child Left Behind” el cual también tiene como objetivo disminuir la desigualdad. Esta estrategia da énfasis al “accountability” a través de las pruebas estandarizadas. Al igual que la Guerra a la Pobreza el programa no ha tenido los resultados esperados (Ravitch, 2010).

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

Durante los periodos de las dos iniciativas que mencionamos: La Guerra a la Pobreza y “No Child Left Behind”, ha habido escuelas y programas que sí han apoyado a estudiantes pobres a sobresalir en el área académica. En sus inicios en los años sesenta, el programa de Head Start se dirigía a atender a los niños pre-escolares de sectores de bajos ingresos y proveerles una experiencia de enriquecimiento cultural y social para compensar las carencias y rezagos en las destrezas básicas necesarias para su educación al nivel escolar. La evaluación del programa mostraba que el desempeño de los niños en la escuela regular era exitoso en los primeros grados y comparable a los niños de clases medias. Sin embargo, estas capacidades se debilitaban a los grados superiores donde no contaban con los apoyos para sus desarrollos cognoscitivos. La escuela regular no era y no es funcional para estos niños y jóvenes de los sectores de pobreza. Habría que transformar las escuelas para que fueran efectivas con estos jóvenes.

En el caso de Puerto Rico, en los años 1960 al 69, los proyectos iniciados por Quintero Alfaro: las escuelas ejemplares y el programa especial de Escuela Superior, trabajaron con éxito en áreas de pobreza (Quintero, 1972). Había dos ideas centrales para que una escuela fuese ejemplar: (1) la enseñanza tenía que ser activa, que se ejercitase al estudiante constantemente en aquellas actividades que producen los hábitos, las actitudes, los modos de pensamiento que se deseaba producir; (2) la atención que se le da a la capacidad individual. *“El estudiante que tiene grandes habilidades para aprender, debe tener la oportunidad de usar constantemente esa habilidad y que pueda avanzar en su programa de estudios con la rapidez que su capacidad lo permite...”* (Quintero, 1972, págs.198-199). El programa especial de escuela superior buscaba desarrollar un modelo para estudiantes de escuela superior interesados en proseguir estudios universitarios.

Las evaluaciones del programa demostraron que sus estudiantes comparaban favorablemente con los estudiantes del programa regular y con los estudiantes universitarios que completaban el curso básico (Cita de la tesis doctoral del Dr. Pedro J. Rivera en Quintero 1972: pag.57-58). Un testimonio de un estudiante del programa especial de Escuela Superior, muestra como este programa permitió romper con

el círculo de la pobreza: “*Si no hubiera sido por este proyecto quizás hubiera terminado un grado comercial de escuela superior y me hubiera ido a trabajar, que era lo que necesitaba mi familia. Yo era la más pequeña de cinco hijos y ninguno estudió universidad. Mis padres soñaban con eso y este proyecto le cumplió sus sueños*”.

A nivel internacional, los estudios de escuelas efectivas identifican escuelas que, bajo las mismas circunstancias sociales, económicas y sistémicas del resto de las escuelas, logran preparar exitosamente a sus estudiantes. El análisis de las prácticas de estas escuelas puede ayudar en la búsqueda de alternativas para apoyar a los estudiantes que provienen de ambientes pobres. Estudios internacionales, por ejemplo, Edmonds (1979) y más recientemente, Taylor (2002), identifican varios de los elementos que caracterizan estas escuelas: clara misión, clima de orden, altas expectativas de los estudiantes, oportunidades para aprender, liderazgo tanto del director como de los maestros, evaluación continua del progreso de los estudiantes, y una buena relación entre la escuela y el hogar.

En Puerto Rico, Quintero et al (2013) estudiaron los elementos que describen las escuelas efectivas y encontraron características similares a los que se han encontrado internacionalmente. Entre las escuelas que este último estudio analizó (un total de 18), identificó siete como efectivas, de las cuales dos estaban localizadas en áreas de pobreza rural. Esto muestra la posibilidad de la escuela en lograr el éxito de los estudiantes de áreas de pobreza.

Diversos estudiosos han argumentado (por ejemplo, Corbett, Wilson, & Williams, 2002), partiendo de los estudios con escuelas efectivas, que las escuelas pueden apoyar a los jóvenes de la pobreza a ser exitosos académicamente si trabajan en lograr las características que definen a las escuelas efectivas. Estos estudiosos plantean que, existen remedios a nivel de la escuela y del salón de clase, para romper las implicaciones deterministas de los análisis macro de pobreza/bajo aprovechamiento. Proponen que se estudien las características y estrategias de las escuelas que tienen éxito con estos jóvenes y se repliquen (Kannapel, Clements, Taylor y Hibpshman, 2002).

Experiencias de éxito considerando factores fuera del sistema escolar

En el estudio de Quintero, et al (2013) las dos escuelas exitosas en áreas de pobreza son rurales. La pobreza en las áreas urbanas presenta otro perfil. De hecho, de las escuelas de pobreza urbana en dicho estudio, dos de ellas tenían buenos directores, una facultad comprometida que busca mejorar el aprovechamiento de los estudiantes pero esto redundó en poco éxito. En estos ambientes se

requiere estrategias que actualmente son muy limitadas en el sistema educativo. Estudiando escuelas alternativas exitosas con estudiantes de pobreza urbana, identificamos cuatro elementos básicos para su éxito: (1) Atención al desarrollo emocional del estudiante; (2) Un personal comprometido y con la sensibilidad para trabajar con estos jóvenes; (3) Enseñanza personalizada; e (4) Integración de servicios de apoyo social al contexto escolar

1) *Atención al desarrollo emocional del estudiante*

Investigaciones demuestran la estrecha interrelación del desarrollo emocional y el cognoscitivo (Boler, 1999; Damasio,1994; Matthews et al,2002; Pekrun, 2014; y Schutz et al, 2007). En el caso de las escuelas en áreas de pobreza urbana, muchos estudiantes han sufrido laceraciones emocionales que es preciso atender para apoyar tanto el desarrollo personal como académico de los estudiantes. Algunas de las estrategias utilizadas en las escuelas alternativas para atender el desarrollo emocional son las siguientes:

a) *Espacios para trabajar con sus emociones*

En los diversos proyectos alternativos estos espacios se dan en formas diferentes, pero en todos proveen canales que faciliten la introspección y la comunicación por el estudiante de sus inquietudes, malestar y conflictos. Esto tiene el efecto de desinflar su animosidad hacia su núcleo familiar y seres más cercanos, y lograr un mayor sosiego en su estado de ánimo beligerante con los símbolos y formas de autoridad escolar y de la sociedad civil. Además de estos espacios, en estos proyectos los maestros están atentos a reconocer durante las clases momentos de crisis que requieren una atención especial. También los maestros ofrecen, a través de la discusión de los temas de su clase, la oportunidad al estudiante de entender emociones y explorar alternativas de trabajo y de vida.

b) *Aclarar sus metas de vida*

En esta dirección Sor Isolina Ferré hace décadas nos había dado un ejemplo. Su proyecto de la Playa de Ponce promovía clubes de fotografía, de crianza de caballos, de artesanía, a través de los cuales los jóvenes descubrían sus talentos, lo cual los motivaba a continuar estudios. Este principio surge en diversos proyectos: una vez el estudiante descubre “su estrella” y se reconocen sus talentos, se esfuerza y trabaja por alcanzarla. En esta dirección, es muy positivo 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 estudiantes.

c) Ambiente de paz

En estos proyectos alternativos se trabaja porque 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.

2) *Integración de servicios de apoyo social al contexto escolar*

Ante el hecho de que para un número considerable de estudiantes el éxito en la escuela depende más de factores externos a la escuela, que de la escuela misma, es preciso desarrollar procesos que coordinen la escuela con los servicios a los estudiantes y sus familias.

3) *Enseñanza personalizada*

a) Tomando en cuenta la realidad e interés del estudiante

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

b) Atento a la diversidad

Al ofrecer las pruebas diagnósticas en los proyectos de educación alternativa se observa una gran diversidad de niveles. 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 como base para la ubicación del estudiante. Se parte entonces del nivel escolar del estudiante.

Al seguir esta estrategia no existe el fracaso escolar. Hay diversidad de ritmos de aprendizaje en la que se aprueban los cursos; todos, tarde o temprano, alcanzan aprobar los cursos. Así, al trabajar con una competencia o destreza, se ofrece una prueba; el que la aprueba continúa con el próximo tópico y el que no la aprueba regresa a aprender nuevamente el material.

En las conversaciones con los estudiantes se observa que uno de los elementos que éstos más aprecian es que se atienden sus dudas y preguntas, y se asegura que entiendan el material, lo cual produce

un sentido de logro y de satisfacción, que motiva continuar con las lecciones de la clase.

Además de la diversidad de niveles de las competencias, es preciso diversificar la experiencia escolar para apoyar al estudiante a descubrir y desarrollar sus talentos. Desde los grados primarios se deben ampliar las experiencias en las artes, los clubes por interés y las carreras ocupacionales. Un currículo diverso en sus ofrecimientos contribuye también a fomentar el orden y rigor académico en la escuela. Los maestros saben cómo los estudiantes sin interés, ni habilidad en un área de estudio incurren en comportamientos que distraen la clase, y estorban a los talentosos en esa materia a desarrollar sus habilidades y lograr niveles de excelencia. Debemos pues permitir que florezca la diversidad de talentos que tienen los estudiantes, y no tratar de amoldarlos a un mismo patrón donde todos no caben.

c) Evaluación continua

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

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

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

Un plan educacional para una mayor igualdad

Al analizar las experiencias exitosas con estudiantes de áreas de pobreza identificamos elementos que atienden los efectos de la desigualdad en la educación:

Efectos de la desigualdad socio económica	Alternativas
Falta de experiencias de enriquecimiento que llevan a una limitación en el acervo cultural y en el lenguaje.	Un fuerte programa pre-escolar que brinde experiencias enriquecedoras y apoyo al desarrollo del lenguaje. La enseñanza personalizada que atiende a cada estudiante de acuerdo a su nivel.
Bajas expectativas de las posibilidades educativas de sus hijos por parte de los padres.	Altas expectativas del personal escolar. Trabajo con los padres.
Mayor estrés en el ambiente que lleva en muchas ocasiones a situaciones de violencia y problemas socio-emocionales.	Trabajo con el aspecto socio emocional. Integración de servicios de apoyo social al contexto escolar
Aspectos de las escuelas que refuerzan la desigualdad	
Maestros prefieren las escuelas fuera de las áreas de pobreza	
Currículo	Promover un currículo con temas de intereses al estudiante y un ritmo de aprendizaje de acuerdo a sus habilidades. Educación personalizada.
El tiempo dedicado a poner orden	Apoyar un ambiente de paz, al permitir a los estudiantes trabajar con sus emociones.
Falta de atención al desarrollo emocional	Espacios para trabajar con sus emociones. Apoyo a desarrollar sus talentos. Experiencias de trabajo. Integración de servicios de apoyo social al contexto escolar.
La relación de escuela y comunidad	Integrar a los padres en las actividades escolares.

¿Cómo combinar el aprendizaje de estas experiencias en crear escuelas efectivas en áreas de pobreza urbana? A continuación el plan que sugerimos.

Modelo educativo

Necesitamos crear un nuevo modelo de escuela para atender la desigualdad, esto implica un nuevo paradigma sobre la práctica escolar. En el caso de la educación, al ésta ser una ciencia práctica, necesita que los modelos sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza se desarrollen en la práctica.

En el estudio de escuelas efectivas en Puerto Rico no surgió ninguna escuela efectiva en áreas de pobreza urbana. Cuando analizamos los resultados de las pruebas y de la deserción escolar, observamos que los problemas principales surgen precisamente en estas áreas. Entendemos

que es necesario desarrollar dentro del sistema educativo un modelo de escuelas tributarias, esto es un sistema de escuelas que incluya un programa de nivel preescolar, una escuela elemental a la cual asistan los niños del preescolar, una intermedia a la cual asistan los niños de esa elemental, y una superior a la cual asistan los jóvenes de esa intermedia, que muestren cómo atender la desigualdad partiendo de las características de las escuelas efectivas y alternativas.

Proceso de desarrollo

La realidad dinámica de la actividad educativa requiere que repensemos la planificación e implantación de los cambios que proponemos: el proceso de planificación debe estar más ligado a la práctica y acompañado por un fuerte componente de investigación y una actitud de aprendizaje y evolución continuos (Crozier, 1995; Quintero, 1989, 1996 y 2002; Sarason, 1996). Así, el cambio se ve como una investigación y no como la implantación de una solución pre-hecha. La solución se va construyendo en comunidad de aprendizaje, aprendiendo y mejorando continuamente de la práctica (Lambert, Walker, Zimmerman, Cooper, Lambert, Gardner y Slack, 1995). A continuación, las etapas de la investigación en acción.

Etapas 1: Evaluar los modelos de educación alternativa y sus experiencias en atender la desigualdad.

Etapas 2: Análisis de la situación de las escuelas y los recursos de las agencias y de la comunidad para coordinar los servicios a los estudiantes y sus familias.

Etapas 3: Trabajo de planificación en equipo con los directores de las escuelas, maestros, y los aliados en el proyecto para el diseño e implantación de las soluciones que atiendan estos factores en forma articulada.

Etapas 4: El equipo con personal de la escuela, y los directivos del Distrito, la Región escolar y del nivel central elaboran la visión para la escuela, y sus estrategias de enseñanza y de trabajo socio-emocional con el estudiante. Se desarrolla el plan para su implantación y la reorganización de la escuela como Centro de Servicios Comunitarios.

Etapas 5: Investigación en la acción por el maestro quién reflexiona sobre su práctica, aprende de la experiencia y desarrolla alternativas.

Etapas 6: Escuelas que hacen Escuela: la visión articulada por la comunidad escolar; el aprendizaje con la investigación en la práctica por el maestro con las que se generan e implantan las nuevas estrategias de enseñanza constituyen escuelas que hacen escuela.

Modelo administrativo para multiplicar este modelo

La actual organización piramidal y jerárquica del sistema educativo, centralizado y uniforme, no es funcional para apoyar la investigación en acción que proponemos. Se requiere unos organismos de gerencia y planificación que apoyen a cada escuela aprender de su realidad y crear sus principios y estrategias educativas. El que cada escuela trabaje en desarrollar su versión del modelo educativo, no sólo permite que se atiendan los problemas particulares de esa comunidad escolar, sino que fomenta el sentido de pertenencia con el modelo lo cual fortalece el mismo. Por ende, debe ser una organización coordinadora de redes de escuelas, distritos, agencias, empresas y comunidades aliadas para la acción a un fin concertado de una educación efectiva para todos los grupos sociales (Argyris, Putman, y Smith, 1985; Ashkenas, 1997; Hesselbein, Goldsmith, y Beckhard, editores, 1997).

El desarrollo de escuelas que no acentúen las desigualdades socio-económicas, sino que apoyen el desarrollo óptimo de sus estudiantes, podría ir trabajando por disminuir la brecha de la desigualdad. El integrar la comunidad en nuestro modelo, no sólo apoyaría a mejorar el ambiente en la escuela, sino que podría tener efectos de superación en la comunidad.

Referencias

- Anne Casey Foundation. (2015). Kids Count. *El Nuevo Día*, 22 de julio, pp.20-21.
- Argyris, C., Putman, R. y Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Anderson, H.T. y van Kempen, R. (2003). "New trends in urban policies in Europe: evidence from the Netherlands and Denmark" *Cities*, 20 (2) pp. 77-86.
- Ashkenas, R. (1997). "The organization's new clothes" Hesselbein, F., Goldsmith, M., y Beckhard, R. 1997. *The organization of the future*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York: Routledge.
- Bowles, S., Gintis, H., y Groves, M.O. (Eds.). (2005). *Unequal chances: Family background and economic success*. New York: Russell Sage and Princeton: Foundation and Princeton University Press.
- Cámara de Representantes de Puerto Rico.P. de la C. 1032. Planes decenales de educación,16 de abril de 2013.
- 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.

- Coleman, J.S., Campbell, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfield, F.D., y York, R.L. (1966). *The equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: El punto de vista del fórum universal de las culturas. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona.
- College Board. (2014). Datos suministrados por Antonio Magriñá, Oficina de Investigación y Medición del College Board. Government Printing Office.
- Corbett, D., Wilson, B., & Williams, B. (2002). *Effort and excellence in urban classrooms: Expecting – and getting – success with all students*. New York: Teachers College Press and Washington, DC: National Education Association Professional Library.
- Cortés, R. (2015) Pobre el desempeño escolar. *El Nuevo Día*: 22 de julio de 2015, pag. 21).
- Crozier, M., (1995). Le pouvoir confisqué: Jeux des acteurs et dynamique du changement. *Sciences Humaines no.9, mayo-junio*.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: A Grosset / Putnam Book.
- Departamento del Trabajo de Puerto Rico. (2012). Serie histórica del nivel de la escolaridad de la fuerza obrera, 1970 a 2010. Cuadro X
- Duncan, G.J. y Murnane, R.J. (2014). *Restoring opportunity: The crisis of inequality and the challenge for American Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 5-24.
- Gamoran, A. (2013) Inequality is the problem: Prioritizing research on reducing inequality. *William T. Grant Foundation. Annual Report*.
- Hesselbein, F., Goldsmith, M. y Beckhard, R. (editores). (1997). *The organization of the future*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Holmes-Smith, P. (2006). School socio-economic density and its effect on school performance” *School Research Evaluation and Measurement Services*.
- Instituto de Desarrollo de la Juventud. (2015). Índice de bienestar de la niñez y la juventud de Puerto Rico. *El Nuevo Día*: 13 de enero de 2015, pag. 22.
- Instituto de Estadísticas de PR. (2014). Análisis estadístico del sistema educativo.
- Junta de Planificación de P.R. (2012). Series históricas.
- Kannapel, P. y Clements, S. con Taylor, D. y Hibpshman, T. (2002). *Inside the black box of high-performing high-poverty schools*. Lexington, KY: The Prichard Committee for Academic Excellence.
- Karmiloff-Smith, A. e Inhelder, B. (1975). If you want to get ahead, get a

- theory. *Cognition*, 3: 199-212.
- 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.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ladd, H. y Rivera- Batiz, F. (2006) Education and economic development. *Collins, S.M., Bosworth, B.P. and Soto-Class, M.A. (editors). The economy of Puerto Rico*. Washington, D.C.: Brookings Institution and San Juan: Center for the New Economy.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D.P., Cooper, J.E., Lambert, M.D., Gardner, M.E., y Slack. P.J. (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lee, V. y Burkham, D. (2002). Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school. *Washington, DC: Economic Policy Institute*.
- Mathews, G., Zeidner, M. y Robeets, R.D. (2002). *Emotional Intelligence, Science and Myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Murnane, R.J. (2014). Income inequality and the future of public education. *Interview by Nancy Walser, Harvard Education Letter: March-April 2014. Pages 6 -8*.
- OECD. (2003). First results from PISA 2003. *OECD: www.pisa.oecd.org*
- Pekrun, R. (2014) *Emotions and Learning*. Educational Practice Series 24. [UNESCO](http://unesco.org).
- Picó, F. (1989). *Vivir en Caimito*. Río Piedras: Ediciones Huracán.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Putnam, R. (2015). *Nurture gap: Our kids, the American Dream in crisis*. N.Y: Simon and Schuster.
- Quintero Alfaro, A.G. (1972). *Educación y cambio social en Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Quintero, A.H. (1989). The University of Puerto Rico's partnership project with schools: A case study for the analysis of school improvement. *Harvard Educational Review*, vol. 59, pp.347-361.
- Quintero, A.H. (1996). El cambio educativo. *Hacia la escuela que soñamos*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Quintero, A. H. (2006). *Muchas reformas, pocos cambios: hacia otras metáforas educativas*. Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas.

- Quintero, A.H. (2009). Transformando la organización administrativa. *El Nuevo Día*, 5 de septiembre de 2009.
- Quintero, A.H. y Estrada, M. (2002). Del dicho al hecho: Necesidad de transformar los procesos de cambio educativo. *Pedagogía vol. 36*, pp.126-139.
- Quintero, A.H., Irizarry, R.L., Quintero, I., Delgado, B., y Rivera, I. (2013). Elementos que comparten escuelas exitosas en Puerto Rico. *Magisterio* año 3, vol. 1, *Revista de la Asociación de Maestros de Puerto Rico*, pp. 51-81.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How testing and Choice are Undermining Education*. Basic Books: New York.
- Rector R. y Sheffield R. (2014). The War on Poverty After 50 Years. Backgrounder, No.2955. The Heritage Foundation.
- Reyes, J. Y Burgos,H. “La familia puertorriqueña: un acercamiento histórico” Citado en Noticel. 12 noviembre de 2013.
- Rodríguez, N. (2014). *La pobreza en Puerto Rico*. Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Sarason, S.B. (1996). *Revisiting: The culture of the school and the problem of change*. New York: Teachers College Press.
- Scheffler, I. (1977). In Praise of the Cognitive Emotions. *Teachers' College Record*, Vol. 79, Num. 2 pp. 171-186.
- Schutz,P.A. y Pekrun,R. (2007). *Emotions in Education*. San Diego,CA: Academic Press.
- Stiglitz, J. (2012) *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future*. NY: W&W Norton and Company.
- Taylor, B.O. (2002). The Effective Schools Process: Alive and Well. *Phi Delta Kappan*, January 2002, pp. 375-78.
- TIME Magazine.(2014) “America's Middle Class Falls Behind”. April 23,2014.
- University of Puerto Rico - Río Piedras (2015) *Self Study Report 2016*, (borrador - agosto), Cap. 6.
- Zavala, E.J. (2015) Propuesta de lineamientos de política pública para la promoción y entendimiento del desarrollo sostenible en Puerto Rico. *Proyecto de Planificación para el grado de Maestría en Planificación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang,M.C. y Walberg, H.J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* NY: Teachers College Press.