

Andrea Barrientos

Escuelas alternativas: oportunidades para el desarrollo de la paz resiliente

Recepción: 15/06/19 Aceptación: 22/07/19

Resumen

En este artículo presentamos el concepto de la resiliencia y su relación con la paz. A partir de la experiencia de las escuelas alternativas, se observa la viabilidad de avanzar la resiliencia y la paz a través del desarrollo de los factores de protección en el contexto de los principios de la paz. Las escuelas alternativas se dedican a proveer oportunidades educativas para jóvenes fuera de la escuela, siendo así un terreno fértil para estructurar el currículo, la enseñanza y la operación de la escuela hacia el desarrollo de la recuperación, la sostenibilidad y el crecimiento del individuo. Se presenta, además, el concepto de paz resiliente, unión entre las nociones de resiliencia y paz, útil en el contexto de las escuelas alternativas.

Palabras clave

Educación alternativa, educación social, paz, paz resiliente, Puerto Rico, resiliencia.

Escoles alternatives: oportunitats per al desenvolupament de la pau resilient

En aquest article presentem el concepte de la resiliència i la seva relació amb la pau. A partir de l'experiència de les escoles alternatives, s'observa la viabilitat d'avançar la resiliència i la pau a través del desenvolupament dels factors de protecció en el context dels principis de la pau. Les escoles alternatives es dediquen a proveir oportunitats educatives per a joves fora de l'escola, i són un terreny fèrtil per estructurar el currículum, l'ensenyament i l'operació de l'escola cap al desenvolupament de la recuperació, la sostenibilitat i el creixement de l'individu. Es presenta, a més, el concepte de pau resilient, unió entre les nocions de resiliència i pau, útil en el context de les escoles alternatives.

Paraules clau

Educació alternativa, educació social, pau, pau resilient, Puerto Rico, resiliència.

Alternative Schools: opportunities for the development of resilient peace

In this article we engage with the concept of resilience and its relationship with peace. The experience of alternative schools provided an opportunity to assess the viability of advancing resilience and peace through the development of protective factors in the context of the principles of peace. Alternative schools set out to provide young people with educational opportunities outside of school, and as such are fertile ground for structuring the curriculum, teaching and the overall operation of the school to favour the development of people's recovery, sustainability and personal growth. The article also presents the concept of resilient peace as a bringing together of the notions of resilience and peace, useful in the context of alternative schools.

Keywords

Alternative education, social education, peace, resilient peace, Puerto Rico, resilience.

Cómo citar este artículo:

Barrientos Soto, Andrea (2019). Escuelas alternativas: oportunidades para el desarrollo de la paz resiliente. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 103-122.



ISSN 2339-6954

▲ Introducció

La paz y la resiliencia se interceptan en el plano de la salubridad y de la convivencia. Para los jóvenes adolescentes de hoy, enfrentados a múltiples variaciones de violencias en sus diferentes contextos y dimensiones (directa, psicológica, estructural, simbólica y cultural), tanto la paz como la resiliencia son elementos que deben ser parte de la educación recibida en las escuelas, impartida y también vivida. La violencia es entendida generalmente como “todo aquello que, siendo evitable, impide, obstaculiza o no facilita el desarrollo humano” (Muñoz y Molina, 2004, p. 263).

La resiliencia nos ofrece unos pasos a seguir en el desarrollo de las capacidades

Por un lado, la paz se nos presenta con una meta-dirección hacia la creación de una cultura de paz en nuestras esferas de convivencia (familia, comunidad, escuela, ciudad, región, país, etc.). La cultura de paz nos encamina hacia un clima o espacio, en el caso del centro educativo, de “co-construcción en las relaciones interpersonales entre estudiantes, padres, madres, docentes, directivos, no docentes y otros actores que participen e interactúen con ella, donde se promueva el respeto mutuo, la aceptación de la diversidad, la cooperación, la solidaridad y la resolución asertiva y sin violencia de conflictos” (Muñoz *et al.*, 2014, p. 16). Por otro lado, la resiliencia nos ofrece unos pasos a seguir en el desarrollo de las capacidades y las habilidades individuales como la confianza, el sentido de propósito y la iniciativa, las cuales son necesarias para rebotar y sobrellevar situaciones de adversidad experimentadas por los jóvenes.

A continuación exploraremos las definiciones de la resiliencia en el contexto de la educación alternativa y sus escuelas; y cómo la paz, en particular la *paz resiliente*, es un ingrediente significativo en el desarrollo de esta educación.

El contexto de la educación alternativa

La educación alternativa (EA) responde a la búsqueda de una mejor opción educativa para la escuela pública y el modelo pedagógico tradicional, caracterizado por su rigidez, autoritarismo y uniformidad. Un modelo que en general se limita a valorar y evaluar lo cognitivo y académico, dejando de lado las otras dimensiones del ser humano.

Un punto de partida para pensar la EA como concepto son los adjetivos con los que usualmente se hace referencia a ella. En el texto *Pedagogías del siglo XXI*, Carbonell define las escuelas alternativas como: “[...] radicales, alternativas, abiertas, sin paredes, diferentes, no convencionales, libres, no-escuelas, antiautoritarias, libertarias, al margen del sistema, democráticas [...], pero siempre son alternativas a la escolarización ordinaria y convencional” (Carbonell, 2016, p. 99).

Muchos son los educadores y filósofos que con sus teorías o experiencias prácticas particulares han contribuido a cambiar esa educación tradicional, donde el alumno –y muchas veces también el docente– se concibe fundamentalmente como una reserva de conocimientos, un memorista, un reproductor de ideas y un escucha. Teniendo en cuenta experiencias específicas en distintos momentos históricos, reseñamos, a grandes rasgos, las tendencias presentes en los Estados Unidos, América Latina y Puerto Rico.

Una experiencia anglosajona que marca la historia de este movimiento educativo es la escuela Summerhill, fundada en 1921 por el escocés A. S. Neill (1986) en el Reino Unido, como una escuela internado-mixta. Summerhill es considerada por algunos autores como la primera experiencia de educación libre y democrática que se ha mantenido abierta por casi un siglo y ha sido documentada sistemáticamente. La propuesta teórico-conceptual y su aplicación concreta a nivel de la enseñanza primaria y secundaria se basan en la libertad como capacidad de decidir y actuar respetando a los demás y en la eliminación de los miedos y la infelicidad.

Las clases son libres, las decisiones se toman en una asamblea semanal y la enseñanza es laica. Se consideran las necesidades de los niños, niñas y jóvenes y se busca el autocontrol y eliminar la interferencia o el autoritarismo de los adultos. Radical para su época, Summerhill consideraba la individualización, la educación emotiva y el aspecto social como fundamentales en el aprendizaje.

Antes de Summerhill, las escuelas alternativas en Europa se limitaban prácticamente a la labor asumida por la iglesia, para “salvar” a jóvenes desplazados por las desigualdades económicas y educativas, ya sea causadas por la industrialización, la pobreza o las guerras. Entre los ejemplos, podemos referirnos a la Escuela Barbiana, localizada en las afueras de Florencia, Italia, y establecida por el sacerdote Lorenzo Milani en 1954, con el propósito explícito de formar a jóvenes que se encontraban fuera del sistema escolar.

Milani utiliza la técnica de escritura colectiva y recoge las reflexiones de ocho estudiantes sobre su experiencia en la escuela tradicional. A partir de este material extrae algunas recomendaciones y publica, en forma de carta, *Lettera a una professoressa*, la necesidad de una reforma educativa para evitar la desigualdad que provoca la deserción. Este poderoso escrito ahonda en las causas y las consecuencias de la expulsión de estudiantes y evidencia que no todos ellos tienen la misma facilidad, ni aprenden de la misma forma.

[...] también nosotros hemos visto que con ellos [estudiantes rezagados] la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable (alumnos de la Escuela Barbiana, 1986, p. 14).



Las escuelas alternativas en Europa se limitaban prácticamente a la labor asumida por la iglesia

En la Escuela Barbiana –que aún existe– la educación es más al aire libre, todos aprenden de todos y la apuesta es por la solidaridad y la alegría. El sacerdote pensaba que había que armar a los pobres con el poder de la palabra y el pensamiento.

Para Dewey el niño debe integrarse a la sociedad mediante el aprendizaje experiencial

Tres de los autores que más avanzan en esta perspectiva son Dewey, Neill e Ilich. Para Dewey (2004) la enseñanza y el currículo deben seguir las etapas de desarrollo del niño, quien debe integrarse a la sociedad mediante el aprendizaje experiencial. A. S. Neill y la experiencia de la escuela Summerhill, como se ha señalado, abogan por la plena libertad de los niños en oposición a la conformidad y autoritarismo de los adultos y la sociedad (Carbonell, 2016). Ilich (2011), por su lado, distingue entre la escolarización y la educación y promueve una enseñanza para todos, abierta, libre –fuera de la escuela–, mediante redes educativas, un diálogo entre iguales y el aprovechamiento de las habilidades de maestros y maestras y conoedores de distintos campos. Al conocimiento adquirido por estos medios le suma un contacto permanente con la naturaleza y las distintas facetas de lo cultural. Para Ilich, en su libro *La sociedad desescolarizada*, solo el desencanto del ritual social monopolizado por la escuela –reproductora de la dominación– permitiría alcanzar una educación liberadora.

Las escuelas alternativas nacen, entonces, como opciones específicas que tienen éxito y se consolidan a nivel internacional. Estas propuestas se multiplican y se diversifican como respuesta a los resultados negativos de la llamada educación tradicional e intentan responder dudas e inquietudes con distintas metodologías que tienen en común el desarrollo integral del estudiante con mayor participación y libertad. También surgen como contra-propuesta a una educación “obligatoria y masificada que, desde su inicio, promueve el condicionamiento y la competencia” (Barrientos, 2018, p. 3).

La palabra alternativa califica como una opción a la escuela y a la metodología tradicional. Se pasa de la pasividad –recepción– a la participación del estudiante. Para Gutiérrez y Prieto se trata, básicamente, de una orientación pedagógica que

[...] promueve actitudes críticas y creativas; abre el camino a la expresión y la comunicación; no solo promueve procesos y productos, sino que se basa en la producción de conocimiento; es lúdica, agradable y hermosa, y desarrolla una actitud de investigación (Gutiérrez y Prieto, 1999, p. 23-57).

Educación alternativa en los Estados Unidos

En los Estados Unidos, todavía en los años cincuenta y sesenta durante las luchas contra la segregación racial y a favor de los derechos civiles para los afroamericanos, la educación sigue siendo uno de los mecanismos más importantes para mantener la mentalidad segregacionista y el *estatus quo*. En ese contexto, la EA surge

- Como una oportunidad de equilibrar las balanzas de acceso y calidad a la educación para las minorías, especial pero no exclusivamente para los afroamericanos.
- Como un laboratorio experimental, donde se valoran los procesos y se prueban formas de enseñar y evaluar (Sliwka, 2012).

Estas nuevas escuelas son diseñadas, entonces, como espacios transgresores del modelo convencional. Presentan programas de estudio liberadores, cambian su forma de organización y promueven una toma de decisiones que refleja los principios democráticos de los movimientos sociales y políticos del momento. Para los autores Mills y McGregor (2017), la EA de los Estados Unidos se podría definir como un componente y, a la vez, un producto de la revolución contracultural de la convulsa década de los sesenta. En las dos décadas siguientes, la educación regular estadounidense asume un carácter que podría denominarse *remedial*. Pretende arreglar o curar los problemas producidos en muchas generaciones de estudiantes, formados en un sistema altamente estandarizado (homogéneo) y con una metodología basada en la memoria. La alarmante situación de abandono escolar temprana los lleva a analizar el tipo de población y a evidenciar que, en su mayoría, proviene de minorías raciales en situaciones de vulnerabilidad social y académica. Les preocupa, además, la inexistencia de opciones educativas adecuadas a su condición que puedan proveer las destrezas necesarias para una integración social efectiva, es decir, una integración al mundo del trabajo. Así, esta masiva exclusión genera una subclase educativa y evidencia la necesidad de encontrar opciones viables que disminuyan la deserción escolar prematura y promuevan una escolaridad más amplia y una cierta movilidad social.

La EA experimenta un crecimiento rápido en los años ochenta y noventa en los Estados Unidos con el propósito de ofrecer opciones o más bien compensar los estragos de una educación pública homogénea, memorística y con énfasis en pruebas y exámenes. En estas décadas no solo las tasas de abandono escolar temprano aumentan, sobre todo en comunidades vulnerables y excluidas, sino que la violencia (particularmente directa, psicológica, estructural) crece exponencialmente y se convierte en otro factor determinante. Se empieza a registrar el acoso escolar y se estudia por primera vez su incidencia en la deserción o abandono temprano. Como un factor significativo aumenta el número de niños, niñas y adolescentes que reciben educación en el hogar, en ciertos casos por cuestiones religiosas y, en otras, como respuesta a la violencia o al acoso recibido en la escuela (Mills y McGregor, 2017).

La necesidad de contar con escuelas alternativas hace que ya para 1998, veinte estados de la nación norteamericana tengan definiciones oficiales de lo que se conoce como la educación alternativa y, cuatro años después (2002), cuarenta y ocho estados habían legislado sobre ella (Porowski, O'Conner y Luo, 2014).



La educación regular estadounidense asume un carácter que podría denominarse *remedial*

Las escuelas alternativas han sido pioneras en prácticas educativas innovadoras que ahora son comúnmente aceptadas, tales como la reducción del número de estudiantes por profesor, el currículo basado en temas o intereses (*theme based curriculum*), las comunidades de aprendizaje (*learning community*), el empoderamiento de los docentes, la evaluación auténtica (*assessment*), entre otros (Lange y Sletten, 2002). La educación en el hogar, (*homeschooling*), considerada también alternativa, en las últimas décadas se expande en los Estados Unidos entre familias con características particulares, parejas blancas de clase media, con educación mínima de estudios universitarios. Esta propuesta requiere que, al menos uno de los encargados del estudiante, se prepare en la confección de currículos y permanezca en el hogar un tiempo determinado. La educación en el hogar es una práctica ilegal en Alemania, Brasil y otros países. En unos casos porque se considera importante la relación entre pares y en otro por considerar la educación una responsabilidad del estado (Sliwka, 2012).

En América Latina, la educación en el hogar es más bien una excepción, fundamentada casi siempre por razones de salud y religiosas. Existe más bien la tendencia a asumir modelos de EA ya desarrollados que consideran prioritaria la perspectiva del estudiante tomando en cuenta el desarrollo de los aspectos educativos, social, emocional, físico y vocacional. Es decir, escuelas tipo Montessori, Waldorf, educación abierta y otras que buscan promover el desarrollo holístico e integral del estudiante mediante una metodología participativa, abierta y más libre, que estimule y desarrolle sus talentos.

Algunos de estos estudios han sido probados directamente en la educación, otros simplemente inciden en ella

Son varias las tendencias escolares –Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, entre otras– que parten de un cambio profundo en la filosofía de la enseñanza-aprendizaje y se convierten en la “nueva escuela” o educación alternativa. Estas tendencias tienen su base en propuestas específicas individuales que se expanden internacionalmente y sobreviven en el tiempo modificadas según las circunstancias. Todas ellas se basan en conocimientos desarrollados por educadores, psicólogos, filósofos, médicos, sociólogos, antropólogos y otros, que permiten entender el desarrollo del ser humano y la importancia del contexto natural y social. Algunos de estos estudios han sido probados directamente en la educación, otros simplemente inciden en ella.

Las nuevas pedagogías inciden, por una parte, en el respeto a los distintos momentos de crecimiento de los niños y niñas y a su libertad para escoger sus caminos de aprendizaje. El autocontrol, la toma de decisiones, la participación democrática, el aprovechamiento de las destrezas y habilidades de cada uno, la pérdida del miedo y la búsqueda de la felicidad pasan por una toma de conciencia de la importancia de la naturaleza y el entorno familiar y social. La premisa de que cada ser humano es distinto y debe poder acceder a una educación solidaria y libre que reconozca sus diferencias y tome en cuenta las necesidades físicas, emocionales, sociales e incluso espirituales es trascendida por otra de igual importancia: todas las personas deben ser educadas sin importar el grupo social al que pertenezcan.

Ya Rousseau en *Emilio o de la Educación* había rechazado el intelectualismo y la educación elitista en pro de una educación general basada en el contacto del niño con la naturaleza y en el conocimiento de sus propias necesidades. Solo así, pensaba el filósofo francés, es posible formar individuos independientes.

Educación alternativa en América Latina

Esta preocupación se da también en América Latina y el Caribe desde el siglo XIX, sobre todo en lo que se refiere a la marginalidad de los grupos menos favorecidos con respecto a la educación. Un buen ejemplo es la escuela en un taller del viejo San Juan, Puerto Rico, que fundan los hermanos maestros puertorriqueños Rafael y Celestina Cordero y Molina, quienes brindan educación básica a niños y niñas negros y mulatos de pocos recursos, excluidos de la educación formal por la ley de esclavitud, que aún persistía a principios del siglo XIX en Puerto Rico (Quintero, 2009). Esta experiencia representa uno de los primeros ejemplos en el Caribe de una escuela alternativa, que en este caso contempla a una población necesitada y excluida de la educación oficial. La labor de este taller educativo continúa por décadas y se integra al imaginario colectivo de Puerto Rico.

De América Latina cabe mencionar las propuestas educativas del cubano José Martí, la chilena Gabriela Mistral o la Escuela Normal en Costa Rica y sus ideólogos, quienes proponen una nueva educación basada en el contacto con el contexto y la experiencia vital. Una educación sobre la vida, para la vida y por la vida donde, al igual que sus antecesores, los niños y niñas ocupan un lugar fundamental como sujeto al igual que el maestro. Como para otros proponentes del cambio, el conocimiento directo del entorno –salir al campo, a lugares de trabajo–, el juego, la literatura y la lectura serían ejes fundamentales del aprendizaje.

Paulo Freire asume estos principios, pero los trasciende con una propuesta de educación más compleja que humaniza, concientiza a la sociedad y pretende explícitamente formar individuos reflexivos, comprometidos y solidarios. La propuesta educativa de Freire, como educación liberadora, promueve el cambio, la transformación hacia una sociedad más inclusiva y menos injusta. Su propuesta se basa en el principio del diálogo, de la interacción –los educadores también serían investigadores críticos– en el entorno y con el entorno. El maestro facilita el proceso que lleva al conocimiento por medio de la práctica (*praxis*), la reflexión y la acción permanente. En este sentido “la *Pedagogía del oprimido* deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 1993, p. 34), una efectiva herramienta de lucha contra la pobreza y el estancamiento social.



La propuesta educativa de Freire promueve la transformación hacia una sociedad más inclusiva y menos injusta

El caso de Puerto Rico

Ante los retos económicos y sociales actuales de Puerto Rico y la tendencia de la población de estudiantes en alto riesgo de exclusión social y educativa, pudiera ser que aumente el número de jóvenes que abandona la escuela. El Departamento de Educación de Puerto Rico reveló que un 60% de los estudiantes que entra al grado 10 se gradúa con su cohorte en el grado 12 de la escuela superior, de tal forma que el abandono oficial es del 40% (El Nuevo Día, 2012). El abandono continúa siendo más agudo en el grado 10 (entre 14 y 16 años), el cual representa la transición de la escuela intermedia a la superior¹ (Barrientos, 2016).

Para muchos jóvenes, su camino normal hacia la adultez está trinchado por la exclusión social. La juventud se le dificulta de alcanzar niveles sociales (económicos, políticos y culturales) asociados con la adultez. Conocida como la *adultez en espera* (*waithood*), o como el *hombre-joven* (*youthmen*) en el caso de los varones, el estancamiento de la adultez se repara con la espera de oportunidades educativas o de empleo para adelantar sus vidas productivas. La transición de la escuela al trabajo ha sido descarrilada ya que carecen de las oportunidades de mediar entre los dos mundos: escuela y trabajo. Al haber abandonado la escuela y estar estigmatizados con el título de “desertores escolares”, el vínculo al próximo eslabón de la sociedad, el trabajo, se dificulta ya que no existe de manera formal (Kahn *et al.*, 2015). Una gran cantidad de jóvenes hoy día representan la generación Ni-Ni (ni en la escuela, ni en el trabajo) o los NEET (por sus siglas en inglés), término que denomina a los jóvenes entre los 16 y 18 años que no están presentes en la educación, entrenamientos o empleo (*Not in education, employment or training*) (Levitas, 2006).

Los jóvenes mayores que buscan empleos seguros y estables representan la generación *estanbai*, ya que solo encuentran empleos precarios

Actualmente, los jóvenes mayores que buscan empleos seguros y estables se han encontrado con que representan la generación *estanbai*, refiriéndose a estar en espera, *stand by* (en inglés), ya que solo encuentran empleos precarios, a corto plazo, sin seguridad laboral, sin beneficios de sanidad y de baja remuneración. Se trata de empleos que requieren que los jóvenes estén disponibles cuando los empleadores les citen para realizar su jornada de trabajo. El término, presentado en un documental², se refiere a una nueva generación de graduados universitarios que optan por permanecer en Puerto Rico, en vez de trasladarse a los Estados Unidos a pesar de su actual crisis financiera, pero se ven obligados a forzarse y sobrevivir por cualquier medio necesario ya que sus aspiraciones, tanto profesionales como de vida, quedan a la espera. Los estudiantes que abandonan la escuela regular forman una población en riesgo de exclusión social y son particularmente vulnerables social y académicamente por haber abandonado la escuela prematuramente. Aunque algunos no forman parte, todavía, del colectivo *estanbai* por su edad, de no contrarrestar los efectos sociales y educativos, ese pudiera ser su futuro.

En respuesta a esta situación, hoy en día existen escuelas alternativas en Puerto Rico que ofrecen una segunda oportunidad a la educación. Las escuelas alternativas, como colectivo, se plantean “propiciar la retención escolar; desarrollar destrezas sociales, autogestión que le facilite integrarse de forma positiva a la sociedad y promover que el participante logre autorealizarse personal y académicamente a través de métodos no tradicionales” (DEPR, 2014: Opúsculo).

Actualmente se distinguen dos modelos de EA: uno a nivel elemental o primario que tiende a ser privado, y otro, más bien público para la enseñanza secundaria. Ambas propuestas se centran en el respeto por la persona y por esa razón el ambiente escolar gira en torno al educando, quien debe desarrollar sus áreas cognitiva, emocional y social. Así, participan de una cosmovisión holística donde existe un fuerte vínculo con una sociedad que necesita de individuos productivos para poder mejorar.

El modelo operativo de la escuela alternativa privada del *kindergarten* a sexto de primaria generalmente cuenta con la participación de los padres, ya que los niños y niñas requieren de una mayor supervisión. La mayoría de estos padres educados busca una enseñanza diferente que fortalezca las destrezas de pensamiento y la independencia y que promueva valores de solidaridad, justicia y diálogo. A pesar de gozar de mucha credibilidad entre las jóvenes parejas, las escuelas Montessori, como muchas escuelas privadas, han seguido la misma tendencia de disminución en la matrícula por los altos costes, lo cual limita el acceso a algunas familias (Caribbean Business en español, 2016).

En el caso de Puerto Rico, los centros de apoyo sustentable al alumno, conocidos como Proyecto CASA, fueron establecidos por el Gobierno de Puerto Rico a través del Departamento de Educación de Puerto Rico en el año 2005. Son aproximadamente catorce escuelas alternativas bajo el Proyecto CASA (DEPR, 2014). Las escuelas son organizaciones sin fines de lucro que ayudan a los estudiantes de 15 a 21 años que han abandonado el sistema escolar público por más de seis meses consecutivos y que regresan a la escuela para obtener su diploma de escuela secundaria.

Las escuelas alternativas representan el “puente” hacia la inclusión de los estudiantes que han abandonado la escuela. Dichas escuelas apuntan a mejorar los factores sociales y emocionales que afectan el proceso de aprendizaje, esencial para los adolescentes, mediante la creación de comunidades de aprendizaje inclusivas. Como describe el DEPR,

las escuelas alternativas [...] estimulan la retención estudiantil; desarrollan las habilidades sociales y la autogestión con el fin de contribuir positivamente a la sociedad; y ayudan a los estudiantes a lograr la autorrealización personal y académica a través de métodos no tradicionales [...] (DEPR, 2014, p. 1-4).



Las escuelas alternativas representan el “puente” hacia la inclusión de los estudiantes que han abandonado la escuela

Las escuelas alternativas se caracterizan por la variación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría y el apoyo académico, el trabajo en módulos trimestrales o escolares, el apoyo a sus hijos y su familia y el apoyo bio-psico-social para fomentar la mejora personal, la identidad cultural y el emprendimiento social. Las prácticas aplicadas por las escuelas alternativas son una base importante para la integración social positiva y el trabajo académico de los estudiantes (Barrientos, 2016).

Puerto Rico se distingue por contar con una ley que facilita la creación y reconoce las escuelas alternativas. La Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico de 2012, (P. de la C. 3865) 2012, ley 213,

reconoce la imperiosa necesidad de fomentar el apoyo a modelos exitosos de educación alternativa, con el propósito de atender, de forma integrada, las necesidades particulares cognoscitivas, académicas, bio-psico-sociales, vocacionales y empresariales de la población de niños y jóvenes que se encuentran fuera de la escuela o con potencial de alto riesgo de abandono escolar. La meta de la educación alternativa es desarrollar ciudadanos emprendedores, productivos, con altas competencias académicas, comunitarias y de liderazgo, comprometidos con su desarrollo personal y el de su entorno familiar y comunitario (LexJuris, 2012).

El modelo educativo facilita la organización y presentación de contenido dirigido al desarrollo de las capacidades y habilidades que fortalecen la resiliencia

En resumen, es importante examinar los detalles de la EA para reconocer el terreno fértil que representa para el desarrollo de la resiliencia y la paz. El modelo educativo, por encima del modelo regular o tradicional, facilita la organización y presentación de contenido dirigido al desarrollo de las capacidades y habilidades que fortalecen la resiliencia. A su vez, su estilo democrático permite la organización y estructura de procesos para que la escuela no solo imparta el contenido curricular sobre la paz, sino que también la practique.

Resiliencia y los jóvenes adolescentes

La adolescencia es un momento crucial del desarrollo humano. La tarea del joven durante este tiempo es descubrir su identidad y construir un proyecto de vida basado en aspiraciones, objetivos, fortalezas y una visión del futuro. Esto requiere un conocimiento y una claridad sobre sus propios valores, fortalezas, debilidades y habilidades que, según Mariela Bustos (2012), “[...] han sido probadas o han surgido en los momentos más difíciles de su vida, siendo abusados o descuidados por aquellos que deben darles seguridad y protección, como los padres o cuidadores [...]” (Bustos, 2012, p. 85).

La combinación de habilidades y destrezas de vida requeridas por los jóvenes en situaciones vulnerables se puede llamar resiliencia. Boris Cyrulnik define la resiliencia como

la capacidad que tiene un ser humano (niño, adolescente, adulto) a pesar de sus dificultades personales (físicas, mentales y psíquicas), para intuir y crear, en circunstancias desfavorables o en un entorno destructor, respuestas que le hacen posible no dejarse atrapar por las circunstancias y dificultades personales ni por las condiciones del entorno sino, por el contrario, proponer y realizar comportamientos que le permiten una vida con menos sufrimiento y encontrar un lugar en su medio ambiente, lo cual le permite desarrollar sus capacidades y anhelos (Cyrulnik, 2006, p. 213).



La resiliencia se adquiere a través de un proceso interactivo entre las capacidades y fortalezas del individuo y el medio ambiente. El proceso de resiliencia facilita un cambio de perspectiva que permite a la persona “redefinir” (dando un nuevo sentido o significado) la situación traumática (abuso, abandono, etc.) generando así un cambio de actitud que le permite liberarse del significado original dado a la situación. Otra manera de reducir el impacto del riesgo es modificando su participación en la situación de riesgo. Esto es un punto de inflexión ya que requiere que la persona se ayude a sí misma y confíe en los demás para recibir retroinformación sobre su comportamiento en el manejo de la situación (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Bustos, 2012).

La resiliencia persigue neutralizar la victimización aceptando así la naturaleza de la dificultad enfrentada y de esa forma permitiendo al individuo ser autónomo al tomar control, sin ser víctima, de su proceso de sanación. Además, la resiliencia no pretende evitar el dolor experimentado por la dificultad sino más bien afrontarlo de manera positiva, “no es plantear posiciones utópicas de evitar el dolor, la crisis, etc., sino de enfrentarlos con una connotación positiva” (Quintero, 2004).

La resiliencia no pretende evitar el dolor experimentado por la dificultad sino más bien afrontarlo de manera positiva

Existen dos dimensiones en la resiliencia, una que implica el tiempo y la otra, progresión, según la capacidad del individuo para enfrentar la adversidad futura cuando se haya superado la adversidad presente. Celinski y Allen (2016) hacen referencia a tres significados primarios de resiliencia que se contemplan en un espectro de tiempo y progresión. Estos son: la recuperación, la sostenibilidad y el crecimiento.

La recuperación se refiere a la capacidad de rebotar de un impacto negativo del estrés que se manifiesta como una capacidad para recuperar rápidamente el equilibrio y volver a un estado inicial de salud. La sostenibilidad se define como la medida en que los compromisos continuos y decididos en la escuela, en el trabajo y en la vida familiar y social no son interrumpidos por factores estresantes. El crecimiento se refiere a que, como resultado de una respuesta saludable a la experiencia estresante, “[...] la persona desarrollara una capacidad de adaptación mejorada a través de nuevos aprendizajes que se extiendan más allá de los niveles previos al estrés” (Celinski y Allen, 2016, p. 60).

La resiliencia hace posible que a lo largo de la vida las personas sean capaces de protegerse contra las crisis vitales

La resiliencia hace posible que a lo largo de la vida las personas sean capaces de protegerse contra las crisis vitales manteniendo su integridad física y psicológica, reconstruyendo y manejando un “menú simbólico y conductual positivo de habilidades y herramientas de vida guiadas por un comportamiento positivo y optimista” (Bustos, 2012, p. 86). A su vez este enfoque ayuda en el desarrollo de unos procesos internos, “que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano” y abordar el conflicto y la violencia en sus vidas de una manera socialmente aceptable (Kotliarenco *et al.*, 1997, p. 6).

Una investigación innovadora realizada por Edith Grotberg (1999) estudió los factores que existen en el niño resiliente, frente a los niños no-resilientes. El estudio reveló que la presencia de un solo factor protector no necesariamente promueve la resiliencia. También arroja luz sobre una percepción errónea, comúnmente asumida, según la cual la pobreza impide desarrollar la resiliencia con éxito. Hay implicaciones de esta investigación que aplican en las escuelas ya que toda intervención debe considerar una combinación de factores de protección simultáneamente.

La resiliencia puede desglosarse en varios aspectos compuestos de habilidades y creencias (Benard, 1995; Kotliarenco *et al.*, 1997). Estos factores de protección sugieren un perfil general de lo que un adolescente resiliente ha integrado en sus herramientas psico-sociales y emocionales. El perfil del adolescente resiliente cuenta con las siguientes habilidades protectoras para blindarse en contra de la adversidad:

- a) Las competencias sociales incluyen cualidades tales como la capacidad de respuesta (especialmente, obtener respuestas positivas de otros); flexibilidad, incluida la capacidad de moverse entre diferentes culturas; empatía; habilidades de comunicación y sentido del humor.
- b) Las habilidades de solucionar problemas abarcan la capacidad de planificar; ser ingenioso en buscar ayuda de otros; pensar de manera crítica, creativa y reflexiva.
- c) La conciencia crítica, una percepción reflexiva sobre las estructuras que impiden u oprimen (sea de un padre alcohólico, una escuela insensible o una sociedad racista) y la creación de aptitudes para superarlas.
- d) La autonomía es tener un sentido de la propia identidad y una capacidad para actuar independientemente y ejercer cierto control sobre el entorno, locus interno de control y autoeficacia. El desarrollo de la resistencia (negarse a aceptar mensajes negativos acerca de uno mismo) y del desapego (distanciarse de la disfunción) sirve como un poderoso protector de la autonomía.
- e) El sentido de propósito y la creencia en un futuro positivo, incluyendo el establecimiento de objetivos, las aspiraciones educativas, la motivación del aprovechamiento, la persistencia, la esperanza, el optimismo y la conexión espiritual (Benard, 1995; Rodríguez, 2009).

Además de estas habilidades y creencias importantes para desarrollar la resiliencia, Grotberg (1999) añade unos factores adicionales: la confianza, la iniciativa y la industria. Según Grotberg, estos factores se basan en las cinco primeras etapas de desarrollo de la vida atribuidos a Erickson y “contribuyen a la capacidad de los jóvenes para afrontar, superar, fortalecerse o incluso transformarse mediante experiencias de adversidad” (Grotberg, 1999, p. 68). El desarrollo de estos factores incorpora un paradigma de resiliencia en el contexto de la adolescencia. De acuerdo con Grotberg, el concepto de *confianza*, en el sentido de creer y confiar en otra persona o cosa, reta a los adultos a poder lograrlo siendo fiable, respetando a cada persona, no traicionando las confidencias y aceptando a la juventud como personas valiosas e importantes. Incluye el concepto de *iniciativa*, y la define como la capacidad y la voluntad de actuar como un deseo de mejoramiento propio con el fin de encontrar respuestas creativas. Y también incluye el concepto de *industria*, que define como un trabajo diligente en una tarea que se manifiesta en ser capaz de demostrar un dominio y una competencia.



La paz y la resiliencia

Para entender la paz, es necesario abordar la naturaleza de los conflictos y la violencia. Es conocido que el conflicto es parte integral, inevitable, de las interacciones sociales. De esta interacción, las personas y los grupos establecen control y poder en competencia. Según Muñoz (2004), es un proceso natural y omnipresente “que surge de las dinámicas en los que los intereses, objetivos, percepciones y conciencias [como también las posiciones y objetivos] interaccionan, se comunican, se coordinan, se transforman, se regulan o cambian a través del tiempo” (Muñoz, 2004, p. 159).

El conflicto es parte integral, inevitable, de las interacciones sociales

La violencia siempre es una acción reprobable y que no concuerda con los valores universales ni con los derechos humanos. La violencia padecida por los jóvenes es muchas veces violencia directa, pero también contempla la violencia estructural, como hemos mencionado anteriormente.

Todos tenemos el potencial de regular como también de prevenir los conflictos. Sin embargo, primero se debe entender que podemos regular los conflictos pacíficamente, si conocemos sus dinámicas y si disponemos de una buena “caja de herramientas” para realizarlo (Muñoz, 2004, p. 173). No siempre es así en la violencia. Por eso la importancia de visualizar la resiliencia como esa “caja de herramientas” a la disposición de los jóvenes.

El planteamiento de los factores de protección para fomentar la resiliencia nos brinda la oportunidad de observar en qué medida y cómo lograr un nivel de resiliencia que a su vez sirva de hoja de ruta hacia una adultez equilibrada para los jóvenes (Celinski y Allen, 2016). Para ello, debemos partir del

concepto de salubridad desde el punto de vista de la paz, de tal forma que la salubridad se vincula con el equilibrio que potencialmente ofrece la paz. Por ejemplo, Moral de la Rubia, Valdez y Alvarado (2011) definen así a una persona sana:

Un ser sano es aquel que vive estable en sus aspectos psicosociales y biológicos, busca hacer por gusto y no por deber, y por lo tanto busca la manera de satisfacer sus necesidades desde el equilibrio y paz. Busca trascender, de tal manera que entre más cerca de la paz se encuentre la persona, menos riesgo de enfermar y viceversa, entre más lejos de la paz se situé, más riesgo de enfermar tendrá (Moral de la Rubia *et al.*, 2011, p. 3).

Existe conexión entre los factores de protección que realizan su trabajo como protectores y hacen que se desarrolle la resiliencia, la cual encamina hacia alcanzar la paz, y en particular la *paz resiliente*. Dicha paz se ubica dentro de las generaciones de paces descritas por Jiménez (2016) (véase la tabla 1) como una que pertenece al esquema de las cuatro generaciones de paces correspondientes a los avances de diversos científicos sociales cuyas investigaciones han generado una nomenclatura particular según las violencias que surjan y se manifiesten en la sociedad.

La paz resiliente es la quietud interna consigo mismo después de haber vencido o haber superado un gran reto, interno o externo

La *paz resiliente* es la quietud interna consigo mismo después de haber vencido o haber superado un gran reto, interno o externo. Es un proceso que emana del individuo la tranquilidad y el nivel de seguridad y la certeza de que ha podido vencer los obstáculos y a la vez saber que puede enfrentarse a futuras dificultades y salir airoso, ya que ha integrado los aprendizajes y las herramientas necesarias para ser resiliente en su vida. Podemos extrapolarlo y decir que los jóvenes que han abandonado la escuela, debido al fracaso en las escuelas regulares, para luego vincularse a una escuela alternativa, donde los factores de protección son puestos en marcha, son jóvenes que experimentan de una manera u otra una *paz resiliente*.

Según la cartografía de las paces, la *paz resiliente* es una paz efectiva en enfrentar las violencias culturales y simbólicas. La violencia cultural es una violencia que inhibe a la sociedad manifestándose a través de las ideologías impuestas, los medios de comunicación y el sistema de gobierno. Esta legitima las dos formas de violencia: la estructural y la directa (Jiménez, 2012). La violencia simbólica es una que inhibe a la población a través de las ideologías que están vivas en la cultura dominante. A través de las relaciones de poder y de dominación, la violencia simbólica, a menudo intangible, se ubica en los símbolos y los significados que la sociedad les da a artículos, objetos, ideas y expresiones.

Tabla 1. Generaciones de paces

	1ª 1979-1996	2ª 2000	3ª 2004	4ª 2016
Violencia directa (física, psicológica, verbal, etc.)	Paz negativa	Paz social	Paz multicultural	Paz vulnerable
Violencia estructural (desde las instituciones)	Paz positiva	Paz gaia paz ecológica	Paz intercultural	Paz sostenible
Violencia cultural (ideologías, medios de comunicación, etc.)	Paz neutra	Paz interna	Paz transcultural	Paz resiliente
Violencia simbólica (cultura dominante, poder, etc.)				

Fuente: Jiménez, 2016.



La paz resiliente es diferente de la paz interna, aunque se relacionan con el individuo. La paz interna o paz personal (equilibrio), según el concepto de Valdez (en Moral de la Rubia *et al.*, 2011), “se considera que [...] es un estado caracterizado por la sensación de seguridad, confianza, tranquilidad, estabilidad, autoorganización y disponibilidad de energía” (2011, p. 3). Los autores Moral de la Rubia *et al.* (2011) observan que el miedo surge como una respuesta natural del individuo cuando la paz se disipa o cuando existe el riesgo de perderla.

Cuadro 1. Relación entre paz y resiliencia



Fuente: Elaboración propia.

Observamos en el cuadro 1 que las violencias existen y se imponen desde afuera de manera omnipresente en la sociedad y en nuestras esferas de convivencia. El antídoto de las violencias es la cultivación de la cultura de paz. Las diferentes paces, la cartografía de las paces, encaminan al individuo, a los colectivos y a la sociedad hacia la cultura de paz. Y dentro de la cartografía de las paces, se encuentra la paz resiliente y, a nivel individual, la resiliencia.

Consideramos que la paz resiliente se ubica más adelante en el continuum de las paces, en particular la paz interna. Contar con paz interior o personal no necesariamente significa que el individuo haya desarrollado una paz resiliente.

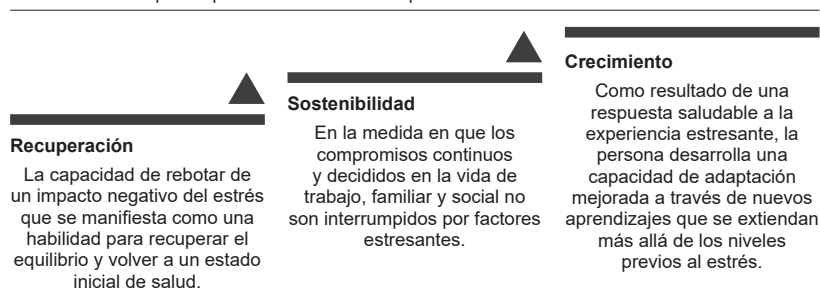
Contar con paz interior o personal no necesariamente significa que el individuo haya desarrollado una paz resiliente

En el contexto de la escuela superior, regulada como un microcosmo de la sociedad, podemos visualizar la violencia cultural y simbólica como los factores que inhiben la plena expresión de los estudiantes, las reglas para el control del estudiante, el aislamiento social, la falta de mediación de los conflictos y la competencia académica, entre otros aspectos que solo pueden ser neutralizados a través del fomento de los factores de protección de la resiliencia, antes mencionados.

La paz resiliente es un proceso presente continuamente en el crecimiento que se logra cuando se obtiene el control y el dominio de las destrezas, las habilidades y las actitudes que acompañan el desarrollo de la resiliencia

Como se observa en el cuadro 2, la paz tiene una progresión ya que es un proceso por desarrollar. La paz resiliente se obtiene entre medio de cada etapa lograda. Al conseguir el rebote de la recuperación, en la primera etapa, se logra un aspecto de la paz resiliente. En la medida en que se logra la segunda etapa de sostenibilidad, también se adquiere un aspecto ampliado de la paz resiliente. La tercera etapa demuestra un crecimiento sostenido mediante la adaptación del individuo y el aprendizaje de nuevas herramientas de adaptación. La paz resiliente es un proceso presente continuamente en el crecimiento que se logra cuando se obtiene el control y el dominio de las destrezas, las habilidades y las actitudes que acompañan el desarrollo de la resiliencia.

Cuadro 2. Concepto de paz resiliente en las etapas de la resiliencia



Fuente: Elaboración propia basada en Celinski y Allen, 2016.

La resiliencia, entendida como la capacidad de recuperación, sostenibilidad y crecimiento, encuentra la paz en cada paso tomado. Esta noción hace eco de las conocidas *tres R*, reconstrucción, reconciliación y resolución, nombradas por Johan Galtung (1998) con el fin de explicar la manera de afrontar el conflicto.

Propuesta y consideraciones para el futuro

Este análisis intenta reforzar el vínculo existente entre la resiliencia y el desarrollo de la paz, y, en ese proceso, unificar los conceptos en la paz resiliente. Todo esto, dado en el contexto de las escuelas alternativas cuyo objetivo es atender a jóvenes que han sido lacerados por sus experiencias de vida.

Proponemos el fomento de la paz resiliente como el modelo de gestión para las escuelas alternativas. Los factores de riesgo para los estudiantes en dichas escuelas pueden ser reducidos, pero muchos de los peligros y la exposición al riesgo aún permanecen en el hogar y en la comunidad. Por lo tanto, se presenta una oportunidad potente para estas escuelas en desarrollar un modelo educativo utilizando de base las prácticas de resiliencia concretas, actividades y políticas escolares para ayudar a guiar su trabajo en el futuro. Las escuelas alternativas están a la altura del reto de comenzar a referirse al desarrollo de la resiliencia y la paz, paz resiliente, como una herramienta con la cual fortalecer y optimizar las habilidades de la vida del estudiante.



Las implicaciones para las escuelas alternativas son una llamada a centrarse en poder producir la paz resiliente a través del fomento de los factores de protección que motivan y refuerzan la industria y las habilidades de resolución de problemas y las demás capacidades y habilidades en los estudiantes. El reto también existe en la co-construcción de una cultura de paz en el centro escolar.

Para poner en práctica un modelo educativo basado en la paz resiliente, las escuelas deben estar alerta a las diversas y cambiantes manifestaciones de los factores protectores y de riesgo. Los factores de riesgo, en particular, pueden adoptar formas diferentes y pueden cambiar con las tendencias en el perfil social y económico de la comunidad en la que viven los estudiantes. Con el fin de conocer estos factores de riesgo, surge la necesidad de continuar estudiando la resiliencia en esta población juvenil y la respuesta de las escuelas a este fenómeno.

Las escuelas deben estar alerta a las diversas y cambiantes manifestaciones de los factores protectores y de riesgo

La construcción de la paz comienza primero en la mente de las personas y la habilidad de ser resiliente abre el camino a pensar en la paz para el joven, la escuela, la comunidad y el país³.

Andrea Barrientos Soto
 Miembro del grupo de investigación
 Valores emergentes, educación social y políticas educativas (HUM-580)
 Miembro colaborador del Instituto de la Paz y los Conflictos
 Universidad de Granada
 abarrientos@correo.ugr.es

Bibliografía

Barrientos, A. (2016). Alternative Education and the Development of Resilience in Youth Who Have Abandoned School in Puerto Rico. *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 9 (2), p. 223-243.

Barrientos, A.; González-Gijón, G.; Soriano Díaz, A. (2017). A Perspective on Alternative Education in Puerto Rico: An Opportunity for Social and Educational Inclusion of Students who have Abandoned School. *The International Journal of Humanities Education*, vol. 15 (2), p. 17-27.

Barrientos, A. (2018). Educación Alternativa y el perfil de sus docentes. *Revista de Cultura de Paz*. Ene-Dic 2017, vol. 1, p. 127-143.

Alumnos de la Escuela Barbiana (1986). *Carta a una maestra* (octava edición). Barcelona, Hogar del Libro.

Benard, B. (1995). Fostering Resilience in Children. ERIC Digest. Consultado en: <http://www.ericdigests.org/1996-2/fostering.html>

Bustos Vargas, M. (2012). Factores de Resiliencia en Adolescentes Residentes en un Centro de Protección de Valparaíso. *Revista de Psicología Universidad de Viña del Mar*, vol. 2 (4, 2do. Semestre), p. 85-108.

Carbonell, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona, Octaedro.

Caribbean Business en Español. (2016). Drástica baja en matrícula de colegios privados en Puerto Rico, por Ismael Torres. 21 de septiembre de 2016. Consultado en: <https://cb.pr/drastica-baja-en-matricula-de-colegios-privados-en-puerto-rico/>

Celinski, M.; Allen, L. (2016). Universality of the Challenge: Resilience-Resourcefulness Model. *The Routledge International Handbook of Psychological Resilience*. Ed. Updesh Kumar. London, p. 59-74.

Cyrułnik, B. (2006). *La resiliencia: desvictimizar la víctima*. Cali: Editorial Feriva Ltda.

Dávila, J. (2016). “La generación del estanbai”. Película de corta duración rodada en Puerto Rico. Patas Arriba Documentaries. (2016, 20 min.). Consultado en:

<https://www.youtube.com/watch?v=vVIvJBBrfW0>

Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (DEPR). (2014). *Proyecto CASA*. Puerto Rico. Consultado en: <http://www.de.gobierno.pr/proyecto-casa-para-estudiantes-en-alto-riesgo>

Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Sáenz Obregon, J. (Ed.). Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

El Nuevo Día (2012). “Sin control la deserción escolar en Puerto Rico. Solo se gradúa el 62% de los estudiantes de décimo grado”. *El Nuevo Día*, 17 de diciembre de 2012.

Freire, P. (1993). *The Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra*. Bilbao, Gernika Gogoratuz.

Grotberg, E. (1999). Countering Depression with the Five Building Blocks of Resilience. *Reaching Today's Youth*, vol. 4, 1, Fall, p. 66-72.

Gutiérrez, F.; Prieto, D. (1999). *Mediación pedagógica*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus - La Crujía, p. 23-57.

Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires, Colecciones exhumaciones. Ediciones Godot.

Jiménez Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 58, enero-abril, 2012, p. 13-52. Universidad Autónoma del Estado de México.

Jiménez Bautista, F. (2016). Paz intercultural. *Revista de Paz y Conflictos*. issn 1988-7221, vol. 9, núm. 1, p.13-45. Universidad de Granada.

Khan, S.; Combaz, E.; McAslan Fraser, E. (2015). *Social Exclusion: Topic Guide*. Revised Edition. Birmingham, GSDRC, University of Birmingham.

Kotliarenco, M. A.; Cáceres, I.; Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Santiago, Organización Panamericana de la Salud.

Lange, C.; Sletten, S. (2002). *Alternative Education: Brief History and Research Synthesis*. US Department of Education. Consultado en:

http://alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/alternative_ed_history.pdf

Levitas, R. (2006). *The Concept and Measurement of Social Exclusion*. En *Poverty and Social Exclusion in Britain*, editado por C. Pantazis, D. Gordon.; R. Levitas, 123–60. Bristol, UK, The Policy Press.

LexJuris (2012). La Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico de 2012, (P. de la C. 3865) 2012, Ley 213. Consultado en: <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2012/lexl2012213.htm>

Mills, M.; McGregor, G. (2017). *Alternative and Non-formal Education*. Oxford.

Moral de la Rubia, J.; Valdez Medina, J.; Alvarado Bravo, B. (2011). Creación de una escala para medir paz personal. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, vol. 16, núm. 2, p. 1-14.

Muñoz, F. (2004). ¿Qué son los conflictos? En *Manual de Paz y Conflictos*. Eds. Muñoz, F.; Molina, B. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.

Muñoz, F.; Molina, B. (2004). Manifestaciones de la violencia. En *Manual de Paz y Conflictos*. Eds. Muñoz, F.; Molina, B. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.

Muñoz, M. T.; Lucero, B. A.; Cornejo, C. A.; Muñoz, P. A.; Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-munozluceroetal.html>

Neill, A. S. (1986). *Summerhill*. Barcelona, EUMO.

Porowski, A.; O'Conner, R.; Luo, J. (2014). *How do States define Alternative Education?* US Dept. of Education. Consultado en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546775.pdf>

Quintero, A. H. (2009). Breve historia de la educación en Puerto Rico. En *Enciclopedia de Puerto Rico*. Consultado en: <https://enciclopediapr.org/>



Quintero Velásquez, A. (2004). “Resiliencia: contexto no clínico para trabajo social”. Ponencia presentada en el X Encuentro Interinstitucional “Trabajo Social, Resiliencia y dolor”. Universidad de Guadalajara, Ciencias Sociales y Humanidades. México, 7 de octubre de 2004.

Rodríguez, A. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26 (80), p. 291-302.

Sliwka, A. (2012). *The Contribution of Alternative Education*. Paris, Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Consultado en: <http://www.oecd.org/education/ceri/40805108.pdf>

-
- 1 La transición de la escuela intermedia (grados 6, 7 y 8) a la superior (9-12) es la clave del abandono escolar ya que implica cambiar de escuela (geográficamente), romper con la familiaridad de un aula más íntima y pasar a una escuela más grande e impersonal donde los jóvenes son más aptos a perderse académicamente. El sistema escolar regular público de Puerto Rico reúne desde los niveles de Kinder al grado 12 de escuela superior, con aproximadamente 287,000 alumnos, 22 mil docentes y unas 1,00 escuelas.
 - 2 Película de corta duración rodada en Puerto Rico, “La generación del estanbai”, dirigida por el cineasta y periodista Juan C. Dávila.
 - 3 La autora desea agradecer a la Dra. María Pérez Yglesias, catedrática de la Universidad de Costa Rica, su orientación en este escrito.
-