

## Educación para los preadolescentes en la mira: Aprendizajes de la Iniciativa para la renovación de la escuela intermedia y las escuelas de Nuevo Enfoque

Andrea Barrientos Soto, PhD.<sup>1</sup>

### Resumen

La educación del preadolescente requiere, para ser efectiva, de unas experiencias y circunstancias educativas que se pueden propiciar desde la escuela con el fin de mitigar las altas incidencias del abandono escolar prematuro. El artículo reseña una tesis doctoral cuyos datos corresponden a la Iniciativa para la renovación de la escuela intermedia (IREI), programa puesto en marcha en las escuelas públicas en Puerto Rico en los años 90, en las cuales se trabajó con los Principios guía para la educación del preadolescente, en particular el desarrollo profesional de los docentes, el currículo integrado e integrador y el sistema de apoyo al estudiante y su familia. Se encuestó a más de 70 docentes, estudiantes y directores mediante cuestionario y entrevista semi estructurada y grupos focales. Los resultados apuntan a que las escuelas piloto de IREI experimentaron profundos cambios durante las intervenciones del programa. En particular, cambios en la autoconcepción de los docentes, ampliar sus capacidades para crear currículo basado en los temas de interés de los jóvenes, repensar la toma de decisiones hacia unas colaborativas, reformular la estructura de la escuela para incluir tiempos flexibles para los grupos de estudio de docentes y servicios abiertos a la comunidad entre otros. La educación del preadolescente actual es una asignatura pendiente dentro de los sistemas de educación ya que dicha educación no se aborda con los fundamentos científicos que apuntan a las necesidades biopsicosociales. Al ser abordado con efectividad, como indican los resultados, la educación centrada en el preadolescente sirve para crear experiencias fortificantes y de esa forma contrarrestar el gran riesgo que se experimenta de abandono escolar prematuro a este nivel educativo.

**Palabras clave:** Adolescencia, deserción escolar prematura, educación del adolescente, escuela intermedia y Puerto Rico

### Abstract:

Early adolescent education requires, to be effective, experiences and educational circumstances that can be encouraged from the school in order to mitigate the high incidence of early school leaving. The article reviews data from a doctoral dissertation that corresponds to the Middle School Renewal Initiative (MSRI), a program implemented in public middle schools in Puerto Rico in the 1990s, in which the Guiding Principles for Adolescent Education were implemented in eight schools, focusing on the professional development of teachers, the integrated and integrating curriculum and the support system for students and their families. Over 70 teachers, students and school principals were surveyed through questionnaires, semi structured interviews and focus groups. The results indicate that the program's pilot schools experienced profound changes during the program's interventions. In particular, changes in the teacher's self-perception, expansion of their capacities to create

---

<sup>1</sup> La autora posee un PhD en Pedagogía (Universidad de Granada), Máster en Administración, planificación y política social de la Educación (Universidad de Harvard) y Licenciada en Psicología (Universidad de Illinois-Chicago). Se desempeñó como directora de la Iniciativa para la renovación de la escuela intermedia (IREI) de la Fundación Comunitaria de Puerto Rico durante los años 1991 al 2000. Actualmente, Mantiene su residencia entre España y Puerto Rico. [abarrientos@correo.ugr.es](mailto:abarrientos@correo.ugr.es); ORCID 000-002-7740-8472 y Researcher ID I-1171-2018.

curriculum based on the student's interests, rethinking the decision-making process towards collaboration, reformulating the school's structure with flexible times to include teacher's study groups and open services to the community. The results indicate that current preadolescent education is an unresolved issue within education systems since this education is not addressed with the scientific foundations that point to the biopsychosocial needs. When effectively addressed, as the results indicate, education focused on the preadolescent serves to create fortifying experiences, and in this way serve to counteract the great risk that is experienced of early school leaving at this educational level.

**Keywords:** Adolescence, Adolescent Education, Early School Leaving, Middle School, Puerto Rico

---

*Con admiración y cariño, dedicamos este escrito a la incesante y comprometida labor de Julia L. Reyes Torres a favor de los jóvenes, la educación y la justicia social para su amado Puerto Rico.*

## **I. Introducción**

Este año se conmemoran veinte años<sup>2</sup> desde que concluyó el programa la *Iniciativa para la renovación de la escuela intermedia* (IREI). Dicho programa fue un intento valioso por estudiar a fondo las fuentes y circunstancias que causan el abandono escolar prematuro en los jóvenes preadolescentes en escuelas intermedias de Puerto Rico y a la vez plantear un modelo de cambio educativo guiado por los preceptos del desarrollo humano y el aprendizaje auténtico dirigido al contexto de la preadolescencia, etapa del desarrollo humano que se experimenta en la escuela intermedia<sup>3</sup>.

En la temprana adolescencia ocurren transformaciones físicas y procesos bioquímicos que afectan su forma de sentir, pensar y actuar. Estos se esfuerzan por desarrollar y clarificar su identidad, aceptar y sentirse a gusto con su cuerpo, con su imagen y con su apariencia física. Empiezan a elaborar su juicio moral y como resultado de este proceso es inevitable que ocurra cierto grado de confusión, tensión, inseguridad y temor (DEPR, 1992 cfr.: Reyes, 2000, p. 6). En este proceso de evaluación, toma de decisiones y de compromiso por el cual está pasando el preadolescente en la búsqueda de su lugar en el mundo, muchos se adaptan rápidamente, otros, sin embargo, necesitan apoyo de personas significativas en sus vidas para lograr adaptarse al nuevo

---

<sup>2</sup> En 1992, se inicia el trabajo de la Comisión de educación del adolescente y en 1994, se inicia el trabajo con las escuelas de Nuevo Enfoque que concluye en 1999.

<sup>3</sup> En Puerto Rico, el nivel primario comienza con *kindergarten* (aprox. 6 años) y concluye con el quinto grado (11 años), el nivel intermedio comienza con el sexto grado (12 años) y concluye con el octavo (14 años), y el superior es del grado noveno (15 años) al duodécimo (17 años).

contexto escolar (DEPR, 1992 cfr.: Reyes, 2000, p. 6). En esta etapa de la vida de los jóvenes preadolescentes, la escuela juega un papel crucial.

Complementariamente, el contexto familiar y socio económico hace de esta etapa una en la cual aumentan los riesgos de excusión social y académico por el alto nivel de abandono escolar prematuro que se registra. En 2012, el Departamento de Educación de Puerto Rico reveló que el 60 % de los estudiantes que ingresan al grado 10 se gradúan con su cohorte en la escuela secundaria de grado 12, por lo que la tasa oficial de abandono es de 40 %, la misma tasa de los últimos cuatro años («Sin control la deserción escolar en Puerto Rico», 2012). El abandono sigue siendo más agudo en el grado diez (14 a 16 años) que representa la transición de la escuela intermedia a la secundaria.

El abandono escolar tiene un impacto directo sobre las posibilidades de vivir en la pobreza en el futuro. Completar la escuela secundaria es crucial para reducir estas posibilidades, pero también es un «[...] instrumento clave para salvar las brechas de desigualdad social relacionadas con otros derechos, como la salud, la participación cívica y el acceso al trabajo decente, implicaciones para las generaciones actuales y futuras» (CEPAL, 2016, p. 47).

Los factores sociales de la escuela y de la familia juegan un papel importante en influir en la decisión de abandonar la escuela. Incluso pueden afectar a todo tipo de estudiantes. La cultura de riesgo en la que viven los jóvenes afecta su desempeño, sin embargo «[...] los estudiantes que abandonan la escuela no son necesariamente estudiantes con menos habilidad intelectual [...]» (Lange y Sletten, 2002, p. 18). Los factores de riesgo representan una fuerza abrumadora que pesa más allá de sus capacidades individuales y del entorno en el que crecen.

Un estudio del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) en el 1988, reveló que los grados en los cuales se observaron las proporciones mayores de deserción escolar fueron el séptimo y el décimo grados. A más de treinta años de esas cifras originales, constatamos que el abandono en el nivel intermedio persiste.

Inclusive, observamos que las razones tras la decisión de abandonar la escuela en los grados intermedios se mantienen a la par. El mismo estudio de 1988, reveló que la mayoría de las razones para abandonar la escuela de acuerdo con los desertores están relacionadas con el “«ambiente escolar»”. El 53 % de los estudiantes que han abandonado la escuela lo hace por razones tales como: promedio bajo, clases aburridas, dificultades para aprender, falta de orientación y problemas con los maestros o director (Reyes, 2000, p. 5). Por otro lado, en un estudio realizado en 2016 con base en los datos de estudiantes participantes de las 14 escuelas alternativas (de segunda oportunidad) adscritas a los Centros de Apoyo Sustentable al Alumno (proyecto CASA) del Departamento de Educación de Puerto Rico (Barrientos, 2018), reveló que para los jóvenes que habían abandonado la

escuela, el principal factor fue el fracaso académico (71 %) (Barrientos, 2018, p. 138). Los factores siguen estando íntimamente vinculados al «ambiente escolar» y lo que sucede en el aula.

IREI fue un programa que se basó en el trabajo de investigación de una comisión de expertos para luego diseñar un programa en las escuelas públicas del país con resultados significativos. El programa surge de la Fundación Comunitaria de Puerto Rico<sup>4</sup> (FCPR) en 1992 debido a las altas tasas de abandono escolar prematuro que se evidenciaba en jóvenes preadolescentes<sup>5</sup>, de doce a quince años, en la escuela intermedia, correspondientes a grados séptimo a noveno.

Fue natural entonces que se formará una alianza entre la FCPR y la Corporación Carnegie de Nueva York<sup>6</sup> que ya había publicado su informe «Preparing American Youth for the 21st Century», como respuesta a la deserción escolar prematura en los Estados Unidos. En 1992, la Fundación Comunitaria de Puerto Rico convocó a un grupo de educadores, psicólogos y especialistas en educación para formar la *Comisión de Educación del Adolescente* (CEA), con el fin de estudiar a fondo las variables educativas, sociales y del bienestar general de los jóvenes que incidían en el abandono escolar. La Comisión realizó las siguientes actividades para estudiar a todas las dimensiones de la situación de los jóvenes preadolescentes y formular su informe:

- Estudios diagnósticos y de percepción en Puerto Rico
- Repaso de la literatura sobre la temprana adolescencia y las reformas educativas (en particular las que afectaban a la escuela intermedia)
- Estudio de programas innovadores en el sistema de educación pública
- Visitas a escuelas y programas comunitarios en Puerto Rico y los Estados Unidos
- Participación en encuentros relacionados con reformas educativas y el desarrollo de la adolescencia en los Estados Unidos (FCPR, 1995, p. 10).

La Comisión primero investigó el fenómeno en los contextos de necesidad, mediante el trabajo de investigación de expertos, para luego apoyar con donativos a los programas y organizaciones que decidieran implantar las recomendaciones de dichas comisiones. El informe de la CEA (FCPR, 1996) concluyó, entre otras cosas, que para mitigar el abandono escolar prematuro y proveer una educación humanística y auténtica para los jóvenes, las escuelas intermedias deberían

---

<sup>4</sup> Establecida en 1985, otorga donativos y administra proyectos en las áreas de educación, desarrollo económico y comunitario, vivienda y fondos de becas.

<sup>5</sup> La temprana adolescencia es considerada desde los 11 a 12 años hasta los 15 o 16 años. Sin embargo, Kohlberg argumenta que la preadolescencia puede comenzar desde los 10 años.

<sup>6</sup> La Corporación Carnegie le dedicó diez años (1989-1999) al estudio de la deserción escolar en el nivel educativo intermedio en los EE. UU. y Puerto Rico.

reconocer que la preadolescencia, enfrentada en estos grados, es una etapa del desarrollo humano caracterizado por los múltiples cambios físicos y neurológicos. En particular, conocer el desarrollo de lo intelectual, moral y psico-social que se relaciona de la siguiente manera con la etapa de la preadolescencia:

- *Intelectual y cognitivo.* La preadolescencia representa la etapa de cambio que según Piaget, se caracteriza por el proceso de adquisición de operaciones formales: una etapa cognoscitiva durante la cual una persona desarrolla la capacidad de pensar hipotéticamente, de teorizar y de experimentar. Según la CEA, los jóvenes de estas edades ya están capacitados para llegar a conclusiones mediante procesos de abstracción y procesos deductivos de la realidad concreta y específica. Además, pueden planificar para el futuro y distinguir entre lo «ideal» y lo «real», entender y usar metáforas y otras formas abstractas del lenguaje, como representación del pensamiento lógico, abstracto y flexible.
- *Moral.* En esta etapa comienza la conciencia sobre lo correcto y lo mejor para el bien común o los derechos de la mayoría. Se establece desde el punto de vista del otro desarrollando así una mayor empatía. Según la teoría de Piaget, los jóvenes identifican las reglas para la protección humana y reconocen la conexión entre sus acciones y sus responsabilidades. Según la teoría de Kohlberg, la preadolescencia está marcada por el desarrollo de conocer los sentimientos, expectativas, intereses y puntos de vista de otros, creando así una concientización del «otro» que no existía antes de la misma manera. Conoce, además, las reglas del juego que rigen las relaciones sociales, personales y su conexión con la sociedad.
- *Psico-social.* En esta etapa de la vida, los jóvenes experimentan la fijación de sus roles en cuanto a su identidad, género como integrante de un grupo étnico y cultural y de una comunidad social, económica, política y religiosa. Las actividades sociales y los grupos proveen un espacio a los jóvenes para canalizar su desarrollo afectivo y sexual y para asegurar su identidad y rol sexual. Durante este proceso experimentan con nuevos roles, parecidos o distintos, a los experimentados en su familia y su comunidad. Según la teoría de Erikson, esta etapa es de «competencia» y se caracteriza por la industriosisdad o inferioridad. Al joven experimentar con proyectos y actividades creativas y de producción de manera positiva el joven desarrolla industriosisdad. Al joven experimentar limitaciones, críticas no constructivas, falta de reconocimiento, él y ella desarrollan un sentido de

inferioridad e inutilidad. Estos factores están relacionados con el nivel de resiliencia que pueda adquirir el joven según los factores de protección, por ejemplo, industriosisidad o de riesgo, y por ejemplo, inferioridad e inutilidad ((FCPR, 1996, p. 13-14; Barrientos, 2018).

La experiencia educativa en este nivel escolar debe ser pertinente, significativa e integradora. De no ser así, resulta muy difícil promover y lograr aprendizajes que puedan ser aplicados a la vida diaria de los estudiantes. Es esto lo que sucede cuando los temas de estudio nada tienen que ver con los intereses de los estudiantes, las estrategias de enseñanza no guardan relación con los estilos de aprendizaje y con la realidad social, emocional e intelectual de los estudiantes (George *et al.*, 1992 cfr.: Reyes, 2000, p. 8).

Los procesos biopsicosociales que surgen en estas edades hacen de esta etapa una de cuidado. Las dificultades académicas o de aprendizaje que traen consigo desde la escuela elemental ya no se pueden dar por alto y se deben atender. Para ejemplo, recurrimos a las experiencias de estudiantes que ya habían abandonado la escuela regular. Un estudio sobre la efectividad de las escuelas alternativas en los Estados Unidos analizó las entrevistas de estudiantes e identificaron los temas presentes en las «historias» sobre cómo los estudiantes llegaron a las escuelas alternativas (escuelas de segunda oportunidad) luego de haber abandonado la escuela tradicional en los años escolares intermedios. El factor común entre todas las historias fue que todo comenzó en la escuela intermedia, «donde se enfrentaron con las dificultades académicas, la necesidad de mayor ayuda académica que no fue provista, las dificultades sociales y emocionales para enfrentar conflictos y la adversidad en el hogar o la escuela» (Glassett y Daniels, 2014, p. 114).

La CEA declaró que «la mayoría de las escuelas intermedias no estaban orientadas o preparadas para ser espacios donde estas condiciones académicas y sociales se atendieran en un contexto educativo efectivo» (FCPR, 1996). Debido a la ausencia de información, compromisos con procesos de cambio, restricciones organizativas y burocráticas, observamos que esta tendencia aún prevalece.

## **II. Los Principios guía para la renovación de la escuela intermedia**

El informe de la CEA (FCPR, 1996) determinó que la educación del preadolescente debe comprender y dirigirse hacia atender las necesidades biopsicosociales que se asoman en esta edad con el fin de fortalecer al joven durante esta etapa y proveer las herramientas académicas y sociales necesarias desde las escuelas intermedias. El informe se basa en las necesidades apremiantes que

experimentan los preadolescentes. La CEA las redujo a las siguientes: la interacción positiva con pares y adultos, las estructuras y parámetros claros, la libre expresión y creatividad, las actividades físicas, la participación auténtica en sus familias y comunidades, actividades conducentes hacia su auto definición (FCPR, 1996).

Con base en estas necesidades, la CEA se dio a la tarea de plantearse la educación para el preadolescente de tal forma que la escuela pudiera tanto proveer como también modelar los procesos educativos óptimos para estos jóvenes. La CEA, en su informe, dio a conocer los Principios guía para la renovación de la escuela intermedia (Principios guía). Los mismos conforman una interdependencia en su realización a la vez que responden a las necesidades de los jóvenes preadolescentes. A continuación:

- *La escuela como una comunidad de aprendizaje: Su estructura y organización* – concebida como un espacio colegiado donde todos aprenden, la organización de la escuela debe ser democrática e involucrar a la comunidad escolar en la toma de decisiones. El horario escolar debe proveer el tiempo para estudiar, ofrecer servicios a la comunidad, actividades extraescolares y de trabajo en equipo entre estudiantes y docentes. Las normas y reglas deben ser el producto de un ejercicio de participación democrática, fomentando así una cultura de paz.
- *El currículo integrado, integrador y basado en la experiencia* – el plan de estudio de la escuela intermedia debe permitir tomar conciencia de su manera de aprendizaje, debe ser diseñado y dirigido con el fin de empeñar al estudiante en experiencias de aprendizaje construidas alrededor de temas de significativo interés que incrementen sus destrezas de comunicación oral y escrita y sus conocimientos en la matemáticas, los estudios sociales y las ciencias, y a la vez ofrezca oportunidades para la exploración de talentos. Un plan de estudios integrador es aquel que permite unir conceptos y contenidos relacionados entre sí mediante unidades del programa curricular orientado a la solución de problemas.
- *Un proceso de enseñanza y aprendizaje interactivo* – el proceso de enseñanza y aprendizaje debe responder a un currículo integrado, integrador y basado en la experiencia en cuanto a que éste plantea pasar de la forma de conferencia-demonstración a una modalidad que permita la participación de estudiantes en la construcción activa de su propio aprendizaje mediante experiencias concretas y prácticas, desde las cuales el estudiante pueda inferir conclusiones abstractas. La integración de los recursos en las artes y música son imprescindibles en el desarrollo

de un aprendizaje realmente interactivo. El horario y la estructura organizacional debe apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- *Integración de la familia y la comunidad a la vida de la escuela* – la escuela, como un espacio democrático, debe contar con la participación y las líneas de comunicación necesarias para incorporar a las familias y comunidad en los quehaceres de la escuela. Esto dado desde la participación en la periferia hasta la participación en la toma de decisiones de la escuela. La escuela puede surgir como un centro de actividades para la comunidad que ofrecen programas fuera del horario escolar, educación de adultos, adiestramientos en áreas de intereses de los padres, orientados a la salud preventiva y asesoría familiar.
- *Un sistema de apoyo al estudiante* – promover a la escuela como un lugar de salud y bienestar. Ofrecer servicios de salud mental, nutrición y orientación, tanto personal como de ocupacional, en colaboración con agencias y organizaciones en la comunidad. Preparar a los docentes en detectar situaciones de salud o riesgo entre los estudiantes por profesionales de la salud. La escuela puede proveer oportunidades de actividades físicas y deportivas, orientación sobre la sexualidad, embarazo y cuidado infantil, herramientas de la mediación y resolución de conflictos, entre otros, como servicios básicos que inclusive pueden ser abordados desde el currículo integrado e integrador.
- *Formación profesional de los docentes* – el desarrollo de los docentes en las escuelas debe ser una tarea continua y basada en el plan de cambio construido con la participación de la comunidad escolar; debe además reflejar las visiones axiológicas de la comunidad y de esa manera establecer las prioridades de formación. Implica proveer oportunidades (acceso, tiempo y espacio) para discutir, pensar, tratar y afilar nuevas prácticas asumiendo nuevos roles; por ejemplo, maestro investigador, resolviendo problemas en grupo, trabajando tareas relacionadas con los estándares y creando una cultura de cuestionamientos. Estos tipos de actividades permiten al maestro a ampliar su concepción de lo que es educar y se conciba a sí mismo como una herramienta esencial de cambio (FCPR, 1996, p. 25-57; Reyes, 2000, p. 26).

Para poner en función los Principios guía en el contexto escolar puertorriqueño, la FCPR hizo una convocatoria (1994) a todas las escuelas intermedias públicas del país, en todas las regiones educativas del Departamento de Educación de Puerto Rico, para ser nombradas *Escuelas de Nuevo*



*Enfoque* (ENE). Se llevaron a cabo talleres de orientación sobre los Principios guía en las siete regiones educativas.

Las ocho escuelas seleccionadas participarían del programa IREI y recibirían la asistencia técnica de los Facilitadores de IREI, participarían de las actividades de formación del programa así como recibirían un donativo anual de \$8,000 para la implantación de su plan de trabajo. Cada escuela debería presentar un ensayo sobre la calidad de educación que deseaban ofrecer a los jóvenes de su comunidad además de las prácticas que ansiaban llevar a cabo para alcanzar esa educación deseada. El ensayo de su propuesta debería explicar la visión del cambio escolar, un análisis de la situación, procesos y actividades para hacer realidad la visión, identificar los recursos para el cambio, la óptima organización de la escuela para el cambio, y experiencias previas con proyectos innovadores. Las propuestas de las escuelas deberían estar endosadas y firmadas por al menos un 75% del profesorado.

Figura 1. Ubicación de las Escuelas de Nuevo Enfoque, 1994 y 1996.



Fuente: Fundación Comunitaria de Puerto Rico (1996).

La CEA fue el panel evaluador quien revisó los ensayos y realizó las visitas a las escuelas para seleccionar a las ocho primeras Escuelas de Nuevo Enfoque de IREI de unas 20 escuelas finalistas. Estas escuelas fueron: José Berrios Berdecía (Barranquitas), José Antonio Dávila (Bayamón), Manuel Elizaburu y Vizcarrondo (Santurce), Ángel P. Millán (Carolina), Luis Muñoz Rivera (Lajas), José Gualberto Padilla (Arecibo), Ernesto Ramos Antonini (Ponce) y Mercedes Rosado (Naranjito). Estas correspondían a una escuela por región educativa.

Unos años más tarde (1996), y con financiación adicional, IREI hizo la convocatoria nuevamente a las escuelas para que solicitaran, esta vez para escoger nueve<sup>7</sup> escuelas adicionales,

<sup>7</sup> Las escuelas de la segunda generación de Nuevo Enfoque fueron (orden alfabético): Pretécnica Federico Asenjo (Santurce), Belén Blanco (Loíza), Rev. Félix Castro (Carolina), Mercedes García de Colorado (Cataño), René Marqués

sin distinción de las regiones educativas. Consideradas *Escuelas hermanas*, dichas escuelas adoptaron los Principios guía con el fin de incorporar el concepto y las prácticas en su quehacer diario con el apoyo de IREI y también de las primeras ENE, como escuelas y recursos mentores. De esa forma, IREI atendió 17 ENE durante la vida del programa, 1992 –1999.

Los facilitadores de IREI brindaban seguimiento y proveían la orientación necesaria a cada una de las ENE. Cada escuela constituyó un comité de planificación y un comité de currículo (compuesto por maestros, personal administrativos y muchas veces madres de estudiantes), de tal forma que los Principios guía fueran propulsados desde la organización escolar y desde el contenido de la enseñanza y aprendizaje a través de su currículo. Esta organización fue esencial para mantener el plan de trabajo de cada escuela encausado a la organización y al currículo lo cual facilitaría el desarrollo de los otros Principios guía.

El talento y las experiencias de los docentes y directores de las escuelas, servía como base para el desarrollo profesional y formación docente que IREI les ofrecía a las escuelas. De tal forma, que los recursos para las actividades de formación, muchas veces, eran los mismos docentes de las escuelas. A través de Encuentros semestrales, Institutos de verano y Conferencias anuales, los docentes participaban activamente como recursos a la vez que se beneficiaban de los expertos que IREI reclutaba para atender los temas a desarrollarse en cada actividad.

Complementariamente a la asistencia técnica y los fondos disponibles para las ENE, se formularon varios proyectos que ayudaban en profundizar en algunos de los Principios guía de una forma amena y creativa. Estos iban dirigidos a los estudiantes con el apoyo de los maestros de áreas especializadas (español, estudios sociales, otros). Se establecieron proyectos dirigidos a la creatividad, las destrezas de redacción y el buen uso del español, la integración de las artes, entre otros. En particular, el proyecto *Haciendo radio en las escuelas* producía programas radiales con estudiantes sobre temas de actualidad. Se redactó un manual para uso de las ENE y produjeron varios programas que fueron transmitidos en las escuelas a través de circuito cerrado, en algunos casos y en otros a través de la banda radial pública. A la par, se estableció el proyecto de *Recepción crítica de los medios de comunicación*, proyecto que intentaba despertar un espíritu crítico ante los medios y realizar ejercicios con estudiantes sobre la intención de los medios en comunicar mensajes, directos o indirectos, al público.

A la vez, IREI abordó el desarrollo emocional de los jóvenes mediante una estrategia, que diferente a las otras, involucraba al estudiante directamente. El proyecto *¡Voy a ti!* surge como

---

(Carolina), Lola Millán de Orellano (Río Grande), Onofre Carballeira (Cataño), Juan Ponce de León (Humacao) y Jesusa Vizcarrondo (Loíza).

complemento al trabajo de las ENE en guiar actividades hacia la auto exploración, conocimiento propio y fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes. También, surgió como una herramienta para neutralizar las tendencias a comportamientos de riesgo llevado a cabo por los estudiantes, particularmente en cuanto al consumo de drogas. Se basaba en la necesidad de la auto definición de la persona, con el fin de trazar metas para el futuro, mediante el reconocimiento de las bondades de las personalidades y fortalezas. El proyecto fue acompañado por una campaña mediática que resaltaba las bondades de los jóvenes y su deseo de superación. También incorporó tanto las primeras ocho escuelas como a las escuelas de la segunda generación.

*Integrando las artes en la educación* (INARED) fue un proyecto también complementario a las ENE que logró resaltar las bondades de las artes como herramienta para el desarrollo del preadolescente. Encontrados con la realidad de que la mayoría de las escuelas intermedias no contaban con maestros de artes, el proyecto se dio a la tarea de ubicar artistas en residencia en las ENE con el fin de producir una obra de arte semipermanente con la comunidad escolar. Los artistas plásticos se ubicaron en las escuelas por un semestre en el cual produjeron murales, obras de teatro, esculturas, máscaras, entre otros proyectos creativos, incorporando a la comunidad escolar y dejando un legado para la escuela.

Al reconocer la variedad de experiencia profesional que tenían los directores de las Escuelas de Nuevo Enfoque, IREI gestionó un proyecto de *Mentorías entre los directores* con el fin de ayudar a guiar los directores incipientes, nuevos en el sistema de educación. Del proyecto surgieron múltiples visitas entre directores, sesiones de trabajo y diálogos entre los directores con mayores años de experiencia y los directores nuevos en la profesión, en el marco del desarrollo de los Principios guía y el cambio propuesto para cada escuela, lo cual diferenciaba al proyecto de otras mentorías profesionales del momento.

IREI, y sus proyectos complementarios, fue objeto de estudio por varias personas resultando en una tesis de maestría y otra de doctorado. Para el análisis en este artículo, nos concentramos en los hallazgos de la tesis doctoral de la doctora Julia L. Reyes Torres<sup>8</sup> (QEPD), quien fue facilitadora de las ENE y realizaba la labor de apoyo técnico a las escuelas en su implantación de los planes de renovación según los Principios guía. Su tesis, titulada *Estudio cualitativo de la experiencia y proceso de cambio en ocho ENE (ENE) a partir de la Iniciativa para la Renovación de la Escuela Intermedia*, se centró en examinar los resultados y la experiencia de llevar a cabo los Principios guía en las primeras ocho ENE a través de un método cualitativo. En este artículo, rescatamos los asuntos

---

<sup>8</sup> Tesis doctoral de la Facultad de Educación, Universidad Interamericana, Recinto Metro, San Juan, Puerto Rico, 2000.

críticos que identificaron los estudiantes, docentes y directores encontrados en el proceso de cambio de las ENE, información que recoge y analiza la tesis doctoral de la doctora Reyes elocuentemente.

### III. Método

El acercamiento metodológico de la investigación realizada en la tesis doctoral es uno de corte cualitativo con temporalidad *expo facto*, ya que los datos reflejan información y experiencias ya acontecidas. La muestra participante del estudio fue intencional e incluye a siete directores, 16 maestros (dos maestros por escuela) y por conveniencia en el caso de la muestra de los 48 estudiantes (seis estudiantes de noveno grado por escuela), para un total de 71 participantes.

Las técnicas de análisis utilizadas incluyen la reducción y la categorización (sistema de categorías por ítem de análisis y por etapa). Las preguntas de investigación eran conducentes a precisar los acontecimientos correspondientes a cada etapa en el proceso de cambio educativo, según los Principios guía para la renovación de la escuela intermedia; además de precisar el significado que estos procesos tuvieron para la comunidad escolar. Las preguntas de investigación fueron:

1. ¿Cómo se inicia el proceso de intervención hacia el cambio educativo en las ocho Escuelas de Nuevo enfoque?
2. ¿Cuáles son los procesos que se llevaron a cabo en las ocho Escuelas de Nuevo Enfoque como resultado de la intervención de la Iniciativa para la Renovación de la Escuela Intermedia (IREI)
3. ¿Qué significado les atribuyen los participantes a los procesos de cambio escolar en cada contexto escolar?

El uso de las técnicas de recogida de los datos fueron las entrevistas semiestructuradas, grupos focales y el cuestionario de preguntas abiertas. Además, de la revisión y análisis de documentos pertinentes. Las entrevistas semiestructuradas fueron dirigidas a los directores, los grupos focales a los estudiantes y el cuestionario de preguntas abiertas a los directores y maestros. A continuación, se describen las técnicas:

Análisis de documentos – ensayo descriptivo que presentaron las escuelas (maestros y director) en su candidatura para convertirse en Escuelas de Nuevo Enfoque, el primer plan de trabajo que redactaron los integrantes del Comité de Planificación de cada ENE para desarrollar los Principios guía y un informe de visitas realizada por el equipo de IREI.

Entrevistas semiestructuradas individuales y grupos focales de estudiantes – entrevista individual focalizada (siete directores y 16 maestros) con nueve preguntas, cinco de las preguntas dirigidas a las categorías de análisis (Desarrollo profesional, Currículo integrado e integrador y Sistema de apoyo) y cuatro de las preguntas dirigidas a identificar como se integran los proyectos en la escuela, los procesos de toma de decisiones, los productos de la intervención de IREI (directos o indirectos). Y los Grupos focal (48 estudiantes) con 15 preguntas.

Cuestionario de preguntas abiertas a maestros y directores – A los maestros (16) y directores (siete) se les pidió que escribieran su visión de cambio para la escuela contestando las siguientes preguntas: ¿Qué significado tiene o ha tenido para usted el haber participado en el proceso de cambio de su escuela a partir de la intervención de IREI? ¿Cuál ha sido el impacto de dicho proceso? (Reyes, 2000, p. 317)

Se les solicitó que basaran su reflexión en unas dimensiones integras al proceso de cambio en la escuela. Los participantes seleccionaban tres dimensiones, de las cuatro provistas, para elaborar su reflexión y también cualquier otra dimensión que identificara el participante que haya sido trascendental para su desarrollo profesional o personal, a saber:

- Visión en cuanto al rol del maestro, director o personal de apoyo
- Cambios curriculares
- Concepción en lo que se refiere al Desarrollo profesional
- Visión como miembro de comunidad de aprendizaje para promover y crear el sistema de apoyo al estudiante

La indagación sobre el proceso de cambio en la escuela y el significado de esto para la comunidad escolar se analizan a la luz del desarrollo profesional o formación docente, el currículo escolar y el sistema de apoyo al estudiante. Se procura conocer las acciones tomadas por cada escuela en relación con estos tres Principios guía exclusivamente. Por lo cual, las unidades de análisis se definen como sigue:

- Desarrollo profesional – Proceso continuo y sistemático que permite al maestro capacitarse, practicar y demostrar en su ejecución diaria conceptos, destrezas y actitudes para la enseñanza estratégica
- Currículo integrado e integrador – Plan de estudio a elaborarse para responder a las necesidades, intereses, capacidades y talentos de los estudiantes en el cual los maestros exploran

conscientemente relaciones entre y a través de las materias y diseñan unidades de estudio que promuevan una experiencia significativa que les sirva para la vida.

- Sistema de apoyo al estudiante – Significa concebir la escuela como un centro de servicios que organiza a todos los sectores de la comunidad escolar para crear un clima escolar positivo y trabajar con la auto estima del estudiante para promover y lograr su desarrollo integral humano.

El tiempo en la que transcurren los procesos de cambio de las escuelas hace una diferencia. Los procesos utilizados para la reconceptualización del cambio educativo, la planificación y la acción en cada contexto están marcados por las tareas realizadas en los comités de planificación y comités de currículo de cada escuela, además de la participación de las escuelas en las actividades de formación del colectivo de las ENE. Las etapas señaladas en la intervención de IREI experimentadas por las escuelas son las siguientes: *inicial de reflexión* (Comienza con el desarrollo de la propuesta/ensayo de candidatura a IREI y se extiende hasta la composición de los comités de planificación, 1994-1995<sup>9</sup>), *intermedio/proceso de planificación* (Comienza con la implantación del primer Plan de trabajo y se extiende hasta el tercer Instituto de verano, 1996-1997) y *la etapa de la aplicación o implantación* y se demuestra la acción hacia la competencia profesional de los docentes y la producción intelectual de los mismos (1998-1999).

#### IV. Resultados

Los participantes de la investigación destacaron la importancia de ciertos criterios, dentro de los tres Principios guía analizados en la investigación de la doctora Reyes. Estos se nombran según las categorías temáticas que mencionaron los participantes. A continuación, las categorías temáticas identificadas en cuanto al Desarrollo profesional, el Currículo y el Sistema de apoyo.

Las categorías temáticas correspondientes a la unidad de análisis *Desarrollo profesional*, se reduce a:

Participación/colaboración, toma de decisiones, teoría educativa, desarrollo de competencias, estrategias y métodos y técnicas que promuevan aprendizaje auténtico, instrucción pertinente y genuina, evaluación auténtica, investigación en la acción y diseño de unidades integradas e interdisciplinarias.

---

<sup>9</sup> Los años señalados son una referencia general ya que no necesariamente reflejan el proceso de cambio dado en esas fechas.

Las categorías temáticas correspondientes a la unidad de análisis *Currículo integrado e integrador*, se reduce a:

Replantearse concepción de currículo, prácticas educativas conducentes a que los estudiantes construyan conocimientos, estrategias, métodos y técnicas para promover aprendizaje auténtico, desarrollo integral humano y competencias/habilidades generales, utilización del avalúo, explorar y atender intereses y talentos, toma conciencia sobre qué y cómo aprender, estudio de temas pertinentes y análisis de los propósitos a lograr con los estudiantes.

Las categorías temáticas correspondientes a la unidad de análisis *Sistema de apoyo al estudiante*, se reduce a:

Servicios a la familia, ambiente escolar positivo, auto estima fortalecida, comunidad de aprendizaje para canalizar actividades en beneficio al joven, y aprovechamiento y satisfacción (Reyes, 2000, p. 106).

Según se observa en la tabla 1, los temas o asuntos críticos enfrentados en cada uno de los Principios guía (Desarrollo profesional, Currículo y Sistema de apoyo) se enmarca de acuerdo a las preguntas de investigación y brinda una perspectiva diferente a la opinión de los encuestados. Por ejemplo, observamos que el punto de partida o sea la contestación a la pregunta, ¿Cómo se inicia el proceso de intervención hacia el cambio educativo en las ocho escuelas de Nuevo Enfoque? estriba en el «reconocimiento del Desarrollo profesional como elemento esencial para el cambio...» y «la concepción del estudiante como centro... y el currículo como herramienta para el desarrollo del potencial y los talentos».

También observamos que para contestar la pregunta, ¿Cuáles son los procesos de cambio que se llevaron a cabo en las ENE como resultado de la intervención de IREI?, los participantes indicaron que realizaron una «organización en comités de trabajo, una toma de decisiones deliberativa y compartida, grupos de estudio, maestros como mentores, recursos de la comunidad escolar, el diseño e implantación de unidades y técnicas y la puesta en marcha de estrategias para el empoderamiento y la autonomía docente». Y de esta manera señalan que la participación y colaboración es esencial para el logro de cambios escolares.

Por otro lado, cuando contestan la pregunta, ¿Qué significados les atribuyen los participantes a los procesos de cambio en cada contexto escolar?, resaltan los descriptivos como «reflexionar sobre prácticas, el fortalecimiento de la vocación de maestros, visión de los docentes como agentes de cambio, la reflexión y acción en cuanto a estrategias para promover aprendizaje auténtico, la transformación de la escuela hacia una comunidad de aprendizaje». Concluyen reforzando el

concepto de que «el aprovechamiento, la satisfacción personal y el sentido de pertenencia, son todos indicadores de cambio».

Tabla 1. Preguntas de investigación a la par con los resultados por cada ítem de análisis.

| <b>Preguntas de investigación</b>  | <b>Desarrollo profesional (DP)</b>  | <b>Currículo integrado, integrador y basado en la experiencia (CI)</b>   | <b>Sistema de apoyo al estudiante (SA)</b>   |
|--|---|--|--|
| <b>¿Cómo se inicia el proceso de intervención hacia el cambio educativo en las ocho escuelas de Nuevo Enfoque?</b>     | Reconocimiento del DP como elemento esencial para que el cambio escolar sea exitoso y efectivo. | Concepción del estudiante como centro del proceso educativo y el currículo como herramienta para el desarrollo del potencial y los talentos. | Un sistema de apoyo es esencial en proceso de involucrar a todos los sectores de la comunidad escolar. |
| <b>¿Cuáles son los procesos de cambio que se llevaron a cabo en las ENE como resultado de la intervención de IREI?</b> | Participación y colaboración esencial para el logro de cambios escolares                        | Creación de comités de currículo   | Condiciones que propician el aprendizaje   |
|  | Organización y operacionalización de comités de trabajo   | Desarrollo e implantación de proyectos   | Fortalecimiento de la autoestima   |
|  | Toma de decisiones deliberativa y compartida  | Estrategias comunes  | Comités de planificación   |
|  | Grupos de estudio   | Diseño, implantación y evaluación de unidades integradas con temas generadores   | Celebración de actividades para integrar la comunidad  |
|  | Maestros como mentores  |  | Comités para promover la creación de comunidades de aprendizaje  |
|  | Recursos de la comunidad escolar  |  |  |
|  | Colaboración y avalúo   |  |  |
|  | Diseño e implantación de unidades y técnicas  |  |  |
| Repertorio de estrategias para empoderamiento y autonomía  |   |  |  |
| <b>¿Qué significados les atribuyen los participantes a los procesos de cambio en cada contexto escolar?</b>            | Compartir experiencias  | Reflexión y acción en cuanto a estrategias para promover aprendizaje auténtico, desarrollo integral y competencias generales                 | Transformación de la escuela hacia comunidades de aprendizaje  |
|  | Reflexionar sobre prácticas   |  | Proceso educativo es un escenario para el desarrollo integral del estudiante                           |
|  | Fortalecimiento de la vocación de maestros  |  | El aprovechamiento, satisfacción y sentido de pertenencia, son indicadores de cambio                   |
|  | Docentes como recursos  |  |  |
|  | Docentes como agentes de cambio   |  |  |

Fuente: Reyes, 2000, p. 435.



Los participantes de la investigación destacaron algunos hitos en cada etapa temporal: inicial, intermedia y de proceso. A continuación, los indicadores destacados por etapa.

A. Etapa inicial:

1. Reconocimiento del desarrollo profesional como elemento esencial para que el cambio escolar sea exitoso y efectivo.
2. Concepción del estudiante como centro del proceso educativo y el currículo como herramienta del potencial y los talentos (CI y SA)
3. El Sistema de apoyo es esencial en el proceso de involucrar a todos los sectores en la comunidad escolar.

B. Etapa intermedia o de planificación:

1. Participación colaborativa esencial para el logro de cambios escolares, organización y operacionalización de comités de trabajo, tomas de decisiones deliberadas y compartidas.
2. Grupos de estudio, maestros como mentores, incorporar recursos de la comunidad escolar (DP)
3. Colaboración y avalúo, diseño, implantación y evaluación de unidades instruccionales integradas con temas generadores, desarrollo de competencias conceptuales y técnicas y repertorio de estrategias para el empoderamiento y la autonomía, creación de comité de currículo, desarrollo e implantación de proyectos, estrategias comunes (CI)
4. Condiciones que propicien el aprendizaje, fortalecimiento de la auto estima, comités de planificación, ambiente escolar y para promover la creación de comunidades de aprendizaje, celebración de actividades para integrar la comunidad (SA)

C. Etapa de implantación y proceso de cambio:

1. Compartir experiencias, reflexionar sobre prácticas, fortalecimiento de la vocación de maestros, los docentes como recursos y apuntes de cambio (DP)
2. Reflexión y acción en cuanto a las estrategias para promover aprendizaje auténtico, desarrollo integral y competencias generales (CI)
3. Transformación de la escuela hacia una comunidad de aprendizaje, proceso educativo como escenario para el desarrollo integral del estudiante y el aprovechamiento, satisfacción y sentido de pertenencia (SA)

Algunos de los procesos experimentado o los productos realizados por las escuelas, denotan unos cambios cualitativos palpables. Los mismos registrados por la investigadora incluyen:

- la producción, reproducción, implantación y evaluación de unidades curriculares integradas a partir de temas generadores seleccionados por los estudiantes
- mayor participación de los padres y madres en asuntos relacionados con procesos educativos
- aumento en la matrícula escolar
- una cultura de diálogo entre los miembros de la comunidad escolar relacionado con asuntos relacionados a como mejor aprenden los estudiantes
- mejoramientos en el liderato educativo de la escuela para promover cambios
- maestros que se han convertido en mentores de otros
- valorar el tiempo que se le dedica a las reuniones de los comités interdisciplinarios
- conciencia de la necesidad de continuar aprendiendo para desarrollarse como maestros efectivos
- aplicación de horarios flexibles para el desarrollo de actividades, entre otros (Reyes, 2000, p. 20).

La investigación identificó cinco factores que pueden ser limitantes en la plena implantación de los Principios guía en las ENE: a. el nivel de compromiso de los superintendentes, b. la ausencia del director escolar (o uno nombrado en propiedad con las facultades para realizar cambios), c. el nivel de compromiso interno con el proceso de cambio (tanto del director como del profesorado), d. las destrezas en la redacción de los planes de trabajo y e. la estabilidad del profesorado que inicia en el proceso de cambio (transferencias de maestros a otras escuelas). La totalidad de los encuestados nombraron la ausencia del director como un elemento clave en la planificación y continuación del cambio a la vez que mencionaron la falta de estabilidad del profesorado, ambos factores pueden ser determinantes en la constancia y alcance del proceso de cambio educativo (Reyes, 2000, p. 393).

## **V. Discusión**

Los datos presentados en la investigación apuntan a los cambios en percepción y acción por parte de los directores y docentes a través del tiempo. Las percepciones de los encuestados son notables según las etapas de cambio van progresando. Las prioridades comienzan a cambiar y también ampliarse, profundizarse, de tal forma que en la etapa final se observan unos criterios dirigidos a la reflexión sobre sus prácticas y a la transformación de la comunidad de aprendizaje, asuntos que no figuran en las etapas anteriores y que apuntan a un nivel de profundidad en la reflexión y la práctica.

Destacamos que, en la **etapa inicial**, las escuelas reconocen que el desarrollo profesional como elemento esencial para que el cambio escolar sea exitoso y efectivo. Por lo cual, se justifica la inversión de tiempo y recursos en las actividades de formación. Existe también una mención especial a reenfocar en el estudiante como centro y también un reconocimiento de que el currículo (y todos los procesos educativos) van dirigidos a potenciar sus talentos. Consideran que el sistema de apoyo al estudiante es una herramienta u oportunidad para unir a todos los sectores de la comunidad.

En la **etapa intermedia o de proceso**, se puntualizan algunos criterios no mencionados antes, tales como la participación colaborativa (elemento que va más allá del mero desarrollo profesional), la creación o mejoramiento del currículo como un vehículo para el cambio escolar y la activación de los comités de trabajo (planificación y currículo) como esencial para dirigir las acciones de la escuela. A continuación, los criterios destacados en esta etapa:

1. Participación colaborativa es considerada esencial para el logro de cambios escolares, organización y operacionalización de comités de trabajo, tomas de decisiones deliberadas y compartidas.
2. Creación de grupos de estudio, maestros como mentores, incorporar recursos de la comunidad escolar (DP) son considerados como importantes en el desarrollo profesional de los docentes.
3. Fomentar la colaboración y avalúo, diseño, implantación y evaluación de unidades instruccionales integradas con temas generadores, desarrollo de competencias conceptuales y técnicas y repertorio de estrategias para el empoderamiento y la autonomía, creación de comité de currículo, desarrollo e implantación de proyectos, estrategias comunes (CI) son los elementos mencionados como prioritarios en el proceso de desarrollo curricular.
4. Condiciones que propicien el aprendizaje, fortalecimiento de la auto estima, comités de planificación, ambiente escolar y para promover la creación de comunidades de aprendizaje, celebración de actividades para integrar la comunidad (SA) son vistos como las estrategias a seguir en el desarrollo del Sistema de apoyo al estudiante.

En la **etapa de implantación del proceso de cambio**, se destacan varios criterios no antes identificados, tales como el desarrollo integral del estudiante, la vocación de ser maestro y la mención de los maestros como recursos en la formación profesional de otros docentes. A continuación, los criterios característicos de esta etapa:

1. Compartir experiencias, reflexionar sobre prácticas, fortalecimiento de la vocación de maestros, los docentes como recursos y apuntes de cambio (DP) son los elementos resaltados en cuanto a la formación docente.
2. Practicar la reflexión y acción en cuanto a las estrategias para promover aprendizaje auténtico, desarrollo integral y competencias generales (CI) señalan los indicadores para llevar a cabo el currículo.
3. Actuar hacia una transformación de la escuela hacia una comunidad de aprendizaje, proceso educativo como escenario para el desarrollo integral del estudiante y el aprovechamiento, satisfacción y sentido de pertenencia sin indicadores de cambio (SA) indican las nuevas, o renovadas, prioridades de los encuestados.

La investigación concluye que la formación profesional del docente es esencial para asumir el proceso de cambio; el currículo debe ser pertinente y significativo y en el sistema de apoyo el estudiante es el centro del proceso. Según concluye la investigadora,

«Lo que implica que es necesario crear condiciones para que ocurra la participación, colaboración y toma de decisiones compartidas, además del desarrollo del liderato para el cambio. También implica una programación escolar flexible que propicie el desarrollo de grupos de estudio, colaboración y deliberación en torno a teorías, métodos y técnicas para la construcción de conocimiento por parte de maestros y estudiantes y la creación de comunidades de aprendizaje con la misión y visión de atender los intereses y las necesidades del estudiantado» (Reyes, 2000, p. 400).

La creación de unidades curriculares en varias escuelas también evidencia el discernimiento avanzado por parte de los maestros, encontrado únicamente en facultades con alto nivel de rendimiento. La investigadora mantiene que la producción y publicaciones de materiales educativos elaborados por los docentes de las ENE para ser utilizados en las clases es además un indicador de la madurez y conocimiento desarrollado en las escuelas, como por ejemplo, *Haciendo currículo*<sup>10</sup> de la escuela Manuel Elzaburu y Vizcarrondo (San Juan), *Manual para el desarrollo de la creatividad* de la escuela José Berrios Berdecía (Barranquitas), Unidad curricular basada en el tema del Amor

---

<sup>10</sup> Documento redactado por maestros y administradores de la escuela Elzaburu en conjunto con IREI y el proyecto de desarrollo educativo en el distrito San Juan I, liderado por la doctora Ana Helvia Quintero de la Universidad de Puerto Rico (1993).

(escuela no identificada), y la Unidad curricular basada en el Medio Ambiente (escuela no identificada) (Reyes, 2000, p. 56).

## **VI. Conclusiones**

En un corto tiempo, las ENE alcanzaron unos cambios profundos en su percepción de la escuela, el docente y el estudiante. Adquirieron un mayor nivel de concientización sobre el proceso de cambio educativo y las necesidades de sus estudiantes. La madurez exhibida en el transcurso de las etapas, desde la inicial hasta la de implantación, demuestra que los maestros, directores e inclusive los estudiantes contaban con una visión compartida clara de la escuela que querían y además reunían las condiciones para realizar las acciones y actividades para acompañar esa visión. Lo que la investigación no puede adjudicar contundentemente al proceso de IREI es una mejoría en las notas o la clara retención de los estudiantes, en parte porque esos elementos no fueron medidos y además en parte porque el proceso se encontraba en un momento incipiente y eso requeriría una mirada longitudinal para determinar si el efecto en sí es atribuible a la intervención de IREI. Sin embargo, el aumento en matrícula de algunas ENE, los procesos realizados y el nivel de producción intelectual por parte de los docentes indican que las atenciones de los maestros estaban focalizadas en el desarrollo integral del estudiante y eso hace de la experiencia de IREI una exitosa. Según Fullan (1991 cfr.: Reyes, 2000, p. 32), más que otro factor, el sentido de una comunidad de profesionales trabajando [unidos] en las escuelas aumenta el aprovechamiento de los estudiantes.

De los elementos claves que sobresalen (en la etapa inicial) es el tiempo permitido de poder pensar en el tipo de escuela que los docentes y administradores querían para sus estudiantes. Esa inversión de tiempo permitió que se ampliara la base a favor del proceso de cambio educativo basado en los aceptados Principios guía. De este aprendizaje, rescatamos la importancia de que cualquier proyecto de cambio educativo requiere de esa reflexión y preparación por parte de la comunidad escolar, pero en particular de los docentes. Los Principios guía no fueron impuestos, inclusive algunas ENE optaron por no implementar todos. Más bien surgen como una guía y oportunidad para cambiar el rumbo de la escuela, hacer un alto y reorientar el aprendizaje hacia una educación edificante y democrática para los jóvenes a través de los docentes que hayan visto su rol con nuevos ojos y redescubierto su misión profesional a través del desarrollo de sus propias competencias.

Como muchas iniciativas de reforma y cambio en el sistema de educación pública, son difíciles de sostener a lo largo del tiempo. De tal forma, que están casi diseñadas para la intervención puntual y luego desaparecer. En el caso de IREI, se sentaron las bases para la continuación, conociendo que los programas educativos desde las fundaciones u organizaciones sin fines de lucro

inician con una fecha de caducidad. IREI a conciencia trabajó para que la implantación del cambio educativo y también la adopción de este no fueran temporera. De tal forma que promovió, entre las escuelas, los docentes y directores, que la toma de decisiones fuera compartida, que se llevara a cabo la acción de forma colaborativa, que existiera el apoyo técnico y financiero y que siempre existiera el acceso, tiempo y espacio para la práctica reflexiva de los docentes (Reyes, 2000, p. 30). Y de esa forma aportar a la sostenibilidad de los cambios estructurales en la escuela, pero también los cambios en prácticas de los docentes que los acompañarían a donde fueran a enseñar en el sistema de educación en el futuro.

El problema de la continuación de los programas y proyectos de reforma educativa es endémico en todos los nuevos programas irrespectivamente si son por iniciativa externa o creados internamente en la escuela (Fullan, 1991, cfr.: Reyes, 2000, p. 412). La continuación e institucionalización de innovaciones depende si el cambio ha logrado o no arraigarse dentro de la estructura, si ha generado una masa crítica de administradores y maestros quienes han desarrollado competencias y compromiso para el cambio y han establecido procedimientos para continuar asistiendo y promoviendo el desarrollo, tanto de los nuevos maestros como de los administradores (Huberman y Miles, 1984, cfr.: Reyes, 2000, p. 413).

Una de las aportaciones significativas de la Comisión de Educación del Adolescente y de IREI fue ubicar el fenómeno del abandono escolar en la conversación pública y académica, dentro del contexto de la etapa de desarrollo de la preadolescencia, para entender las razones de su raíz además de su manifestación final: el abandono escolar prematuro. La preadolescencia, como etapa de desarrollo cognoscitivo, emocional y social profundo, requiere de las escuelas otro entendimiento y otra mirada tanto al joven preadolescente como a la escuela que les sirve. Según lo describió David A. Hamburg (QEPD), entonces presidente de la Corporación Carnegie de New York, Carnegie Council on Adolescent Development,

«Los problemas de la adolescencia tratan con experiencias humanas profundas y conmovedoras. Se centran en un momento fatídico en el curso de la vida cuando las decisiones mal informadas pueden tener consecuencias de por vida. El paso tortuoso de la infancia a la edad adulta requiere nuestra mayor atención, nuestra comprensión y un nuevo nivel de compromiso reflexivo» (Carnegie Corporation, 1989).

El trabajo de IREI, a través de las ENE, brindó la oportunidad a escuelas de repensar la educación hacia una humanística y auténtica y poner en marcha unas estrategias innovadoras para nombrar un nuevo modelo de reforma escolar basado en los Principios que deben guiar la educación del preadolescente y que aún, veinte años después de su concepción, todavía siguen vigentes.

## VII. Referencias

- Barrientos Soto, A. (2016). Alternative Education and the Development of Resilience in Youth Who Have Abandoned School in Puerto Rico. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(2), 223-243.
- Barrientos Soto, A. (2018). *Diseño de un Plan de estudios, desde la Educación Alternativa, para el desarrollo de la profesión del educador social en Puerto Rico*. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Universidad de Granada. Disertación doctoral inédita.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1995). *Great transitions: Preparing adolescents for a new century*. Washington, DC: Carnegie Council on Adolescent Development.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Fundación Comunitaria de Puerto Rico (FCPR). (1996). *La nueva escuela intermedia: Los Principios guía para la Renovación de la Escuela Intermedia*. San Juan: IREI, Fundación Comunitaria de Puerto Rico. San Juan: FCPR.
- Glassett, S. & Daniels, E. (2014). Understanding Alternative Education: A Mixed Methods Examination of Student Experiences. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 1(1), 106-121. National Council of Professors of Educational Administration.
- Instituto para el Desarrollo de la Juventud. (2019). Índice de salud y estilos de vida. San Juan, Puerto Rico. Recuperado de <http://juventudpr.org/datos/estadisticas/?c=2>
- Jackson, A. & Davis, G. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. NY: Teacher's College Press.
- Lange, C. & Sletten, S. (2002). *Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Marrero, C. A. (2009). Predictores del abandono escolar en una cohorte de adolescentes puertorriqueños. Universidad Central de Caribe. Puerto Rico. Recuperado de <http://www.attcnetwork.org/regcenters/productDocs/1/Creciendo/Predictores%20de%20Abandono%20Escolar.pdf>
- National Middle School Association. (2011). *This we believe: Keys to educating Young adolescents*. Recuperado de [http://amle.org/portals/0/pdf/about/twb/This\\_We\\_Belive\\_Exec\\_Summary.pdf](http://amle.org/portals/0/pdf/about/twb/This_We_Belive_Exec_Summary.pdf)
- Reyes Torres, J. L. (2000). *Estudio cualitativo de la experiencia y proceso de cambio en ocho escuelas de Nuevo Enfoque (ENE) a partir de la Iniciativa para la Renovación de la Escuela Intermedia*. Disertación doctoral inédita, Universidad Interamericana, Recinto Metropolitano. San Juan, Puerto Rico.
- Sin control la deserción escolar en Puerto Rico. (17 de diciembre de 2012). El Nuevo Día. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com/noticias/locales/nota/sincontrolladesercionescolarenpuertorico-2011628/>

### **VIII. Agradecimientos**

Un sentido reconocimiento a los cientos de educadores, directores, expertos y funcionarios de entidades educativas que colaboraron con IREI a través de los años para hacer de las escuelas intermedias unos espacios de crecimiento y aprendizaje genuino para nuestros jóvenes.

Deseamos destacar la colaboración de la doctora Carmen Collazo, decana de Educación de la Universidad Interamericana-Recinto Metro (San Juan, Puerto Rico), en el acceso a la información para la redacción de este artículo.

Agradecemos a Ana Helvia Quintero, Juan R. Rodríguez-Rivera, Juan Carlos Torres y Evelyn Romero Velázquez.

Reconocemos y agradecemos a los integrantes originales de la Comisión de educación del adolescente (orden alfabético): Gloria Baquero (Departamento de Educación), Edda Colón (Maestra, Escuela Juan Ramón Jiménez), Nelson I. Colón Tarrats (Fundación Comunitaria de Puerto Rico), Sylvia Henríquez (QEPD) (Asociación Pro Juventud del Barrio Palma, Cataño), Anthony Jackson (Carnegie Corporation), Luis Jiménez (Maestro, Escuela Berwind), Ruperta Pizarro (Maestra, Escuela Modesto Rivera), Ana Helvia Quintero (Universidad de Puerto Rico), Ethel Ríos de Betancourt (QEPD) (Fundación Comunitaria de Puerto Rico), Sara Santiago Estrada (Sistema Universitario Ana G. Méndez), Pedro Subirats (Universidad Interamericana), además de Rafael Irizarry (Escuela de Planificación, Universidad de Puerto Rico), quien fungió como relator de la Comisión. Los facilitadores de las Escuelas de Nuevo Enfoque fueron Julia L. Reyes Torres y Juan R. Rodríguez-Rivera.