

LA EDUCACIÓN EXITOSA DE ESTUDIANTES AFROAMERICANOS EN LOS ESTADOS UNIDOS: UNA REVISIÓN CRÍTICA

Educational Success among African-American Students in the U.S.

INGER ENKVIST

Lund University (Suecia)

En un estudio sobre lo que contribuye al éxito educativo de los estudiantes afroamericanos en Estados Unidos destacaron varios factores.

Uno es la importancia del aprecio de la familia por la educación y el apoyo al alumno en sus esfuerzos. Lo esencial no es el nivel socioeconómico de la familia sino la atención que se presta a los hijos y, por ejemplo, si los padres dedican tiempo a conversar con ellos y si organizan el hogar de tal modo que facilite el trabajo de los hijos con las tareas escolares.

Otro factor fundamental es una escuela que exija orden y trabajo por parte del alumno. Hay un gran número de ejemplos de escuelas situadas en zonas degradadas que han logrado «dar la vuelta». El cambio se logra a través de varias medidas simultáneas como el nombramiento de un nuevo director y de nuevos profesores, la renovación de los edificios y un reglamento más estricto. El tercer factor observado es una fuerte voluntad por parte del alumno de salir adelante, sean las que sean las circunstancias. Si, por el contrario, el alumno no se esfuerza, no logra ningún resultado aunque esté en una buena escuela y aunque sea muy inteligente. A nivel universitario, la clave del éxito es llegar a la universidad con buenos conocimientos previos. Las cuotas no sirven si los estudiantes aceptados no están en el mismo nivel intelectual que los demás estudiantes.

El estudio concluye, en resumen, que el éxito es resultado del esfuerzo individual, del apoyo familiar y de que las escuelas sean exigentes.

Palabras clave: *Estudiantes afroamericanos, Educación exitosa, Esfuerzo individual, Apoyo familiar.*

La educación es uno de los temas más importantes en el debate político. Todos los países aseguran querer mejorar la educación. Los Estados Unidos es uno de los países que más invierte en educación pero aún así, sus resultados son solo parcialmente buenos. El ejemplo de los Estados Unidos ilustra que, en educación, el dinero no lo es todo, a pesar de que este es un argumento que se oye con frecuencia. La

educación americana tenía muy buena reputación hasta los años 60. En 1963 empezaron a bajar los resultados del test SAT que funciona como una prueba de selectividad. Desde entonces se ha publicado una gran cantidad de estudios que intentan explicar lo que ha pasado y, en particular, por qué han quedado rezagados los alumnos afroamericanos. Muchos de estos comentaristas buscan disculpas para los alumnos

afroamericanos en vez de centrarse en los ejemplos positivos.

El presente estudio es un metaestudio basado en publicaciones y datos que se obtienen al buscar las palabras clave «estudiante afroamericano», «éxito» y «los Estados Unidos» en los catálogos de las bibliotecas universitarias norteamericanas. La conclusión a la que llega el estudio es que es posible discernir unos cuantos factores que caracterizan a los alumnos exitosos afroamericanos. Uno es el aprecio de la familia por la educación. Otro es una escuela que exija orden y esfuerzos. El tercer factor es una fuerte voluntad personal de salir adelante, sean las que sean las circunstancias. Si el alumno no se esfuerza, no logra ningún resultado aunque esté en una buena escuela y aunque sea muy inteligente. Un obstáculo frecuente es la idea de que estudiar es una actividad «blanca».

En los años 60 había un gran entusiasmo y mucho optimismo a propósito del progreso de la población afroamericana en los Estados Unidos. Se puso en marcha una serie de proyectos estatales y privados para resolver de una vez por todas las diferencias entre la población blanca y la negra. El presidente Lyndon B. Johnson lanzó su famoso eslogan «guerra a la pobreza». En el campo de la educación son conocidas las iniciativas de llevar en autobús a los alumnos de un barrio a otro para que no hubiera escuelas blancas y negras. Otra iniciativa llamada *Head Start* ofrecía un año preescolar de preparación intensiva a alumnos pobres para que no empezaran la escuela con una desventaja.

Sin embargo, el movimiento de los derechos civiles de los años 60, que tenía como propósito la eliminación de los obstáculos para el progreso de la población afroamericana y su integración en la corriente central de la sociedad, fue influido por el movimiento del «poder negro» y terminó como una política de identidad formulada en contra de la sociedad denunciada ahora como blanca. Esto lo afirman dos

catedráticos afroamericanos que han estudiado a fondo la relación entre la comunidad afroamericana y la educación, el economista Thomas Sowell y el lingüista John McWhorter. Paradójicamente, la integración fue más rápida antes que después de los años 60 (Sowell, 2005: 51). La influencia de la discriminación positiva como reparación de los daños históricos disminuyó los incentivos de los alumnos afroamericanos para trabajar mucho porque sabían que serían admitidos en la cuota para minorías (McWhorter, 2003: 92-94). La discriminación positiva no hace hincapié en el esfuerzo necesario para aprender sino en la idea de que lo importante sería abrir el acceso a diferentes niveles de educación. La ayuda social terminó creando más casos necesitados de ayuda en vez de ser un apoyo concreto (McWhorter, 2003: 25; Sowell, 1993 b: 39). McWhorter señala tres conceptos ideológicos de los años 60 que han resultado verdaderos obstáculos para los afroamericanos: el victimismo, es decir, el creerse siempre maltratado; el antiintelectualismo que viene a ser un rechazo al estudio como una actividad «blanca»; y el separatismo que impulsa a los afroamericanos a no mezclarse con otros grupos (McWhorter, 2000: i-xiii). Como Sowell, McWhorter señala que la situación actual es la consecuencia de las malas elecciones de la comunidad afroamericana y, en particular, de la falta de responsabilidad de los líderes. Además, los dos mencionan una aversión afroamericana a discutir sus asuntos en público; tampoco se quiere mencionar el progreso realizado por temor a perder diferentes ayudas adjudicadas a la comunidad.

El final de los años 60 es también el momento en el que se publican tres informes influyentes en el mundo de la educación que llegan a ser el comienzo del fuerte impacto de la sociología en la misma. En 1966, el sociólogo Coleman publicó un estudio que venía a decir que la escuela no importa tanto como el nivel socioeconómico de la familia y el estar entre alumnos del mismo nivel socioeconómico. Desde entonces, la mayoría de los investigadores con una

orientación económica o sociológica se hacen eco a las afirmaciones de Coleman. Otro informe fue el del psicólogo Jensen que decía que lo esencial para los resultados escolares era el cociente intelectual y que había diferencias entre los diferentes grupos. Un tercer informe fue el llamado Westinghouse/Ohio que era una evaluación de *Head Start*. Decía que el efecto positivo de *Head Start* desaparecía al poco tiempo. En resumen, los tres informes venían a señalar que no era tan fácil colmar la brecha en educación entre diferentes grupos. Ninguno de los informes hablaba del esfuerzo, de la importancia de la familia y de una escuela exigente; tampoco se discutían las tendencias autodestructivas señaladas por McWhorter (véase Zigler-Muenchow, 1992).

La importancia de la familia

En un barrio pobre en Milwaukee, de población mayoritariamente afroamericana, se hizo un cuidadoso estudio de observación (Sampson, 2002). Todos los alumnos eran pobres, vivían en el mismo barrio degradado y estudiaban en las mismas escuelas, es decir, las circunstancias externas de sus vidas eran las mismas, pero aun así algunos eran alumnos con rendimiento normal y otros se encontraban en fracaso escolar. ¿A qué se debía la diferencia de resultados entre alumnos de condiciones socioeconómicas similares?

Se eligió a doce alumnos de entre diez y catorce años que fueron observados en sus casas durante tres horas por semana durante un periodo de diez semanas. Los observadores eligieron diferentes momentos del día y de la semana para analizar diversos comportamientos de la familia. El resultado fue que los alumnos que participaban con normalidad en el colegio tenían en común que su vida familiar estaba centrada en la educación de los hijos. Las horas entre la vuelta del alumno de la escuela y la hora en que se iba a la cama estaban estructuradas por las necesidades de los

hijos y en particular por los deberes. Los padres ofrecían su ayuda con las tareas y se interesaban por las notas; imponían ciertos límites y daban tareas a los hijos como la de cuidar de un hermano. Las casas eran pequeñas, en general de dos habitaciones, poco amuebladas pero ordenadas y limpias. Los observadores mencionan en particular la insistencia de los padres en que no hubiera ruido.

En las familias de los alumnos con fracaso escolar, la situación era diferente. Algunos alumnos estaban ya a la deriva porque nadie se ocupaba de ellos. No se les ponían límites ni se les animaba a estudiar. Nadie preguntaba al alumno por lo que había pasado en la escuela y los observadores no pudieron ver ningún trabajo con las tareas. Algunos alumnos vivían con la abuela y otros volvían a una casa vacía. Una madre tenía por costumbre comunicarse con su hijo a gritos.

Las conclusiones son que lo esencial para el alumno no es la pobreza, no la etnia, no el barrio, no la escuela sino una familia enfocada en la educación de los hijos. En este análisis, el respeto por el estudio resultó más importante que, por ejemplo, si había dos padres o una madre soltera. Se debe notar el uso que hacían las familias de las tareas y las notas. Si la escuela del barrio hubiera sido una escuela «moderna» que no asignaba deberes o si el país hubiera decidido que las notas constituían un tipo de opresión, estas familias pobres no hubieran podido organizar la educación de sus hijos tal como lo hacían.

Otra experiencia similar es el proyecto Meyerhoff en Baltimore. Se trata de una iniciativa privada que otorga becas completas de cuatro años de estudios universitarios a unos cuarenta afroamericanos por año, elegidos por sus notas de matemáticas y ciencias naturales. Existen dos estudios sobre las familias que educan a estos excelentes estudiantes y lo que cuentan es coherente con la experiencia de Milwaukee. Sin embargo, estas familias no solo evitan el fracaso escolar sino que llevan a sus hijos a un resultado

notable (Hrabowski *et al.*, 1998; Hrabowski *et al.*, 2002). Desde muy temprano, los padres leen y conversan a menudo con sus hijos; los llevan a bibliotecas y museos y les compran libros y cajas con materiales para hacer pequeños experimentos. Bastantes padres son miembros activos de una iglesia y los hijos participan a las actividades organizadas por la misma. Los padres anteponen la educación de los hijos a cualquier otra actividad y exigen que los hijos hagan lo mismo. Los padres ayudan con las tareas y se interesan vivamente por las notas del alumno. Mantienen unas expectativas altas y, si las clases no significan un reto para el hijo, piden que se le cambie de clase o lo llevan a otra escuela. En otras palabras, los padres son activos y exigen lo mejor.

La mitad de los «padres Meyerhoff» tienen una educación universitaria pero ellos mismos subrayan que es difícil encarrillar a los hijos por la presión de los compañeros para no estudiar. Los padres mencionan que sus hijos han pasado por algunos momentos difíciles y que los padres han dudado sobre qué hacer. Sin embargo, los padres nunca han dejado pasar el tiempo sino que han intervenido para enderezar la situación, manteniendo siempre una comunicación directa con el hijo. Opinan que es más fácil educar a una hija que a un hijo afroamericano porque las presiones son más fuertes sobre los varones. Los investigadores notaron por su cuenta que las alumnas entrevistadas estaban más seguras de sí mismas en su doble identidad de afroamericanas y de alumnas exitosas.

Los padres entrevistados subrayan que han aumentado las dificultades de la comunidad afroamericana para educar a los hijos porque las estructuras familiares son menos fuertes. En 1970 había un 65% de niños afroamericanos que tenía a su padre viviendo en la familia. En 1980, el porcentaje había bajado a 48; y en 1990 a 39. Algunos años más tarde, en 1995, alrededor de un 35% de los niños afroamericanos vivían con su padre en comparación con un 76% de los niños de origen europeo y un 63%

de los hispanicos. La situación ha empeorado para todos los grupos pero más para los niños afroamericanos que muchas veces deben construirse su propia familia buscando ayuda y simpatía entre diferentes adultos (Hrabowski *et al.*, 1998: 63).

En resumen, el ejemplo de Milwaukee muestra que el respeto de la familia por la educación es más importante que la situación socioeconómica. El ejemplo Meyerhoff muestra que lo que es bueno para los alumnos afroamericanos es lo mismo que es bueno para cualquier grupo de alumnos de cualquier procedencia: unos padres enérgicos y comprometidos con los estudios del hijo. Lo importante no es el nivel socioeconómico de la familia sino el interés por la educación.

La importancia de la escuela

La escuela también es importante para los alumnos afroamericanos y sobre todo si la familia no ayuda tanto. Hay toda una línea de investigación relacionada al trabajo práctico de cómo se hace para mejorar el rendimiento de una escuela. Un ejemplo pionero es el de Monroe (1999), afroamericana y mujer, que desde el puesto de directora cambió de arriba abajo a una *high school* en Harlem en Nueva York en la que estudiaban casi únicamente alumnos afroamericanos. Los pasos fueron: dar otro nombre a la escuela; nombrar a algunos colaboradores clave para que hubiera un equipo directivo unido; pintar las paredes para dar la impresión de algo nuevo; trabajar con los profesores sobre las estadísticas de los resultados y formular metas; elaborar un currículo más enfocado en los resultados; hacer un seguimiento de cada alumno, ofreciendo ayuda extra a los que estuvieran retrasados; organizar actividades extracurriculares para crear un buen ambiente social; crear lazos con la comunidad alrededor de la escuela; y también intentar obtener más recursos. Se insistió en la buena conducta y en la vestimenta digna; los alumnos debían mostrar ante sí mismos y ante el mundo que aceptaban las reglas de la escuela.

Sowell (1974: 7-38) ha descrito lo bien que funcionaba la educación en diferentes *high schools* históricas con alumnos afroamericanos. Una de las más famosas es Dunbar en Washington D.C. que entre 1885 y 1955 formó a una serie de afroamericanos que después destacaron en la sociedad. Dunbar tenía un programa exigente y entre otras cosas enseñaba el latín. Sus profesores, también afroamericanos, tenían un nivel intelectual excepcional. El éxito de la escuela no dependía del nivel socioeconómico de los padres ya que los padres tenían empleos de oficinistas de bajo nivel y las madres muchas veces trabajaban en el servicio doméstico. Cuando llegó la ley de desegregación, la escuela ya no pudo matricular a sus alumnos según el mérito de estos sino por su lugar de residencia, y la calidad se perdió en muy poco tiempo. Sowell enumera otras *high schools* similares por ejemplo en Atlanta y en Chicago. Todas estas escuelas se caracterizan por exigir una buena conducta y tener unas expectativas altas. También menciona ejemplos actuales de escuelas con un alumnado afroamericano que funcionan bien.

Hay diversos informes como estos, uno reciente es el de Chenoweth (2007) quien ha identificado y visitado escuelas en áreas caracterizadas por la pobreza y con un alumnado compuesto en gran parte por afroamericanos, escuelas con excelentes resultados o resultados que están subiendo. Las historias que cuenta se parecen a la de Monroe. Las escuelas descritas son diferentes pero todas tienen un director que vive para mejorar el resultado de sus alumnos y que utiliza los resultados de diferentes tests para planificar y mejorar el rendimiento. Repetidamente, los profesores de las escuelas en cuestión han tenido que defenderse de la acusación de «enseñar para la prueba». Ellos mismos consideran que están construyendo un currículo fuerte y coherente que les permite obtener un «control de calidad». Los profesores consideran que los resultados cuantitativos son un fuerte estímulo para mejorar los resultados. Se ayudan entre sí y aprenden de las visitas

a otras escuelas exitosas. Una de las iniciativas mencionadas es la de un alcalde que prometió un aumento salarial a todos los profesores que lograran una mejora del 15% de los resultados de sus alumnos, y 115 profesores pudieron reclamar el aumento. El mismo alcalde ofreció una recepción en la alcaldía para todos los alumnos con resultados excepcionalmente buenos. La investigadora termina con la constatación de que se sabe lo que hay que hacer. La pregunta es: ¿por qué no se hace?

En la descripción de cómo se logra un *turn-around*, nunca se trata de un solo factor sino de una serie de factores muchos de los cuales se repiten una y otra vez. Estas escuelas priorizan la enseñanza y sus expectativas son altas. Hacen un seguimiento individual de los resultados de estudiantes. Se preguntan continuamente si podrían mejorar algún aspecto. Aceptan dar cuenta de sus actos. Cuando toman una decisión, el bien de los alumnos es la prioridad. Crean un ambiente de respeto para no perder el tiempo en castigos. Logran que los alumnos, y en particular los alumnos flojos, estén más tiempo en la escuela. Les gustan los alumnos. Los directores están siempre presentes. Se procede a una selección cuidadosa del personal y esto incluye al personal no docente. Ofrecen tiempo a los profesores para colaborar y para observarse los unos a los otros. Dedicar tiempo y esfuerzos a la formación continua de los docentes en ejercicio y de los nuevos profesores. Finalmente, logran recursos extra de la comunidad (Leithwood *et al*, 2010).

Un profesor de física de Cleveland, nacido en Sri Lanka, analiza la situación del mismo modo que McWhorter y propone el mismo modelo de enseñanza que Monroe y Chenoweth (Singham, 2005). Constata que los resultados en matemáticas de sus alumnos afroamericanos suelen ser bajos. Saben que las matemáticas son importantes pero han adoptado una actitud cínica y desmoralizante que les hace pensar que no vale la pena estudiar. Como otros, el profesor menciona los tres modelos de explicación

más frecuentes para dar cuenta de la conducta de los estudiantes: el socioeconómico, el sociopatológico y el genético. El factor que destaca el autor como más negativo es la tendencia afroamericana a considerar que si uno de ellos destaca en los estudios es un traidor, alguien que intenta ser blanco. Esta actitud está relacionada con un antiintelectualismo general y una tendencia a considerar que un alumno exitoso es poco atractivo socialmente.

Como otros, el profesor constata que importa poco tener profesores de la misma etnia o tener clases con menos alumnos. Lo que sí es importante es lo que pasa en el aula. Los alumnos afroamericanos suelen disponer de menos conocimientos previos y menos ayuda en la casa y, por eso, la clase misma que da el profesor podría ser más importante. En otras palabras, tener buenos profesores y disfrutar de un ambiente tranquilo y centrado en el trabajo es más importante para un estudiante afroamericano que para el estudiante medio. También constata que, en comparación con los alumnos asiáticos, los estudiantes afroamericanos trabajan poco y no colaboran entre ellos. En otras palabras, necesitan a la vez aprender el contenido y cómo estudiar; necesitan una escuela que imponga orden, exija trabajo y disponga de buenos profesores. La escuela puede ejercer una influencia decisiva en un alumno y en particular en un alumno afroamericano.

Alguien que intentó ayudar en la solución de estos problemas fue Klein (2011 b), un fiscal que había intervenido en casos de mucha repercusión social; dejó ese cargo para servir como el máximo encargado de las escuelas en Nueva York durante ocho años. Acaba de resumir sus experiencias en un artículo en el que señala que se alegra de haber mejorado la educación, cerrando unas cuantas escuelas de bajos resultados, escuelas que hasta eran peligrosas. Ha creado unidades más pequeñas y más exitosas. Constata que las escuelas concertadas, las *charter schools*, son tan populares entre los padres y alumnos que hay largas colas para entrar pero

que la ciudad no logra crear tantas escuelas de este tipo como hubiera hecho falta para corresponder a la demanda. Su experiencia es que lo que da buen resultado es exigir que las escuelas se responsabilicen de sus resultados, atraer a excelentes profesores y aprovechar los nuevos medios tecnológicos.

Afirma haber recibido dos golpes muy duros durante su paso por la administración y desde un lado inesperado: de los sindicatos docentes y de los líderes afroamericanos, dos grupos que supuestamente deberían estar a favor de mejorar la educación de los alumnos con problemas. Los sindicatos defendían a cualquier precio la escuela pública tal como estaba, la que tan mal había servido precisamente a los alumnos afroamericanos. Se negaban a aceptar que se despidiera a un profesor mediocre y se negaban a aceptar que se pagara más a un profesor que lograra mejores resultados. Hasta se negaban a que se midiera el resultado. La segunda frustración vino de los líderes afroamericanos del NAACP (National Association for the Advancement of Colored People) que apoyaban a los sindicatos a pesar de los malos resultados de los alumnos afroamericanos y a pesar de que los padres afroamericanos se apuntaban a las escuelas concertadas. Estos líderes repetían como un mantra que hacía falta más inversión a pesar de que existen muchos datos, también de los Estados Unidos, que muestran que más inversión no garantiza una mejor calidad.

Paige (2010), el ex ministro de Educación de Bush, lanzó *No child left behind*. Es afroamericano y afirma que no hay nada más importante para la comunidad afroamericana que colmar la brecha educativa entre ellos y otras comunidades. Lamenta el estancamiento de los afroamericanos desde hace algunas décadas y hace llamamientos a los líderes de la comunidad para que se interesen por la educación. Retoma las estadísticas para dejar claro que no hay sombra de duda de que las diferencias son reales. Ha mejorado el acceso a la educación de los afroamericanos pero este hecho no se ha convertido

en un aprovechamiento de las posibilidades. El autor opina que la responsabilidad recae en los líderes afroamericanos del NAACP que no priorizan la atención a los niños y jóvenes. Le duele la actuación de estos líderes frente a *No child left behind* que está diseñado para ayudar en primer lugar a los alumnos pobres que estudian en escuelas de baja calidad. ¿Por qué se denuncia esta iniciativa como «sin financiación» e «impuesta» cuando es voluntaria? Si un estado no quiere el dinero suplementario que ofrece el programa, nadie le obliga a recibirlo ni a dar cuenta de los esfuerzos correspondientes hechos para hacer subir el nivel de los alumnos, aunque es difícil ver por qué se negarían. ¿Por qué no apoyan los líderes afroamericanos un proyecto que intenta resolver un problema fundamental de la comunidad? La respuesta se insinúa en el libro: es una iniciativa del Partido Republicano y los líderes afroamericanos apoyan al Partido Demócrata, el cual está colaborando con los poderosos sindicatos docentes. Estos, a su vez, apoyan a rajatabla la escuela pública tal como está y, ya que sus aportaciones económicas al Partido Demócrata son muy importantes, este no cambia de política educativa. Es decir que hay unos intereses creados que no toman en consideración en primer lugar lo que es bueno para los alumnos sino lo que conviene a ciertos grupos de adultos que se ganan la vida en el mundo de la educación (véase también Brimelow, 2003). Paige menciona el ejemplo de Washington D.C., una ciudad en la que la mayoría de los alumnos son afroamericanos y que arrastra una historia de fracaso escolar. Se han introducido escuelas concertadas con mucho éxito, pero los líderes de la comunidad afroamericana han logrado «castigar» a los reformadores a través de la no reelección.

Paige escribe para lectores afroamericanos. El mensaje central es que no deben echar la culpa a otros y que no deben engañarse a sí mismos. Primero, entrega una larga lista de ejemplos para decir que la diferencia de resultados entre los afroamericanos y los otros grupos realmente

existe. Después discute la aversión de los líderes afroamericanos contra la autocrítica y, en particular, contra discutir en público los problemas de los afroamericanos. Paige insiste en que los afroamericanos necesitan adoptar una nueva teoría sobre la relación entre el esfuerzo y la recompensa y eso para el bien de todos. Su tema principal es que nada podría contribuir tanto a la igualdad entre los grupos étnicos como un mejor resultado escolar de los afroamericanos.

En resumen, se está trabajando en muchas escuelas para mejorar el nivel de educación de los alumnos con problemas y en particular de los alumnos afroamericanos. Todas estas escuelas empiezan instalando un entorno seguro y ordenado; los profesores deben enseñar de manera clara y sistemática; y se exige que los alumnos adopten una buena conducta y que trabajen seriamente con las tareas escolares. La importancia del orden y las exigencias se ve tanto en los ejemplos históricos como en los ejemplos contemporáneos de escuelas exitosas con un alumnado afroamericano. La ilustración más clara podría ser la *high school* Dunbar en Washington D.C. que pasó de excelente a mediocre cuando el nivel de exigencia se relajó.

La importancia del esfuerzo individual

El resultado de algunos estudios subraya que es posible salir adelante en una escuela de resultados mixtos si el alumno trabaja mucho y evita las malas compañías. A la vez, si el alumno no se esfuerza, no le beneficia estar en una buena escuela. Tampoco ayuda ser inteligente, si no se trabaja. El tener profesores afroamericanos tampoco ayuda si el alumno no trabaja.

La importancia del esfuerzo individual se ve en un estudio de una *high school* en California con muchos estudiantes afroamericanos, enfocado en su actitud frente a las matemáticas (Martín, 2000). Todos los alumnos eran más o menos

del mismo barrio; eran de clase media o clase media baja pero no eran pobres; los profesores de matemáticas eran afroamericanos y tenían un fuerte compromiso con la enseñanza. A pesar de todos estos factores positivos los resultados dejaban bastante que desear. Los profesores perdían mucho tiempo estableciendo un clima de trabajo en el aula y no lograban que los estudiantes se interesaran por las matemáticas. En muchos casos las madres, muy jóvenes ellas también, decían a los alumnos en casa que ellas tampoco habían entendido las matemáticas y que lo que habían aprendido no les había servido para nada. El resultado era una actitud autodestructiva entre los alumnos porque no aprovechaban lo que se les ofrecía; era como si los alumnos necesitaran una garantía de utilidad de antemano para hacer un esfuerzo.

En este ambiente, destacaban algunos pocos estudiantes que lograban muy buenos resultados. Trabajaban mucho y adoptaban una identidad en contraposición a lo que veían a su alrededor: «No voy a convertirme en alguien como ellos». Buscaban amigos entre otros alumnos que también estudiaban. Precisamente por querer aprender, no estaban al cien por cien felices con los profesores; los criticaban por no saber mantener la disciplina y así robar a los buenos alumnos la mitad de la enseñanza que les correspondía. El investigador termina diciendo que los buenos estudiantes se caracterizaban fundamentalmente por trabajar mucho y alejarse de las malas compañías. Es notable que el investigador no se atreva a utilizar palabras como «voluntad», «decisión» o «responsabilidad» sino que utilice la expresión *human agency*, como si las decisiones humanas fueran abstractas, impersonales, y como si nadie hubiera tomado la decisión de actuar de cierta manera.

Noguera y Wing (2006) vienen a decir, a pesar suyo, que tener acceso a una buena *high school* no ayuda a los alumnos afroamericanos si no se incorporan a una cultura de esfuerzo y de estudio. Los autores han estudiado una *high school* cerca de San Francisco en una comunidad de

altas aspiraciones y con un alumnado mixto. Además, la escuela trabajaba con un proyecto especial, terminado en 2000, para ayudar en particular a los alumnos afroamericanos. Estos deberían haber estado muy motivados a aprender ya que la región había perdido puestos de trabajo manual y, para los puestos de trabajo del sector de los servicios, los jóvenes necesitaban como mínimo terminar la *high school*. A pesar de todas estas circunstancias favorables, los resultados fueron decepcionantes. Los alumnos afroamericanos solo lograban un nivel bajo en matemáticas y en lengua y se caracterizaban por su mala conducta.

Los investigadores no saben cómo explicar su resultado pero mencionan las expectativas que los diferentes grupos tienen de sí mismos. Los alumnos afroamericanos se veían como personas de capacidad social y atlética y no les interesaban los estudios. Decían sin tapujos que hacían lo que les daba la gana sin saber exactamente cuáles iban a ser las consecuencias. Los alumnos de notas bajas no temían nada; la escuela no podía amenazarles con nada. A pesar de la autoimagen radical de la comunidad estudiada, los investigadores notaron que en los recreos y en los clubes de tiempo libre había poca mezcla entre los grupos étnicos. Los estudiantes blancos y asiáticos habían decidido que iban a estudiar en la universidad y aprovechaban bien el tiempo y los recursos de la escuela.

Un estudio de Corwien (2000) complementa lo dicho. Describe a dos grupos de alumnos afroamericanos de diecisiete años que estudiaban en un programa para estudiantes especialmente talentosos. El autor los observa durante un año y ve cómo progresan en el estudio de la literatura. El resultado es que no es suficiente ser inteligente y estar en un grupo para alumnos dotados si no se trabaja y si no se vive de manera ordenada. Se trata de una *high school* en una zona difícil de Los Angeles. La vida de las bandas se nota en el interior de la escuela y hay tiroteos y agresiones físicas de todo tipo. La vida no solo de la escuela sino también de las familias de los alumnos es un

caos. Ya que la mayoría de los alumnos de la escuela piensan que estudiar es actuar como un blanco, la clase para alumnos dotados es un refugio para los alumnos inteligentes. Su peor problema es la familia. Hay casos de padres alcohólicos, drogadictos, abusadores sexuales y encarcelados. Cuando se le pregunta a un alumno por su padre, no es infrecuente la respuesta: «No forma parte de mi vida». Sin embargo, también en ese grupo de alumnos inteligentes, los jóvenes cometen actos ilegales, algunos de gravedad, y varios son detenidos por la policía durante el año lectivo. Es notable que el autor se identifique tanto con los alumnos que no los critica ni siquiera cuando cometen actos criminales.

A pesar de su inteligencia, estos alumnos no logran educarse porque no han aprendido año tras año de manera sistemática. Además, como no leen libros fuera de la clase, su vocabulario es pobre. Tampoco leen periódicos, por lo cual no saben nada de la actualidad. Ignoran cómo viven otras personas porque no conversan con personas de otros ambientes. Cuando deben tomar decisiones importantes para su futuro, no se informan de antemano. Ni siquiera saben que es normal prepararse para las pruebas escritas de fin de curso.

Lo que ilustran estas investigaciones es que un alumno puede sacar excelentes resultados en un ambiente menos que ideal si está decidido a hacerlo, prioriza los estudios y trabaja mucho. Por otro lado, por muy dotado que sea un alumno, si su vida privada es un caos y si, además, el colegio es un caos, es imposible que salgan bien los estudios. Los jóvenes necesitan orden y estructura.

La importancia de los conocimientos previos para terminar la carrera universitaria

Varios estudios afirman que lo que determina el éxito universitario es haber estudiado cursos de nivel avanzado en la *high school* y esto es así

también para los estudiantes afroamericanos. Entre los programas destinados a ayudar a los estudiantes afroamericanos exitosos el más famoso podría ser el proyecto Meyerhoff ya mencionado. El programa, financiado por unos mecenas en Baltimore desde 1988, demuestra que los estudiantes afroamericanos pueden salir si se esfuerzan y perseveran. Hrabowski III *et al.* (1998; 2002) han descrito en detalle cómo las familias han educado a estos jóvenes intelectualmente exitosos y cómo el programa los apoya de manera práctica. Cuando los estudiantes cuentan por qué han logrado prepararse bien para la universidad es frecuente que se definan en contra del modelo de conducta observada en otros alumnos. No quieren ser como ellos. En muchas ocasiones, los padres los han sacado de ambientes destructivos. Los alumnos mencionan como «refugios» los programas para alumnos especialmente dotados y las escuelas privadas.

El programa Meyerhoff trabaja conscientemente con el ambiente psicológico. Para que los becarios no se dejen vencer por el desánimo se les repite que su futuro depende de ellos mismos. El lema es que cada uno es responsable de sus actos y que debe aceptar las consecuencias de lo que hace. Finalmente, se intenta que los estudiantes encuentren amigos entre los demás becarios y que mantengan un contacto seguido con sus familias.

El programa Meyerhoff organiza un «curso puente» durante el verano antes de que empiece el programa universitario para llenar las posibles lagunas y para que los estudiantes lleguen a conocer inmediatamente a los demás becarios. Después el programa les da un seguimiento individual durante el año lectivo y les ofrece prácticas durante el verano en los laboratorios de los profesores de la universidad. Los becarios saben que están siendo observados, lo cual hace que nadie deje de trabajar; casi el 100% termina la carrera. Hay otro programa similar en el área de Chicago, llamado Posse.

El resultado del programa Meyerhoff es compatible con el estudio de Adelman (1999) sobre qué factores influyen para que un estudiante estadounidense termine la carrera. Este estudio es famoso porque el autor utiliza un análisis estadístico muy sofisticado y porque muestra como falsas algunas «verdades». Denuncia como equivocado el enorme interés por el acceso a la universidad cuando lo importante es terminar la carrera. Lo racional sería abrir plazas para los grupos de estudiantes que tengan más probabilidad de terminar. Además, el autor critica la tendencia de evaluar a las universidades según la frecuencia con la que sus estudiantes terminen la carrera; el autor ha detectado entre los estudiantes una tendencia a cambiar de universidad o de abandonar los estudios por algún tiempo a mitad de camino, con lo cual es imposible decir exactamente qué influencia viene de qué ambiente. Discute si los cursos de recuperación de lectura y de matemáticas sirven para que más estudiantes terminen la carrera; concluye que si un estudiante necesita un curso de recuperación de comprensión lectora es mala señal, porque todo estudio se basa en la comprensión lectora mientras que un curso avanzado de matemáticas se puede justificar. Consta que la financiación y el nivel socioeconómico de los padres son menos importantes de lo que se dice en el debate público, mientras que el haberse convertido en padres los propios estudiantes es un obstáculo importante. Lo que es importante es haber realizado unos estudios de *high school* de buena calidad. Con su batería de estadísticas, el autor demuestra que haber estudiado un programa exigente con cursos difíciles, y en particular cursos avanzados de matemáticas, es el mejor indicio de éxito universitario en el futuro. A propósito de las minorías, Adelman subraya que, si han cursado buenos estudios previos a la universidad, les va bien. Para ayudarlos, lo bueno sería que todas las *high schools* ofrecieran suficientes cursos avanzados en particular de matemáticas. Los cursos puente deberían darse ya durante los últimos años de la *high school* y no después. En otras palabras, los alumnos afroamericanos son

los que más necesitan escuelas como Dunbar y los que más han perdido con la introducción de escuelas sin exigencias.

La reflexión de un catedrático afroamericano

El economista Sowell ha estudiado a fondo el problema que nos interesa aquí y también él enfatiza el esfuerzo, la perseverancia y el apoyo de la familia. Su investigación sobre el multiculturalismo, la nueva pedagogía y la discriminación positiva le ha llevado a criticar estas tendencias ideológicas en conexión con las necesidades de los alumnos afroamericanos.

Ya en 1974, Sowell publicó un estudio sobre por qué les va menos bien a los escolares afroamericanos en los Estados Unidos que a otros alumnos. Empieza diciendo que la educación era menos problemática en las comunidades rurales en el sur porque había más estabilidad familiar y social que en los guetos actuales. Sowell compara a diferentes grupos de inmigrantes de los Estados Unidos y el resultado ilustra la importancia del esfuerzo y del interés por la educación. Los japoneses y los mexicanos llegaron al mismo tiempo a California, los dos grupos como trabajadores agrícolas, pero los hijos de los japoneses aprovecharon mejor la educación estadounidense, gratuita y obligatoria. En la costa este de los Estados Unidos, los grandes grupos de italianos y de judíos también llegaron al mismo tiempo, pero los judíos aprovecharon mejor la educación ofrecida. Es decir, la historia de los Estados Unidos muestra que el resultado de la educación depende de los esfuerzos de los alumnos y del apoyo de las familias a la educación y no únicamente de la calidad de la propia escuela. El autor menciona también que, ya en los 60, se publicó el famoso informe Moy-nihan que dejaba constancia de que les iba mejor a las chicas afroamericanas que a los chicos, es decir, la etnia y la escuela no podía ser toda la explicación. Lo que importa no es el origen socioeconómico o étnico sino los buenos hábitos de estudio (Sowell, 1974: 35).

Sowell denuncia que los multiculturalistas intenten neutralizar la importancia de la destreza de los más capaces; describen el logro como privilegio y explican la diferencia de resultados como diferencias de acceso. Todo esto quiere decir que hacen caso omiso de las grandes diferencias en el interior de diferentes grupos. Las primeras víctimas de los multiculturalistas son grupos como los afroamericanos inducidos a pensar que deben solidarizarse con los miembros de su grupo aunque cometan crímenes dirigidos contra los suyos.

Como comentario a los multiculturalistas afroamericanos, Sowell vuelve a las comparaciones con otros grupos. Los chinos y los japoneses no han triunfado en los Estados Unidos a través de un currículo chino o japonés. Tampoco se deben sus logros a un bilingüismo fomentado desde la escuela. No les ha sido necesario tener profesores de su propia etnia, porque casi nunca los han tenido. Ni tampoco han necesitado cierto número de estudiantes de su propia etnia para sentirse bien en la escuela. Finalmente tampoco han avanzado porque se hayan introducido proyectos especiales para mejorar su autoestima. Es decir, los éxitos asiáticos muestran que gran parte del establecimiento educativo norteamericano ha engañado al público; la orientación únicamente ha beneficiado a los pedagogos multiculturalistas porque han creado puestos de trabajo para ellos. Sus víctimas son los estudiantes afroamericanos y las familias que se han creído los mitos y la sociedad que ha invertido grandes sumas en esos proyectos (Sowell, 2005: 203-220).

Sowell ha estudiado los departamentos de educación en los Estados Unidos y llega a la conclusión de que no solo no son eficaces sino que ni siquiera tienen una orientación intelectual. Menciona el rechazo a la crítica, el ocultamiento, el culpar al propio crítico y, siempre, la demanda de más dinero porque la educación es un campo tan complicado y queda tanto por hacer. Los departamentos de pedagogía no comentan la contradicción entre el elogio del multiculturalismo y la

constatación de que los países exitosos en educación como Japón, China y Corea son monoculturales (Sowell, 1993: 72). El autor cree que lo que ha pasado en la educación en los Estados Unidos durante las últimas décadas tenía que ocurrir a pesar de las enormes inversiones. Si se acepta a los peores estudiantes universitarios para la formación docente, si se les da una seguridad absoluta en el puesto laboral, si se les asigna alumnos que no puedan votar con los pies, si se paga a los profesores por años de servicio y no por eficacia, y si es más importante para obtener un empleo haber pasado por los cursos de pedagogía que saber bien la materia, ¿por qué esperar otro resultado? (1994: 114). Se entiende la hostilidad de los pedagogos en contra de los asiáticos tan exitosos porque los resultados de estos alumnos demuestran la falsedad de los dogmas sostenidos por el establecimiento político-pedagógico. Los asiáticos muestran que el emperador está desnudo. El éxito escolar viene del esfuerzo y no es un resultado automático del nivel socioeconómico de los padres (Sowell, 1994: 122).

Sowell afirma que ha sido negativa para la educación de los afroamericanos la colaboración entre ciertos radicales blancos, que quieren criticar a su propia sociedad, y los líderes afroamericanos del NAACP, ocupados en cimentar su propio poder político. Para el autor, los radicales blancos están más a favor de las víctimas afroamericanas que de los afroamericanos exitosos; no les alegran las escuelas afroamericanas excelentes ni los militares afroamericanos que suben en el escalafón (Sowell, 2005: 57). Al revés, da ejemplos de cómo las políticas radicales han socavado a la comunidad afroamericana. Concluye que las subvenciones al desempleo y a las madres solteras, el sistema judicial laxo y una moral que no desapruueba ninguna conducta han contribuido a las dificultades actuales de la familia afroamericana.

En 2006, Sowell publicó un estudio sobre la discriminación positiva en diferentes países del mundo, llegando a la conclusión que esta produce los mismos efectos en países tan diferentes

como Sri Lanka, Malasia, Nigeria y los Estados Unidos. Se trata de una práctica asociada al clientelismo político que se dirige a los grupos medianos porque los muy ricos pueden comprarse educación y los muy pobres no piensan en el tema. La discriminación positiva se basa en la explotación del resentimiento hacia los más avanzados. Sin embargo, es frecuente que las plazas reservadas para los grupos menos avanzados resulten abandonadas. Además, crea otro resentimiento, esta vez contra el Estado que no trata a todos los ciudadanos de manera igual.

Por elegir cuidadosamente a estudiantes que hayan cursado buenos estudios preuniversitarios, el programa Meyerhoff evita lo que Sowell (1993a: 138-153) llama el *mismatch*. Sowell ha dedicado varios libros a los estudiantes universitarios afroamericanos y, para empezar, señala que la mayoría son de clase media y no son pobres. A los jóvenes que realmente vienen del gueto no les suelen interesar los estudios universitarios. Sostiene que la política de cuotas o de cuotas maquilladas de políticas «de diversidad» ha tenido dos efectos negativos para los estudiantes afroamericanos. El primero es que los alumnos no trabajan tanto como podrían haber hecho en la *high school* porque saben que tienen posibilidad de ingresar en un *college* de primera categoría, sin matarse antes a estudiar. Así llegan con una preparación menos buena que la de otros estudiantes. El segundo efecto es que, en una muy buena universidad, los otros estudiantes aceptados son excepcionalmente buenos con lo cual un estudiante afroamericano bueno pero no excepcional se siente con desventaja, quizá pierda la confianza en sí y deje los estudios sin terminar la carrera. Además, los demás estudiantes pueden sospechar que ha habido favoritismos con los afroamericanos, lo cual es negativo en particular para los estudiantes afroamericanos que han entrado por sus propios méritos. El *mismatch* significa también que los estudiantes afroamericanos que abandonan los estudios quizá hubieran podido sacar la carrera si hubieran entrado en

una universidad con un alumnado más similar a ellos. Ahora los estudiantes blancos y asiáticos rechazados por las mejores universidades a causa del sistema de preferencias para las minorías van a las universidades de segunda categoría y sacan la carrera rápidamente y con buenos resultados. En este juego hay varios perdedores pero los que más pierden podrían ser los estudiantes afroamericanos supuestamente favorecidos.

Sowell cuenta cómo vivió el radicalismo del mayo 68 en la universidad norteamericana y habla de la «bancarrotta moral» de la administración que no tuvo el valor de oponerse a unos estudiantes politizados que decían representar a su grupo étnico pero sin tener ningún mandato para eso. La experiencia de Sowell es que los estudiantes radicales no terminan la carrera y no tienen energía más que para la política y para controlar a los demás estudiantes afroamericanos. Estos quedan como «rehenes» políticos de los radicales que les dictan lo que deben hacer y decir para seguir siendo *brothers* (Sowell, 1972: 140; 194-196; 202). Estos grupos radicales siguen siendo muy influyentes.

Reflexiones afrocéntricas

Hay toda una literatura que intenta disculpar los malos resultados y la mala conducta de los alumnos afroamericanos, despertando la compasión del lector por su situación social. Muchas veces, estos libros están escritos por sociólogos sin una experiencia personal de haber enseñado en una escuela. Los malos resultados no serían la responsabilidad de los alumnos sino de la sociedad (Ogdu, 1978; Kozol, 1992). Ferguson (2000) ironiza sobre una supuesta relación entre la buena conducta y el buen aprendizaje. Los valores de la escuela serían blancos y de clase media y por eso no aceptables para los varones afroamericanos. Esos libros son curiosos porque no mencionan el esfuerzo del propio alumno ni el apoyo de la familia.

Un libro llamativo y desconcertante es *Repairing the breach* (1996) que da cuenta de las propuestas de un grupo de afroamericanos de alto nivel para mejorar la situaciones de los varones afroamericanos. No admiten que el propio grupo tenga una responsabilidad sin que creen que todos los males son culpa de otros. Se denuncia como mala la educación de los afroamericanos pero no se dice nada sobre la obligación de hacer un esfuerzo ni se compara con otros grupos como los asiáticos que han salido adelante.

Una rama especial son los libros que reivindican una educación basada en el uso afroamericano de la lengua inglesa, *ebonics* o *Black American Vernacular*. Autores como Rickford (1999) y Smitherman (2000) muestran que el lenguaje típico de los afroamericanos se caracteriza por ciertas regularidades en la sintaxis y también mencionan posibles influencias de lenguas africanas. Los alumnos afroamericanos hablarían una lengua en parte «extranjera» y esa sería la explicación de sus malos resultados. Sin embargo, esto no explica por qué les va estupendamente a los alumnos recién llegados de África o de Asia que tienen una lengua absolutamente diferente de la de la escuela. Los autores tampoco pueden mostrar cómo mejorarían los resultados escolares de los alumnos afroamericanos si *ebonics* se convierte en la lengua vehicular de la escuela. McWhorter (2000: 195; 2003: 217) y otros lingüistas no afrocentricos constatan, al revés, que la variante del inglés usada por los afroamericanos proviene de Gran Bretaña y puede ser considerada un dialecto. Al mismo tiempo, McWhorter añade que hay escolares de todos los países del mundo que hablan un dialecto en su casa pero aprenden la variante estándar en la escuela, y no pasa nada. ¿Serían incapaces a adaptarse solo los alumnos afroamericanos? (2000: 185; 189). Es notable que los trabajos sobre los alumnos exitosos ni siquiera mencionen un posible uso diferente del inglés, ni a favor y en contra.

Hay un estudio que ilustra mejor que otros esta cuestión. Orr (1987) da cuenta de la experiencia

de una *high school* de alto nivel que tiene un alumnado mayoritariamente blanco pero también ofrece becas a alumnos afroamericanos de la región de Washington D.C. A pesar de ser inteligentes y ambiciosos, los becarios tenían casi todos problemas con las matemáticas y al principio los profesores no entendían la razón. El problema tenía que ver con la confusión lingüística de los alumnos y en particular con un uso impreciso de las preposiciones, conjunciones y pronombres relativos; por ejemplo, mezclaban las preposiciones de colocación y de distancia tanto en el espacio como en el tiempo. Es imposible resolver problemas de matemáticas sin tener clara esta distinción. No era cuestión de traducir palabras sino de aprender conceptos. De ninguna manera es una ayuda para el alumno que la escuela acepte un uso impreciso de las palabras aunque ese sea tradicional en la comunidad del alumno.

Reflexión sobre escuela, individuo y Estado

Los materiales sobre la educación de los afroamericanos nos llevan a formular preguntas sobre los derechos y las obligaciones del individuo y del Estado, unas preguntas que van mucho más allá de la situación de los alumnos afroamericanos en los Estados Unidos. Vamos a basar la reflexión en ciertas experiencias estadounidenses con alumnos afroamericanos de nivel preescolar: *Head Start*, el proyecto *Abece-darian*, el estudio etnográfico de Heath y el trabajo lingüístico de Hart y Risley.

Head Start ha sido considerado el mejor proyecto educativo de las últimas décadas, pero los resultados son cada vez más decepcionantes. La idea central de *Head Start* era un aprendizaje acelerado combinado con un servicio de salud y su meta era que los niños pobres no empezaran la escuela con un retraso desde el comienzo. El programa duraba un año, más o menos de los tres a los cuatro años. Los niños pasaban por un examen médico y dental y recibían, además, dos comidas nutritivas al día. Había una

maestra con dos asistentes en cada grupo de veinte alumnos. Se pensaba que los niños aprenderían mucho porque se trataba de un periodo crítico en el que los niños aprenden fácilmente. Se dice que unos trece millones de niños han pasado por el programa hasta el día de hoy pero el programa ha sufrido varias modificaciones.

Al comienzo, la idea era ofrecer una instrucción estructurada y los primeros ensayos organizados con expertos salieron muy bien, pero en seguida empezó un tira y afloja entre si *Head Start* debía ser un programa de educación o de servicio social, si debía ser un programa federal, estatal (de cada Estado) o local o si debía formar parte del sistema público escolar o ser independiente (Ellsworth-Amis, 1998). Finalmente quedó bajo la administración de los servicios de salud y no de educación. *Head Start* incluye la idea de enseñar a los padres cómo ayudar a sus hijos, un enfoque «ecológico». En la práctica, son las madres las que se han acercado al programa y, en algunos lugares, *Head Start* ha venido a ser un centro de reunión para madres solteras, algo valioso pero no suficiente para lograr las ambiciosas metas educativas del programa. Los hombres afroamericanos no se han interesado mucho por este proyecto. El aspecto «activista» hizo que las decisiones, también las del presupuesto, se pusieran en manos de los padres. Dar tanto poder a los padres era una contradicción si el propósito central era preparar a los niños en el terreno intelectual. Así, *Head Start* ha venido a ser un programa de ayuda entre otros, quizá una posibilidad de empleo para personas que viven en áreas con problemas, y el aspecto educativo se ha debilitado (Klein, 2011a). *Head Start* fue cuestionado cuando se produjo el éxito de la serie televisiva de *El Barrio Sésamo* porque se decía que la televisión era menos cara y más eficaz. Uno de los responsables centrales del proyecto, Zigler (1992), ha contado cómo tuvo que luchar para sostener el proyecto cuando había menos dinero. Otro proyecto similar es el programa *Abecedarian* que también dio un

refuerzo preescolar a alumnos afroamericanos. También ese programa llegó a la conclusión de que la intervención ayuda algo pero que el efecto desaparece después de algunos años (Ver-non-Freagans, 1996).

Dentro de este mismo ambiente de la guerra contra la pobreza, Heath (1983) estudió las diferencias en la manera de educar a los hijos entre unas familias afroamericanas y otras blancas en una comunidad rural de clase trabajadora. Veía una clara diferencia de estructura en la vida familiar. Las familias blancas subrayaban más el orden en la casa, tenían más regularidad para las comidas y la hora de irse a la cama y dedicaban más tiempo a la lectura y la conversación con los hijos. En las familias afroamericanas, había más improvisación. Todas las familias querían a sus hijos pero la vida familiar no era igual. La conclusión de la investigadora es que cuando los niños llegan a la escuela, su preparación es muy diferente y por eso no empiezan desde la misma posición. La pregunta con la que termina Heath es si realmente se trata de «justicia» si se coloca a niños muy diferentes en la misma clase al empezar la escuela.

Estos materiales despiertan preguntas que tienen que ver con el igualitarismo, con la sociedad del bienestar y con la del mercado laboral moderno que es cada vez más sofisticado. ¿Es justa la escuela comprensiva? ¿Son eficaces los programas de refuerzo preescolar y otros para lograr la igualdad entre los alumnos? ¿Es aceptable no estudiar y después reclamar subvenciones? Además, el material nos lleva a preguntarnos hasta dónde llega el derecho del Estado a intervenir en la familia. Una de las investigaciones más citadas es la de Hart y Risley (1995) que se basa en un estudio pormenorizado del desarrollo lingüístico de un grupo de cuarenta y dos niños desde los nueve meses hasta los tres años. Constituye otro aporte al ámbito de la guerra contra la pobreza y de *Head Start*. Todos los niños observados menos ocho vivían con los dos padres. Trece tenían padres universitarios, diez padres de clase media, trece de clase

trabajadora y seis vivían de subvenciones estatales. La mitad eran afroamericanos y la mayoría de los de bajo nivel social eran afroamericanos. Se estudió todo: el vocabulario, el número de palabras producidas, la sintaxis y el modo de dirigirse a otras personas.

Los investigadores grabaron una hora de conversación cada mes durante el tiempo de observación, grabaciones que captan a los niños hablando con diferentes personas en diferentes situaciones. Los investigadores querían entender por qué eran lentos en desarrollar su lenguaje algunos niños y rápidos otros. Los autores habían decidido no usar los conceptos de retraso ni de déficit pero veían que el grupo de hijos de catedráticos sabían más que los otros sobre cualquier tema. Para hacer arrancar a los niños más lentos, se intentó estimularlos, por ejemplo llevándolos a conocer un banco. Los niños aprendieron algunas palabras nuevas pero la experiencia no resultó el comienzo de un aprendizaje generalizado rápido.

Los hijos imitaban a sus padres y crecían aprendiendo a hablar y a actuar como sus familiares. A pesar de tener muchas ocupaciones, los padres catedráticos hablaban mucho con sus hijos usando el mismo lenguaje que hubieran podido usar con otro adulto. Estos niños pudieron escuchar tres veces más lenguaje que los otros niños. Las familias que vivían de subvenciones parecían aisladas y los padres hablaban poco con los hijos. A los tres años de edad, algunos niños habían usado en las grabaciones más palabras y más palabras diferentes que los padres de otros niños. Todos los niños aprendieron a hablar, pero los niños más avanzados no solo habían escuchado más lenguaje sino también habían oído un vocabulario más rico y variado y unas explicaciones que daban énfasis a las relaciones temporales, causales y cualitativas. Aprendían a observar, a nombrar y a contar lo que tenían alrededor de ellos. Obtenían una retroalimentación que casi siempre era positiva. Los hijos de las familias que vivían de subvenciones oían ejemplos de lo mismo pero

no con la misma frecuencia. Sus padres solían dirigirse a ellos en un lenguaje simplificado, con lo cual los hijos no aprendían tanto vocabulario. Además, en la interacción había muchas prohibiciones. El resultado era que cuando los niños tenían unos tres años, los hijos de los universitarios habían oído unos treinta millones de palabras, el grupo medio unos veinte millones y los de las familias que vivían de subvenciones unos diez millones (Hart-Risley, 1995: 132). Esta diferencia de experiencia se nota en el vocabulario. Los hijos de los padres de alto nivel tenían un vocabulario activo de 2.100 palabras y los niños de las familias que vivían de subvenciones 600; la diferencia aumentaba continuamente. Se debe notar que ninguna de las familias era disfuncional sino que la diferencia surge en primer lugar del volumen de interacción entre el niño y la familia.

Este es un estudio fundamental por varias razones. Describe lo que sucede con el niño antes de que él mismo pueda decidir nada sobre su propia vida. Se trata de algo que la familia le entrega o no, algo muy similar a la alimentación. Los investigadores notaban que, en las familias que vivían de subvenciones, era frecuente que los padres usaran un tono quejumbroso y negativo dirigiéndose a sus hijos; los hijos usaban después el mismo tono dirigiéndose a sus padres y a otras personas. En otras palabras, los niños aprendían no solo lenguaje y conocimientos sino también actitudes como la confianza en sí mismos y en los demás. Los hijos de padres universitarios aprendían desde pequeños a manejar símbolos. El estudio menciona que el nivel del alumno a los tres años está relacionado con su cociente intelectual, su vocabulario y su rendimiento escolar posterior, por ejemplo, a los diez años de edad.

Hay pocos estudios mejor hechos que ese, y concluye que el buen resultado lo da el interés de los padres por la educación y por la interacción con los hijos, no el nivel socioeconómico. Estos resultados nos obligan a hacernos preguntas

sobre la escuela «comprensiva». Todos los alumnos necesitan una enseñanza de calidad para no aburrirse y perder el tiempo, pero no la misma. Para evitar el fracaso escolar, los menos avanzados necesitan no solo desarrollar su vocabulario sino también cambiar algunas actitudes aprendidas en su primera infancia.

Para resumir, hemos visto que los niños son muy diferentes en su desarrollo lingüístico al llegar a la edad de los tres años. *Head Start* y el proyecto *Abecedarian* muestran que se puede mejorar algo el nivel pero que un refuerzo preescolar no logra milagros y el estudio de Hart-Risley muestra por qué. Como mucho un programa de refuerzo logra que el alumno no termine en fracaso escolar. Monroe, Chenoweth y otros muestran que es posible mejorar los resultados de los alumnos con problemas si se permite que la escuela exija un esfuerzo y una buena conducta. Klein y Paige señalan que no todos los adultos del mundo de la educación están de acuerdo para priorizar el aprendizaje de los alumnos con problemas. Adelman y Hrabowski muestran que para terminar exitosamente unos estudios universitarios hace falta haber realizado ya antes unos estudios de nivel avanzado, es decir, que no son suficientes la discriminación positiva y los cursos de recuperación. Los padres del programa Meyerhoff saben que es cuestión de esfuerzo y voluntad,

y también lo saben algunas de las familias observadas en Milwaukee.

Para terminar, la actitud de los objetores escolares afroamericanos nos obliga a preguntarnos si los derechos del ciudadano incluyen el de negarse a estudiar aunque signifique no poder obtener un empleo por carecer de preparación adecuada. Hasta ahora, esta pregunta ha quedado sin respuesta en los países del bienestar. No se preveía en los años sesenta que la nueva generación afroamericana fuera a rechazar el estudio sino se pensaba que era cuestión de remover obstáculos de acceso. También ha sido una sorpresa que *No child left behind* encuentre resistencias en algunos sectores educativos. La explicación de lo que ha pasado, también según McWhorter, es que una parte de la comunidad afroamericana ha adoptado una política de identidad que rechaza el estudio como una actividad blanca. La buena noticia es que, según McWhorter, una mayoría afroamericana silenciosa se ha cansado de la retórica vacía de sus autoproclamados líderes. Probablemente, la situación educativa de los afroamericanos como grupo no se solucionará hasta que todos los adultos, es decir, padres, políticos, pedagogos y profesores, se pongan de acuerdo en priorizar la educación. En eso, la situación de los afroamericanos es exactamente igual a la de todos los grupos étnicos y sociales.

Referencias bibliográficas

- ADELMAN, C. (1999). *Answers in the tool box: academic intensity, attendance pattern, and bachelor's degree attainment*. Washington D.C.: U.S. Department of Educación.
- BRIMELOW, P. (2003) *The worm in the apple. How the teacher unions are destroying American education*. New York: Harper Collins.
- CHENOWETH, K. (2007). *It's being done. Academic success in unexpected schools*. Cambridge: Harvard Educational Press.
- CORWIEN, M. (2000). *And still we rise. The trials and triumphs of twelve gifted inner-city high-school students*. New York: Morrow.
- ELLSWORTH, J.; AMIS, L. J. (eds) (1998). *Critical perspectives on project Head Start. Revisioning the hope and the challenge*. Albany: State University of New York Press.
- FERGUSON, A. A. (2000). *Bad Boys. Public schools in the making of black masculinity*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- HART, B.; RISLEY, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American Children*. Baltimore: Brookes.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- HRABOWSKI III, F. A.; MATON, K. I.; GREID, G. L. (1998). *Beating the odds. Raising Academically successful African American Males*. New York: Oxford University Press.
- HRABOWSKI III, F. A. et al. (2002). *Overcoming the odds. Raising academically successful African American young women*. New York: Oxford University Press.
- KLEIN, J. (2011a). «Scenes from the class struggle». *The Atlantic*, June.
- KLEIN, J. (2011b). «Head Start doesn't work. What do you do when a beloved program doesn't produce results». *Time*. July 18.
- KOZOL, J. (1992). *Savage inequalities. Children in America's schools*. New York: Harper.
- LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; STRAUSS, T. (2010). *Leading school turnaround. How successful leaders transform low-performing schools*. San Francisco: JosseyBass.
- MARTIN, D. B. (2010). *Mathematic success and failure among African-American youth. The roles of sociohistorical context, community forces, school influence, and individual agency*. New York: Routledge.
- MCWHORTER, J. H. (2003). *Authentically black. Essays for the black silent majority*. New York: Gotham.
- MCWHORTER, J. H. (2000). *Losing the race. Self-sabotage in black America*. New York: The Free Press.
- MONROE, L. (1999). *Nothing is impossible: leadership lessons from inside and outside the classroom*. New York: PublicAffairs.
- NOGUERA, P. A.; WING, J. Y. (eds) (2006). *Unfinished business. Closing the racial achievement gap in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OGBU, J. U. (1978). *Minority education and caste. The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- ORR, E. W. (1987). *Twice as less. Black English and the performance of black students in mathematics and science*. New York: Norton.
- PAIGE, R.; WITTY, E. (2010). *The black-white achievement Gap. Why closing it is the greatest civil rights issue of our time*. New York: Amcom.
- Repairing the breach. Report of the National Task Force on African-American Men and Boys*. (1996). Chicago: Noble Press.
- RICKFORD, J. R. (1999). *African American vernacular English*. Malden-Oxford: Blackwell.
- SAMPSON, W. (2002). *Black student achievement. How much do family and school really matter*. Lanham: Scarecrow.
- SINGHAM, M. (2005). *The achievement gap in U S education. Canaries in the mine*. Lanham: Rowman-Littlefield.
- SMITHERMAN, G. (2000). *Talkin that talk. Language, culture and education in African Americans*. London: Routledge.
- SOWELL, T. (1972). *Black education. Myths and tragedies*. New York: McKay.
- SOWELL, T. (1974). *Education. Assumption versus History*. Stanford: Hoover Institute Press.
- SOWELL, T. (1993a). *Inside American Education*. New York: The Free Press.
- SOWELL, T. (1993b). *Is reality optional? and other essays*. Stanford: Hoover Institute Press.
- SOWELL, T. (1994). *Race and culture. A world view*. New York: BasicBooks.
- SOWELL, T. (1999). *A quest for cosmic justice*. New York: The Free Press.
- SOWELL, T. (2005). *Black rednecks and white liberals*. San Francisco: Encounter Books.
- SOWELL, T. (2006). *La discriminación positiva en el mundo*. Madrid: Gotaagota.
- VERNON-FEAGANS, L. (1996). *Children's talk in communities and classrooms*. Oxford: Blackwell.
- ZIGLER, E.; MUENCHOW, S. (1992). *Head Start. The inside story of America's most successful education experiment*. New York: BasicBooks.

Abstract

Educational Success among African-American Students in the U.S.

Among the factors that characterize academically successful African-American students in the U.S., there are some that stand out.

One is interest in education on the part of the student's family and the support shown for study efforts. The essential factor is not the family's socioeconomic status but the attention the children receive and, for example, how much time the parents spend talking to their children. It is also important that home life be orderly to allow the children to do their homework in peace and quiet.

A second factor is that the school maintains order and has high expectations of its students. There are numerous examples of turn-around schools in difficult areas. The renewal is based on several simultaneous measures like a new principal, several new teachers, a face-lift for the buildings and strict enforcement of school rules.

A third factor is a strong personal will to succeed, in spite of less than optimal circumstances. On the other hand, if the students do not make an effort to study, they do not get good results, even if they study at a good school and are very intelligent.

At university, success depends on previous knowledge, acquired in high school. Affirmative action does not help if the students accepted are not on the same intellectual level as the other students.

This study concludes that African-American students rely on individual effort, family support, and schools with high expectations for their study success.

Key words: *African-American students, Individual effort, Family support, Schools with high expectations.*

Résumé

La réussite scolaire des étudiants afro-américains aux États-Unis: un examen critique

Dans une étude qui cherche à déterminer qu'est-ce qui contribue à la réussite scolaire des étudiants afro-américains aux États-Unis, plusieurs facteurs ont été soulignés.

Le premier est celui de l'importance de la valeur que la famille concède à l'éducation et le soutien aux efforts de l'élève. Ce qui est essentielle n'est pas le niveau socio-économique de la famille mais l'attention prêtée aux enfants et, par exemple, si les parents prennent du temps à parler avec eux et s'ils organisent le foyer de façon que le travail des enfants avec leurs devoirs soit facilité.

Un autre facteur fondamental est celui d'une école qui exige de l'ordre et du travail du côté de l'élève. Il y a un grand nombre d'exemples d'écoles situées en zones dégradées qui ont réussi « se retourner ». Ce changement est réussi à travers de plusieurs mesures simultanées comme la nomination d'un nouveau directeur et de nouveaux enseignants, la rénovation des bâtiments et puis un règlement plus stricte.

Le troisième facteur observé est une forte volonté du côté de l'élève de réussir, quelles que soient les circonstances. Si, par contre, l'élève ne s'applique pas, il ne réussira aucun résultat même s'il étudie à une bonne école et bien qu'il soit intelligent. Au niveau universitaire, la clé pour réussir est celle d'arriver à l'université avec de bonnes connaissances de bases. Les quote-parts ne servent à rien si les étudiants acceptés ne se trouvent pas au même niveau intellectuel que le reste des étudiants. L'étude conclut, en bref, que la réussite est résultat de l'effort individuel, du soutien familial et d'avoir des écoles exigeantes.

Mots clés: *Étudiants afro-américains, Réussite éducative, Effort individuel, Soutien familial.*

Perfil profesional del autor

Inger Enkvist

Catedrática de Filología Española del Centro de Lenguas y Literatura de la Universidad de Lund. Se doctoró en la Universidad de Gotemburgo en 1986 con una tesis sobre Mario Vargas Llosa. Entre 2002 y 2006 fue miembro del Consejo Sueco de Educación Superior. En 2007 obtuvo la condecoración española al Mérito Civil. Sus áreas de especialización son: las obras de Mario Vargas Llosa y de Juan Goytisolo; la relación entre pensamiento y literatura en el área hispánica; las políticas educativas y la comparación de sistemas educativos en diferentes países.
Correo electrónico de contacto: inger.enkvist@rom.lu.se

