

LA CONDICION DE LA EDUCACION DE LOS HISPANOS EN ARIZONA, 2002



- Latinos en la escuela elemental e intermedia
- Latinos en la escuela preparatoria
- Latinos en la universidad



prepared by
Josué M. González and Elsie M. Szecsy
Southwest Center for Education Equity and Language Diversity
College of Education
Arizona State University, Tempe, Arizona
<http://www.asu.edu/educ/sceed/>



Tabla de contenidos

Resumen ejecutivo

Introducción

Datos demográficos sobre los Latinos en Arizona

La alfabetización: Clave para el aprendizaje

Graduación de la escuela preparatoria: Portal para la aportación personal en la vida adulta

Asistencia a la universidad: El paso a una carrera, participación cívica, y servicio a las comunidades

El significado de la estadística

Referencias

Agradecimientos

Resumen ejecutivo

Este documento de consulta es único. Su enfoque es exclusivamente en la educación de los Latinos en Arizona. Este recurso presenta una visión global de una parte importante de los problemas complejos y multifacéticos que contribuyen a la privación de los derechos de este segmento importante de la población de nuestro estado. Los datos reunidos aquí representan el estado actual de la educación de los Hispanos en Arizona desde el nivel preescolar hasta el universitario (P-16, por sus siglas en inglés). Se ha ensamblado en tomo conciso la información disponible más reciente acerca de este grupo y su condición educativa actual. Nuestra audiencia incluye familias, personal escolar, grupos de apoyo a la educación, organizaciones con base en la comunidad, y miembros interesados de la comunidad en general.

La audiencia principal de este reporte es el “usuario final” en el área de la educación que desea entender los problemas que se esconden detrás de las estadísticas, y que desea comprometerse a encontrar formas para mejorar las cosas. El propósito de este documento es mostrar como se desenvuelven educativamente los niños y jóvenes Hispanos en comparación con otros sub-grupos y con ellos mismos, a lo largo del tiempo. Este documento de consulta está cimentado en la suposición de que al mejorar las cosas para este importante segmento de nuestra comunidad, todo el estado se verá beneficiado.

Esta primera edición, de lo que proyectamos sea un documento de consulta renovable y expandible, se basa en datos longitudinales, comparados y desegregados sobre el rendimiento académico de los estudiantes de Arizona tomados de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), del Instrumento de Arizona para la Medición de Estándares (AIMS, por sus siglas en inglés), de la Prueba de Logros Stanford, novena edición (SAT-9, por sus siglas en inglés), de índices estadísticos sobre deserción y graduación escolar, reportados por el Departamento de Educación de Arizona; de índices estadísticos universitaria y estadísticas demográficas de docentes universitarios de la Universidad Estatal de Arizona, la Universidad del Norte de Arizona, y la Universidad de Arizona; y de niveles del logro académico de adultos Latinos mayores de 18 años, reportados por el Censo de los Estados Unidos (U.S. Census, por su nombre en inglés). Entre los resultados podemos mencionar:

- La población Latina en Arizona crece a un ritmo dramático. Entre 1990 y el año 2000, la población Latina aumentó en un promedio de 8.8% por año. Se proyecta que esta tendencia continúe en las décadas venideras.

- Hubo una tendencia de descenso en el porcentaje de niños Hispánicos con una calificación mejor que “Por debajo del mínimo” en las pruebas de lectura, escritura, matemáticas y ciencias del NAEP administradas entre 1990 y el año 2000. Dicha tendencia no se observa en niños Blancos no-Hispánicos de Arizona.
- En general, los estudiantes Latinos de tercero, quinto y octavo grados, calificaron en la parte más baja (o sea, “bajo” o “Por debajo” del promedio) de la escala de calificaciones del SAT-9 administrado en la primavera del 2001.
- En las pruebas NAEP administradas entre 1990 y el 2000, la proporción de niños Latinos que no lograron alcanzar la calificación de “En” o “Arriba de” el mínimo fue aproximadamente el doble de la de los niños Blancos no-Hispánicos.
- En el 2001, los resultados de los estudiantes Blancos no-Hispánicos y Asiáticos en tercero, quinto y octavo grados se concentraron en la parte más alta (o sea, “Logra” o “Supera” el estándar) de la escala de calificaciones de la prueba AIMS. Los resultados de los niños Hispánicos y otros niños de color predominaron en la parte más baja de la escala (o sea, “Muy por debajo” o “Se acerca” al estándar).
- En el año 2000, sólo un poco más de la mitad de los Latinos en Arizona de 18 años o más habían terminado la secundaria (high school, por su nombre en inglés).
- En 2000-2001, casi el 45% de todos los estudiantes que abandonaron la escuela secundaria (high school, por su nombre en inglés) en Arizona eran Latinos: esto a pesar de que los Latinos representaban sólo el 31.6% del total de la población estudiantil en los grados 7° a 12°.
- El 32% de estudiantes Latinos que comenzaron la preparatoria en 1996 no se graduaron en el año 2000.
- En el año 2000, menos del 6% de los Latinos en Arizona de 18 años de edad o más tenían un título de licenciatura (Bachelor’s degree) o de mayor jerarquía.
- En 2000-2001, la representación de estudiantes Latinos en el estado de Arizona se desglosaba de la siguiente manera: el 31% del total de estudiantes en 7-12 grados; el 19% del total de estudiantes en instituciones universitarias comunitarias (Community Colleges, por su nombre en inglés), y sólo el 11% del total de estudiantes en universidades públicas de Arizona eran Latinos.

El documento insta a las personas y grupos interesados en el futuro económico de Arizona e encontrar pronto nuevas formas de trabajar juntos para mejorar la educación para los Latinos, el grupo más grande y de

En 2000-2001, casi el 45% de todos los estudiantes que abandonaron la escuela preparatoria (high school, por su nombre en inglés) en Arizona eran Latinos: esto a pesar de que los Latinos representaban sólo el 31.6% de la población estudiantil en los grados 7° a 12°.

crecimiento más rápido en Arizona. Se incluye una discusión sobre la necesidad de presentar propuestas completas y de amplio espectro para el mejoramiento educativo de los estudiantes Latinos y el de sus familias—más que depender de un único programa o intervención particular o especial que se enfoque solamente en una parte del problema, dichas propuestas deberán incluir a todos los actores y coordinar estrategias múltiples. Un ejemplo de esto es la asociación *Metro-Phoenix ENLACE*, un programa nuevo que usa un enfoque multidisciplinario para fortalecer los esquemas educativos. *Metro-Phoenix ENLACE* y otros programas similares incluyen la educación K-12, la educación superior, y socios corporativos y de la comunidad quienes trabajan juntos para asegurarse que un número mayor de estudiantes Latinos alcancen buenos resultados académicos, premanezcan en la escuela, se gradúen de la universidad, e ingresen a profesiones tales como la enseñanza, la enfermería, trabajo social y la administración pública.

Conforme el número de estudiantes Hispanos aumente en las décadas venideras, así también aumentará su sobre-representación en el número de estudiantes inadecuadamente preparados para los retos de la escuela preparatoria y la universidad; a menos que se tome la acción con respecto a la educación de los Hispanos de todas las edades es desesperante, y el precio a pagar por ignorar el problema será elevado. Esperamos que este reporte nos ayude a todos a reconocer la necesidad de hacer algo rápidamente.

Introducción

Este documento de consulta es el único de su clase en Arizona ya que trata exclusivamente sobre la educación de los Latinos en este estado. Hemos tratado de crear un recurso que dé una visión general global de una parte importante de los problemas complejos y multifacéticos que contribuyen a la común privación de derechos de este importante segmento de la población de nuestro estado. Los datos reunidos aquí representan el estado actual de la educación de los Hispanos en Arizona desde el nivel preescolar hasta el universitario (P-16, por sus siglas en inglés). Este documento agrupa, en un tomo conciso, la información disponible más reciente sobre el estado educativo actual de este grupo. Algunos de los datos son ya muy conocidos, mientras que otros son relativamente nuevos y han sido extraídos del censo de los Estados Unidos del año 2000. La información sobre los logros y el rendimiento académico de los estudiantes ha sido tomada de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), de las primeras administraciones del Instrumento de Arizona para la Medición de Estándares (AIMS, por sus siglas en inglés), y del programa Prueba de Logros Stanford (SAT-9, por sus siglas en inglés). El Departamento de Educación de Arizona fue muy amable al proveer la información sobre el rendimiento académico de los estudiantes e información sobre la deserción escolar de la escuela preparatoria. Los datos sobre los índices de graduación universitaria y de la participación de Hispanos en el liderazgo educativo profesional en las instituciones públicas de educación superior universitaria de Arizona, los hemos recibido de la Universidad Estatal de Arizona.

Aunque la información que contiene este documento puede ser útil para varios grupos y públicos, el reporte está dirigido al “usuario final” en el campo de la educación, que se inquieta al observar las problemas que se encuentran detrás de las estadísticas, y que desea comprometerse en encontrar formas de hacer mejor las cosas. Esta categoría “usuario final” incluye familias, personal educativo, grupos de apoyo a la educación, organizaciones comunitarias, y miembros interesados que pertenecen a la comunidad en general. Adoptamos la premisa que el acceso fácil a buena información faculta a individuos y grupos a convertirse en mejores defensores del cambio. Este documento fundamental intenta presentar información y explicar su posible significado en términos laicos. Por lo consiguiente, no es una simple compilación de datos numéricos para profesionales en la estadística. De esta manera, esperamos proveer el trasfondo informativo para que los padres Latinos, educadores y los grupos comunitarios respalden los esfuerzos para mejorar el sistema educativo para los niños y la juventud hispana.

El reporte está dirigido al “usuario final” en el campo de la educación que se inquieta al observar los problemas que se encuentran detrás de las estadísticas, y que desea comprometerse en encontrar formas de hacer mejor las cosas.

Finalmente, esperamos que los responsables de formular políticas educativas también encuentren usos útiles para la información que hemos reuniendo en este documento.

Al recopilar estos datos importantes en una sola fuente de información, esperamos ayudar a que todos los grupos interesados—familias latinas, profesionales de la educación, y la comunidad en general—se pongan de acuerdo al considerar cuatro temas importantes que constituyen los componentes de una comunidad bien educada. Visualizamos dicha comunidad como un ente capaz de prosperar, y que al así hacerlo, contribuye en formas importantes al estado en el que viven y trabajan sus miembros.

Este documento contiene información sobre:

- Datos demográficos sobre los Latinos en Arizona
- La alfabetización: Clave para el aprendizaje
- Graduación de la escuela preparatoria: Portal para la aportación personal en la vida adulta
- Asistencia a la universidad: El paso hacia una carrera, participación cívica, y servicio a las comunidades

Los datos recolectados se refieren a varios aspectos de los problemas más generales. Sin embargo, hay mucho más que necesitamos saber y que todavía no está disponible. Dada la importancia de este grupo para este estado y la región, nos sorprendió la dificultad de encontrar buena información sobre ellos. Esperamos incluir indicadores adicionales en ediciones posteriores de este documento de consulta.

El propósito principal de este reporte es mostrar como se desenvuelven educativamente los niños y jóvenes Hispanos y compararlos con otros subgrupos y con ellos mismos a lo largo del tiempo. Esperamos, de esta forma, contribuir a la conversación en curso de cómo nuestro estado puede mejorar en este campo. Comenzamos con la suposición de que al mejorar cosas para este importante segmento de la comunidad, todo el estado se verá beneficiado con esta inversión.

Concordamos con nuestro colegas que publicaron el reporte reciente: “Five Shoes Waiting to Drop in Arizona,” (Morrison Institute for Public Policy, 2001) que este no es un problema que puede ser tratado en forma separada de los demás. Es un componente vital para lograr que nuestro estado juegue un papel más prominente en el siglo 21.

Al promover conversaciones sobre políticas sólidas es inevitable que surjan críticas favorables y desfavorables acerca del sistema educativo en nuestra estado. Habrá diferentes visiones acerca de cómo se puede mejorar. Esa



discusión, y las varias propuestas para realizar dichas mejoras, no son el objeto fundamental de este reporte; aunque esperamos que la información veraz contenida en él, contribuirá a la calidad y productividad de esas conversaciones. Igualmente, no buscamos profundizar en los varios problemas asociados con los métodos de recuento y medición; por ejemplo, cómo contar los estudiantes Latinos que abandonan sus estudios. Cualquiera que sea el método que se utilice, creemos que el número de jóvenes que han abandonado la escuela es demasiado alto. Lo que nos concierne aquí es el impacto y el significado de ese número. No es nada menos que el futuro social y económico de nuestro estado el que está en juego si no logramos detener el caudal de vidas jóvenes que se mudan del salón de clases para engrosar la nómina de los educados inadecuadamente. Finalmente, no es nuestra intención encontrar a los culpables de las injusticias educativas que existen en Arizona; nos limitamos a señalar que la comunidad entera, es decir, todos los sectores del estado, debe participar en la solución de los problemas planteados por la información incluida en este documento. Consideramos que una fuente completa de datos pertinentes es un primer paso muy importante hacia la indentificación de las raíces verdaderas del problema presente en estos momentos. Por medio de este reporte esperamos comenzar la tarea de construir una base de datos permanente y renovable sobre la información concerniente a estos estudiantes.

Para una comunidad—o un estado—el educarse adecuadamente significa construir los pilares para un futuro viable. Un artículo reciente del periódico *Wall Street Journal* (2002) reporta que: “Según la Oficina del Censo, los estudiantes que abandonan la escuela preparatoria no solo perjudican su potencial de empleo y salario, sino que también están más propensos a terminar en un programa de asistencia pública, ya sea como padres solteros (en el caso de las mujeres), o encarcelados (en el caso de los hombres).... Los datos muestran que los graduados universitarios tienden a vivir más y con mejor salud que los que terminan su educación en la escuela preparatoria. En promedio, los graduados universitarios leen más, se ofrecen más como voluntarios, votan en mayor número, y tienen hijos que sobresalen en la escuela más que los de los de padres sin educación universitaria. En su vida, los graduados universitarios ganan un estimado de 1.6 millones de dólares—cerca del doble del estimado para los graduados de escuela preparatoria (high school). Desde 1975, los ingresos de la mayoría de los que abandonan la escuela

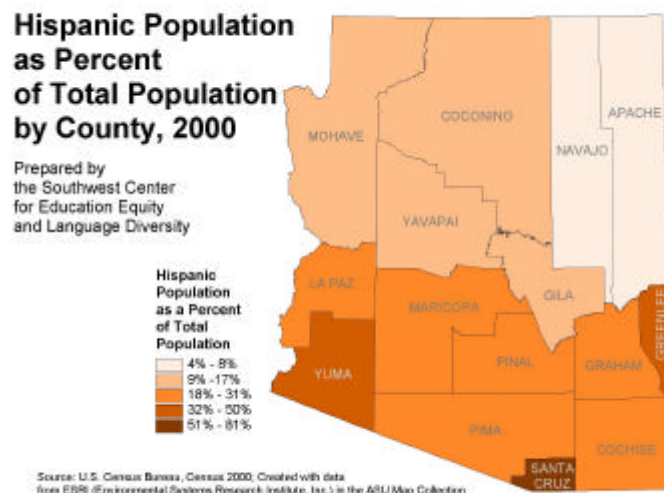
En promedio, los graduados universitarios leen más, se ofrecen más como voluntarios, votan en mayor número, y tienen hijos que sobresalen en la escuela más que los de los de padres sin educación universitaria.

Es extremadamente importante para Arizona que los Latinos—que forman el grupo más grande y el de crecimiento más rápido en este estado—logren una mejor educación y que asistan a la universidad en un número mayor al actual.

preparatoria ni siquiera han ido al paso con la inflación.” Asegurarse de una adecuada educación de la población es conveniente para el interés de la comunidad misma. Solamente de esta forma podemos asegurar una sociedad civil y comindades comprometidas, saludables y auto-sostenibles.

Es extremadamente importante para Arizona que los latinos—que forman el grupo más grande y el de crecimiento más rápido en este estado—logren una mejor educación y que asistan a la universidad en un número mayor al actual. Este logro debe ser alcanzado si Arizona desea colocarse en una mejor posición para competir en el mercado; ya que una población con buena educación es el recurso más importante para atraer y retener el comercio y la industria. Hasta este momento, el sistema educativo de Arizona no funciona a plena capacidad. Nuestras escuelas públicas son de las peor financiadas a nivel de toda la nación. Nuestros estudiantes abandonan la escuela en una proporción que excede a la de otros estados. Es muy preocupante que nuestros niños no realicen un buen trabajo en la escuela porque esto pone en peligro su facultad para prepararse para la universidad; para seguir una carrera que les permitirá participar ampliamente en la comunidad; y para ayudarle a nuestro estado a participar más de lleno en el mercado global.

Figura 1
Porcentaje de población Hispana del total de la población, por condado, 2000.



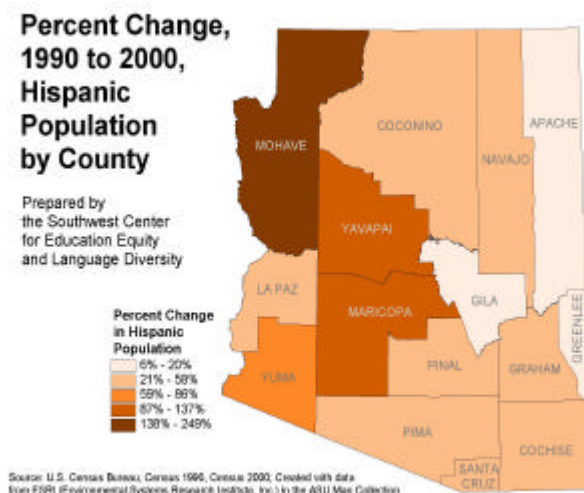
Datos demográficos sobre los Latinos en Arizona

La población latina de Arizona, que es un segmento sustancial e importante de la población total del estado, se encuentra concentrada en la parte sur del estado. La mayoría de Latinos viven en el densamente poblado Condado de Maricopa (Figura 1), donde según el Censo de los Estados Unidos, Phoenix se ubica como la sexta ciudad más grande en tamaño y porcentaje de población latina en los Estados Unidos (U.S. Census Bureau, 2001). Con más de 1.29 millones de personas (U.S. Census Bureau, 2001), la población latina ha aumentado un 88% desde 1990. La proporción de crecimiento de los Latinos ha sido más dramática entre los años de 1990 y el 2000 a lo largo de la ribera del Río Colorado, en el condado rural Mohave (Figura 2). En promedio, la población de Latinos en Arizona es más joven que la población general. Según el Censo de los Estados Unidos, el 38% de los Latinos son menores de 18 años, comparados con el 23% de los no-Hispanos menores de 18 años (U.S. Census Bureau, 2001). Esta diferencia aunada al lento crecimiento del número de niños blancos no-Hispanos, ha resultado en un incremento en la proporción de estudiantes Latinos en las escuelas públicas de Arizona. Algunos Latinos son inmigrantes recién llegados que están aprendiendo inglés; otros son niños que han nacido en los Estados Unidos cuyos padres nacieron en México u otros países Latinoamericanos. Algunos

En promedio, la población de Latinos en Arizona es más joven que la población general... Esta diferencia...ha resultado en un incremento en la proporción de estudiantes Latinos en las escuelas públicas de Arizona.

Figura 2

Cambio porcentual en la población Hispana por condado, 1990-2000.



otros provienen de familias que han vivido en Arizona o en otras regiones del suroeste de los Estados Unidos por generaciones. Sin embargo, la mayoría son de origen mexicano. Aunque algunos de los inmigrantes recién llegados han recibido educación formal en sus países de origen, esa no es la realidad para todos. Los Estadounidenses-Latinos de la segunda generación puede que también sean los primeros en sus familias en aspirar a ir a la universidad. Este reporte no contiene información sobre estos aspectos debido a la falta de datos fehacientes hasta este momento. La población Latina o Hispana es variada y sus características distintas; es por ello que no hay una estrategia o intervención particular exclusiva para lograr el avance de mejoras educativas de este grupo. A pesar que existe la posibilidad de establecer diferencias sutiles entre los Latinos e Hispanos, en este reporte se utilizan ambos términos indistintamente.

La alfabetización: Clave para el aprendizaje

La capacidad de poder leer y escribir, o sea la alfabetización básica, es quizás las destrezas más importantes para triunfar en la escuela y en el trabajo en el siglo 21. Las publicaciones de investigaciones indican que los estudiantes que no pueden leer cuando llegan al tercer grado son los más propensos a tener problemas en la escuela, y cuando las dificultades escolares aparecen, son los más propensos a ausentarse e incluso abandonarla completamente. Por lo tanto, es muy importante que centremos nuestra atención en el desempeño de los estudiantes en una variedad de evaluaciones: El mal desempeño de los jóvenes Latinos en los primeros años de escuela es un indicador de posibles dificultades en los niveles posteriores—medio y secundaria—donde el énfasis no es aprender a leer, sino leer para aprender.

Lógicamente, es más importante ser letrado en dos idiomas que sólo en uno. Sin embargo, los estándares educativos para la alfabetización en Arizona exigen que los estudiantes se desenvuelvan satisfactoriamente en varias y diferentes evaluaciones que miden el nivel de alfabetización sólo en inglés. Existe poca evidencia que muestre que, como estado, en Arizona se valore la alfabetización en español. El mensaje tanto para padres como estudiantes es muy claro: la alfabetización en español no se considera importante. La capacidad de demostrar sus dotes de conocimiento numérico y científico depende de si el estudiante tiene un nivel adecuado de alfabetización en inglés; aunque el mismo nivel de desarrollo podría alcanzarse en español si se viera a este idioma como una ventaja y no como debilidad. Este reporte se enfoca en varios instrumentos de evaluación para los cuales se encontró información disponible, por raza y por etnicidad, y todos en inglés. En este documento se examinan las pruebas de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés); las evaluaciones del Instrumento de Arizona para la Medición de Estándares (AIMS, por sus siglas en inglés) administradas en los grados tercero, quinto y octavo; y la Prueba de Logros Stanford (SAT-9, por sus siglas en inglés) administrada a los estudiantes de segundo a noveno grados en la primavera del 2001.

Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP)

La Evaluación Nacional del Progreso Educativo (“El Boletín de Evaluación de la Nación”), es un proyecto continuo de la Oficina de Investigación y Mejora Educativa del Departamento (secretaría) de Educación de los Estados Unidos. El propósito explícito del NAEP es medir la efectividad del programa

Las publicaciones de investigaciones indican que los estudiantes que no pueden leer cuando llegan al tercer grado son los más propensos a tener problemas en la escuela, y cuando las dificultades escolares aparecen, son los más propensos a ausentarse e incluso abandonarla completamente.

educativo de cada estado comparándolo con otros estados y regiones de los Estados Unidos. A diferencia de los reportes del Instrumento de Arizona para la Medición de Estándares (AIMS, por sus siglas en inglés) y de la Prueba Stanford-9 (SAT-9, por sus siglas en inglés) que incluyen a todos los estudiantes en Arizona, los reportes sobre los resultados de los estudiantes de Arizona en la Prueba NAEP se basan en una muestra de estudiantes tomada al azar de algunas escuelas seleccionadas de Arizona. Dentro de este grupo, se toma una muestra de estudiantes al azar y se les administra la prueba. De esta manera, se evalúa a una muestra representativa de la población. Este proceso de muestreo es la base para reportar el desempeño de los estudiantes. Los resultados de las pruebas se clasifican en los siguientes niveles NAEP: “Por Debajo del Mínimo,” “Mínimo,” “Competente,” y “Avanzado.”

Lectura y Escritura

Según el Centro Nacional para las Estadísticas en Educación (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2001, 1999), los resultados de la prueba de lectura del instrumento de evaluación NAEP muestran que el desempeño de los Latinos en cuarto grado en 1994 en los estados del oeste y a nivel de toda la nación fue peor que el de 1992; sin embargo, los resultados mejoraron en 1998. El estado de Arizona fue la excepción, ya que los resultados de la prueba de lectura del NAEP de los Latinos en cuarto grado continuaron descendiendo en 1998. Estos resultados no incluyen los estudiantes de cuarto grado cuya

lengua dominante es el español.

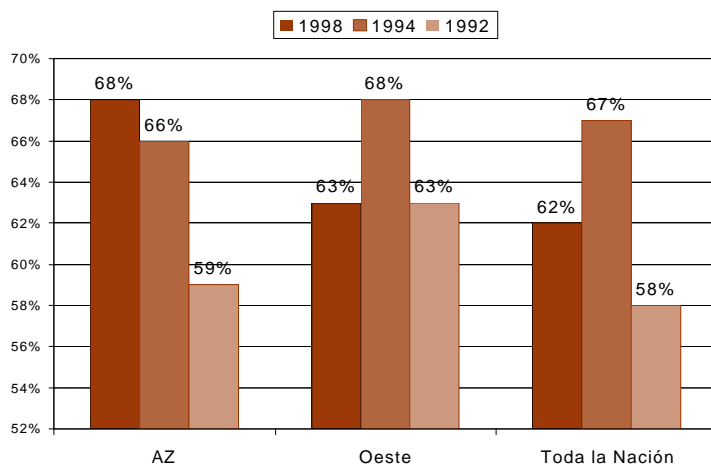
Estos no fueron evaluados ni en inglés, ni en español (Tabla 1).

Cuando se comparan los resultados de la prueba de lectura del NAEP de los estudiantes Latinos en Arizona con los de los estudiantes Blancos no-Hispanos, se observa que existe una marcada diferencia entre ellos. El número de estudiantes Latinos cuya calificación fue “Por Debajo del Mínimo” fue casi el doble del de los estudiantes Blancos no-Hispanos. Además, los resultados de los estudiantes Blancos no-

Tabla 1

Prueba de lectura del NAEP, cuarto grado

Porcentaje de estudiantes Hispánicos en la escuela pública cuyos niveles de rendimiento académico califican al nivel de “Por Debajo del Mínimo,” años 1992, 1994, y 1998.



Fuente:
Centro Nacional de las Estadísticas en Educación,
Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por
sus siglas en inglés), 1999.

Hispanos mejoraron un poco en 1998 comparados con 1994, mientras que los niveles de desempeño de los estudiantes Latinos continuaron en declive (Tabla 2). Los resultados de la prueba de escritura del NAEP son aún más

desalentadores: El número de estudiantes Latinos en octavo grado que obtuvieron una calificación de “Por Debajo del Mínimo” fue tres veces mayor que la de los estudiantes Blancos no-Hispanos en octavo grado (Tabla 3).

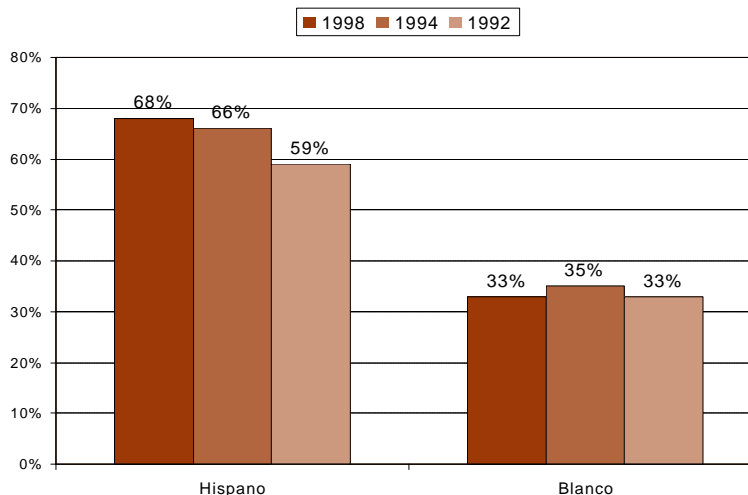
Matemáticas

Al analizar los resultados de los Latinos en la prueba de matemáticas de cuarto grado del NAEP y compararlos con los resultados de los otros grupos que se mencionan en este reporte (es decir, Asiáticos/ Isleños del Pacífico, Afro-Americanos, Indo-Americanos, y Blancos No-Hispanos) se encuentra un patrón muy similar: Los estudiantes Latinos están sobrerrepresentados en la categoría “Por Debajo del Mínimo,” y por el contrario, están subrepresentados en las categorías “En el Mínimo,” o “Arriba del Mínimo.” A pesar que las calificaciones en la prueba de matemáticas del NAEP de los estudiantes en cuarto y octavo grados muestran que los Latinos han ido mejorando, éstos aún continúan desempeñándose al nivel “Por Debajo del Mínimo” a una tasa dos veces mayor que la de sus compañeros Blancos No-Hispanos (Tabla 4). Como puede observarse, el mismo patrón que aparece entre los estudiantes Latinos y los Blancos No-Hispanos en

Tabla 2

Prueba de lectura del NAEP, cuarto grado

Porcentaje de estudiantes Hispanos y Blanco no-Hispanos cuyos niveles de rendimiento académico califican al nivel de “Por Debajo del Mínimo,” años 1992, 1994, y 1998.

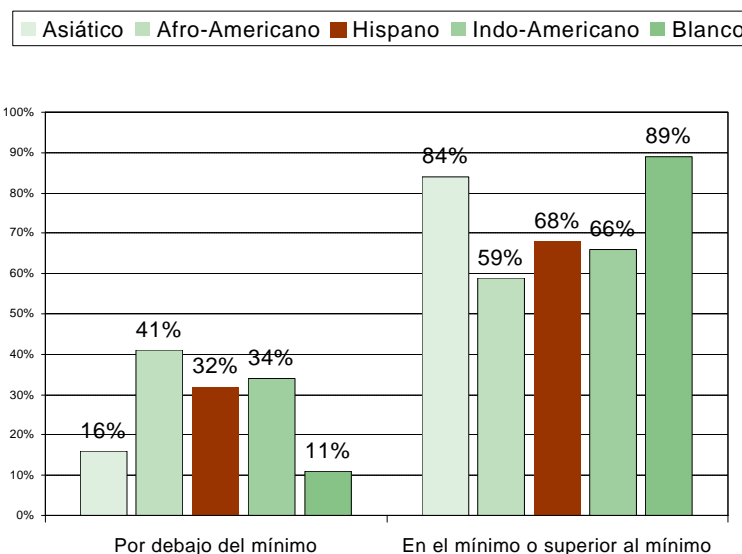


Fuente: Centro Nacional de las Estadísticas en Educación, Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), 2001.

Tabla 3

Prueba de escritura del NAEP, octavo grado

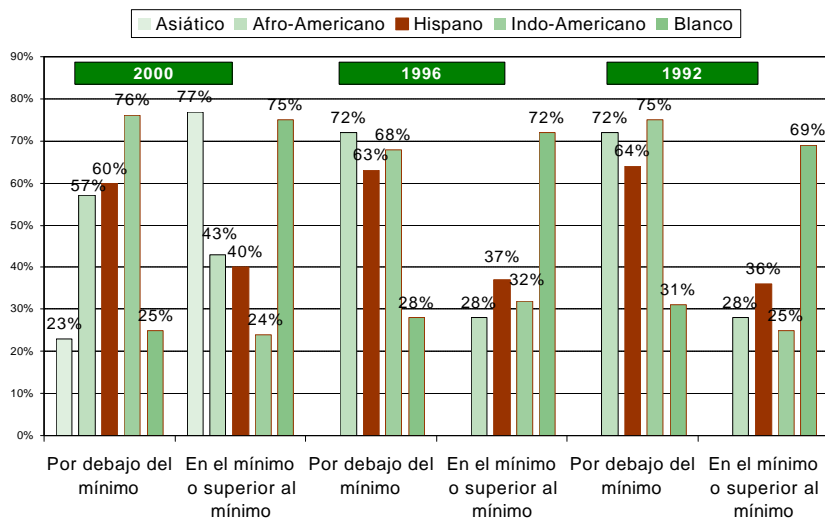
Desempeño de los estudiantes de Arizona en 1998.



Fuente: Centro Nacional de las Estadísticas en Educación, Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), 2001.

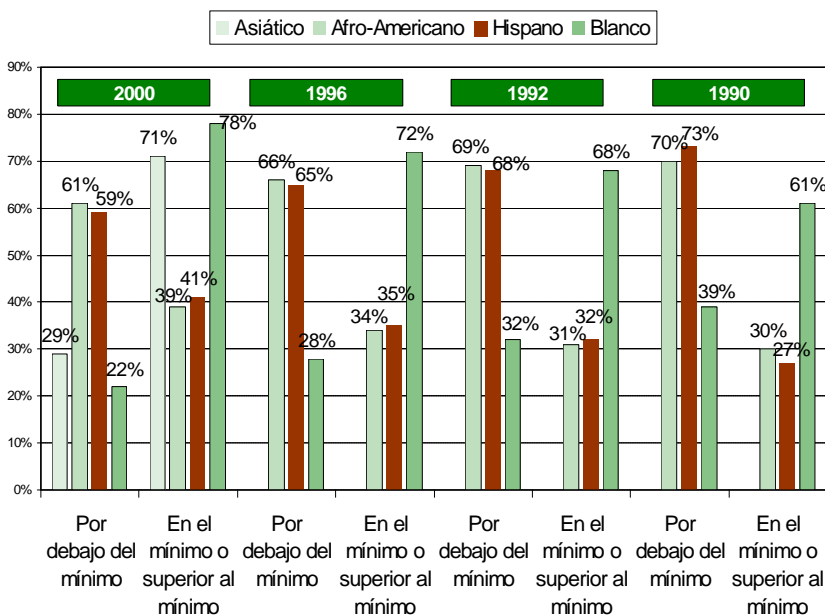
la prueba de escritura de NAEP de octavo grado, aparece también en la prueba de matemáticas del mismo grado (Tabla 5).

Tabla 4
Prueba de matemáticas del NAEP, cuarto grado
 Desempeño de los estudiantes de Arizona en 2000, 1996, y 1992.



Fuente: Centro Nacional de la Estadística en Educación, Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés)

Tabla 5
Prueba de matemáticas del NAEP, octavo grado
 Desempeño de los estudiantes de Arizona en 2000, 1996, 1992 y 1990.



Source: National Center for Education Statistics, National Assessment of Educational Progress (NAEP, por sus siglas en inglés), 2001.

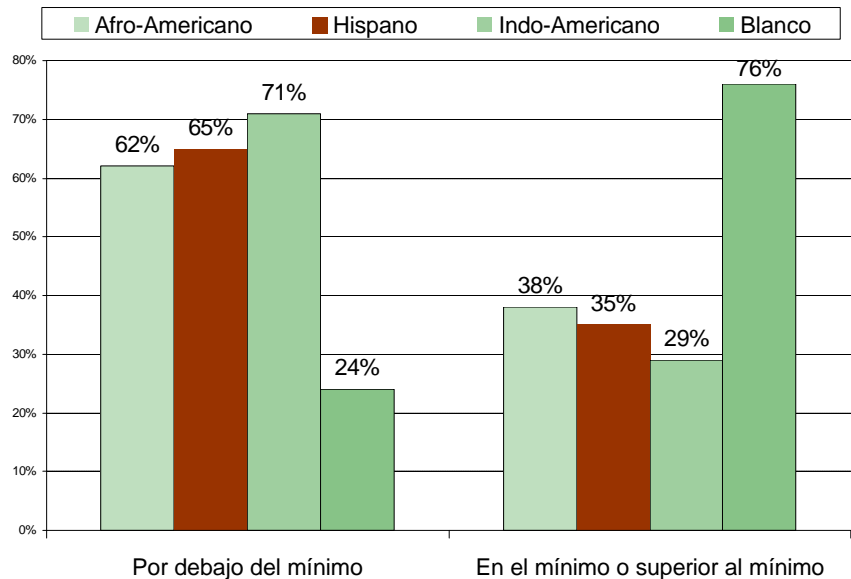
Ciencias

El desempeño de los estudiantes Latinos de Arizona en la prueba de ciencias del NAEP para el cuarto y octavo grados es muy similar. En la prueba de ciencias del NAEP del año 2002, solamente 35% de los estudiantes Latinos en cuarto grado obtuvieron una calificación de “Mínimo” o “Arriba del Mínimo,” mientras que más del 75% de los estudiantes Blancos No-Hispanos lograron alcanzar esos niveles (Tabla 6). En la prueba de ciencias de octavo grado del NAEP de 1996 o del 2000, solamente un tercio de los estudiantes Latinos obtuvieron una calificación de “Mínimo” o “Arriba del Mínimo.” Por el contrario, todos los estudiantes en octavo grado Blancos No-Hispanos en Arizona obtuvieron las mismas calificaciones en las pruebas de ambos años (Tabla 7).

La comparación del total de los estudiantes Latinos es desfavorable en dos aspectos. Primero, se observa que hay una tendencia de disminución en el porcentaje de niños Hispanos que obtienen una calificación mejor que “Por Debajo del Mínimo.” No obstante, esta tendencia no se presenta en los niños Blancos No-Hispanos de Arizona. Además,

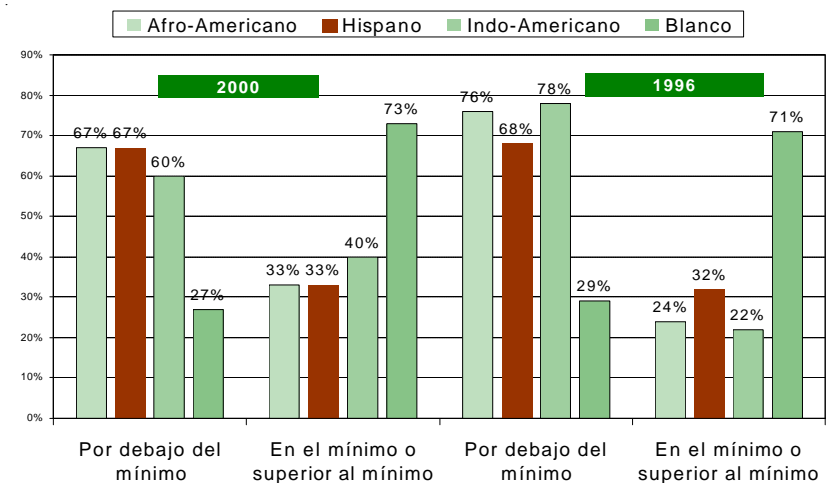
La comparación del total de los estudiantes Latinos es desfavorable en dos aspectos. Primero, se observa que hay una tendencia de disminución en el porcentaje de niños Hispanos que obtienen una calificación mejor que "Por Debajo del Mínimo." ...Además, dentro de sus respectivos grupos, los niños Latinos no logran alcanzar este estándar en una proporción dos veces mayor que la de los niños Blancos No-Hispanos.

Tabla 6
Prueba de ciencias del NAEP, cuarto grado
 Desempeño de los estudiantes de Arizona en el año 2000.



Fuente:
 Centro Nacional de Estadística en Educación, Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), 2001.

Tabla 7
Prueba de ciencias del NAEP, octavo grado
 Desempeño de los estudiantes de Arizona en los años 2000 y 1996



Fuente:
 Centro Nacional de Estadística en Educación, Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), 2001.

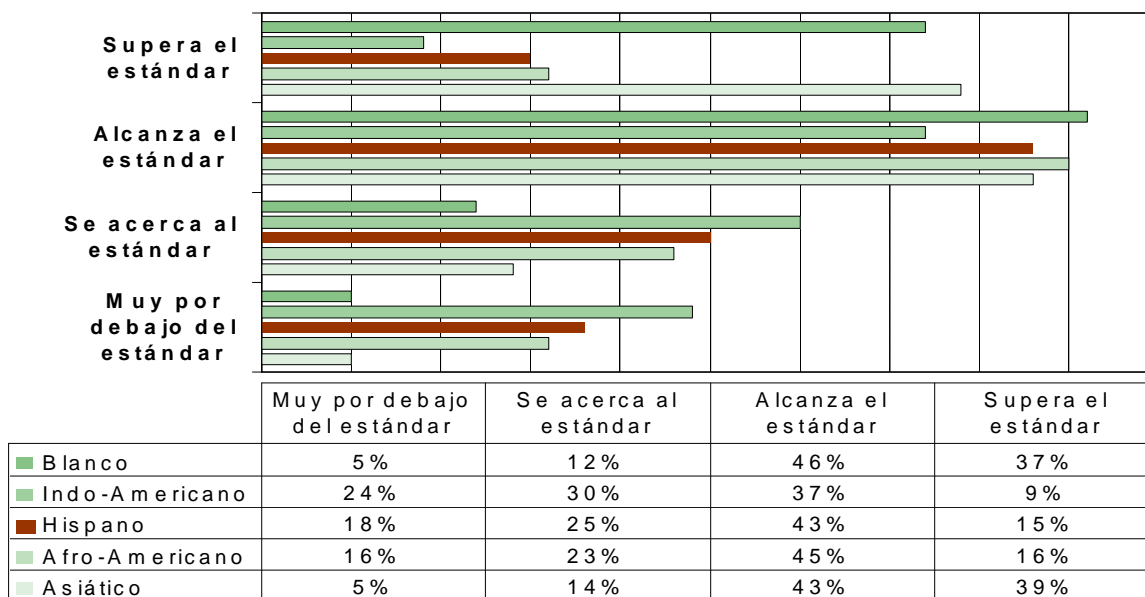
dentro de sus respectivos grupos, los niños Latinos no logran alcanzar este estándar en una proporción dos veces mayor que la de los niños Blancos No-Hispanos. Es preocupante el hecho de que muchos de nuestros niños tienen problemas académicos. Es igualmente preocupante observar como este enproblemado grupo está creciendo. Entre 1990 y 2000, creció en una tasa promedio del 8.8% por año. Los patrones que se han discutido aquí nos indican que mientras el número de estos estudiantes continúe creciendo, los Latinos junto con otros

estudiantes de color continuarán siendo representados excesivamente como los estudiantes menos preparados para los retos que enfrentarán en la escuela preparatoria y la universidad. La combinación de estos patrones nos muestra que hay una necesidad de concentrar esfuerzos para reducir esta brecha y rezago.

El Instrumento de Arizona Para la Medición de Estándares (AIMS)

El plan a seguir para el Instrumento de Arizona Para la Medición de Estándares (AIMS, por sus siglas en inglés) es administrarlo a estudiantes en los grados tercero, quinto y octavo, y en preparatoria (high school). El instrumento de evaluación AIMS es reconocido entre los profesionales de la educación como una prueba del tipo *evaluación criterial*: Esto quiere decir que la prueba mide el logro académico de los estudiantes comparado con una serie de estándares establecidos por el estado. Esta prueba no es una comparación del rendimiento académico de los estudiantes de Arizona con el de otros estados. Las áreas de contenido que se evalúan a través del AIMS son la lectura, la escritura y las matemáticas. El propósito de la prueba AIMS es evaluar el aprovechamiento de los estudiantes en contraste con los estándares de logros académicos que el estado espera sean alcanzados en los grados tercero, quinto y octavo. El propósito de la prueba AIMS son calendarizadas para ser administradas

Tabla 8
Prueba de lectura del AIMS, tercer grado
 Desempeño de los estudiantes de Arizona en el año 2001.



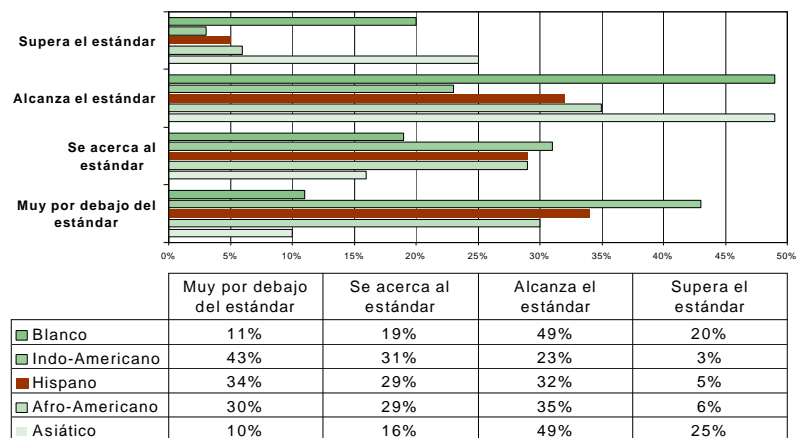
Fuente:
 Departamento de Educación de Arizona, 2002.

durante un período de exámenes establecido por el estado y que normalmente comienza al fin del mes de abril y termina al comienzo del mes de mayo. Las pruebas AIMS también se administran la nivel de preparatoria; sin embargo, esos resultados no se incluyen en este reporte debido a que el programa no ha sido totalmente implementado a este nivel. El lenguaje del instrumentno AIMS califica a los estudiantes de la siguiente manera: “Muy Por Debajo De,” “Se Acerca A,” “Alcanza,” o “Supera” los estándares establecidos para cada prueba.

Lectura

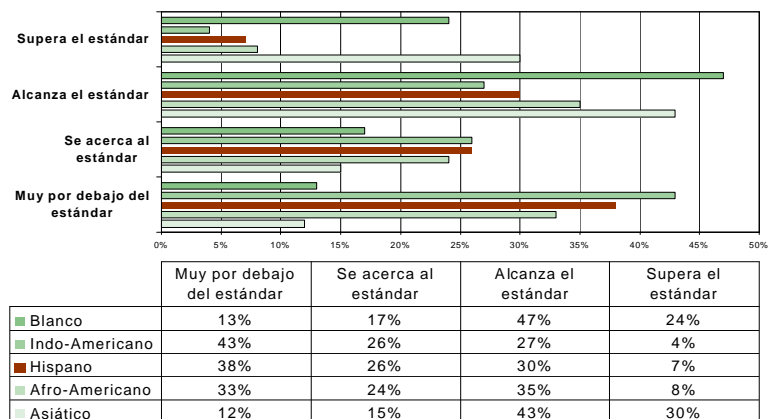
En la administración de la prueba de lectura del AIMS en el año 2001 en los grados tercero, quinto y octavo, el desenvolvimiento de los estudiantes Latinos fue muy pobre comparado con el de otros grupos como los Blancos No-Hispanos, Asiáticos, Afro-Americanos, e Indo-Americanos. Los estudiantes Latinos de tercero y quinto grados fueron calificados “Muy Por Debajo” del estándar en un índice aproximadamente tres veces mayor que el de sus compañeros Blancos No-Hispanos. Los estudiantes Latinos en tercer grado “Alcanzaron” el estándar con una tasa aproximadamente igual a la de los estudiantes Blancos No-Hispanos, Asiáticos, y Afro-Americanos (Tabla 8). Sin embargo, a nivel de todos los grados, los estudiantes Latinos se ubicaron detrás de los estudiantes Blancos No-Hispanos. En tercer grado, los estudiantes Latinos “Superaron” los estándares en una proporción de la mitad del índice del de sus compañeros Blancos No-Hispanos

Tabla 9
Prueba de lectura del AIMS, quinto grado
 Desempeño de los estudiantes de Arizona en el año 2001.



Fuente:
 Departamento de Educación de Arizona, 2002.

Tabla 10
Prueba de lectura del AIMS, octavo grado
 Desempeño de los estudiantes de Arizona en el año 2001.



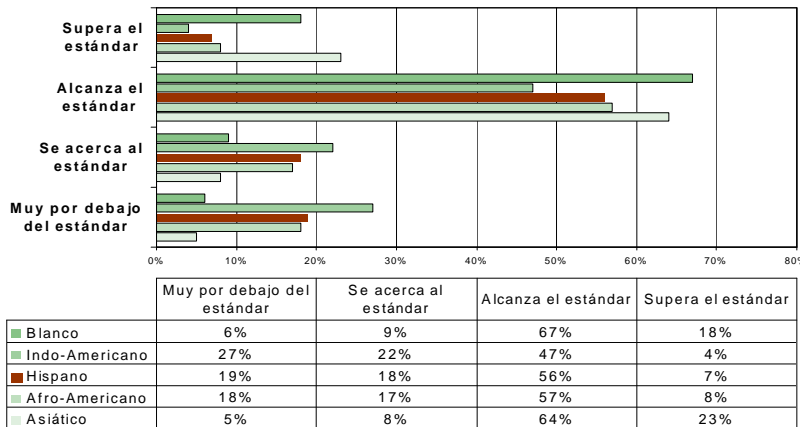
Fuente:
 Departamento de Educación de Arizona, 2002.

(Tabla 8); los de quinto grado en una proporción de un cuarto del índice (Tabla 9); y los del octavo grado en una proporción de un tercio (Tabla 10). Sin embargo, estos resultados no aclaran porque existen estos desfases y fluctuaciones. Tampoco ofrecen una cuenta completa por grupo racial o étnico debido a que no todos los estudiantes especificaron su raza o etnicidad cuando tomaron el examen. Las futuras administraciones del examen AIMS nos puedan dar la oportunidad de encontrar las explicaciones a las disparidades aquí presentadas.

Escritura

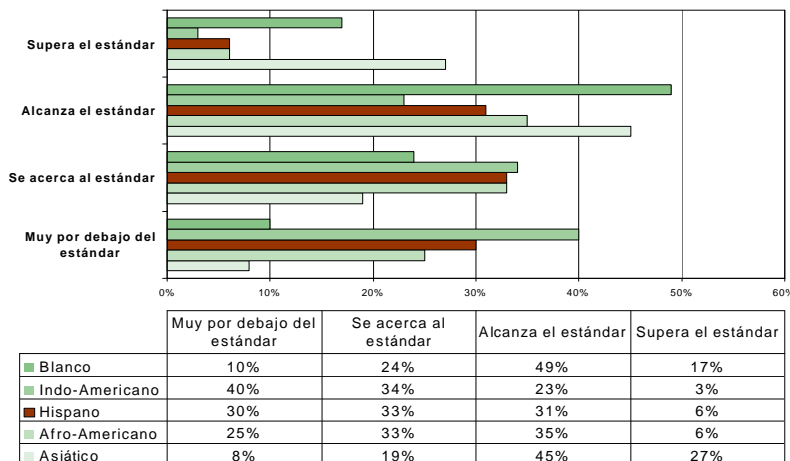
En los resultados de la prueba de escritura del AIMS del 2001, se encontraron patrones muy similares a los resultados de la prueba de lectura. El 56% de los Latinos en tercer grado “Alcanzaron” el estándar de escritura. Entre los otros grupos de estudiantes, el 57% de Afro-Americanos, el 64% de Asiáticos, y el 67% de Blancos No-Hispanos “Alcanzaron” los estándares (Tabla 11). La diferencia entre los estudiantes Latinos y los otros grupos que llegan al nivel de “Alcanzar” los estándares, es mayor en el quinto grado, y el porcentaje de Latinos con nivel satisfactorio menor. Solamente el 31% de los estudiantes Latinos en quinto grado “Alcanzaron” los estándares, comparados con el 49% de los estudiantes en quinto grado Blancos No-Hispanos, el 45% de Asiáticos, y el 35% de Afro-Americanos (Tabla 12). En octavo grado, sólo un número muy mínimo “Superó” los estándares de la prueba de escritura del AIMS en 2001. Como ejemplo clásico de la acumulación de fracasos, se encontró que sólo el 3% de los

Tabla 11
Prueba de escritura del AIMS, tercer grado
Desempeño de los estudiantes de Arizona en el año 2001.



Fuente:
Departamento de Educación de Arizona, 2002.

Tabla 12
Prueba de escritura del AIMS, quinto grado
Desempeño de los estudiantes de Arizona en el año 2001.



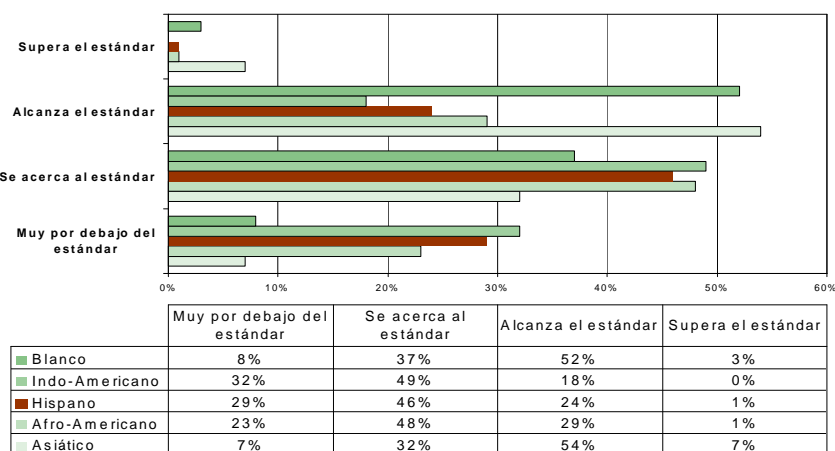
Fuente:
Departamento de Educación de Arizona, 2002.

estudiantes de octavo grado Blancos No-Hispanos, el 7% de Asiáticos, y el 1% tanto de Afro-Americanos y Latinos “Superaron” los estándares de escritura. Menos de un cuarto de estudiantes Latinos (el 24%) “Alcanzaron” los estándares de escritura para el octavo grado, mientras que el triple de ese porcentaje (el 75%) de Latinos “Se Acercaron” o estuvieron “Muy por Debajo” de los estándares (Tabla 13). La preparación de los estudiantes de octavo grado para la prueba del 2001, cuando éstos estudiaron el tercer grado, fue muy diferente a la que reciben los estudiantes en tercer grado en la actualidad. Será interesante observar cual será el resultado del desempeño de los estudiantes del tercer grado del 2001 cuando se tomen el examen en octavo grado y en grados posteriores. Estos estudiantes enfrentarán los años de la escuela preparatoria (high school) con una categórica incapacidad para escribir; de esta manera, el camino hacia el fracaso se ha comenzado a abonar—especialmente en la lectura, escritura y lenguaje oral en inglés.

Matemáticas

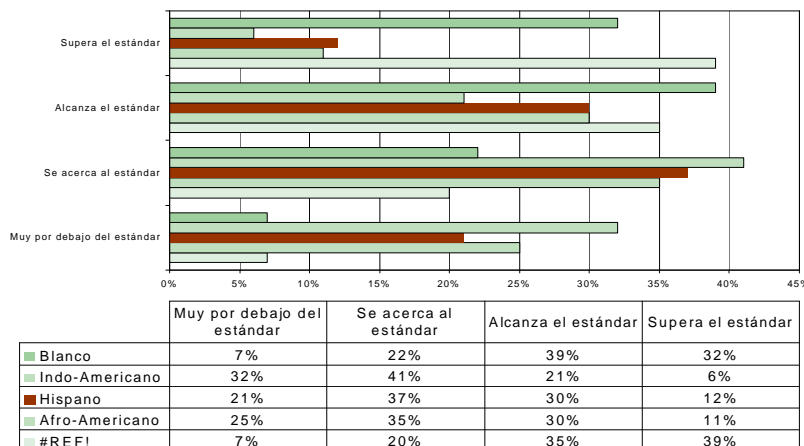
Como vimos en las secciones de lectura y escritura del examen AIMS, en la prueba de matemáticas del AIMS del 2001 se observa un patrón muy similar. Los estudiantes Latinos en tercero, quinto y octavo grado están mal representados en la escala de calificaciones; por un lado el número que representa a los estudiantes con notas más bajas es mayor que el verdadero, y por el otro, el número que representa a los estudiantes con notas más altas es menor que el verdadero. Aproximadamente el 21% de los estudiantes Latinos en el tercer grado calificaron “Muy Por Debajo” del estándar, contrastado con el 7%

Tabla 13
Prueba de escritura del AIMS, octavo grado
Desempeño de los estudiantes de Arizona en el Tercer Grado en la prueba de matemáticas del AIMS: 2001.



Fuente:
Departamento de Educación de Arizona, 2002.

Tabla 14
Prueba de matemáticas del AIMS, tercer grado
Desempeño de los estudiantes de Arizona en el año 2001.



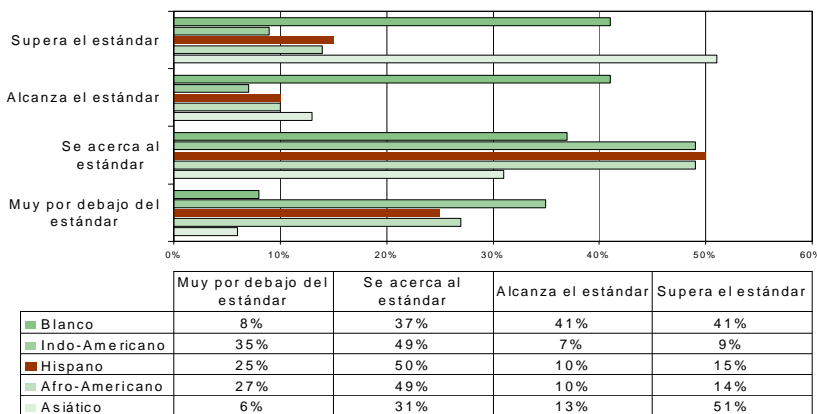
Fuente:
Departamento de Educación de Arizona, 2002.

de los estudiantes Blancos no-Hispanos que calificaron en el mismo nivel. Al otro lado de la escala, el 12% de los estudiantes Latinos “Superaron” el estándar, comparado con el 32% de los estudiantes Blancos No-Hispanos (Tabla 14). A nivel de quinto grado, el 75% de estudiantes Latinos calificaron “Muy Por Debajo” o “Se Acercaron” el estándar, dejando solamente un 25% que “Alcanzaron” o “Superaron” el estándar (Tabla 15). En el octavo grado, solamente el 6% de estudiantes Latinos “Alcanzaron” o “Superaron” el estándar (Tabla 16). Al igual que en las pruebas de lectura y escritura, las razones del desempeño de los estudiantes en octavo grado es bajo son difíciles de establecer con exactitud. Sin duda alguna, habrán muchos factores y

circunstancias en juego; sin embargo, vale la pena mencionar que los déficits de este tipo tienden a acumularse. Comienzan a formarse temprano y van aumentando rápidamente conforme los niños van creciendo. Una explicación alterna puede ser que las escuelas tienen más dificultades en educar a los estudiantes mayores que a los más jóvenes debido a una variedad de razones sociales muy complejas; o también sencillamente, los estudiantes se vuelven más frustrados. A medida que se sigue la trayectoria del progreso de los niños más jóvenes a través del proceso educativo, y a medida que los instrumentos se vuelven más sofisticados, puede que seamos capaces de indentificar más efectivamente otras razones que expliquen el bajo rendimiento de los estudiantes de octavo grado en el 2001.

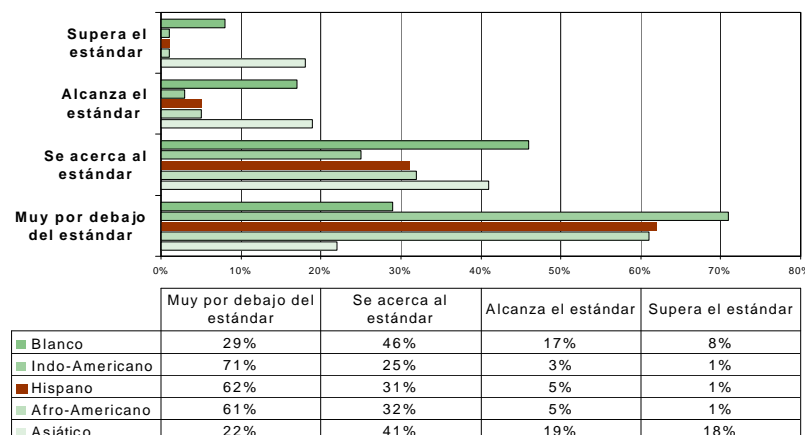
Los pautas que se observan en los datos del examen NAEP se repiten en el AIMS. Sin importar qué tipo

Tabla 15
Prueba de matemáticas del AIMS, quinto grado
Desempeño de los estudiantes de Arizona en el año 2001.



Fuente:
Departamento de Educación de Arizona, 2002.

Tabla 16
Prueba de matemáticas del AIMS, octavo grado
Desempeño de los estudiantes de Arizona en el año 2001.



Fuente:
Departamento de Educación de Arizona, 2002.

de prueba se utilice o qué área de especialización se evalúe—lectura, escritura, ciencias o matemáticas— los estudiantes Blancos No-Hispanos y Asiáticos predominan en la puntuación de la parte superior de la escala.

Desafortunadamente, en el nivel inferior de la escala se encuentran los Latinos y otros estudiantes de color, con mayor notoriedad Indio-Americanos y Afro-Americanos. No existe evidencia concreta que indique que los Latinos y otros estudiantes de color sean menos capaces, o que trabajen menos diligentemente para alcanzar los estándares. Sin embargo, los resultados nos indican que estos estudiantes nunca alcanzan a sus compañeros Blancos No-Hispanos y Asiáticos quienes nunca se han rezagado. Esta competencia comienza muy temprano y las distancias parece que se incrementan notablemente conforme los jóvenes van avanzando a grados superiores.

Prueba de Logros Stanford, Novena Edición (SAT-9)

La Prueba de Logros Stanford, Novena Edición (SAT-9, por sus siglas en inglés) es reconocida entre los profesionales de la educación como una prueba del tipo *evaluación normativa*. Esta prueba compara el desempeño de los estudiantes de Arizona con un grupo a nivel nacional que se presume es la “norma” para otros estudiantes de edad y grado similares. La calificación de este instrumento de evaluación se basa en una puntuación por rango-percentil. Por ejemplo, si un estudiante tiene una puntuación del decimo-noveno percentil, esto significa que su calificación es igual o mejor que la del 90% de todos los demás estudiantes que tomaron la prueba. El Equivalente de Curva Normal (NCE, por sus siglas en inglés) es un recurso estadístico que usan los educadores y que se alinea con la escala de percentiles (Tabla 17).

Los resultados de los estudiantes Latinos se concentran en el nivel más bajo de la escala del SAT-9. Con los datos disponible, también se pueden hacer comparaciones entre los mismos estudiantes Latinos. Entre las categorías de estos estudiantes se incluyen la presencia o ausencia de capacidad limitada en el idioma inglés (LEP, por sus siglas in inglés) y si son o no inmigrantes, además del origen nacional, es decir, si son Latinos o Hispanos. Estos dos últimos términos se usan en este reporte indistintamente.

A pesar que este reporte se usan los términos Latino o Hispano, es importante aclarar que hay diferencias dependiendo del tipo de Latino que es el estudiante. Algunos estudiantes Latinos ya no pertenecen a las generaciones que fueron golpeadas por la pobreza, no hablaban inglés, o fueron emigrantes. El desempeño de este tipo de estudiantes, a menudo, es diferente al de los estudiantes Latinos que están aprendiendo inglés, que son recién llegados a los Estados Unidos, o ambos. A nivel general, los estudiantes Latinos letrados

en inglés, salvo algunas excepciones, obtuvieron mejores resultados en el SAT-9 que sus compañeros Latinos inmigrantes recién llegados y todavía en el proceso de aprender inglés (Tablas 18, 19 y 20). Aunque no se debe estar demasiado optimista sobre estas distinciones a este nivel y grado. Sin

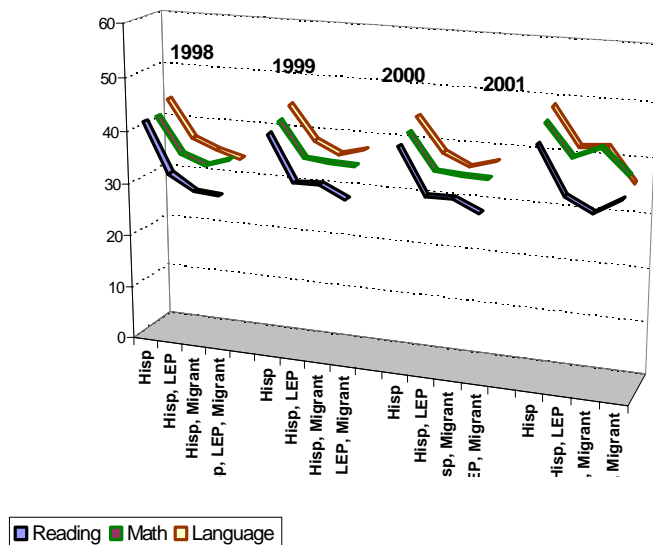
Tabla 17
Rango percentil y su equivalente NCE, y desempeño de los estudiantes Latinos, 1998-2001: SAT-9

	NCE	Rango-Percentil
Por Debajo	1.0—10.4	<4
Del Promedio	13.1—23.0	4—10
	24.2—33.7	11—22
Promedio	34.4—44.1	23—39
	44.7—54.8	40—59
	55.3—64.9	60—76
Arriba	65.6—74.7	77—88
Del Promedio	75.8—84.6	89—95
	86.9—99.0	>95

Fuente:
Departamento de Educación de Arizona, 2002.

Tabla 18
SAT-9 equivalente de curva normal (NCE, por sus siglas en inglés), tercer grado

Sacado de Hispanos, Hispanos con Capacidad Limitada en el Idioma Inglés (LEP, por sus siglas en inglés), Hispanos Inmigrantes e Hispanos con Capacidad Limitada en el Idioma Inglés con estatus de Inmigrante, desde 1998 hasta el 2001.



Fuente:
Departamento de Educación de Arizona, 2002.

importar el nivel de manejo del idioma inglés, el nivel de desempeño más alto alcanzado por los estudiantes Latinos en el SAT-9 se toman sus exámenes, ya que éstos están escritos totalmente en inglés (García, 2001). Los datos que se presentan en este reporte tienden a reflejar esos resultados. A pesar de eso, los Latinos en tercer grado mostraron un pequeño avance de 1998 al 2000 (Tabla 18). En 2001, los alumnos en el quinto grado bajaron su rendimiento; especialmente en la lectura, y se pudo observar que los alumnos que están aprendiendo el idioma continúan batallando para poder desarrollar habilidades de lectura y escritura en inglés (Tabla 19). Finalmente, los estudiantes Latinos que están en el proceso de aprender inglés obtuvieron una mejor calificación en las pruebas de lectura, matemáticas y lenguaje del SAT-9 en el año 2001 que los estudiantes Latinos que son letrados en inglés (Tabla 20). Este resultado parece contradecir las tendencias generales que presentan otros datos, y obviamente, amerita una investigación más a fondo. A pesar que se cree que es probable que los estudiantes que poseen las habilidades de leer y escribir en su

lengua materna las transfieren al inglés, no se encontraron datos que respalden esta conclusión para los Latinos de Arizona.

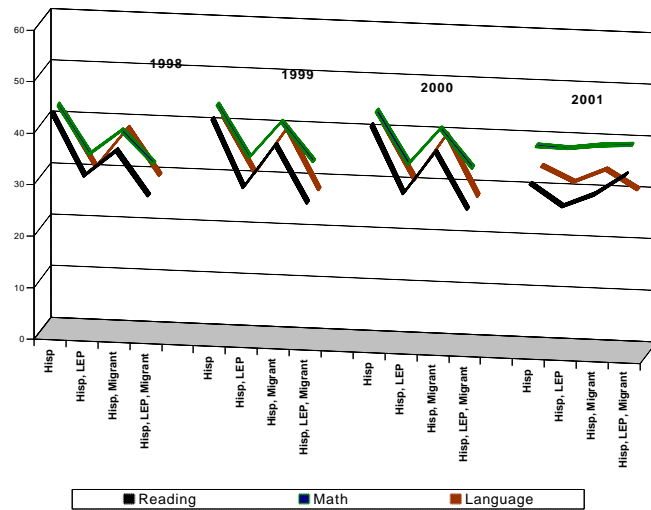
Los datos del desempeño de los estudiantes Hispanos en Arizona reflejados en las calificaciones de los instrumentos NAEP, AIMS, y SAT-9 indican que cuando los estudiantes Latinos llegan a la escuela preparatoria llevan una marcada desventaja en habilidades académicas tales como lectura y escritura en inglés, ciencias, y matemáticas. Basados en los datos aquí presentados, se puede observar que los estudiantes Latinos tienen más dificultades para triunfar en la escuela preparatoria comparados con sus compañeros Blancos No-Hispanos y Asiáticos. A medida que las brechas y rezagos se agrandan y que los déficits académicos se van acumulando, existe la posibilidad que los Latinos elijan abandonar la escuela preparatoria antes de graduarse.

En la siguiente sección se examinan las estadísticas sobre los estudiantes que abandonan la escuela.

Tabla 19

SAT-9 equivalente de curva normal (NCE, por sus siglas en inglés), quinto grado

Sacado de Hispanos, Hispanos con Capacidad Limitada en el Idioma Inglés (LEP, por sus siglas en inglés), Hispanos con Capacidad Limitada en el Idioma Inglés con estatus de Inmigrante, desde 1998 hasta el 2001.

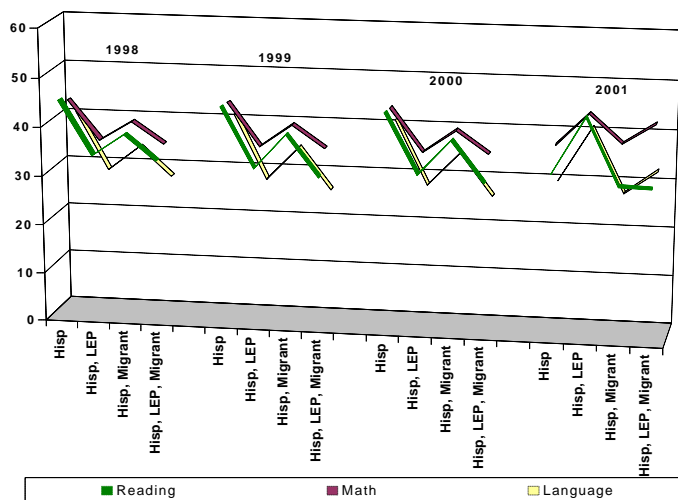


Fuente:
Departamento de Educación de Arizona, 2002.

Tabla 20

SAT-9 equivalente de curva normal (NCE, por sus siglas en inglés), octavo grado

Sacado de Hispanos, Hispanos con Capacidad Limitada en el Idioma Inglés (LEP, por sus siglas en inglés), Hispanos Inmigrantes e Hispanos con Capacidad Limitada en el Idioma Inglés con estatus de Inmigrante, desde 1998 hasta el 2001.



Fuente:
Departamento de Educación de Arizona, 2002.

Graduación de la escuela preparatoria: Portal para la aportación personal en la vida adulta

La escuela preparatoria es la entrada principal para la educación superior en los Estados Unidos. Sin un diploma de la escuela preparatoria (high school), es difícil lograr una educación universitaria, y por ende, penetrar el ámbito profesional. Sin embargo, cuando los estudiantes que llegan a la escuela preparatoria han tenido una preparación inadecuada en los niveles elemental e intermedio, entonces, completar la preparatoria se convierte en un reto muy serio. A este tipo de estudiante le resulta más difícil superar los retos de las materias más avanzadas: el inglés AP, matemáticas, o las ciencias (Nota del traductor: El término AP, es utilizado en la escuela preparatoria de los Estados Unidos para tipificar clases que son consideradas de nivel avanzado; generalmente, nivel universitario.). Existe muy poca ayuda en Arizona, como en otros estados, para que este tipo de estudiantes puedan ponerse al día. Como lo expresó un estudiante: “Uno se enoja tanto. [El profesor nos dice] ¿Por qué ustedes no pueden mantener el ritmo? Ellos nos lo dejan todo a nosotros. Lee el material. Pero, los estudiantes se descuidan; y avanzan más y más despacio cada vez. Muchos profesores los pasan de grado sin importar si los estudiantes han aprendido algo o nada. Estos profesores ni siquiera quieren enseñar o tomarse el tiempo para ayudarles.” (“What they are saying,” May 10, 2002).

Desafortunadamente, demasiados estudiantes Latinos llenan uno de los dos siguientes perfiles: a) demuestran una comprensión parcial y pueden aplicar solamente algunas de las habilidades que son requisito para triunfar en la escuela, o b) muestran muy poca evidencia de que poseen las habilidades que son requisito para alcanzar los estándares que han sido establecidos por los responsables de formular las políticas educativas y quienes entienden muy poco lo que sucede en las escuelas. Muchos Latinos y Latinas llegan a las escuelas preparatorias luchando por mantenerse a flote académicamente y varios de ellos necesitan mucha ayuda con las habilidades básicas que son necesarias para poder arreglárselas con el trabajo desafiante que les espera en su grado escolar. Por otro lado, muchos otros llegan a la escuela listos para aprender, pero se sienten incómodos en demostrar lo que ya saben o lo que quieren aprender. Como lo expresa un estudiante: “Tú sabes las respuestas, pero no puedes pretender que eres muy listo. Los demás te mirarán, no te hablarán, y dirán: ‘Ve y siéntate con los nerds.’” (“What they are saying,” May 10, 2002). Escuchar a los estudiantes decirlo, existe muy poco respaldo para salir adelante, tanto de profesores como de compañeros de clase.

Familias Latinas y la Experiencia de la Escuela Preparatoria

Uno de los aspectos de la escuela preparatoria que a menudo los adolescentes no le prestan mucha atención, es que en la familia existe un respaldo social y una experiencia educativa que anima a los adolescentes a establecer y aspirar a metas educativas más altas; así como también, a permanecer en la escuela. Con frecuencia, los adolescentes ven a sus compañeros y a otros como modelos a imitar. También muchas veces, los padres no han vivido la experiencia de la escuela preparatoria, y por lo tanto, no pueden proveer ni el modelo a imitar, ni la guía que se necesita. El servicio de respaldo social de parte de los adultos es bastante limitado para muchos Latinos jóvenes debido a que tanto proporcionalmente, como en números reales, los adultos Latinos que poseen diploma de preparatoria son menos que los adultos Blancos No-Hispanos. Por otro lado, la presión ejercida por el grupo al que los estudiantes pertenecen es implacable.

Consecuentemente, muchos padres Latinos tienen poca experiencia para lidiar con las complejidades de la vida del adolescente estadounidense en general, y con la cultura de las escuelas preparatorias en particular. Sus hijos, que son parte intrínseca de la escuela, necesitan un sistema de respaldo muy fuerte que provenga de la familia y la comunidad para que les ayuden a negociar las experiencias de la adolescencia, los estilos de vida estadounidenses, y la escuela preparatoria. También a menudo, estos estudiantes no logran obtener este respaldo y sus aspiraciones se ven truncadas. Como lo expresa un estudiante del área metropolitana de Phoenix: “Pedí que me proporcionaran los servicios de un tutor para después de la escuela, y me contestaron que pusiera más atención en clase. No tenía amigos. Muchos de mis amigos y habían abandonado la escuela. Ellos odian la escuela.” (“What they are saying,” May 10, 2002). Para este grupo el abandonar la escuela no es ni difícil ni traumatizante.

Para este grupo el abandonar la escuela no es ni difícil, ni traumatizante.

En el año 2000, un poco más de la mitad de los Latinos jóvenes en Arizona de 18 años de edad o más, habían terminado la escuela preparatoria (Tabla 21). En cambio, casi todos los adultos Blancos No-Hispanos de 18 años de edad o más, lo habían hecho. Este patrón es común en estados como California, Colorado, Florida, Illinois, New York, y Texas, donde la concentración de Latinos es grande. Arizona sigue exactamente el mismo patrón (Tabla 22). No obstante, hay que notar que este número no puede ser equiparado con un índice de deserción escolar del 50%, ya que algunos de estos jóvenes llegaron a los Estados Unidos sin educación preparatoria, o nunca se inscribieron en la escuela preparatoria en este país. En un sentido más estricto, estas personas no pueden ser calificadas

como desertores escolares porque nunca estuvieron matriculados. No obstante, estos índices de deserción escolar se pueden comparar con los índices de otros grupos marginados: Indio-Americanos, Afro-Americanos, y Blancos de las Apalaches.

Deserción Escolar

Una forma que los estudiantes Latinos usan para escapar de la presión de ser académicamente deficientes y de la incapacidad de obtener ayuda de las familias que tienen muy poca experiencia con la escuela preparatoria de los Estados Unidos, es darse por vencidos; es decir, abandonar la escuela. En los últimos siete años, el índice de deserción escolar de Latinos de las escuelas preparatorias de Arizona ha rondado en un número aproximadamente dos veces mayor que el de los jóvenes Blancos No-Hispanos y los Asiáticos (Tabla 23). Más del 32% de estudiantes Latinos que comenzaron la escuela preparatoria en 1996 no lograron graduarse en el año 2000 (Owin, 2002). A pesar de los pronósticos terribles y del impacto distorsionador de las estadísticas de inmigración, la proporción de jóvenes Hispánicos que abandonan la escuela en la actualidad es más o menos la misma que la de años anteriores. En los datos sobre deserción escolar que el Departamento de Educación de Arizona publicó en el año escolar 2000-2001, se reportó que hubo 2,282 más desertores escolares Latinos que Blancos No-Hispanos, desde el séptimo hasta el doceavo grado (Tabla 24). A medida que el número de Hispánicos continúa creciendo, éstos continúan convirtiéndose en una proporción de la población de Arizona cada vez más grande, los efectos del elevado número de estudiantes que abandonan la escuela probablemente se mutipliquen y se vuelvan un obstáculo, no solo para los Latinos que intenten convertirse en parte de la fuerza laboral, sino que también para el bienestar económico global de Arizona.



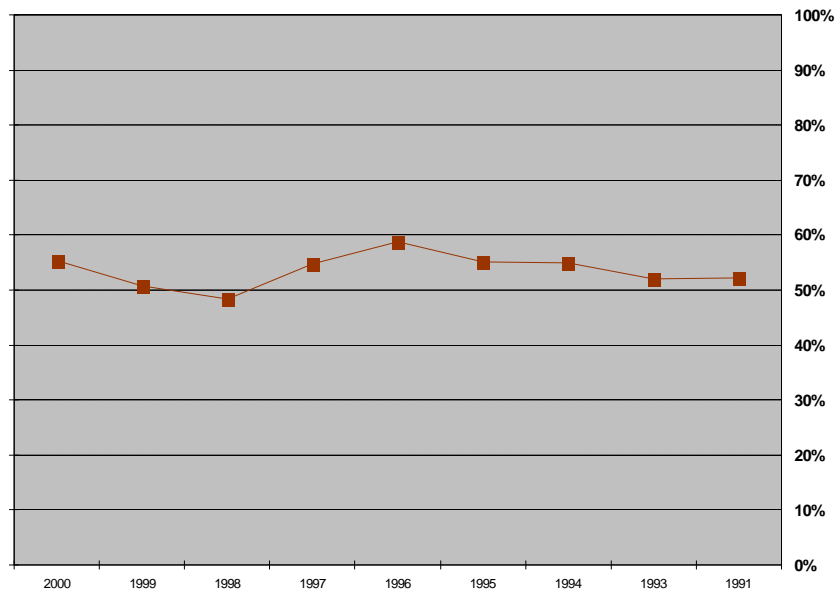
Alrededor del 45% de todos los estudiantes que abandonaron la escuela entre el séptimo y doceavo grado en los años 2000-2001 fueron Latinos, esto, a pesar que los Latinos representaron únicamente el 31.6% del total de la matrícula en los grados de séptimo a doceavo. A pesar que hubo una pequeña mejora en el índice de estudiantes Latinos que abandonaron la escuela entre 1999/2000 y 2000/2001 (una baja de aproximadamente el 1%), el índice de deserción escolar se mantiene obstinadamente alto. Tendría que haber una mejora de por lo menos el doble del índice mencionado, para que los estudiantes Latinos se acerquen a los

mismos niveles de los estudiantes Blancos No-Hispanos (que es el único otro grupo de la población que se compara en tamaño) en Arizona. La pérdida de cualquier estudiante en la escuela preparatoria antes de que se gradúe—sean Latinos o no—es pérdida de potencial humano. Es casi una garantía que para el joven en cuestión, será muy difícil formar una familia y criar hijos satisfactoriamente. Indudablemente que esta pérdida arrastra un costo económico, social y político muy grande para el estado de Arizona. Y es apenas ahora nos damos cuenta de la existencia de estos costos. Las escuelas de Arizona desembocan al grupo de deserción escolar un caudal de aproximadamente 11,000 estudiantes Latinos cada año (González, 2002b).

De acuerdo con Loui Olivas: “Entre más altos son los logros educativos de una persona, ésta gana más dinero, paga más impuestos, tiene un nivel de vida más alto, y la posibilidad de que participe activamente en política y en su comunidad es mayor” (González, 2002, May 17). Un estudio reciente sobre el impacto del problema de la deserción escolar en Arizona, encargado por el Centro para el Análisis de las Políticas de la Educación de las Minorías en Arizona (Arizona Minority Education Policy Analysis Center, por su nombre en inglés, 2002), reporta que el problema de la deserción escolar en Arizona tiene efectos económicos muy severos (Morrison Institute, 2001). “El costo a largo plazo alcanza los 159 millones de dólares anuales en pérdidas por ingresos personales y 47.7 millones

Tabla 21

Porcentaje de Hispanos en Arizona que han terminado la escuela secundaria (high school)

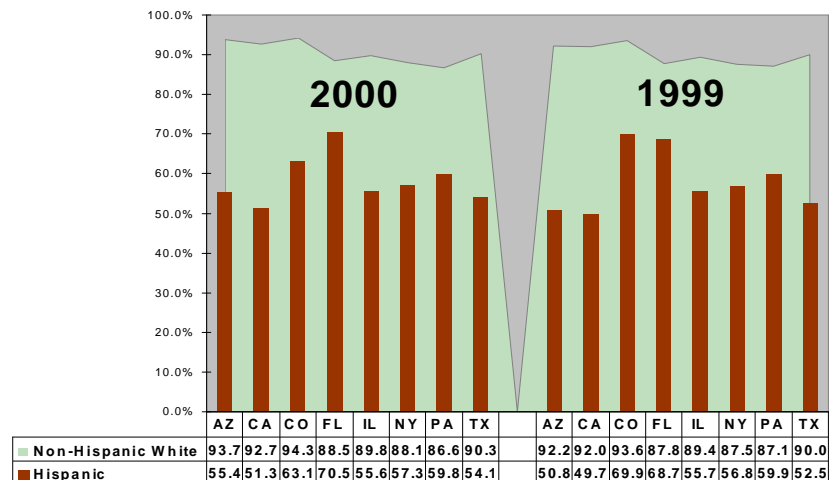


Fuente: U.S. Census Bureau, 2000

Tabla 22

Porcentaje de Hispanos adultos (mayores de 18 años) que han terminado la escuela secundaria (high school)

Datos sacados de ocho estados en los años 1999 y 2000.

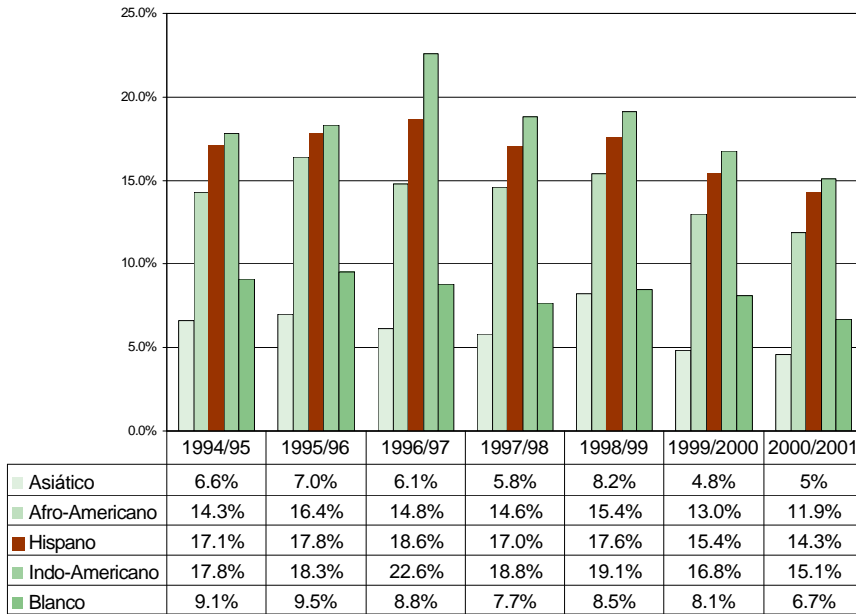


Fuente: U.S. Census Bureau, 2000.

Tabla 23

Estudiantes Latinos que abandonan la escuela secundaria (high school)

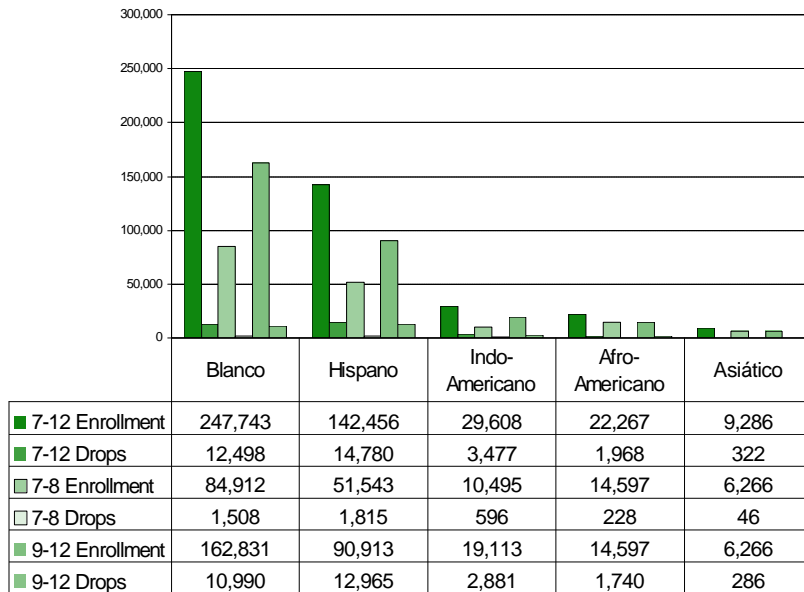
Datos sobre los estudiantes de Arizona para los años 1994 hasta 2001.



Fuente:
Departamento de Educación de Arizona, 2002

Tabla 24

Comparación de matrícula con deserción escolar



Fuente:
Departamento de Educación de Arizona, 2002

de dólares en pérdidas por impuesto estatal debido a que las personas con título tienen un ingreso potencial más alto” (González, 2002, May 17). El 44% del problema de deserción escolar en la preparatoria se le atribuye a los Latinos, el 38% lo experimentan los Blancos, y a los sectores Indo-Americano, Afro-Americano y Asiático de nuestra comunidad les pertenecen el restante 10%, 6% y 1% respectivamente (Tabla 25).

Ya que la representación de los Latinos en el área de deserción escolar es desproporcionadamente alta, y su representación entre los graduados de la escuela preparatoria en el estado es desproporcionadamente baja; es lógico esperar una representación de Latinos desproporcionadamente más baja en la educación superior; y los datos estadísticos lo corroboran. En la siguiente sección, se describe con mayores detalles la condición de la educación de los Hispanos en la educación superior.

Asistencia a la universidad: El paso hacia una carrera, participación cívica, y servicio a las comunidades

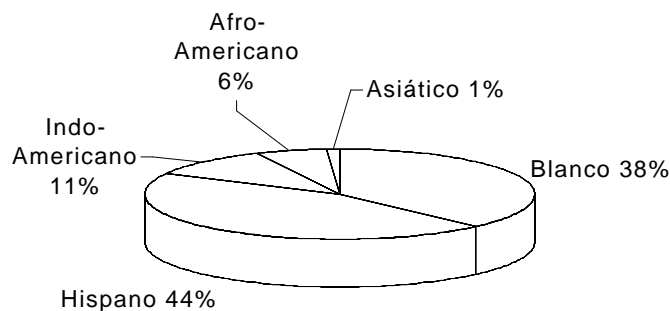
En las oleadas previas de inmigración, los hijos e hijas de los recién llegados raramente asistieron a la universidad. Y cuando así lo hicieron, generalmente se convirtieron en profesores, enfermeras, trabajadores sociales, y buscaron trabajar en otras profesiones de ayuda al público. Ahora bien, los nietos de éstos, seleccionaron otras carreras más prestigiosas tales como, la medicina y la abogacía. Más recientemente, otras opciones se han hecho disponibles para quienes asistieron a la universidad como primera generación. Pero esta apertura de oportunidades en otros campos todavía no se ha establecido completamente. Los hijos de emigrantes Hispánicos continúan matriculándose en un mayor número en las llamadas “profesiones de ayuda al público,” y existe una gran presión económica para que el número se incremente más. Como consecuencia, la representación de los jóvenes Latinos en profesiones tales como la medicina, la abogacía, la arquitectura, las artes, y otras áreas de mayor prestigio es mínima. Aunque extrañamente, hay menos Latinos y latinas tratando de alcanzar una licenciatura en enfermería, un área en la que se esperaría ver mayor participación de jóvenes Hispánicos.

Table 25

Contribución de cada grupo al problema de deserción escolar en la escuela secundaria (high school) en Arizona

Arizona students performance for years 2000, 2001.

(El porcentaje se basa en una proporción del número de estudiantes que abandonan la escuela dentro de cada grupo respecto al total de la matrícula del séptimo al doceavo grado.)



Aún en el magisterio, que es una profesión preferida por los Hispanos, el número de estudiantes Latinos matriculados en esta área no es muy alto. El retraso en la creación de un grupo más grande de Latinos interesados en la educación, la justicia criminal, y la enfermería, ha tenido un efecto profundo en la capacidad de las escuelas e instituciones que prestan servicios de salud para educar a los niños Latinos y proveer servicios de policía y de cuidados médicos que sean culturalmente competentes. El retraso en la los niños Latinos y proveer servicios de policía y de cuidados médicos que sean culturalmente competentes. El retraso en la participación en estas y otras profesiones se ha venido dando por mucho tiempo y no parece que vaya a terminar pronto. Los resultados son muy claros: Los niños Latinos no tienen suficientes modelos a imitar en las escuelas. Para la escuela, la policía y los administradores de servicios médicos es difícil solucionar los obstáculos que se presentan entre los profesionales que trabajan para ellos y el público Hispano, los pacientes, y los estudiantes a quienes sirven. La policía y los Latinos chocan con frecuencia. Debido a numerosas razones, muchos estudiantes Latinos con el potencial para triunfar en la universidad nunca tienen la oportunidad de ayudar a llenar estos vacíos porque no terminan la escuela preparatoria; o si lo hacen, sus habilidades académicas son inadecuadas.

Graduados universitarios en las familias Latinas

En las familias Latinas, donde muchos de sus miembros nunca han asistido a la universidad o ni siquiera se han graduado de la preparatoria, es difícil encontrar un apoyo efectivo de los padres y aliento para que los estudiantes Latinos se mantengan en la escuela y luego vayan a la universidad. En la actualidad, menos del 6% de los adultos Latinos de Arizona de 18 años de edad o más han recibido un título de licenciatura (Bachelor's degree) o de posgrado (Master's degree, Doctorate). Esta proporción representa un declive del 1.6% comparado con el año anterior (Tabla 26). Este es un problema similar que tienen otros estados con grandes concentraciones de Latinos y otra es dos veces mayor a que se encuentren a un profesor universitario Latino.

Aunque la proporción de profesores universitarios Latinos en los cámpuses universitarios en Arizona ha aumentado, su crecimiento ha sido y continuará siendo lento. Aún en la Universidad Estatal de Arizona (ASU, por sus siglas en inglés), donde se siguen pasos especiales para poder reclutar y retener tanto a estudiantes como a profesores universitarios Latinos, se observa el mismo índice de crecimiento lento en el número de profesores universitarios de origen Hispano. Esta es una situación sutil, pero potencialmente perjudicial ya



que puede enviar un mensaje involuntario equivocado a los estudiantes en potencia y a los estudiantes universitarios no licenciados, que los educadores Latinos no son bienvenidos; o que los Latinos no tienen las cualidades para funcionar en esta capacidad. Esto no solo es desafortunado para los Latinos, sino que también es desafortunado para miembros de otros grupos raciales o étnicos que no tienen la oportunidad de observar a los Latinos en estos roles, y conocer los puntos de vista relativos que los Latinos tienen acerca de temas importantes.

En 2000/2001, la distribución de estudiantes Latinos en instituciones educativas de diferentes niveles en el estado de

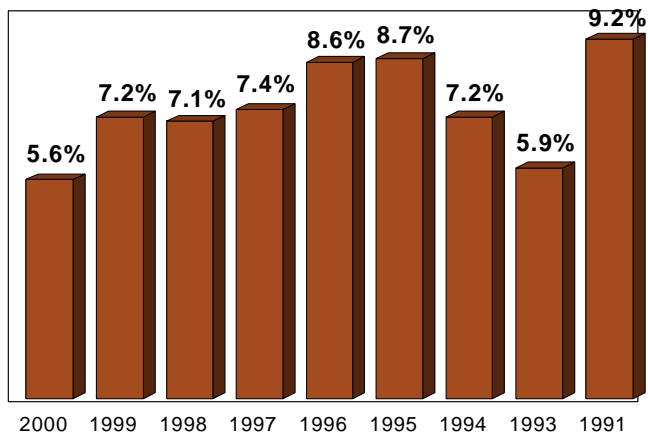
Arizona era la siguiente: el 31% de todos los estudiantes matriculados entre el séptimo y doceavo grados eran Latinos; el 19% en instituciones superiores comunitarias; y solo el 11% en las universidades públicas del estado (Tabla 27). La disminución en el número de Latinos de un nivel de educación a otro es asombrosa. En pocas palabras, el progreso de los estudiantes Latinos a través del sistema educativo, puede compararse con una sustancia que fluye a través de un embudo que se vuelve más angosto por cada etapa que atraviesa. Pero a diferencia de la mayoría de los

embudos, cuyo propósito es asegurarse que todos los contenidos lleguen al mismo destino, nuestro embudo educativo lo que hace es restringir el flujo, creando un desbordamiento. Muchos Latinos nunca alcanzan el siguiente nivel educativo, ya sea diploma de escuela preparatoria o un grado universitario. De cualquier manera, es casi garantizado que los Latinos en este estado nunca tendrán las mismas oportunidades que gozan otros grupos en su lugar de trabajo o en la vida cívica. Para Arizona, esto constituye un obstáculo para la construcción de comunidades saludables y de una economía vibrante.

Tabla 26

Porcentaje de Hispanos de Arizona con grado universitario

Hispanos de Arizona, de 18 años o más, que poseen un título de licenciatura (bachelor's degree) o uno más avanzado, de 1991 hasta 2000..



Fuente:
U.S. Census, 2002

El significado de la estadística

Los datos estadísticos derivados de calificaciones de los exámenes, de índices de deserción escolar, de la asistencia a la universidad, y de la representación de Latinos en clases y en el profesorado universitario, indican claramente que los Latinos en Arizona no participan completamente de los beneficios de esta sociedad, y que además, se les impide contribuir a esta sociedad en formas más significativas. Lo que los datos no nos muestran es el complejo de razones—muchas de las cuales son ya muy conocidas—que proveen la fundación para el estado deprimente en el que están las cosas. En la conclusión de este reporte, presentamos algunas ideas sobre las razones y posibles pasos a seguir.

La situación educativa de los Latinos en Arizona, no es muy diferente a

Existe una recopilación importante de datos cualitativos—datos que no pueden ser presentados fácilmente en una gráfica—que sugieren que el precio que se paga por excluir de los programas de la escuela el lenguaje natal y la cultural del estudiante es muy alto.

la de otros grupos marginados, tales como, los Blancos Apalaches, los Afro-Americanos del área urbana, y los Indo-Americanos. Por lo tanto, las típicas explicaciones que se dan por el pobre desempeño de los Latinos en la escuela que se centran en el uso del idioma natal y la cultura, no son suficientes para explicar el desempeño educativo de los estudiantes Latinos. Se requiere una respuesta mucho más completa, que incluya y vaya más allá de los temas de lenguaje y cultura.

Existe una recopilación importante de datos cualitativos—datos que no pueden ser presentados fácilmente en una gráfica—que sugieren que el precio que se paga por excluir de los programas de la escuela el lenguaje natal y la cultura del estudiante es muy alto. Tal evidencia, cuando se considera junto con los datos estadísticos que se han presentado en este reporte, sugiere que existen explicaciones más complejas para las brechas y rezagos que se han presentado en este documento. Es evidente que todo los estudiantes, ricos y pobres, miembros de grupos minoritarios y mayoritarios, deben establecer una conexión con la cultura de la escuela.

No le hace ningún bien a los jóvenes Latinos y sus familias el ser consistentemente calificados como los más bajos el fondo en casi todas las mediciones y evaluaciones, y además, observar cómo se excluye sistemáticamente su lengua natal. Se vuelve muy fácil para estos estudiantes sentirse como seres inferiores cuando el desempeño global de su grupo se califica constantemente como

“por debajo” del nivel adecuado. Cuando se toma un enfoque que busca reemplazar o sustituir, el mismo sistema educativo—involuntariamente o no— esta asegurando que la población Latina permanezca en estos mismos niveles (Valenzuela, 1999).

El Decano de Educación de la Univerisdad Estatal de Arizona, Eugene García, ha comentado que cuando se les pregunta a los padres Latinos si creen que la educación es importante, la

respuesta es invariablemente un sí. Sin embargo, cuando se les pregunta “¿Por qué es importante?” y “¿Cómo se logra?” Algunos padres no pueden articular una respuesta clara. Una posible explicación es que muchos padres Latinos también han tenido la experiencia de no haber logrado un desempeño satisfactorio en las escuelas de este país. Muchos, probablemente nunca han asistido a la escuela aquí, y muchos otros abandonaron la escuela en una generación anterior. Por consiguiente, estos padres no saben cómo ayudar a sus hijos a salir adelante y no entienden completamente cómo funcionan las escuelas (y su cultura) (González, 2002, May 19).

Como se puede observar, la educación pública en los Estados Unidos para la gente pobre no funciona como debiera. Una gran proporción de familias latinas son pobres, por ende, podemos asumir que los valores que prevalecen entre los pobres, también juegan un papel en la vida de la familia latina. Muchos emigrantes Mexicanos (quienes constituyen la mayoría de

Tabla 27

Un vistazo del problema: 1998–2000.

	Número	Porcentaje Latino
Personas		
Población General. Fuente: Oficina del Censo de los Estados Unidos, Mayo 2001	5,130,632	25.3%
Número de inscripciones del 7° al 12° grados, 2000-2001. Fuente: Departamento de Educación de Arizona	451,360	31.6%
Estudiantes matriculados en instituciones universitarias comunitarias (Community Colleges), 2000-2001. Fuente: Junta de Directores Estatal para los Community Colleges de Arizona	174,632	19%
Estudiantes matriculados en universidades públicas, Otoño de 2000. Fuente: ASU, Oficina de Planeamiento e Investigación Institucional de la Universidad del Norte de Arizona (NAU, por sus siglas en inglés), Unidad de Apoyo a Decisión y Planeamiento de la Universidad de Arizona (UA, por sus siglas en inglés)	104,691	11%
Profesorado en ASU (en todos los cámpuses con medio tiempo o hasta tiempo completo), Otoño de 2000. Fuente: Oficina de Análisis Institucional de ASU	133	6.6%
Profesorado en NAU (a tiempo completo en todos los cámpuses. En proceso de Titularidad. Se excluyen los jefes de departamento), Otoño de 2000. Fuente: Oficina de Planeamiento e Investigación Institucional de la Universidad del Norte de Arizona, 2002	30	4.3%
Profesorado en UA (a tiempo completo en todos los cámpuses. En proceso de Titularidad. Se excluyen los administradores a nivel de decano o puestos más altos), Otoño de 2000. Fuente: Unidad de Apoyo a Decisión y Planeamiento de la Universidad de Arizona	69	4.5%
Credenciales		
Graduados de la excuela secundaria (al término de 4 años), promoción del 2000. Fuente: Departamento de Educación de Arizona	40,911	24.1%
Bachilleres, 2000-2001. Fuente: Oficina de Análisis Institucional del Campus Principal de ASU, Oficina de Planeamiento e Investigación Institucional de NAU, Unidad de Apoyo a Decisión y Planeamiento de UA	14,074	11.3%
Títulos de posgrado (graduate), 2000-2001. Fuente: Oficina de Análisis Institucional del Campus Principal de ASU, Oficina de Planeamiento e Investigación Institucional de NAU, Unidad de Apoyo a Decisión y Planeamiento de UA	6,500	7.6%

Recopilado por El Centro Suroeste para la Equidad en la Educación y la Diversidad del Lenguaje, 2002.

la población Latina inmigrante en Arizona), todo lo que esperan es una educación hasta sexto u octavo grado. Esto probablemente se debe a que en las áreas rurales de su tierra de origen, una educación hasta sexto grado fue todo lo que pudieron lograr. Además, en el área rural de México, la educación hasta el octavo grado es todo lo que se requiere para muchos trabajos; y el diploma de prepa, que es más o menos equivalente al diploma de la escuela preparatoria en este país, es más valioso en el mercado de trabajo Mexicano. Sin tener una buena idea del escenario económico estadounidense, las familias inmigrantes terminan aceptando las bajas expectativas para ellos. No se trata de que los inmigrantes no valoren la educación; creemos que el problema estriba en que su interpretación de cuánta educación se necesita en este país, es errónea. Parece ser que muchas familias latinas desconocen que el conjunto de requisitos educativos en este país, son diferentes a los requisitos que ellos tuvieron en sus lugares de origen. Sin embargo, la pregunta es ¿De quién es la tarea de asegurarse que las familias entienden que se necesitan niveles de educación más altos? La respuesta a esta pregunta no está clara.

En lugar de ayudar a que las familias latinas ajusten sus expectativas, los educadores de los Estados Unidos pueden (demasiado a menudo) tomar el camino más fácil de asumir que las expectativas que los estudiantes Latinos tienen de sí mismos, están relacionadas con baja capacidad. Los educadores incluso pueden intentar ayudar a los estudiantes a través de la disminución de sus propios estándares para el nivel de trabajo escolar que ellos consideran aceptable. Las bajas expectativas también pueden ser el resultado de la incapacidad del sistema de admitir que el diseño modelo-de-fábrica de las escuelas preparatorias ha dejado de ser útil. También puede suceder que para servir a comunidades diversas es necesario que las mismas escuelas se vuelvan diversas. Este problema es probablemente el peor en nuestras escuelas secundarias y preparatorias.

En otras investigaciones se han invertido mucha investigación educativa, dinero y tiempo en la educación de preescolares y primaria, pero se le ha dado relativamente poca atención a temas similares a nivel de la escuela preparatoria. “Una vez los muchachos llegan a la adolescencia, los consideramos un fracaso sin esperanza.” (Orfield, como ha sido reportado en Kossan, 2002). Cuando se les pide a los estudiantes Latinos y sus familias que se adapten a la escuela preparatoria de este país, es necesario que simultáneamente se insista en que la escuela preparatoria revise su propio currículo, sus prácticas de instrucción, y los valores de su cultura, para poder alcanzar las necesidades de la juventud diversa actual—una escuela en la que los Hispanos formen un sector grande e importante.

La educación de los niños y la juventud latina no es un problema temporal que desaparecerá por sí mismo. Más que depender de un solo programa o intervención particular o especial que se enfoque en una parte del problema solamente, lo que se necesita es una propuesta amplia que incluya a los muchos actores y que coordine estrategias múltiples. Por ejemplo, el implementar un programa tutorial que sirva para mejorar la alfabetización en el idioma inglés de los estudiantes Latinos podría ser parte de un programa más amplio que incluya también un componente de alfabetización para la familia entera. Esto podría llevar a la incorporación de cambios en la política—en los niveles de preescolar a 12 y en la educación superior—que conduzcan a un compromiso financiero mayor para ayudarle al personal de la escuela a trabajar mejor con los estudiantes Latinos. Esto, a su vez, podría conducir a que más estudiantes Latinos se interesen en convertirse en profesionales de la educación o en áreas relacionadas con la salud.

En el pasado, el enfoque que han tomado los responsables de formular la política y otros interesados en mejorar la educación de los Latinos, es hacer recaer la responsabilidad del cambio en los hombros de estas almas confiadas, quienes, en realidad, son las “víctimas.” El idioma y la cultura del estudiante, si no es el inglés o pertenece al grupo dominante “Americano,” son tratados como patologías. Entre las estrategias que se han tomado para mejorar el desempeño de los estudiantes Latinos en la escuela, se encuentra la de “curar” al estudiante de su idioma y cultura. No obstante, no es ni útil, ni necesario seguir esta propuesta; ya que el mensaje que se le envía al estudiante y su familia es totalmente negativo: Para poder “educarte,” tenemos que despojarte de tu lengua y cultura natal. Únicamente los que se convierten en hablantes de un solo idioma (por supuesto, el inglés), se espera que triunfen. Sin embargo, al hacer un cambio de paradigma del idioma y la cultura; y centrarse en la importancia de las *diferencias* entre la escuela, la familia y el hogar Latinos, y luego elaborar estrategias que incluyan las ventajas del idioma y la cultura del estudiante al negociar el sistema educativo, nos acercaremos más a encontrar la solución al problema. Solamente al realizar este cambio de paradigma, se tiene una mejor oportunidad de resolver el problema de raíz. Sin embargo, se debe enfatizar que las diferencias entre el idioma y la cultura no son el único problema, pero sí dos muy importantes.

La mayoría de los educadores están de acuerdo en que estos datos no son indicadores de deficiencias de la



comunidad Latina o del potencial de los estudiantes Latinos. Tampoco son deficiencias que la comunidad Latina debe resolver para ganar aceptación en el grupo dominante. Estos datos pueden definirse, con mayor exactitud, como el barómetro para darnos cuenta de la falta de acceso a las escuelas que nuestra comunidad necesita. Todos en la comunidad, no solamente los Latinos, tienen algo que perder—tanto económicamente, como socialmente, moralmente y éticamente—si no se cambia la forma de cómo los estudiantes Latinos experimentan la educación en este estado.

Una parte de las responsabilidades de la sociedad es decidir qué es aceptable para todos sus miembros.

Una parte de las responsabilidades de la sociedad es decidir qué es aceptable para todos sus miembros. ¿Es *aceptable* que entre el 70 y el 75% del número total de estudiantes consistentemente alcancen o excedan ciertos estándares de rendimiento académico, cuando entre el 25 y 30% no llegan a estos niveles? ¿Es aceptable que la proporción de estudiantes que no alcanzan los estándares aumente más porque la sociedad no aborda los problemas educativos Latinos? ¿Es “correcto” que entre el 60 y el 80% de ciertos segmentos de nuestra comunidad sean calificados como “Muy por debajo del” o “Acercándose al” logro de la mayoría de los estándares de rendimiento, y que estos segmentos prometan crecer más a lo largo del tiempo? ¿Es *aceptable* que el índice de deserción de la escuela preparatoria de los estudiantes Latinos—a un nivel del 14.3% en 2000-2001—sea el doble del de los estudiantes Blancos No-Hispanos debido a que ese índice está uno o dos puntos de porcentaje por debajo de lo que era el año anterior? Estas preguntas reclaman respuestas y no pueden ser evadidas en nuestras conversaciones sobre política pública.

Es obvio que en este estado la población latina constituye el bloque más grande de los “desposeídos” de la educación. Los Latinos están sobre-representados en cada medida negativa, y por el contrario, representados insuficientemente en cada medida positiva. Los Latinos forman la minoría más grande entre los graduados de la escuela preparatoria en Arizona; en la siguiente década, éstos se convertirán en el grupo *mayoritario* en las escuelas de Arizona. Según la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2001), por lo menos 1.29 millones de Latinos viven ahora en Arizona. Se proyecta que para el año 2025, 2.07 millones de Latinos residirán en este estado. Es imprescindible que se mejore la condición de la educación de los Latinos en Arizona. De lo contrario, todos tendremos menos posibilidades de poder disfrutar un alto nivel de vida en décadas venideras. Si se continúa educando inadecuadamente a este importante

componente de nuestra población, la capacidad de nuestro estado para atraer el comercio y fomentar el crecimiento económico se verá muy impedida por una falta aguda de trabajadores calificados y un sistema de asistencia social agobiado.

A juzgar por el pasado, parece que las escuelas no serán capaces de resolver este dilema por sí mismos. El problema se ha vuelto demasiado grande para que pueda ser resuelto solamente por un sector de su población. Las escuelas y su personal, tienden a tener un actitud introspectiva, es decir, solo ven para dentro de sí mismas, en lugar de orientarse hacia las comunidades que ellas sirven. Creemos que esta tarea es demasiado compleja y con muchas facetas como para simplemente “dejarla en las manos” de la escuela. Para poder mejorar la educación de los Latinos, los padres y el personal de la escuela deben de colaborar con otros elementos para elaborar una nueva política educativa; deben además, formar alianzas con otras organizaciones que involucran a padres de familias y otros adultos en las vidas de estos niños, y no simplemente a los mismos niños. En efecto, lo que debe suceder, es que las escuelas se junten con otros para poder alcanzar el *hogar*, que es el lugar donde los niños y sus familias aprenden acerca de las relaciones que ellos deben tener con las instituciones sociales y culturales que afectan sus vidas. Este sistema reformado, deberá tener la capacidad organizativa e institucional de asegurarse que todos los estudiantes, Latinos o no, tengan experiencias educativas equitativas. En algunas ocasiones, cada segmento, se extenderá dentro de sí mismo para lograr alcanzar lo que persigue; otras veces, cada segmento se unirá a otros segmentos de la comunidad en general para llevar a cabo una misión específica; como por ejemplo, buscar el servicio de mentores, enseñar a los estudiantes como usar el tiempo más productivamente, o aprender a resolver conflictos o problemas interpersonales.

No todos los segmentos trabajarán al mismo tiempo o en la misma tarea. Pero todas las tareas son necesarias e importantes. Existen muchas maneras de satisfacer la necesidad de colaboración y compromiso comunitario. Sin embargo, todas estas formas requieren el extenderse más allá de la escuela y emplear un enfoque basado en la comunidad.

Cuando nos enfocamos en las diferencias de experiencias como la fuente del pobre rendimiento académico de los estudiantes Latinos en la escuela y la universidad, resulta lógico pensar que al proveer experiencias que sirvan para mitigar esas diferencias, también mejorarán el rendimiento académico de los Latinos en la escuela y universidad. Un ejemplo de esto es el programa ENLACE de Metro-Phoenix, una asociación de servicio comunitario que incluye organizaciones con base en la comunidad, corporaciones, distritos escolares, la

Universidad Estatal de Arizona, y el Distrito de Instituciones Superiores Comunitarias en el Condado de Maricopa. ENLACE es solamente un ejemplo de este enfoque; puede que haya otros programas que funcionen igualmente bien. A través de esfuerzos de este tipo, los Latinos jóvenes, desde la escuela elemental hasta la universidad, se beneficiarán con experiencias que cubran la brecha que puede existir en este momento en sus familias y/o en sus comunidades.

Mejorar la condición de la educación de los Hispanos en Arizona requiere de la voluntad y los recursos de los Latinos y otros miembros de la comunidad en *colaboración conjunta*: el comercio, las iglesias, las agencias de gobierno, etc. También requiere de una autoevaluación de todos los participantes en la empresa educativa – tanto dentro como fuera de la comunidad latina. Este auto-examen, deberá ayudar a determinar los recursos y las necesidades que se pretenden igualar. Puede que incluso sea necesario cambiar “la forma en que se hacen las cosas” en el campo educativo. Hay muchas formas de trabajar juntos; lo que es imprescindible es el trabajo en equipo, y al mismo tiempo, responsabilizar a las escuelas y al personal escolar para que realicen el mejor trabajo posible.

Aspirar a estándares altos es apropiado cuando todos tienen el apoyo necesario y apropiado y los recursos para aprender. Aspirar a estándares altos sin cambiar los mecanismos ni patrones de cómo se trabaja es un desatino. Puede que las cosas no marchen sobre ruedas a medida que aprendemos a trabajar juntos en nuevas formas; pero este proceso es necesario para asegurar que las generaciones futuras de Arizonenses, Latinos y no Latinos, llevarán vidas mejores y más productivas. Ya no existe cabida para el “nosotros” o el “ustedes;” solo para el “todos juntos.”

Referencias

La lista de referencias está disponible en las páginas 39 a 41 de la sección inglesa de este tomo.

Agradacimientos

La preparación de un documento que examina un tema tan complejo como la educación de los estudiantes Latinos es una tarea que exige esfuerzo en conjunto. Este documento no es la excepción.

Primeramente, agradecemos la aportación de los miembros del grupo asesor que se reunió en 2001 y cuyas ideas le dieron enfoque y dirección a nuestros esfuerzos. Dentro de este grupo habían representantes de varias instituciones, incluyendo a Joe Eddie López, miembro del Senado Estatal de Arizona; Margaret Bortner, Alfredo de los Santos, Gary Hanson, Sarah Hudelson, Bruce Merrill, James Middleton, Miguel Montiel, Loui Olivas, Carlos Ovando, Armando Ramírez, Carlos Vallejo, Leonard Valverde, y Terrence Wiley, todos académicos de la Universidad Estatal de Arizona; así como también Eva Midobuche de ASU Campus Oeste; Louis Ibarra de Friendly House; José Leyba y Anna Solley del Distrito Maricopa de Universidades Comunitarias (Community College); Melvin Hall y Catherine Medina de la Universidad del Norte de Arizona; Phillip Berra y Nora Gutiérrez del Distrito Escolar de Preparatorias de Phoenix; Max Gonzales de SRP; Eufemia Amabisca de la Universidad Comunitaria (Community College) South Mountain; y Mary Carol Combs y John Taylor de la Universidad de Arizona.

Nuestro profundo agradecimiento a Jaime Molera, Superintendente de Instrucción Pública de Arizona, quien puso a nuestra disposición datos pertenecientes al Departamento de Educación de Arizona. Anabel Aportela, directora de la División de Investigación y Política, e Ildiko Laczko-Kerr, Investigador de Educación, prestaron ayuda en la clasificación de datos relacionados con el desempeño de los estudiantes en los grados K-12. Así también, Loui Olivas, Vice-Presidente Asistente de ASU, puso a nuestra disposición su gran colección de datos demográficos. El vice-rector Milton Glick ha sido constante en su apoyo para *Metro Phoenix ENLACE*, el grupo patrocinador de este reporte. Nos complace expresar nuestro agradecimiento por su respaldo.

Tuvimos la oportunidad de presentar estos y otros datos ante un grupo de educadores en la conferencia de la Asociación de Arizona para la Educación Bilingüe en enero de 2002. Las sugerencias de los participantes ayudaron a darle forma a la organización de este reporte.

Brindamos nuestra gratitud al personal del Centro del Suroeste para la Equidad en la Educación y la Diversidad Lingüística, en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Arizona. El apoyo organizativo y la



atención a detalles de parte de Pauline Stark nos mantuvieron enfocados. El “graduate assistant”¹ Mario Castro recopiló datos del Censo de los Estados Unidos y los de educación superior. Su destreza con el programa de computación ArcView aunado a la colección de mapas de ASU nos permitieron captar datos demográficos importantes. La capacidad de redacción de James Lewis aseguró que produjeramos un mejor documento. Lani Asturias completó el formato del manuscrito en ambos idiomas utilizando el programa Pagemaker. Andrea Stark hizo la portada y proporcionó asistencia técnica sobre el uso del programa Pagemaker. La revisión del manuscrito por Ha Lam, otra “graduate assistant”, produjo cambios significativos en el borrador. Finalmente, Rafael Serrano, “graduate assistant” del Laboratorio de Estudios de Política Educativa (Education Policy Studies Laboratory, por su nombre en inglés) de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Arizona, llevó a cabo la desafiante tarea de traducir el reporte a un español que es fiel a la versión en inglés y, que fluya naturalmente en la lengua española. A todos nuestros colegas, muchas, muchas gracias!

Un agradecimiento muy especial a los miembros de la sociedad de *Metro Phoenix ENLACE*, cuyo esfuerzo incanzable para con los estudiantes Latinos y sus familias son recordatorios de la urgencia en mejorar la educación de los Latinos en Arizona. Agradecemos especialmente a Rosemary Gannon y Max Gonzales de SRP, uno de los socios corporativos de *Metro Phoenix ENLACE*, por el apoyo brindado por SRP para hacer posible la publicación de este reporte. Cuando el proyecto se vio amenazado por falta de fondos, acudimos al recién llegado Decano de la Facultad de Educación de ASU, Eugene García. El Decano García acogió el reporte con entusiasmo y nos proporcionó los fondos que hacían falta para terminarlo. Nuestro sincero agradecimiento al Dr. García.



Josué M. González
Director and Professor
Southwest Center for Education Equity and
Language Diversity, ASU

Elsie M. Szecsy
Associate Research Professional
Southwest Center for Education Equity and
Language Diversity, ASU

¹ El término graduate assistant se usa para identificar estudiantes de posgrado que trabajan en de una de las facultades, departamentos o unidades de una universidad, ya sea como asistentes de un professor, investigadores o cualquier otro menester relacionado con las actividades realizadas por dicha unidad.

Esta publicación fue patroncinada en parte con fondos de la Fundación W.K. Kellogg. Las opiniones aquí expresadas no reflejan necesariamente la posición o política de la Fundación W.K.Kellogg; por lo tanto, no debe deducirse ningún endoso oficial por el departamento.