

Cómo TRIUNFAN LOS NIÑOS



DETERMINACIÓN, CURIOSIDAD
y el PODER DEL CARÁCTER

PAUL TOUGH

PALABRA

Paul Tough

CÓMO TRIUNFAN LOS NIÑOS

Determinación, curiosidad
y el poder del carácter

PALABRA

Título original: *How Children Succeed. Grit, Curiosity and the Hidden Power of Character*, de Paul Tough.
Colección: Educación y familia
Director de la colección: Ricardo Regidor

© 2012 by Paul Tough

© Ediciones Palabra, S.A. 2014
Paseo de la Castellana, 210 - 28046 MADRID (España)
Telf.: (34) 91 350 77 20 - (34) 91 350 77 39
www.palabra.es
epalsa@palabra.es

© Traducción: José María Carabante, Jorge Moya y Juan Velayos

Diseño de cubierta: Raúl Ostos
Diseño de ePub: Erick Castillo Avila
ISBN: 978-84-9061-094-7

Todos los derechos reservados.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares de Copyright.

PRÓLOGO

Publicar a estas alturas un nuevo libro sobre educación puede resultar pretencioso sobre todo para los que, de una manera u otra, están implicados en tareas educativas. Sin embargo, a nadie se le escapa que la educación está siempre de actualidad y para confirmarlo basta comprobar el interés político, económico e incluso editorial que concita. La cuestión más acuciante, en los últimos tiempos, es resolver el fracaso educativo en el que están inmersos los modelos de enseñanza de los países occidentales, que empiezan a ser superados en los primeros puestos de los *rankings* internacionales por otras naciones que, hasta hace poco, no se caracterizaban precisamente por sus buenos resultados académicos. Y todo ello sucede a pesar de los notables y constantes esfuerzos realizados en inversión y a pesar de la eterna discusión política sobre planes y proyectos.

El libro que presentamos, además de ofrecer una razón para la esperanza aportando testimonios concretos de éxito académico, tiene la ventaja de colocar al lector en el núcleo del problema. La solución al fracaso escolar no puede estar basada en soluciones simplistas ni reduccionistas, ni subrayar solo determinados aspectos que, en lugar de mejorar los resultados, han terminado tecnificando el proceso educativo y, por tanto, acentuando su mediocridad. Es comprensible, así, que Paul Tough, autor de *How children succeed*, prescinda hasta cierto punto de las teorías y que se haya propuesto verificar la utilidad de experiencias concretas. Pero su planteamiento trasciende las causas del fracaso escolar para centrarse en las ventajas de la formación del carácter. De ahí que resulte tan novedosa su aproximación al mundo educativo y tan extraña para quienes, como casi todos nosotros, hemos caído en la trampa de la metodología cognitivista.

Lo paradójico de la educación, podríamos concluir con Tough, es que las competencias y capacidades cognitivas –el aprendizaje de los contenidos– depende sobre todo de la adquisición de determinadas habilidades no cognitivas; en definitiva, de la conquista de hábitos tan humanos como el autocontrol, la confianza en uno mismo, el optimismo, la curiosidad o el tesón. Por lo tanto el rendimiento intelectual está basado en una previa configuración ética de la persona. Además, gracias a la investigación realizada con motivo de la redacción de este libro, Tough muestra que lo más radicalmente moderno, lo más acorde con los últimos descubrimientos científicos y lo más eficaz es justamente incidir en la formación integral, buscar el desarrollo de hábitos buenos y entrenar a los alumnos en la exigente práctica de la virtud, más que

obsesionarse –y obsesionarlos– con el logro de objetivos intelectuales.

Estas consideraciones permiten, sin duda, ir más allá de las consecuencias económicas y sociales que han cosechado –y siguen haciéndolo– los diversos programas y proyectos de formación de carácter que se han implantado en Estados Unidos y que aquí Tough explica con detalle. Pero no hay que pasar por alto que a lo largo de todas las páginas de este atractivo ensayo se reflexiona sobre la necesidad de centrar la lucha contra la pobreza en programas que tengan como meta la práctica de los hábitos mencionados, pues han mostrado tener un peso relevante en la reducción de la brecha que separa a los ricos de los más desfavorecidos. De esta lectura que ofrece el libro puede extraerse una conclusión válida: una enseñanza de calidad es posible y ha de asegurar que todo alumno pueda contar con el suficiente bagaje personal para enfrentarse en su caso a la marginalidad, la pobreza o la desintegración familiar.

No estamos, y conviene que el lector lo sepa, ante un ensayo científico, sino ante un texto de divulgación periodística que, sobre datos, experiencias y testimonios, concluye, digresiona y piensa componiendo un reportaje coral de historias tangencialmente vinculadas. Como contrapunto a los clásicos manuales de autoayuda o *management*, que enhebran historias de éxito tras historias de éxito y pintan de forma atrayente un no tan utópico *american way of life*, el ensayo de Tough está interesado en explorar las ventajas educativas del fracaso, es decir, en aprovechar el potencial ético que tiene por sí mismo el esfuerzo y la voluntad de superación. Y es importante incidir en esto último: en un contexto marcadamente competitivo, el éxito a menudo se interpreta en función de criterios meramente económicos, sociales o profesionales. Como explica acertadamente el autor de estas páginas, esta presión ambiental ha generado, tanto en la clase más adinerada como en la que no cuenta con su mismo nivel económico, una falta de resistencia ante la frustración que ha multiplicado el número de trastornos psiquiátricos – en forma de ansiedad, hiperactividad o depresión –, especialmente en la adolescencia. La terapia es dolorosa, sin duda, pero recuperar la capacidad formativa del fracaso puede ser el antídoto más urgente para nuestra desilusionada sociedad del éxito.

Especialmente relevante para educar el carácter es el entorno familiar. En la mayoría de los programas innovadores que Tough ha conocido, lo educativo no queda circunscrito ni a las aulas ni al alumnado; implica a las familias. Sobre todo en el caso de los más desfavorecidos, la formación se potencia con la participación activa del hogar, pues los padres, como los profesores, son clave para dominar hábitos que el autor, muy atinadamente, encuadra en la categoría de «fortalezas de carácter» y que a su juicio constituyen el camino hacia el éxito personal.

Paul Tough ha realizado una exhaustiva investigación científica y se sirve de los más recientes adelantos para ilustrar cómo la educación basada en la motivación y en el ejercicio de las virtudes no solo permite predecir el éxito académico, sino la satisfacción

personal que, para ser sinceros, debería constituir también el objetivo de todo programa educativo. Hubiera sido fácil, en cualquier caso, decantarse por cierto determinismo, como es frecuente hoy en el ámbito de las neurociencias, que suelen restringir incomprensiblemente el papel de la voluntad y la libertad en la conformación del carácter y la personalidad. Sin embargo, una interpretación más humanista de esos resultados científicos debería servirnos antes que nada para fundamentar la unidad de lo anímico y lo corporal.

En resumen, se trata de un libro que recupera la importancia de la formación personal y ética, pero no como complemento de la cognitiva, sino como su base. En un momento en que se discute tanto sobre las reformas educativas y en que estas suelen nutrirse exclusivamente de argumentos ideológicos, un ensayo como el que tenemos el gusto de presentar al público hispanohablante ayudará a enriquecer el debate y abrirá posiblemente un camino para reivindicar una educación y enseñanza más humana, no dirigida tanto a la mejora de las capacidades intelectuales o a la preparación profesional de los jóvenes como al desarrollo armónico y global de la persona.

Los traductores

INTRODUCCIÓN

En el verano de 2009, un par de semanas después de que mi hijo Ellington naciera, pasé un día en una guardería de una pequeña ciudad de Nueva Jersey. Estos dos hechos no estaban relacionados. No visitaba el aula 140 de la guardería Red Bank para conocerla como padre primerizo, sino para intentar entenderla como periodista. A primera vista, la clase parecía totalmente normal. Las paredes de hormigón se encontraban pintadas de amarillo cereza y había una bandera americana cerca de la pizarra. Por el aula los niños de cuatro años estaban haciendo felizmente lo que se hace en una guardería: construyendo torres con piezas de Lego, conduciendo camiones en mesas con arena y haciendo puzzles. Pero, a medida que las horas pasaban, me di cuenta de que, a decir verdad, lo que sucedía en el aula 140 era, de un modo tan claro como imperceptible, bastante inusual. Por ejemplo, los alumnos estaban extraordinariamente tranquilos y en orden. No había rabietas, ni berrinches, ni pataletas, ni peleas. Curiosamente, sin embargo, la profesora, una joven morena que se apellidaba Leonardo, no parecía hacer nada distinto de lo habitual para mantener el orden ni parecía orientar la conducta de los niños expresamente. No había reprimendas, ni estrellas doradas, ni pausas, ni ironías del tipo «¡me gusta la forma que tiene Kelliane de prestar atención!»; en efecto, no había ni premios por buen comportamiento ni tampoco castigos.

Los chicos de la clase 140 participaban en un proyecto llamado *Tools of the Mind*[\[1\]](#), un programa relativamente reciente para guarderías pensado por educadores de Denver y que está basado en una teoría sobre el desarrollo del niño poco convencional. Hoy la mayoría de las clases de educación infantil están diseñadas para desarrollar en el niño un conjunto de habilidades pre-académicas, generalmente relacionadas con la lectura de textos y el manejo de números. *Tools of the Mind*, sin embargo, no se centra en capacidades matemáticas ni lectoras. En lugar de ello, todas sus actividades se orientan a que el niño aprenda diferentes tipos de habilidades: controlar sus impulsos, centrarse en la tarea que les ocupa, evitar distracciones y trampas mentales, manejar sus emociones, organizar sus pensamientos, etc. Los fundadores de *Tools of Mind* creen que estas habilidades, que agrupan bajo la categoría de «Autorregulación», ayudarán más eficazmente a que los estudiantes alcancen resultados positivos –tanto en su primer curso como después– que el repertorio tradicional de habilidades pre-académicas.

Tools of Mind enseña a los estudiantes una variedad de estrategias, trucos y hábitos que pueden utilizar para mantener sus mentes en el camino correcto. Aprenden a utilizar el «discurso interior»: se hablan a sí mismos cuando realizan una tarea difícil (como

escribir la W) con el fin de ayudarles a recordar los pasos a dar («abajo, arriba, abajo, arriba»). Utilizan «mediadores»: objetos físicos que les recuerdan la manera en concreto de completar una acción determinada (por ejemplo, dos cartas, una con el dibujo de unos labios y otra con una oreja, que significa que uno tiene que leer y otro escuchar). Todas las mañanas rellenan su «plan de juegos», un documento en el que describen o dibujan el juego de ese día: «Voy a conducir un tren», «Voy a llevar a las muñecas a la playa». Y pasan mucho tiempo con los «juegos teatrales», complicados y amplios escenarios imaginarios que, a juicio de los fundadores de *Tools of Minds*, enseñarán a los alumnos a seguir las normas y controlar sus impulsos.

Cuando contemplé a los niños de la clase 140, me vi de pronto inevitablemente pensando en Ellington, la pequeña vida que regurgitaba y lloraba treinta millas al norte, en nuestro pequeño apartamento de Manhattan. Supe que quería que tuviera una vida feliz y de éxito, pero no sabía qué significaba eso exactamente ni tampoco lo que mi mujer y yo teníamos que hacer para guiarle hacia ese objetivo. No estaba solo en mi confusión ni en mis dudas. Ellington vino al mundo en un momento especialmente alarmante en la historia de la educación familiar en EE.UU. Había mucha ansiedad y angustia y esa angustia había crecido con una fuerza especial en ciudades como Nueva York, donde la competencia por encontrar plaza en los mejores colegios era casi como una pelea de gladiadores. Hace poco una pareja de economistas de la Universidad de California calificó la lucha por obtener un temprano logro académico como una *Rug Rat Race*[\[2\]](#) y cada año la carrera parece comenzar antes y es más intensa. Dos años antes del nacimiento de Ellington, la KUMON abrió su primera franquicia KUMON JUNIOR en Nueva York, en la que niños pequeños de dos años pasan sus mañanas haciendo cuentas, practicando con letras o haciendo reconocimiento numérico. «A los tres años se encuentran en el mejor momento»[\[3\]](#), comentó el director financiero de KUMON a un periodista del *New York Times*. «Si no llevan pañal y son capaces de sentarse tranquilamente con un profesor de KUMON durante 15 minutos, les admitiremos».

De ese modo, Ellington crecería en una cultura saturada por lo que podríamos llamar «hipótesis cognitiva»: la creencia, que pocas veces se expresa en voz alta y que sin embargo está comúnmente aceptada, de que hoy en día el éxito de una persona depende de sus habilidades cognitivas, es decir, del tipo de inteligencia que se puede medir con los TCI y que incluye la capacidad de identificar letras y palabras y la capacidad de calcular y reconocer patrones; y que el mejor modo para desarrollar esas capacidades es practicar todo lo posible, cuanto antes, mejor. La hipótesis cognitiva ha llegado a ser tan universalmente aceptada que con frecuencia se olvida que es relativamente reciente. De hecho, su nacimiento puede datarse en 1994, cuando la Carnegie Corporation publicó *Starting Points: Meeting the Needs of Our Youngest Children*[\[4\]](#), un informe que hizo saltar todas las alarmas sobre el desarrollo cognitivo de los niños americanos. Según el

informe, el problema era que los niños no estaban recibiendo suficiente estimulación cognitiva durante sus tres primeros años de vida, en parte debido al creciente número de mujeres que trabajaban fuera de casa y al mayor número de familias monoparentales; por eso, no llegaban a la guardería preparados para aprender. El informe sirvió para que proliferara toda una industria de ejercicios de «gimnasia cerebral» para niños de 0 a 3 años, dirigida a padres preocupados. Se vendieron libros, actividades y vídeos de *Baby Einstein* por valor de miles de millones de dólares.

Los hallazgos del Informe Carnegie y los estudios que siguieron su estela tuvieron un impacto importante también en las políticas públicas. Así legisladores y filántropos llegaron a la conclusión de que los niños de las clases más desfavorecidas se estaban quedando rezagados desde el principio por su insuficiente entrenamiento cognitivo. Psicólogos y sociólogos mostraron pruebas que relacionaban el bajo rendimiento académico de los niños pobres con la falta de estimulación verbal y numérica tanto en casa como en la escuela. Uno de los estudios más famosos^[5] (del que hablé en mi primer libro, *Whatever It Takes*) estaba dirigido por Betty Hart y Todd R. Risley, psicólogos infantiles, que desde los años ochenta estudiaron detenidamente a un grupo de 42 niños procedentes de familias de clase alta, media y de otras que recibían ayudas públicas. Hart y Risley se percataron de que la diferencia crucial en la educación de los niños, y la razón que explicaba la divergencia en sus resultados posteriores, se reducía a una única cosa: el número de palabras que los niños oían de sus padres a principio de su vida. A los tres años, según determinaron, los niños criados en una familia de clase alta habían escuchado 30 millones de palabras dirigidas a ellos; sin embargo los niños que pertenecían a familias que recibían ayuda social escuchaban solo 10 millones. Concluyeron que ese déficit era la causa de los fracasos posteriores en la escuela y en la vida de los niños más necesitados.

Sin lugar a dudas la hipótesis cognitiva resulta atractiva. El mundo que describe es tan impecable y tranquilizadoramente funcional, un ejemplo clarísimo de la forma mecánica en que suceden las cosas, de forma que «un esfuerzo aquí conduce a un logro allí». Es decir, tener pocos libros en casa implica una menor competencia lectora; pocas palabras emitidas por los padres equivale a un menor vocabulario en los chicos; más cálculo matemático en Kumon Junior quiere decir una mejor puntuación en matemáticas. A veces las correlaciones eran exactas de un modo casi ridículo: Hart y Risley calcularon que los niños que crecían en familias con menores recursos necesitarían exactamente cuarenta y una horas de lenguaje extra cada semana para aproximarse a sus compañeros de mayor nivel social.

Pero en la pasada década, y en concreto en los últimos años, un variado conjunto de educadores, psicólogos y neurocientíficos han comenzado a presentar evidencias que ponen en dudas muchas de las hipótesis del modelo cognitivo. A juicio de estos expertos,

lo más importante para el desarrollo de un niño no es la cantidad de información que se consigue meter en su cerebro durante sus primeros años. Lo crucial es si somos capaces de ayudarles a desarrollar un conjunto diverso de cualidades, entre las que se incluyen la perseverancia, el autocontrol, la curiosidad, la meticulosidad, la resolución y la autoconfianza. Los economistas se refieren a ellas como habilidades no cognitivas; los psicólogos las llaman rasgos de personalidad; y el resto las denominan carácter.

Para ciertas competencias o habilidades, lo que afirma la hipótesis cognitiva –que lo importante es comenzar cuanto antes, y practicar más resulta completamente válido. Si alguien desea mejorar sus lanzamientos mediocres, puede ser más útil realizar 200 tiros libres que hacerlo solo 20 veces. Para un estudiante de cuarto curso, leer 40 libros en verano es mejor para desarrollar su comprensión lectora que leer solo 4. En realidad, algunas habilidades y competencias son bastante mecánicas. Pero, cuando se trata de desarrollar rasgos y dimensiones más imperceptibles de la personalidad humana, las cosas no son tan simples. No se puede aprender a superar las decepciones practicando de un modo más exigente durante más tiempo. Y no se retrasa el desarrollo de la curiosidad en los niños por no realizar «ejercicios de curiosidad» a una edad suficientemente temprana. Ciertamente los caminos por los que adquirimos y perdemos estas habilidades no son arbitrarios: en las últimas décadas, psicólogos y neurocientíficos han descubierto muchos aspectos desconocidos sobre el origen de estas habilidades y sobre cómo se desarrollan, pero se trata de habilidades y competencias complejas, todavía desconocidas y con frecuencia muy misteriosas.

Este libro reflexiona sobre una idea que está creciendo y adquiriendo influencia en las aulas y en las reuniones, en los laboratorios y en las conferencias de todo el país y del mundo. Según esta nueva forma de pensar, la creencia vigente en las últimas décadas sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños resulta equivocada. Nos hemos centrado en destrezas y habilidades que son inadecuadas para nuestros hijos y hemos utilizado las estrategias erróneas para enseñarlas y desarrollarlas. Afirmar que esto constituye una nueva corriente de pensamiento puede ser prematuro y en muchos casos las investigaciones en este ámbito se desarrollan de forma aislada. Pero los científicos y los educadores están acercando sus perspectivas y trabajando en proyectos conjuntos que traspasan los límites de sus disciplinas académicas. Las conclusiones de sus trabajos conjuntos tienen el potencial necesario para transformar la forma en que educamos a nuestros hijos, el modo de funcionamiento de los colegios y el diseño de nuestros programas de protección y asistencia social.

Si hay una persona determinante en esta nueva red de trabajo interdisciplinar es James Heckman, un economista de la Universidad de Chicago. Heckman podría parecer un hombre incapaz de liderar el movimiento en contra del predominio de la habilidad cognitiva. Es el típico intelectual universitario, con gafas gruesas, un elevado CI y el

bolsillo de la camisa rebosante de portaminas. Creció en Chicago en la década de los 40 y 50, hijo de un gerente de nivel medio de una empresa dedicada al envasado de carne. Ninguno de sus padres recibió educación universitaria, pero ambos se percataron desde el principio de que su hijo poseía una mente precoz. A la edad de 8 años, Heckman devoró un popular libro de autoayuda que tenía su padre, *30 días para tener el vocabulario más poderoso*, y a los nueve utilizó sus ahorros para comprar *Matemáticas para el Hombre Práctico*, un libro que vio anunciado en la contraportada de un cómic. Heckman poseía un talento natural para las matemáticas; estaba cómodo con las ecuaciones, más que con cualquier otra cosa o persona. En la adolescencia, por diversión, se acostumbró a dividir mentalmente números largos entre números primos compuestos de factores más pequeños, lo que los matemáticos denominan descomposición en números primos. Según me contó, cuando, con 16 años, recibió por correo su número de la seguridad social, lo primero que hizo fue descomponerlo.

Heckman se convirtió en profesor de economía, primero en la Universidad de Columbia y posteriormente en la de Chicago, y en el año 2000 ganó el Premio Nobel por un complejo método estadístico que había desarrollado en los setenta. Entre los economistas, es conocido por su destreza en econometría, un tipo de análisis estadístico que en general es incomprensible para todo el mundo, excepto para los económetras. Asistí a varias clases en el postgrado que imparte Heckman y, aunque me esforcé por atender lo máximo posible, la mayoría de sus lecciones fueron ininteligibles para un profano como yo: eran densas, con ecuaciones asombrosas y expresiones del tipo *funciones generalizadas de Leontief*, o *elasticidad de sustitución de Hicks-Slutsky*, lo que me obligó a apoyar la cabeza sobre el pupitre y a cerrar los ojos.

Aunque las técnicas de Heckman pueden parecer incomprensibles, ha optado por estudiar algunos temas menos difíciles. Desde que ganó el Nobel, ha utilizado su influencia y prestigio para llevar sus investigaciones a ámbitos de estudio de los que previamente sabía muy poco o nada, incluyendo genética, medicina y psicología de la personalidad. Incluso tiene un ejemplar de *Genética para Dummies* en las estanterías de su despacho, entre dos enormes volúmenes de historia económica. Desde 2008, Heckman es invitado habitualmente a hablar en conferencias, llenas de economistas y psicólogos interesados de una u otra forma en los mismos temas que él: ¿Qué habilidades y rasgos conducen al éxito? ¿Cómo se pueden desarrollar en la infancia? Y ¿qué tipo de procedimientos o procesos pueden ayudar a mejorar a los niños?

Heckman dirige un grupo científico con dos docenas de investigadores y estudiantes graduados, en su mayoría extranjeros, que trabajan separados en dos edificios del campus de Chicago. Se llaman a sí mismos, medio en broma, «la tribu» de Heckman. Están trabajando en varios proyectos a la vez y, cuando Heckman comenta sus trabajos, salta de un tema de investigación a otro, manifestando el mismo entusiasmo por el

estudio del mono en Maryland que por el de los gemelos de China o por una conversación casual que ha tenido sobre la naturaleza de la virtud con un filósofo que ha encontrado en el pasillo. En una de nuestras conversaciones le pedí que me explicara cómo combina los diversos ámbitos en los que trabaja. Más tarde, al terminar de hablar con él, su asistente, que me acompañaba hasta la puerta, me dijo: «si lo averiguas, dínoslo, por favor».

Heckman cambió sus iniciales intereses teóricos debido a un estudio que realizó durante la década de los noventa sobre el programa de Desarrollo de Educación General, más conocido como GED, que se estaba convirtiendo en el modo cada vez más usado para conseguir un título, entre los que habían abandonado la Secundaria. En muchos distritos, el GED se concibió como un mecanismo para ayudar a equilibrar e igualar las condiciones académicas, pues ofrecía a los estudiantes de bajos ingresos y a los que pertenecían a minorías –con una tendencia mayor a abandonar los estudios– un camino alternativo para acceder a la universidad.

El GED era una adaptación de la hipótesis cognitiva de que lo que los colegios desarrollan, y lo que certifica el título, es la habilidad cognitiva. Si un adolescente posee ya el conocimiento y la inteligencia para obtener el título de secundaria, no necesita perder tiempo en finalizarla. Con un examen que evalúe sus conocimientos y habilidades, el estado podrá otorgarle legalmente el título y certificar que está preparado para ir a la universidad o realizar actividades equivalentes. Es una idea atractiva, en especial para los jóvenes que no soportan la escuela secundaria, y esto explica que, desde que se introdujo, el programa se haya extendido tan rápidamente. En el momento más álgido, 2001, más de un millón de jóvenes se presentó al examen y casi uno de cada cinco de los nuevos titulados de secundaria en realidad participaban del GED. Ahora la cifra aproximadamente se ha situado en uno de cada siete.

Heckman quería estudiar detenidamente una de las premisas del GED, es decir, si los jóvenes que utilizaban el programa estaban igual de preparados para la realización de tareas académicas que los titulados de secundaria. Analizó algunas grandes bases de datos nacionales y se percató de que la premisa era totalmente válida en muchos aspectos. Según las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, correlacionadas estrechamente con el CI, los beneficiarios del GED eran tan inteligentes como los titulados. Pero, cuando Heckman estudió su trayectoria en la educación superior, descubrió que los beneficiarios del GED no eran en absoluto igual que sus compañeros titulados. A la edad de 22 años, según descubrió, solo el 3% de los participantes en el GED estaban matriculados en la universidad o habían completado algún tipo de estudio tras la secundaria, en comparación con el 46% de los titulados[6]. De hecho, Heckman descubrió que, si se tienen en cuenta todos los índices de rendimiento y resultado futuro existentes –es decir, ingresos anuales, tasa de desempleo

o de divorcio, consumo de drogas—, no hay apenas diferencia entre los beneficios del GED y los que abandonan la secundaria, a pesar de haber obtenido supuestamente un título y de que son, de media, significativamente más inteligentes que quienes dejan los estudios.

Estos datos resultaban útiles desde un punto de vista político, pero también deprimentes: probaban que, a largo plazo, el GED no era muy útil. Es más: podía tener una repercusión global, porque podía inducir a muchos jóvenes a abandonar la secundaria. Pero, para Heckman, estos resultados planteaban también un problema intelectual complejo. Como la mayoría de los economistas, Heckman había creído que la habilidad cognitiva era el factor más fiable para determinar lo que la vida de una persona puede mejorar. Ahora se había dado cuenta de que existía una colectividad —los participantes en el GED— en la que esto no parecía ser así.

A su juicio, se estaban pasando por alto las características psicológicas que permiten a los alumnos de secundaria lograr su título por los cauces normales, es decir, asistiendo a las clases. Esas características —entre otras, su predisposición a perseverar en las aburridas y a veces ingratas tareas escolares, la capacidad de retrasar las gratificaciones o seguir los pasos de un plan previsto— eran también muy importantes en la universidad, en el trabajo profesional y en la vida en general. Como el propio Heckman trató de explicar en un artículo: «De forma imperceptible, el GED se ha convertido en un examen que nos ayuda a separar a los marginados que son brillantes e inteligentes, pero no muestran perseverancia ni disciplina, del resto de marginados»[\[7\]](#). Quienes participan en el GED, escribió, «“son chicos avisados”, pero carecen de la capacidad de pensar con miras al futuro, de perseverar o de adaptarse a su entorno».

Los estudios sobre el GED, sin embargo, no ofrecían a Heckman ninguna pista sobre si era posible ayudar a que los chicos desarrollaran las llamadas habilidades «blandas». Su interés en este tema le llevó, hace casi una década, a Ypsilanti (Michigan), una vieja ciudad industrial al este de Detroit. En la mitad de los sesenta, en los primeros días del programa «Lucha contra la Pobreza», un grupo de psicólogos infantiles e investigadores del ámbito educativo hicieron un experimento allí: seleccionaron a familias de bajos ingresos y con bajo CI que vivían en el barrio negro de la ciudad y matricularon a sus hijos de tres y cuatro años en la guardería Perry. Se distribuyó aleatoriamente a los niños en dos grupos, uno de control y otro experimental. Los del grupo experimental fueron admitidos en Perry, en un programa de alta calidad de dos años de duración; los del grupo de control, n. Se siguió la evaluación de ambos grupos no solo un año, sino durante décadas, es un estudio que todavía hoy continúa vigente y que tiene la intención de estudiarles toda su vida. Los niños de entonces ahora han cumplido 40 años, por lo que se ha podido ver ya cuáles han sido las consecuencias de su experiencia educativa en Perry.

El estudio de la Guardería Perry es conocido en el ámbito de las ciencias sociales y Heckman lo había visto, de pasada, muchas veces antes. Como ejemplo de lo que supone intervenir en la infancia más temprana, se ha considerado siempre el experimento como un fracaso. Los niños del grupo experimental obtuvieron mejores resultados en las pruebas cognitivas en la guardería y hasta un año o dos más tarde, pero estos logros no se mantuvieron más tiempo y, de hecho, cuando los niños del grupo experimental llegaron a tercer curso, sus resultados en las pruebas de CI no fueron mejor que los del grupo de control. Sin embargo, cuando Heckman y otros investigadores estudiaron los resultados a largo plazo, los datos parecían más prometedores. Era cierto que los niños que asistieron a Perry no habían experimentado efectos en su CI perdurables, pero *algo* importante les había pasado en preescolar, y, fuera lo que fuese, las consecuencias positivas de ello persistían durante décadas. Comparados con los del grupo de control, los estudiantes de Perry contaban con mayores probabilidades de graduarse en secundaria, de alcanzar un empleo a los 27 o de ganar más de 25.000 dólares al año a los cuarenta años; y tenían menos probabilidad de ser arrestados o de vivir en centros de asistencia social[8].

Heckman comenzó a analizar con mayor profundidad el experimento de Perry y se dio cuenta de que en los años sesenta y setenta los investigadores también habían obtenido datos sobre el «comportamiento personal» y el «desarrollo social»[9] tanto del grupo experimental como del de control. En la primera categoría se incluían aspectos como la frecuencia con la que cada estudiante decía palabrotas, mentía, robaba, faltaba a clase o llegaba tarde. La segunda medía, además de las relaciones del estudiante con sus compañeros y profesores, su grado de curiosidad. Heckman denominó a estas *habilidades no cognitivas* porque eran completamente diferentes al CI. Y, tras tres años de estudio exhaustivo, su equipo y él fueron capaces de demostrar que esos factores no cognitivos, como la curiosidad, el autocontrol o la fluidez social eran responsables de los dos tercios de los logros totales que Perry procuraba en sus estudiantes.

El programa educativo de Perry, por decirlo de otra manera, funcionaba de un modo totalmente diferente al que todos pensaban. Los educadores bienintencionados que lo habían diseñado en la década de los sesenta creían que estaban poniendo en marcha un programa para aumentar la inteligencia de los niños con escasos recursos; creían, como todos los demás, que ese era el modo para lograr que los niños pobres salieran adelante en EE.UU. La primera sorpresa fue que su programa no afectaba a largo plazo al CI, pero mejoraba su comportamiento y sus habilidades sociales. La segunda era que así también ayudaban mucho a los niños de Ypsilanti, pues las habilidades y cualidades que promovían eran muy valiosas.

Durante el proceso de investigación para escribir este libro, pasé mucho tiempo discutiendo sobre el éxito y las habilidades con un variado conjunto de economistas,

psicólogos y neurocientíficos, muchos de los cuales estaban más o menos próximos a Heckman. Pero, para mí, lo que era importante de su trabajo, lo que le daba vida y sentido, era el tipo de investigación que estaban desarrollando, muy distinto al habitual, y que yo estaba realizando al mismo tiempo con mis visitas a los colegios públicos, a las clínicas pediátricas y a los restaurantes de comida rápida, donde podía charlar con gente joven y con chicos cuya vida encarnaba e ilustraba, de alguna manera, la compleja cuestión de qué y cómo es lo que hace que los niños tengan éxito o triunfen.

Tomemos el ejemplo de Kewauna Lerma. Cuando la conocí, en el invierno de 2010, estaba viviendo en el South Side de Chicaco, no demasiado lejos, como se verá después, donde Heckman trabajaba. Kewauna había nacido en medio de la pobreza, diecisiete años antes, y era la segunda hija de una mujer que había tenido su primer niño, la hermana mayor de Kewauna, de adolescente. Kewauna tuvo una infancia desarraigada e inestable. Cuando era un bebé, su madre se fue con la familia a Missisipi, después a Minesota, después volvió a Chicago, traslados que hizo al tiempo que empezaba o dejaba relaciones sentimentales y metiéndose o saliendo de problemas. Cuando las cosas iban mal, la familia se alojaba en albergues o dormía en casa de amigos. En otras ocasiones era la bisabuela de Kewauna la que se hacía cargo de las niñas, dejando que su madre resolviera por sus propios medios sus problemas.

«En realidad, yo nunca he tenido una familia», me confesó Kewauna la primera vez que nos vimos. Estábamos en Chicago, sentados en una cafetería del barrio de Kenwood, a mediados de un duro invierno y las ventanas del bar estaban empañadas. Kewauna tiene la piel oscura, es alta, con ojos simpáticos y el pelo lacio y negro y se inclinaba hacia adelante, calentándose las manos con una taza de chocolate con nata. «No tenía un hogar fijo; no tenía padre, a veces estaba con mi abuela. Todo estaba revuelto y mal. Era desquiciante».

Mientras crecía, me confesó, odiaba el colegio. Nunca aprendió a leer bien y en primaria empeoraba cada año, se metía en problemas, se saltaba las clases y contestaba mal a los profesores. Cuando estaba en sexto curso, viviendo fuera de Mineapolis, le abrieron 72 expedientes por mal comportamiento y a mitad de curso la pasaron a las clases de los lentos. Odiaba esa clase también. Unas pocas semanas antes de finalizar el curso, la expulsaron de la escuela por pelearse.

Cuando conocí a Kewauna había estado documentándome durante muchos años sobre la educación de niños que vivían en condiciones de pobreza y había escuchado muchas historias similares a la suya. Todas las familias infelices pueden ser infelices a su modo, pero, en las familias que llevan generaciones atrapadas en la pobreza, el patrón llega a ser tristemente familiar: un ciclo, aparentemente sin final, de padres ausentes o negligentes, colegios que funcionan mal y malas decisiones. Yo conocía cómo terminaban generalmente las historias como la de Kewauna. Las chicas como ella, con

independencia de sus buenas intenciones, casi siempre abandonaban la secundaria. Se quedaban embarazadas en la adolescencia; luchaban solas por sacar adelante a sus familias y en poco tiempo sus propios hijos comenzaban a deslizarse por la misma pendiente de fracaso.

Pero, en algún momento, la vida de Kewauna tomó una dirección diferente. Justo antes de su segundo año en secundaria, semanas más tarde de que la arrestaran por primera vez por pelearse con un policía, la madre de Kewauna le dijo que quería hablar con ella. Kewauna creía que se trataba de algo importante y serio porque también estaba presente su bisabuela, el único miembro de la familia a la que siempre había respetado. Se sentaron y su madre pronunció las palabras más duras que un padre o una madre pueden decir: «No quiero que termines como yo». Hablaron las tres durante horas, discutieron sobre el pasado y el futuro, sacaron a la luz algunos secretos enterrados desde hacía tiempo. Su madre le dijo que conocía la situación en la que Kewauna se encontraba: a ella también la habían expulsado del colegio cuando era adolescente y también la habían arrestado. Pero el siguiente capítulo de la vida de Kewauna, le dijo su madre, podía ser diferente. Podía evitar un embarazo no deseado, a diferencia de su madre; podía ir a la universidad, lo que no había hecho ella; e incluso podía tener una carrera, que ella nunca tuvo.

Durante toda la conversación, la madre de Kewauna estuvo llorando, pero ella no derramó ni una sola lágrima. Solo escuchaba y no estaba segura de qué pensar. No sabía si podía cambiar ni tampoco si deseaba hacerlo. Pero, al volver al colegio, comenzó a prestar más atención en clase. En primero, iba con una pandilla de gamberros, en la que algunos se drogaban y faltaban al colegio. Ahora se alejó de esas compañías, comenzó a pasar más tiempo sola, haciendo los deberes y pensando sobre su futuro. Al terminar el primer año, su GPA estaba en un miserable 1,8; al año siguiente llegó al 3,4.

En febrero de su segundo año, su profesor de inglés la animó a solicitar plaza en un programa pre-universitario de carácter intensivo, con una duración de tres años, que había puesto en marcha el colegio. Fue aceptada y la beca que le dieron hizo que tuviera que esforzarse mucho más. Cuando la conocí, se encontraba en mitad de su tercer curso. Su GPA era de 4,2 y estaba preocupada por las facultades a las que iba a optar.

¿Qué había ocurrido? Si hubieras conocido a Kewauna en el primer día de su segundo curso, se te habría perdonado el que pensaras que no tenía prácticamente ninguna posibilidad de éxito. Su destino parecía estar ya escrito. Pero algo en ella cambió. ¿Fue solo la dura conversación con su madre? ¿O la influencia positiva de su bisabuela? ¿O la intervención del profesor de inglés? ¿O es que había algo más profundo en su propio carácter que la inclinó a trabajar más duramente y llevó hacia el éxito, a pesar de todos los obstáculos y problemas que había tenido?

¿De qué manera son determinantes para nuestra vida adulta las experiencias que se

han tenido en la infancia? Esta es una de las preguntas humanas más importantes, el tema de incontables novelas, biografías y memorias, el digno objeto de muchos siglos de tratados filosóficos y psicológicos. Este proceso –la experiencia de crecer– puede aparecer a veces como predecible, incluso mecánico, y otras resultar arbitrario y caprichoso. Todos hemos visto hombres y mujeres adultos que parecen encontrarse atrapados por un destino predeterminado a causa de su infancia y también hemos conocido a personas que milagrosamente han superado unos comienzos difíciles.

Sin embargo, hasta hace poco nadie se había propuesto utilizar los conocimientos que ofrece la ciencia para descubrir algunos misterios de la infancia y para mostrar, en definitiva, mediante experimentos y análisis rigurosos cómo las experiencias de los primeros años de vida influyen en los resultados que se obtienen de adulto. Esta situación está cambiando gracias a los esfuerzos de esta nueva generación de investigadores. La premisa que subyace a su trabajo es simple e incluso radical: no hemos logrado resolver los problemas porque hemos estado buscando las soluciones en los lugares equivocados. Si queremos mejorar las posibilidades de nuestros niños en general, y en concreto de los niños pobres, tenemos que centrarnos nuevamente en la infancia y plantear otra vez cuestiones fundamentales tales como las siguientes: cómo influyen los padres en sus hijos, cómo se desarrollan las habilidades humanas y cómo se forma el carácter.

En esencia, este libro trata de un movimiento ambicioso y de largo alcance para resolver algunos de los misterios más profundos de la vida: ¿Quién tiene éxito y quién fracasa? ¿Por qué algunos chicos prosperan y otros no lo hacen? Y ¿qué podemos hacer cualquiera de nosotros para alejar a un niño concreto –o a una generación de niños– del fracaso y guiarles hacia el éxito?

I. CÓMO EQUIVOCARSE (Y CÓMO NO HACERLO)

1. Colegio de secundaria Fenger

Nadine Burke Harris creció en la privilegiada zona de Palo Alto, en California, hija de un trabajador inmigrante jamaicano que se había trasladado con su familia desde Kingston a Silicon Valley cuando Harris tenía cuatro años. De niña, a menudo, se sentía rara por ser una de las poquísimas estudiantes de color de su colegio en Palo Alto, donde a las chicas que, al cumplir los dieciséis años, les regalaban el tipo de coche de sus sueños, se quedaban en casa y se escondían en el cuarto de baño para llorar.

Elizabeth Dozier creció justo en las afueras de Chicago, en unas algo más que curiosas circunstancias, dado que fue el resultado de un romance ilícito entre su padre, un convicto de la prisión estatal de Joliet, en Illinois, y su madre, una monja que visitaba a los presos como parte de sus deberes religiosos hasta que fue víctima de ese amor. Después de nacer Dozier su madre se vio obligada a educarla sola, trabajando como profesora en la escuela católica local, y obteniendo algunos ingresos extra en verano como empleada del servicio de habitaciones de un hotel.

Burke Harris y Elizabeth Dozier superaron sus diferentes infancias compartiendo un único objetivo: ayudar a la gente joven a salir adelante, especialmente a los jóvenes con problemas. Por eso, Burke Harris terminó estudiando medicina, y llegó a ser pediatra, abriendo su propia clínica en uno de los barrios más pobres de San Francisco. Dozier, por su parte, se convirtió en profesora y trabajó en varios colegios de los vecindarios más desfavorecidos de Chicago, en algunos de los cuales ocupó el puesto de directora. Cuando las conocí por separado, hace un par de años, lo que más me llamó la atención de ellas no fue precisamente el sentido similar de misión que tenían, sino la profunda frustración que parecían compartir. Ambas acababan de llegar a la conclusión de que las mejores herramientas con las que habían trabajado hasta entonces no eran ahora suficientes para los desafíos a los que se enfrentaban. Se encontraban en un punto de inflexión de su carrera profesional y de su vida. Buscaban nuevas estrategias: de hecho, estaban pensando en encontrar un nuevo conjunto de reglas de juego.

En agosto del año 2009, cuando Dozier fue nombrada directora de un colegio de inspiración cristiana llamado Fenger High School, la institución atravesaba un momento de crisis. Aunque, si se rebuscaba en los últimos veinte años de historia del colegio, era difícil encontrar un momento en el que no hubiera estado en crisis. El colegio llevaba

más de ochenta años en el corazón del barrio de Roseland, en el sur de Chicago, en lo que había sido un área próspera y que había acabado convirtiéndose en uno de los peores vecindarios de la ciudad, sobre todo atendiendo a indicadores como el ratio de pobreza, la tasa de desempleo o el índice de criminalidad, que ofrecían una sensación de vacío incluso en las calles. Donde anteriormente habían prosperado viviendas y negocios, ahora solamente quedaban zonas abandonadas. Roseland es un barrio geográficamente aislado (cerca del extremo sur de Chicago, más allá de la última parada de metro) y segregado racialmente: en una ciudad donde el total de la población se reparte equitativamente entre blancos, afroamericanos y latinos, Roseland es un barrio con un 98% de población negra. Y, como en la mayoría de los colegios públicos de secundaria situados en barrios pobres, Fenger High School también tenía un triste récord: los resultados académicos eran muy malos, los índices de asistencia a clase eran muy bajos y había graves problemas de disciplina y una elevada tasa de abandono escolar.

Cuando se escuchan historias sobre colegios como Fenger a menudo se utiliza el discurso de la negligencia: son colegios marginales donde los estudiantes han sido olvidados por los funcionarios de Washington. Pero lo más extraño es que este colegio no había sido olvidado. No lo había sido en absoluto. De hecho, en las dos últimas décadas, el colegio había sido el objetivo prioritario de ambiciosas y repetidas reformas por parte de los responsables de educación más preparados y mejor financiados por los filántropos del país. Casi todas las estrategias inventadas para atajar los defectos de la escuela pública se habían aplicado, de una forma u otra, en Fenger.

La historia actual de Fenger comenzó en 1995 cuando el alcalde de Chicago, Richard M. Daley, asumió el control de todos los colegios de la ciudad conforme a la legislación del Estado de Illinois. Para reflejar mejor su enfoque empresarial, lo primero que decidió fue que el máximo responsable de todo el sistema público de enseñanza ya no se llamaría Superintendente, sino Director General. Y, para asumir la dura carga de ser el primer Director General, eligió a Paul Vallas, que se centró en mejorar Fenger y el resto de colegios de secundaria de bajo rendimiento de la ciudad. Creó un sistema de evaluación que clasificaba a los colegios en función de la cantidad de ayuda que necesitaban recibir, y Fenger fue situado en la peor categoría: *bajo vigilancia extrema*[\[10\]](#). Vallas había sido estudiante de Fenger durante dos años, en su adolescencia, y probablemente por esta razón concentró tanta atención y esfuerzos en ese colegio. Se presentó un plan de reestructuración para Fenger que incluía la contratación de un profesional externo para capacitar mejor a los profesores en la enseñanza de lectura y escritura. Además, se formó un departamento dentro del colegio para los alumnos recién llegados, en un piso separado, donde los nuevos estudiantes recibirían una atención especial durante su primer año[\[11\]](#). En 1999, Vallas creó también un departamento de matemáticas y de ciencias y montó un laboratorio patrocinado por la

NASA que costó 525.000 dólares. Dos años más tarde Vallas convirtió Fenger en un colegio atractivo, especializado en tecnología[12].

Pero todas y cada una de esas iniciativas y reformas se fueron por donde habían venido y las cosas nunca consiguieron mejorar mucho para sus estudiantes. Y lo mismo sucedió con el sucesor de Vallas, Arne Duncan. En 2006, Duncan eligió Fenger como uno de los colegios piloto para una colaboración de gran alcance entre el sistema educativo de Chicago y la fundación de Bill y Melinda Gates, en un proyecto denominado *Transformando la Enseñanza Secundaria*[13], que la fundación financió inicialmente con veintiún millones de dólares. (A los tres años el montante total del proyecto en toda la actividad alcanzó los ochenta millones de dólares)[14]. Cuando Duncan anunció esta iniciativa dijo que «era un día verdaderamente histórico no solo para los colegios públicos de Chicago y para la ciudad, sino para todo el país»[15].

Pero al cabo de poco más de dos años se hizo evidente que el proyecto *Transformando la Enseñanza Secundaria* no estaba produciendo los resultados deseados, y el colegio pasó a formar parte del nuevo plan de Duncan: *Cambio de Rumbo en la Enseñanza*[16]. Con esta nueva iniciativa el director del colegio y al menos la mitad de sus docentes fueron despedidos, renovando así el equipo de profesores. Así, en 2009 se puso al frente, como nueva directora de Fenger, a una flamante Elizabeth Dozier.

Es importante destacar que tanto Vallas como Duncan no eran los típicos burócratas del sistema educativo, sino dos de los más reputados profesionales educativos del país. Después de que Vallas dejase Chicago, fue el responsable del sistema educativo de Filadelfia, y más tarde alcanzó fama en todo el país como responsable de la reconstrucción y transformación del sistema escolar de Nueva Orleans, después de haber sido arrasada por el huracán Katrina. La carrera de Duncan fue todavía más brillante: el Presidente Obama lo nombró Secretario de Educación en 2009. Pero, a pesar de todos los esfuerzos realizados por estos dos bien intencionados hombres, la realidad es que las costosas reformas dejaron las sombrías estadísticas de Fenger más o menos como estaban en 1995: entre la mitad y dos tercios de los estudiantes de primer curso abandonan antes de terminar el año. El único éxito académico del colegio consistió en alcanzar la rareza de que unos pocos estudiantes llegasen a graduarse. En 2008, el último año de Duncan al frente de Chicago, menos del 4% de los estudiantes de Fenger superaron las pruebas estatales de acceso a la Universidad. Durante el mandato de Duncan el colegio nunca consiguió ni una sola vez lograr los objetivos mínimos requeridos por la ley Federal *No Child Left Behind*. La clasificación de *vigilancia extrema* realizada por Vallas, pensada originalmente para designar una situación temporal de emergencia, se convirtió en una constante en la realidad del colegio. En 2011 el colegio Fenger seguía situado en la misma clasificación después de 16 años.

Cuando Dozier llegó por primera vez a Fenger, era una ambiciosa y decidida

profesional de treinta y un años de edad que pensaba que el kit básico de herramientas del reformador educativo moderno contenía todo lo que necesitaba para cambiar las cosas, incluso a los estudiantes del colegio. Ya había puesto en marcha un programa especial de tipo competitivo denominado *Nuevos Líderes para Nuevos Colegios*, que hacía hincapié en que un líder dinámico podía conseguir mejorar el rendimiento de los estudiantes hasta elevados niveles, sin importar sus circunstancias socioeconómicas, si contaba con el compromiso de su equipo.

Dozier hizo una buena limpia en Fenger, sustituyendo a parte del personal administrativo y a la mayoría de los profesores. Cuando me senté con ella en su despacho, poco después de que llevara un año allí, su equipo de setenta personas incluía solamente tres profesores del antiguo colegio. La mayoría de los nuevos docentes eran jóvenes, ambiciosos y no tenían contratos fijos, lo cual significaba que Dozier podía reemplazarlos con relativa facilidad si no estaban a la altura de lo esperado.

Cuando hablamos, Dozier me dijo que su visión sobre lo que era un buen colegio había cambiado desde que estaba en Fenger. «Yo estaba acostumbrada a pensar que, si un colegio no mejoraba, era esencialmente porque tenía un mal director o había malos profesores», dijo. «Pero la realidad es que Fenger es un colegio de barrio, de forma que es el reflejo exacto de la comunidad que nos rodea. Y no puedes resolver los problemas de un colegio sin tener en cuenta lo que está pasando a tu alrededor».

Cuando Dozier llegó a conocer de verdad a los estudiantes de Fenger se sorprendió al descubrir la gravedad de los problemas que padecían en sus casas. «La mayor parte de nuestros estudiantes vive en un estado de pobreza permanente y van de deuda en deuda», indicó. «Muchos de ellos viven en vecindarios con problemas de bandas. Creo que no hay ni un solo alumno del colegio que no sufra algún tipo de problema grave». Me dijo que un cuarto de las alumnas están embarazadas o son madres solteras. Y cuando le pedí que me dijera cuántos estudiantes vivían con sus padres biológicos, me lanzó una mirada de burla. «No caigo ahora en ninguno», dijo, «pero sé que hay alguno».

La amenaza de la violencia parecía estar siempre sobrevolando sobre los estudiantes de Fenger. La tasa de homicidios en Chicago es dos veces mayor que la de Los Ángeles, y más del doble que la de la ciudad de Nueva York. Las bandas tienen mucha presencia y son más peligrosas que en cualquier otra ciudad importante de Estados Unidos. Cuando Dozier llegó a Fenger se acababa de incrementar el número de altercados con arma de fuego entre jóvenes: en 2008, ochenta y tres jóvenes en edad escolar habían sido asesinados[17] en la ciudad, y más de seiscientos habían sobrevivido a un disparo con arma de fuego.

Aunque, para Dozier, cambiar Fenger era un desafío, nada la había preparado para lo que vivió el decimosexto día de su nuevo trabajo. Una gran pelea estalló a pocas manzanas del colegio, involucrando a varios jóvenes, la mayoría estudiantes de Fenger.

No había armas de fuego ni navajas pero algunos jóvenes habían cogido traviesas de ferrocarril y las estaban usando como bates. Derrion Albert, un estudiante de Fenger de dieciséis años de edad que se había metido en la pelea, había recibido un golpe en la cabeza con una de las traviesas. Después había sido golpeado en la cara y había caído al suelo inconsciente. Mientras estaba en el suelo, algunos otros jóvenes le habían pateado literalmente la cabeza, ocasionando su muerte por una combinación de traumatismos contundentes.

Básicamente, la muerte de Derrion Albert en septiembre de 2009 no fue muy diferente a la de cualquiera de las otras decenas de muertes violentas de estudiantes de secundaria ocurridas en Chicago aquel año. Pero la pelea y muerte de Albert habían sido grabadas en vídeo por un transeúnte, causando gran sensación, inicialmente en YouTube, y después en los medios de comunicación convencionales. Los periodistas locales y nacionales aterrizaron sobre Fenger. Durante semanas, las calles que rodeaban el colegio se llenaron de furgonetas de televisión, a la vez que se organizaron frente a la puerta vigiliadas de oración y actos de repulsa. El fiscal general de Estados Unidos, Eric Holder, llegó a reunirse con los estudiantes. Después, en octubre, Fenger fue de nuevo noticia cuando tres peleas de bandas estallaron simultáneamente en plantas diferentes del colegio. Llegaron docenas de coches de policía al colegio, cinco estudiantes fueron detenidos, y todo el edificio quedó bloqueado durante tres horas.

Después de esa batalla campal, Dozier instituyó lo que ella llamó *política de tolerancia cero* con los comportamientos violentos y con todo aquello que pudiera conducir a la violencia. Dozier decretó la suspensión automática de diez días para los estudiantes que mostraran señales de pertenencia a bandas, o intercambiaban saludos o gestos en los pasillos que fueran propios de bandas callejeras. Si había alguna pelea, ella misma llamaba a la policía para detener a los involucrados, y después hacía todo lo que estuviera en su mano para expulsarlos de Fenger de forma definitiva. A medida que pasaba más tiempo en Fenger, y transcurrido algo más de un año desde la muerte de Albert, el colegio estaba en general bastante más tranquilo, a diferencia de lo que pasaba antes. Había siempre personal de seguridad patrullando en los pasillos y ningún estudiante podía moverse sin su tarjeta de identificación colgada al cuello. Cuando algún estudiante necesitaba ir al baño en medio de una clase, tenía que salir con un pase gigante, de sesenta centímetros de largo y de color amarillo chillón. Entre clase y clase se había cargado la música de la película *Superdetective en Hollywood*, que sonaba por los altavoces de los pasillos de forma que los estudiantes sabían que tenían que entrar en la siguiente clase antes de que terminase la canción. Pero a pesar de la firmeza de las normas todavía se producían altercados. El primer día que llegué a Fenger para entrevistarme con Dozier unos gritos en el pasillo nos interrumpieron dos veces y la obligaron a salir corriendo para ayudar a apaciguar alguna pelea.

Dozier me dijo que a mitad de su segundo año como directora había empezado a sentir que las herramientas más importantes de las que disponía no tenían mucho que ver con lo que se enseñaba en las clases. A raíz del asesinato de Derrion Albert, Holder y Arne Duncan prometieron medio millón de dólares de fondos federales para iniciar en Fenger clases extraescolares sobre manejo de la ira y autocontrol, y el colegio empezó a dirigir su atención y asesoramiento no solo a los estudiantes, sino también a sus familias. Dozier inscribió a los veinticinco alumnos con más problemas en un programa intensivo de tutorías. Buscaba cualquier tipo de solución que pudiera hacer frente a lo que entonces le parecía el problema más severo de Fenger, no el déficit académico de los estudiantes, que continuaba en una situación de angustiosa crisis, sino un conjunto más serio de problemas relacionado frecuentemente con la dramática situación familiar de los alumnos, algo que impedía su rendimiento en el día a día. Dozier me dijo una mañana que «en los comienzos de mi profesión no me planteaba preguntas del estilo ¿de qué tipo de familias vienen los alumnos? o ¿qué efecto tiene la situación de pobreza sobre los estudiantes? Pero desde que empecé a trabajar en Fenger mi forma de pensar ha cambiado».

2. Nadine Burke Harris

¿Cuál es el efecto de la pobreza sobre la juventud? Esta era la misma pregunta que al otro lado del país también se estaba haciendo Nadine Burke Harris. Nadine era médica, no profesora, y la forma en que abordó la cuestión fue desde la perspectiva de la salud de sus pacientes. Desde 2007, Burke Harris había sido pediatra en el Centro de Salud Infantil Bayview, en el barrio de Bayview-Hunters, en San Francisco. Un sombrío rincón del sureste de la ciudad escondido en una zona industrial convertida ahora en viviendas en uno de los más grandes y arriesgados planes de ordenación urbanística. Cuando Burke Harris llegó a su clínica era una recién graduada por la *Harvard School of Public Health*. Era una joven idealista pagada por el *California Pacific Medical Center*, una de las redes hospitalarias privadas más potentes, interesada en llevar a cabo una tarea vagamente definida, pero que sonaba bien: identificar y localizar las divergencias sanitarias entre la diferente población de la ciudad de San Francisco. Estas diferencias no fueron difíciles de encontrar, especialmente en un barrio como Bayview-Hunters, donde la tasa de hospitalización por insuficiencia cardíaca era cinco veces más alta que la del barrio de Marina, a unos pocos kilómetros de distancia. Antes de que se abriese la clínica de Burke Harris solo había un pediatra trabajando en el sector privado para una comunidad de más de diez mil niños.

Nadine se había especializado en Harvard en el estudio de la desigualdad sanitaria y conocía el papel que el servicio de salud pública debía jugar para tratar de remediar estas diferencias: mejorar el acceso a la atención sanitaria, especialmente a la primaria, para las familias de más bajos ingresos. Cuando la clínica abrió sus puertas, Burke Harris se dirigió al centro de su objetivo, localizando los principales problemas de salud habituales entre los niños ricos y los niños pobres: el control del asma, la malnutrición y la vacunación contra la difteria, la tosferina y el tétanos. En solo unos pocos meses avanzó significativamente. «Resultó sorprendentemente fácil conseguir que las tasas de vacunación aumentaran y las tasas de hospitalización por asma disminuyeran», me dijo cuando visité por primera vez su clínica. Sin embargo, explicó, «sentí como que en realidad no estábamos abordando el fondo del problema. Quiero decir, por lo que yo sé, ningún niño en este barrio ha muerto por el tétanos desde hace mucho tiempo».

Burke Harris se encontró en una situación muy parecida a la de Dozier. Aquí ella se encontraba en su trabajo soñado. Disponía de abundantes recursos, estaba bien preparada, trabajaba duro, pero no parecía estar resolviendo realmente los graves problemas que sufrían los jóvenes a los que estaba tratando de ayudar. Esa gente todavía vivía rodeada por el caos y la violencia, tanto en su hogar como en las calles, y eso iba haciendo grave mella en todos ellos, tanto física como emocionalmente. Muchos de los niños que atendió en la clínica sufrían depresión o ansiedad, y algunos de ellos estaban

realmente traumatizados, de forma que el estrés de su vida cotidiana se expresaba para ellos en una gran variedad de síntomas, desde ataques de pánico a trastornos alimentarios o incluso comportamientos suicidas. A veces ella se sentía no tanto como un médico pediatra de atención primaria, sino como un cirujano de campo de batalla que remendaba a sus pacientes para enviarlos de nuevo a la guerra.

Burke Harris fue en busca de respuestas y su búsqueda la llevó a encontrar un nuevo y desacostumbrado discurso acerca de la pobreza y la adversidad, diferente al que aparece en los informes de políticas públicas y en los congresos, aunque sí en algunas revistas científicas de medicina y congresos de neurociencia. Llegó a convencerse de algo que inicialmente le pareció una idea demasiado radical: que en los barrios como Bayview-Hunters o Roseland muchos de los problemas que generalmente llamamos de orden social –en la jerga de los economistas y sociólogos– son en realidad problemas que se pueden abordar mejor desde el ámbito de la biología molecular.

3. El estudio ACE

El viaje de Burke Harris en busca de respuestas empezó cuando se topó con un artículo que Whitney Clarke, un psicólogo miembro del equipo de la clínica, le dejó sobre su mesa un día de 2008: «La relación entre las experiencias infantiles traumáticas y la salud en la fase adulta: convirtiendo el oro en plomo»[\[18\]](#). El autor del artículo, era Vincent Felitti, jefe del Departamento de Medicina Preventiva de Kaiser, una de las mayores empresas sanitarias de California. Se trataba de un estudio sobre experiencias traumáticas de la infancia –habitualmente denominadas ACE, del inglés *Adverse Childhood Experiences*– que Felitti había llevado a cabo en la década de los 90 junto a Robert Anda, un epidemiólogo del Centro para el Control de Enfermedades de Atlanta. Cuando Burke Harris leyó el artículo algo hizo tilín en su cabeza: «las nubes se disiparon», me explicó con una sonrisa. «Escuché música celestial. Era como en la escena final de la película *Matrix* donde Neo puede ver todo el universo en movimiento». A partir de 1995, todos los pacientes asegurados en Kaiser que se hacían un chequeo médico completo recibieron un cuestionario donde se les pedían datos relativos a su pasado personal. El programa incluía diez categorías diferentes de experiencias infantiles traumáticas, como el abuso físico y sexual, el abandono físico o emocional u otros tipos de traumas familiares, como el divorcio o la separación de los padres, la convivencia con familiares que habían estado encarcelados o sufrían enfermedades mentales o adicciones, etc. En unos pocos años, más de diecisiete mil pacientes completaron y enviaron los cuestionarios, una tasa de respuesta de casi el 70% [\[19\]](#). En su conjunto, los entrevistados pertenecían a un nivel demográfico socio-cultural medio-alto: el 75% eran blancos, el 75% había estudiado en la universidad y la edad media de todos ellos era de 57 años.

Cuando Anda y Felitti examinaron las respuestas, se sorprendieron primero al ver la elevada tasa de traumas infantiles sufridos entre la población. Más de una cuarta parte de los pacientes reconocía haber crecido en un hogar donde había un alcoholico o drogadicto. Aproximadamente la misma proporción reconocía haber sido maltratado con golpes en su niñez. Cuando los médicos utilizaron esos datos para asignar a cada paciente una puntuación dentro del programa de Experiencias Negativas en la Niñez ACE (*Adverse Childhood Experiences*), dieron un punto a cada tipo de trauma registrado. Se encontraron con que dos tercios de los pacientes habían recibido al menos un punto, y uno de cada ocho pacientes obtuvo una puntuación en ACE de cuatro puntos o más.

La segunda y más significativa sorpresa llegó cuando Anda y Felitti compararon las puntuaciones de ACE con todos los historiales clínicos que la clínica Kaiser había recopilado de todos sus pacientes. Las correlaciones entre las experiencias infantiles

negativas y los efectos negativos registrados en la fase de adultos era tan abrumadora que «nos vimos sorprendidos»[20]. Anda lo describió claramente: «lo que esa correlación parecía señalar era una relación sorprendentemente lineal en el modelo: cuanto mayor era la puntuación ACE, peores eran las consecuencias relativas a adicciones futuras o a enfermedades graves». Anda y Felitti hicieron el gráfico de barras correspondiente. En la parte inferior, en el eje de las X, los médicos pusieron la puntuación ACE que los pacientes habían reconocido. En el eje Y se indicaban la frecuencia de los diferentes problemas registrados: obesidad, depresión, sexualidad precoz, tabaquismo y así sucesivamente... En cada gráfico, las barras subían de forma constante de izquierda (cero puntos ACE) a derecha (más de siete puntos ACE). En comparación con las personas sin antecedentes ACE[21], las personas con clasificaciones en ACE de cuatro o más puntos eran dos veces más propensas a fumar[22], tenían siete veces más probabilidades de ser alcohólicos, y hasta siete veces más probabilidades de haber tenido sexo antes de los quince años. Todos ellos eran además dos veces más propensos a sufrir cáncer, tenían el doble de probabilidades de tener enfermedades de corazón[23], también el doble de probabilidad de sufrir enfermedades hepáticas[24] y hasta cuatro veces más probabilidades de padecer un enfisema o una bronquitis crónica. En algunos gráficos los indicios eran especialmente reveladores: los adultos con una puntuación por encima de seis en la clasificación ACE tenían treinta veces más de posibilidades de llevar a cabo un intento de suicidio[25] que aquellos que tenían cero puntos. Los hombres con una puntuación por encima de cinco tenían cuarenta y seis veces más probabilidades de haber consumido drogas que aquellos sin puntos ACE[26].

Los resultados, aunque sorprendentes por su contundencia, mostraban lo que intuitivamente tenía sentido. Los psicólogos han creído durante mucho tiempo que los antecedentes traumáticos en la infancia pueden producir sentimientos de baja autoestima en el futuro, y era razonable suponer que estos sentimientos llevaran más adelante a problemas de adicciones, depresión o incluso suicidios. Y algunos de estos efectos quedaban registrados en el estudio de ACE, como los problemas de hígado o diabetes o el cáncer de pulmón, que aparecían como resultado, al menos en parte, de las conductas autodestructivas propias de beber o comer en exceso o de fumar. Pero, además, Felitti y Anda se encontraron con que las experiencias traumáticas en la infancia tenían también un claro efecto negativo en la salud de los adultos incluso cuando esos comportamientos de riesgo no estaban presentes. Cuando examinaron a los pacientes con puntuaciones altas en ACE (siete o más) que no fumaban, no bebían en exceso y no mostraban sobrepeso, se encontraron con que el riesgo de enfermedad cardíaca isquémica[27] (la causa de muerte más común en Estados Unidos) era todavía un 360% mayor que en aquellos que tenían cero puntos en ACE. Los problemas de infancia de esos pacientes

derivaban en enfermedades a pesar de que su modo de vida no tuviera nada que ver con ellas.

4. El efecto parque de bomberos

Aquel estudio llevó a Burke Harris a meterse en profundidad en otros muchos trabajos de investigación. Cada noche se quedaba hasta tarde leyendo artículos de revistas médicas y localizando en las notas a pie de página las referencias de *PubMed*, la base de datos médica online. La cantidad de investigaciones que recopiló durante aquellos meses de intenso estudio están ahora guardadas en cuatro grandes carpetas en la estantería de su oficina. Esos papeles abarcan muchas disciplinas científicas, pero la mayoría están relacionados con la medicina: neuroendocrinología (el estudio de cómo las hormonas interactúan con el cerebro) y psicología del estrés (el estudio de cómo el estrés afecta al resto del cuerpo), por ejemplo. Aunque Anda y Felitti no incluían en su estudio del ACE justificaciones biológicas, en la última década los científicos han llegado a la conclusión de que el mecanismo principal por medio del cual las experiencias traumáticas infantiles producen daños médicos posteriores es el estrés.

Nuestros cuerpos regulan el estrés usando un sistema denominado eje HPA. HPA significa «hipotálamo-pituitaria-adrenalina», y este trabalenguas describe la forma en que las señales químicas desencadenan en el cerebro y en el cuerpo reacciones en cadena ante situaciones estresantes. Cuando aparece un potencial peligro, la primera línea de defensa es el hipotálamo, la región del cerebro que controla los procesos biológicos inconscientes, como la temperatura corporal, el hambre o la sed[28]. El hipotálamo segrega sustancias químicas que activan los receptores de la glándula pituitaria. La pituitaria a su vez se comunica por medio de hormonas que estimulan las glándulas suprarrenales, y las glándulas suprarrenales segregan a su vez las hormonas del estrés llamadas glucocorticoides, que activan respuestas específicas defensivas. Algunas de estas activaciones son fáciles de reconocer cuando nos suceden: las emociones como el miedo y la ansiedad producen algunas respuestas físicas, como el aumento de la frecuencia cardíaca, el sudor frío o la sequedad de boca. Pero muchos otros efectos del eje HPA son menos evidentes, incluso cuando los experimentamos: se activan neurotransmisores, se elevan los niveles de glucosa, el sistema cardiovascular envía sangre a los músculos y las proteínas anti-inflamatorias se trasladan por medio del torrente sanguíneo.

En su perspicaz y entretenido libro *Why Zebras Don't Get Ulcers*, el neurocientífico Robert Sapolsky explica que nuestra respuesta al estrés, como la de todos los mamíferos, ha evolucionado para reaccionar ante picos de estrés breves y agudos. Esto funcionaba bien cuando los seres humanos vivíamos en la sabana y éramos atacados por los depredadores. Pero los humanos modernos rara vez tienen que enfrentarse a los ataques de los leones. En cambio, la mayor parte de nuestro estrés diario proviene de procesos mentales: de las preocupaciones. Y el eje HPA no está diseñado para manejar este tipo

de estrés. Nosotros «activamos un sistema fisiológico para responder a formas de emergencias que han evolucionado», porque, como escribe Sapolsky, «ahora andamos preocupados durante meses por la hipoteca, las relaciones personales y los ascensos». En los últimos cincuenta años los científicos han apuntado a que este fenómeno no es que sea poco eficaz, sino que es altamente destructivo. La sobrecarga del eje HPA, especialmente durante la infancia o la niñez, produce todo tipo de efectos negativos graves y duraderos, tanto físicos, como psicológicos y neurológicos.

Lo malo de este proceso, sin embargo, no es la ruina que nos produce el estrés propiamente dicho. Es la reacción del cuerpo al estrés. A principios de 1990, Bruce McEwen, un neuroendocrinólogo de la Rockefeller University, propuso una teoría explicativa de cómo funciona todo esto que ahora es ampliamente aceptado por los profesionales de esta disciplina[29]. Según McEwen, el proceso de manejo del estrés, lo que él llamó *alostasis*, es realmente lo que genera el desgaste en el resto del cuerpo. Si los sistemas de control del estrés están sobrecargados por el trabajo, con el tiempo se descomponen bajo esa tensión. McEwen llama a este fenómeno *proceso de sobrecarga alostática* y dice que sus efectos destructivos afectan a casi todo el cuerpo. Por ejemplo, el estrés agudo aumenta la presión sanguínea para proporcionar el adecuado flujo de sangre a los músculos y a los órganos que necesitan responder a una situación de peligro. Esto es bueno. Pero la presión arterial elevada, cuando se repite con demasiada frecuencia, termina por producir arteriosclerosis, que causa ataques cardíacos. Esto no es tan bueno, claro.

Aunque el sistema de respuesta al estrés es muy complejo en los humanos, en la práctica tiende a actuar como un mazo de croquet. Dependiendo del tipo de estrés que se experimente, la respuesta ideal debería generar un tipo diferente de reacción. Si usted está a punto de recibir una herida, sería ideal para su sistema inmunológico empezar a producir cantidades mayores de anticuerpos. Si se ve en la necesidad de salir huyendo de un atacante, lo ideal sería que su corazón y su presión arterial se elevaran. Pero el eje HPA no puede discriminar los diferentes tipos de amenazas, por lo que activa todas las defensas posibles, es decir, todo a la vez, como respuesta ante cualquier tipo de amenaza. Desafortunadamente, esto significa que a menudo algunas de las respuestas producidas por el estrés no son del todo útiles, como cuando se necesita hablar en público ante un auditorio y de repente se nos seca la boca. Su eje HPA percibe un cierto peligro, y utiliza el ahorro de fluidos como una forma de protegerse ante un ataque. Y así es como te ves ahí en medio tragando saliva y buscando un vaso de agua.

Piense en el eje HPA como en una estación de bomberos de lujo que dispone de una flota de camiones de alta gama, cada uno de ellos con un equipo altamente especializado y con su propio equipo de bomberos expertos. Cuando suena la alarma, los bomberos no se paran a analizar con exactitud cuál es el problema ni qué tipo de camión o de

herramientas podrían ser las más apropiadas. Lo que hacen es sacar a toda velocidad todos sus camiones juntos a la máxima velocidad posible y con las sirenas a todo volumen. Al igual que el eje HPA: simplemente responde rápidamente con todas las herramientas posibles. Esta puede ser la estrategia correcta para salvar vidas en un incendio, pero también da lugar a una exagerada movilización de camiones de bomberos que salen corriendo para encontrarse simplemente con un cubo de basura humeante o, lo que es peor, con una falsa alarma.

5. Miedo a morir

Nadine Burke Harris observó en sus pacientes los resultados del *efecto parque de bomberos* durante mucho tiempo. Un día, en la clínica de Bayview, me presentó a uno de sus pacientes, una adolescente llamada Monisha Sullivan, madre primeriza, que apareció por la clínica cuando tenía dieciséis años. La infancia de Monisha había sido altamente estresante: fue abandonada a los pocos días de nacer por su madre, una adicta al crack y a otras drogas. Cuando era niña, vivía con su padre y su hermano mayor en una zona de Hunters Point caracterizada por la violencia de las bandas callejeras. Su padre terminó por sucumbir también a las drogas y le fue retirada la patria potestad cuando Monisha tenía diez años. Ella y su hermano fueron sacados de su casa, separados el uno del otro y enviados a diferentes hogares de acogida. Desde entonces, estuvo rebotando de un sitio a otro dentro del sistema público, con estancias que variaban desde una semana a un mes, o hasta un año en diferentes hogares de acogida. Hasta que, inevitablemente, en un momento de tensión en una comida, se escapó ante el descuido de sus vigilantes. En los seis años anteriores había pasado por hasta nueve hogares diferentes.

Cuando conocí a Monisha, en el otoño de 2010, acababa de cumplir los dieciocho años: tres días antes se había emancipado del sistema público de educación especial en el que había pasado casi la mitad de su vida. Su experiencia más dolorosa, según me dijo, fue el primer día en que fue a parar a un hogar de acogida. Sin previo aviso, un trabajador social al que nunca antes había visto la sacó de clase y la llevó a su extraño y nuevo hogar. Pasaron meses antes de poder tener algún contacto con su padre. «Recuerdo el primer día como si fuera ayer», me dijo. «Cada detalle. Todavía sueño con ese momento. Siento como que voy a estar dañada de por vida por aquello».

Cuando nos conocimos en la clínica, le pregunté a Monisha si podía describir para mí lo que sentía exactamente con ese dolor. Ella es extraordinariamente elocuente sobre su estado emocional –cuando se siente triste o deprimida, escribe poemas– y enumeró los síntomas con precisión. Sufría insomnio y pesadillas, dijo, y a veces le dolía todo el cuerpo de forma inexplicable. Sus manos temblaban a veces de manera incontrolable. Hacía poco se le había comenzado a caer el pelo, y se había puesto un pañuelo verde pálido para tapar una calva que ya aparecía en su cabeza. Más que nada, sufría ansiedad: ansiedad cuando pensaba en el colegio, o en su hija pequeña, o cuando se preocupaba por los posibles terremotos. «Pienso en las cosas más raras», decía. «Pienso en el fin del mundo. Si un avión vuela sobre mí, pienso que va a dejar caer una bomba. Pienso en la muerte de mi padre. Si lo perdiese, no sé lo que voy a hacer». Tenía ansiedad incluso sobre su ansiedad. «Cuando me asusto, me pongo a temblar», me dijo. «Mi corazón empieza a latir. Comienzo a sudar. Ya sabes lo que la gente dice: *creí que me moría*. Me da miedo que eso llegue a pasarme algún día».

La metáfora del parque de bomberos puede ayudarnos a entender lo que le estaba pasando a Monisha Sullivan. Cuando era una niña, su alarma de incendios estuvo sonando constantemente a todo volumen: «mi madre y mi madrastra se están pegando entre ellas de nuevo. No volveré a ver a mi padre otra vez. No hay nadie para hacerme la cena. Mi familia de acogida no va a cuidar de mí...». Cada vez que la alarma se disparaba, su sistema de respuesta al estrés enviaba toda la flota de camiones de bomberos con las sirenas a todo volumen. Los bomberos habían roto algunas ventanas y empapado las alfombras. Cuando cumplió los dieciocho años el problema principal de Monisha no tenía nada que ver con aquellos a los que se enfrentaban el resto de la gente; su problema principal era el daño que los bomberos habían causado.

Cuando McEwen propuso por primera vez el concepto de *sobrecarga alostática*, en 1990, no se concibió como una forma de indicador numérico. Sin embargo, recientemente, él y otros investigadores dirigidos por Teresa Seeman[\[30\]](#), gerontólogo de la Universidad UCLA, han estado tratando de hacer operativo el concepto de carga alostática mediante un indicador numérico para cada individuo. De esta forma, podría expresarse el daño recibido a lo largo de la vida por causa del estrés sufrido. Actualmente los médicos utilizan continuamente indicadores de riesgo biológico, sobre todo con mediciones como, por ejemplo, la presión arterial. Esos números son obviamente útiles como un indicador de un determinado estado médico (por eso su médico de cabecera insiste en tomarnos la tensión arterial cada vez que vamos a verle, sin que parezca hacer mucho caso a la dolencia que nos llevó hasta allí). El problema es la presión arterial, por sí misma, no es una medida precisa para conocer todos los riesgos médicos futuros. Un índice de carga alostática completo debería incluir no solo la presión arterial y el ritmo cardíaco, sino otras medidas posibles del estrés: los niveles de colesterol, los indicadores de reactivos de alta sensibilidad de la proteína C (un marcador de enfermedades cardiovasculares), los niveles de cortisol y de algunas otras hormonas del estrés registradas en la orina, o los niveles de glucosa, insulina o lípidos en la sangre. Seeman y McEwen han demostrado que un complejo índice que incluyera todos estos valores sería un indicador mucho más fiable de un riesgo médico futuro que la simple medición de la presión arterial o de cualquier otro indicador único como los utilizados hoy en día.

Es una idea atractiva y fascinante, pero un poco aterradora si nos paramos a pensarlo: un solo número que nos diera el médico, digamos a los veinte años, reflejaría toda la tensión acumulada en nuestra vida hasta ese momento, y los riesgos médicos a los que nos tendremos que enfrentar por culpa del estrés. En cierto modo, sería una versión más refinada de la puntuación ACE. Pero a diferencia de esta, basada en nuestra propia descripción de nuestra infancia, el índice de carga alostática sería simplemente un número, un dato frío que estaría midiendo los efectos físicos reales de los traumas

sufridos en su infancia y escritos en su cuerpo, debajo de su propia piel.

6. Funciones ejecutivas

Como médico, Burke Harris estuvo inicialmente interesado en los efectos fisiológicos que los traumas infantiles y el estrés tenían en sus pacientes: en el caso de Monisha, el temblor de manos, la caída repentina del pelo o sus inexplicables dolores. Pero Burke Harris se dio cuenta rápidamente de que estos síntomas tenían un impacto igualmente grave en otros muchos aspectos de la vida de sus pacientes. Cuando había usado una versión modificada del cuestionario ACE de Anda-Felitti con más de setecientos pacientes de su clínica descubrió una preocupante y clara correlación entre las puntuaciones de ACE y los problemas en el colegio. Entre sus pacientes con una puntuación de cero en ACE, solo al 3% le había sido identificado un problema de aprendizaje o de trastorno de conducta[31]. Pero entre los pacientes con una puntuación de ACE de cuatro o más se alcanzaba el 51%.

El estrés a nivel fisiológico también ha encontrado siempre una explicación biológica. La parte del cerebro que más refleja el estrés es la corteza prefrontal, que es fundamental en las actividades de autorregulación de todo tipo, tanto emocionales como cognitivas. Como resultado, los niños que crecen en ambientes estresantes generalmente tienen más dificultades para concentrarse, les resulta más difícil quedarse quietos, tienen más complicado recuperarse de las decepciones y no es fácil que puedan seguir las instrucciones que se les dan. Y eso tiene un efecto directo sobre su rendimiento académico. Cuando alguien está confuso por un incontrolable impulso que le produce desasosiego, le resulta difícil aprender las letras. De hecho, cuando los profesionales de educación infantil son encuestados acerca de sus alumnos, revelan que el mayor problema no es que no sepan las letras o los números, sino los niños que no saben manejar su temperamento o sobreponerse ante alguna provocación. En una encuesta nacional, el 46% de los profesores de educación infantil dijo que por lo menos la mitad de los niños de su clase tenían problemas de obediencia para seguir las indicaciones dadas por el profesor[32]. En otro estudio, los profesores del colegio Head Star[33] indicaron que más de una cuarta parte de sus alumnos mostraron comportamientos muy negativos relacionados con el autocontrol, como dar patadas o amenazar a otros niños al menos una vez a la semana.

Algunos de los efectos del estrés relacionados con la corteza prefrontal pueden encuadrarse dentro de categorías emocionales o psicológicas como la ansiedad o la depresión de cualquier tipo. Yo me mantuve en contacto con Monisha en los meses siguientes a nuestro primer encuentro y he visto muchos de esos síntomas emocionales en ella. Estaba plagada de dudas sobre sí misma, sobre su peso, sobre su capacidad para educar a sus hijos o sobre su forma de ver las cosas en general. Había sido asaltada una noche por un ex-novio, un personaje particular con el que había salido, en contra de su

propio criterio, para evitar su soledad. Se pasaba constantemente haciendo frente a un conjunto de emociones que la tenían siempre a punto de zozobrar. «A veces el estrés es demasiado para mí», me confesó un día. «No entiendo cómo las personas pueden luchar contra él».

Para Monisha el efecto principal de la sobrecarga por estrés en su corteza prefrontal significaba que no podía regular bien sus emociones. Para muchos otros jóvenes, sin embargo, el principal efecto del estrés es que compromete su capacidad para regular sus pensamientos. Esto tiene que ver con un conjunto particular de habilidades cognitivas que se encuentran en la corteza prefrontal conocidas como *funciones ejecutivas*. En los distritos escolares de gente pudiente, la función ejecutiva se ha convertido en el nuevo eslogan educativo, el descubrimiento más reciente que hay que evaluar y diagnosticar. Pero, entre los científicos que estudian a alumnos en situación de pobreza, las funciones ejecutivas son un filón nuevo y atractivo por otra razón: la mejora de esa función ofrece un vehículo potencialmente capaz de reducir la brecha de rendimiento entre niños ricos y niños de clase media o baja.

Las funciones ejecutivas, tal y como las entendemos, son una colección de habilidades mentales de orden superior. Jack Shonkoff, el jefe del Centro para Desarrollo Infantil de la Universidad de Harvard, las ha comparado con un equipo de controladores de tráfico aéreo que supervisan las funciones del cerebro. De forma más amplia, se refieren a la capacidad para hacer frente a situaciones imprevisibles, confusas o con falta de información. Una de las famosas pruebas sobre las funciones ejecutivas es la prueba de Stroop. En ella se nos muestra la palabra *rojo* escrita en letras verdes, y alguien te pregunta de qué color es la palabra que ves. Se necesita algo de esfuerzo para evitar precipitarse y decir «rojo». Esa habilidad para resistir el impulso son las funciones ejecutivas. Y esas destrezas son especialmente valiosas en el colegio.

Estamos pidiendo constantemente a los niños que trabajen con información contradictoria. La letra Q se pronuncia como una K. *Barón* y *varón* suenan casi igual pero tienen significados diferentes. Un cero significa una cosa por sí misma pero totalmente diferente con un uno delante. Hacer un seguimiento de los diferentes trucos y excepciones requiere un cierto control sobre los impulsos cognitivos primarios, y esta es una habilidad neurológicamente relacionada con el control de los impulsos emocionales. Es la capacidad para abstenerse de pegar a otro niño que ha cogido tu coche de juguete favorito. Tanto en la prueba de Stroop como en el ejemplo del coche de juguete se está utilizando la corteza prefrontal para [\[34\]](#) superar la inmediata reacción instintiva. Y esta capacidad de ofrecer un dominio sobre uno mismo, sea en la esfera emocional o en la cognitiva, es de crucial importancia en la etapa escolar, tanto en la educación infantil como en el último año de secundaria.

7. Simon

Desde hace mucho sabemos que las que llamamos funciones ejecutivas se relacionan con fuerza con el nivel de ingresos familiares, pero hasta hace poco no sabíamos por qué. En 2009, dos investigadores de la Universidad de Cornell, Gary Evans y Michelle Schamberg, diseñaron un experimento que nos ofreció por primera vez un panorama claro sobre los efectos de la pobreza en la infancia sobre la función ejecutiva[35]. Examinaron la función ejecutiva mediante la memoria de trabajo, la capacidad de mantener un montón de sucesos en la cabeza al mismo tiempo. Es algo muy distinto de la llamada memoria a largo plazo. Mientras esta última consiste en recordar el nombre de nuestro primer profesor, la memoria de trabajo se refiere a recordar todo lo que se supone que tienes que comprar en el supermercado cuando vas a comprar. La herramienta que Evans y Schamberg eligieron para medirla fue bastante *retro*: el juego electrónico infantil llamado Simon. Si usted creció como yo en la década de los setenta, recordará este juego de la casa Hasbro: un platillo volante con aspecto de disco, del tamaño de un LP, pero más gordo, con cuatro paneles de colores que se iluminan y emiten sonidos distintos. Los paneles se iluminan siguiendo varios patrones de secuencias y el juego consiste en que usted tiene que reproducir el orden de luces y sonidos que ha escuchado de la máquina.

Evans y Schamberg utilizaron este juego para poner a prueba la memoria de trabajo de ciento noventa y cinco jóvenes de diecisiete años, seleccionados en las zonas rurales del estado de Nueva York e integrantes del grupo que Evans venía estudiando desde que nacieron. Alrededor de la mitad de los jóvenes había crecido por debajo del umbral de pobreza y la otra mitad pertenecía a familias de trabajadores de clase media. El primer descubrimiento de Evans y Schamberg fue que la cantidad de tiempo que los niños habían sufrido un estado de necesidad o pobreza servía para predecir lo bien o mal que harían la prueba de Simon. De media, los jóvenes que habían pasado diez años bajo situación de pobreza hacían peor las pruebas que los niños que habían pasado solo cinco años en esa misma situación de necesidad. Esto, de suyo, no era demasiado sorprendente, ya otros investigadores habían obtenido evidencias entre el estado de pobreza y la memoria de trabajo.

Pero Evans y Schamberg hicieron algo nuevo: introdujeron algunos medidores biológicos del estrés en el estudio, para chicos de nueve y trece años. Para ello, tomaron una serie de indicadores fisiológicos, como la presión arterial, el índice de masa corporal y los niveles de determinadas hormonas del estrés, como el cortisol. Evans y Schamberg combinaron esos datos biológicos para crear su propio sistema de medición de la denominada carga alostática, que mide los efectos físicos de tener el sistema de respuesta al estrés sobrecargado. Cuando se sentaron con todos los datos delante y compararon las

puntuaciones obtenidas en la prueba del juego Simon de cada chico con su historial de vida bajo el umbral de pobreza, incluyendo el indicador de carga alostática, se encontraron con que las tres medidas estaban correlacionadas: más tiempo en situación de pobreza significaba que el indicador de carga alostática era mayor y las puntuaciones en el juego de Simon, menores. Pero lo más sorprendente estaba por venir: cuando se utilizaron técnicas estadísticas para factorizar la carga alostática, el efecto de la pobreza sobre este indicador desaparecía por completo. No era la pobreza lo que comprometía las funciones ejecutivas de los chicos pobres; era el estrés que había acompañado a esas situaciones.

Este era, al menos potencialmente, un gran avance para la comprensión de nuestro entendimiento de la pobreza. La imagen es la siguiente. Dos niños sentados juntos jugando al Simon. Uno procede de un hogar de clase media-alta, y el otro pertenece a uno con bajos ingresos. El primero obtiene mejores resultados al memorizar los patrones. Estamos inclinados a dar por supuesto que la razón pueda ser genética, es decir, que tal vez exista un *gen Simon* y que los niños ricos cuentan con más posibilidades de tenerlo. O tal vez tiene que ver con la abundancia material de los chicos de clase media-alta: tienen más libros, más juguetes y más aparatos electrónicos. O quizá es que algunos de estos chicos estudian en mejores colegios donde les ayudan a desarrollar la memoria a corto plazo. O quizá se trate de una combinación de los tres factores anteriores. Pero lo que Evans y Schamberg habían encontrado es que la causa más significativa por esa desventaja residía, en realidad, en su elevado nivel de carga alostática. Si un chico pobre presentaba niveles bajos de carga alostática, por la razón que fuese, porque había tenido una infancia menos estresante a pesar de la situación de pobreza familiar, obtenía resultados con el Simon tan buenos como los de los chicos de clase media-alta. Entonces, ¿por qué puntúan tan poco en el juego de Simon? Porque, ya sea en secundaria, en la universidad o en el trabajo, la vida está llena de tareas que disminuyen la capacidad de la memoria de trabajo, una habilidad crucial para el éxito.

Pero lo más emocionante de este estudio sobre las diferencias entre chicos ricos y pobres era no solamente que las funciones ejecutivas eran un buen predictor del éxito futuro, sino que además podían ser mucho más manejables que otras habilidades cognitivas. La corteza prefrontal es más sensible que otras partes del cerebro, y esta cualidad dura hasta bien entrada la adolescencia e incluso hasta la primera etapa de la edad adulta. De esta forma, si somos capaces de mejorar el entorno de los chicos para que obtengan un mejor desarrollo de las habilidades ejecutivas, estaremos aumentando sus posibilidades de éxito futuro de una forma particularmente eficiente.

8. Mush

Es en la primera infancia cuando nuestro cerebro y nuestro cuerpo se muestran más sensibles a los efectos de las situaciones estresantes y traumáticas. Pero es en la adolescencia cuando los daños causados por aquel estrés nos conducen a problemas más graves y de más larga duración. Se acentúa con la edad, como muestran los estudios acerca del desarrollo. Cuando alguien tiene problemas para controlar su impulsividad en la primaria, las consecuencias son relativamente limitadas: quizá te manden al despacho del director o pierdas un amigo. Pero las consecuencias en la adolescencia son más graves: conducir borracho, tener relaciones sexuales sin control, abandonar los estudios o robar carteras son acciones que a menudo pueden marcar de por vida a una persona.

Es más, los investigadores han descubierto que hay una cosa en particular que puede llevar a los adolescentes a tomar decisiones equivocadas o a actuar de forma impulsiva cuando se descompensa su cerebro[36]. Laurence Steinberg, psicólogo de la Universidad de Temple, ha analizado por separado dos partes del sistema neurológico que se desarrollan en la infancia y llegan hasta la primera edad adulta y que en su conjunto tienen mucho que ver con el comportamiento de los adolescentes[37]. El problema se produce cuando esos dos sistemas no están bien alineados. El primero, llamado *sistema de procesamiento de incentivos*, hace que busquemos sensaciones en el entorno que tengan una recompensa emocional (si alguna vez has sido adolescente, esto puede resultarte familiar). El segundo se llama *sistema de control cognitivo* y permite regular todos los impulsos de los instintos. La razón por la que la adolescencia ha sido siempre considerada una etapa convulsa, dice Steinberg, es porque el *sistema de procesamiento de incentivos* alcanza su máximo potencial en la adolescencia temprana, mientras que el *sistema de control cognitivo* no termina su desarrollo hasta los veinte años. De esta forma, hay unos años locos en los que tenemos el sistema de búsqueda de incentivos al máximo sin que el correspondiente sistema de control mantenga todo bajo su tutela. Por eso, combinar todo esto con la enloquecida neuroquímica de un adolescente, y un eje HPA sobrecargado, puede resultar un trago complejo. Este desequilibrio de fuerzas era exactamente lo que se encontró Elizabeth Dozier en muchos de los estudiantes cuando intentaba manejar el colegio Fenger High School. A raíz de los disturbios en octubre de 2009, decidió que algunos estudiantes debían ser expulsados del colegio para siempre. En la parte superior de su lista de candidatos estaba un muchacho de dieciséis años, llamado Thomas Gaston, conocido por todos como Mush. Como Dozier descubrió, Mush era el auténtico cabecilla de una banda que con solo una mirada a sus lugartenientes desencadenaba todo un conjunto de reyertas en el colegio. «Era el infierno sobre ruedas», me dijo Dozier. «Ponía el pie en el edificio y todo el mundo salía corriendo hacia arriba. Nos cambió el colegio de arriba abajo solo por tonterías».

Llegué a conocer a Mush porque estaba apuntado, junto con otras dos docenas de alumnos de Fenger High School, en un programa de tutoría intensiva para todos los colegios públicos de Chicago. Este proyecto estaba financiado por una organización sin ánimo de lucro llamada *Programa para la Defensa de la Juventud*, conocida por sus siglas en inglés YAP. Desde el otoño de 2010, y en el invierno y la primavera siguientes, pasé un montón de tiempo en Roseland, con varios promotores de YAP y algunos de los estudiantes que participaban en el programa, incluyendo a Mush. Mi guía principal allí fue Steve Gates, el director adjunto de YAP en Chicago, un hombre tranquilo y corpulento, de casi cuarenta años, con el pelo corto y enmarañado, una barba suelta y afilada y los ojos azul pálido. Como Mush, Gates había vivido en Roseland, a solo unas manzanas del colegio Fenger. Pasó allí su infancia y había crecido en el barrio. Es más, lo había hecho en unas circunstancias similares a las de Mush y había cometido muchos de los mismos errores que ahora Mush estaba cometiendo veinte años después: había estado en bandas, llevaba pistola y había arriesgado su vida y su futuro todos y cada uno de los días durante mucho tiempo. El pasado delictivo de Gates le ofrecía una comprensión única de las presiones a las que Mush se enfrentaba y le daban un alto sentido de urgencia en la labor de tratar de dirigir hacia un futuro mejor a Mush y al resto de aquellos adolescentes matriculados.

YAP había llegado a Chicago por requerimiento de Ron Huberman, la persona que había reemplazado a Arne Duncan como director general del sistema escolar de Chicago, en 2009. Cuando el alcalde Daley nombró a Huberman, estaba muy preocupado por la creciente violencia con armas de fuego entre los jóvenes de la ciudad. Le dieron a Huberman una misión un tanto inusual para un Director General de Educación: evitar que los estudiantes siguiesen matándose unos a otros. Huberman era un firme defensor del análisis de datos. Su primer trabajo al salir de la universidad había sido para el Departamento de Policía de Chicago, donde se había adiestrado en el funcionamiento del programa CompStat, un sistema de alta tecnología para el análisis de datos que había permitido reducir muy notablemente la delincuencia en Nueva York, en la década de los noventa. Su primer paso como Director General de Educación fue contratar a todo un equipo de consultores para hacer un análisis CompStat de los homicidios y tiroteos entre estudiantes en la ciudad de Chicago. Los consultores crearon un modelo estadístico que, según explicaron, les permitió identificar a los estudiantes de la ciudad que tenían más probabilidades de ser víctimas de un ataque con armas de fuego en los siguientes dos años. Encontraron en total mil doscientos estudiantes en todo Chicago que, de acuerdo con su modelo de análisis estadístico, tenían una posibilidad de uno entre trece de ser tiroteados antes del verano de 2011. Dentro de ese grupo de mil doscientos jóvenes en edad escolar, doscientos estudiantes fueron considerados «de alto riesgo» porque sus posibilidades de recibir un disparo eran de uno sobre cinco. Todos ellos pasaron a formar

parte de los estudiantes integrados en el programa de YAP con veinte horas semanales de tutoría y apoyo escolar.

Mush estaba en esa última lista con lo que, en otoño de 2009, Steve Gates fue en su busca para conseguir inscribirlo en YAP y asignarle un *defensor*. Al mismo tiempo, sin embargo, Elizabeth Dozier estaba tratando de echar a patadas a Mush de Fenger High School. Poco después de que quedara integrado en YAP, ella se las arregló para terminar de echarlo del colegio, al menos temporalmente, enviándolo un semestre a un triste colegio de educación alternativa llamado Vivian E. Summers High School, una especie de instalación carcelaria a ocho manzanas de Fenger High School. Aunque a Mush no le gustaba su nuevo colegio tanto como Fenger, mejoró algo bajo la atenta mirada de los mentores de YAP durante el invierno y la primavera. El primero de los *defensores* de Mush le consiguió un trabajo en una tienda de pinturas donde fue capaz de desarrollar su faceta más artística. Durante un tiempo parecía que Mush daba la espalda a su grupo de revoltosos del pasado y comenzaba a avanzar hacia una forma de vida mejor y más productiva.

Pero fue entonces cuando una noche de junio de 2010, el *defensor* de Mush le permitió salir de casa tarde suponiendo que volvería por la noche. Mush había decidido volver a las calles. Unas horas más tarde avisaban de la cárcel local del Condado de Cook que se encontraba junto a un corredor de apuestas amigo suyo, acusados ambos del robo de un coche con agravantes, es decir, robo de vehículo a punta de pistola. Él y su amigo Bookie se enfrentaban cada uno a una posible condena de veintiún años de cárcel. El abogado de YAP consiguió de alguna forma convencer al juez de que era suficiente con que lo ingresaran ocho meses en un *campo de entrenamiento*, en lugar de ir a la cárcel. Boot Camp fue un viaje complejo para Mush. El régimen del campamento era completamente militar –incluyendo flexiones y diez millas de footing al atardecer– pero empezó a conseguir en Mush una cierta disciplina interna de la que había carecido en el colegio. Y curiosamente esto se consiguió por medio de la sentencia a la que había sido condenado.

Cuando empecé a pasar tiempo con la gente de YAP y sus estudiantes, Mush todavía seguía encerrado en el campo de entrenamiento. Mucho antes de conocerle ya había escuchado muchas cosas sobre él: de Gates, de Dozier, de sus colegas en YAP, incluso de su madre, a la que Gates y yo visitamos una noche mientras Mush seguía en el campo de entrenamiento. Dozier hablaba de Mush con enfado, como si fuera el malo de la película. Gates me dijo que los adultos le tenían un miedo de muerte. Su madre, por supuesto, no parecía muy impresionada con la reputación de su hijo en el mundo del hampa. Ella contaba con regocijo que solía comprarle calzoncillos con estampados de Arthur, el cerdito hormiguero de la serie de dibujos animados, para que le diera vergüenza llevar los pantalones caídos. Cuando llegó el momento de encontrarme con él

yo estaba un poco nervioso, me sentía como el que va a conocer a una celebridad. A nivel personal, Mush parecía sin embargo el típico adolescente medio del South Side de la ciudad, pero en más pequeño. No levantaba más de cinco pies de altura, y no era fuerte, incluso después de llevar ocho meses haciendo flexiones. Andaba con las piernas abiertas, como si fuera Chaplin. Llevaba un rosario de cuentas colgado alrededor del cuello y una gorra de los Yankees calada en la cabeza, y vestía una sudadera tan grande que podía fácilmente contener a dos o tres tipos como él.

Cuando nos conocimos fuimos a un restaurante en la avenida Western a comer huevos fritos, a tomar café y a hablar. Como todos sus amigos, Mush había crecido con solo la compañía de su madre, aquella mujer que le compraba los calzoncillos con el cerdito Arthur. Era una mujer a la que Gates describía como «una bellísima persona, pero no precisamente dotada con las necesarias habilidades que se requieren para ser padre». En realidad toda la familia tenía un largo historial violento, incluso con problemas legales. Mush recitó una larga lista de primos y otros parientes que estaban ya muertos o en la cárcel. Mush me dijo que, cuando tenía nueve años, presencié cómo en su propia casa un tío suyo había sido asesinado a tiros. «Fue una locura, sucedió justo delante de mí», afirmó. Mientras hablábamos me descubrí a mí mismo en silencio contando los puntos para la tabla ACE de Mush, añadiendo por cada trauma infantil un *click* en el contador.

La historia personal de Mush era de todas formas distinta a la de Monisha Sullivan. Él había padecido mucha más violencia que ella durante su infancia pero los trastornos familiares de ella eran mucho más profundos: abandonada por su madre, separada de su padre, había pasado toda su adolescencia en una casa de acogida. Ambas infancias fueron complicadas y estresantes, y cada uno de ellos sufrió sus consecuencias de una forma profunda y duradera. Aunque ninguna de sus historias había formado parte del estudio de medición de carga alostática que investigadores como McEwen, Evans y Schamberg habían realizado, damos por supuesto que, si hubieran participado, sus indicadores estarían en lo más elevado. No obstante, aunque el daño recibido tanto en su cuerpo como en su cerebro a causa de los traumas infantiles podía ser comparable, había una gran diferencia en la forma en que ese daño se había expresado en sus vidas. A Monisha la tensión se le trasladó hacia el interior, donde se manifestaba en forma de miedo, ansiedad, tristeza, dudas sobre sí misma y tendencias auto-destructivas. Mush, por el contrario, la expresó hacia afuera: peleándose, portándose mal en clase y finalmente infringiendo la ley de muchas maneras.

Mush comenzó a meterse en problemas desde muy temprano. Ya había sido expulsado del colegio en la primaria por enfrentamientos con el director. Pero su comportamiento empeoró de forma significativa cuando tenía catorce años y su hermano, que se había alistado en el ejército precisamente para escapar de la violencia

del barrio, fue tiroteado y asesinado en un robo cerca de la base en que estaba destinado en Colorado Springs. «Eso es lo que me hizo mal», me dijo Mush. «He dejado de preocuparme por una gran cantidad de cosas importantes en la vida por culpa de aquello». Como Mush describió, la única manera que tuvo de escapar del dolor de la muerte de su hermano fue unirse a las bandas callejeras. «Estaba demasiado colgado. Era como una bomba de relojería. Para aclarar mi mente, solo quería salir fuera de mi casa, portarme mal, jugar con armas de fuego y todo eso».

Investigadores de la Universidad de Northwestern han realizado recientemente evaluaciones psiquiátricas a más de mil jóvenes detenidos en el Centro de Detención Temporal de Menores del Condado de Cook, en Chicago[38]. Son unas instalaciones por donde han pasado en algún momento la mayoría de los estudiantes que participan en YAP. Los investigadores encontraron que el 84% de los detenidos había experimentado dos o más traumas severos en su infancia y que la mayoría de los detenidos había sufrido hasta seis o más. Tres cuartas partes de ellos habían sido testigos de cómo algún ser querido había sido asesinado o gravemente herido. Más del 40% de las niñas había sido objeto de abusos sexuales en su infancia. Más de la mitad de los chicos reconocía que, por lo menos una vez, habían estado en situaciones de peligro tan límites que llegaron a pensar que ellos, o las personas de su alrededor, estaban a punto de morir o ser gravemente heridos. Y estos traumas repetidos, como es lógico, habían tenido un devastador efecto sobre la salud mental de los detenidos: dos tercios de los varones tenían uno o más trastornos psiquiátricos diagnosticables. Académicamente estaban muy por debajo de los mínimos: los jóvenes detenidos tenían puntuaciones promedio en las pruebas de vocabulario elemental por debajo del percentil cincuenta, lo que los sitúa por debajo del 95% de sus equivalentes a nivel nacional[39].

Cuando hablé con Mush y algunos otros jóvenes del barrio de Roseland, a menudo recordaba las investigaciones en neurociencia y fisiología del estrés que tanto habían cambiado la perspectiva de Nadine Burke Harris. Ella y yo fuimos una tarde a pasear por los proyectos de vivienda de la zona de Bayview-Hunters Point, cruzando miradas con los jóvenes de cada esquina. Burke Harris hablaba como si pudiera ver el cortisol, la oxitocina y el reflujo de noradrenalina que fluía en sus cuerpos y cerebros. «Cuando nos fijamos en esos jóvenes y en su comportamiento, todo este asunto puede parecer muy misterioso», me dijo. «Pero, en algún momento, lo que se está viendo es simplemente una serie compleja de reacciones químicas. Es el desdoblamiento de una proteína o la activación de una neurona. Y lo más interesante de todo es admitir que esos comportamientos son tratables. Cuando pasas a nivel molecular te das cuenta de que es ahí donde se encuentra la curación. Ahí es donde hay que descubrir la solución».

Burke Harris me contó también la historia de un paciente particular, un muchacho adolescente que, como muchos otros de sus pacientes, vivía una situación familiar

altamente estresante que había hecho que obtuviese una puntuación especialmente alta en ACE. Había pasado por su clínica el tiempo suficiente como para permitir observar bien su desarrollo y su crecimiento. Cuando llegó por primera vez a la clínica, el chico tenía diez años y había tenido una infancia completamente infeliz, pero todavía era un niño, es decir, alguien que había sufrido algunos golpes pero que todavía parecía tener la oportunidad de escapar de aquel destino sombrío. Pero ahora este mismo chico tenía catorce años, era ya un adolescente de raza negra de unos seis pies de altura enojado con su propio destino, pasaba demasiado tiempo en la calle y empezaba a meterse en problemas. Era, si no un criminal, al menos un aprendiz de matón. La verdad es que la mayoría estamos inclinados a sentir solo simpatía y comprensión hacia un chico de diez años, porque son pequeños al fin y al cabo, y víctimas de la situación. Pero cuando llega a los catorce años de edad, por no hablar de los dieciocho, por lo general ese sentimiento se deteriora y nos invade la ira, el miedo o, al menos, la desesperación con ellos. Lo que Burke Harris estaba observando, por supuesto con la experiencia de años y su perspectiva clínica, era que el chico de diez años era el mismo que el de catorce, influenciado por un entorno social condicionante y sometido a poderosos procesos neuroquímicos.

El tiempo pasado con los jóvenes del programa YAP me ha llevado a plantearme muchas veces las cuestiones relacionadas con la culpabilidad y la responsabilidad: ¿Cuándo un chico inocente termina siendo un adulto culpable? Por supuesto, no tenía ninguna duda acerca de que el robo de un coche con violencia es algo que está mal, y que quien lo lleva a cabo, incluso aunque sea alguien sensible e inteligente como Mush, debe pagar las consecuencias. Pero también observé que el punto de vista de Steve Gates era que esos jóvenes estaban atrapados en un sistema terrible, que limita sus decisiones de una manera implacable de la que es casi imposible escapar. Gates explica el sistema usando términos socioeconómicos. Burke Harris lo explica desde una visión neuroquímica. Pero, cuanto más tiempo pasaba en Roseland, más me parecía que ambos puntos de vista empezaban a converger.

9. El indicador LG

Gran parte de la nueva información sobre la relación entre infancia y pobreza mostrada por psicólogos y neurocientíficos es desalentadora para los que trabajan en mejorar los resultados de jóvenes en situación de exclusión social. Ahora sabemos que el estrés y las adversidades sufridas en la infancia pueden conseguir literalmente que debajo de la piel de un niño se acumulen graves daños que duran toda la vida. Pero también hay noticias positivas. Resulta que hay un particular y efectivo antídoto contra los efectos nocivos provocados por el estrés en la infancia, y no se encuentra en manos de las empresas farmacéuticas o de los profesores de educación infantil, sino que está en manos de los padres. Los padres y quizá algunos cuidadores muy cercanos pueden ayudar a restablecer relaciones con los hijos que fomentan la resiliencia y los protegen de la mayoría de los efectos nefastos de vivir en un ambiente hostil desde muy pequeños. Este mensaje puede sonar un poco meloso, y a la vez difuso, pero tiene sus raíces en la cara más fría y dura de la ciencia. El efecto de una buena educación en los hijos no es solo emocional o psicológico, dicen los neurocientíficos, es también bioquímico.

El investigador que ha estudiado más la relación entre los padres y el estrés es un neurocientífico de la Universidad de McGill llamado Michael Meaney. Como muchos otros en este campo de la ciencia, Meaney realiza gran parte de su investigación con ratas, en parte porque las ratas y los seres humanos tenemos una arquitectura cerebral similar. En cualquier momento, por el laboratorio de Meaney circulan cientos de ratas. Están metidas en jaulas de plexiglás y por lo general cada jaula tiene una rata-madre, llamada hembra, que vive con un conjunto de crías que llaman ratas-bebé o cachorros. Los científicos están todo el día recogiendo crías de ratas para examinarlas y evaluarlas. Un día, hará unos diez años, los investigadores observaron algo muy curioso[40]: cuando devolvían las crías de ratas de nuevo a sus jaulas, después de manejarlas, las madres dedicaban unos minutos al cuidado y aseo de sus crías mediante lametazos. El resto de crías eran ignoradas. Cuando los investigadores las examinaron, descubrieron que esta práctica, aparentemente insignificante, tenía claros efectos fisiológicos. Cuando un asistente del laboratorio manejaba una cría de rata vieron que al animal se le producía una cierta ansiedad, que incluía una secreción de hormonas del estrés. Lamiendo a la cría, como una forma de aseo personal, la hembra contrarrestaba la ansiedad y calmaba la secreción de estas hormonas. Meaney y sus investigadores estaban muy intrigados y quisieron saber más acerca de cómo esos lametazos conseguían este curioso efecto en las crías. Así que siguieron observando a las ratas, pasando largos días con sus noches con la cara pegada en el plexiglás de las jaulas. Después de muchas semanas de cuidadosa observación hicieron un descubrimiento adicional: las diferentes hembras seguían patrones distintos a la hora de lamer y lavar a las crías. En este punto, el equipo de

Meaney realizó un nuevo experimento, con un conjunto de ratas nuevas, para tratar de medir esos patrones de comportamiento. Esta vez, no se sacaría a ninguna cría de la jaula; simplemente observarían de cerca cada jaula, una vez cada hora, ocho veces al día, y solo durante los diez primeros días de vida de las crías. Los investigadores contaban para cada cría los lametazos que recibía de la hembra[41]. Pasados los diez días, clasificaron a las crías en dos grupos: aquellas que habían recibido muchos cuidados de aseo, asignándoles un indicador que llamaron LG, y las que recibían pocos lametazos y tenían por tanto un bajo LG.

Los investigadores querían saber qué efectos tenían estos cuidados a largo plazo en el comportamiento de las crías. De esta forma, cuando llegaban a los veintidós días de edad, y eran destetados y separados de la hembra, los ponían aparte con otras crías hermanas del mismo sexo durante el resto de su *adolescencia*. Cuando alcanzaban la madurez completa, hacia los cien días de edad, el equipo de Meaney las fue sometiendo a una serie de pruebas para poder comparar a las crías que habían recibido muchos lametazos con las que no habían recibido tantos.

La evaluación principal que usaron es algo que se llama *prueba de campo abierto*, un procedimiento común en los estudios de comportamiento animal: una rata es colocada en el centro de una caja muy grande, y durante cinco minutos se le permite que explore el territorio a su entera voluntad. Las ratas más nerviosas tienden inicialmente a permanecer cerca de la pared, dando vueltas y vueltas alrededor del perímetro. Las ratas audaces se atreven a aventurarse fuera de la pared y a explorar toda la superficie. En una segunda prueba, diseñada para medir el miedo, se colocan en una jaula unas ratas hambrientas, durante diez minutos, ofreciéndoles comida. Las ratas ansiosas, como invitados hambrientos en una gran cena, necesitan más tiempo en vencer su nerviosismo y lanzarse sobre el alimento, pero además luego comen menos que las ratas tranquilas, que lo hacen todo con más confianza.

En ambas pruebas, la diferencia entre los dos grupos de crías fue sorprendente. Las ratas que no habían recibido tantos cuidados pasaron, de promedio, menos de cinco segundos, de los cinco minutos disponibles, atreviéndose a explorar el interior de la superficie. Las ratas que habían sido muy cuidadas de crías pasaron, de promedio, treinta y cinco segundos deambulando por la parte interna de la caja: siete veces más. En la prueba de la comida, de diez minutos de duración, las ratas con un elevado indicador LG empezaron a comer, en promedio, después de cuatro minutos de tentativas, y comieron durante más de dos minutos en total. Las ratas con bajo LG tardaron, de media, más de nueve minutos en empezar a comer, y, una vez que lo hicieron, apenas comieron durante unos segundos.

Los investigadores realizaron más tipos de pruebas, como los laberintos: las que tenían un LG mayor sobresalían sobre las demás y eran mejores en la resolución de los

laberintos. Además eran más sociables, más curiosas y menos agresivas. Tenían más autocontrol. También tenían mejor salud y vivieron más tiempo. Meaney y sus investigadores estaban asombrados. Lo que parecía una pequeña diferencia en el estilo maternal del cuidado infantil creaba enormes diferencias de conducta en las ratas maduras, meses después de haber recibido los lametazos. Era algo tan sutil que durante décadas los investigadores lo habían pasado por alto. Y el efecto no era simplemente conductual, también era biológico. Cuando los investigadores de Meaney examinaron los cerebros de las ratas adultas encontraron diferencias muy significativas en los sistemas de respuesta al estrés entre las ratas con altos y bajos indicadores LG. Había grandes variaciones en cuanto al tamaño, forma y estructura de algunas partes complejas de la zona del cerebro que regula el estrés.

Meaney se preguntó si la frecuencia de lamidos y de cuidados a una cría de rata podía deberse solo a algún rasgo genético concreto que se hubiera transmitido de la madre al hijo. Tal vez las hembras nerviosas traspasaban su temperamento nervioso a las crías, o quizá esta relación era tan solo pura casualidad y no tenía nada que ver con los cuidados y lametazos recibidos. Para tratar de probar algo en esta línea, Meaney y sus investigadores realizaron experimentos de adopción cruzada. Para ello, cogían las crías recién nacidas de una hembra con alto LG y las ponían en la camada de una hembra con bajo LG, y viceversa[42]. En todo tipo de permutaciones, cualquiera que fuera la combinación elegida, se encontraron con lo mismo: lo que importaba no era que los cuidados procedieran de la madre biológica, sino haberlos recibido, aunque fueran de la madre de adopción. Cuando una cría había recibido la experiencia de los reconfortantes lametazos y cuidados, como si fuera un bebé, se convertía después en una rata más valiente y más audaz, y mejor preparada que una rata que no había recibido esos cuidados siendo una cría. Y todo ello independientemente de que esos lametazos y cuidados procedieran o no de la madre biológica.

10. Apego

Meaney y otros neurocientíficos han encontrado curiosas evidencias de cómo el efecto LG se traslada también a los humanos. En esta última década y en colaboración con genetistas, Meaney y su equipo de investigadores han sido capaces de demostrar que los lamidos de las hembras y los cuidados procurados a sus crías no solo afectan al nivel hormonal y a la química del cerebro. Es algo mucho más profundo que puede llegar hasta el fondo de la misma expresión génica[43]. Al lamer y asear a una cría de rata en los primeros días de vida se ven afectadas determinadas sustancias químicas que se fijan a su vez en ciertas secuencias del ADN del cachorro, un proceso conocido como *metilación*. Gracias a la tecnología de la secuenciación genética, el equipo de Meaney fue capaz de demostrar qué parte del genoma de una cría consiguió *encenderse* por el efecto de los lamidos y los cuidados recibidos, para mostrar que la parte afectada resultaba ser un segmento concreto que interviene en la forma en que el hipocampo de la rata regula las hormonas del estrés en la edad adulta.

Ese descubrimiento causó en sí mismo una gran conmoción en el mundo de la neurociencia. Se demostraba que, al menos en las ratas, sutilezas en el comportamiento de los padres tenían efectos a nivel de ADN que podían ser observados y seguidos. Lo que hizo que el descubrimiento fuera todavía más relevante, mucho más allá del mundo de los roedores, fueron los experimentos que el equipo de Meaney llevaron a cabo sobre el tejido cerebral de personas que se habían suicidado. Algunas de ellas habían sido maltratadas en la infancia o habían sido víctimas de abusos en esa misma etapa, otras, no[44]. Los investigadores separaban en rodajas el tejido cerebral y examinaban el ADN que se relaciona con la respuesta al estrés en el hipocampo, en el equivalente humano al ADN secuenciado de la rata que se activaba gracias a la conducta de los padres durante la infancia, determinando comportamientos futuros en el roedor. Descubrieron que las personas que se habían suicidado y habían sufrido maltratos y abusos en la infancia habían experimentado los efectos de la metilación en esos segmentos exactos del ADN, pero en la dirección contraria al provocado por los lamidos y cuidados de las ratas: se había cambiado y desactivado una respuesta saludable al estrés.

El estudio del suicidio encierra sin duda grandes misterios y no hay pruebas concluyentes para afirmar que la educación recibida en los humanos pueda tener efectos tan estresantes. Pero evidencias cada vez más sólidas están empezando a aparecer ya, en parte gracias a los estudios innovadores basados en las investigaciones de Meaney.

Clancy Blair, un psicólogo investigador de la Universidad de Nueva York, ha sido la persona que ha realizado el experimento a mayor escala en este sentido, al haber seguido casi desde su nacimiento a un grupo de más de mil doscientos niños[45]. Todos los años, desde que los niños tenían tan solo siete meses de edad, Blair mide cómo se disparan sus

niveles de cortisol al reaccionar ante situaciones de estrés, como una forma sencilla de evaluar cómo manejan el estrés. Una especie de índice básico de *carga alostática*. Blair se encontró con que los riesgos del entorno, como los problemas familiares o el caos y el hacinamiento familiar, tenían efectos en los niveles de cortisol de los niños, pero solo si las madres no intervienen, se mantienen al margen, están inactivas, no implicadas en estos problemas. Sin embargo, cuando las madres ofrecían un alto grado de implicación, el impacto negativo del entorno en sus propios hijos parecía casi desaparecer[46]. En otras palabras, la maternidad de alta calidad puede actuar como un potente parachoques contra los daños provocados por las adversidades que influyen en el mecanismo de respuesta del estrés infantil, de forma similar a como sucedía con los lametazos y cuidados con que las hembras de rata protegían a sus crías.

Gary Evans, el científico de Cornell que había llevado a cabo su estudio con el juego de Simon con jóvenes del estado de Nueva York, llevó a cabo también un experimento similar al de Blair[47]. Su estudio se realizó sobre un conjunto de estudiantes de educación primaria, para los que recogió tres tipos diferentes de datos en cada niño: una puntuación acumulada del riesgo, intentando tener en cuenta todo, desde el ruido ambiental en el hogar familiar hasta los resultados de una encuesta sobre el grado de tensión familiar; un medidor de carga alostática que incorporaba la presión arterial, el nivel de hormonas del estrés en orina y el índice de masa corporal; y una medida de la capacidad de respuesta de la madre que evaluaba las respuestas de los niños a una serie de preguntas sobre su madre, combinadas con las observaciones de un investigador sobre la propia madre y el niño cuando jugaban juntos a la Jenga (¡otro juego de la casa Hasbro!). Evans se encontró lo que era de esperar: a mayor puntuación en la tabla de riesgo en el entorno, mayor era la puntuación de carga alostática, excepto si la madre de ese niño estaba siendo especialmente sensible con él. En esos casos, el efecto de los factores del estrés ambiental, como el de la convivencia estrecha en hogares donde hay pobreza o las preocupaciones típicas de una familia en ese entorno, se eliminaba casi completamente. Si la madre había sido particularmente cuidadosa con el estado emocional del niño, también mientras jugaban a la Jenga, entonces todo lo negativo a lo que se enfrentaban en la vida tenían poco o ningún efecto en términos de carga alostática.

Cuando tenemos en cuenta el impacto de los padres en la educación de los hijos, tendemos a pensar que los efectos más marcados van a aparecer en relación a la forma de ser de los padres. Un niño que ha recibido abusos físicos va a funcionar peor, suponemos, que un niño que simplemente ha sido ignorado o no ha recibido los estímulos suficientes. Y, a su vez, el hijo de una súper-mamá, que le dedica muchas horas de esfuerzo y le ofrece clases de refuerzo y apoyo, saldrá adelante mucho mejor que un niño medio en cuanto al cariño recibido. Pero lo que las investigaciones de Blair

y Evans sugieren es que una buena educación normal, no especial –por ejemplo, cuando jugamos con interés con nuestro hijo a la Jenga–, es la que conseguirá realmente que haya una diferencia fundamental en el futuro de un niño.

Algunos psicólogos creen que el paralelismo más cercano a los lametazos de las ratas en los seres humanos se puede encontrar en un fenómeno llamado apego. La teoría del apego se desarrolló en los años cincuenta y sesenta por el psicoanalista británico John Bowlby y una investigadora de la Universidad de Toronto llamada Mary Ainsworth[48]. En aquel momento, el estudio del desarrollo de un niño estaba dominado por la teoría conductista, que pensaba que el desarrollo de los niños se realiza de una forma mecánica, y la adaptación de su comportamiento se hace en función de los refuerzos positivos o negativos que reciben. Pero la vida emocional de los niños no es tan profunda como los psicólogos conductistas creen. Aparentemente, el anhelo de un bebé por su madre no significa otra cosa que el deseo de satisfacer la necesidad biológica de recibir alimentación. El consejo clásico que se daba a los padres en la década de los cincuenta, con base en la teoría del comportamiento de aquel entonces, consistía en evitar consentir a los bebés todo lo que pedían, cogiéndolos o consolándolos cada vez que lloraban.

En una serie de estudios durante los años sesenta y principios de los setenta, Ainsworth mostró que el efecto de una educación temprana mejor era exactamente el opuesto a lo que los conductistas decían. Los bebés cuyos padres respondieron mejor a los requerimientos llorosos de los bebés en sus primeros meses de vida consiguieron, después, con los años, chicos más independientes e intrépidos que aquellos que de bebés habían tenido unos padres que hacían caso omiso de sus lloros. En preescolar, el patrón continuó: los niños cuyos padres habían respondido de forma más sensible a sus necesidades emocionales eran niños más autosuficientes. El calor y el cuidado de los padres, como Ainsworth y Bowlby entendieron, creaban un *seguro básico* que permitía que el niño pudiera atreverse a explorar el mundo. Aunque los psicólogos de la década de los sesenta tenían a su disposición muchas formas de evaluar las habilidades cognitivas de los bebés y los niños, no tenían una forma fiable de medir la capacidad emocional de un niño. Por eso, Ainsworth diseñó un método que permitía conseguir precisamente eso. Fue un procedimiento, hasta entonces no realizable, que se denominó *Situación Extraña*. En la Universidad de Johns Hopkins, en Baltimore, donde Ainsworth era profesor, las madres llevarían a sus hijos de doce meses de edad al laboratorio, que se habría configurado como una gran sala de juegos. Después de estar jugando cada una con su hijo durante un tiempo, la madre abandonaría la habitación, dejando unas veces al niño con un extraño y otras veces dejándolo solo. Tras un breve intervalo, volvería a entrar. Ainsworth y su equipo de investigación estarían observando todo desde fuera tras el cristal tomando notas de las reacciones de los niños.

La mayoría de los niños saludaron felizmente la llegada de su madre cuando esta

volvió a entrar de nuevo, dirigiéndose hacia ella para conectar de nuevo. Algunas veces entre lágrimas, otras veces con alborozo. Estos niños fueron clasificados por Ainsworth como correctamente apegados. En los años siguientes, con los nuevos experimentos realizados en los siguientes decenios, los psicólogos han llegado a establecer que este tipo de niños son alrededor del 60% en los americanos. Los niños que no mostraban un recibimiento cálido a su madre, porque hacían caso omiso de ella cuando volvía, o arremetían contra ella, o se revolcaban por el suelo, fueron etiquetados como ansiosamente apegados. Ainsworth descubrió que la reacción de un niño en la *Situación Extraña* estaba directamente relacionada con el grado de atención de sus padres para atender sus demandas durante el primer año de su vida. Los padres que estaban en sintonía con el estado de ánimo de su hijo, y que respondían a sus señales, producían un *apegamiento seguro*. Los que habían sido criados por separado o en un entorno hostil o conflictivo producían niños con *apegamiento ansioso*. Y esta forma de apeamiento infantil, explicaba Ainsworth, tendría efectos psicológicos que podrían durar toda la vida.

11. Minnesota

No obstante, la proposición de Ainsworth sobre que el apegamiento infantil podía tener consecuencias a largo plazo fue, en aquel momento, solo una teoría. Nadie se había imaginado que podría haber una forma fiable de comprobarlo. Everett Waters había sido uno de los colaboradores de la investigación de Ainsworth; se había graduado en la Universidad John Hopkins en 1972 y había hecho su doctorado en desarrollo infantil en la Universidad de Minnesota. Allí conoció a Alan Sroufe, un joven valor del Instituto de Desarrollo Infantil de esa universidad. Sroufe estaba intrigado por lo que Waters le contó acerca del trabajo de Ainsworth y rápidamente asumió sus ideas y sus métodos para recrear con Waters un laboratorio donde realizar la prueba de la *Situación Extraña* con madres e hijos. En poco tiempo el instituto se había convertido en un centro de referencia en la investigación sobre *el apego*. Sroufe sumó fuerzas con la presencia de Byron Egeland, un psicólogo de la universidad que había recibido una beca del gobierno para llevar a cabo un estudio a largo plazo con madres e hijos de escasos ingresos. Desde la clínica de salud pública local en Minneapolis fueron seleccionadas 267 mujeres embarazadas, todas ellas primerizas y con ingresos por debajo del umbral de pobreza. El 80% de estas futuras madres eran blancas, dos tercios no estaban casadas y la mitad eran adolescentes. Egeland y Sroufe comenzaron registrando a los niños al nacer para seguir su estudio desde ese mismo instante[49]. Hoy llevan en ello más de treinta años, aunque Sroufe se ha jubilado recientemente. Los resultados del estudio de Egeland y Sroufe, con otros dos coautores, está resumido en un libro publicado en 2005 bajo el título *The Development of the Person*. Es el estudio más completo en cuanto a evaluación de datos a lo largo del tiempo sobre la influencia del comportamiento de los padres en el desarrollo temprano de los hijos.

Estos investigadores descubrieron que la clasificación de los chicos según el tipo de apegamiento no significaba que estuvieran absolutamente predestinados puesto que, en ocasiones, las relaciones se modificaban con el transcurso de la infancia, y algunos niños con apegamiento *ansioso* mejoraron. Pero, para la mayor parte de los niños, la clasificación inicial de su estado de apegamiento a la edad de un año (según el experimento de *Situación Extraña* y otras pruebas) fue altamente predictivo acerca de su resultado futuro. Niños clasificados con *apegamiento correcto* desde el principio eran después más competentes a los largo de su vida: estaban mejor preparados para competir con sus compañeros en preescolar, fueron capaces de formar mejores amistades durante su edad infantil y gestionaron mejor la compleja dinámica de las redes sociales en la edad adolescente.

En preescolar, dos tercios de los niños del estudio de Minnesota que habían sido clasificados como *correctamente apegados* fueron descritos por sus profesores como

efectivos en términos de comportamiento, lo que significaba que estaban atentos y enganchados a la clase, y rara vez actuaban al margen[50]. Sin embargo, de entre los niños que habían sido categorizados como *ansiosamente apegados* unos años antes, solo uno de cada ocho pudo después ser descrito como *efectivo*, es decir, la mayoría de estos chicos tenía problemas de comportamiento. Obviamente, los profesores no conocían los resultados de la clasificación que se había hecho. Los niños a cuyo padre le había sido retirada la custodia, o habían estado inaccesibles en las primeras etapas de su educación, obtuvieron malos resultados en preescolar. Para muchos de ellos los profesores recomendaron su traslado a alguna forma de educación especial, y para dos tercios de ellos se recomendó repetir curso. Cuando los profesores clasificaron a los alumnos con un indicador de dependencia, el 90% de los niños con un historial de *apegamiento ansioso* fue a parar a la mitad más baja de la clase, mientras que solo fue a parar a este grupo un 12% del total de chicos con un historial de *apegamiento correcto*[51]. Cuando se preguntó a los profesores, y a otros alumnos, por los chicos con un pasado de *apegamiento ansioso*, la respuesta más frecuente los tachaba de antisociales e inmaduros[52].

A la edad de diez años, los investigadores invitaron a un grupo seleccionado al azar de cuarenta y ocho chicos a un campamento de verano de cuatro semanas, durante el cual se les observó muy de cerca y se les estudió con discreción. Los monitores (que de nuevo estaban al margen de la investigación) describieron a los acampados que habían tenido un *apegamiento correcto* en su infancia como con más autoestima, más curiosos y mejor preparados para afrontar los contratiempos[53]. Los que tuvieron un historial de *apegamiento ansioso* pasaban menos tiempo con sus compañeros, más tiempo con los monitores y más tiempo a solas.

Por último, los investigadores hicieron un seguimiento de estos chicos hasta llegar a la secundaria. Allí se encontraron con que las predicciones realizadas en función de los cuidados paternos recibidos en su más tierna infancia se correspondían con los resultados obtenidos en los test de inteligencia y en los test de auto-aprendizaje[54]. Usando únicamente un indicador del cuidado recibido por los chicos durante su infancia, al margen de las características y habilidades propias a la edad de esos chicos, los investigadores pudieron predecir con un 77% de precisión qué chicos abandonarían los estudios cuatro años antes de que lo hicieran[55].

Es fácil ver el paralelismo entre las investigaciones de Michael Meaney con las crías de rata en Montreal y los estudios de Alan Sroufe y Byron Egeland con los alumnos de Minnesota. En ambos casos los padres llevan a cabo determinados comportamientos en los primeros días de cuidado de la vida de sus hijos. Y esos comportamientos –los lametazos, en el caso de las ratas, o la sensibilidad ante las señales de los bebés, en el caso de los seres humanos– parecen haber tenido un efecto poderoso y duradero: los

bebés y las crías que recibieron la dosis extra de atención serían más tarde más valientes, más independientes, más tranquilos, y tendrían además más capacidad para enfrentarse a los obstáculos. La atención temprana de las madres había fomentado en sus hijos una capacidad de resistencia que actuó como un colchón protector contra el estrés. Al llegar los problemas habituales de la vida, incluso tiempo después tanto las ratas como los seres humanos hicieron valer sus derechos recurriendo a sus reservas de autoconfianza, para poder seguir su camino.

12. Programas con padres

Existe una relación directa entre las investigaciones de Mary Ainsworth sobre el *apego* y el trabajo de Nadine Burke Harris en la clínica de Bayview-Hunters Point y ese vínculo es justamente una psicóloga de San Francisco llamada Alicia Lieberman. A mediados de la década de 1970, Lieberman estudió con Ainsworth en la Universidad John Hopkins, en Baltimore. Era la época en la que Ainsworth estaba realizando su primer gran estudio sobre la educación de los hijos y el apego y, bajo su dirección, Lieberman, que entonces era todavía una estudiante de grado, pasó largas horas viendo cintas de vídeo. En ellas se clasificaba cómo interactuaban las madres con sus hijos, para tomar ejemplos concretos de cómo una conducta concreta, maternalmente más sensible y receptiva, promovía lo que se llamó después un *apego seguro*. Hoy, Lieberman trabaja en el Programa de Investigación del Trauma Infantil en la Universidad de California en San Francisco, donde ha llegado a ser en los últimos años una colaboradora habitual del programa junto a Nadine Burke Harris. Lieberman me dijo a la vez que admiraba el estudio de Sroufe y Egeland en Minnesota, sospechaba que faltaban dos ideas importantes en sus análisis. Una es el reconocimiento explícito de la dificultad que existe para muchos padres de barrios como Bayview-Hunters Point para establecer vínculos seguros con sus hijos. «A menudo, las circunstancias en la vida de una madre superan su capacidad de supervivencia natural», me dijo Lieberman cuando estuve en una de las clínicas donde trabaja en San Francisco. «Cuando se ve bombardeada por la pobreza, la inseguridad o el miedo, se necesita casi un don sobrehumano para poder crear las condiciones necesarias que faciliten el apegamiento seguro». Además, el propio historial de apego de la madre puede hacer todavía más difícil criar a los hijos: la investigación de Minnesota y otros muestran que, si una madre ha experimentado un apego inseguro con sus propios padres cuando era niña (sin importar tanto el origen de su clase social), entonces aumentan exponencialmente las dificultades para proporcionar un ambiente seguro a sus propios hijos.

El otro punto infravalorado en el estudio de Minnesota, me dijo Lieberman, es el hecho de que los padres pueden sobreponerse a un historial traumático de apego pobre. Algunos padres pueden lograr esta transformación por su cuenta, dijo Lieberman, pero la mayoría necesita ayuda. Y a eso es a lo que ha dedicado la mayor parte de su trabajo: a encontrar la mejor manera de proporcionar esa ayuda. Nada más abandonar su trabajo en la Universidad John Hopkins desarrolló un tratamiento, llamado psicoterapia padres-hijos, que combina las teorías de Ainsworth sobre el apego con las investigaciones más recientes sobre el estrés traumático. En la psicoterapia padres-hijos, los terapeutas trabajan con padres e hijos en situación de riesgo de forma simultánea, para mejorar las relaciones de apego entre ellos, y proteger tanto a los padres como a los hijos de posibles

situaciones traumáticas. Dos terapeutas del programa de Lieberman trabajan ahora en la clínica de Burke Harris proporcionando este tratamiento a decenas de pacientes.

El tratamiento de Lieberman es relativamente intensivo y se administra en sesiones semanales que pueden continuar durante todo un año. El principio que subsiste detrás de las sesiones es mejorar los resultados de los niños mediante un fortalecimiento de las relaciones entre los hijos y los padres, y es cada vez más utilizado en todo el país. Y los resultados, que evalúan bien las situaciones, son muy buenos.

En un estudio de Dante Cicchetti, un psicólogo de la Universidad de Minnesota, se hizo un seguimiento a un grupo de ciento treinta y siete familias con antecedentes documentados de maltrato infantil. Eran familias, por decirlo de alguna forma, donde los niños estaban en una situación de riesgo muy alta. Cada familia tenía un niño de un año de edad que sería el foco de la intervención. Al principio del estudio, todos los niños fueron evaluados según el procedimiento de *Situación Extraña*, y los resultados fueron, como era previsible, horribles: solo uno de los ciento treinta y siete recién nacidos demostraron un apegamiento seguro, y el 90% se clasificó con apegamiento desorganizado, el más problemático. Después las familias se dividieron al azar en grupos de tratamiento y también de control. Al grupo de tratamiento se le ofreció un año de psicoterapia padres-hijos del tipo realizado por Lieberman, y el grupo de control recibió los servicios comunitarios estándar proporcionados a las familias con antecedentes de maltrato. Cuando los niños tuvieron dos años de edad, el 61% de los que estuvieron en el grupo de tratamiento presentaba un apegamiento seguro con sus padres, mientras que en el grupo de control solo lo presentaba el 2% de los niños. Promover el correcto apego padres-hijos es posible, como muestra Cicchetti, y puede ser mejorado incluso con los padres más problemáticos, con grandes ventajas tanto para ellos como para los hijos.

Otros estudios han mostrado que se pueden obtener resultados no solo con el apego, sino también para responder adecuadamente al estrés. Los investigadores han demostrado estos efectos incluso en intervenciones menos intensivas que las del tratamiento de Lieberman. Una de ellas es la intervención llamada Cuidados Terapéuticos Multidimensionales con Escolares, llevada a cabo con niños en edad de preescolar y dirigida por Philip Fisher, un psicólogo de Eugene, en Oregón[56]. En ella se ofrece a los padres seis meses de formación en técnicas para controlar situaciones de confrontación en el hogar. A los seis meses de tratamiento, los niños del programa de Fisher, que con frecuencia tenían problemas para controlar su respuesta al estrés, no solo mostraron mayores evidencias de apegamiento seguro, sino que también ofrecieron patrones de cortisol que se desplazaron desde una posición de disfunción a otra de total normalidad.

Otra intervención con padres de niños pequeños es la llamada Apegamiento y Mejoramiento Bioconductual, o AMBC, desarrollada por Mary Dozier, psicóloga de la

Universidad de Delaware[\[57\]](#). AMBC estimula a los padres de acogida para responder a las señales de sus bebés con una mayor atención, de forma cálida y con calma. En solo diez visitas a los hogares, los niños en AMBC muestran mayores tasas de apego seguro y sus niveles de cortisol son indistinguibles de los niños normales[\[58\]](#). Tal vez lo más notable de este programa es que reciben el tratamiento solo los padres, y no los niños bajo su cuidado. Sin embargo, los efectos producidos en el funcionamiento del eje HPA de los niños también son significativamente mejores.

13. Visitando a Makayla

Pude ver en acción lo que significa el apego no hace mucho, en una tarde de primavera en la zona sur de Chicago, cuando visité a una chica de dieciséis años de edad llamada Jacqui, con su bebé de ocho meses, llamado Makayla, en la casa donde vivían con la madre de Jacqui. Yo no era el único visitante. Una mujer afroamericana mayor llamada Anita Stewart-Montgomery estaba allí también. Era una empleada de la asociación católica Caritas que visita con frecuencia a padres en situación de riesgo (generalmente, madres solteras) y a su hijos, a través de un programa dirigido por el Fondo de Prevención Ounce, una organización filantrópica con sede en Chicago. Después de la visita, hablé con Nick Wechsler, un especialista infantil que ha supervisado cientos de programas de visitas domiciliarias de Ounce durante más de dos décadas. Me explicó que mientras él y su personal se preocupan por los problemas típicos de los padres primerizos, como la nutrición del bebé, el dejar de fumar o la mejora del vocabulario, cada vez están más convencidos de las investigaciones que buscan mejorar el apego; las ven como la palanca más poderosa que tienen para mejorar los resultados de los niños. Por eso ellos hacen ahora mucho hincapié en la idea del apego.

De hecho, me dijo Wechsler, tienen que recordárselo muchas veces a los visitantes del programa para que entiendan que su trabajo principal no es tratar de solucionar los infinitos problemas que se dan en la vida de esos padres jóvenes, sino solo el apego. «Es un enorme desafío para los visitantes porque su instinto les pide hacer más», me dijo Wechsler. «Pero incluso cuando no se puede arreglar un problema de higiene, o de falta de escolarización, sí se puede construir en los padres la fortaleza y la resistencia interior para que puedan ser los mejores padres posibles».

Era cierto que había mucho que arreglar en el mundo de Makayla. Mientras la miraba jugando y hablando sobre la alfombra salón, me descubrí imaginando que aquella casa fuera un hogar más tranquilo, que los muebles no tuvieran tantas esquinas puntiagudas, que ella, su madre y su abuela no vivieran ya en un bloque anónimo junto a un solar abandonado, y que no oliera más al humo de cigarros. Entonces, Stewart-Montgomery se centró en Jacqui, viendo cómo miraba a su hija, haciendo comentarios alentadores, expresándole a Jacqui exactamente el tipo de apoyo cálido y acogedor que esperaba que Jacqui pudiera traspasar a Makayla.

Las intervenciones anteriores, desarrolladas bajo la influencia de la investigación de Hart y Risley sobre la importancia de las competencias lingüísticas primeras, se habían centrado principalmente en alentar a los padres a tomar medidas para ampliar el vocabulario de sus hijos. La realidad de esas intervenciones fue frustrante. Si usted es un padre con un vocabulario limitado, lo que le ocurre a muchos padres en tantos hogares

de renta baja, es muy difícil para usted ofrecer a sus hijos un vocabulario rico. Leerles más es ciertamente útil, pero los niños reciben el lenguaje de sus padres no solo en los momentos dedicados expresamente a construir vocabulario de esta forma, sino en todos los momentos. Esta es la razón por la que un vocabulario deficiente pasa de una generación a otra, un círculo vicioso que una gran guardería o un buen pre-escolar pueden interrumpir, pero que es muy difícil de romper con una intervención basada solo en los padres.

Pero lo que Fisher y Dozier, y Cicchetti y Lieberman, han demostrado es que el potencial de crecimiento y de mejora es mucho mayor cuando se trata el apego. A diferencia del vocabulario deficiente, se puede deshacer la ansiedad que generan los padres con una intervención relativamente más sencilla. Lo que significa que el ciclo de un apegamiento pobre puede quedar roto para siempre. Si una madre de bajos ingresos llega a mejorar su apego, puede llegar a ser una buena madre. Y eso va a generar una grandísima diferencia en la vida futura de esos niños. Si Anita Stewart-Montgomery es capaz de ayudar a Jacqui y a Makayla a crear un vínculo de apegamiento seguro, entonces Makayla probablemente será una niña más feliz. Y también será más probable que llegue a graduarse en la escuela secundaria, que no vaya a la cárcel, que no tenga un embarazo prematuro o que llegue a tener una relación mucho más positiva con sus propios hijos en el futuro.

14. Steve Gates

Poco después de que Ron Huberman, el Director General de Educación de Chicago, anunció su plan de contratar consejeros para el Programa de Defensa de la Juventud que trabajaran con los adolescentes en situación de ultra riesgo, Heather Mac Donald, una colega de profesión del conservador Instituto Manhattan, escribió un largo artículo sobre violencia juvenil en la revista trimestral del colegio llamada *City Journal* [\[59\]](#). El artículo era muy crítico con Huberman y con el Programa de Defensa de la Juventud –y con Barack Obama, de paso– por ignorar lo que para ella era la causa principal de los problemas en el barrio de Roseland: «la desaparición de las familias de raza negra con un padre y una madre». Ella asociaba el Programa con los trabajos de Saul Alinsky, un agitador político de izquierdas, y se quejaba de que las intervenciones de este programa eran «insidiosamente adoctrinadoras». En su lugar, proponía actuar como *jefes scout* decididos a no perder la oportunidad de enseñar autodisciplina, voluntad y perseverancia, llenando la imaginación de los chicos de virtudes viriles, y hablando con los adolescentes de honestidad, de cortesía, del bien y del mal. «Ese tipo de discurso duro podría servir para hacer progresos en la reversión de la descomposición social de la zona sur», escribió Mac Donald.

Pero curiosamente, y a pesar de las críticas de Mac Donald, la realidad que escuché y vi en los defensores de este programa se parecía mucho a lo que proponía Mac Donald. Lejos de hablar de desintegración familiar, los defensores del programa, como Steve Gates, parecían preocupados por esta cuestión, y tenían bastante claro que no tendrían que hacer aquel trabajo si las familias de Roseland funcionasen como las familias deberían funcionar.

«Si se mira de cerca la estructura familiar de nuestros hijos, se obtiene una imagen perfectamente clara de por qué son como son», me dijo Gates una mañana. «Hay una correlación muy directa entre los problemas de la familia y los de los niños en el colegio. Las disfunciones creadas por los errores en la educación de los niños terminan volviendo sobre los mismos hijos, y entonces reaparecen en la escuela, en las calles y en todas partes».

Gates no está ciego ante el resto de los problemas a los que se enfrentan los jóvenes de Roseland y es profundamente consciente de que hay influencias sociales, económicas y políticas que han devastado el barrio durante largos años. De hecho, él ha conocido de cerca el problema. En la década de los setenta, cuando Gates vivía en Roseland como un recién nacido más en su familia, su casa era uno de los pocos hogares con familias negras en su bloque. Pero esto no duró mucho tiempo. «En el momento en que empecé a andar», me dijo Gates, «todos los niños de raza blanca habían desaparecido». Y no pasó solo en su bloque. En 1960, había más de 45.000 personas de raza blanca viviendo en

Roseland. En 1990, había solo 493. Mientras tanto, el importante sector industrial de la zona sur, que había empleado tanto al abuelo de Gates, como a su padre y a sus tíos, se evaporó, y una fábrica tras otra fue cerrando sus puertas o se trasladaron. Lo que quedó atrás en Roseland fue una maraña de patologías sociales que parecían ir a peor de año en año. Cada problema se reforzaba a sí mismo y alimentaba una multitud de otros muchos, desde la dependencia a la asistencia social, pasando por la drogadicción o la violencia de las bandas callejeras.

Pero, mientras Gates pone cuidado en no culpar a los padres de Roseland de la crisis de la zona, ha decidido que, al menos para él, el vehículo más efectivo para mejorar los resultados de los niños en el colegio, en la iglesia o incluso en el centro de trabajo, es la familia; o, si es necesario, creando sustitutivos a la estructura familiar para los niños que no cuentan con una. Este enfoque no tiene ciertamente una tasa de éxito del 100%, y en los meses que pasé viendo trabajar a Steve Gates se experimentaron innumerables contratiempos y tragedias: varios adolescentes del programa fueron detenidos, encarcelados, tiroteados o incluso asesinados. Pero a veces se hizo bien el trabajo, y esas transformaciones hicieron maravillas en sus beneficiarios.

15. Keitha Jones

Uno de los participantes del Programa de Defensa de la Juventud cuyo futuro parecía más prometedor fue también el que tenía una historia vital más dura. Keitha Jones era, cuando la conocí en la oficina de Elizabeth Dozier, en el otoño de 2010, una chica de diecisiete años de edad del colegio Fenger High School. Tenía una mirada dura, tatuajes de arriba abajo en sus brazos, un aro de metal atravesando su labio inferior y un furioso rayo rojo en su desarreglado flequillo. Vivía en la casa de su madre, en Parnell Avenue, en la calle 113, a un par de manzanas al sur de Fenger, en una sección de Roseland conocida como the Hundreds. Su casa, un pequeño bungalow devastado, fue un lugar siempre ruidoso y abarrotado de gente, lleno de conflictos, poblado por una tropa de inquilinos rotantes: hermanos, medio hermanos, tíos, primos... En raras ocasiones, el elenco de inquilinos incluía al padre de Keitha, que era, como ella decía de él, «un jugador», un mecánico local con una esposa y una familia que vivía a pocas manzanas de distancia y que tenía novias (incluyendo a la madre de Keitha) repartidas por todo el barrio con hasta un total de diecinueve niños. Keitha conoció de forma casual a una chica que se parecía sospechosamente mucho a ella, de forma que pensó: *bueno, tengo otra hermana*. La madre de Keitha había sido estudiante en el colegio Fenger en los años ochenta, hasta que fue expulsada en su último curso por presentarse en el colegio borracha. Ahora era adicta al crack, según me dijo Keitha, como otra mucha gente en su familia. Algunos de ellos también tomaban cocaína, de forma que, cuando Keitha era joven, la policía entraba en su casa de Parnell con frecuencia, en busca de drogas o armas, derribando los muebles y lanzando ollas y sartenes por los aires, para generalmente llevarse a rastras a algún pariente esposado.

Cuando Keitha estaba en sexto grado, me dijo, sufrió abusos sexuales de un familiar, un hombre mayor al que llamaba el primo Angelo, otro adicto al crack que había vivido con su familia desde la infancia. «Yo era muy joven y estaba asustada», recordaba. «Hagas lo que hagas, va a suceder, así que es mejor que pase cuanto antes». Los abusos se prolongaron durante años mientras esperaba que su madre pudiera darse cuenta de alguna manera y hacer algo, pero eso no sucedió nunca y Keitha nunca llegó a decirle nada. Tenía miedo de que, si se lo decía a su madre, su madre no la creyese y eso era algo que no podría soportar. Así que se mantuvo en silencio mientras se volvía más y más violenta. La relación entre ella y su madre era tensa y estuvieron muchas veces a punto de llegar a las manos pero creía que estaba mal golpear a una madre y «por eso yo solía venir al colegio, solo para no pelearme en casa», me dijo. «Esa fue la forma de acumular estrés. Yo no hablaba con la gente acerca de mis problemas. Terminaba por dejar que todo se acumulase en mi interior hasta que estaba a punto de explotar. Y así, cuando llegaba al colegio, tan pronto como alguien me decía algo que no me gustaba,

descargaba toda mi ira sobre él, porque sabía que no podía golpear a mi madre». En su primer año en Fenger, Keitha multiplicaba las infracciones disciplinarias: expulsiones de diez días una tras otra, hasta que llegó a tener la reputación de ser una de las chicas más violentas del colegio. «Eso es lo que todo el mundo pensaba de mí», me dijo. Y, «como un luchador, solía alardear de ello».

En junio de 2010 Dozier solicitó para Keitha un *defensor* del Programa de Defensa de la Juventud. Su primer asesor fue Steve Gates, aunque brevemente porque para ella estaba un poco «pasado de moda». Tras Gates, volvió a intentarlo de nuevo, y se consiguió que le asignasen a Keitha una nueva acompañante a tiempo parcial llamada Lanita Reed, de treinta y un años de edad, residente en Roseland. Solo trabajaría para ella dentro del programa. Reed tenía un salón de belleza propio, un acogedor lugar llamado Gifted Hanz que animaba un bloque destartado en la calle 103. Keitha había tenido siempre en el fondo de su cabeza la idea de que le gustaba cortar el pelo, así que Reed la puso a trabajar en el salón como *la chica del champú*, lavando el pelo, barriendo y, de vez en cuando, echando una mano con un moldeado o trenzado, o haciendo aquellos cortes triangulares y apretados que tantos chicos del barrio llevaban.

Reed es una persona espiritual, que asiste a la iglesia regularmente, pero que cree que también es importante la apariencia, por lo que emprendió con Keitha lo que llamaríamos un cambio de imagen. Tanto interna, como externa. Cuando la conocí, Keitha no parecía interesada en la manicura pero Reed la convenció de que se hiciese unas uñas al estilo de su peinado, enseñándole lo básico sobre maquillaje, pestañas postizas y ropa elegante. Después de estar juntas dos horas trabajando cada día en Gifted Hanz salían por el barrio a tomar algo o a jugar a los bolos, o simplemente a sentarse y a hablar: tras la sesión del salón de belleza, la terapia se extendía. Reed, me dijo Keitha, era como la hermana mayor perfecta. Organizaba cenas el domingo por la noche, en el salón de belleza, para que Keitha y algunas otras chicas del programa pudieran contarse historias sobre madres negligentes o padres ausentes, sobre los chicos, las drogas y la ira. Keitha nunca había hablado de nada con nadie, no se había abierto. «Toda mi visión de la vida cambió», me confesó.

Por sugerencia de Reed, Keitha comenzó a rezar. «Le pedí a Dios solo que me curase», me dijo, «que perdonara todas las cosas malas que había hecho». Dejó de discutir con su madre y dejó de pelearse en el colegio. Cuando una pareja de chicas de segundo año comenzaron a fanfarronear con ella en el pasillo, mantuvo la calma y pidió a Reed consejo sobre qué hacer al respecto. Reed la ayudó a organizar una conversación con esas chicas en el despacho de Dozier y, para su sorpresa, fueron capaces de resolver sus diferencias. «Cuando nos sentamos a hablar de ello», decía Keitha, «resultó que todo era sencillo de arreglar y no pasaba nada».

Pero entonces sucedió una cosa terrible: ese otoño, la hermana menor de Keitha, que

tenía solo seis años de edad, le dijo a Keitha que el primo Angelo había intentado tocarla. «Cuando escuché aquello no pude dejar de llorar», me dijo Keitha. «Me sentí tan culpable. Si yo hubiera dicho algo de esto cuando era más joven, entonces tal vez se habría ido y esto jamás le hubiera pasado a mi hermana». Keitha lo habló con Reed, y Reed se lo dijo a Gates, que le contestó diciendo que estaba obligada a informar al Departamento de Infancia y Familia de Illinois. Como en casi todos los sectores, los trabajadores, profesores, consejeros o periodistas que saben de algún abuso físico o sexual están obligados por ley a denunciarlos a las autoridades correspondientes. Reed estaba fuera de sí. En Roseland, el Departamento de Infancia y Familia de Illinois eran los chicos malos: las personas que cogían a los hijos y los alejaban de sus padres. Y preocupada como estaba no pensaba, sin embargo, que la solución fuera coger a Keitha y a sus hermanos y llevárselos lejos, porque pertenecían a su madre, y no a hogares de acogida.

Reed le dijo a Gates que no quería hacer el informe. Amenazó con renunciar a su trabajo. No sabía qué hacer. «Quería salir a la calle y recorrerla hasta dar con Angelo», me dijo Reed. «Pero Dios me hizo ver que tenía que hacer frente a la situación lo mejor que pudiese». Finalmente dejó que Gates hiciera la llamada y se las arregló para negociar con los trabajadores sociales del Departamento de Infancia y Familia de Illinois, y al final se retiró a Angelo de la casa –que terminó en la cárcel, acusado de abusos sexuales a un menor de edad– y Keitha y sus hermanos se quedaron con su madre.

Como Keitha se temía, su madre no estuvo muy de acuerdo con la decisión de desenmascarar a Angelo. Se quejó de la pérdida que suponían los trescientos dólares mensuales con los que había estado contribuyendo a los ingresos familiares, y a veces a Keitha le parecía que estaba más preocupada por cómo sobreviviría Angelo en prisión que por haber abusado sexualmente de sus hijos. Pero Keitha había decidido cambiar de vida y el incidente con Angelo la hizo todavía más decidida. «No voy a dejar que mi pasado afecte a mi futuro», decía. «Voy a pensar en ello de vez en cuando, pero no voy a permitir que me cobre un peaje. Lo peor ya ha pasado. Ahora tengo que fijarme en lo positivo. Estoy muy cansada de vivir como estoy viviendo y voy a hacer todo lo que esté en mi mano para cambiar las cosas».

A pesar de que estaba muy por debajo de los créditos necesarios para graduarse en el colegio, Keitha se propuso terminar sus clases en el verano de 2011, cosa que era posible todavía según el sistema escolar americano. Si un estudiante de secundaria es considerado de bajo rendimiento, existen un montón de mecanismos disponibles para permitir aumentar los créditos que necesita con rapidez: trabajos de recuperación, clases en la escuela nocturna, cursos de recuperación de créditos *on line* que permiten a los estudiantes completar hasta un semestre de duración en solo un mes o dos... Mucha gente dedicada a temas de educación se muestra bastante escéptica con este tipo de

mecanismos innovadores, que a menudo parecen ser simplemente formas para que el sistema escolar pueda deshacerse de sus peores estudiantes, mandándolos al mundo real con un título pero no con una educación completa. Pero para Keitha, que estaba más que dispuesta a alejarse de Fenger, aquellos cursos fueron un regalo del cielo, y por primera vez en su carrera académica se dedicó a trabajar duro. Fue a la escuela nocturna cinco días a la semana y a menudo estuvo en Fenger desde las ocho de la mañana hasta las siete de la tarde. En junio de 2011 Keitha se graduó en el colegio y se inscribió en Truman College, una institución de la parte norte de Chicago, donde comenzó a estudiar Cosmética.

Un día de primavera de 2011, todavía a unos meses de graduarse, Keitha y yo nos sentamos en la cafetería de Fenger y me describió sus planes de futuro. Cuando terminase en Truman y se licenciase, me dijo, Lanita Reed le había prometido un trabajo a tiempo completo en el salón de belleza. «Dentro de cinco años me imagino en mi propio apartamento y con mi propio dinero», decía. «Y mis hermanas pequeñas podrán venirse a vivir conmigo».

Eso era lo que más me impresionó acerca de Keitha: que su sueño era encontrar una salida no solo para ella, sino también para su familia. «Quiero demostrar a mis hermanitas que hay una vida mejor, diferente de la que vemos todos los días», me dijo aquel día en la cafetería. «Puede parecer que no cuando todo lo que tienes termina en los barrios de Parnell y Hundreds. Pero hay vida más allá de lo que hay aquí, que son solo peleas, asesinatos y todo eso... Hay más. Hay otras formas».

Es difícil enfrentarse a la ciencia que hay detrás de los programas de intervención educativa infantil. Durante los primeros años de vida, un desarrollo sano del cerebro de los niños es una oportunidad única para que su futuro sea diferente. Uno de los hechos más prometedores de los programas que se dirigen a la parte emocional, psicológica y neurológica es que pueden ser bastante efectivos también más allá de la niñez, incluso mucho más que algunas intervenciones cognitivas. El índice de inteligencia básico es obstinadamente resistente a mejoras a partir de los ocho años de edad, pero las funciones ejecutivas y la capacidad para manejar el estrés y las emociones fuertes se pueden mejorar, a veces de forma espectacular, hasta bien entrada la adolescencia e incluso en la edad adulta.

La adolescencia es un momento lleno de dificultades para casi todos los chicos, y mucho más para aquellos que crecen en medio de la adversidad. Se pueden dar puntos de inflexión radicales porque es el momento en que las primeras heridas llevan a tomar decisiones equivocadas que producen resultados devastadores; pero los adolescentes también tienen la capacidad –o por lo menos el potencial– para repensarse y rehacer sus vidas de una forma que los niños más pequeños no pueden hacer. Y, como muestra la historia de Keitha (y como se verá de nuevo en los capítulos siguientes), la adolescencia

puede ser el mejor momento para un punto de inflexión que consiga crear una profunda transformación: el momento en el que una persona joven logra alejar la distancia que le acerca a un fracaso casi seguro, para empezar a seguir el camino hacia el éxito.

II. CÓMO CONSTRUIR EL CARÁCTER

1. La mejor clase de todas

Los treinta y ocho adolescentes que se graduaron en el colegio de educación secundaria KIPP, en la zona sur del Bronx, en la primavera de 1999, podrían ser la clase más famosa de la historia de la enseñanza pública americana. Todos los alumnos eran o negros o hispanos, la mayoría procedía de familias de escasos recursos y habían sido escogidos en cuarto curso por David Levin, un loco y desgarbado personaje de veinticinco años, licenciado en Yale. Para lograr que se matricularan en KIPP, David les había convencido tanto a ellos como a sus padres con el argumento de que sería capaz de convertirlos de los típicos alumnos fracasados del Bronx en alumnos de buenas notas con rumbo a la universidad[60]. En los cuatro años que llevaban en KIPP (acrónimo de *Knowledge Is Power Program*), habían experimentado un nuevo y centrado estilo educativo, basado en la inmersión, que a veces Levin parecía improvisar sobre la marcha, y que implicaba una combinación de largas jornadas de enseñanza en el aula, intensas y exigentes, con un estudiado programa para cambiar sus actitudes vitales y transformar su comportamiento.

El modelo de Levin parecía estar funcionando de una manera extraordinariamente rápida: en 1999, en los exámenes de octavo curso, el último, que se hacen en toda la ciudad, los alumnos de KIPP obtuvieron las mejores calificaciones de todo el Bronx y la quinta nota más alta de la ciudad de Nueva York[61]. Esos resultados –sin precedentes en ese momento para un colegio de un barrio pobre que no realizaba pruebas de admisión a los alumnos– llegaron a ser portada del *New York Times*[62] y Mike Wallace les dedicó un reportaje en su programa «60 Minutos»; además ayudó a que Doris y Donald Fisher, los fundadores de «the Gap», se decidieran a donar altruistamente varios millones de dólares a KIPP, gracias a lo cual el proyecto del colegio pasó a establecerse a nivel nacional. Por eso, ahora existen más de mil colegios KIPP subvencionados por todo el país y su plan docente, para bien o para mal, está en el centro de las discusiones nacionales sobre la enseñanza concertada, sobre la sindicalización del profesorado, sobre los exámenes estandarizados y sobre los efectos de la pobreza en el aprendizaje.

A los alumnos de la primera promoción de KIPP, desde aquel primer día de 1995, se les recordaba –con orgullo– lo importante que es la educación universitaria. Se les denominó la Promoción 2003 porque ese era el año en el que podrían acceder a la universidad. Todos los pasillos del colegio se llenaron de banderines, y cada uno de los

profesores decoró su aula con símbolos y lemas. Un gran cartel en la escalera recordaba todos los días a los estudiantes cuál era su objetivo: escalar la montaña hasta llegar a la universidad. Y, en efecto, cuando terminaron su educación en KIPP, parecían estar precisamente preparados para eso: no solo obtuvieron excelentes resultados académicos en la primera etapa de secundaria, sino que la mayoría de los alumnos había sido admitido en los más importantes y prestigiosos centros pre-universitarios, unos privados y otros católicos, a veces con becas que cubrían todos los gastos.

Sin embargo, a otros de los alumnos de esa promoción las cosas no les fueron según lo previsto. «Nos dijimos a nosotros mismos: perfecto, hemos logrado ser los quintos de todo Nueva York», me comentó Levin. «El 90% de nuestros alumnos ha logrado ser admitido en colegios privados locales. Todo va a salir bien. Pero en realidad no todo ha sido así». Casi todos los miembros de la Promoción 2003 terminaron la educación preparatoria y accedieron a la universidad. Pero entonces la montaña que tenían que escalar se hizo más empinada. Seis años después de concluir la secundaria, solo el 21% de ellos –o, lo que es lo mismo, solo ocho alumnos– había acabado sus estudios universitarios en cuatro años[63].

Tyrell Vance era uno de los miembros de aquella promoción y desde muchos puntos de vista su historia es representativa. Cuando comenzó en KIPP, se agobió y se sintió algo desconcertado ante los rituales, las normas y la actividad del colegio. «Fue un choque cultural para mí», confesaba. «Nunca había visto nada igual». Vance consideraba los deberes y las tareas como algo opcional. Eso le creó algunos problemas con los profesores; de hecho, cuando toda la clase realizó una excursión a Vermont, en séptimo, él no pudo ir porque tenía que hacer los deberes. Con independencia de esto, los profesores le atendieron bien y llegó a estrechar lazos afectivos con todos. «Era como mi segunda familia», me comentó. «Aquel era una ambiente que todos ayudamos a crear, como si fuéramos una gran familia».

Como muchos de sus compañeros de promoción, Vance era un as de las matemáticas y destacaba en los exámenes oficiales, hasta el punto de que logró aprobar la asignatura de noveno curso cuando todavía cursaba octavo. Pero, cuando salió de KIPP y se alejó de esa atmósfera de mejora personal, se apagó. «No tenía la ayuda que me proporcionaban en KIPP», me explicó. Empezó a dejarse llevar y sus notas pasaron de los sobresalientes y notables acostumbrados, a simples aprobados raspados. Vance se dio cuenta de que KIPP lo había preparado desde un punto de vista académico, pero no psicológico ni emocional. «Pasamos de estar en una familia unida, donde todos sabían lo que estaban haciendo, a un colegio de preparación a la universidad donde nadie te prestaba atención. Ni siquiera se comprobaba si habías hecho los deberes. Además tuvimos que lidiar con todos los problemas propios de esa etapa educativa, y madurar. Y ninguno de nosotros estaba preparado para hacerlo».

Después de la preparatoria, Vance se matriculó en una universidad pública de Nueva York para estudiar la carrera de Informática, de cuatro años. Pero esos estudios le aburrían y los dejó. Se dedicó a trabajar en casinos y salas de juego. Como no congeniaba con su jefe, también abandonó el trabajo. Estuvo una temporada sin hacer nada y terminó, al final, aceptando un empleo en una tienda de zapatos. Más tarde se matriculó en una facultad pública para estudiar Historia. Pero en poco tiempo gastó todo el dinero que tenía reservado para pagar las tasas y dejó los estudios ya definitivamente. Ahora tiene casi 25 años y lleva trabajando una temporada en el departamento de atención telefónica al cliente de AT&T y Time Warner-Cable. Disfruta de su trabajo, y está orgulloso de todo lo logrado hasta el momento, pero, si echa la vista atrás, no puede dejar de arrepentirse. «Yo tenía mucho potencial y probablemente debería haberlo aprovechado mejor».

2. Aprendiendo a ser optimista

Para David Levin, fue duro ver cómo todos esos estudiantes pasaban por la universidad. Cada mes recibía la noticia de que otro de sus antiguos alumnos había dejado sus estudios universitarios. Así que reflexionó personalmente sobre esos datos. ¿Qué se podía haber hecho de otra forma?, se preguntaba. El punto fuerte de KIPP era ofrecer a sus alumnos todo lo que iban a necesitar para triunfar en la universidad, pero no estaba siendo así. ¿Qué era lo que había fallado?

A medida que se incrementaban los datos de abandono, y no solo los de la primera promoción, Levin se dio cuenta de que había un fenómeno curioso: los estudiantes que aguantaban y no dejaban la universidad no coincidían siempre con aquellos alumnos que habían destacado académicamente en KIPP. Se trataba, más bien, de aquellos que poseían otros talentos o capacidades, como el optimismo, la flexibilidad o las habilidades sociales. Eran aquellos que lograban reponerse de unas malas notas y, a continuación, procuraban hacerlo mejor la próxima vez; quienes superaban las tristes separaciones o las peleas de sus padres; quienes convencían a los profesores para que les echaran una mano después de clase; los que resistían la tentación de irse al cine y eran capaces de quedarse estudiando en casa. Ciertamente es que, en opinión de Levin, estas cualidades no eran suficientes para garantizar por sí mismas obtener una licenciatura. Pero para los chicos que no disponían de muchos recursos económicos y no tuvieron la red de protección social que para Levin habían sido sus padres, estas cualidades podían resultar indispensables para lograr un título universitario.

Las cualidades que Levin vio en esos alumnos eran casi idénticas al conjunto de habilidades que James Heckman y otros economistas han denominado «competencias no-cognitivas». A Levin, sin embargo, le gustaba denominarlas con otro nombre: fortalezas de carácter. Con anterioridad a la creación de KIPP, en la década de los noventa, Michael Feinberg y Levin, los cofundadores, habían decidido ofrecer en un colegio de educación secundaria de Houston tanto formación académica como formación del carácter. Para ello, llenaron las paredes del aula con consignas del tipo «trabaja duro» o «sé amable» o «no hay atajos». Además idearon un sistema de recompensas y sanciones con el fin de enseñar no solo álgebra y funciones matemáticas, sino cosas como trabajo en equipo, empatía o perseverancia. En KIPP, los chicos llevaban camisetas con lemas como «Una escuela. Una misión. Dos habilidades. Las académicas y las del carácter».

Cuando Levin y Feinberg llegaron a Houston, como miembros de la tercera generación de jóvenes que trabajaba en Teach for America, se habían licenciado ya en universidades de la Ivy League y eran profesores brillantes a la vez que relativamente despistados. Desde sus comienzos, aplicaron estrategias y métodos docentes que

copiaron de algunos profesores innovadores que habían conocido; en concreto, se habían fijado en Harriett Ball, una vieja profesora que impartía clase en el colegio al que había asistido Levin, y que hacía atractivas todas las lecciones, desde la multiplicación hasta Shakespeare, empleando música, canciones y ejercicios. Pero, cuando pensaron en los métodos para formar el carácter, no encontraron referencias parecidas a las de Ball. La ausencia absoluta de modelos y programas diseñados con la finalidad de formar el carácter, e incluso el silencio total que existía sobre el tema, obligó a que todos los años las discusiones en KIPP comenzaran desde cero y partieran de un debate entre los profesores y directivos en relación a los valores y comportamientos que fomentarían, y por qué y cómo hacerlo.

En el invierno 2002, cuando los primeros alumnos de KIPP seguían preparándose para la universidad, el hermano de Levin, que era el gerente, le prestó *Aprenda optimismo*^[64], un ensayo de Martin Seligman, profesor de psicología en la universidad de Pensilvania. Seligman es uno de los principales expertos en la corriente de pensamiento llamada psicología positiva, y su libro, publicado en 1991, es el texto fundacional de esta teoría. Revela que el optimismo es una habilidad que puede aprenderse, y no una cualidad innata. Los niños y los adultos pesimistas pueden ejercitarse para estar más ilusionados, según Seligman, y, si lo hacen, es probable que sean más felices, más saludables y tengan más éxito. En *Learned Optimism* señala que para la mayoría de las personas la depresión no es una enfermedad, como sostienen la mayoría de los psicólogos, sino sencillamente un «estado de ánimo bajo»^[65] que se produce «cuando aceptamos creencias pesimistas sobre las causas de nuestros contratiempos». Si se quiere evitar la depresión y mejorar la calidad de vida, Seligman aconseja desarrollar un «estilo explicativo», es decir, una forma de razonamiento sobre por qué nos suceden cosas buenas y malas.

Según Seligman, los pesimistas tienden a reaccionar ante acontecimientos negativos con interpretaciones permanentes, personales y penetrantes (o dominantes). Lo que él llama las «Tres P»^[66]. ¿Has fracasado en un examen? La causa no ha sido que no te has preparado lo suficiente, sino que eres tonto. Si te dicen que no a una cita, no lo intentes de nuevo: nadie te va a querer nunca. Por el contrario, los optimistas buscan explicaciones concretas, sencillas y breves acerca de lo que ha ido mal y, por consiguiente, se sobreponen más fácilmente ante un revés para intentarlo de nuevo.

Mientras leía aquel libro, Levin reconoció muchos de los patrones de las tres P de Seligman en su propia vida, en la de sus profesores y en la de los alumnos. Por aquel entonces, Levin era sobre todo famoso entre los estudiantes y el personal de KIPP por las interminables y estruendosas charlas que daba sobre el comportamiento y el bajo rendimiento académico. «Gritaba mucho», recuerda Vance con una sonrisa. Pero Levin comenzó a pensar si las discusiones con los alumnos y el hecho de que continuamente

estuvieran escuchando críticas personales, penetrantes y permanentes, estaba teniendo alguna consecuencia positiva. Ante la pregunta de «¿Por qué no has hecho los deberes?» podría significar para un alumno, por ejemplo, «¿Qué pasa contigo? ¡No puedes hacer nada bien!». Por eso, decidió regalar un ejemplar de *Learned Optimism* a todo el personal de KIPP, y elaboró una guía de preguntas basada en el libro para iniciar un proceso de reflexión. En una jornada de desarrollo profesional organizada en verano de 2002, entregó la guía a sus profesores para iniciar una reflexión. Incluía algunas preguntas que resultaban incómodas, tanto para Levin como para sus compañeros. Por ejemplo, ¿por qué algunos de nuestros alumnos no se sienten suficientemente valorados o aceptados, o no creen en sí mismos? O ¿por qué los padres se sienten a veces humillados, creen que se les ha faltado al respeto o se les ha criticado?, ¿cómo podemos forjar el ánimo y el carácter de nuestros alumnos sin destrozarlos o humillarlos? Para Levin, se trataba del comienzo de un largo proceso de reflexión y reevaluación de toda su actividad. Es verdad que llevaba ya casi una década intentando formar el carácter de sus alumnos, pero ¿y si las técnicas que habían utilizado eran sencillamente ineficaces?

3. Riverdale

David Levin fue también a un colegio del Bronx, como sus alumnos, pero era un colegio diferente, situado en una zona completamente distinta. Estaba al oeste de donde se encuentra ahora KIPP, pasado el estadio de los Yankees. Un poco al norte, donde está la Major Deegan Expressway y cerca de Riverdale, un hermoso barrio con montañitas inclinadas y verdes, de calles sinuosas que desde hace más de un siglo ha sido el hogar de algunas de las familias más ricas de Nueva York. Entre sus grandes edificios históricos destacan tres que albergan los colegios privados más prestigiosos de la zona: el Horace Mann, la Ethical Culture Fieldston School y, en la cima de una alta montaña, dominando grandiosamente el Van Cortlandt Park y la ciudad, el colegio Riverdale. Levin, que se crio en Park Avenue, se cambió a Riverdale en octavo curso, y allí destacó no solo por su habilidad en matemáticas y ciencias, sino también por ser el capitán del equipo de baloncesto.

Cuando se visita hoy Riverdale, lo primero que llama la atención es su campus, más grande que el de cualquier otro colegio de la ciudad, con una extensión de 10 hectáreas. Todos los jardines están esmeradamente cuidados y están rodeados de edificios de piedra y campos de flores. En teoría, los alumnos no llevan uniforme, pero los de secundaria comparten un atuendo estudiadamente *casual*: llevan chaquetas de Abercrombie&Fitch y mochilas North Face.

Cuando asistí a una de las clases de décimo curso, un día lluvioso de finales de invierno, todas las alumnas menos una llevaban la mismas botas Hunter, que cuestan 125 dólares. John F. Kennedy and Robert F. Kennedy estudiaron en Riverdale durante un breve período de tiempo y, a día de hoy, el alumnado vive principalmente en zonas como el Upper East Side o en elegantes distritos del Condado de Westchester. Riverdale es el típico sitio al que los miembros de la clase dirigente envían a sus hijos para que aprendan a ser parte de la élite. La matrícula cuesta 38.500 dólares al año desde la guardería. Cuando conocí a su director, Dominic Randolph, pensé que no era el tipo de persona al que le pegase dirigir una institución con tanto prestigio y tanta tradición. Tiene pinta de iconoclasta, de estar un poco loco y ser algo excéntrico. Va siempre a trabajar con traje negro y corbata estrecha, y este atuendo, con su actitud *cool* y su pelo canoso suelto, hace que cualquiera que le conozca se pregunte si ha sido saxofonista en algún grupo musical de los ochenta. Su acento británico ayuda a apoyar esta suposición. Pero Randolph es un gran intelectual, siempre está al corriente de las nuevas ideas. Hablar con él es como asistir a una conferencia TED para ti solo: la conversación está jalonada de citas y referencias a las últimas investigaciones realizadas por psicólogos del comportamiento, gurús de la gestión y diseñadores. Cuando le nombraron director en 2007, transformó las dependencias administrativas del colegio con la ayuda de su

secretaria. Cambiaron el antiguo y solitario santuario que servía de despacho a los anteriores directores y lo remodelaron junto a una pequeña sala de espera, conformándolo todo como un espacio de trabajo diáfano, con las paredes cubiertas de pizarras para escribir ideas, frases y lemas. Una de las veces que fui a visitarle, no había nada en las pizarras, salvo una hoja con un gran signo de interrogación negro.

Como director de un colegio tan terriblemente competitivo, Randolph, que ha cumplido ya los cincuenta, se muestra generalmente escéptico acerca de muchos de los supuestos en los que se basa la educación americana actual. Así, por ejemplo, nada más llegar a Riverdale quitó las clases para alumnos destacados, animó a los profesores a poner menos deberes y afirmó que las pruebas de admisión que se exigían en Riverdale y en otros colegios privados constituían «un procedimiento injusto de selección» porque valoran a cada alumno teniendo prácticamente solo en cuenta su coeficiente intelectual (CI). «Poner el acento en las pruebas y exámenes», me comentó cuando le visité en su despacho un día de otoño, «es olvidar uno de los factores que más importan para ser realmente una persona de éxito».

Ese factor esencial que, a juicio de Randolph, se olvida es justamente el carácter. «Tanto para los pioneros americanos como para quienes emigraron desde Italia en la década de los veinte, América era la tierra en la que, si trabajabas mucho y tenías el coraje y el valor suficiente, podías triunfar. Ahora, curiosamente, esto se ha olvidado. Me preocupa que los alumnos, que llevan vidas acomodadas, al sacar un ocho en un examen, piensen que han conseguido algo importante. Creo que así les estamos llevando a largo plazo al fracaso. Cuando en un momento dado de su vida ese alumno tenga que afrontar una situación difícil, se vendrá abajo. No creo que estén aprendiendo a controlar las cosas y a enfrentarse a ese tipo de situaciones».

Al igual que Levin, Randolph ha reflexionado mucho en su trayectoria como profesor acerca de si los colegios deben enseñar a formar el carácter y sobre cómo hacerlo. Siempre se había sentido solo en esta tarea. En el internado británico al que asistió de niño, sus profesores daban por supuesto que formaban el carácter además de enseñar Matemáticas o Historia. Pero, cuando llegó a Estados Unidos, se dio cuenta de que los profesores americanos eran más reacios a ese tipo de cosas que sus homólogos ingleses. Durante mucho tiempo, Randolph siguió las discusiones nacionales acerca de la formación del carácter y a todo lo que las rodeaba, pero siempre pensaba que ese debate no estaba realmente muy relacionado con las necesidades reales de los colegios. En los ochenta, William Bennett defendió y propuso enseñar virtudes, pero sus planteamientos pronto comenzaron a adquirir un cariz político, según Randolph, y pasaron a formar parte de la ideología neoconservadora. A Randolph le habían atraído al principio las aportaciones de Goleman sobre inteligencia emocional, pero le parecían inconsistentes, demasiado sentimentales como para constituir la base de un proyecto práctico de

enseñanza. «Buscaba alguna teoría seria y rigurosa, que no estuviera de moda necesariamente, pero que implicara de verdad una transformación de la cultura educativa», me dijo.

En el invierno de 2005, Randolph leyó *Learned Optimism*, y comenzó a interesarse por el campo de la psicología positiva. Empezó a leer sobre la teoría de Seligman y de algunos de sus seguidores, como Christopher Peterson, de la Universidad de Michigan, o Angela Duckworth, una de las discípulas más brillantes de Seligman en Pensilvania. En esa época, Randolph fue nombrado ayudante de dirección del colegio Lawrenceville, un internado privado cerca de Princeton, en Nueva Jersey. Consiguió un día una cita con Seligman, en Filadelfia. Pero, la mañana en la que Randolph se dispuso a recorrer las cuarenta millas de coche que le separaban de allí, Seligman había citado también a David Levin. De esta forma, los dos acudieron al despacho a la misma hora, así que Seligman decidió atender a los dos a la vez. Además invitó a Peterson, que había ido a verle, a que se uniera a ellos, con el fin de tener entre todos una discusión libre y abierta sobre psicología y educación. Ese fue el comienzo de una larga y fructífera colaboración.

4. Fortalezas de carácter

Levin y Randolph fueron a Filadelfia para hablar sobre optimismo. Pero Seligman les sorprendió enseñándoles un nuevo libro, muy diferente del anterior, que acababa de publicar con Peterson: *Character Strengths and Virtues: A Handbook and classification*. Los otros best-sellers que Seligman había publicado eran ensayos breves de psicología divulgativa y accesible, y llevaban subtítulos pensados para atraer la atención de los lectores típicos de la librería de un aeropuerto, como, por ejemplo, cómo cambiar su mente y su vida. Pero *Character Strengths and Virtues* poseía un tono académico, tenía más de 800 páginas, pesaba tres libras y pico, y costaba 80 dólares. Según los autores, pretendía ser «un manual de cordura y equilibrio mental»[\[67\]](#), es decir, el contrapunto al conocido DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), que clasificaba oficialmente las enfermedades psiquiátricas y que todo psicólogo y terapeuta tenía en su despacho.

Carácter es uno de esos términos que complican cualquier discusión, ya que, dependiendo de cada persona, puede significar una cosa u otra. Con frecuencia, se utiliza la palabra para aludir a un concreto conjunto de valores, pero eso implica que su sentido cambiará con el tiempo. Por ejemplo, en la Inglaterra victoriana, una persona con buen carácter era casta, frugal, aseada, piadosa y tenía un cierto decoro social. En la frontera americana, sin embargo, tenía que ver con la valentía, la autosuficiencia, el ingenio, la laboriosidad y el coraje. Sin embargo, con su libro, Seligman y Peterson aspiraban a superar ese relativismo histórico para identificar aquellas cualidades que tuvieran importancia no solo para la idiosincrasia americana contemporánea, sino para cualquier época y cultura. Para ello, estudiaron las obras de Aristóteles, Confucio, los Upanishads y la Torá, o los manuales de los Boy Scouts. Incluso tuvieron en cuenta a algunos personajes de Pokemon. Finalmente elaboraron una lista de 24 rasgos de carácter que parecían ser aceptados universalmente. En esa lista se incluyeron cualidades que cualquiera reconoce como características clásicas de nobleza y honradez, como la valentía, la ciudadanía, la justicia, la sabiduría o la integridad; así como otras de tipo más emocional, como el amor, el humor, la diversión, o la capacidad de apreciar la belleza; y otras, en fin, que se referían al ámbito de las relaciones humanas habituales, como la inteligencia social (la capacidad para reconocer la dinámica de las relaciones interpersonales y de adaptarse con rapidez a las diferentes situaciones sociales), la amabilidad o la gratitud.

Según decían Seligman y Peterson, en la mayoría de las sociedades, estas «fortalezas» de carácter tenían un sentido moral y en muchos casos estaban relacionadas con las obligaciones o normas religiosas. Pero las leyes morales no servían para formar el carácter porque reducían la conducta virtuosa a la mera obediencia a una autoridad

superior. «Las virtudes», escribieron, «son mucho más interesantes que las leyes o las normas»[68]. Para Seligman y Peterson, el valor de las veinticuatro fortalezas identificadas no dependía de ningún sistema ético o moral concreto, sino que se basaba en su bondad puramente práctica, es decir, en lo que ganaba una persona al poseer las virtudes y desarrollarlas. Cultivar esas virtudes era un camino que conducía con seguridad a la «buena vida»[69], una existencia no solo feliz, sino satisfactoria y llena de sentido.

Muchos de nosotros, sin embargo, tenemos la idea de que el carácter es algo innato e invariable, un conjunto básico de atributos que definen la esencia de una persona. Seligman y Peterson pensaban de otra manera: sostenían que eran un cúmulo de habilidades, capacidades o fortalezas, que pueden cambiar y que, de hecho, son completamente maleables. Son habilidades que se pueden aprender, practicar y que, por tanto, se pueden también enseñar.

Pero en la práctica, cuando los educadores intentan enseñar cuestiones de carácter, con frecuencia tienen que enfrentarse con leyes morales. En la década de los noventa, hubo un movimiento nacional a favor de la educación del carácter en EE.UU.[70], inspirado en algunos comentarios de la primera dama de entonces, Hillary Clinton, y del presidente, que en el debate sobre el Estado de la Unión dijeron que se «animaba a todos los colegios a enseñar la formación del carácter, a enseñar buenos valores y civismo». Pero, en poco tiempo, ese movimiento a favor de la formación del carácter que empezaron los Clinton se pervirtió, y se convirtió en una manera de acusar al adversario político: la derecha pensaba que esa iniciativa era una forma rastrera y encubierta de imponer valores progresistas propios de lo políticamente correcto; por su parte, la izquierda sospechaba que con la referencia a la formación del carácter la derecha ocultaba su propósito de adoctrinar a los jóvenes con valores cristianos. En cientos de colegios públicos americanos existen hoy en día programas de educación del carácter, pero la mayoría de ellos no están muy definidos o son superficiales, y los que se han implantado seriamente han resultado ineficaces. La evaluación nacional de este tipo de programas, que publicó en 2010 el National Center for Education Research[71], dependiente de lo que sería el Ministerio de Educación de Estados Unidos, estudió siete de esos programas de primaria durante tres años consecutivos. No consiguió hallar influencia ni impacto alguno para ninguno de ellos, ni en el comportamiento de los estudiantes, ni en los resultados académicos, ni en la cultura escolar.

A Levin y a Randolph les pareció interesante que la propuesta de Seligman estuviera centrada más en el rendimiento y desarrollo personal, que en una perspectiva más propia de algún tipo de sistema moral. A menudo, tanto sus críticos como sus defensores pensaban que KIPP era un colegio moralizante. Por ejemplo, en su libro de 2008, *Sweating the small staff*[72], el periodista David Whitman acuñó la expresión «nuevo

paternalismo» para referirse a los métodos que se utilizaban en KIPP y en otros colegios similares. Según Whitman, este tipo de centros educativos enseñaban a los estudiantes «no solo a cómo pensar, sino sobre todo a cómo actuar de acuerdo con lo que comúnmente se llaman valores tradicionales, los propios de la clase media»[\[73\]](#). A Levin, sin embargo, le causaba horror esta expresión. No le gustaba que se pensara que KIPP intentaba inculcar a sus alumnos los valores típicos de la clase media americana, como si los alumnos más acomodados tuvieran unos principios de los que carecían los estudiantes de clase baja. «Lo que me parece más interesante de la perspectiva de la teoría de las fortalezas de carácter es que no parte en ningún sentido de juicios de valor», me confesó. «El inconveniente principal que se encuentra uno ante la ética y los valores es que están muy bien pero ¿de qué valores hablamos en concreto?, ¿de qué ética?».

5. Autocontrol y fuerza de voluntad

Después de su primer encuentro en el despacho de Seligman, Levin y Randolph se mantuvieron en contacto por teléfono y por email, e intercambiaban artículos y referencias. Pronto se dieron cuenta de que tenían intereses e ideas en común, a pesar de que trabajaban en contextos educativos diferentes. Decidieron unir fuerzas e investigar conjuntamente sobre los misterios que existían en torno al aprendizaje y la educación del carácter, y recurrieron a Angela Duckworth, que en ese momento era una alumna de postgrado en el departamento de Seligman, para que les ayudara. Ahora es profesora ayudante en ese mismo sitio. Duckworth había llegado a Pensilvania en 2002, con treinta y dos años, un poco más tarde de lo habitual para ser una estudiante de postgrado. Era hija de inmigrantes chinos y había sido la típica alumna aplicada con sobresalientes en muchas asignaturas, tanto en su etapa de adolescente como después. Tras concluir sus estudios en Harvard (y colaborar en su tiempo libre en una academia de verano para niños de escasos recursos de Cambridge), había desempeñado desde mediados de los noventa los siguientes puestos: ayudante en la oficina de redacción de discursos de la Casa Blanca, alumna Marshall en Oxford, donde estudió neurociencias; además trabajó en McKinsey y fue también asesora de un colegio *charter*. Pensó durante mucho tiempo en crear su propio colegio *charter*, pero al final consideró que el modelo de estos colegios no era el más eficaz para cambiar las condiciones de los niños de clase baja o, al menos, no era el mecanismo que ella iba a emplear. Cuando solicitó ser admitida en el programa de doctorado en Pensilvania, escribió en su ensayo de presentación que sus experiencias en los colegios le habían ofrecido «una visión claramente diferente de lo que debería ser la reforma educativa» y que había cambiado las ideas que tenía sobre lo que esa reforma debería implicar. «Creo que el problema no es solo de los colegios, sino de los propios estudiantes»[74], señalaba. «Aprender es algo difícil: ese es el problema. Es cierto que aprender es divertido, emocionante y gratificante, pero a veces también resulta desalentador, agotador y desesperante... Para mejorar el bajo rendimiento crónico de los estudiantes inteligentes, los padres y los profesores tienen primero que reconocer que el carácter importa al menos tanto como la inteligencia».

En Pensilvania, Duckworth se dedicó a trabajar primero el tema de la autodisciplina. Durante su primer año de elaboración de la tesis, seleccionó a 164 alumnos de octavo curso del colegio Masterman Middle School, un atractivo centro educativo del centro de Filadelfia[75]. Esos alumnos completaron las pruebas y los test clásicos que miden el CI, así como otros que valoraban su grado de autodisciplina. Más tarde, durante el transcurso del año escolar, se evaluó su rendimiento mediante criterios puramente académicos. Al final de año, para sorpresa de muchos, se descubrió que los resultados obtenidos en la prueba de autodisciplina eran un criterio más útil y adecuado que el CI

para predecir el rendimiento académico futuro de un alumno.

Duckworth comenzó a trabajar conjuntamente con Walter Mischel, un profesor de psicología de la Universidad de Columbia, famoso en el ámbito de las ciencias sociales por haber realizado un estudio que se conoce popularmente como *la prueba de las golosinas*. A finales de los sesenta, Mischel, que entonces era profesor en la Universidad de Stanford, puso en marcha un ingenioso experimento para valorar la fuerza de voluntad que tenían los niños de cuatro años[76]. En una guardería del campus de Standford, llevaba a los niños a una pequeña habitación. Los sentaba ante una mesa con una campana y les ofrecía una golosina. Le indicaba a cada niño que iba a salir de la habitación pero que podía comerse la golosina mientras regresaba. Pero también le ofrecía otra alternativa: si quería comerse la golosina, podía hacerlo, pero, si esperaba a que regresara sin comérsela, al volver le daría una segunda.

Mischel pensaba que ese experimento le permitiría estudiar las diferentes técnicas que utilizaban los niños para resistir la tentación. Pero su experimento adquirió mayor trascendencia de la esperada cuando, después de más de diez años del experimento original, Mischel recabó información suficiente como para comprobar si la capacidad que aquellos niños mostraban para retrasar las gratificaciones tenía alguna relación con sus resultados académicos, o con cualesquiera otros resultados posibles. A partir de 1981, empezó a trabajar para localizar a esos chicos y siguió estudiando su evolución en las siguientes etapas de su vida. La correlación entre el tiempo que los niños tardaron en comerse la golosina y su éxito académico posterior resultó muy reveladora. Los niños que había esperado 15 minutos, obtuvieron de media 210 puntos más en las pruebas nacionales SAT que aquellos que habían abierto la campana después de esperar solo 30 segundos[77].

Duckworth estaba intrigada por los resultados de este estudio, que parecían corroborar sus investigaciones sobre el autocontrol. Pero su interés residía en realidad en una de las preguntas básicas que se hacía Mischel: si se quiere aumentar la capacidad de autocontrol, ¿cuáles son las tácticas y estrategias más eficaces? Y ¿se pueden enseñar? El experimento de Mischel había ofrecido algunos datos interesantes al respecto. Por ejemplo, tanto la teoría psicoanalítica como la teoría del comportamiento habían sostenido que la mejor forma de motivar a un chico para que no tomara las golosinas era, más que nada, mantener centrada su atención sobre la recompensa. En este caso, acentuar el atractivo de las dos golosinas y de lo bien que se sentiría al tomarlas juntas. Pero la verdad era precisamente la contraria: cuando se apartaban las golosinas de la vista del niño, era más fácilmente capaz de retrasar la gratificación que cuando las tenía justo delante. Los niños que mejor lo hicieron en el experimento fueron los que se habían distraído. Algunos de ellos comenzaron a cantar o a hablar solos, haciendo tiempo hasta que regresara el investigador; otros miraban de lejos las golosinas, o se tapaban los ojos;

incluso uno de ellos, un pequeño chaval con mucho dominio de sí mismo, llegó a echar una cabezadita.

Al mismo tiempo, Mischel mostró que la capacidad de los niños para resistir la tentación aumentaba cuando se les ayudaba y se les animaba a pensar de diversas formas sobre las mismas golosinas. En la medida en que pensaran en la gratificación de un modo más abstracto, eran capaces de esperar más tiempo. Cuando se les alentaba a que pensaran en la golosina como si fuera una gran nube hinchada lograban retrasar la satisfacción inmediata hasta siete minutos más[78]. A varios chicos se les mostró una fotografía de una golosina, en lugar de una de verdad, y así resistieron más tiempo. A otros se les enseñaron golosinas reales, pero se les aconsejó que las «pusieran dentro de un marco, como si se tratara de una fotografía». Así consiguieron resistir la tentación hasta casi 18 minutos.

Sin embargo, cuando Duckworth intentó replicar los resultados de Mischel en el ámbito escolar, todo fue más difícil de lo que esperaba. En 2003, ella y algunos colegas realizaron un experimento con estudiantes de un colegio de Filadelfia que duró seis semanas. Los alumnos hicieron algunas pruebas y test de autocontrol, obteniendo recompensas por terminar los deberes. Se esperaba así que los chicos, al concluir el estudio, hubieran desarrollado más autocontrol del que tenían al principio. Pero no fue así: los estudiantes que participaron en el experimento no obtuvieron mejores resultados en las pruebas finales que los del grupo de control. «Tuvimos en cuenta toda una multitud de factores: las notas que puso el profesor en autocontrol, si acababan o no los deberes, los exámenes estandarizados, las GPA o si llegaban o no tarde a clase», me dijo. «Pero el efecto sobre todo aquello era cero».

6. Motivación

El problema con las técnicas de autocontrol como las ensayadas en el estudio de las golosinas es que funcionan exclusivamente cuando el niño en cuestión sabe lo que quiere. Las metas a largo plazo que Duckworth ofrecía a los estudiantes de su experimento eran menos tangibles, menos inmediatas, en general menos atractivas que las golosinas que recibían los niños tras esperar veinte minutos. La cuestión que se planteaba entonces era otra: ¿cómo conseguir de los niños la atención, el enfoque y la determinación necesarias a largo plazo que se necesitan para alcanzar metas y objetivos más abstractos, como aprobar un examen, terminar los estudios de secundaria o tener éxito en la universidad?

Duckworth descubrió que era eficaz dividir el proceso de consecución de logros y objetivos en dos partes diferentes: una la motivación y otra la fuerza de voluntad. Estas dos dimensiones, a su juicio, son necesarias para alcanzar una meta a largo plazo, y sin una y otra resulta imposible hacerlo. La mayoría de nosotros hemos tenido la siguiente experiencia: podemos tener la suficiente motivación como para lograr algo, pero la falta de fuerza de voluntad necesaria nos impide hacerlo. Se puede intensamente querer bajar de peso, pero si falta la voluntad, la fuerza de voluntad para el autocontrol, para empezar a comer menos, nunca lo conseguiremos. Además, a un chico realmente motivado podría resultarle útil aplicar los ejercicios y las técnicas de autocontrol que intentaba transmitirles Duckworth, pero qué les ocurre a los chicos que no están motivados para alcanzar los objetivos que quieren sus padres o sus profesores. En este caso, reconoce Duckworth, ninguna técnica de autocontrol será suficiente.

Eso no quiere decir, sin embargo, que sea imposible transformar la motivación o el ánimo de las personas. Reflexionemos un poco sobre un par de experimentos realizados hace unas décadas. En el primero de ellos, llevado a cabo en el norte de California en 1960, un investigador llamado Calvin Edlund seleccionó a 79 niños de clase media de entre cinco y siete años[79]. Los niños fueron divididos en un grupo experimental y un grupo de control de forma aleatoria. Todos ellos, en primer lugar, completaron el test estándar Stanford-Binet para medir su CI. Siete semanas después, realizaron una prueba similar, pero esta vez a los niños del grupo experimental se les premiaba con una chocolatina por cada respuesta correcta. En la primera prueba, los dos grupos obtuvieron puntuaciones similares; en la segunda, el CI del grupo que recibía chocolatinas aumentó de promedio 12 puntos, una cifra considerable.

Años más tarde, dos investigadores de la Universidad de Florida del Sur repitieron de nuevo el experimento de Edlund[80]. En esta ocasión, después de la primera fase, dividieron a los niños en tres grupos según su CI: uno, con alto CI (119 puntos); otro, con medio CI (101 puntos); y, finalmente, el grupo de bajo CI (79 puntos). En un

segundo test de inteligencia, se recompensaba a la mitad de los niños de cada categoría con una chocolatina por respuesta acertada, como hizo Edlund. Los niños del grupo medio y alto no mejoraron sus puntuaciones en este segundo test, pero los del grupo bajo que recibieron chocolatinas alcanzaron en él los 97 puntos de CI, de forma que desaparecía la distancia que les separaba de sus compañeros del grupo medio.

Estos estudios supusieron un duro revés para las ideas tradicionales que existían acerca de la inteligencia, según las cuales los test de CI medían objetivamente una capacidad real y sobre todo permanente. En cualquier caso, una cualidad que era imposible modificar con unas cuantas chocolatinas. Pero también plantearon un interrogante importante e inesperado sobre los niños con bajo CI. ¿Era de verdad tan bajo?, ¿cuál era su CI verdadero, el del 79 o el de 97?

Así son de frustrantes a veces las atractivas preguntas a las que se enfrentan los profesores que desempeñan su trabajo en colegios con elevados índices de pobreza. La mayoría de ellos piensa que sus alumnos son más listos de lo que parecen, y saben que, si se aplicaran un poco más a los estudios, sus resultados serían mejores. Pero ¿cómo lograr que se apliquen más? ¿Deberían regalarles chocolatinas cuando acierten a lo largo de toda su vida? No parece una solución práctica. Es verdad que los estudiantes de secundaria de familias de bajos ingresos cuentan ya con numerosas recompensas por obtener buenas notas en los exámenes, si bien es cierto también que esas recompensas no las reciben de inmediato, aunque sí a largo plazo. Lo que queremos decir es que, si los test de esos estudiantes y sus pruebas GPA del colegio reflejan un CI del 97, en vez de del 79, es mucho más probable que sean capaces en el futuro de terminar sus estudios, ir a la universidad y obtener finalmente un buen trabajo, momento en el cual podrán comprar tantas chocolatinas como deseen.

Pero, como saben todos los profesores de secundaria, convencer a los estudiantes de esta lógica es mucho más difícil de lo que parece. Los mecanismos de la motivación son complejos y ofrecer premios y recompensas a veces resulta contraproducente. En su libro *Freakonomics*, Steven Levitt y Stephen Dubner cuentan la historia de un estudio que emprendieron unos investigadores en los años 70 con el fin de comprobar si recompensando a los donantes de sangre con un pequeño estipendio se aumentaría la cantidad de las donaciones. El resultado fue que donaron menos personas[\[81\]](#).

Y, aunque el estudio con las chocolatinas parece concluir que incentivar con recompensas materiales a los niños podría marcar una gran diferencia, en la práctica las cosas no funcionan así. En los últimos años, el economista de Harvard Roland Fryer ha intentado exportar las conclusiones del estudio de las chocolatinas a una escala mayor, en concreto, trasladando el estudio a todo el sistema escolar de una ciudad. Para ello, ofrecía compensaciones extras a los profesores que aumentaban los resultados académicos de sus clases; daba incentivos a los estudiantes que habían subido las notas,

como, por ejemplo, minutos gratis para hablar por el móvil; y, finalmente, entregaba recompensas económicas a las familias cuyos hijos mejoraban[\[82\]](#). El experimento se puso en marcha minuciosa y cuidadosamente, pero todos los resultados de las recompensas fueron decepcionantes. No obstante, se pueden extraer algunas ideas interesantes de los datos del estudio. En Dallas, por ejemplo, el proyecto pasó por ofrecer a los jóvenes dinero por cada libro que leyeran, y parece que esto mejoró el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de lengua. Pero, en su mayor parte, todos los programas de este tipo han sido un rotundo fracaso. El experimento más ambicioso ofrecía incentivos a los profesores de la ciudad de Nueva York. Tuvo un coste de 75 millones de dólares y se tardó tres años en implantar. En la primavera de 2011, Fryer informó que no se había producido ningún resultado positivo.

7. El test sobre la velocidad de codificación

El problema de motivar a las personas es el siguiente: nadie sabe realmente cómo hacerlo bien. Esto explica que haya proliferado toda una exagerada industria encargada de producir carteles inspiradores, libros de autoayuda y conferenciantes motivantes, pero lo que motiva y anima a cada persona es muchas veces difícil de determinar, explicar y medir.

Gran parte de su complejidad reside en que los diversos tipos de personalidad responden a motivaciones muy diferentes. Esto lo sabemos gracias a una serie de experimentos realizados en 2006 por Carmit Segal, entonces estudiante de post doctorado del Departamento de Economía de Harvard y ahora profesora de la universidad de Zúrich. Segal quería mostrar cómo se relacionaba la personalidad con la respuesta a los incentivos, y para hacerlo utilizó una de las pruebas más sencillas posibles, la que se llama *prueba de velocidad de codificación*[\[83\]](#). Esta prueba se hace para valorar las competencias administrativas más básicas y consiste en un sencillo procedimiento. Los participantes reciben una guía en la que aparece un conjunto de palabras asignadas a números de cuatro dígitos. Algo así como:

Juego	2715
Barbilla	3231
Casa	4232
Sombrero	4568
Habitación	2864

Más abajo, se les muestra un test de respuesta múltiple que ofrece cinco respuestas posibles para cada una de las palabras por las que se pregunta:

	A	B	C	D	E
1. SOMBRERO	2715	4232	4568	3231	2864
2. CASA	4232	2715	4568	3231	2864
3. BARBILLA	4232	2715	3231	4568	2864

El objetivo es hallar el número correcto teniendo en cuenta la guía. Si se sabe hacer, resulta fácil.

Segal descubrió la existencia de dos grandes bancos de datos con las puntuaciones que decenas de miles de jóvenes habían obtenido en esta prueba. Además encontró los datos de otro test que evaluaba las habilidades cognitivas. Sus fuentes principales fueron

además el estudio nacional transversal sobre jóvenes, llamado NLSY, una gran encuesta que se realizó a más de doce mil jóvenes en 1979; y los datos que provenían de las pruebas de codificación que realizaban todos aquellos que solicitaban el ingreso en las Fuerzas Armadas de los EE.UU. Mientras que ni los estudiantes de secundaria ni el resto de jóvenes que participaron en la encuesta nacional tenían incentivos directos para hacer esas pruebas, dado que no tenían trascendencia para su expediente, solo podían servir a efectos de la investigación las pruebas que realizaron los reclutas puesto que eran muy importantes para ellos ya que un mal resultado los dejaba fuera del ejército.

Comparando los resultados de esos dos grupos, Segal se percató de que, en promedio, los chicos de secundaria y los universitarios obtuvieron mejores resultados en las pruebas de tipo cognitivo. Pero en la prueba de velocidad de codificación los reclutas lo hicieron mucho mejor. Esto podía deberse a que tenían una competencia más natural a la hora de relacionar números con palabras, aunque esto no era muy probable. Segal se dio cuenta de que lo que en realidad se medía en la prueba de velocidad era algo más que una mera habilidad administrativa: quienes se examinaban tenían la capacidad para convencerse a sí mismos de lo importante que era esa prueba realmente tan aburrida. Los reclutas, que se jugaban más, ponían en su realización mucha más atención y esfuerzo que los jóvenes encuestados, y ese grado de esfuerzo bastaba para que, en una prueba tan simple, obtuvieran mejores resultados que sus colegas con mucho más nivel de estudios.

Conviene recordar ahora que la NLYS no era solo una encuesta puntual; seguía el itinerario y el progreso de los jóvenes durante varios años. Por eso, Segal estudió los resultados sobre habilidades cognitivas y los test de velocidad de codificación de cada estudiante de 1979, y los relacionó con el salario que cada uno de ellos ganaba dos décadas después, cuando ya rondaban los cuarenta años. Como era de esperar, quienes tuvieron mejores resultados en los test cognitivos ganaban después más dinero. Pero eran también los que habían obtenido mejores resultados en la sencilla prueba de codificación. Es más: cuando Segal analizó a los participantes en la encuesta que no consiguieron graduarse en la universidad, descubrió que sus resultados en las pruebas de codificación constituían un indicador igual de fiable para predecir sus salarios de adultos que sus resultados en las pruebas cognitivas. Los que obtuvieron mejores resultados en la prueba de codificación ganaban miles de dólares más al año que los que no lo hicieron tan bien.

Pero ¿por qué? ¿El mercado laboral estadounidense moderno valora de verdad de una manera tan importante la capacidad de relacionar palabras y números? Por supuesto que n. Y tampoco Segal creía que los estudiantes buenos en esa prueba tuvieran mejores competencias que los demás. Obtuvieron puntuaciones más altas por una sencilla razón: se esforzaron. Lo que valora el mercado laboral es la suficiente capacidad para motivarse interiormente como para esforzarse completando una prueba sin recibir nada a cambio.

Sin que nadie lo supiera, la prueba de codificación estaba midiendo una habilidad crítica, no cognitiva, que tenía mucha importancia para el mundo de los adultos.

Los estudios de Segal ofrecen una nueva perspectiva sobre los niños de bajo CI que participaron en el experimento de las chocolatinas. Tuvieron bajos resultados en el primer test de inteligencia, pero en el segundo, gracias al incentivo de las chocolatinas, lo hicieron mucho mejor. La pregunta que deberíamos hacernos es, por tanto: ¿cuál era su verdadero CI?, ¿79 o 97? Podría decirse que el verdadero CI era el de 97. Se supone que en los test los chicos tienen que esforzarse y, por tanto, cuando se les motiva con chocolatinas, lo realizan con tesón. No es que la chocolatina les diera de forma mágica más inteligencia como para averiguar la respuesta correcta. En realidad, ya sabían cuál era la correcta. De forma que no puede decirse que tuvieran en modo alguno un bajo CI, sino más bien un CI medio.

Pero lo que sugiere además el estudio de Segal es que, en realidad, el primer CI, el de 79, fue más relevante para su futuro. En efecto, sería el equivalente a la puntuación de las pruebas de codificación, es decir, la prueba con bajas o ninguna recompensa, la que predice cómo le va a ir a uno en la vida. Puede que sus resultados en las pruebas de CI no fueran muy bajos, pero tenían bajas puntuaciones en las pruebas que medían el esfuerzo de una persona a la hora de hacer un test sin contar con un incentivo explícito. Y esta investigación de Segal muestra que es muy importante y valioso contar con este esfuerzo.

8. Meticulosidad

¿Pero cómo denominaríamos a esa cualidad mostrada por esos jóvenes que se esforzaban sin necesidad de esperar una recompensa inmediata a cambio? Meticulosidad: ese es el término técnico que utilizan los psicólogos de la personalidad. En las últimas décadas, los psicólogos se han mostrado de acuerdo en señalar que la manera más útil de estudiar la personalidad es hacerlo teniendo en cuenta cinco dimensiones, las llamadas Cinco Grandes: afabilidad, sociabilidad, neurosis, apertura a las experiencias y capacidad de atender a los detalles o meticulosidad. Cuando Segal pasó a sus estudiantes una encuesta estándar sobre personalidad, quienes no esperaban recompensas materiales –es decir, hubiera o no chokolatinas– mostraban un grado particularmente alto de meticulosidad.

En el ámbito de la psicología de la personalidad, el experto más conocido en el tema de la meticulosidad es Brent Roberts, profesor de la Universidad de Urbana-Champaign, en Illinois, que ha trabajado en algunos experimentos con James Heckman, economista, y Angela Duckworth, la psicóloga de la que hemos hablado ya. Roberts me contó que, a finales de los noventa, cuando estaba acabando su postgrado y tenía que decidir el campo en el que se especializaría, descubrió que nadie quería investigar sobre la meticulosidad. Para la mayoría de los psicólogos se trata de la oveja negra de los estudios sobre personalidad. Muchos aún lo siguen pensando. Es una cuestión cultural, me explicó Roberts. Como el carácter, la palabra meticulosidad posee fuera del ámbito académico muchas connotaciones, y no todas positivas. «Los investigadores prefieren estudiar cualidades medibles», añadió. «En nuestra sociedad, la gente que aprecia la meticulosidad no es precisamente la del mundo intelectual, ni la del mundo académico, ni la de ideología progresista. Son, en su mayoría, gente de la derecha religiosa, que cree que las personas tienen que tener autodominio sobre sí mismas». Según Roberts, los psicólogos prefieren estudiar la cualidad que se denomina «apertura a las experiencias». «La apertura a las experiencias resulta más *cool*», me explicó con un poco de tristeza, «porque se refiere a la creatividad. Además tiene más que ver con una ideología progresista. La mayoría de los que nos dedicamos a la psicología de la personalidad, creo que incluyéndome a mí mismo, nos consideramos liberales-progresistas. Y nos satisface mucho estudiarnos a nosotros mismos».

Aunque la mayoría de los expertos en psicología de la personalidad, salvo Roberts, no mostraban interés por este tema, en la década de los noventa una especialidad no muy ilustre en el ámbito de la psicología comenzó a estudiar la meticulosidad: la psicología de la organización industrial, llamada también psicología OI. Los investigadores de ese campo raramente se encuentran en universidades prestigiosas; en su mayoría trabajan como consultores en los departamentos de recursos humanos de las grandes empresas,

que tienen necesidades muy concretas y poco relacionadas con el lenguaje propio de los debates académicos: sus empresas quieren contratar a los trabajadores más productivos, más responsables y más meticulosos que haya. Cuando la psicología OI empezó a usar diversas pruebas para evaluar la personalidad, con el fin de ayudar a estas empresas a identificar a ese tipo de trabajadores, advirtieron que, de las Cinco Grandes, la meticulosidad era la más eficaz para predecir el éxito laboral[84].

A Roberts lo que más le llamaba la atención de la meticulosidad era que gracias a ella se podían predecir aspectos que excedían el marco laboral[85]. Las personas meticulosas, por ejemplo, tienen mejores calificaciones tanto en secundaria como en la universidad, cometen menos delitos y sus matrimonios resultan más duraderos. Viven más, y no solo debido a que fuman y beben menos. Tienen también menos derrames cerebrales, la tensión arterial, baja y una menor incidencia de Alzheimer. «En realidad sería bueno que la meticulosidad también tuviera efectos negativos», me confesó Roberts. «Pero, en este momento, se concibe como una de las principales dimensiones que explican el éxito a lo largo de la vida útil de una persona. En realidad, explica todo lo bien que le va a la gente, desde la cuna hasta la tumba».

9. La desventaja del autocontrol

Claro está que todo lo anterior no implica que todo el mundo se muestre de acuerdo en afirmar que la meticulosidad es una cualidad totalmente positiva. De hecho, algunas de las primeras evidencias sobre la vinculación que hay entre la meticulosidad y el éxito en el colegio o en el trabajo las han obtenido personas que no creían mucho ni en el trabajo ni en el colegio. En 1976 dos economistas marxistas, Samuel Bowles y Herbert Gintis, argumentaron en su libro *Schooling in the Capitalist America* que la enseñanza pública americana se había diseñado con el fin de perpetuar las diferencias de clase[86]. Para que los capitalistas consiguieran que el proletariado se mantuviera donde estaba, sin posibilidad de progreso, «el sistema educativo debe enseñar a las personas a ser correctamente sumisas»[87]. Bowles y Gintis sustentaban sus tesis en un estudio de aquella época realizado por Gene Smith, un psicólogo que había hallado el método que predecía el futuro de un alumno de secundaria con mayor seguridad, y que no era precisamente su CI. Se medía, en comparación con otro compañero, un rasgo que Smith denominó «fuerza de carácter», dentro del cual incluía «la meticulosidad, la responsabilidad, la posibilidad de mantener un orden duradero, el no tener tendencia a soñar despierto, la determinación y la perseverancia»[88]. Este índice resultaba tres veces más seguro para predecir el rendimiento universitario futuro que cualquier otra combinación de cualidades cognitivas, incluso los resultados de la prueba SAT o las calificaciones académicas. Admirados por estos resultados, Bowles y Gintis, junto con otro colega, pusieron en marcha un nuevo proyecto de investigación, en el que los 237 estudiantes de último curso de un colegio de secundaria del estado de Nueva York cumplieron una gran variedad de test de inteligencia y de personalidad. Como era de esperar, advirtieron que los resultados cognitivos eran adecuados para predecir la prueba GPA, pero que también había otro índice, elaborado a partir de una combinación de 16 indicadores de personalidad, en el que se incluía la meticulosidad, que tenía un poder predictivo similar.

Para psicólogos como Seligman, Peterson, Duckworth o Roberts, estos resultados confirman claramente la importancia que tiene el carácter para el éxito escolar. Bowles y Gintis querían mostrar que el sistema educativo había sido manipulado con el fin de crear un proletariado dócil y obediente. Los profesores premiaban a sus sumisos esclavos, según ellos. Por eso mostraban en su estudio que los estudiantes con mejores resultados en la prueba GPA obtuvieron peores puntuaciones en creatividad e independencia, pero mejores resultados en puntualidad, en la capacidad de retrasar las gratificaciones, en previsibilidad y en dependencia. Posteriormente, Bowles y Gintis consultaron índices similares en los trabajadores con empleos administrativos y observaron que sus jefes los juzgaban con los mismos criterios que los profesores

estaban aplicando a los alumnos. Es decir, daban calificaciones más bajas a los empleados que tenían más altos niveles de creatividad e independencia, y valoraban más a los trabajadores que mostraban mayor discreción, puntualidad, dependencia o a aquellos que postergaban sus gratificaciones[89]. Para Bowles y Gintis, estos datos venían a confirmar sus tesis: los directivos de las empresas querían que sus trabajadores fueran un rebaño poco innovador, y para ello habían creado un sistema educativo que promovía esta forma de ser.

Según la investigación de Roberts, las personas con un alto índice de meticulosidad comparten también otras características: son ordenados, trabajadores, responsables y respetan las normas sociales. Pero tal vez su elemento más relevante sea la capacidad de autocontrol. Y, cuando se habla de esta capacidad, los economistas marxistas no son los únicos en mostrarse escépticos.

En *Character Strengths and Virtues*, Peterson y Seligman sostenían que «no es ninguna desventaja tener mucho autocontrol»[90]; es, sobre todo, una capacidad, como la fuerza, la belleza o la inteligencia: cuanto más tengas, mejor. Pero una corriente de pensamiento opuesta, encabezada por Jack Block, psicólogo de la Universidad de Berkeley, en California, objetaba que demasiado autocontrol podía ser tan malo como tener poco. Un control excesivo hace que las personas se encuentren «exageradamente constreñidas», escribieron Block y dos de sus compañeros[91]. «Tienen dificultad para tomar decisiones y pueden retrasar innecesariamente la gratificación o negarse a recibir determinadas satisfacciones». Según estos investigadores, las personas meticulosas tienen un cuadro clínico clásico: son compulsivos, están reprimidos y padecen de ansiedad.

Los resultados de Block son sin duda válidos en el sentido de que es fácil comprobar que la meticulosidad puede conllevar un carácter compulsivo. Pero también es difícil discutir la bondad de los datos que muestran una relación positiva en relación al autocontrol. En 2011, la cantidad de datos disponibles sobre este tema aumentó al publicarse las conclusiones de un estudio de tres décadas sobre más de mil jóvenes en Nueva Zelanda[92]. Allí se mostraba, añadiendo nuevos detalles, la evidente conexión entre la capacidad de autocontrol de los niños y los logros conseguidos en su edad adulta. Cuando los jóvenes tenían entre tres y once años, los investigadores, dirigidos por los psicólogos Avshalom Caspi y Terrie Moffitt, junto con Brent Roberts, realizaron una gran cantidad de pruebas y cuestionarios que medían su autocontrol. Esos resultados se combinaron para establecer un índice de autocontrol en cada niño. Cuando, tiempo más tarde, con treinta y dos años, volvieron a estudiarlos, hallaron que con su índice de autocontrol tomado en la niñez se podía pronosticar la mayoría de sus logros. Los sujetos que mostraban menos autocontrol en la infancia, por ejemplo, tenían más probabilidades de fumar, de tener problemas de salud o de llegar a tener problemas de deudas o legales

al llegar a los treinta y dos años. En algunos casos, la situación era todavía más grave: contaban con tres veces más de probabilidades de haber sido condenados por un delito que aquellos que obtuvieron en su infancia un alto índice de autocontrol. Del mismo modo, eran tres veces más propensos a desarrollar adicciones múltiples, y dos veces a educar a sus hijos en hogares monoparentales.

10. Determinación

Pese a todo, incluso Angela Duckworth cree que el autocontrol tiene sus limitaciones. Puede ser muy útil para predecir quién logrará terminar la secundaria, pero no es tan relevante para adivinar quién inventará una nueva tecnología o dirigirá una buena película. Y después de la publicación de su estudio pionero sobre la relación entre autocontrol y CI, en *Psychological Science*, en 2005, Duckworth comenzó a notar que el autocontrol no era la clave del éxito que realmente estaba buscando. Reflexionó sobre su propia trayectoria. Objetivamente ella era una persona muy inteligente y contaba con altos niveles de autodisciplina: se levantaba pronto, trabajaba duro, conocía sus propios límites; hacía ejercicio asiduamente en el gimnasio. Y, aunque tuvo éxito –muy pocos investigadores logran publicar su tesis en el primer año en una prestigiosa revista como *Psychological Science*–, su incipiente carrera estaba menos encaminada que la de, digamos, David Levin. Este había encontrado su vocación a los 22 años y, desde entonces, había estado guiado por un mismo objetivo y había superado numerosos obstáculos hasta fundar, con Michael Feinberg, una exitosa red de escuelas centradas en la formación del carácter, en la que se educaba a miles de estudiantes. Duckworth advirtió que Levin, con su misma edad, poseía una cualidad de la que ella carecía: estaba comprometido y apasionado con un objetivo en la vida y se dedicaba de forma inquebrantable a alcanzarlo. Decidió entonces que debía acuñar un término para hacer referencia a esa cualidad y eligió «determinación».

Trabajando con Chris Peterson, coautor con Seligman de *Character Strengths and Virtues*, se dedicó a desarrollar un test que midiera la determinación, al que denominó Escala de Determinación[93]. Se trata de una prueba fácil de cumplimentar, pues está compuesta solo de 12 afirmaciones sobre las que los encuestados deben evaluarse. Entre otras, incluye frases como «Hay ideas y proyectos nuevos que me distraen de mis objetivos»; «Los fracasos no me desalientan»; «Soy un trabajador incansable» o «Termino lo que empiezo».

Los encuestados deben puntuar su actitud frente a cada afirmación, en una escala que va desde el 5 (me identifico con ella) hasta el 1 (no me identifico en absoluto). Se tarda 3 minutos en completar el test y sus resultados se basan totalmente en el auto-informe que realiza el sujeto. Además, cuando Duckworth y Peterson lo aplicaron fuera de su ámbito, se dieron cuenta de que tenía una enorme capacidad de predecir el éxito futuro. Duckworth descubrió que la determinación se encuentra solo ligeramente relacionada con el CI, ya que existen personas inteligentes pero con poca determinación, y personas menos inteligentes que tienen mucha. La realización de la prueba en Pensilvania mostró que quienes poseían un alto grado de determinación, aunque hubieran accedido a la universidad con notas bajas, lograban mejores resultados en las GPA. En el campeonato

nacional de *spelling* (deletreo), Duckworth halló que los niños que habían desarrollado más la cualidad de determinación tenían mayor probabilidad de superar las rondas finales. Además, hay algo más destacable todavía: Duckworth y Peterson sometieron a la Prueba de Determinación a más de 1.200 cadetes que pasaban su primer año en la Academia militar de West Point y que se encontraban en el agotador período de entrenamiento del verano, conocido popularmente con el nombre de «barracón de la bestia». El propio ejército ha diseñado un particular y complejo sistema de evaluación para examinar a los candidatos y predecir cuáles de ellos superarán las duras exigencias de West Point. En él se incluyen las calificaciones académicas, su aptitud física y un índice de liderazgo. Pero el índice que resulta más preciso para pronosticar qué cadetes aguantan el entrenamiento, y cuáles abandonarán el barracón de la bestia, ha sido el sencillo y breve cuestionario de las doce afirmaciones para medir la determinación propuesto por Duckworth.

11. Cuantificando el carácter

Cuando comenzaron a colaborar con Angela Duckworth y otros expertos sobre formación del carácter, David Levin y Dominic Randolph se convencieron fácilmente de que el autocontrol y la determinación eran fortalezas indispensables para los estudiantes. Pero no eran las únicas que tenían importancia. Seligman y Peterson elaboraron una lista con veinticuatro, pero creían que resultaba demasiado difícil adaptar todas ellas a un programa educativo lo suficientemente práctico como para poder ser implementado en los colegios. Por ello, Levin y Randolph pidieron a Peterson que simplificara el elenco e hiciera uno más manejable. Así, Peterson identificó un conjunto de fortalezas que, a juicio de los investigadores, eran especialmente idóneas para predecir los futuros niveles de éxito en la vida y de consecución de grandes logros. Tras unos cuantos retoques, establecieron una lista definitiva de siete: determinación, autocontrol, entusiasmo, inteligencia social, gratitud, optimismo, curiosidad.

Durante el siguiente año y medio, Duckworth trabajó junto a Levin y Randolph para crear un sistema que permitiera evaluar estas fortalezas, elaborando un cuestionario de dos páginas para que los padres, los profesores y los propios estudiantes añadieran sus sugerencias. Para cada una de las fortalezas, los profesores pensaban en posibles indicadores, o proponían afirmaciones similares a las de la Prueba de Determinación de Duckworth. Durante este trabajo, la propia Duckworth realizó la prueba a varias docenas de alumnos de Riverdale y KIPP, y también pidió a los profesores y a los alumnos que se evaluaran recíprocamente en una escala de cinco puntos para cada uno de los indicadores. Finalmente, concluyó que había veinticuatro indicadores fiables, incluyendo algunos como que «el estudiante está dispuesto a explorar nuevos ámbitos» (un indicador de curiosidad) o «el estudiante cree que el esfuerzo mejorará su futuro» (optimismo).

Para Levin, el siguiente paso estaba claro. En 2007, en una pequeña, conferencia sobre psicología positiva que Randolph organizó en Lawrenceville, se le ocurrió que cada uno de los alumnos de KIPP podía ser evaluado en función de sus fortalezas de carácter, de la misma manera que se les evaluaba en Matemáticas, Ciencias o Historia. ¿No sería extraordinario que cada alumno pudiera graduarse en el colegio no solo con una nota media o GPA, sino también con una CPA, una calificación media de carácter? Al encargado de admisiones de una universidad, o al del departamento de recursos humanos de una empresa, le gustaría saber qué grado de coraje, optimismo o alegría tenía un candidato. Y un padre de KIPP desearía conocer cómo es el carácter de su hijo tanto como su comprensión lectora. A juicio de Levin, la respuesta a todas estas preguntas era un claro y rotundo sí. Y en cuanto tuvo a su disposición la lista final de indicadores elaborada por Duckworth y Peterson, empezó a trabajar para transformarla

en un concreto y breve sistema de evaluación que pudiera entregar a los estudiantes y padres de KIPP dos veces al año: había nacido el primer boletín de calificaciones sobre carácter.

En Riverdale, sin embargo, esa idea ponía nervioso a Randolph. «Para mí cuantificar el carácter planteaba un problema de carácter filosófico», me explicó una tarde. «Teniendo en cuenta las características concretas de mi alumnado, nada más elaborar un boletín de notas parecido a ese, tendría a un montón de alumnos intentando prepararse para hacerlo lo mejor posible. Y no quiero jugar con un tipo de medición del carácter que pueda ser manipulado. No me gustaría que esto acabara mal».

Aun así estaba de acuerdo con Levin en que el elenco de indicadores elaborado por Duckworth y Peterson podría convertirse en una herramienta útil para informar a los alumnos sobre su carácter y su desarrollo. De ese modo, empezó a hacer «publicidad viral», como la calificó otro profesor de Riverdale, para difundir la idea de evaluar el carácter en toda la comunidad de Riverdale. Hablaba de formación del carácter en las reuniones con los padres, preguntaba algunas cuestiones concretas sobre esto en las reuniones de profesores y trabó contacto con compañeros de universidad que tenían sus mismas ideas animándoles a diseñar nuevos programas. En el invierno de 2011, los estudiantes de Riverdale de quinto y sexto curso realizaron la encuesta «de los veinticuatro indicadores», y sus profesores además los evaluaron al respecto. El claustro discutió sobre los resultados obtenidos, pero no se informó de ellos ni a los padres ni a los alumnos, ni se plasmaron en ningún boletín de calificaciones.

La cautela con la que Randolph puso en marcha esta evaluación se debe en parte a su propio estilo personal: disfruta con lo que llama «el proceso dialógico», una especie de serpenteo en la conversación que tiende paulatinamente a modificar la mentalidad de las personas. Tiene que ver también con la cultura y el ambiente de Riverdale, un colegio en el que se contrata a los profesores sin tener en cuenta sus intereses pedagógicos, sino por el simple dominio que tienen de las materias que imparten. «Los profesores trabajan aquí porque se les da independencia», explicó Randolph. «En teoría, podría estar todo día diciendo: “vamos a hacer esto así”. Pero entonces todo el mundo me diría: “déjame”».

Durante el tiempo que pasé en Riverdale, sin embargo, se hizo evidente que el debate sobre la formación del carácter en la escuela no era solo sobre la mejor manera de evaluarlo y mejorarlo en los alumnos, sino también sobre cómo implantar lo antes posible mecanismos nuevos para conseguirlo. Cuando Randolph llegó a Riverdale, el colegio ya contaba con una especie de programa de educación del carácter. Con el nombre de CARE (*Children Aware of Riverdale Ethics*), ya funcionaba desde 1988 un programa para los alumnos de educación primaria, que en Riverdale va desde la guardería hasta el quinto curso. Era un plan para desarrollar un tipo concreto de «buenos modales», que enseña a los alumnos a «tratar a los demás con respeto» y a «darse cuenta

de los sentimientos ajenos y de ayudar a aquellos a quienes se ha herido». Algunos carteles cuelgan en las paredes de los pasillos y recuerdan a todos los alumnos algunas de las virtudes que promueve el CARE: Buenos Modales, No Murmurar, Ayudar a los Demás, por ejemplo. Muchos profesores de primaria se muestran orgullosos de este programa y creen que gran parte de la idiosincrasia de Riverdale se debe a esto.

Cuando le pregunté a Randolph sobre el CARE, hizo una especie de gesto forzado que indicaba que se quitaba el sombrero ante esta tradición. «Estudio el programa sobre las fortalezas del carácter como si fuera un CARE 2,0», explicó delicadamente. «Básicamente, me gustaría adoptar todo lo relacionado con estas nuevas teorías sobre el carácter y decir que estamos en presencia de la próxima generación CARE».

En realidad el enfoque que proponen Seligman y Peterson no es una extensión de los programas tipo CARE; constituye más bien un rechazo a ellos. En 2008, una organización nacional llamada la *Character Education Partnership* publicó un informe que diferenciaba dos tipos de programas en relación a la formación del carácter: unos, que tienen como objetivo desarrollar el carácter moral y, por tanto, tienen en cuenta valores éticos, como la justicia, la generosidad y la integridad; y otros, diferentes, que se ocupan del «rendimiento o desarrollo del carácter», y que incluyen competencias como el esfuerzo, la diligencia o la perseverancia[94]. El programa CARE pertenece claramente a los primeros, pero el referido a las siete fortalezas de carácter que Randolph y Levi decidieron aplicar es claramente de los segundos: con independencia de que posea sin duda un componente moral, fortalezas como el entusiasmo, el optimismo, la inteligencia social o la curiosidad no son particularmente heroicidades. Te llevan a pensar más en tipos como Steve Jobs o Bill Clinton que en Martin Luther King Jr. o en Gandhi.

Los dos profesores a los que Randolph encargó la dirección de su iniciativa sobre la formación del carácter fueron K. C. Cohen, consejera académica de los colegios de secundaria, y Karen Fierst, una especialista en pedagogía infantil. Cohen era amable y atenta, estaba en su treintena y había estudiado en Fieldston, un colegio privado cercano a Riverdale. Estaba muy interesada en el tema del desarrollo del carácter. Como Randolph, se mostraba preocupada por la formación del carácter de los estudiantes de Riverdale. Pero no estaba convencida de las siete fortalezas del carácter seleccionadas. «Cuando pienso en un buen carácter, me hago preguntas del tipo ¿eres justo?, ¿eres noble en tus relaciones con otras personas?, ¿haces trampas?», me confesaba. «No tanto en si eres tenaz o en si haces un buen trabajo, sino más bien en si eres una buena persona».

La perspectiva de Cohen se encontraba más vinculada con lo que se ha denominado «carácter moral» que con el «rendimiento o desarrollo del carácter». Durante todo el tiempo que estuve en Riverdale, esta fue la perspectiva dominante. Un día, durante el

invierno de 2011, asistí a una gran cantidad de clases y reuniones en los que se transmitieron mensajes sobre la conducta y los valores, pero todos ellos poseían una marcada dimensión moral. Fue un día ajetreado en secundaria. Era el día de los pijamas, se celebraba una asamblea a primera hora y, además de todo esto, algunos chicos se iban dos semanas de viaje a Burdeos por lo que tuvieron que salir antes para tomar un vuelo nocturno hacia París. El tema que se discutía en la asamblea era el de los héroes, y media docena de estudiantes se levantó ante sus compañeros –en total, unos trescientos cincuenta estudiantes– para presentar cada uno brevemente al héroe que habían elegido: Ruby Nell Bridges, una niña afroamericana que formó parte del primer programa de integración en los colegios de Nueva Orleans en 1960; Mohamed Bouazizi, el vendedor de frutas tunecino cuya inmolación había animado las recientes revueltas en aquel país; el actor y activista Paul Robeson y el boxeador Manny Pacquiao.

En la asamblea, en las clases y en las conversaciones con diferentes estudiantes, se debatía mucho sobre valores y ética y, más que nada, sobre valores con un claro componente social: inclusión, tolerancia, diversidad. (He aprendido mucho más sobre historia afroamericana en Riverdale que en todos los colegios KIPP que visité). Había además una magnífica exposición fotográfica en la cafetería del colegio, bañada a aquella hora por la luz del sol, en la que se exhibían retratos de familias «diversas»: parejas de homosexuales, padres ciegos, familias culturalmente mixtas, niños adoptados... Le pregunté a una chica de octavo curso su opinión sobre el carácter y me dijo que para ella y sus amigos el mayor problema era el de la integración –quién estaba invitado al *bat mitzvah* o quién estaba siendo bloqueado en Facebook–. Puedo decir que el carácter, en Riverdale, se definía principalmente en términos de ayuda a los demás o, al menos, se refería mucho a la necesidad de no herir los sentimientos de los demás. No oí mucho sobre si poseer esas fortalezas podía o no ayudar a alguien a llevar una vida más plena y satisfactoria.

Sin embargo, Randolph me dijo que tenía dudas sobre la utilidad de un programa de formación del carácter limitado a explicar los clásicos valores de una buena persona. «El peligro es que terminemos hablando solo de cuestiones generales –respeto, honestidad, tolerancia– y eso es algo demasiado vago e indefinido», me comentó. «Si estoy frente a los chicos y les digo “Es realmente importante que nos respetemos unos a otros”, creo que eso les interesa. Pero, si les digo “Bueno, en realidad lo que necesitáis es tener mayor autocontrol”, o explico el valor que posee la inteligencia social, puede que colaboren más eficazmente, porque les parece algo más concreto».

Cuando conversé con Karen Fierst, la profesora que dirigía el programa de formación de carácter en Riverdale, me dijo que estaba preocupada por el reto que suponía convencer a los alumnos y a sus padres de los beneficios que reportaban las veinticuatro fortalezas. Me dijo que, para los alumnos de KIPP, pensar que la mejora de

su carácter podría ayudarles a llegar a la universidad era un señuelo poderoso y que sin duda los motivaba a tomarse más en serio el programa. Sin embargo, los alumnos de Riverdale no tenían dudas acerca de su futuro universitario. «Llegarán a la universidad sí o sí», me explicó. «Antes que ellos, han llegado ya todas las generaciones de su familia. Es más difícil, pues, explotar esta idea. Para los alumnos de KIPP, aprender esas fortalezas significa en parte desmitificar todo lo que hace que los demás triunfen, como si se dijera: “te vamos a comunicar el secreto para triunfar”. Pero aquí los alumnos viven ya en un ambiente de éxito, no necesitan a sus profesores para saber que van a triunfar».

12. Opulencia

Dwight Vidale enseña inglés en Riverdale. Es un ex alumno, de la promoción de 2001, y como es afroamericano resulta un tanto exótico verle en la sala de profesores. Cuando le conocí era el único profesor negro de secundaria. Vidale creció en el Bronx y fue educado por su madre, que era secretaria, y por su padrastro, que era electricista. Llegó a Riverdale gracias a una beca y, aunque le gustaba la cantidad de recursos que tenía el colegio y su alto nivel académico, me confesó que le resultó difícil acostumbrarse a tratar con sus acomodados y blancos compañeros de clase. En noveno curso, le tocó hacer un trabajo con una chica y ella lo invitó a su casa, en el *upper east side* de la ciudad. «Nunca olvidaré mi entrada en su apartamento», me dijo. «Me quedé impresionado ante tanta opulencia». Me confesó que aquella experiencia le hizo mantenerse a cierta distancia frente a muchos de sus compañeros. En todos sus años en Riverdale nunca invitó a ninguno de sus amigos blancos a su propia casa. Sentía que sus vidas eran completamente diferentes.

Ahora que enseña a chicos que crecen en un ambiente de riqueza similar, Vidale nota que tiene una visión más matizada de lo que es una infancia acomodada. Aunque tiene lo que él llama «orígenes muy humildes», señala que para él fue muy importante que su madre siempre estuviera cerca de él, dispuesta a hablar cuando lo necesitaba. Muchos de sus alumnos parece que tienen relaciones más distantes con sus padres. Y ve a muchos de los que los profesores de Riverdale llaman padres-helicóptero, que «están siempre volando alrededor de sus hijos, preparados para acudir a su rescate», pero «sin que eso signifique tener con ellos una relación emocional real o pasar tiempo a su lado».

En unas jornadas de desarrollo profesional a las que asistí en Riverdale, Dominic Randolph organizó la proyección de la película *Race to nowhere*, un filme sobre las privilegiadas condiciones en las que viven la mayoría de los estudiantes americanos de secundaria, que había sido un éxito *underground* en muchos barrios pudientes, y a cuyos pases en colegios, iglesias y centros comunitarios acudían miles de padres. La película pinta un retrato oscuro de la adolescencia contemporánea y alcanza su clímax emocional gracias a la historia de una chica sobresaliente que termina suicidándose, debido presuntamente a la creciente presión por triunfar a la que se la sometía tanto en su casa como en el colegio. En Riverdale, la película tuvo un poderoso efecto; incluso un profesor acudió posteriormente a Randolph con lágrimas en los ojos.

Race to nowhere ha ayudado a conformar un movimiento cada vez mayor de psicólogos y educadores que creen que los sistemas y los métodos educativos existentes en EE.UU., en lugar de enseñar y educar a los niños más ricos, están arruinándolos y llevándolos al fracaso existencial. Uno de los personajes centrales de la película es Madeline Levine, una psicóloga del condado de Marin, y autora del best-seller *The price*

of privilege: how parental pressure and material advantage are creating a generation of disconnected and unhappy kids. Allí Levine cita una multitud de estudios y encuestas que explican las razones por las que en nuestro tiempo los hijos de padres ricos muestran «elevadas e inesperadas tasas de problemas emocionales que empiezan en la etapa de secundaria»[95]. No es una característica simplemente demográfica, a juicio de Levine, sino una consecuencia inmediata de las prácticas educativas que predominan en las familias americanas con más recursos. Según ella, hoy en día los padres adinerados tienden a distanciarse emocionalmente más de sus hijos que el resto de progenitores, aunque al mismo tiempo les insisten y presionan para que tengan un más alto rendimiento académico, generándoles una mezcla de influencias y emociones potencialmente tóxicas, que pueden conseguir que sus hijos desarrollen «acusados sentimientos de vergüenza y desesperación»[96].

El ensayo de Levine se basa en las investigaciones de Suniya Luthar, una profesora de psicología de la facultad de educación de la Universidad de Columbia, que se dedicó durante la pasada década a analizar los desafíos psicológicos a los que se enfrentan los niños que crecen en un entorno económico elevado. La propia Levine también asistió a la conferencia que se celebró en 2007 en Lawrenceville, invitada por Randolph. Cuando comenzó a trabajar, Luthar se centró en el estudio de los problemas de los adolescentes que vivían en familias de bajos ingresos. Pero, a finales de los noventa, se dio cuenta de que necesitaba tener más referencias para poder comparar, si quería entender cómo funcionaban los patrones de actuación que había descubierto en los barrios más desfavorecidos. Por eso comenzó a trabajar en un estudio comparativo sobre dos grupos de más de doscientos chicos, en su mayoría de raza blanca y del décimo curso, que vivían en barrios adinerados, frente a otro que incluía a chicos de barrios modestos. Para su sorpresa, encontró que los adolescentes más adinerados tomaban alcohol, fumaban cigarrillos y marihuana, y consumían otras drogas ilegales peligrosas con mayor frecuencia que los jóvenes de los barrios menos adinerados[97]. Además, el 35% de las chicas que vivían en zonas residenciales había probado hasta cuatro sustancias estupefacientes, frente a solo el 15% de las chicas que vivían en barrios urbanos. En su estudio se mostraba que entre las chicas de entornos adinerados había mayores índices de depresión, y que el 22% de ellas padecía síntomas significativos desde un punto de vista clínico.

Luthar decidió continuar trabajando en el tema y analizó la población estudiantil de un colegio de una zona todavía más próspera, siguiendo la trayectoria de un conjunto de estudiantes durante varios años[98]. Aproximadamente una quinta parte, que provenían de familias con muchos recursos, sufrió problemas serios de alcance duradero, como el consumo de drogas, elevadas tasas de depresión y ansiedad, y dificultades académicas severas[99]. En esa ocasión, además de conseguir datos sobre trastornos de ansiedad y

comportamiento delictivo, Luthar interrogó a los alumnos sobre la relación que mantenían con sus progenitores. Y advirtió que la educación recibida era importante para ambos extremos socioeconómicos. Tanto en el caso de los estudiantes con muchos recursos como para los que no disponían de ellos, ciertas características familiares hacían posible predecir futuros problemas de adaptación, como un bajo nivel de apego maternal, o una intensa actitud crítica frente a los padres, o la posibilidad de estar vigilado y atendido por alguien tras terminar la jornada escolar. Según el estudio de Luthar, entre los niños con más recursos, la principal causa de angustia era «la excesiva presión a la que estaban sometidos y el aislamiento físico y emocional que tenían respecto de sus padres»[\[100\]](#).

Dan Kindlon, profesor de psicología infantil en Harvard, amplió la cantidad de datos existentes sobre las presiones que sufren los niños de familias acomodadas. Lo hizo con una encuesta, realizada a escala nacional, a las familias más pudientes. Apareció publicada en el año 2000. Al igual que Luthar, Kindlon había descubierto que entre los estudiantes más ricos existían tasas muy desproporcionadas de ansiedad y depresión, especialmente durante la adolescencia, y mostró que la falta de vinculación emocional que, con frecuencia, caracterizaba la relación con sus padres se traducía, en la mayoría de las ocasiones, en una inusual indulgencia de los padres ante su mal comportamiento[\[101\]](#). En la encuesta, realizada a padres con ingresos superiores al millón de dólares anuales, con mucha diferencia, eran los más propensos a admitir que se mostraban con sus hijos menos estrictos de lo que fueron sus padres con ellos mismos[\[102\]](#).

K. C. Cohen me dijo que ella y otros profesores de Riverdale habían discutido mucho sobre la riqueza y los posibles efectos perjudiciales del dinero en la formación del carácter; de hecho, ella misma fue quien invitó a Kindlon para que hablara con los alumnos de Riverdale sobre este asunto. Tanto Chen como Ferst me comentaron que muchos padres del colegio estaban animando a sus hijos a destacar, pero sin darse cuenta de que estaban consiguiendo exactamente lo contrario de lo que se pretende cuando hablamos de desarrollo y mejora del carácter. Según Fierst, «nuestros hijos no saben que se superan a sí mismos solo sufriendo y pasándolo mal. No se enfrentan a sus propios límites. Están sobreprotegidos frente a todo esto. Y, cuando hacen cosas que les incomodan o les resultan difíciles, vienen sus padres al colegio a quejarse. Intentamos convencerles de que admitan que para sus chicos es bueno enfrentarse a desafíos que les sobrepasan, porque es en ese momento cuando se produce el aprendizaje».

Cohen explicaba que en secundaria, «si un niño saca aprobados y sus padres creen que debe sacar sobresalientes en todo, nos critican y nos dicen: “¿pero qué hace?, ese examen era de diez”. A veces tenemos padres que nos llaman y nos piden: “¿no podrías darle más tiempo para hacer el trabajo?”. Mostramos indulgencia con los niños con la

buena intención de que no les falte de nada pero se hace a costa de socavar su carácter. Esto es muy frecuente entre nuestros alumnos. Creo que es uno de los principales problemas al que nos tenemos que enfrentar en Riverdale».

Se trata de un tema, claro está, que debería preocupar a todos los padres, no solo a los ricos. De hecho, es una de las paradojas de la educación contemporánea: poseemos un marcado instinto, casi biológico, para dar a nuestros hijos todo lo que desean y necesitan, para protegerlos de los peligros y de las contrariedades, tanto grandes como pequeñas. Y sin embargo sabemos –hasta cierto punto, al menos– que lo que más necesitan los niños es enfrentarse a algunas dificultades: desafíos, retos y algunas privaciones que puedan afrontar, incluso aunque solo sea para que se demuestren que pueden superarlas. Sé como padre que todos nos enfrentamos cada día a este tipo de cuestiones, pero, si ponemos en práctica esta actitud, las cosas irán mejor. Además, una cosa es admitir este dilema en la intimidad de la familia y otra diferente, hacerlo en público, como en el colegio caro al que llevas a tus hijos.

Esta es la situación que está encarando Randolph en Riverdale, intentando impulsar un nuevo tipo de discusión sobre la formación del carácter. Cuando se trabaja en un colegio público o concertado, el Estado es el que asume los gastos y es responsable, en cierto modo, frente a todos los ciudadanos de su función educativa. Pero, cuando se da clase en un centro privado como Riverdale, se sabe que se trabaja para unos padres que están pagando una matrícula y unas cuotas. Y esto implica que un proyecto como el que Randolph está intentando poner en marcha tenga que afrontar obstáculos mayores. Si se parte de la premisa de que los alumnos del colegio no tienen valor o coraje ni gratitud ni autocontrol, implícitamente estamos criticando la educación que han recibido, lo que equivale a enjuiciar, también de forma implícita, a tus propios empleados.

Aunque ellos seguramente no dirían esto, los padres más pudientes entienden al menos parcialmente que llevar a sus hijos a un colegio como Riverdale es casi como una estrategia de gestión de riesgos. Si se echa un vistazo a la lista de antiguos alumnos del colegio que han triunfado, aparecen algunos nombres importantes como Carly Simon, Chevy Chase, Robert Krulwich, el gobernador de Pensilvania y el senador estadounidense por Connecticut. Pero para ser un colegio que ha dado estudiantes tan privilegiados durante ciento cuatro años, en el fondo muy pocos de ellos han podido hacer algo para cambiar el mundo (lo siento, Chevy). Tradicionalmente, el objetivo de un colegio como Riverdale no es aumentar el rendimiento de la vida de un niño, sino mantener su red de contactos y los títulos que le asegurarán que continuará perteneciendo a la clase alta para el resto de su vida.

El problema, como ha adivinado Randolph, es que el mejor modo de forjar el carácter de un joven es llevándole a hacer algo en lo que tenga una posibilidad real y seria de fracasar. Afrontando un proyecto suficientemente arriesgado, ya sea en el

ámbito de los negocios, en el del atletismo o en el artístico, hay mayores posibilidades de cosechar un gran fracaso que en actividades con pocos riesgos, pero también el éxito será mayor y más verdadero. «La forma de conformar el coraje, el valor, y de construir el autocontrol es mediante el fracaso», explica Randolph. «Y, en la mayoría de los ámbitos académicos de EE.UU., nunca fracasa nadie».

David Levin dice que este asunto es uno de los puntos en el que los alumnos de KIPP cuentan con más ventajas frente a los de Riverdale. «Los desafíos cotidianos que tienen que encarar nuestros alumnos para recibir su educación son muy diferentes a los que experimentan quienes acuden a Riverdale», me decía. «Como consecuencia de ello, el coraje o el valor de nuestros estudiantes es significativamente superior en muchos sentidos al que se ve en Riverdale».

Como Karen Fierst observó, la mayoría de los alumnos de Riverdale ven ante ellos un camino sin obstáculos ni contrariedades que les conducirá directamente a un tipo concreto de éxito. Llegarán sin duda a la universidad, se licenciarán y conseguirán trabajos bien remunerados; además, si se equivocan en su camino, sus familias les prestarán apoyo, ya tengan veinte o treinta años, si hace falta, lo harán. Pero, a pesar de estas ventajas, Randolph no cree que la educación que están recibiendo hoy en Riverdale, o el apoyo con el que cuentan en casa, les brinden las habilidades necesarias para alcanzar ese verdadero éxito que, a juicio de Seligman y Peterson, es consecuencia de un carácter bien educado: una vida con sentido, productiva y feliz. Randolph desea que sus estudiantes tengan éxito, por supuesto, solo que piensa que para lograrlo primero necesitan aprender a fracasar.

13. Disciplina

«En KIPP, siempre hemos dicho que el carácter es tan importante como las notas», comentó Tom Brunzell. Eran las seis en punto de un caluroso miércoles por la noche de un mes de octubre y Brunzell hablaba ante un gran auditorio de padres para anunciarles la puesta en marcha del boletín de calificaciones sobre carácter. «Creemos que incluso aunque nuestros hijos tengan las competencias académicas necesarias –y nos esforzamos mucho para asegurarnos de que las tengan–, si crecen sin fortalezas de carácter, en realidad no conseguirán mucho. Porque sabemos que es el carácter lo que les hará felices, realizados y satisfechos».

Brunzell, que estaba en la treintena, era el director de secundaria de KIPP Infinity, la tercera escuela KIPP que existía en Nueva York, inaugurada en 2005, en la calle 133 oeste, frente a una grandísima estación de autobuses. Como miembro de Infinity, Brunzell tenía un perfil severo muy eficaz, pero esa noche todo eran sonrisas; vestía una camisa de gemelos, se había puesto corbata y llevaba unos pantalones vaqueros claros. Miraba con nerviosismo las diapositivas del powerpoint que proyectaba con su portátil en una pantalla a sus espaldas. Brunzell se había convertido en el responsable directo del proyecto del boletín de notas sobre carácter y dirigía todas las reuniones del equipo de trabajo conjunto de KIPP y Riverdale. Pero, en muchos sentidos, su elección era algo raro, puesto que al llegar a KIPP había mostrado su disconformidad con algunos aspectos del ideario del colegio y, por ejemplo, había criticado el rígido reglamento disciplinario.

Desde los inicios de KIPP, Levin y Feinberg, los fundadores, eran conocidos, desgraciadamente, por las normas que regulaban, de forma directa y severa, el comportamiento de sus estudiantes. Entre otras cosas prescribían, por ejemplo, cómo debían sentarse, hablar, prestar atención o andar por el pasillo. En *Sweetening the small stuff*, David Whitman había escrito que en los colegios «paternalistas» como KIPP «se dice a los alumnos exactamente cómo se espera que se comporten, y se vigila exhaustivamente su comportamiento; obtienen recompensas cuando se portan bien, y castigos si hacen lo contrario»[\[103\]](#). En el reportaje sobre la fundación KIPP que hizo Jay Mathews, bajo el título *Work Hard-Be Nice*, se detallan algunos ejemplos de la severidad de Levin, como cuando pilló a un alumno tirando un trozo de papel[\[104\]](#). Levin sentó al pequeño infractor en una silla delante de toda la clase, puso a su lado la papelería y pidió a sus compañeros que tirasen todos los papeles que encontraran, muchos de los cuales pasaban cerca del alumno que estaba siendo castigado (Mathews añadía que Levin después lamentó lo que había hecho).

Cuando Brunzell llegó a KIPP Infinity, en 2005, estaba terminando un postgrado en Bank Street, una facultad de educación conocida por su tendencia progresista. Su tesis,

que escribió durante su primer año y medio en Infinity, consistía en una detallada crítica al régimen disciplinario del colegio. El sistema de Infinity «basado en el cumplimiento» creaba «una atmósfera de dependencia punitiva», que según Brunzell, «en última instancia, impide que el estudiante tome sus propias decisiones»[105]. Como resultado, advertía, los alumnos de KIPP Infinity a menudo mostraban buena conducta pero era algo superficial, no se paraban a pensar seriamente sobre las consecuencias de sus acciones, comportándose bien, en definitiva, por pura apariencia, y de forma llamativa cuando los profesores los observaban, pero haciendo lo contrario cuando se daban la vuelta.

Aunque Brunzell puso en entredicho algunos de los principios fundamentales de la cultura de KIPP, recibió una respuesta sorprendentemente alentadora de Levin y de Joseph Negron, el joven director de Infinity, que en su primer año había logrado notables resultados, incluso para los propios estándares de KIPP. El colegio abrió sus puertas con una única clase de quinto curso, seleccionando a sus estudiantes aleatoriamente en complejos de viviendas protegidas del West Harlem y de Washington Heights. Solo el 24% de sus alumnos había aprobado el examen de inglés de cuarto curso en su colegio anterior, y únicamente el 35% tenía las competencias matemáticas previstas para el quinto curso[106]. Y, sin embargo, como me dijo Negron, estaba de acuerdo con Brunzell en que las cosas en Infinity no fueron bien aquel primer año. «Teníamos chicos que se comportaban bien y hacían correctamente las cosas, pero por razones equivocadas», me dijo. «No teníamos muchos problemas con los estudiantes, y obtuvimos buenos resultados. Eso fue genial. Pero simplemente no éramos el típico colegio que ayudaba a crear vidas satisfechas y felices».

Cuando conocí a Brunzell, en el otoño de 2010, llevaba en Infinity más de cinco años y durante ese período el colegio había cambiado, en gran parte gracias a sus críticas. Los castigos eran menos severos y duraban menos tiempo; las llamadas de atención de tipo disciplinario, aunque todavía eran frecuentes, se hacían de forma menos pública e intentando asegurar que los estudiantes se sintieran comprendidos y respetados. El boletín de calificaciones sobre carácter era para Brunzell una parte fundamental de las reformas y servía también como alternativa a las amonestaciones, permitiendo una reflexión más profunda y haciendo posible, potencialmente al menos, un mayor crecimiento personal.

Y al mismo tiempo el propio Brunzell empezó a suavizar algunas de sus críticas iniciales. Admitió que había llegado a valorar positivamente algunos de los procedimientos que KIPP había establecido para modificar el comportamiento a pesar de que, al principio, los había considerado excesivamente autoritarios. Uno de ellos era el llamado SLANT, un conjunto de hábitos que se insistía en que adoptaran los estudiantes de KIPP desde quinto, su primer año en el colegio. Para Brunzell, SLANT («Estar bien

sentados, Preparados para atender, Preguntar las dudas, Asentir con la cabeza, y Seguir con los ojos al profesor») era una forma útil de cambiar el registro de los estudiantes, es decir, su capacidad, para identificar y realizar las acciones más adecuadas según el entorno cultural o social. Está bien ser de la calle en la calle según esta teoría del cambio de registro, pero, si te encuentras en un museo, en una universidad o en un buen restaurante, tienes que saber cómo actuar adecuadamente o, de lo contrario, puede que pierdas oportunidades importantes. «En KIPP enseñamos el código de comportamiento profesional, el propio de la universidad y del código cultural dominante», explicaba Brunzell, «y tenemos que enseñárselo para todos y cada uno de los momentos del día».

Este fue uno de los temas en los que los profesores de Riverdale y los de KIPP se mostraron en importante desacuerdo. K. C. Cohen, la consejera académica de Riverdale, me dijo que en el transcurso del año escolar había notado una falta creciente de sintonía entre ambos colegios en relación con algunos de los indicadores recogidos en el boletín de calificaciones sobre comportamiento. Me dijo que esto no suponía que ella y los profesores de Riverdale valoraran menos el autocontrol que los de KIPP, sino que estaban dándose cuenta de que podían concretar y definir ciertas virtudes de un modo distinto. «El autocontrol en KIPP, por ejemplo, puede significar sentarse correctamente o seguir con la mirada a los profesores», me dijo. «Aquí, te puedes sentar sobre una pelota en tu silla, y no importa. No nos importa si se tumban en el suelo».

Cuando conversábamos en su oficina, Cohen leía la lista de los veinticuatro indicadores del boletín de carácter de KIPP y mostraba algunos que podían tener un sentido diferente en cada colegio. «Determinar si el estudiante muestra educación con los adultos y compañeros», un indicador de autocontrol, «es bueno y positivo, pero, en Riverdale, los chicos vienen y te dan un palmada en la espalda, y dicen, “qué pasa, K.C.”. Y no me parece una falta de respeto. En KIPP, sin embargo, tienen que llamar a los profesores siempre con el don delante, o el doña, con formalidad». Esto es uno de los asuntos complicados de los cambios de registro: los chicos que en realidad forman parte de una cultura dominante no actúan de igual forma en todos los colegios; por ejemplo, en un colegio como Riverdale, ir andando de modo desgarrado, llevar la camisa por fuera o tener demasiada confianza con los profesores es un rasgo del estilo cultural vigente.

«Tenemos niños que necesitan comer chicle porque son muy hiperactivos», continuó diciéndome Cohen. «Y eso les tranquiliza. En KIPP no lo permitirían. Es casi como si diéramos por supuesto que nuestros alumnos ya son chicos educados y que, por tanto, si quieren sentarse mal en su silla, pueden hacerlo. Mientras que en KIPP dicen: no, no, todos tienen que cumplir las normas, porque obedecerlas es lo que les ayuda a lograr el éxito».

Es verdad que comer chicle está prohibido en KIPP, pero también que, algunos profesores han convertido el amonestar a un alumno por comer chicle en la oportunidad

de iniciar con él una conversación valiosa. Unos días antes de mi charla con Cohen, estuve hablando con Sayuri Stabrowski, la profesora de lectura de séptimo y octavo de KIPP. Tiene treinta años y me contó que había pillado a una chica comiendo chicle en su clase ese mismo día: «Ella lo negó», me dijo. «No, no tengo ningún chicle». Stabrowski movía los ojos mientras me contaba esta historia. «Le dije a la alumna simplemente, “perdona”. Después vi que de nuevo estaba comiendo chicle y le dije: “¿lo ves como tienes chicle?”. Me dijo que no pero todos pudimos ver claramente que intentaba esconderlo. Hace unos años seguramente me habría enfadado y le hubiera gritado. Pero ahora fui capaz de decirle: “Dios mío, no solo estabas comiendo chicle, que es una tontería y da igual, sino que me has mentido dos veces. Esto sí que es una decepción. ¿Qué puedo decir sobre tu carácter ahora?”. La chica se quedó bastante afectada».

A Stabrowski le preocupaba que la muchacha, que con frecuencia hacía esfuerzos por comportarse mejor, pudiera tener un pequeño ataque –una rabieta infantil, en la jerga de KIPP– en mitad de la clase, pero lo que hizo fue tirar su chicle y sentarse; después subió a verla llorando: «Tuve con ella una larga conversación», me contó Stabrowski. «Me dijo que estaba intentando mejorar, pero que no conseguía cambiar. Y yo le dije: “¿sabes lo que ha cambiado? Hoy no has cogido ninguna rabieta delante de tus compañeros y hace dos semanas sí lo hubieras hecho».

Para Tom Brunzell lo que ocurre en un momento como ese no tiene nada que ver con la enseñanza académica, ni siquiera con la disciplina: es pura terapia. Se trata, en concreto, de una terapia cognitivo-conductual, una técnica psicológica que constituye la base teórica de toda la psicología positiva. La terapia cognitiva-conductual, o TCC, implica usar la mente consciente para identificar pensamientos negativos, autodestructivos, o sus interpretaciones, para dialogar con uno mismo (a veces de forma literal) hasta obtener una mejor perspectiva.

«Los niños que tienen éxito en KIPP son los que han desarrollado la capacidad de utilizar solos la TCC en el momento preciso», me dijo Brunzell. Como él ha percibido, parte de su trabajo y el de los otros profesores de KIPP es dar a sus estudiantes las herramientas para que puedan hacerlo por sí solos. «Todos los chicos a esa edad tienen mini-implosiones cada día», me dijo. «Creo que la secundaria es una de las peores épocas de la vida. Pero los que saben usar esta técnica son los que se dicen a sí mismos: “puedo superar este pequeño bache. Me encuentro bien. Mañana será otro día”».

14. Buenos hábitos

La terapia cognitivo-conductual es solo un ejemplo de lo que los psicólogos llaman metacognición, un término que significa, en términos generales, pensar el pensamiento. Y un modo de considerar el boletín de carácter es concebirlo como una gran estrategia metacognitiva. Una de las primeras cosas que me llamó más la atención de David Levin al leer *Learned Optimism* fue, en concreto, lo que Martin Seligman señalaba: a su juicio, el momento más fructífero para convertir a un niño pesimista en optimista es «antes de la pubertad, pero con posterioridad a la infancia, pues es ahí cuando ya han desarrollado las capacidades metacognitivas»[\[107\]](#). Dicho de otro modo, el momento es justo al ingresar en un colegio de secundaria como KIPP. Hablar sobre el carácter, pensar sobre él, evaluarlo: todo esto son procesos metacognitivos.

Para Angela Duckworth, sin embargo, pensar y hablar sobre el carácter no resulta suficiente, especialmente con los adolescentes. Una cosa es saber de forma abstracta que necesitas tener más coraje, valor, entusiasmo o autocontrol, y otra muy distinta, poseer las herramientas necesarias para mejorar en esos aspectos. Esta es otra de las razones por las que resulta relevante la distinción entre motivación y fuerza de voluntad propuesta por Duckworth. Al igual que tener fortaleza no sirve de mucho si un alumno no está motivado, tampoco la motivación a secas es suficiente si no va acompañada de la fortaleza necesaria para alcanzar los objetivos. En la actualidad, Duckworth se dedica a ayudar a que los jóvenes desarrollen recursos volitivos, fuerza de voluntad, a través de un programa que en muchos sentidos es una extensión de sus primeros trabajos con Walter Mischel, cuando estudiaba las estrategias que los niños usaban para resistir la tentación de las golosinas. Un día asistí a uno de los talleres de desarrollo profesional para profesores de KIPP que dirigía ella, y en el que explicaba el modo de funcionamiento de ciertas estrategias metacognitivas que ella ya había probado en estudiantes de quinto curso durante todo un año escolar.

El procedimiento, que se llama Contraste Mental con Intenciones de Implementación, o CMII, fue desarrollado en la Universidad de Nueva York por la psicóloga Gabriele Oettingen y con otros colegas. Oettingen descubrió en sus investigaciones que las personas tienden a utilizar tres estrategias cuando están proponiéndose metas, y que dos de ellas no funcionan muy bien. Los optimistas son complacientes, lo que significa que se imaginan el futuro que les gustaría alcanzar (para un estudiante de secundaria, puede ser, por ejemplo, obtener un sobresaliente en Matemáticas al año siguiente) y perciben como de forma vívida todos los beneficios que comporta esa meta, como la alabanza, la autosatisfacción o el éxito. Oettingen encontró que esa complacencia que genera sensaciones agradables, y que puede incluso desencadenar un grato flujo de dopamina, no está relacionada verdaderamente con

ningún logro real.

Los pesimistas tienden a utilizar una estrategia que Oettingen califica como de resistencia, que supone pensar en todas las cosas que pueden interferir en el cumplimiento de sus objetivos o metas. Así, por ejemplo, un estudiante de secundaria que esperara obtener un sobresaliente en Matemáticas y que mostrara resistencia, podría obsesionarse con que nunca termina sus deberes, con que jamás encuentra un sitio adecuado para estudiar o con que siempre se distrae en clase. Como es de esperar, la resistencia no es muy compatible con la consecución de metas.

El tercer método se denomina contraste mental, y combina ingredientes de los dos anteriores. Implica concentrarse en los resultados positivos, pero prestando atención al mismo tiempo a los obstáculos que pueden interferir en el logro de los resultados. Hacer ambas cosas a la vez, según afirman Duckworth y Oettingen en un artículo reciente, «permite crear una intensa asociación entre el futuro y la realidad que nos informa de la necesidad de superar los obstáculos para lograr la situación futura que se desea»[\[108\]](#). El siguiente paso para lograr el éxito, a juicio de Oettingen, es crear un conjunto de «intenciones de implementación», es decir, planes concretos diseñados en términos de «si/entonces», que relacionan los posibles obstáculos con su forma de superarlos, como, por ejemplo, «si me distraigo viendo la televisión después del colegio, entonces no veré la televisión hasta acabar los deberes». Oettingen ha demostrado la eficacia de la técnica CMII en numerosos experimentos: esta estrategia ha ayudado a personas que hacen dieta a comer más frutas y verduras, por ejemplo; en secundaria, ha servido para preparar de un modo más adecuado la prueba SAT y ha favorecido que pacientes con dolor crónico de espalda aumentaran su movilidad.

«Solo imaginando que se van a hacer todos los deberes de Matemáticas diariamente durante el próximo semestre, uno se siente realmente bien», explicaba Duckworth a los profesores de KIPP en su conferencia. «Pero eso no significa que se vayan a hacer. Cuando entro en muchos colegios, veo carteles que dicen: Si sueñas con ello, lo lograrás. Pero necesitamos dejar de lado todas estas fantasías positivas que nos hacen soñar a todos con un futuro de dinero y fama; hay que empezar primero pensando en los obstáculos que existen en el camino hacia donde queremos llegar».

El CMII es una manera de establecer *reglas y normas* para uno mismo. Y, como David Kessler, el ex comisionado de la FDA, señalaba en su reciente libro *The end of Overeating*, existen razones neurobiológicas por las que esas reglas funcionan, tanto si se establecen para evitar comer alimentos con colesterol (como Kessler propone), o como un reclamo del *American Idol* (como podía haber hecho el estudiante de Matemáticas de KIPP que hemos imaginado). Cuando uno se impone normas y reglas personales a sí mismo, escribe Kessler, estas se inscriben en el córtex prefrontal, en oposición a las partes del cerebro gobernadas por los deseos y apetitos. Las reglas, aclara Kessler, no

son lo mismo que la fuerza de voluntad. Son más bien un sustitutivo metacognitivo de la fuerza de voluntad. Estableciendo una regla («no comeré empanadillas fritas») se puede eludir el doloroso conflicto interno que puede existir entre el deseo de tomar este tipo de alimentos y el propósito deliberado de no hacerlo. Las reglas, explica Kessler, «proporcionan una estructura, nos preparan para afrontar estímulos tentadores y reorientan nuestra atención hacia otro sitio»[\[109\]](#). En resumidas cuentas, las reglas se convierten en respuestas tan automáticas como los apetitos y deseos que pretenden transgredirlas.

Cuando Duckworth habla sobre el carácter, como lo hizo ese día en el taller que se celebraba en KIPP, cita con frecuencia a W. James, el conocido filósofo y psicólogo americano, que indicaba que los rasgos que llamamos virtudes son simples hábitos sencillos, ni más ni menos. «El hábito y el carácter son esencialmente lo mismo», explicaba a los profesores de KIPP. «No hay niños buenos y niños malos. Hay niños que tienen hábitos buenos y niños que tienen hábitos malos. Esto lo entienden los chicos cuando se les explica así, porque son conscientes de que es difícil cambiar algunos hábitos, pero que no es imposible. William James dice que nuestro sistema nervioso es como una hoja de papel. Se puede doblar una y otra vez, y enseguida aparecen las marcas. Y yo creo que eso es lo que está haciendo KIPP. Cuando los estudiantes se vayan de este colegio, querrán asegurarse de que poseen el tipo de marcas que los llevarán en el futuro a tener éxito».

Según Duckworth, la gente meticulosa no está decidiendo a todas horas actuar de forma virtuosa. Únicamente han logrado establecer ciertas respuestas predeterminadas para «hacer» cosas buenas, lo que supone hacer lo más aceptable desde un punto de vista social, y lo que a largo plazo ofrece mayores beneficios. Se trata de decidir todo el tiempo y conscientemente que se debe actuar de forma virtuosa. En cualquier situación dada, el camino que implique mayor meticulosidad no siempre coincide con la opción más inteligente. Por ejemplo, en las pruebas que medían la velocidad de codificación avanzadas por Carmit Segal, los estudiantes con mejores resultados se esforzaron por hacer bien una tarea que era aburrida y sin recibir nada a cambio. Describimos ese comportamiento con una palabra llamada meticulosidad. Otra podría ser estúpida. Pero, a la larga, el hábito sirve para que la mayoría de las personas que son meticolosas lo sean como algo que les sale por defecto. Porque entonces, cuando resulte necesario serlo –por ejemplo, cuando hay que estudiar para un examen, o acudir a una entrevista de trabajo, o decidir si caer en la tentación de engañar a tu esposa–, seguramente serás capaz de hacer lo correcto, y sin necesidad de grandes esfuerzos. Las estrategias como el CMII o la capacidad de imaginar un marco alrededor de una golosina son solo trucos y estrategias para conseguir que hacer una acción sencilla sea además lo correcto.

15. Identidad

Cuando visité KIPP Infinity en el invierno de 2011, a mediados del primer curso en el que se había introducido el boletín de calificaciones sobre carácter, la palabra carácter estaba ya por todos los lados. Los chicos llevaban camisetas con el eslogan «carácter Infinity», y con la lista de fortalezas en la parte posterior. Incluso existía una camiseta que promovía el autocontrol con alusiones a Walter Mischel: «¡No te comas esa golosina!». Las paredes estaban cubiertas con carteles que rezaban: «¿Consigue autocontrol?» y «Yo participo activamente» (que era uno de los indicadores que medían la determinación). Había un tablón de anuncios en el pasillo con un *contador de carácter* donde se podían ver algunas marcas, tarjetas y notas que los estudiantes rellenaban cuando presenciaban acciones de sus compañeros que mejoraban su carácter. Jasmin R, por ejemplo, hablaba de lo que había hecho William N. mostrando entusiasmo: en clase de Matemáticas, William había levantado la mano en todos los ejercicios.

Le pregunté a David Levin sobre esa avalancha de mensajes. ¿No creía que eso era pasarse un poco? En absoluto, me replicó. «Para lograr el éxito», me dijo, «todo el colegio tiene que estar impregnado, desde el lenguaje que utilizamos hasta la programación de las lecciones, desde cómo se recompensa y reconoce a los alumnos, hasta los símbolos que se ponen en la pared. Si no se trabaja con todo el ADN de una institución, su impacto será mínimo».

Los mensajes que inundan las paredes no son nuevos para KIPP, por supuesto; desde sus comienzos, Levin y Feinberg utilizaban carteles y lemas, símbolos y camisetas, con el fin de crear una potente cultura escolar para inculcar a los alumnos la idea de que eran diferentes y formaban parte de KIPP. Duckworth me dijo que esa perspectiva que acentúa la identidad de grupo propia de KIPP constituye un factor que explica la eficacia de sus colegios. «Lo que KIPP ha promovido es un cambio de rol social; así, el niño que va a KIPP, de repente, tendrá que adaptarse a una forma de pensar totalmente diferente», me dijo. «Ellos juegan con ir y pertenecer a KIPP. “Sabemos lo que significa SLANT y tú no, porque no vas a KIPP”, dicen».

Los psicólogos han demostrado que la identidad de grupo tiene importantes consecuencias en el rendimiento, tanto positivas como negativas. En la década de los noventa, Claude Steele, un psicólogo que ahora es el decano de la facultad de educación de la Universidad de Stanford, identificó un fenómeno curioso: «amenaza del estereotipo». Según este, si se da a alguien una pequeña señal psicológica relacionada con el grupo al que pertenece antes de una prueba que mida su capacidad física o intelectual, eso determinará claramente los resultados. Los investigadores han probado ya la presencia de este efecto en muchos contextos diferentes. Cuando a los estudiantes blancos de Princeton les comentaron antes de hacer en un curso de mini-golf que se

trataba de una prueba para medir su habilidad natural para el golf (y que ellos pensaban no tener), puntuaron cuatro golpes sobre el par, por tanto, jugaron peor que otro grupo de estudiantes a los que les comentaron que se medía su capacidad de pensar de forma estratégica (que sí creían poseer). En los estudiantes negros, el resultado fue el contrario: cuando les informaron de que el curso de mini-golf era una prueba que medía su inteligencia estratégica, hicieron cuatro golpes sobre el par[110]. Según la teoría de Steele, cuando se está preocupado por confirmar el estereotipo del grupo al que se pertenece –en ese caso, que los blancos no son atléticos o que los negros son menos inteligentes– aumenta la ansiedad y, por tanto, los resultados son peores.

Otros investigadores han mostrado la validez de la amenaza del estereotipo en estudios mucho más serios y relevantes que el del mini-golf. Cuando se pedía a individuos de sesenta, setenta y ochenta años que leyeran un artículo sobre cómo a medida que avanza la edad empeora la memoria, y que lo hicieran antes de realizar un test de memoria, recordaron el 44% de las palabras que aparecían en el test. Sin embargo, otras personas, que pertenecían a grupos similares, pero que no habían leído el citado artículo, recordaron el 58% de las mismas[111]. Antes de un examen complicado de Matemáticas, las alumnas universitarias solo necesitaron que se les recordara que eran mujeres para que tuvieran peores resultados que las alumnas que recibieron otro recordatorio.

Las buenas noticias sobre la amenaza del estereotipo es que, al igual que se puede activar con sutiles señales, también puede ser desactivada con procedimientos sencillos. Una de las técnicas más eficaces para hacerlo, que ha probado su eficacia en una gran variedad de ámbitos, es la de exponer a los alumnos susceptibles de estar atrapados por la amenaza del estereotipo a un mensaje muy concreto: que la inteligencia es maleable. Los estudios han mostrado que, si los estudiantes son capaces de interiorizar esta idea, adquieren mayor confianza y, por tanto, sus resultados y medias a menudo aumentan significativamente.

Lo que resulta más intrigante en este tipo de procedimientos es que el tema de la maleabilidad de la inteligencia constituye, en realidad, el objeto de un acalorado debate entre psicólogos y neurocientíficos[112]. Aunque las calificaciones en pruebas y exámenes como el SAT pueden variar por la enseñanza recibida y el estudio personal, el tipo más puro de inteligencia no es en absoluto maleable. Sin embargo, una psicóloga de Stanford, Carol Dweck, ha descubierto algo notable: independientemente de lo que se sepa sobre la maleabilidad de la inteligencia, los estudiantes obtienen mejores rendimientos académicos si creen que la inteligencia es maleable. Dweck divide a las personas en dos tipos: aquellos que tienen mentalidades fijas y que creen que la inteligencia y otras habilidades son esencialmente estáticas e innatas, y aquellos que tienen una mentalidad en desarrollo, para quienes la inteligencia puede mejorar con la

práctica[113]. Asimismo, ha conseguido probar que el tipo de mentalidad de cada estudiante es un buen factor para predecir su propia trayectoria académica[114]: quienes creen que las personas pueden aumentar su inteligencia son capaces en la realidad de mejorar sus calificaciones.

Y, con independencia de si la inteligencia es o no maleable, la mentalidad de las personas sí lo es. Dweck y otros han constatado que, con un procedimiento adecuado, los estudiantes pueden transformar una mentalidad fija en una mentalidad en desarrollo y, por tanto, hacer que sus resultados académicos sean mejores. Joshua Aronson, que colabora habitualmente con Claude Steele, y otros dos colegas realizaron un estudio que comparaba la eficacia de diversas técnicas de cambio de mentalidad en un grupo de estudiantes de séptimo curso en Texas, en su mayoría procedentes de familias de bajos ingresos. Durante un año académico, cada uno de los estudiantes contó con un tutor, un universitario que se reunía con él o ella dos veces durante noventa minutos y luego se comunicaba con ellos regularmente mediante correo electrónico. A los estudiantes se les asignaron los tutores aleatoriamente, pero algunos recibieron de ellos mensajes de mentalización positiva sobre el desarrollo, como «la inteligencia no es algo limitado, sino una capacidad que se amplía con trabajo mental»[115], mientras que los pertenecientes al grupo de control recibieron otro más típico que les alertaba de la influencia del consumo de drogas en el rendimiento académico.

Al final de curso, Aronson y sus colegas compararon las calificaciones que habían obtenido los dos grupos en un test estandarizado (el examen del estado de Texas que mide y evalúa las destrezas académicas). Los estudiantes que habían recibido mensajes de mentalización obtuvieron mejores resultados que los del otro grupo. El efecto más importante se percibió en las calificaciones de matemáticas de las alumnas. La validez de la amenaza del estereotipo había sido demostrada ya en el rendimiento en matemáticas de chicas y mujeres, que solían experimentar mayor ansiedad en aquellas pruebas que tenían una mayor posibilidad de confirmar el prejuicio de que las mujeres son peores en cálculo. En el experimento de Texas, las niñas que recibieron el aviso sobre las drogas obtuvieron un promedio de 74 en los exámenes, 8 puntos por debajo de los varones que habían escuchado el mismo mensaje. Sin embargo, las chicas que habían recibido el de la mentalización positiva llegaron a los 84, eliminando completamente la diferencia con los chicos.

16. El boletín de calificaciones

Dweck creía que los alumnos mejoraban su rendimiento cuando estaban convencidos de que la inteligencia también puede aumentar si se esfuerzan formando su carácter. Al menos, esta era la suposición que subyacía en su propuesta de poner en marcha un boletín de calificaciones sobre el carácter. Esta era la forma de mostrar a los estudiantes que el carácter no es un conjunto de cualidades o competencias fijas e inmutables, sino una serie de atributos en constante desarrollo y, por tanto, que es posible mejorar. Comenté esta idea una mañana en KIPP Infinity con Mike Witter, un profesor de inglés de octavo curso de treinta y un años, que parecía nacido para creer en el aumento de la inteligencia. «Si quieres ser un buen profesor, tienes que creer en la maleabilidad de la inteligencia», me dijo. «Y el carácter es igualmente maleable. Si enseñas a los niños a prestar atención a su carácter, entonces este se transformará».

Tal vez en mayor grado que cualquier otro profesor del colegio, Witter había multiplicado sus esfuerzos para poder atender las cuestiones del carácter de sus alumnos. Ese invierno, una mañana, visité su clase para presenciar lo que David Levin llamaba el doble propósito de la enseñanza: profesores que trabajaban deliberadamente y que explican de forma explícita las fortalezas de carácter en cada una de sus lecciones. Levin quería que los profesores de Matemáticas usaran también las fortalezas de carácter en sus problemas; también los profesores de Historia podían traerlas a colación cuando desarrollaban lecciones sobre Harriet Tubman o el ferrocarril subterráneo. Así que, cuando llegué a la clase de Witter, estaban discutiendo sobre la novela de Chinua Achebe *Things falls apart*. Sobre la cabeza de Witter, en la parte delantera de la clase, se veían las siete fortalezas de carácter, desde el optimismo a la inteligencia social, dibujadas con letras blancas de casi siete centímetros de alto, sobre un fondo azul. Pidió a sus alumnos que dijeran cuáles eran las fortalezas de carácter que poseía Okonkwo, el protagonista de la novela. Hubo acuerdos y desacuerdos, pero al final la mayoría convino en que Okonkwo poseía mucho coraje y poco autocontrol. Después un alumno, Yantzee, levantó la mano y preguntó: «¿No puede ser que te falte una de esas fortalezas?».

«Claro, eso puede pasar», dijo Witter. «Si se cuenta con demasiado coraje, como Okonkwo, puede perderse la capacidad de empatizar con los demás. Si muestras mucho coraje, a lo mejor no entiendes por qué todo el mundo se queja de lo difícil que es hacer las cosas, porque para ti nada es difícil, porque eres el señor Coraje, pero entonces seguramente no serás muy amable. También puede suceder lo mismo con el amor: mostrar demasiado amor puede hacer que finjas a veces». Así trataba de explicar que en la formación del carácter hay que tener cuidado porque «muchas de las fortalezas de carácter se pueden transformar también en debilidades».

Cuando hablé con Witter después de su clase, me dijo que algunos profesores del KIPP Infinity aún no estaban convencidos de la premisa en la que se basaba el boletín de carácter: que el carácter puede cambiar. «Hacer que los profesores se convenzan de esto ha sido también parte de todo el proceso. Para poner en marcha un boletín de este tipo, tienes que suponer que el carácter es maleable y no sé si todos nuestros profesores están de acuerdo con eso. Es decir, ¿cuántas veces hemos oído a un adulto excusarse diciendo: “lo siento, así soy yo. Es mi forma de ser. Acéptala”. Pero, si no te aplicas esto a ti mismo, ¿cómo va a ser posible que se lo pidas a tus alumnos?».

Vi a Witter otra vez la noche en la que se entregaban los boletines de carácter, un jueves frío de principios del mes de febrero. La entrega de notas es siempre un problema en KIPP: los padres están interesados en asistir y en Infinity casi todos lo hacen, pero esa noche en particular existía un mayor nivel de ansiedad, tanto en los directivos como en los profesores, debido a que era la primera vez que los chicos iban a recibir el boletín de notas de carácter, y nadie sabía muy bien lo que iba a ocurrir.

Desde un punto de vista organizativo, para Brunzell y sus compañeros había sido todo un reto poner en marcha ese boletín. Todos los profesores de tres de los cuatro colegios de secundaria KIPP en Nueva York tuvieron que calificar a sus estudiantes, sobre todos y cada uno de los veinticuatro indicadores establecidos sobre carácter, y más de uno encontró el proceso un poco desalentador. Y ahora que había llegado el momento de entregar los boletines se enfrentaban a un reto mayor: explicar a los padres cómo todas esas calificaciones precisas, redondeadas con dos decimales, resumían el carácter y la forma de ser de sus hijos. Me senté junto con Witter en un banco al final del pasillo, mientras le escuchaba comentar el boletín con Faith Flemister, una mujer afroamericana que llevaba los labios pintados de rojo oscuro y un gorro negro de punto, cuyo hijo, Jaquin Bennett era el típico muchacho fuerte y alto de octavo, con su sudadera gris con capucha.

«Durante los últimos años hemos estado trabajando en un programa con el fin de ofreceros a vosotros, los padres, una imagen nítida del carácter de vuestros hijos», explicaba Witter a Flemister. «Las categorías que incluimos en el boletín representan cualidades sobre las que se ha trabajado y que se piensa que son indicadores para el éxito. Lo que significa que son las virtudes más adecuadas para conseguir llegar a la universidad, o las que con más probabilidad determinarán que se encuentre un buen empleo. Incluso se refieren a cosas sorprendentes, como la posibilidad de contraer matrimonio o de tener una gran familia. Por eso pensamos que son realmente importantes».

Flemister asentía y Witter comenzó a comentar las calificaciones que había obtenido Jaquin, comenzando con las buenas noticias: todos los profesores le habían calificado con un rotundo cinco sobre cinco en «se muestra correcto y educado con los adultos y

con sus compañeros», e igualmente en «mantiene su carácter controlado». Ambos eran indicadores que evaluaban el autocontrol personal.

«Puedo decir que esto es una de tus verdaderas fortalezas», dijo Witter mirando a Juaquin. «Esta categoría de control es algo que ha conseguido desarrollar increíblemente bien. Eso me hace pensar en que tenemos que ver en qué cosas puedes mejorar. Y lo primero que llama la atención», dijo Witter sacando un rotulador de punta verde y haciendo un círculo con él en el indicador del boletín: «Presta atención y no se distrae». Se trataba de uno de los indicadores de autocontrol académico. «Aquí tienes una nota peor. ¿Por qué piensas que es así?».

«Hablo mucho en clase», dijo Juaquin tímidamente, mirando sus zapatillas negras. «A veces me quedo mirando fijamente, y no presto atención». Los tres hablaron sobre estrategias para ayudar a Juaquin a concentrarse más en clase y al final de la conversación, que duró 15 minutos, Flemister parecía haberse convencido del nuevo enfoque. «Los puntos fuertes no son una sorpresa», dijo Witter mientras se levantaba para hablar con otra familia. «Indican simplemente el tipo de persona que es Juaquin. Pero es bueno identificar lo que puede hacer para que las cosas sean más fáciles para él. Así sus calificaciones quizá mejoren».

17. Escalando la montaña

Si ese primer boletín de calificaciones era el comienzo de una conversación que los estudiantes iban a tener con los profesores y directivos de KIPP sobre su propio carácter y cómo mejorarlo, una mujer, Jane Martinez Dowling, era la responsable de otro de sus objetivos. Dowling dirige la oficina de Nueva York *KIPP Through College*, un programa de ayuda a los alumnos de KIPP que han terminado, y coordina y dirige a más de veinte asesores que trabajan fuera de los despachos que tienen en la octava planta de un alto edificio de piedra en Wall Street. En total, *KIPP Through College* atiende a unos 700 ex-alumnos, la mitad de ellos todavía en secundaria y la otra mitad estudiando una carrera, con distintos grados de éxito, en la universidad.

El objetivo oficial de KIPP es que el 75% de sus graduados en secundaria obtengan un título universitario en los seis años siguientes a haber acabado sus estudios preparatorios. Como se recordará, la tasa de graduación real para la clase de Tyrell Vance era del 21%, por lo que el lector puede hacerse una idea del reto al que se enfrenta Dowling. Cuando visité su despacho en una fría mañana de febrero de 2011 me mostró una detallada hoja de cálculo con la tasa de titulados universitarios de cada una de las antiguas promociones de KIPP. Los números crecían claramente en la dirección correcta: la tasa de graduación había subido del 21% para la promoción de 2003, la de Tyrell Vance, al 46% de la promoción de 2005. El día que le visité, Dowling se centró especialmente en la promoción de 2007, que estaba a punto de llegar a los cuatro años desde la conclusión de sus estudios de secundaria, es decir, llegaban a un momento en el que esos estudiantes podían, en teoría, graduarse en la universidad. Solo el 26% de ellos, sin embargo, estaba en condiciones de hacerlo en cuatro años, según indicaba la hoja de cálculo, pero había todavía otro 18% estudiando en la universidad, por lo que todavía estaban en plazo para lograr licenciarse en seis años.

Según me dijo Dowling, la promoción de 2007 era académicamente la más brillante de todas. Muchos de sus miembros habían ido a internados exclusivos y el elenco de universidades a la que asistían incluían Vanderbilt y Columbia. «Nos hemos dado cuenta de que el carácter es lo que explica que algunos de ellos vengan a nosotros para que les ayudemos», me explicó Dowling. «Hay estudiantes que tienen una inteligencia increíble, pero que no saben necesariamente canalizarla en la dirección correcta. Hay un montón de niños que luchan por el problema que tienen retrasando las tareas, pero que tienen la capacidad de hacerlas. Otros se enfrentan a dificultades de índole social o emocional». Siete de los cincuenta y siete chicos que se graduaron de esa promoción, me dijo Dowling, habían sufrido una depresión grave en la universidad. «Es un problema que afecta especialmente a esa promoción», decía. «Los chicos tienen que vérselas con problemas familiares o con problemas con sus amigos, y esto explica que vuelvan a

algunos de nosotros». Dowling destacó que la mayoría, si no todos, de los chicos de los que hablaba se encontraban todavía en condiciones de graduarse. «Son buenos chicos», me comentó. «Pero el impacto que tiene, la pobreza llega a afectar incluso a los chicos que tienen mayor fortaleza».

Me dio una copia de setenta y seis páginas del *College Advisory Playbook*, un texto que los asesores usan cuando siguen la progresión de los estudiantes. Se trata de un escrito exhaustivamente detallado, que refleja la obsesión institucional de KIPP con los datos. Según esta guía, cada tutor o asesor ha de contactar con sus alumnos al menos una vez al mes. Cada uno de los estudiantes es evaluado en función de su nivel de tenacidad en la universidad, que se encuentra fluctuando constantemente entre las siguientes cuatro categorías: preparación académica, estabilidad financiera, bienestar socio-emocional y preparación no-cognitiva. Después de cada encuentro, el tutor evalúa la actitud de su alumno en cada una de las categorías, empleando para ello los colores rojo, verde o amarillo. Por ejemplo, si un estudiante tiene un trabajo que le exige una dedicación de más de 20 horas semanales, le pondrá amarillo en preparación académica. Si tiene un conflicto con el servicio de asesoramiento de su universidad, tendrá rojo en bienestar socio-emocional. Si «tiene grandes dificultades para asumir su responsabilidad y terminar tareas importantes», será marcado con rojo el apartado de preparación no-cognitiva. Desde su mesa de despacho, en cualquier momento, Dowling tiene acceso a una base de datos que muestra una luz roja encendida en los ámbitos especialmente problemáticos de los alumnos que reciben asesoramiento.

Leyendo la guía cuando iba en metro de vuelta me acordé de lo difícil que pueden ser las tareas de organización del éxito. La guía está repleta de hechos e ideas –plazos para formalizar ayuda financiera, indicaciones para ver lo importante, consejos para mejorar hábitos, sugerencias para mantener buenas relaciones con profesores y compañeros de estudio–, información que los estudiantes que se gradúan en Riverdale pueden obtener de sus padres, amigos y hermanos mayores y con la que, de hecho, han tenido contacto toda la vida. Sin embargo, para los estudiantes de KIPP, cuestiones como estas les suenan a chino.

Hemos presentado una forma de considerar el carácter y cómo este puede funcionar como una alternativa que sustituye a la red de protección con la que cuentan los alumnos de Riverdale. Para ellos, el apoyo y la ayuda de sus familias, el colegio y la cultura, les protegen de sus ocasionales desvíos, errores y malas decisiones. Pero, si no tienes una red de protección de este tipo –y los niños que proceden de familias de bajos ingresos, casi por definición, carecen de ella–, esa carencia ha de ser compensada de alguna manera. En ese caso, para lograr el éxito, se necesita más coraje, más inteligencia social y más autocontrol que las que necesitan los chicos de familias más pudientes. Desarrollar competencias y habilidades como las mencionadas requiere mucho esfuerzo. Pero para

los estudiantes de KIPP que son capaces de ponerlas en práctica, y que trabajan para adquirirlas en el campo minado que es para ellos la universidad, es difícil no concluir que tendrán más ventajas que sus compañeros de Riverdale para encarar el paso a la vida adulta. Ciertamente, no disfrutarán de sus ventajas económicas ni financieras, pero sí de las relativas al carácter. Cuando un estudiante de KIPP concluya sus estudios universitarios no solo obtendrá un título, sino algo mucho más valioso: se dará cuenta de que ha tenido que escalar una gran montaña para conseguirlo.

III. CÓMO PENSAR

1. La metedura de pata de Sebastian

Sebastian García no podía entender en qué se había equivocado. Hacía un minuto tenía un alfil y un peón bien colocados, se sentía fuerte y esperaba comenzar ganando en el Campeonato Nacional de Ajedrez de Secundaria. Pero al minuto siguiente estaba ya con grandes apuros; había perdido su ventaja y su rey se movía por el tablero como un pequeño ratón asustado, huyendo de la torre de su contrincante. Cuando su derrota era ya total, al cabo de unos movimientos después, Sebastian ofreció su mano limpiamente al contrincante que le había ganado, un niño rubio de Ohio; atravesó cabizbajo el lúgubre salón del centro de convenciones en el que miles de cabezas seguían inclinadas sobre sus tableros de ajedrez y se metió otra vez en la sala sin ventanas al final del pasillo que era la sede temporal de su equipo. Sebastian era un pequeño y gordinflón chico latino, tranquilo, con mofletes y grandes mechones de pelo negro. Estaba en sexto curso en el Colegio de Secundaria 318 de Brooklyn, y durante dos días había viajado 11 horas en autobús para llegar a Columbus (Ohio), con el fin de participar en el campeonato de ajedrez, junto con otros sesenta compañeros de su equipo y un montón de profesores y padres. A decir verdad, su fin de semana no había comenzado bien.

El ritual que tenían que cumplir todos los alumnos del colegio 318 después de jugar cada partida, tanto si ganaban como si perdían, era regresar a la sala de su equipo para analizar su juego con la profesora de ajedrez, Elisabeth Spiegel. Sebastian entró cabizbajo en la sala y se acercó a la pequeña mesa donde se hallaba Spiegel, alta y esbelta, frente a un tablero de ajedrez.

«He perdido», le anunció. «Cuéntame cómo jugaste», le pidió Spiegel, que se encontraba en la mitad de la treintena. Iba vestida de negro y su piel blanca resultaba aún más pálida por el contraste que hacía con su cabello, teñido de vivos colores, que cambiaba cada temporada. Para ese campeonato, en concreto, había elegido teñirse con un rojo encarnado. Sebastian se dejó caer en la silla frente a ella y le entregó su cuaderno de anotaciones, donde aparecían garabateados los 65 movimientos que había hecho, junto con los de su contrincante.

«El otro chico fue mejor que yo, sencillamente», le explicó. «Tenía muy buenas habilidades y estrategias», dijo, con un poco de malestar.

«Vale; vamos a ver», le dijo Spiegel, que cogió las piezas blancas y comenzó a recrear la partida, repitiendo los movimientos que había realizado el oponente de

Sebastian, mientras este reproducía los suyos. Tanto Sebastian como su contrincante de Ohio comenzaron jugando con sus peones, pero el otro movió rápidamente su caballo, usando una apertura que se llamaba Caro-Kann, que Sebastian había ensayado muchas veces en las clases de ajedrez que recibía en Brooklyn. Pero entonces el chico de Ohio había retrasado su caballo hasta un sitio insospechado y consiguió incluso que sus dos caballos atosigaran a un peón negro. Sebastian, ya bastante nervioso, adelantó otro de sus peones para defenderse, pero cayó en una trampa. Su contrincante atacó al momento con su caballo al peón que defendía las posiciones de Sebastian y en solo cuatro movimientos este perdió su pieza.

Spiegel observó fijamente a Sebastián: «¿Cuánto tardaste en hacer este movimiento?», preguntó. «Dos segundos». La cara de Spiegel mostró enfado. «No te traemos aquí para que tardes dos segundos en mover». Él levantó la mirada. «Es patético. Si continúas jugando de este modo, voy a retirarte del torneo y así podrás sentarte aquí cabizbajo el resto del fin de semana. Dos segundos no es lo suficientemente lento». Suavizó un poco su voz. «Mira, si cometes un error, no pasa nada. Pero ¿qué pasa si haces las cosas sin haberlas pensado? Eso no está bien. Estoy muy enfadada como para seguir aquí viendo un juego descuidado e irreflexivo».

Y entonces, tan rápido como había llegado la tormenta se fue y Spiegel volvió a mover las piezas y a analizar de nuevo el juego de Sebastian. «Bien», dijo cuando Sebastian consiguió evitar que capturara su peón. «Muy inteligente», comentó al atrapar Sebastian el caballo de su contrincante. De ese modo continuaron, movimiento tras movimiento: Spiegel alabando las buenas ideas de Sebastian, conminándole a buscar alternativas cuando sus movimientos no eran del todo buenos y, una y otra vez, recordándole que tenía que jugar más despacio. «Estabas jugando una partida excelente en algunos aspectos», le dijo. «Pero entonces hiciste un movimiento en un minuto, súper rápido, e hiciste una tontería. Si puedes dejar de hacer eso, vas a jugar muy, pero que muy bien».

A Spiegel la vi por primera vez en el invierno de 2009, después de leer un artículo en el *New York Times* que informaba de la participación de su equipo en el Campeonato Nacional de Ajedrez K-12, celebrado en diciembre del año anterior[116]. En el artículo, escrito por un periodista experto en ajedrez, Dylan McClain, se comentaba que el Colegio de Secundaria 318 participaba en un programa concreto de ayuda del Ministerio de Educación, lo que implicaba que más del 60% de sus alumnos procedían de familias con bajos ingresos; sin embargo, en aquel campeonato, sus estudiantes habían logrado ganar a chicos que pertenecían a colegios privados y famosos. Me intrigó un poco el tema, pero, para ser francos, también era escéptico. A los productores y guionistas de Hollywood, así como a los editores de ciertas revistas, les gustan esos cuentos en los que chicos de barrios pobres ganan al ajedrez a los ricos. Pero, cuando se observan con

atención esos triunfos, no resultan tan impresionantes y llamativos como parecen. Con frecuencia, el campeonato que se disputa es de menor entidad o la categoría en la que compiten los niños pobres está reservada para quienes tienen un cierto nivel. O también ocurre que los niños con bajos ingresos son, de alguna manera, raros: van a colegios que cuentan con pruebas de admisión o son inmigrantes que vienen de África o Europa oriental, pero no negros ni latinos con familias inmersas en una larga historia de pobreza. Por poner un ejemplo: en 2005 el *New York Magazine* incluía una reseña larga y elogiosa sobre el equipo de ajedrez de Mott Hall School, conocido como los «caballos oscuros de Harlem», «un fuerte grupo de chicos de 10 a 12 años de Washington Heights, Inwood y Harlem»[\[117\]](#) que participaban en un torneo nacional en Nashville. Quedaron segundos en su categoría, y eso era un buen resultado, pero estaban compitiendo en un nivel por debajo de los 1.000 puntos, es decir, que no se enfrentaban a nadie que superara esa puntuación, que es muy baja. Además todos esos estudiantes habían superado un examen de admisión para entrar en Mott Hall y, por tanto, puede decirse que desde el principio sus aptitudes eran mejores que las de la media. El equipo, que en teoría era de Harlem, solo tenía un jugador negro; casi todos los demás inmigrantes habían nacido en Kosovo, Polonia, México, Ecuador o China.

De ese modo, cuando llegué al Colegio 318 en una mañana de enero esperaba encontrarme con una historia parecida. Pero no fue así. El equipo era bastante diverso: había blancos y asiáticos, pero en su mayoría estaba formado por negros o hispanos, y los mejores jugadores de todos ellos eran afroamericanos. Por lo que pude saber, pocos se habían enfrentado al cúmulo de desventajas y obstáculos a los que tiene que enfrentarse un alumno típico de la Fenger High School, pero el Colegio 318, en el que el 87% de sus estudiantes tenía una beca de comedor, disfrutaba justamente de la ayuda pública del Ministerio de Educación. El colegio estaba en Wiliamburg Sur, cerca de Bedford-Stuyvesant; su alumno más famoso había sido el rapero Jay-Z, que creció en el cercano Marcy, un complejo de viviendas. Y el equipo reflejaba la condición de su alumnado: las familias que iban allí eran generalmente de clase trabajadora, pero con algunos apuros económicos, y la mayoría de los padres, aunque tenían empleo, carecían de estudios universitarios.

En los siguientes dos años, visité con frecuencia el colegio, asistí a algunas clases, acompañé al equipo a sus campeonatos, seguí su evolución gracias al blog que escribía Spiegel y, al mismo tiempo, intentaba descubrir cómo lo hacían. La verdad es que los niños ricos son los que ganan campeonatos de ajedrez o, para ser más exactos, los niños y una élite que tiene grandes capacidades cognitivas y que asiste a colegios elitistas. Echad un vistazo a los equipos que han ganado en cada curso el campeonato de Columbus en el que Sebastian Garcia competía:

Pre-escolar	Oak Hall School, un colegio privado de Gainesville, Florida.
Primer curso	SciCore Academy, un colegio privado de New Jersey.
Segundo curso	Dalton School, un colegio privado de New York City.
Tercer curso	Hunter College, un colegio privado de New York City.
Cuarto curso	Empate entre SciCore Academy y Stuart Hall School para chicos, un colegio católico de New Orleans.
Quinto curso	Regnart Elementary, un colegio público de Cupertino, California, el hogar de Apple y de decenas de empresas de tecnología.
Noveno curso	San Benito Veterans Memorial Academy, en el sur de Texas, un colegio público con estudiantes mayormente hispanos procedentes de familias con escasos ingresos.
Décimo curso	Horace Mann, un colegio privado de New York City.
Undécimo curso	Solomon Schechter, un colegio privado de los suburbios de New York City.
Duodécimo curso	Bronx Science, un colegio preparatorio de exámenes de New York City.

Todos los equipos ganadores son o colegios privados, o colegios con procesos de admisión, o colegios tanto locales como públicos a los que asisten los hijos de los ingenieros de Apple. Todos excepto para sexto, séptimo y octavo curso, donde los ganadores son:

Sexto curso	IS 318, un colegio público para gente de pocos recursos de Brooklyn.
Séptimo curso	IS 318, un colegio público para gente de pocos recursos de Brooklyn.
Octavo curso	IS 318, un colegio público para gente de pocos recursos de Brooklyn.

Los chicos del colegio 318 no ganaron solo en un curso; ganaron en todos los que pudieron participar. El elenco de los colegios a los que ganaron es una lista de los colegios privados más deseables del país: Trinity, Collegiate, Spence, Dalton y Horace Mann de Nueva York, y otros colegios exclusivos de Boston, Miami, Greenwich y Connecticut. Y eso no ocurrió una sola vez de casualidad. El colegio también se alzó con la victoria en los tres cursos en la competición de 2008; en 2009, ganó en sexto y séptimo curso, pero perdió en octavo por medio punto.

Se trata, al final, de una verdad sencilla, sin que requiera realizar ni advertencias ni excepciones: el programa de ajedrez que se ha puesto en marcha en el colegio 318 es el

mejor de los que existen en toda la educación secundaria en EE.UU. Es más, es casi sin duda el mejor programa escolar de ajedrez del país en todos los cursos y niveles. La fama del equipo ha crecido en los últimos años y eso explica que ahora atraiga a muchos buenos jugadores que proceden de otros colegios de la ciudad, lo que ha favorecido que mantuviera su ventaja. Pero ganan los campeonatos sobre todo debido a lo que Elizabeth Spiegel hacía aquella tarde de abril en la sala: coger a niños de 11 años, como Sebastian, que saben un poco de ajedrez, pero no mucho, y transformarlos, cuidando y pensando cada jugada, en campeones.

En el trigésimo quinto movimiento de la partida que Sebastian estaba repitiendo con Spiegel, se había repuesto completamente de todos sus errores y llevaba una clara ventaja sobre ella. Llevó su reina hasta el territorio de su contrincante e hizo jaque al rey. Su oponente movió uno de sus peones para bloquear el ataque. Pero Sebastian movió la reina dos cuadros más: jaque de nuevo. El rey blanco retrasó su posición y se resguardó de la amenaza.

Después, en lugar de seguir presionando al rey, Sebastian eligió puntuar con un movimiento fácil: robó un peón blanco con la reina. Había perdido otra vez una buena oportunidad: la torre de su oponente le robó un alfil y la ventaja de Sebastian comenzó a esfumarse.

«¿Robas un peón?», le preguntó Spiegel. «Vamos. ¿Cuál es el mejor movimiento?». Sebastian no decía nada. «¿Qué pasa con el jaque?». El chico miraba fijamente el tablero. «Piénsalo», le conminó Spiegel. «Recuerda: cuando te hago una pregunta, no tienes que responder inmediatamente. Pero tienes que contestar de forma correcta».

De repente, Sebastian esbozó una sonrisa. «Podría atacar a la reina». «Demuéstramelo», le pidió Spiegel y Sebastian hizo unos movimientos, mostrando cómo con un jaque más no solo habría salvado su alfil, sino que también habría robado el blanco, obligando así al chico de Ohio a elegir entre perder su reina o perder el juego.

«Eso es», dijo Spiegel de forma imparcial, poniendo las piezas de nuevo donde estaban antes de que Sebastian hubiera realizado sin pensar el movimiento que le sirvió para robar el peón. «Piensa otra vez en esto. Cuando tú hiciste este *movimiento*», cogió el peón blanco, como Sebastian había hecho, «perdiste la partida. Si hubieras hecho esto –y puso al rey blanco en jaque–, habrías ganado». Se echó hacia atrás en la silla y miró fijamente a Sebastian. «No pasa nada si te molesta un poco perder», le dijo. «Deberías sentirte mal. Eres un jugador con talento, pero tienes que jugar más despacio y pensar más. Ahora tienes cuatro horas hasta la siguiente partida –dijo, mirando su reloj–, lo que significa que tienes 4 horas para pensar sobre la paliza que te dio ese muchacho». Y golpeó el tablero: «Y todo porque en un momento en el que podías haber ido despacio no lo hiciste».

2. Coeficiente intelectual y ajedrez

El 11 de mayo de 1997, en el Equitable Center, situado en el centro de Manhattan, Garry Kasparov, que desde 1985 ostentaba el título de campeón mundial de ajedrez, en la última de las 6 partidas que disputó con Deep Blue, un ordenador creado por ingenieros de IBM, se rindió después de solo 19 movimientos. Era la segunda derrota de Kasparov en el encuentro –había ganado una, las otras tres acabaron en tablas– y, por tanto, había perdido y, lo más importante, también había dejado de ser oficiosamente «mejor jugador de ajedrez del planeta»[\[118\]](#), por emplear las palabras que utilizó el reportero del *New York Times* que cubría el evento. La derrota produjo una gran consternación, tanto dentro como fuera del mundo del ajedrez, y empezó a discutirse sobre sus implicaciones para el resto de los mortales. *Newsweek*, por ejemplo, había publicado un artículo sobre el enfrentamiento unos días antes; en su portada, la revista había anunciado que se trataba de «la última resistencia del cerebro»[\[119\]](#). En una triste rueda de prensa que se celebró después, Kasparov comentó que se sentía avergonzado por la derrota pero también desconcertado por la impresionante capacidad de Deep Blue. «Soy un ser humano»[\[120\]](#), se lamentó. «Cuando veo algo que se encuentra más allá de mi comprensión, siento miedo».

Para mucha gente, el triunfo de Deep Blue supuso no solo un desafío sobre el dominio del hombre en el ajedrez, sino algo así como una amenaza existencial a la inteligencia característica de la especie humana. Era como si unos delfines hubieran sido capaces de componer una sinfonía perfecta. La cosa era más grave si se tiene en cuenta que tradicionalmente se ha considerado que la habilidad para el ajedrez constituye una sencilla prueba de inteligencia, de forma que alguien es más inteligente si juega bien y viceversa. En un libro de 1997, *Genius in chess*, el gran maestro británico Jonathan Levitt propuso una precisa ecuación matemática que relacionaba CI y habilidad para el ajedrez, la llamada Ecuación Levitt[\[121\]](#):

$$\text{Elo} \sim (10 \times \text{IQ}) + 1000$$

Elo se refiere a la clasificación de un jugador en los campeonatos y en su ecuación, según Levitt, había que indicar la clasificación más alta que el jugador podía alcanzar tras muchos años participando en competiciones o practicando; el símbolo siguiente ($\sim$) significa «aproximadamente igual a...». Así, según la ecuación, si tienes un CI corriente y normal de 100, la puntuación más alta que puedes alcanzar en el ajedrez es de 2.000. Con un CI de 120, llegarías tal vez a 2.200. Y así sucesivamente. Los grandes maestros del ajedrez tienen normalmente una clasificación de 2.500 o superior, lo que implica que, de acuerdo con la fórmula de Levitt, poseen un CI de, al menos, 150, un índice que se

considera de genio.

Pero no todo el mundo acepta la premisa de que la habilidad para el ajedrez tiene una relación tan estrecha y directa con el CI. Jonathan Rowson, un joven escocés, también gran maestro, y que ha escrito algunos libros provocadores sobre este juego, cree que la ecuación de Levitt «es completamente errónea»[\[122\]](#). Rowson ha argumentado que las aptitudes más importantes en el ajedrez no son en absoluto de índole intelectual; son psicológicas y de carácter emocional. «La mayoría de los principales estudios científicos que existen sobre el ajedrez olvidan muchas cosas que resultan esenciales en la forma que siente o piensa un jugador», escribió en su libro *Los siete pecados capitales del ajedrez*[\[123\]](#). «Son culpables de pensar en el ajedrez casi como si fuera una actividad exclusivamente cognitiva, en la que los patrones y las inferencias determinan los movimientos y las posiciones». Pero, en realidad, advertía, si quieres convertirte en un gran jugador o solo en uno bueno, «la habilidad por reconocer y dominar tus emociones es tan importante como tu forma de pensar»[\[124\]](#).

En sus clases en el colegio 318, así como en sus charlas con sus alumnos tras las partidas de los campeonatos, Spiegel a menudo transmite conocimientos concretos sobre ajedrez: cómo reconocer las diferencias que existen entre la apertura Slav o semi-Slav, cómo distinguir el valor de un alfil que está en un cuadro blanco de otro que se encuentra en el negro, por ejemplo. Pero cada vez que la observaba en su trabajo me llamó la atención que lo que hacía durante la mayor parte del tiempo era, en verdad, más sencillo y, al mismo tiempo, más complicado: se dedicaba a enseñar a sus alumnos una nueva forma de pensar. Su metodología era muy parecida a las estrategias de tipo metacognitivo que Martin Seligman había estudiado y que enseñaba Angela Duckworth. Pero para mí, además, su sistema se relacionaba con las investigaciones que los neurocientíficos habían realizado sobre las funciones ejecutivas, es decir, sobre las capacidades mentales de tipo superior que, a juicio de algunos expertos, desempeñan el papel de un centro de control para el cerebro.

Dos de las más importantes funciones ejecutivas son la flexibilidad y el autocontrol cognitivos. La flexibilidad es la habilidad para atisbar soluciones alternativas a problemas planteados, para pensar «fuera de la caja» y para solventar situaciones desconocidas. El autocontrol, por su parte, es la capacidad de inhibir respuestas instintivas o habituales y sustituirlas por otras más eficaces, pero menos obvias. Ambas habilidades son fundamentales en la formación que Spiegel aporta a sus alumnos. Según ella, para triunfar en el ajedrez se requiere una habilidad muy acentuada para ver ideas nuevas y diferentes: ¿Qué movimiento, que puede llevarte a ganar, y resulta especialmente creativo, has pasado por alto? ¿Qué movimiento de tu oponente, potencialmente letal, no has tenido en cuenta? También les enseña a resistir la tentación de buscar movimientos atractivos en el corto plazo, ya que con frecuencia pueden

conducir a apuros, como se dio cuenta Sebastian. «En realidad, enseñar a jugar al ajedrez es enseñar hábitos de pensamiento», me explicó Spiegel un día. «Es igual que enseñar la forma de entender tus problemas y cómo ser más consciente de sus procesos de pensamiento».

Antes de ser profesora de ajedrez a tiempo completo en el colegio 318, Spiegel enseñaba inglés en una clase avanzada de octavo curso y me confesó que como profesora de lengua era un poco desastre. Explicaba redacción de la misma forma que analizaba la partida de ajedrez de Sebastian: cuando los alumnos le entregaban sus deberes, corregía exhaustivamente cada uno de ellos, frase por frase, y les preguntaba: «¿estás seguro de que esta es la mejor forma de expresar lo que quieres decir? Me miraban como si estuviera loca. Les escribía largas notas sobre lo que habían escrito. Incluso dedicaba la tarde entera a escribir 6 o 7 de ellas», me contó.

Aunque el estilo de enseñanza de Spiegel podría no ser el adecuado para una clase de inglés, esa experiencia docente le ayudó a comprender mejor lo que quería hacer en sus clases de ajedrez. Más que seguir un programa académico de ajedrez durante un año, optó por construir personalmente un calendario, de forma que pudiera planificar las lecciones teniendo en cuenta solo lo que los estudiantes ya sabían y, sobre todo, lo que desconocían, que es más importante. Por ejemplo, llevando a sus alumnos a algunos campeonatos de fin de semana, se daría cuenta de que muchos colocaron las piezas dándole ventaja a sus contrincantes, es decir, dejando piezas sin defender. Al siguiente lunes, impartiría una clase entera sobre cómo no mover las piezas, reconstruiría las partidas subrayando los puntos débiles de sus alumnos en un tablero de ajedrez de fieltro verde colocado en la clase. Una y otra vez, daría vueltas a las partidas de sus alumnos, tanto individualmente como en clase, analizando con exactitud dónde habían fallado, lo que podrían haber hecho de otra forma, lo que habría ocurrido si hubieran realizado un movimiento mejor y representando las alternativas antes de volver al instante en que se equivocaron.

Por sensato que pueda parecer este procedimiento, en realidad es una forma bastante inusual de aprender o enseñar ajedrez. «Resulta incómodo centrarse con tanta intensidad en lo que se ha hecho mal», me confesó Spiegel. «Así que normalmente las personas aprenden ajedrez leyendo libros, que puede ser entretenido y con frecuencia puede ser divertido, pero no es posible traducir la lectura en una habilidad. Si quieres de verdad ser mejor en el ajedrez, tienes que analizar cómo juegas y darte cuenta de tus errores».

Esto es casi como el elemento que se suele eludir en la psicoterapia, me dijo Spiegel. Analizar los errores que cometiste —o que sigues cometiendo— e intentar profundizar en sus causas. Y del mismo modo que los terapeutas, Spiegel pretende conducir a sus estudiantes por un camino estrecho y difícil: a asumir la responsabilidad de sus equivocaciones y aprender de ellas, sin obsesionarse o mortificarse. «Es muy raro que

los niños tengan en su vida la experiencia de perder cuando tienen todo controlado». «Pero, cuando pierden una partida, se dan cuenta de que nadie tiene la culpa salvo ellos mismos. Tienen todo lo que se necesita para ganar y, sin embargo, pierden. Si ocurre una sola vez, pueden encontrar normalmente alguna excusa o dejar de pensar en ello. Cuando perder es parte de su vida, cuando ocurren todos y cada uno de los fines de semana, necesitan encontrar el modo de alejarse de sus errores o fracasos. Intento enseñar a mis alumnos que perder es algo que tú haces, no lo que eres».

3. Fiebre de ajedrez

Claro está que es fácil decir a los niños que deben ver sus fracasos en perspectiva y mantener intacta su confianza a pesar de los reveses. Resulta más difícil cuando tú eres quien pierde. Spiegel juega al ajedrez a alto nivel; aunque su puntuación ha bajado un poco desde hace unos años, sobre todo desde que dedica más parte de su tiempo a la enseñanza, todavía es uno de los mejores 30 jugadores del país. Pero, como les pasa a todos los grandes jugadores, pierde muchas veces y, cuando lo hace, escribe sobre ello en su blog, una fuente de noticias popular, aunque algo excéntrica, sobre el mundillo del ajedrez, y se castiga delante de todos: «Soy una niña tonta, tan estúpida y retrasada como repugnante», escribió en 2007, tras perder frente a un maestro ruso: «¿Soy incapaz de calcular sencillas capturas? Oficialmente me odio a mí misma»[\[125\]](#).

A Spiegel su padre le enseñó los movimientos básicos cuando tenía solo cuatro años, pero no comenzó a competir hasta que llegó a sexto curso y se apuntó a clases extraescolares de ajedrez en el colegio de secundaria de Raleigh, Carolina del Norte. El sitio le encantaba: no solo el ajedrez, que era excelente allí, sino también la desconocida sensación de pertenencia que le ofrecía. Antes de hallar el ajedrez, Spiegel era una chica torpe e insociable y, de pronto, encontró un sitio en el que encajaba. «Recuerdo que me sentía feliz y aliviada», me dijo. «Mis compañeros eran agradables conmigo porque yo era buena jugando. Los adultos me trataban como si yo tuviera opiniones respetables. Por primera vez, sentía como si mi vida fuera mejor». Su puntuación en el ajedrez mejoró rápidamente, superando a sus profesores. Para asombro suyo, se dio cuenta de que ya no necesitaba su ayuda para seguir mejorando: podía seguir estudiando ajedrez por sí misma. Y si podía enseñarse a sí misma ajedrez, pensó, podría también hacer lo mismo con las matemáticas y con cualquier otra materia. Su habilidad para dominar nuevos campos sola, una habilidad que aprendió completamente gracias al ajedrez, la convirtió con los años en lo que ella describe como una «una terrible estudiante americana de secundaria» y también en la universidad, primero en Duke y más tarde en Columbia, donde comenzó primero la especialidad de matemáticas y, después de un par de años, se cambió a literatura inglesa.

Tras licenciarse, Spiegel se quedó en Nueva York y fue contratada como profesora por una ONG llamada *Chess in the School*, una organización que desde 1986 ha conseguido que expertos en ajedrez como Spiegel dediquen unas horas a la semana a enseñar el juego en colegios públicos para alumnos de bajos ingresos. Durante unos años, Spiegel daba clases en cuatro colegios diferentes e iba de aquí para allá, pero el que más le gustaba era el colegio 318, porque era el mejor, y, finalmente, en 2006, el director le ofreció un contrato como profesora de ajedrez a tiempo completo y entrenadora del equipo del colegio.

En el verano de 2005, después de jugar durante mucho tiempo al ajedrez sin mucho entusiasmo, participó por capricho en un campeonato abierto de nivel superior en Phoenix. Y, para su sorpresa, lo hizo muy bien y logró obtener la mejor puntuación de todas las mujeres del campeonato, por lo que quedó automáticamente clasificada para el campeonato nacional de EE.UU., que se iba a celebrar la siguiente primavera. Sabía que ese reto se encontraba por encima de sus posibilidades. Para el campeonato nacional se habían clasificado 64 hombres y mujeres, los mejores jugadores de ajedrez de todo el país, y su puntuación era la más baja. Por ese motivo decidió dedicarse con todas sus fuerzas al ajedrez, comenzó a estudiar tres o más horas al día, los cinco días de la semana, y se quedaba levantada toda la noche para repasar una apertura o para jugar online durante horas y horas en la web del Club de Ajedrez. Mejoró mucho y consiguió quedar razonablemente bien en el campeonato nacional. Ciertamente no terminó entre los diez primeros, pero quedó en una posición digna. Después del campeonato, siguió dedicándose al ajedrez con la misma pasión. De la misma manera que le pasó en secundaria, de nuevo el ajedrez se apoderó de su vida. De día enseñaba ajedrez; de noche jugaba. Dejó de relacionarse con los amigos que no jugaban al ajedrez y comenzaron a desaparecer sus compromisos. Jugar al ajedrez, confesó en su blog, era «más o menos en el único momento de mi vida en el que no siento nada. El resto del tiempo, con solo un par de excepciones, estoy casi completamente bloqueada»[\[126\]](#).

Spiegel se estaba distanciando cada vez más y más de todo lo que no tenía relación con el ajedrez. Su carácter tiende a ser melancólico, pero también algo excéntrico. Ese mayor aislamiento provocó que esos rasgos de su personalidad se acentuaran. Un día, en su blog, anunció tímidamente que había tenido una cita el viernes anterior: «En el mismo momento», escribió, «en que puso su brazo sobre mí, pensé: ¡oh, había dejado de tener contacto físico con humanos! Estaba orgullosa de mí porque no le dije nada, a pesar de que he reflexionado sobre ello mucho tiempo. Me di cuenta a tiempo de que esas cosas no son las que se dicen en una cita»[\[127\]](#).

Después, en las vacaciones de Navidad de 2009, se fue de viaje al Caribe con el profesor de arte del Colegio 318, Jonathan, en unas vacaciones románticas y un poco irreflexivas. Jonathan era un hombre alto y bien parecido, de rasgos mediterráneos y con el pelo largo y negro. A ella siempre le había gustado, aunque lo había mantenido en secreto porque consideraba que se encontraba fuera de su alcance. Después de su semana en las Bahamas, comenzaron a salir. Cuatro meses más tarde, se fueron a vivir juntos y en 2010 se comprometieron.

Jonathan no jugaba al ajedrez, y ahora, como ella estaba todo el día con él, Spiegel se percató de que la fiebre del ajedrez estaba desapareciendo. No es que dejara de jugar totalmente: seguía enseñando en el colegio y entrenaba a sus alumnos los sábados en los campeonatos escolares, pero su tiempo libre ahora lo pasaba de otra forma, montando en

bicicleta, disfrutando de buena comida, explorando algunas zonas de la ciudad o hablando sobre el futuro, pero no jugando. A mí, que no juego al ajedrez, el cambio me parecía positivo. Está claro que estar continuamente jugando al ajedrez no podía hacer muy feliz a Spiegel, pero pasar el tiempo con Jonathan, sí. Pero, desde su perspectiva, este análisis coste-beneficio no resultaba tan simple. Su puntuación oficial en el ajedrez había alcanzado el hito de los 2.170, pero descendió por debajo de los 2.100 tras comenzar su romance con Jonathan. Con frecuencia comentaba su deseo de dedicarse de nuevo seriamente al ajedrez, de jugar más y conseguir subir su puntuación. Desde un punto de vista racional, era más feliz que antes, es decir, que cuando jugaba al ajedrez a todas horas, pero me confesó que aún echaba de menos en todo momento aquellos días infelices y obsesivos.

4. Mezquindad calibrada

El núcleo del trabajo que realizaba Spiegel consistía en mantener un complejo equilibrio. Quería desarrollar la confianza en sus estudiantes, hacerles creer en su propia habilidad para derrotar a rivales más fuertes y para dominar un juego que era increíblemente complicado. Pero por las exigencias de su trabajo –y por las particularidades de su personalidad– perdía la mayor parte del tiempo comentando con sus estudiantes por qué y cómo estaban perdiendo. En realidad, lo que narraba en el análisis que hacían después de la partida era algo así como: *pensabas que tenías aquí un buen movimiento, pero estabas equivocado*.

«Lucho continuamente contra esta tendencia», me dijo un día que fui a visitarla a su clase. «Todos los días. Se trata de un aspecto que creo que me genera una gran ansiedad como profesora. A veces noto como si fuera cruel con los chicos. Y eso me mata, como cuando a veces llego a casa y pienso en lo que les he dicho y me digo: ¿qué estás haciendo? Les estás dañando».

Después del campeonato femenino de 2010 (que su colegio ganó), Spiegel escribió en su blog lo siguiente:

El primer día y medio las cosas fueron bastante mal[\[128\]](#). *Estaba totalmente nerviosa, repasando cada partida y enfadada todo el tiempo; decía cosas como «esto es completamente inaceptable» a niños de 11 años porque habían movido ciertas piezas o lo habían hecho sin pensar. Les dije algunas cosas increíbles, incluyendo «¿Sabes contar hasta dos? Entonces deberías haberte dado cuenta de esto» o, «si no vas a prestar más atención, deberías dejar el ajedrez, porque nos estás haciendo perder el tiempo a todos».*

Al final de la tercera ronda, comenzaba a sentirme una canalla y estaba a punto de darme por vencida y transformarme en una simpática y amable hipócrita. Pero entonces, en la cuarta ronda, todos comenzaron de repente a jugar bien. Al principio creía que era porque siempre habíamos ganado la categoría nacional femenina con bastante facilidad; la mayoría no quiere decir a las adolescentes, juntas o por separado, que son unas perezosas y que la calidad de su trabajo es inaceptable. Y a veces los niños necesitan oírlo, ya que de otro modo no tendrían motivos para progresar.

Una y otra vez Spiegel desafiaba el estereotipo que yo tenía sobre lo que era ser un buen profesor (y, en concreto, un buen profesor de los barrios más pobres) y de cómo tenía que tratar y relacionarse con sus estudiantes. Confieso que, antes de conocerla, pensaba que un profesor ideal de un barrio pobre era parecido al personaje que Ted Danson interpreta en *Los Caballeros del sur del Bronx*, una película inspiradora en la que Danson consigue que un grupo heterogéneo de chicos de un gueto gane a una clase

de estudiantes engreídos de un colegio privado. Consigue que venzan ofreciéndoles apoyo, abrazándoles, impartiendo charlas motivadoras y lecciones sobre la vida. Pero Spiegel no era así. No daba abrazos. Se entregaba por completo a sus estudiantes y les atendía y cuidaba profundamente, pero, cuando uno de ellos se enfadaba por perder, Spiegel no era esa clase de persona que iba a consolarles. John Galvin, subdirector de 318, que asiste casi siempre a los campeonatos como ayudante de Spiegel, es mejor ayudándoles a desahogarse, pues, según ella, tiene más «inteligencia emocional».

«Claro que siento afecto por los chicos», me dijo Spiegel en uno de los campeonatos. «Pero creo que mi trabajo es ser para ellos como un espejo; advertirles de lo que hicieron en el tablero y ayudarles a pensar en eso. Eso es mucho para ellos. Se esfuerzan mucho y luego tú analizas lo que han hecho desde una perspectiva poco condescendiente. Eso es algo a lo que los chicos no están acostumbrados y, en mi experiencia, es en verdad lo que quieren». Investigadores como Michael Meaney y Clancy Blair han demostrado que para desarrollar en los bebés cualidades como la perseverancia o la atención, necesitan que quienes les cuiden muestren con ellos un alto nivel de afabilidad y cuidado. Sin embargo, lo que sugiere el éxito del trabajo de Spiegel es que, cuando se alcanza la primera adolescencia, lo que les motiva de un modo más eficaz no son las caricias ni los cuidados excesivos, sino algo muy distinto. Tal vez lo que hace que los chicos de secundaria se centren y pongan atención, como los estudiantes de Spiegel, sea la extraña experiencia de que un adulto les tome en serio, crea en sus propias capacidades y les desafíe a mejorarse a sí mismos.

Durante los meses que pasé recopilando información en el colegio 318 y observando cómo el equipo se preparaba para el campeonato de Columbus, visitaba también con frecuencia KIPP Infinity, donde seguía con el desarrollo de las calificaciones sobre el carácter de sus alumnos. En mis idas y venidas en metro, desde West Harlem a South Williamsburg y viceversa, disponía de mucho tiempo para reflexionar sobre las semejanzas que existían entre el método de Spiegel y la forma en que los profesores y directivos de KIPP comentaban con sus estudiantes sus crisis emocionales del día a día y sus tropiezos en comportamiento. Como se recordará, el director de KIPP Infinity, Tom Brunzell, sostenía que su enfoque era una terapia cognitivo-comportamental. De ese modo, cuando sus alumnos estaban nerviosos, desorientados en momentos de estrés o de turbulencia emocional, les animaba a realizar en clase un gran mapa mental –ensayando una suerte de ejercicio metacognitivo, como lo denominaban muchos psicólogos– con el que activaban el córtex prefrontal: gracias a ello, conseguían tranquilizarse, eran capaces de reflexionar sobre sus impulsos y hallar soluciones más productivas a sus problemas que gritar a un profesor o pelearse con un compañero en el patio. Analizando cada una de las partidas de ajedrez, Spiegel sencillamente había impulsado un modo más formal de hacerlo. Al igual que a los alumnos de KIPP, se desafiaba a los del colegio 318 a

reflexionar más profundamente sobre sus errores, a determinar su causa y a pensar fríamente sobre posibles alternativas. Se denomine a este procedimiento terapia cognitiva o solo un buen método de enseñanza, lo cierto es que era muy eficaz para provocar cambios en los alumnos de secundaria.

Pero esta técnica, en cualquier caso, no está muy difundida hoy en los centros educativos. Si uno piensa que el objetivo de los colegios o de los profesores consiste exclusivamente en transmitir información, es probable que no se crea necesario someter a los alumnos a ese tipo tan exigente de autoanálisis. Pero, si se pretende ayudarles a modificar y cambiar su carácter, entonces transmitir información no resulta suficiente. Y, a pesar de que Spiegel no emplea el término «carácter» para describir lo que hace, existe una gran cantidad de coincidencias entre el catálogo de fortalezas que enseñaban David Levin y Dominic Randolph y las competencias y habilidades que pretende inculcar Spiegel. Todos los días, tanto en clase como en los campeonatos, vi a Spiegel intentando enseñar a sus alumnos a ser valientes, curiosos, optimistas y a tener autocontrol.

En un par de ocasiones contemplé incluso cómo utilizaba técnicas analíticas para enseñar inteligencia social. Una vez acudí con Spiegel y su equipo a un campeonato de ajedrez que se celebraba al aire libre en Central Park, organizado por *Chess in the School*. Era un día caluroso y, mientras me encontraba sentado junto a Spiegel en una piedra situada en el camino que baja hasta la Fuente Betheseda, uno de sus alumnos se acercó, algo molesto, como si quisiera hablar con Spiegel. Se trataba de A. J., un alumno de séptimo, moreno, con el pelo corto y grandes y gruesas gafas al estilo de Elvis Costello. Según supe, A. J. tenía dificultades para relacionarse y con frecuencia perdía las formas ante las bromas. Ese día explicaba su problema atropelladamente: según parece, otro chico del colegio, Rawn, había intentado pegarle y A. J. quería que Spiegel tomara cartas en el asunto.

«¿Por qué quería pegarte», le preguntó Spiegel. De forma vacilante, A. J. explicó que había llevado su pelota al parque y que había jugado con otros chicos entre partida y partida. Tuvo calor y fue a beber agua, pero decidió llevarse consigo la pelota. Cuando lo hizo, le pareció que uno de sus compañeros le insultaba. Creía que había sido Rawn, pero él lo negó.

«Me dijo: no me hables así», le contaba A. J. a Spiegel. Lo decía con agravio. «Me ha dicho: te voy a dar un guantazo en la boca. Yo le pregunté que por qué. Entonces él se acercó y me intentó pegar, pero los demás le sujetaron». En definitiva, era la típica pelea de adolescentes: todos impulsivos, llenos de hormonas, acusadamente justicieros y, en el fondo, un poco ridículos.

Pero Spiegel, en lugar de tomar partido por uno de los dos o decir algo tópico y banal sobre la importancia de llevarse bien con los compañeros, comenzó a analizar la situación como si se tratara de una partida de ajedrez.

«Déjame ver si lo entiendo», dijo, mientras se protegía los ojos del sol y miraba a A. J. «¿Intentó pegarte después de que le preguntaras por qué iba a hacerlo?». «Sí», dijo A. J., un poco indeciso. «Bien, ¿sabes? Si Rawn no te dijo nada y tú dijiste cosas de él, se enfadó. ¿Qué sentido tiene todo esto?».

A. J. la miraba en silencio, casi de la misma manera que Sebastian cuando le había regañado por perder el alfil.

«Mi otra pregunta tiene que ver con el fútbol», siguió Spiegel. «Tienes que entender que a los demás no les gusta que te lleves la pelota cuando están jugando con ella. ¿Piensas que sería correcto que ellos siguieran aunque tú no estés?». «No». «Bien. Pero tienes que entender que, si tú no confías en ellos, ellos probablemente no querrán ser tus amigos». A. J. la miró con frustración. «Olvidalo», dijo y se fue.

Yo también había asistido a una conversación parecida unos pocos meses atrás entre A. J. y Spiegel. Estaba en el aula con ella y A. J. llegó quejándose: había dicho algo sobre la madre de otro chico y el chico le había insultado.

Al principio, pensé que A. J. había acudido a Spiegel como remedio o venganza, para que ella regañara a su compañero. Pero, tras presenciar la conversación con él en Central Park, me llamó la atención que, en realidad, acudía a Spiegel por la misma razón por la que iba a ella tras una partida en la que había desaprovechado su ventaja o había arriesgado sin necesidad su reina. Lo que buscaba y quería era saber cómo dejar de cometer errores estúpidos. Deseaba algún consejo sobre cómo ser mejor en aquel juego que para A. J. era extraordinariamente difícil y que contaba con muchas posibilidades de mover piezas: sobrevivir en el colegio y conseguir ser amigo de otros chicos.

5. Justus y James

La primera vez que vi a Spiegel en Columbus, la tarde antes del comienzo del campeonato, parecía feliz y descansada; llevaba una camisa blanca y almidonada y un pantalón de raya diplomática hecho a medida; comía mandarinas y bebía te thai mientras repasaba la última partida con dos docenas de alumnos que se apiñaban en su habitación del hotel, encima del centro de convenciones. Sin embargo, cuando comenzó el campeonato la camisa almidonada comenzó a arrugarse, cada día su pelo estaba más despeinado y sus ojos, más vidriosos. Para ella, ese campeonato era la competición más importante del año. «Me siento como si se estuviera juzgando mi trabajo», me comentó aquella primera tarde. «Todo lo que he hecho en este año depende de lo que consiga hacer aquí». Se quedó todo aquel día sentada en la habitación del equipo, tomando café y comiendo alguna cosa que había cogido en el comedor, preocupada.

El colegio 318 tenía equipos que competían en cinco categorías, pero las dos en las que Spiegel tenía más interés era el K-8 Open y el K-9 Open (Open quiere decir que no hay requisitos de nivel para los participantes). El K-9 Open incluía estudiantes mayores de noveno curso, pero muchos entrenadores pensaban que era una categoría menos competitiva que la K-8 Open, reservada a alumnos mayores de octavo curso, y por tanto en ella no había muchos equipos. Spiegel creía que su colegio tenía algunas oportunidades de alzarse con la victoria en las dos categorías, incluso aunque hasta el momento nadie hubiera ganado las dos en el mismo año y que su colegio no impartiera noveno curso.

Una de las razones por la que los equipos de Spiegel siempre quedaban tan bien en los campeonatos estribaba en que ella tenía lo que los entrenadores de baloncesto llaman un «buen banquillo». La mayoría de los colegios privados podían tener un pequeño grupo de buenos jugadores de ajedrez, niños prodigio de buenas familias, que habían practicado desde su infancia el juego de forma exigente. Pero el colegio 318 no atraía a esa clase de niños privilegiados; sin embargo, como el ajedrez ocupaba una gran parte del horario escolar y resultaba importante para la cultura del colegio, Spiegel era capaz de atraer a docenas de nuevos alumnos a su club, la mayoría chicos que tenían poco o ningún conocimiento del juego, pero que estaban deseosos de aprender. Spiegel había diseñado su programa para sacar de ellos el máximo rendimiento posible, y, después de casi una década, había elaborado un sistema de enseñanza que, siendo realistas, era capaz de convertir a dos docenas de principiantes, que aparecían en sus aulas en sexto curso, en un grupo de jugadores con puntuaciones de 1.500 o 1.600, y en algunos casos de 1.800 o 1.900, cuando alcanzaran octavo curso.

Solo en unas pocas ocasiones un alumno del 318 había llegado a los 2.000 puntos; eso quería decir que el colegio no lograba ganar muchos campeonatos en las

clasificaciones individuales. Pero la estrategia de Spiegel resultaba ser la mejor para ganar los campeonatos por equipos, pues en ellos se alzaba con el triunfo el equipo cuyos cuatro jugadores hubieran obtenido el mayor número de victorias. Lo que marcaba la diferencia en un campeonato por equipos no era, pues, la habilidad individual de un jugador, sino la de los cuatro mejores. Y en el colegio 318, en un día al azar, había 10 o más candidatos a convertirse en uno de esos cuatro.

Pero, en otoño de 2009, Justus Williams llegó al Colegio 318 y la composición del equipo comenzó a cambiar. Justus, que vivía en el Bronx, era un chico tranquilo, pensativo y de complexión fuerte y fornida. Además era alto y de piel morena. Hablaba muy bajito y se mostraba tímido con los extraños. Sin embargo, se movía con llana confianza por el colegio, uno de los pocos centros educativos del país en el que ser campeón de ajedrez es más importante para ganarte el respeto de los demás que el número y la gravedad de tus travesuras. Justus había empezado a jugar al ajedrez cuando se encontraba en tercero en el PS 70, un colegio en el sur del Bronx, gracias al programa de *Chess in the School*. Sus profesores pronto se dieron cuenta de que era una gran promesa: estaba ansioso por aprender y podía prestar atención y concentrarse de una forma poco habitual para un niño. *Chess in the School* pagaba para que los tutores le enseñaran a él solo ajedrez y su madre, que creía que Justus iba a triunfar, hacía también todo lo que estaba en su mano para ayudarlo a mejorar. Cuando Justus llegó al colegio 318 en sexto, su puntuación superaba ya los 2.000 puntos, por lo que era considerablemente más alta que la de cualquier otro estudiante que llegaba a manos de Spiegel e incluso se acercaba a la de ella misma. Pero, si Justus claramente era el mejor jugador de sexto, había otros dos alumnos que llegaron también con él que contaban con una importante experiencia en el juego del ajedrez. Se trataba de Isaac Barayev, hijo de inmigrantes rusos que vivía en Queens, con una puntuación de 1.500, y James Black Jr., afroamericano del barrio de Bedford-Stuyvesant de Brooklyn, que se había graduado en el colegio público local con una puntuación de 1.700.

Spiegel mantenía una relación especialmente cercana con James Black. Se habían conocido cuando él estaba todavía en primaria y, aunque ahora su nivel rivalizaba con el de Spiegel, el chico reconocía que ella le había ayudado a mejorar su puntuación durante el tiempo que estuvo en el colegio, haciendo que le fuera posible pasar de 1.700 a una puntuación superior a 2.000, una mejora importante. James era un chico menudo y guapo, llevaba el pelo muy rapado y le gustaba mucho bromear con sus compañeros. Cuando yo visitaba la clase de Spiegel, lo había encontrado muchas veces en la parte de atrás del aula, jugando una partida pero, al mismo tiempo, gritando algo sobre otra partida que se jugaba cerca o diciendo los movimientos que sus compañeros tenían que hacer. A veces incluso iba más allá; se levantaba y movía las piezas él mismo.

Al igual que Justus, James aprendió a jugar al ajedrez en tercero, cuando uno de los

profesores de *Chess in the School* visitó su colegio. En casa, jugaba con su padre, que había comprado a James un ajedrez en Kmart cuando el chico comenzó a interesarse en ese deporte. El padre estaba completamente dedicado y entregado a su hijo. Un día me contó que, antes incluso de que James fuera concebido, había ya decidido que su primer hijo, fuera chico o chica, llevara el nombre de James Black Jr.

El padre de James, James Sr., creció en el Bronx y sacaba buenas notas en secundaria; sin embargo, tras dos años abandonó la universidad. Siempre había tenido el sueño de enrolarse en la marina, pero al dejar la universidad consiguió un trabajo bien remunerado en una de las famosas tiendas de *delicatessen* D'Agostino, una cadena de supermercados de Nueva York. Ya cumplidos los treinta, se enamoró de Tonya Coles, que ya tenía tres hijos de una relación anterior, y formó con ella la familia en la que nació James Jr. El padre de James me comentó que había esperado que sus hijastros fueran un buen ejemplo a seguir, pero no fue así. Uno de ellos fue condenado por vender droga cuando James todavía era pequeño, y estuvo en prisión casi tres años^[129]. El otro aún estaba en la cárcel, condenado a 20 años por un delito de asesinato. Todos estos problemas solo consiguieron que James Sr. mostrara más atención y cuidado a James Jr., con el fin de que su hijo tuviera éxito. Me contó al comenzar el año escolar lo que le había dicho a su hijo: «Le dije a James: “Puedo decirles muchas cosas a ellos, pero puedo decirte mucho más a ti. Mi trabajo es guiarte en tu futuro”».

James fue un estudiante irregular en el colegio 318. La mayoría de sus notas eran buenas, pero, en las pruebas estatales de sexto curso, logró un 2 en una escala de calificaciones que van del 1 al 4, tanto en matemáticas como en comprensión lectora, lo que significa que estaba por debajo de la media y que se encontraba en el tercer nivel más bajo de todos los estudiantes de la ciudad. En el colegio tenía fama de travieso y le mandaban asiduamente al despacho del director por molestar en clase o por insultar a sus compañeras. Pero, a pesar de estos problemas puntuales, era un alumno excepcional en ajedrez, estudiaba casi 6 horas al día y tenía una pared de su cuarto llena de voluminosos libros sobre estrategia en el ajedrez.

6. El Marshall

Seis meses antes de que comenzara el campeonato de Columbus, fui un día con James, Spiegel y otros alumnos al Club de Ajedrez Marshall, que ocupa dos plantas de un viejo y bonito palacete en la arbolada calle de Greenwich Village. El club, que para muchos jugadores es el más prestigioso de todo EE.UU., fue fundado en 1915 por Frank Marshall, un campeón de ajedrez de la época. Además los mejores jugadores americanos de ajedrez han pertenecido al Marshall. Se trata de un sitio grandioso, especialmente para los jóvenes ajedrecistas: sus techos son altos, tiene enormes chimeneas y tableros relucientes de madera pulida. De sus paredes cuelgan multitud de fotografías en blanco y negro de ajedrecistas legendarios que juegan una partida y otras de tono sepia que recogen algunos momentos de las cenas de gala que se celebraban en el club en los años treinta.

Al llegar a Nueva York, Spiegel, después de trasladarse de Duke a Columbia, pasaba la mayor parte de su tiempo en el Marshall, jugando campeonatos de fin de semana e impregnándose de su atmósfera. En la actualidad, el club Marshall permite que algunos alumnos del colegio 318 se hagan miembros gratuitamente, y Spiegel acude con un pequeño grupo aproximadamente una vez al mes para jugar en sus salas. Se trata de una experiencia diferente a la que están acostumbrados sus alumnos. Los campeonatos escolares que se celebran los fines de semana en Nueva York son bastante caóticos; asisten cientos de jugadores, los padres de los chicos chillan y hay mucho alboroto; algunas madres llevan comida para que sus hijos coman mientras juegan. Las partidas duran solo una hora y los jugadores del Colegio 318 suelen ganar o quedar en una buena posición. Sin embargo, cuando los alumnos acuden al Marshall, casi siempre juegan partidas de 4 horas con contrincantes que tienen puntuaciones más altas que las suyas. Se trata de una situación intimidante para ellos, pero Spiegel les recuerda que la forma más eficaz de mejorar en el ajedrez es jugando con rivales mejores, aunque literalmente les machaquen.

Un día de otoño observé a James mientras jugaba en el Marshall contra Yuri Lapshun, un ucraniano que contaba con el título de maestro internacional y que es uno de los treinta o cuarenta mejores jugadores de EE.UU. En 2000 y 2001, Lapshun fue campeón del club Marshall y, por tanto, su nombre aparece dos veces en un relieve tallado en bronce encima de la gran placa que recuerda a todos los campeones del club desde 1917. Las partidas de ajedrez, especialmente en Marshall, con frecuencia hacen posible algunos emparejamientos singulares o extraños: por ejemplo, una antipática chica gótica puede jugar contra un genio de las matemáticas barbudo y con gafas de pasta. Pero la partida entre Black y Lapshun fue una de las más raras. Lapshun, que tenía casi cuarenta años, no solo triplicaba la edad de James; era casi 40 kilos más pesado.

Durante la mayor parte de las cuatro horas que duró la partida, Lapshun fruncía el ceño frente al tablero, se recostaba en su silla, se acariciaba su ancho y soviético bigote o dejaba reposar sus carnosos brazos sobre su henchido vientre. Por su parte, James se inclinaba hacia adelante, mantenía la barbilla apoyada en sus manos y parecía que iba a desaparecer dentro de sus grandes vaqueros grises. De vez en cuando miraba a la sala para enseguida volver su vista al tablero, parpadeando con sus largas y negras pestañas. James estuvo mucho tiempo sentado y a veces durante la partida no podía reprimir levantarse, dar un paseo alrededor de la mesa o mirar cómo se jugaba en otras partidas, generando preocupación en sus profesores y entrenadores. En un momento de su enfrentamiento con Lapshun, subió al segundo piso, donde estábamos Spiegel y yo. Ella le gritó para que volviera a bajar inmediatamente, e incluso llegó a amenazarle con llamar a su padre si no se quedaba sentado durante todo el tiempo que durara el juego.

Lapshun consiguió ese día una puntuación de 2.546 y James, de 2.068. A James todo le sobrepasó, excepto de algún modo el propio tablero. Muy rápido, en el sexto movimiento, James sorprendió a Lapshun con algunas tácticas inteligentes, y, en el movimiento treinta, estaba claro para algunos observadores y maestros que James estaba ganando. Había formado una fila cerrada de defensa en mitad del tablero, y cortaba todos y cada uno de los movimientos de Lapshun, dejándole en una incómoda situación en la que le era imposible moverse, ya que en casi todos los movimientos perdía una pieza o una posición de ventaja. Así, en el movimiento 59, Lapshun se dio por vencido.

Tras la partida, James repasó su juego con Spiegel y con el propio Lapshun que amablemente accedió a analizar con ellos el enfrentamiento, añadiendo algunas observaciones confusas y fatalistas que, de alguna forma, sonaban más oscuras debido a su destacado acento ruso. «Sin esperanza», decía a veces señalando al tablero. Y entonces, unos pocos movimientos después, con un movimiento fúnebre de su cabeza, dijo: «Aquí yo estaba acabado». James mostró cómo, movimiento tras movimiento, había bloqueado todas las posibilidades de Lapshun, que buscaba escapar de sus trampas. Spiegel estaba en verdad impresionada. No solo había vencido a un maestro internacional: había jugado mucho mejor que él desde el principio hasta el final. Era, me dijo, «un ajedrez extremadamente profundo».

Con la victoria sobre Lapshun y algunas otras grandes partidas, la puntuación de James subió y sobrepasó los 2.150. Su meta a corto plazo era alcanzar los 2.200, que es una de las puntuaciones decisivas para los jugadores de ajedrez. Cuando se logra, la Federación Americana de Ajedrez otorga el título de maestro nacional. Justus lo había conseguido en septiembre, un mes antes de que James venciera a Lapshun. De hecho, era el afroamericano más joven en convertirse en maestro. Podría predecirse que James, que tenía cinco meses menos que Justus, alcanzaría con facilidad ese récord y se convertiría en el maestro negro más joven. Pero por aquel entonces la puntuación de James parecía

haber alcanzado su tope; de hecho, bajó a casi 2.100 en enero y se mantuvo por debajo de los 2.100 durante un par de meses. En el momento de ir al campeonato de Columbus, James había perdido su oportunidad de superar a Justus y su puntuación se había quedado estancada en los 2.156.

7. Maestría

En Columbus, James no repasó sus partidas con Spiegel; lo hizo con Matan Prilleltensky, un jugador muy competitivo de 23 años que procedía de Miami y que durante ese año había ejercido como asistente del entrenador combinando ese trabajo con un master en educación especial. El interés de Prilleltensky en la educación especial nacía de su propia experiencia, ya que le diagnosticaron TADH cuando todavía era un niño. Tanto en primaria como en secundaria, se había esforzado mucho, pero era incapaz de concentrarse más allá de unos pocos minutos en clase o al hacer los deberes. Entonces descubrió el ajedrez. Me confesó que había sido la primera vez que se había sentido capaz de concentrarse en algo. El ajedrez, que requiere horas de paciente estudio y dedicación, aparentaba ser la actividad menos indicada para una persona con un desorden de atención, pero Prilleltensky me advirtió de que no era tan raro como parecía a simple vista. «Muchas personas con problemas de atención desean tener experiencias intensas y estimulaciones serias; quieren desarrollar una actividad de tipo omniabarcante que les absorba completamente». Para Prilleltensky, de ese modo, el ajedrez fue el antídoto perfecto para su TADH. Cuando se sentaba ante un tablero, todos sus síntomas desaparecían.

Prilleltensky fue un buen jugador durante secundaria y llegó a alcanzar los 2.000 puntos al cumplir los 18 años. En la universidad siguió jugando y ganó uno o dos campeonatos, pero no mejoró mucho. Eso explica que, cuando se licenció, en 2009, su puntuación siguiera en torno a los 2.100. Deseaba mejorar, pero su nivel de ajedrez no parecía subir. En ese momento, en enero de 2010, participó en un campeonato en Palatka, Florida. Estaba a punto de ganar, pero echó todo a perder en una de las partidas más importantes. Se deprimió por aquella derrota y, después, al analizar la partida con su contrincante, un estudiante de secundaria, se percató de que este no había jugado especialmente bien: Prilleltensky había perdido solo. Era una sensación horrible, me comentó más tarde. Estaba ya cansado de ser un jugador de ajedrez mediocre.

De regreso a Miami, Prilleltensky leyó entrevistas con grandes maestros de ajedrez; entre ellas, aparecía una realizada por email con Jonathan Rowson, el gran maestro escocés que había escrito sobre el importante papel que desempeñan la emoción y la psicología para lograr triunfar en el ajedrez. Era como si las opiniones de Rowson se dirigieran concretamente a Prilleltensky; en ellas Rowson mencionaba también la teoría de Angela Duckworth sobre la importancia de distinguir emoción y cognición. «Cuando se trata de ambición», escribía Rowson, «es crucial diferenciar entre “*querer*” algo y “*elegirlo*”»[\[130\]](#). Decide que *quieres* ser campeón del mundo, explicaba, e inexorablemente dejarás de hacer el arduo trabajo que requiere. No solo no lo conseguirás, sino que tendrás la sensación frustrante de no alcanzar tu meta, con la

consiguiente decepción y arrepentimiento. Pero si, en su lugar, *eliges* ser campeón del mundo (como Kasparov hizo de joven), te retratarás a ti mismo mediante tu comportamiento y determinación. Todas tus acciones dirán: «Este es quien soy yo».

Prilleltensky encontró inspiración en estas palabras y a finales de enero de 2010 hizo un tardío propósito de año nuevo: se propuso sobrepasar los 2.200 puntos[\[131\]](#). Casi todo ese año se dedicó a estudiar ajedrez; eliminó de su vida cualquier otra cosa (salvo la relación con su novia): se olvidó de fiestas, de Facebook y de relaciones sociales innecesarias. Solo horas y más horas centrado en el ajedrez. «Este es quien soy yo». Sus esfuerzos tuvieron fruto: el 10 de octubre de 2010 alcanzó los 2.200 por primera vez. Había logrado convertirse en maestro nacional.

Conocí a Prilleltensky poco después de que alcanzara su objetivo y lo que me sorprendió al escucharle fue que se acordaba de aquellos meses de reclusión monástica no solo con orgullo; recordaba también con placer el propio proceso de concentración. Así que le pregunté: «¿Qué es lo que resulta tan divertido en un año de completa inmersión en el ajedrez?». Según me contestó, era la sensación de ser productivo desde un punto de vista intelectual. «La mayor parte de ese tiempo, no me sentía como si estuviera afrontando un desafío o haciendo esfuerzos improbables, lo que puede en concreto volver loco a cualquiera. Nunca me sentí así mientras estudiaba, jugaba o enseñaba ajedrez».

Me sorprendió la palabra que empleó Prilleltensky: productivo. Spiegel eligió el mismo término cuando describió, con cierta melancolía, lo que había dejado atrás al cambiar sus noches obsesionadas con el ajedrez por la felicidad doméstica que le aportaba su vida con Jonathan. «Echo de menos lo productiva que era antes».

Esto parecía un rompecabezas. Podía imaginar la fascinación que conlleva convertirse en maestro del ajedrez, al igual que lo atractivo que es dominar cualquier otro ámbito en el que uno no destaca: pintar al óleo, tocar jazz con una trompeta, saltar a la pértiga, por ejemplo. También podía convencerme con facilidad de que el ajedrez es realmente una actividad intelectualmente valiosa y desafiante, pero «productivo» no sería el término que utilizaría para describirlo. Pensaba que, literalmente, lo que es producir, los jugadores de ajedrez no producían nada. Todo esto me había venido a la cabeza tras leer aquella entrevista a Rowson que había determinado que Prilleltensky se propusiera alcanzar los 2.200 puntos. En un momento dado, el entrevistador le preguntaba si se arrepentía de haber desperdiciado tanta energía y capacidad mental en convertirse en gran maestro, «en lugar de emplearla en otra cosa que valiera más la pena, como ser neurocirujano». Rowson reconocía que «la creencia de que el ajedrez es básicamente algo improductivo se repite con una tenacidad que resulta perturbadora para mí... En ocasiones pienso que los miles de horas que he empleado en el ajedrez, las podía haber dedicado a otra cosa mejor, aunque muchas de ellas han servido también

para desarrollar mi personalidad».

Pero Rowson continuaba defendiéndose, y defendiendo al mismo tiempo a sus compañeros de ajedrez, y lo hacía con argumentaciones estéticas: «El ajedrez es una actividad creativa y bella, que permite experimentar un amplio conjunto de características humanas únicas»[\[132\]](#). Ese juego constituye «una celebración de la libertad existencial, de lo afortunados que somos por la posibilidad de crearnos a nosotros mismos mediante nuestras propias acciones. En la decisión de jugar al ajedrez, celebramos la existencia de la libertad por encima de todo lo que puede resultar útil». A ojos de Rowson, dos jugadores de ajedrez que se enfrentan en un tablero están de algún modo creando una obra de arte colaborativa y, en la medida en que jueguen mejor, el resultado final será más bello.

En su libro de 2008, *Fueras de serie*, Malcom Gladwell popularizó la teoría del psicólogo sueco K. Anders Ericsson sobre las 10.000 horas: según este investigador, son necesarias 10.000 horas de práctica deliberada para dominar realmente una habilidad o adquirir una competencia, ya sea tocar el violín o aprender programación informática[\[133\]](#). En gran parte, la teoría de Ericsson se basaba en un estudio sobre el ajedrez. Descubrió que, en realidad, no existen campeones innatos de ajedrez; simplemente, uno no puede convertirse en gran maestro sin dedicar miles de horas a jugar y estudiar. Los mejores jugadores, a su juicio, son aquellos que han comenzado a practicar desde niños. De hecho, a lo largo de la historia del ajedrez, la edad con la que un aspirante a campeón tiene que empezar a jugar ha descendido de forma ininterrumpida. Durante el siglo XIX, era posible comenzar a jugar a los 17 años y, aun así, convertirse en un gran maestro. Para los nacidos en el siglo XX, sin embargo, era imposible optar al título de gran maestro si se empezaba a jugar a los 14 años. A finales del siglo XX, según reveló Ericsson, los que se convertían en grandes maestros habían comenzado a jugar generalmente a los 10 años y medio, aunque el típico gran maestro lo había hecho antes, a los 7[\[134\]](#).

El estudio más famoso, aunque tristemente célebre, que demuestra lo importante que es comenzar pronto para triunfar en el mundo del ajedrez, lo realizó Laszlo Polgar, un psicólogo húngaro que, en los sesenta, publicó *Bring up Genius!*. En él argumentaba que todos los padres podían convertir a sus hijos en prodigios intelectuales simplemente mediante un trabajo intenso. Polgar estaba soltero y no tenía hijos, de forma que no estaba en condiciones de verificar su propia teoría[\[135\]](#). Pero esto cambió cuando enamoró a Klara, una profesora de lengua extranjera húngara que vivía en Ucrania pero que estaba decidida a trasladarse a Budapest tras leer las cartas que le enviaba Polgar, en las que detallaba cómo juntos educarían a una familia de genios.

Y así lo hicieron, asombrosamente; Laszlo y Klara tuvieron tres hijas: Susan, Sofia y Judit. Laszlo educó a todas ellas en casa, con un programa académico centrado casi

exclusivamente en el ajedrez, aunque las niñas también pudieron aprender muchos idiomas, entre ellos, el esperanto. Todas sus hijas comenzaron a aprender ajedrez antes de los 5 años y, desde muy pronto, jugaban cada día de 8 a 10 horas[136]. Susan, la mayor, ganó su primer campeonato con cuatro años. A los 15, se había convertido en la jugadora de ajedrez con mejor puntuación del mundo y en 1991, a los 21, fue la primera mujer en lograr el título de gran maestro. Este éxito era una confirmación indudable de la teoría de su padre, a saber, que el genio no nace, se hace. Susan, sin embargo, no era la mejor jugadora de la familia. Este puesto lo ostentaba Judit, la más pequeña, que llegó a ser maestra a los 15, pulverizando el récord de la persona más joven en ganar el título, que hasta el momento poseía Bobby Fischer. Judit logró su puntuación más alta en 2005, cuando era la mejor octava jugadora del mundo, con 2.735 puntos. Ahora está considerada la mejor jugadora de ajedrez del planeta. Sofia, bastante buena también, llegó hasta los 2.505 puntos y se convirtió en la sexta mejor del mundo, un logro importantísimo para cualquiera, excepto para Polgar.

Si la historia de Polgar resulta sobrecogedora, la de Gata Kamsky es completamente de locos. Kamsky, nacido en 1974 en la Unión Soviética, comenzó a estudiar ajedrez a los 8 años bajo la supervisión de su padre, un boxeador de pocas luces llamado Rustam. La madre de Gata los abandonó cuando él todavía era un crío. A los 12 años, Gata ganaba a grandes maestros. En 1989, su padre y él emigraron a EE.UU. y se instalaron en un apartamento en Brighton Beach; además, consiguieron un estipendio de 35.000 dólares anuales del presidente de Bear Stearns, que creía que Kamsky estaba llamado a convertirse en campeón del mundo[137]. A los 16 años, Kamsky había logrado el título de gran maestro; a los 17, era campeón de EE.UU. Además de por todos estos logros y premios, Kamsky logró tanto o más reconocimiento por las draconianas condiciones de su educación. Bajo la batuta de su padre, Kamsky practicaba y estudiaba ajedrez durante 14 horas al día en su apartamento; no fue nunca al colegio, nunca veía la televisión, no hacía deporte y no tenía amigos. Su padre llegó a ser muy conocido en el mundo del ajedrez debido a su temperamento violento: con frecuencia gritaba y reñía a Gata por sus derrotas y por sus errores, arrojaba muebles y en una partida llegó presuntamente a amenazar físicamente al contrincante de su hijo.

En 1996, cuando tenía 22 años, Gata dejó por completo el ajedrez. Se casó, obtuvo el título de secundaria en un instituto de Brooklyn, estudió medicina durante un año y después consiguió licenciarse en la facultad de derecho de Long Island, pero no fue capaz de aprobar el examen que autorizaba para el ejercicio de la abogacía[138]. Su vida parece una fábula con una moraleja: una práctica intensa y precoz y unos padres agresivos pueden resultar contraproducentes. Después, en 2004, volvió a competir en el ajedrez. Al principio participó en pequeños campeonatos celebrados en Marshall y, después de unos años, ya había superado los resultados que alcanzó en la adolescencia.

Incluso llegó a ganar de nuevo el título de EE.UU.; 19 años después de ganarlo por primera vez, y lo volvió a ganar en 2011. Ahora está en la parte más alta de la clasificación de los mejores jugadores de ajedrez de EE.UU. y es el décimo mejor del mundo. La consecuencia de aquellas diez mil horas practicando –aunque, en su caso, al practicar durante 14 horas durante la infancia, la cifra exacta serían más o menos 25 mil horas– había sido tan fuerte y decisiva que lo construido no pudo ser destruido por una interrupción de 8 años.

8. Flujo

Cuando Spiegel y otros jugadores de ajedrez hablan sobre la infancia de tipos como Kamsky y los Polgars, con frecuencia sienten emociones contrapuestas. Por un lado, reconocen que una infancia centrada obsesivamente en una sola actividad es algo desequilibrado o desquiciante. Pero, por otro, no pueden dejar de sentir un poco de envidia: ¿si sus padres les hubieran obligado a jugar diez horas al día, ahora podrían ser los mejores! La primera vez que fui a clase de Spiegel, volvía de haber pasado una semana en un campamento para jóvenes ajedrecistas de alto nivel, es decir, llevaba cinco días analizando problemas y partidas con los mejores jugadores de 9 a 14 años de todo el país. «Me sentía estúpida», me explicó. «Para mí resultaba doloroso estar allí con ellos porque eran mucho más rápidos que yo. Tenía que pedirle a un niño de 9 años que me explicara su juego». En un momento dado, me confesó que se escapó al baño para llorar.

Mientras escribía este capítulo, a veces jugaba alguna partida de ajedrez en la mesa de café de mi oficina para ponerme en situación y, en ocasiones, mi hijo Ellington, que tenía entonces dos años, se acercaba y trasteaba con las piezas. Cuando sucedía esto, me permitía un descanso. Le enseñaba a mi hijo los nombres de las figuras y él se daba cuenta de lo divertido que era tirarlas y colocarlas de forma bonita en el tablero. Sabía que, lógicamente, el interés de mi hijo por el ajedrez no era ni más inusual ni tenía mayor significado que el que demostraba por los clips de mi escritorio. Pero en un momento dado me sorprendí pensando: conoce ya la diferencia entre torre y caballo y solo tiene dos años. Quizá sea un niño prodigio. Si ahora le enseño cómo mover todas las piezas y comienza a jugar una hora al día, entonces cuando tenga tres podría...

Aunque me tentó esa fantasía, me resistí. Me di cuenta de que, en realidad, no deseaba que Ellington se convirtiera en un jugador prodigio. Pero, al intentar entender por qué, me di cuenta de que no era fácil ni explicarlo ni justificarlo. Pensé que, si Ellington dedica 4 horas al día (y mucho más 14) al ajedrez, se estaría perdiendo algo. No estaba seguro, sin embargo, de no equivocarme. ¿Era mejor pasar la infancia o la vida mostrando un poco de interés por muchas cosas (como me sucede a mí) o era mejor centrarse solo en una? Muchas veces discutí con Spiegel sobre este tema, y he de admitir que ella hacía una defensa convincente de los beneficios de dedicarse solo a una cosa determinada, una defensa que, de hecho, me recordó mucho a la definición que Angela Duckworth ofrece de coraje: autodisciplina combinada con una serie de actividades centradas en un solo objetivo.

«Pienso que para los niños resulta liberador entender lo que supone estar apasionado por algo», me explicó Spiegel un día en un campeonato. «Los niños pueden de ese modo tener experiencias trascendentales que recordarán el resto de sus vidas. Creo que lo peor que puede sucederte es que vuelvas tu mirada a la infancia y solo tengas el borroso

recuerdo de estar sentado en clase y aburrido, o de llegar a casa y estar toda la tarde viendo la televisión. Al final, cuando los chicos de nuestro equipo echen la vista atrás, recordarán los campeonatos, una gran partida o aquella vez que estuvieron con la adrenalina a tope e intentaron enfrentarse a cosas que les resultaban difíciles».

Para un advenedizo puede resultar complicado comprender del todo el atractivo que tiene dominar el juego del ajedrez. Cuando Spiegel intentaba explicármelo, se refería casi siempre a los estudios de Mihaly Csikszentmihalyi, un psicólogo que colaboró con Martin Seligman en los primeros momentos del desarrollo de la psicología positiva. Csikszentmihalyi estudió lo que llamaba «experiencias óptimas»[\[139\]](#), esos estados infrecuentes en la vida del hombre en los que una persona se siente libre de todas las distracciones mundanas y con control sobre su destino, totalmente inmersa en el momento. Csikszentmihalyi acuñó una palabra para referirse a esas ocasiones de intensa concentración: flujo. Advirtió que la mayoría de los estados de flujo ocurren cuando «el cuerpo o la mente de alguien es llevado hasta su límite mediante el esfuerzo voluntario que se realiza para lograr algo difícil o valioso»[\[140\]](#). En su primera investigación, Csikszentmihalyi entrevistó a experimentados jugadores de ajedrez, a bailarines de danza clásica y escaladores y se dio cuenta de que todos ellos describieron los estados de flujo de forma parecida: como una sensación de intenso bienestar y control. Durante el momento que se denomina pico, un jugador de ajedrez le dijo a Csikszentmihalyi: «La concentración es como respirar, no se piensa nunca en ello. El techo podría derrumbarse y, si te despistas, no te darías cuenta»[\[141\]](#). Un estudio mostró que los cambios fisiológicos que se producen en los jugadores de ajedrez durante un campeonato resultaban similares a los experimentados por los atletas en competición: contracción de los músculos, aumento de la presión sanguínea y del ritmo respiratorio a un nivel tres veces más alto de lo normal[\[142\]](#).

Si no se es bueno en algo, sencillamente no se puede experimentar ese estado de flujo. Por ejemplo, yo nunca conseguiré llegar a él en un tablero de ajedrez. Pero Justus y James están en flujo todo el tiempo. Durante uno de nuestros encuentros, pregunté a Spiegel si ella pensaba que sus alumnos sacrificaban demasiadas cosas para triunfar en el ajedrez. Me miró como si estuviera loco. «Lo que falta en tu frase es añadir que jugar al ajedrez es, digámoslo así, maravilloso», me contestó. «Hay gozo y alegría en ello. Es el momento en el que eres más feliz, eres más tú mismo o te sientes mejor. Es fácil y simple pensar en los costes de oportunidad, pero creo que Justus y James creen que no hay otra cosa que puedan hacer mejor».

9. Optimismo y pesimismo

Los psicólogos llevan mucho tiempo sospechando que se requiere algo más que inteligencia para mostrar competencia en el ajedrez. Pero desde hace un siglo los expertos están intentando determinar cuáles son las habilidades más importantes o decisivas. ¿Es solo una cuestión de CI lo que separa a un gran campeón de ajedrez de un segundón? Alfred Binet, un psicólogo francés que colaboró en la confección de los primeros test de inteligencia, fue el primero en interesarse seriamente sobre este asunto. En la última década del siglo XIX, la gente del mundo del ajedrez y fuera de él estaba cautivada por una extraña modalidad, el ajedrez con los ojos vendados, en el que los maestros jugaban a la vez frente a muchos contrincantes llevando una venda en sus ojos. Binet intentó hallar la habilidad cognitiva que explicaba ese talento tan inusual. Su hipótesis era que los maestros poseían memoria fotográfica. A su juicio, tenían la capacidad de representar con precisión la situación inicial del tablero y mantenerla fijamente en su mente. Comenzó a entrevistar a jugadores que practicaban esta modalidad de ajedrez y descubrió que estaba completamente equivocado. La memoria de los jugadores no era particularmente buena. En su lugar, lo que recordaban eran patrones, vectores e incluso modos, es decir, lo que Binet describió como «un mundo estimulante de sensaciones, imágenes, movimientos, pasiones y un panorama siempre cambiante de estados de conciencia»[\[143\]](#).

Casi cincuenta años más tarde, en 1946, un psicólogo danés llamado Adriaan de Groot rescató la investigación de Binet y empezó a verificar las habilidades y capacidades mentales de un grupo de maestros del ajedrez. Los resultados a los que llegó contradecían otras de las suposiciones aceptadas tradicionalmente sobre el talento en el ajedrez. Siempre se había pensado que uno de los elementos esenciales para dominar el ajedrez era la capacidad de calcular rápidamente y que los mejores jugadores eran los que, en cada uno de los movimientos, consideraban mayor número de alternativas que los novatos. Sin embargo, de Groot se dio cuenta de que un jugador modelo, con una puntuación de 2.500, mentalmente tenía en cuenta el mismo número de movimientos que un jugador con 2.000 puntos[\[144\]](#). La ventaja que poseían los mejores jugadores era que los movimientos que simulaban mentalmente eran los que después en verdad resultaban ser correctos. La experiencia les había proporcionado el instinto para saber de forma intuitiva cuál era el mejor movimiento posible; nunca consideraban las opciones con menos probabilidades de éxito.

Pero si los jugadores de ajedrez no tienen una mejor memoria visual ni son capaces de analizar más rápidamente todas las alternativas, ¿qué es lo que les diferencia de los novatos? La respuesta a esta cuestión podría estar más relacionada con la capacidad para realizar una tarea mental concreta que depende más de la fortaleza psicológica que de

una habilidad de tipo cognitivo: me refiero a la llamada falsabilidad.

A comienzos del siglo XX, un filósofo austríaco, Karl Popper, sostuvo que la naturaleza específica del saber científico hacía imposible verificar la verdad de las teorías científicas; el único modo de analizar su validez era mediante el error, por medio de un proceso que denominó falsabilidad. Esta idea también se aplicó en el ámbito de las ciencias cognitivas, sobre todo a partir de la observación de que la mayoría de las personas, en verdad, muestran poca capacidad para comprobar la falsabilidad de sus ideas no solo en el campo científico, sino también en su vida cotidiana. Cuando se examina la validez de una teoría, sea grande o pequeña, los individuos no buscan instintivamente evidencias que la contradigan; por el contrario, van en busca de datos que la confirmen. Esa tendencia se conoce con el nombre de «prejuicio de confirmación» y la habilidad para superarla es un elemento decisivo para lograr el éxito en el ajedrez.

En 1960, un psicólogo inglés (y, cuando ocurrió la historia que voy a contar, también un entusiasta del ajedrez), llamado Peter Cathcart Wason, realizó un curioso ensayo para demostrar que el hombre tiene la tendencia natural a confirmar, más que a *falsar*, sus ideas. Seleccionó a un conjunto de personas y se les dio una serie de tres números que seguía un patrón y que solo conocía el investigador. El objetivo de esas personas era averiguar cuál era la pauta en la que se basaba la serie numérica. Para conseguirlo, podían proponer ellos otra serie y preguntar al investigador si la que ellos indicaban también seguía la misma pauta.

La serie de tres números que les ofrecía era bastante simple:

2-4-6

Pruébalo usted mismo e intente responder a la pregunta. En una primera impresión, ¿cuál es la pauta o el patrón que siguen esos números? ¿Qué otra serie propondría para confirmar su hipótesis?

Si usted es como la mayoría de la gente, el primer instinto es seguir la serie con otros números ascendentes que sumen dos. De ese modo, continuaría así:

8-10-12

Al preguntar, el investigador señalaría que esa cadena es correcta, es decir, que sigue la misma pauta. Con ello aumentaría sin duda su confianza. Tal vez con el fin de confirmar su propia inteligencia, utilizaría otra baza más y preguntaría al investigador sobre una nueva serie, como, por ejemplo:

20-22-24

Esa también sigue el patrón, le diría. Otro subidón de dopamina. Y orgullosamente ofrecería una respuesta al enigma: la pauta consiste en sumar dos al número anterior.

Pero el investigador le diría que no. Porque la pauta en concreto es, en realidad, cualquier número ascendente. Así 8-10-12 siguen el patrón, pero también 1-2-3. Y 4-23-512. La única manera de hallar la solución es proponer series de número que tengan como objetivo mostrar que la mejor de nuestras hipótesis es incorrecta. Y esto es lo que todos nosotros, por nuestra propia constitución, intentamos evitar.

A lo mejor usted no se hubiera equivocado y habría mostrado mayor cuidado, pero en ese caso pertenece a una minoría. En el estudio de Wason, solo uno de cada cinco participantes fue capaz de adivinar el patrón correcto[145]. Y la razón es que todos nosotros somos muy poco hábiles en ciertos juegos debido precisamente al prejuicio de confirmación: nos sentimos mejor encontrando evidencias que confirmen la verdad de nuestras creencias que buscando hechos que las falseen. ¿Por qué ir buscando la decepción?

Pero resulta que esa parcialidad confirmadora constituye el gran problema que tienen los jugadores de ajedrez. Sobre la base de la teoría de Watson, dos investigadores de la universidad de Dublín, Michelle Cowley y Ruth Byrne, entrevistaron a dos grupos diferentes de jugadores de ajedrez, todos participantes en la liga irlandesa. Uno de ellos estaba formado por principiantes pero con cierta experiencia, que tenían una puntuación cercana a los 1.500; el otro, por expertos con unas puntuaciones que oscilaban entre 2.000 y 2.500. Ponían a los jugadores en mitad de una partida y les preguntaban qué movimiento sería el siguiente que harían. Además grababan todo el proceso de decisión: los movimientos que tenían en cuenta, lo que creían acerca de cómo sus oponentes responderían a sus decisiones, es decir, justamente el proceso que todos los mejores jugadores de ajedrez realizan cuando juegan. Después Cowley y Byrne procesaban las respuesta con Fritz, un programa de ajedrez, para determinar el grado de exactitud del análisis de cada jugador[146].

Los jugadores más experimentados, de una forma que no debería causar sorpresa, analizaban sus posiciones con mayor exactitud que los principiantes. Lo sorprendente era *cómo* eran mejores. En una palabra, eran más pesimistas. Cuando los principiantes llegaban a un movimiento que les parecía bueno, tendían a quedar cautivados por la parcialidad confirmadora, veían solo cómo ganar e ignoraban los posibles engaños[147]. Los expertos, por el contrario, consideraban con mayor frecuencia las malas opciones de cada movimiento. De ese modo, *falsaban* sus hipótesis y evitaban trampas mortales.

Cuando pregunté a Spiegel por el estudio de la Universidad de Dublín, se mostró de acuerdo en que era bueno para un jugador de ajedrez realizar predicciones pesimistas sobre los resultados de sus movimientos. Pero, cuando se traslada esa habilidad en el

ajedrez al ámbito de la persona en su conjunto, me dijo, era mejor ser optimista. Es como hablar en público, comentó. Si no tienes un poco de seguridad al coger el micrófono, tienes un problema. El ajedrez es intrínsecamente doloroso, me decía. «No importa las competencias que poseas», añadió, «nunca dejas de cometer estupideces o errores por los que te matarías». Así, en parte, ser bueno en el ajedrez depende de la confianza que tengas en tu propio poder para ganar.

Pude observar este fenómeno en acción un día en el que visitaba el club Marshall con Spiegel y sus alumnos. Por la mañana, antes de que Yuri Lapshun perdiera contra James Black, el primero había jugado con otro alumno de la 318, Shawn Swindell, un pequeño chaval afroamericano de octavo curso, que llevaba pendiente, y que en ese momento tenía una puntuación de 1.950. Cuando Shawn se dio cuenta de que tenía que enfrentarse con un jugador con 500 puntos más que él, se sintió ya vencido. Le tocó jugar con las blancas, y eso le dio la pequeña ventaja de mover primero, aunque, más tarde, me confesó que en ese momento lo primero que pensó fue: «¡Qué faena, me han tocado las blancas». James Black, por el contrario, comenzó su partida con Lapshun completamente convencido de que sería capaz de ganarle, un convencimiento que podía parecer ridículo y temerario, pero que resultó ser totalmente cierto.

10. Domingo

Cada jugador en Columbus disputaba siete partidas –dos el viernes, tres el sábado y las dos finales el domingo–. El domingo por la mañana, la mayoría de los alumnos del colegio 318 no había salido ni un momento del centro de convenciones desde que comenzó el campeonato. Únicamente paseaban interminablemente por allí dentro, del comedor al salón de baile donde se jugaba, de sus habitaciones a la del equipo. Pero ninguno parecía haber perdido la frescura. En el marcador, el equipo estaba cómodamente a la cabeza en la categoría K-8 y también, aunque de un modo menos destacado, en la de K-9. James Black había ganado las primeras cinco partidas y comenzó a jugar la sexta el domingo por la mañana. A las puertas de la ronda final, iban a ser claramente los ganadores por equipos y James era uno de los cinco jugadores empatados que se disputaban el primer puesto en la individual. Si ganaba la última partida, podía aspirar a alzarse con el trofeo individual, algo que nunca había conseguido un miembro del colegio 318 en ninguno de los campeonatos juveniles que había disputado hasta el momento.

El equipo que participaba en la categoría K-9 tenía ese domingo una mala mañana. Justus perdió increíblemente, y de los cuatro jugadores que contaban con posibilidades de ser los mejores del equipo, dos perdieron, otro se retiró y solo uno de ellos ganó. Todavía eran los primeros antes de empezar la ronda final, pero estaban perdiendo su ventaja. Esa situación le hizo a Spiegel recordar el disgusto que se llevó el año anterior, cuando el equipo del K-9 contaba con medio punto de ventaja al empezar la séptima y última ronda y después terminó perdiendo: cada uno de los seis miembros del equipo perdió su última partida y el colegio 318 pasó del primer lugar al tercero. «Esa estrepitosa caída», escribió Spiegel en su blog, «fue horrible».

Este año el comienzo de la ronda final estaba fijada para las 14.00 y a las 13.40 James estaba sentado sobre la mesa de Prilleltensky comentando su estrategia. A James le tocaba jugar en el primer tablero, lo que implicaba que se encontraba en la fila primera del salón, separado de los demás y por encima de los cientos o más jugadores que se congregaban allí. Jugaba con las negras contra Brian Li, un estudiante de octavo curso de un suburbio de Washington D.C. y presentía que Li iba a disputar la partida final al ataque. Su conversación con Pilleltensky era de índole técnica y la mayor parte de lo que dijeron se me escapaba: ¿debería jugar James d5 o e5 en su tercer movimiento? ¿Qué pieza debería atacar d6? Pero estaba claro que lo que en verdad James esperaba de Prilleltensky era que estimulara su confianza, la tranquilidad de que estaba convencido de que James sabría cuál era la mejor apertura o, incluso algo más, de que sabía lo que hacía en general.

Un par de minutos antes de las 14 horas, los dos comenzaron a caminar por el salón.

James llevaba una sudadera negra con capucha y vaqueros y parecía intranquilo. «James, recuerda: calma, concentración y confianza, ¿vale?». James se puso su capucha y levantó la vista al techo. «Estoy nervioso», dijo en voz baja.

«¿Estás nervioso?», dijo Prilleltensky. Se agachó cerca de James, como si fuera un entrenador de boxeo en una noche de combate. «¿Sabes de verdad quién está nervioso ahora mismo? Brian Li. ¿Por qué? Porque Brian Li con toda probabilidad hace veinte minutos fue a ver con quién le había tocado y se dio cuenta de que iba a jugar su última partida con James Black. Puedo decirte, James, que no hay pareja en todo este torneo, o quizá en toda su vida, que le asuste tanto como tú. ¿Te das cuenta?».

James sonrió. Isaac Bayarev, compañero de James, se volvió hacia él: «Eh, James, dijo, si ganas, creeré que tienes...». Prilleltensky le cortó: «Por favor, Isaac». No quería que James pensara solo en quedar primero ni en el trofeo ni el resultado: solo quería que se concentrara en el ajedrez. Se dirigió a él: «James, solo tienes que hacer una cosa. Jugar despacio. Tómame todo el tiempo que haga falta, confía en ti mismo. Puedes hacerlo, ¿no?».

Y en verdad James pudo hacerlo. Él y Brian Li jugaron en total durante tres horas y diez minutos. En un momento dado, James pensó que tendría que contentarse con el empate, pero en el vigésimo séptimo movimiento volvió a controlar la situación. Al final, en el cuadragésimo octavo movimiento, su caballo abatió un alfil importante y Brian, que veía ya inevitable la derrota, se rindió. James volvió corriendo donde sus compañeros, que le inundaron de abrazos y palmadas. Había ganado el campeonato individual y su victoria significaba que el equipo había asegurado también el trofeo en la categoría K-8. En la de K-9, faltaba ganar la última partida. James cogió el teléfono para llamar a su padre.

Spiegel se emocionó con la victoria de James, pero para ella el momento más emocionante de todo el torneo fue cuando Danny Feng, un alto y taciturno estudiante de octavo curso, con el pelo largo y lacio, volvió a Union B para anunciar que también había ganado, lo que sumaba seis victorias en la séptima ronda del campeonato. No era tanto el resultado conseguido: era el modo en el que había jugado Danny. Había sido su profesora desde que comenzó a jugar en sexto curso, cuando solo era un principiante que apenas sabía cómo se movían las piezas. Ella casi literalmente le había enseñado todo lo que sabía.

Danny se subió a la mesa para celebrar su victoria; con su juego trituró a su contrincante. Es cierto que había cometido un error garrafal en la apertura, pues había perdido un peón nada más empezar, el típico error de principiante, pero se había ido reponiendo y defendiendo lentamente hasta que, al final, tomó una ligera ventaja –tenía una torre y un peón y su oponente, solo una torre–. Era una posición difícil para lograr la victoria, la típica situación que concluye en tablas. Pero Danny ganó, movimiento a

movimiento, adelantando poco a poco su peón hasta el otro lado del tablero, y consiguió cambiarlo por una reina. Normalmente cuando Danny analizaba sus partidas con un profesor o entrenador, movía sus piezas de forma suave, pero esta vez las movía de golpe y fuertemente, como hacían también Shawn y James, mostrándose claramente orgulloso de sí mismo. Spiegel no pudo evitarlo: se trataba de un final de partida que ella le había enseñado y, cuando vio que ejecutaba todos los movimientos finales a la perfección, comenzó a llorar.

Los estudiantes que asistían a la partida no podían creerlo. Después, en el ascensor de su hotel, Warren Zhang le preguntó a Prilleltensky si era verdad que Spiegel había llorado con la partida de Danny. «Claro», le contestó Prilleltensky. «Fue una partida muy bonita»[\[148\]](#).

11. El test

Al mes siguiente, el colegio 318 consiguió una hazaña mayor: James, Justus, Isaac y Danny estuvieron a punto de ganar los campeonatos nacionales últimos cursos de secundaria, a pesar de que ninguno de ellos estaba todavía en ese nivel académico. Vencieron a equipos de algunos de los mejores colegios del país, como el Bronx Science, el Styuvesant de Nueva York, el Whitney Ypung de Chicago o el Lakeside (el alma mater de Bill Gates) de Seattle, antes de perder en la última ronda contra el equipo del Colegio Hunter.

A pesar de sus rotundas victorias en Columbus, James Black sumó solo 11 puntos, pasando de los 2.149 a los 2.160, con lo que todavía le faltaban 40 para convertirse en gran maestro. El resto de la primavera su puntuación se mantuvo inestable, acercándose en un momento a los 2.200, pero bajando más tarde. Finalmente, el 17 de julio en el Club Marshall, James venció a Michael Finneran, un chico de 18 años procedente de Connecticut, y su puntuación alcanzó los 2.205 puntos. Se había convertido en maestro nacional. A comienzos de septiembre, celebró una fiesta a la sombra de los árboles de Fulton Park, en el centro de Bedford Styuvesant. Los invitados se sentaron en sillas de madera y James fue agasajado con una tarta coronada con una foto comestible de azúcar glaseado en la que aparecía frente a un tablero. Maurice Ashley, el primer y hasta ese momento único gran maestro afroamericano, estaba entre los asistentes a la fiesta e invitó a James, a Justus y a Joshya Colas, un jugador de veinte años de White Plans, Nueva York, a inscribirse como miembros de una organización que se había fundado recientemente, el Club de los Jóvenes Maestros Negros de Ajedrez. Exactamente un año después de que Justus se convirtiera en el primer maestro de ajedrez afroamericano menor de quince años, ahora había tres de trece años, algo que era un motivo de orgullo no solo para sus familias, sino también para los jugadores de ajedrez negros y para los fans de todo el país.

Spiegel tomó la palabra en la celebración y dijo que, aunque estaba orgullosa por lo que había logrado James, lo que más le llenaba de orgullo era la decisión y determinación que había mostrado. Contó su propia historia, los años que había pasado jugando al ajedrez y cómo con frecuencia se había quedado a las puertas de lograr los 2.200 puntos y que una y otra vez descendía en sus puntuaciones. «Imaginad lo frustrante que puede ser», dijo a los allí reunidos, «y entonces a esa frustración añadió el hecho de que está todo el mundo observándote, preguntando cómo lo haces y esperando que no consigas tu objetivo»[\[149\]](#).

«Durante más de un año», continuó Spiegel, «James estudió, practicó algunas tácticas, jugó y analizó muchísimas partidas, examinó sus propios errores y sus faltas, y no se rindió. En el último año, participó en 65 campeonatos y en 301 partidas

cualificadas. Jugó en torneos hasta las 11 de la noche y después se levantaba cada mañana temprano para estudiar 30 minutos de tácticas antes de ir al colegio. Ha trabajado muy duro, con mucha paciencia durante mucho tiempo. Esto es lo que más valoro de James».

En primavera, justo después del campeonato del torneo superior junior, Spiegel se había propuesto un nuevo objetivo. El siguiente mes de octubre, cientos de estudiantes de octavo curso de Nueva York se presentarían al conocido *Specialized High School Admissions Test*. Quienes lo aprobaran serían admitidos para estudiar en un prestigioso centro privado de secundaria, como el Stuyvesant, el Brooklyn Tech o Bronx Science. Spiegel decidió preparar personalmente a James para el examen. John Galvin, el subdirector, pensaba que ella se había propuesto algo imposible y que no había forma de que un estudiante que se encontraba claramente por debajo de la media en las pruebas nacionales pudiera aprobar el *Specialized High School Admissions Test*. Pero Spiegel había sido testigo de cómo James absorbía literalmente conocimientos de ajedrez, de una forma admirablemente rápida, y tenía también fe en su propia capacidad docente. Como me indicó ella misma en un email en el mes de abril: «Tengo seis meses por delante; si muestra interés y trabaja, a un chico inteligente le puedo enseñar cualquier cosa, ¿no es verdad?».

A mediados de julio, sin embargo, Spiegel me dijo que estaba empezando a desanimarse. Estaba trabajando arduamente con James de cara al examen, y él se estaba aplicando, incluso en los días más calurosos del verano, pero la desalentaba todo lo que el chico no sabía. No sabía localizar Asia o África en un mapa. No podía nombrar un solo país europeo. Cuando preparaban la prueba de comprensión lectora, no sabía el significado de palabras como «infante» o «comunal» o «benéfico». En septiembre, estuvieron trabajando después de las clases y durante los fines de semana pasaban muchas horas juntos, pero estaba comenzando a desesperarse e intentando mantener motivado el ánimo de James mientras el suyo se venía abajo. Cuando James se sentía abatido y decía que no tenía capacidad para las analogías o la trigonometría, ella le replicaba animadamente que esas materias eran como el ajedrez: unos pocos años antes, no sabía jugar y con preparación especializada y trabajo duro consiguió dominar el juego. «Le dije: vamos a tener un entrenamiento especializado en esto también, y así serás bueno en ello», me contó. «Se puso contento, como si me dijera, vale, no hay problema, pero yo no le supe transmitir lo difícil que en verdad es».

James fue para mí, y sospecho que también para Spiegel, algo así como un difícil rompecabezas. Era un joven que poseía claramente una aguda inteligencia. Sea cual sea el significado de inteligencia, no se puede vencer a un gran maestro ucraniano sin contar con mucha. Parecía ser un caso digno de estudio por su capacidad de determinación: si tenía un objetivo claro que le apasionaba, trabajaba duro y sin descanso para alcanzarlo

realmente. Nunca he conocido a un joven de 20 años que trabajara tan intensamente en nada. Y sin embargo, de acuerdo con los criterios estandarizados que miden el éxito académico, se encontraba por debajo de la media y destinado como mucho a un futuro mediocre. Cuando se compara la perspectiva de James con la de Mush o con la de otros adolescentes de Roseland, sin embargo parece una asombrosa historia de éxito. Pero es posible ver en James también una historia menos inspiradora, un relato sobre un potencial que no ha sido explotado. Cuando Spiegel me informó sobre sus fracasos durante la preparación del examen, parecía a veces sorprendida por la poca cantidad de información, que no tuviera que ver con el ajedrez, que había aprendido James hasta ese momento de su vida. «Me enfado en su nombre», me dijo. «Conoce las fracciones básicas, pero no tiene ni idea de geometría, ni sabe cómo se resuelven las ecuaciones. Tiene el mismo nivel académico que yo tenía en segundo o tercero. Creo que debería haber aprendido muchas más cosas».

El *Specialized High School Admissions Test*, tal y como está diseñado, es difícil de estudiar. Como el SAT, refleja el conocimiento y las habilidades que un estudiante ha acumulado a lo largo de los años, muchas de las cuales se aprenden inconscientemente en la infancia gracias al entorno familiar o cultural. Pero ¿qué habría sucedido si James hubiera comenzado a prepararse para ese examen en tercero, en lugar de empezar a hacerlo en séptimo? ¿Y si hubiera dedicado la misma energía y recibido la misma ayuda a la hora de aprender matemáticas o cualquier otra materia que la que recibió aprendiendo ajedrez? ¿Y si hubiera aprendido todas las materias de la mano de profesores tan creativos e implicados como Spiegel y Prilleltensky? No tengo duda de que habría superado el *Specialized High School Admissions Test*, igual que fue capaz de ganar los campeonatos nacionales de ajedrez.

Es cierto que no tiene mucho sentido hablar sobre James en pasado; a fin de cuentas, tiene ahora doce años. Finalmente no consiguió ser admitido en Stuyvesant, pero aún tiene cuatro años de secundaria por delante (cuatro años durante los cuales, sin lugar a dudas, aplastará a cualquier jugador de ajedrez del equipo de Stuyvesant). No fue posible convertirlo en un estudiante de élite en solo seis meses, como pretendía Spiegel. Pero ¿será posible en cuatro? Para un estudiante que posee esos talentos y dones prodigiosos, todo es posible, siempre que tenga cerca un profesor que pueda hacer el éxito escolar tan atractivo y fascinante como el éxito en el ajedrez.

IV. CÓMO TENER ÉXITO

1. La paradoja educativa

Durante la mayor parte del siglo XX Estados Unidos ha estado a la cabeza en cuanto a la calidad de la enseñanza y la mayoría de jóvenes que ha pasado por su sistema lo ha hecho con éxito. Desde mediados de la década de los noventa, la tasa de graduados en la universidad estadounidense ha sido la más alta del mundo, dos veces superior a la tasa media del resto de países desarrollados[150]. Pero la situación educativa mundial está ahora cambiando rápidamente. Muchos países, tanto desarrollados como en vías de desarrollo, están actualmente en medio de un *boom* de número de graduados universitarios sin precedentes. Solo en la última década aproximadamente Estados Unidos ha pasado del primer puesto al veinte en cuanto al porcentaje de población, de veinticinco a cuarenta años, con estudios universitarios, por detrás de una variada lista de competidores que incluye al Reino Unido, Australia, Polonia, Noruega y Corea del Sur[151].

No es que la tasa global de alumnos que hayan terminado la universidad en Estados Unidos se haya reducido –aunque es cierto que ha ido creciendo muy lentamente–, sino que las tasas de otras naciones han aumentado con mucha más rapidez[152]. En 1976, el 24% de los estadounidenses de treinta años había obtenido un título universitario, pero treinta años más tarde, en 2006, el número había aumentado solo al 28%[153]. Esas cifras aparentemente similares esconden detrás una creciente división de clases. Entre 1990 y 2000 el porcentaje de estudiantes ricos, con al menos un padre también universitario que se graduó en la Universidad, aumentó del 61% al 68%. Mientras tanto, de acuerdo con otro estudio, la tasa entre los más desfavorecidos –los estudiantes en el percentil más bajo en cuanto a ingresos, cuyos padres no eran graduados universitarios– cayó del 11,1% al 9,5%[154]. En esta era de creciente desigualdad, esa tendencia no debería sorprendernos: es solo un indicador más sobre la cada vez mayor divergencia de las clases sociales en Estados Unidos. Pero vale la pena recordar que, durante la mayor parte del siglo pasado, las cosas fueron muy diferentes.

Como los economistas de Harvard Claudia Goldin y Lawrence Katz relatan en su famoso libro de 2008 *La carrera entre Educación y Tecnología*, la historia de la educación superior en Estados Unidos en el siglo XX fue esencialmente la historia de su democratización. Solo el 5% de los varones norteamericanos nacidos en el año 1900 se graduó en la universidad, y eran una élite en todos los sentidos: ricos, blancos y muy

bien relacionados. Pero, entre aproximadamente 1925 y 1945, el porcentaje de americanos varones que se graduaron en la universidad se duplicó, pasando del 5% al 10%, para después volver a duplicarse entre aproximadamente 1945 y 1965, en parte gracias a la ley que facilitó el acceso a la universidad también para los miles de soldados que regresaron a Estados Unidos[155]. Para las mujeres estadounidenses, la tasa de graduadas universitarias era bastante modesta hasta principios de 1960, pero, en parte por esto, las tasas de crecimiento fueron muy superiores a los aumentos observados en los hombres. Como resultado, los campus universitarios estadounidenses recibieron menos gente de la élite y se diversificaron. Los hijos de los trabajadores se encontraron sentados en las aulas y los laboratorios junto a los hijos de los dueños de las empresas e industrias en las que trabajaban. Durante esos años, «la movilidad ascendente en lo que respecta a la educación ha caracterizado a la sociedad estadounidense»[156], escribieron Goldin y Katz. «Cada generación de estadounidenses alcanzó un nivel de educación que superó con creces a la de la anterior»[157]. Pero ahora este progreso se ha detenido, o por lo menos parece haberse parado, y el sistema de educación superior de la nación ha dejado de ser el instrumento de dinamización social para la igualdad que fue durante gran parte del siglo XX.

Hasta hace poco, la política educativa dedicada a estudiar los problemas de la educación superior en Estados Unidos se ha centrado sobre todo en el acceso a la universidad: cómo aumentar el número de jóvenes, y especialmente de jóvenes desfavorecidos, que puedan inscribirse en la universidad[158]. Pero en los últimos años ha quedado claro que Estados Unidos no tiene tanto un problema de limitaciones y desigualdades en el acceso a la universidad, sino que el problema tiene que ver con la finalización de los estudios universitarios. Entre los treinta y cuatro miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, la OCDE, Estados Unidos sigue ocupando un muy respetable octavo puesto en cuanto a acceso a la universidad[159]. Pero, en relación a la finalización de los estudios universitarios en cuanto al porcentaje de estudiantes de primer año que acaba finalizando sus estudios, Estados Unidos ocupa el penúltimo lugar, solo por delante de Italia[160]. No hace mucho tiempo, lideraba en la producción de graduados universitarios, pero ahora es el líder mundial en abandono universitario.

Lo más desconcertante de este fenómeno es que ha tenido lugar al mismo tiempo que se dispara el valor de la educación universitaria. Alguien con una licenciatura pueden llegar a ganar hoy un 83% más que otra persona con solo el título de secundaria del colegio[161]. Esta diferencia salarial, como la llaman los economistas, se encuentra entre las más altas del mundo desarrollado[162], y ha aumentado considerablemente desde 1980[163], cuando los universitarios ganaban solo el 40% más que los que acababan secundaria[164]. Como Goldin y Katz dicen, un joven estadounidense que hoy no

consigue graduarse en la universidad «ha dejado tirado en la calle una gran cantidad de dinero»[\[165\]](#).

Así que estamos ante una paradoja enigmática: ¿por qué están abandonando tantos estudiantes la universidad ahora que se ha vuelto tan valioso ese título y, además, en el resto del mundo los jóvenes se están graduando con tasas tan elevadas?

2. La línea de meta

La mejor respuesta a esta pregunta hasta ahora se ha dado en un libro de 2009 titulado *Cruzar la meta*, una colaboración entre dos ex-rectores de universidades, ambos economistas: William G. Bowen, rector de la Universidad de Princeton de 1972 a 1988, y Michael S. McPherson, rector durante una década de Macalester College, en Minnesota. Gracias a sus cargos, Bowen y McPherson –junto con un tercer coautor, un investigador llamado Mateo Chingos– fueron capaces de convencer a sesenta y ocho universidades públicas para recibir información detallada de los datos académicos de cerca de doscientos mil estudiantes[166]. En estos datos encontraron algunos hechos sorprendentes acerca de qué estudiantes completaban con éxito la universidad, quiénes abandonaban y por qué.

En algunos sectores, el fenómeno del abandono universitario se ha explicado como un problema de ambición excesiva y poco realismo por parte de muchos estudiantes, especialmente de los de pocos recursos. El autor conservador Charles Murray argumentó en su libro de 2008, *La educación real*, que la verdadera crisis de la educación superior en Estados Unidos no era que muy pocos jóvenes estadounidenses estuvieran recibiendo una educación universitaria, sino que la recibían demasiados. Debido a nuestra tendencia natural hacia el «romanticismo educativo», escribió Murray, animamos a que vayan a la universidad quienes sencillamente no son los suficientemente inteligentes para hacerlo[167]. Departamentos de orientación o los de servicios de admisiones, se perdieron en «una niebla de ilusiones y eufemismos, con un igualitarismo bien intencionado»[168] que anima a estudiantes de bajo coeficiente intelectual, o a estudiantes con pocos recursos económicos, a matricularse en sitios demasiado exigentes, de forma que, cuando descubren que no poseen la inteligencia necesaria para estar allí, abandonan. Murray, coautor de *The Bell Curve (La curva normal)*, es quizá la persona más conocida del país por su determinismo educativo, y su tesis en *La educación real* es la expresión más pura de su hipótesis sobre el conocimiento: lo que importa para el éxito es el coeficiente intelectual, que se fija a edades muy tempranas. La educación, por tanto, no tiene tanto que ver con ofrecer herramientas a todos, sino, más bien, en distribuir y diferenciar a las personas, llevando a aquellos con más CI al desarrollo de su potencial.

Por otra parte, cuando Bowen, McPherson y Chingos revisaron los datos se encontraron con que los estudiantes de bajos ingresos, en general, no estaban precisamente idealizando su potencial al elegir en qué universidades estudiar. De hecho, muchos de ellos estaban matriculados en instituciones muy por debajo de lo que su GPA –los resultados de la prueba estandarizada para los estudiantes americanos– se merecía. Este fenómeno, que los autores denominan *infravaloración*, no se daba con tanta

intensidad entre los estudiantes de las clases más acomodadas; se trataba de un problema que afectaba casi exclusivamente a los adolescentes desfavorecidos. En Carolina del Norte, el estado en el que los investigadores fueron capaces de reunir los datos de forma más completa, solo tres de cada cuatro estudiantes, con altos ingresos y con los resultados necesarios para ser admitidos en una de las universidades más selectivas terminaron en una de ellas. Para estos estudiantes, el sistema funcionó. Pero de los estudiantes que tenían esas mismas credenciales académicas, pero que no tenían padres que hubieran asistido a la universidad, tan solo un tercio de ellos optó por ir a una universidad exigente[169]. Y la elección de una universidad menos difícil no aumentó sus posibilidades de graduarse, más bien tuvo el efecto opuesto. La *infravaloración*, según dedujeron estos autores, era casi siempre un gran error.

Pero la información que obtuvieron sobre la *infravaloración*, por importante que fuera, no era el descubrimiento más sorprendente o significativo. Los autores también encontraron que, el factor de predicción más preciso para saber si un estudiante alcanzaría el éxito no eran las puntuaciones en el SAT o en el ACT, las dos pruebas de admisión para la universidad[170]. De hecho, excepto en las universidades públicas más selectivas, las puntuaciones de ACT dicen muy poco acerca de si un estudiante se graduará en la universidad. El mejor predictor sobre la posibilidad de finalizar bien los estudios universitarios es el indicador GPA obtenido en la enseñanza secundaria.

Para las personas que intervienen en el proceso de admisión de la universidad este descubrimiento supuso una especie de shock porque suponía en esencia rechazar uno de los principios fundacionales de la meritocracia americana de finales del siglo XX. En *La gran prueba*, un relato de Nicholas Lemann sobre el proceso de estandarización de las pruebas relativas al acceso a la universidad, se explica que el SAT se inventó en los años inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial por culpa del creciente escepticismo sobre la capacidad de los candidatos que mostraban sus notas de secundaria[171]. ¿Cómo se podía comparar en un proceso de admisión a un estudiante con un nivel 6,5 de una escuela de secundaria de los suburbios de California con un estudiante de 6,5 procedente de un colegio en una zona rural de Pensilvania, o con una escuela urbana del sur del Bronx? El SAT se diseñó para corregir este problema y, así, proporcionar una herramienta objetiva que midiera en forma de un único número indiscutible la capacidad de un estudiante. Pero, en las universidades que Bowen, Chingos y McPherson examinaron, las notas del colegio en secundaria resultaron ser excelentes indicadores para predecir el rendimiento académico de los estudiantes en la universidad, sin importar el lugar en el que habían estudiado[172]. Era cierto que un estudiante con un promedio de 6,5 procedente de un colegio prestigioso tenía más probabilidades de graduarse en la universidad que un estudiante con la misma nota de un colegio de baja calidad, pero la diferencia era sorprendentemente modesta. Como dicen

los autores, «la gran proporción de estudiantes con muy buenas calificaciones durante la secundaria, en colegios no especialmente exigentes, se graduaron sin problema en la universidad»[\[173\]](#).

Cuando Angela Duckworth, la gurú del auto-control de la Universidad de Pennsylvania, analizó el GPA, el indicador estandarizado obtenido en los colegios de secundaria, se encontró con que las puntuaciones de esta prueba podían ser adelantadas mejor por los resultados obtenidos en las pruebas de auto-control que por los test de inteligencia[\[174\]](#). Los hallazgos de Duckworth, junto con los descubrimientos mostrados en *Crossing the Finish Line*, nos llevan a obtener una conclusión bastante contundente: si un estudiante es capaz de graduarse en una universidad americana aceptable, esto no tiene casi nunca mucho que ver con lo inteligente que sea. Tiene que ver, en cambio, con la misma lista de fortalezas de carácter que producen altas calificaciones en la enseñanza media y secundaria. En opinión de Bowen, Chingos y McPherson, «las notas de secundaria revelan mucho más que el dominio de unos contenidos. En ellas se muestran cualidades como la motivación y la perseverancia, así como la presencia de buenos hábitos de estudio y destrezas como la gestión del tiempo, que nos dicen mucho más sobre las posibilidades de que un estudiante finalice sus estudios universitarios»[\[175\]](#).

Es posible, por supuesto, que, una vez que un estudiante llega a la adolescencia, los hábitos y destrezas ya no sean tan maleables. Y llegados a ese punto puede ser que, si los tiene, resulte más fácil su graduación futura y, si no los tiene, sea más difícil. Pero consideremos la habilidad de Elizabeth Spiegel para reconstruir las estrategias de sus jugadores de ajedrez. Piense en la manera en que Lanita Reed ayudó a Keitha Jones a cambiar toda su visión sobre la vida —esencialmente ayudándola a reconfigurar su personalidad— a la ya avanzada edad de diecisiete años. En cada caso, un maestro o mentor encontró la manera de ayudar a un estudiante a lograr una rápida transformación utilizando lo que James Heckman llamaría habilidades no cognitivas y David Levin denominaría fortalezas de carácter. ¿Y si pudiéramos conseguir esto en la gran mayoría de los adolescentes no solo para ayudarles a alcanzar el dominio del ajedrez o para persuadirlos de que dejen de pelearse, sino para ayudarles precisamente a desarrollar estas habilidades mentales y estas fortalezas de carácter que necesitarán para terminar graduándose en la universidad?

3. Uno de cada treinta

Jeff Nelson, el director general de OneGoal, no da la apariencia de ser una persona revolucionaria la primera vez que lo ves. Tiene un rostro despejado, de corte limpio y es educado. Tiene un flequillo de pelo que hace que se parezca un poco a Tintín. Lleva camisas abotonadas y su agenda es tan ordenada como esos mismos botones: una vez hablé con él por teléfono en relación a una serie de asuntos y después me mandó por email todo el plan previsto punto por punto sobre nuestra llamada, incluyendo tres *objetivos* y unas *conclusiones*. Parece estar más a gusto cuando está rodeado de las herramientas típicas del reformador educativo moderno –presentaciones de PowerPoint, programas de gestión, planes estratégicos...– y, sin embargo, su visión de la reforma educativa es profundamente poco ortodoxa: desafiar la hipótesis cognitiva.

Nelson creció en Wilmette, un barrio dormitorio de blancos que es parte del cómodo enclave suburbano del norte de Chicago, donde John Hughes montó el *Home Alone* y *The Breakfast Club*. Es como un pueblo de mayoría demócrata. Un refugio seguro para las causas progresistas y nociones como justicia social, a pesar de que estas ideas a menudo se expresan de una manera abstracta, distante, a través de donaciones a Amnistía Internacional o con peticiones de apoyo a los refugiados de Darfur. Pero desde muy pronto Nelson se sintió atraído por un tema mucho más doméstico: los desafíos a los que se enfrentan los niños que crecen en la metrópoli a quince millas al sur de allí. En octavo grado Nelson leyó el libro de Alex Kotlowitz, *There Are no Children Here*, la desgarradora historia de dos niños afroamericanos que viven en el Henry Horner Homes, un proyecto de viviendas colmena en el deprimente y peligroso West Side de Chicago[176]. El libro, me dijo Nelson, «desmoronó un poco mi visión del mundo. Se despertó algo en mí».

Nelson asistió al colegio New Trier Township High School, que es una leyenda en el área de Chicago por su exuberante campus y por sus instalaciones de lujo, todo ello asentado sobre los impuestos sobre la propiedad de las lujosas casas de Wilmette y los pueblos de sus alrededores. El periodista Jonathan Kozol, en su libro de 1991, *Savage Inequalities*, eligió New Trier como el prototipo de colegio de secundaria de élite. Sus clases de baile, de esgrima o de latín ponen de manifiesto la «sobrecapacidad de oportunidades»[177] por contraste con Du Sable, un colegio del South Side, donde sus estudiantes solo conocen «la negación de oportunidades»[178]. Nelson leyó el libro de Kozol en su clase de sociología de primer año en la Universidad de Michigan. No solo aumentó la sensación de urgencia que ya sentía, sino que afianzó su creciente determinación de encontrar una forma de revertir los patrones que Kozol describía en su libro, para llevar, aunque sea en alguna pequeña medida, alguna de las oportunidades de las que disfrutaban los estudiantes de New Trier a otros colegios como Du Sable.

Después de graduarse, Nelson se unió a Teach for America y enseñó en sexto curso en un colegio público de la zona más pobre del South Side llamado O’Keeff, a un kilómetro y medio de Du Sable. Fue un profesor con talento para el aula porque ayudó a sus alumnos a levantar las asignaturas de lectura y matemáticas en un promedio de dos años. Pronto recibió el reconocimiento de «mejor profesor» de Teach for America en la región de Chicago. Era además el entrenador del equipo de fútbol del colegio y ayudó a empezar un consejo de estudiantes. Se convirtió en alguien tan cercano para tantos estudiantes que podía visitarlos en sus casas y tratar a sus padres.

Desde el primer día que puso sus pies en O’Keeff, Nelson habló de la universidad con todos sus alumnos. Todos eran afroamericanos de familias de bajos ingresos, y pocos de ellos tenían padres que fueran graduados universitarios. Pero eso no le importó, porque Nelson les prometió que, si trabajaban duro, podrían ir a la universidad y graduarse. Entonces, una mañana de abril de 2006, Nelson tomó el Chicago Tribune y encontró un artículo en primera plana basado en un informe elaborado por el Consorcio de Investigación de los Colegios de Chicago, que ponía en entredicho la promesa que él había hecho a sus estudiantes[179]. Según el Consorcio, solo ocho de cada cien estudiantes que empezaban secundaria en los colegios públicos de Chicago terminaban la universidad en cuatro años[180]. Para los niños afroamericanos, las probabilidades eran todavía peores: menos de uno de cada treinta estudiantes de primer año de secundaria, varones de raza negra residentes en la ciudad, llegaría a graduarse en una universidad[181]. Y él tenía veinticinco así. Para Nelson estos números fueron profundamente inquietantes: incluso aunque fuera capaz de crear el aula más eficiente de toda la ciudad, eso no bastaría para ayudar a sus alumnos a superar todos los terribles obstáculos.

La experiencia de Nelson en O’Keeff le convenció de dos cosas. La primera es que se iba a pasar el resto de su vida trabajando en el campo de la reforma educativa. Y la segunda, que, a pesar de su éxito en la tarima de las clases, no estaba destinado a ser profesor. Mientras se preparaba para salir de O’Keeff, la oficina de Teach for America le ofreció un trabajo como director ejecutivo de la organización para toda el área de Chicago, un trabajo de gran responsabilidad para alguien que tenía solo veinticuatro años de edad. Hubiera parecido su trabajo ideal, pero en el último minuto, por razones que él mismo no acertaba a saber, y mucho menos a poner en palabras, lo rechazó. Fue una decisión difícil. Decir no a Teach for America «me frustró más que cualquier otra cosa», me dijo. «Estaba cerca de haber encontrado el camino correcto para desempeñar una labor influyente, pero por alguna razón no terminaba de verme en ese papel». La historia del Tribune le había ayudado a convencerse de que había una pieza que faltaba en el panorama de la reforma educativa. Algo así como un programa, un sistema o quizá una herramienta que podría ayudar a todos los niños como a los que él enseñó en O’Keeff no

solo a llegar a la universidad, sino también a terminar sus estudios. «Quería desesperadamente encontrar una organización, o iniciar una, que redujera la brecha que había entre la de secundaria y la universidad», me confesó. «Cada uno de nosotros en Teach for America estaba trabajando duro y quería obtener resultados en las aulas, pero, si nuestros hijos no van a graduarse en la universidad, ¿a quién le importa este infierno?».

Dejar Teach for America supuso para Nelson una cierta crisis espiritual, un período de profunda agitación interna que duró casi seis meses. Siempre había sido una persona muy ocupada, un adicto al trabajo, incluso en el colegio, y de repente ya no sentía esa urgencia ni esa responsabilidad social. No hacía nada excepto pensar en su vida, hacia dónde iba y el significado que tenía todo aquello. De vez en cuando, durante ese período, recibió llamadas de algunos de los padres de los estudiantes a los que había tratado el año anterior en O’Keeff. Los padres le contaban que estaban desapareciendo los éxitos que había logrado con sus chicos el año anterior. Angustiados, pedían a Nelson que hiciese lo que pudiera para que sus hijos se pusieran de nuevo en marcha. Uno de ellos incluso rompió a llorar por teléfono. Nelson no sabía bien qué decir. Ni sabía cómo podía ayudar.

Fue entonces cuando Nelson comenzó a rezar de forma regular, en busca de respuestas, sintiendo cierto alivio en su depresión. Empezó también con el ritual de visitar algún lugar de culto diferente cada día. Un día era ir a una misa católica, al día siguiente iba a un templo Bahai. Comenzó una terapia. Empezó a escribir páginas y más páginas de poesía. Fue un período extraño y a la vez intenso para Nelson, y cuando se refiere ahora a él parece como si todavía no estuviera muy seguro de qué hizo entonces. Pero de lo que está seguro es que estaba buscando, como él dice, cuál era su vocación. Estaba tratando de encontrar su verdadera misión.

4. La llamada

En enero de 2007 Nelson recibió una llamada de Eddie Lou, un joven de Chicago dedicado al emprendimiento que pocos años antes había montado una organización sin ánimo de lucro con dos amigos. Uno de ellos, Matt King, había sido profesor en un colegio de educación secundaria llamado Dunbar, en la zona sur. Su organización, que habían llamado Fundación Urban Students Empowered, gestionaba y apoyaba un programa escolar entre un puñado de estudiantes de últimos cursos de Dunbar. Era una especie de campo de entrenamiento para la preparación universitaria: King impartía tutoría a los estudiantes para que pudieran incrementar sus medias y mejorar sus calificaciones de cara a la ACT, los orientaba sobre en qué universidades matricularse, los acompañaba también en las gestiones económicas y hablaba con ellos acerca de cómo sobrevivir en la universidad. La primera clase de King tenía solo siete estudiantes que finalmente se habían graduado y habían pasado al primer año de la universidad. Había también una segunda clase de otros siete alumnos mayores. Aunque el programa era pequeño, estaba ya produciendo resultados impresionantes. Los estudiantes habían elevado sus calificaciones en la ACT, de una media en torno al quince y dieciocho, moviéndose en términos nacionales desde aproximadamente el percentil quince al treinta y cinco. Sus medias mejoraron también y todos los estudiantes que estuvieron en el programa lograron ingresar en la universidad.

Lou era un emprendedor de raza que había estado involucrado en varios proyectos de tecnología puntera y que ahora quería ampliar el programa más allá de una sola clase. Pero por aquel entonces King consiguió un trabajo como vice-director de una escuela autónoma local y decidió que no podía seguir colaborando con el programa. Así que Lou, King y su tercer socio, una estudiante de doctorado de Northwestern llamada Dawn Pankonien, fueron en busca de un nuevo director ejecutivo. Buscaban a alguien que no solo pudiera continuar el programa, sino también convertirlo en algo más ambicioso. Entrevistaron a más de veinte candidatos, pero ninguno de ellos parecía tener el perfil adecuado. Estaban a punto de rendirse y liquidar la organización por completo cuando, a través de un amigo común de Teach for America, dieron con Jeff Nelson. Ese invierno Nelson estaba finalmente empezando a sentir como si estuviera saliendo de su larga travesía por el desierto, y, cuando Lou lo llamó, parecía ser el momento perfecto. El consejo de administración –los tres fundadores además de un par de socios financieros– le ofrecieron el puesto de director ejecutivo y él lo aceptó rápidamente. Después me dijo que había tomado esa decisión «sin hacer las cosas con la debida diligencia» porque antes de su primer día de trabajo debía haberse enterado de que la organización no tenía empleados, ni oficinas, ni había un plan de negocios, y tan solo tenían seis mil dólares en el banco, es decir, solo lo suficiente como para cubrir los gastos de funcionamiento de

unos diez días. Al final de aquel primer día Nelson cayó en la cuenta de que había renunciado a un trabajo en la organización para la reforma educativa más importante y prestigiosa del país para terminar en una de las más pequeñas y menos consolidadas empresas. Pero curiosamente se sentía en la dirección correcta.

Nelson dijo a la junta que necesitaba seis semanas para llegar a trazar un plan de futuro para la organización. Reclutó para ellos a dos profesores de Teach for America, que trabajaron con él como pasantes no remunerados durante sus vacaciones de verano. Pankonien también se ofreció a trabajar sin sueldo durante algunos meses. Ella tenía una habitación alquilada en la casa de un amigo y le permitía usar el apartamento entero durante el día, mientras él estaba en el trabajo. Y así aquello pasó a ser la sede no oficial de la organización durante el verano, con los cuatro sentados en los sofás del salón como si fueran vendedores, usando sus propios teléfonos móviles y sus ordenadores portátiles. El único activo real del que la empresa era propietaria era una impresora. Cinco años más tarde la Fundación Urban Students Empowered cambió de nombre y pasó a llamarse OneGoal, tenía quince personas en plantilla y un presupuesto anual de 1,7 millones de dólares. Más de mil doscientos estudiantes de veinte colegios de secundaria de Chicago estaban inscritos en sus cursos de tres años, algo parecido al modelo de programa inicial de King, solo que ampliado y más intenso.

Nelson creía que los estudiantes de secundaria con un bajo rendimiento podían llegar, de un modo relativamente rápido, a ser estudiantes universitarios de gran éxito. Pero este cambio es casi imposible sin la ayuda de profesores altamente eficientes. Así que Nelson y su equipo empezaron a recorrer la ciudad en busca de un ambicioso plan para reclutar a los profesores de enseñanza secundaria más motivados. Muchos salieron de colegios buenos pero muchos más, de los colegios de los típicos barrios pobres de Chicago (Fenger es uno de esos colegios). El acuerdo que OneGoal tiene firmado con los colegios públicos de Chicago permite a la organización trabajar directamente con los profesores que les ayudan en la dirección de los programas propios de OneGoal. Los docentes siguen siendo empleados a tiempo completo del sistema de enseñanza pública, si bien reciben pluses que mejoran sus salarios por el trabajo extra que hacen. Una vez que un profesor se asocia a OneGoal, se encarga de seleccionar una clase de veinticinco estudiantes, no de entre los chicos de mejores notas ni de entre aquellos que claramente irán a la universidad, sino de aquellos que llamaríamos estudiantes de bajo rendimiento pero que muestren al menos una pequeña chispa de ambición. Entonces, una vez seleccionados, el profesor se queda con esa misma clase durante tres años. Para los años que llaman junior y senior, OneGoal establece un programa de todo un curso académico a tiempo completo, con un plan de estudios diseñado por Nelson y su equipo. La clase se reúne generalmente una vez al día hasta que finaliza el último año de secundaria. Cuando los estudiantes han entrado en la universidad y son alumnos de primer curso, el

profesor mantiene un estrecho contacto con ellos, bien por teléfono, bien por correo electrónico o Facebook. Así responde a sus preguntas, mantiene contacto online de forma regular y presta su apoyo y asesoramiento al estudiante.

Hay tres elementos principales en el plan de estudios de OneGoal. El primero y más sencillo es una unidad intensiva de preparación para la prueba ACT que se realiza en el tercer curso de secundaria. Esto está pensado para ofrecer a los estudiantes no solo los conocimientos necesarios para sacar adelante los contenidos del examen, sino que ofrece además estrategias esenciales para mejorar sus puntuaciones y pasar del nivel de *terrible* al *no está mal*. Durante esta etapa los profesores de OneGoal igualan con regularidad los resultados que obtuvo Matt King, ayudando a sus estudiantes a mejorar en unos tres puntos la prueba ACT al final del último curso, y consiguiendo pasar aproximadamente desde el percentil cincuenta al percentil treinta y cinco.

El segundo elemento es lo que Jeff Nelson llama «hoja de ruta a la universidad». Cuando Nelson estaba organizando el posible plan de estudios aquel primer verano, a menudo pensaba en el modelo de New Trier: una oficina de orientación universitaria para colegios, que emplea a ocho personas a jornada completa, y que empieza a trabajar en la planificación de la universidad con los estudiantes y sus padres desde comienzo del segundo curso de secundaria. «Es una máquina», me dijo Nelson sonriendo. «Te ofrecen un camino muy claro y muy bien estructurado para que a partir de la mitad de secundaria empieces a andar hasta poner tu pie en un campus universitario». Al mismo tiempo reconocía que no podía trasplantar al lado sur de la ciudad toda aquella maquinaria de preparación de New Trier. «Pero había piezas que estaba utilizando New Trier», me dijo Nelson, «que podrían aplicarse y que podrían conseguir una gran mejora». Así, los estudiantes de OneGoal obtendrían ayuda no solo con sus matrículas, sino con todo lo relacionado con la admisión en la universidad: la elección de colleges mejor posicionados por notas, la decisión acerca de si matricularse en sitios cercanos a su casa o más alejados, la forma de presentar solicitudes atractivas o la búsqueda de becas.

Pero aun así, dijo Nelson, «era obvio para nosotros que esta hoja de ruta no era suficiente. Podíamos dar a nuestros estudiantes ideas claras acerca de cómo llegar a la universidad, pero necesitábamos además enseñarles a tener éxito una vez que estuvieran allí. Teníamos que enseñar a los alumnos a ser personas altamente eficientes». Para esta tercera parte de la ecuación, Nelson se dejó guiar por las investigaciones llevadas a cabo por el Consorcio para la Investigación en la Educación Escolar de Chicago, y en particular por el trabajo de una analista llamada Melissa Roderick. En un artículo de 2006, Roderick identificaba como un componente determinante del éxito en la universidad «las habilidades académicas no cognitivas», incluyendo entre ellas «las técnicas de estudio, los hábitos de trabajo, la gestión correcta del tiempo, la búsqueda de ayuda, el comportamiento y las habilidades para la resolución de problemas de

convivencia y académicos»[182]. Roderick, que había tomado prestado el término de *habilidades no cognitivas* de la obra de James Heckman, escribió que estas habilidades estaban cada vez más deterioradas no solo en los colegios de secundaria de Estados Unidos, sino también en las facultades y escuelas universitarias. Ella sugirió que el objetivo principal debía ser formar a los estudiantes para la universidad, como si fuera su lugar de trabajo, y que «el pensamiento crítico y las habilidades para la resolución de problemas no se estaban teniendo suficientemente en cuenta» (esta era la época en la que los economistas marxistas Bowles y Gintis estaban escribiendo acerca de la anti-conciencia). De esta manera, la escuela secundaria estadounidense no estaba orientada a ser el lugar donde los estudiantes pudieran aprender a pensar en profundidad, o donde se desarrollase su motivación interior, o se les ayudase a perseverar cuando aparecían las dificultades... habilidades todas ellas necesarias para terminar la universidad. En cambio, eran un lugar en el que, principalmente, se premiaba a los estudiantes solo por aparecer y permanecer despiertos.

Durante un tiempo, como escribió Roderick, esta fórmula funcionó bien. «Los profesores de los colegios de secundaria pueden llegar a tener cargas de trabajo grandes porque manejar a los alumnos no es sencillo y realmente la mayoría de los estudiantes trabajan poco», relató Roderick. «La mayoría consigue con poco esfuerzo lo que ellos y sus padres desean, es decir, el título de secundaria». Como ella escribió, «existe un acuerdo no escrito entre alumnos y profesores que consiste en aguantar como sea en el colegio, de forma que, si estás sentado en la silla y te comportas correctamente, serás recompensado». Pero hubo un momento en el que el mundo cambió, y la escuela secundaria estadounidense no lo hizo. A medida que aumentaba la diferencia salarial entre los graduados universitarios y el resto, los estudiantes de secundaria empezaron a expresar un deseo creciente por graduarse en la universidad: entre 1980 y 2002 el porcentaje de estudiantes de secundaria estadounidenses, que decía querer estudiar al menos una licenciatura, se duplicó, pasando del 40% al 80%[183]. Pero la mayoría de esos estudiantes no disponían de las habilidades académicas para hacerlo –lo que Martin Seligman había llamado las fortalezas de carácter– necesarias para sobrevivir en la universidad. Además, la educación secundaria estadounidense de siempre no disponía de mecanismos para ayudar a los estudiantes a adquirirlas. Esto es lo que Nelson estaba tratando de cambiar, y por eso pensaba que este tercer elemento en la estrategia de OneGoal debía ser un asunto trascendental para asegurar el éxito del programa.

Cuando empezó, Nelson sabía que no podía reconstruirse toda la escuela secundaria. Pero también que quizá eso no fuera necesario. Al ayudar a los estudiantes a desarrollar ciertas habilidades específicas, no propiamente académicas, pensaba que se podría ir compensando a la vez, con relativa rapidez, el salto académico que supone pasar del colegio a la universidad. Nelson, más por instinto que como fruto de alguna

investigación, identificó cinco habilidades que llamó *los principios de liderazgo*, y que deseaba que los profesores de OneGoal destacaran: el ingenio, la resiliencia, la ambición, la profesionalidad y la integridad. Esas palabras impregnan el programa y son todavía más omnipresentes que las siete fortalezas de carácter de Seligman y Peterson en KIPP Infinity. «Sabemos que la mayoría de nuestros chicos van a llegar a la universidad por detrás de sus compañeros en términos académicos», me explicó una mañana. «Podemos ayudarles a mejorar sus calificaciones en ACT de forma significativa, pero es poco probable que consigamos ser capaces de cubrir toda la distancia que les separa, ni siquiera con nuestro sistema K que permite a nuestros alumnos mejorar. Pero también sabemos, y esto es lo que les decimos a nuestros estudiantes, que hay una forma de minimizar su desventaja. Y la clave está en esas cinco habilidades de liderazgo».

5. La tecnología ACE

Durante cuatro décadas la Robert Taylor Homes amenazó el lado sur de la ciudad de Chicago con el mayor proyecto de construcción de viviendas de la posguerra: veintiocho edificios mastodónticos que se extienden a lo largo de casi dos kilómetros de largo en una estrecha franja de tierra entre State Street y la Dan Ryan Expressway. Casi tan pronto como concluyó la construcción de los edificios, en la década de los sesenta, comenzaron a deteriorarse por falta de mantenimiento, y surgió la violencia y el caos. En la década de los setenta y ochenta las casas de Robert Taylor eran consideradas, según la Autoridad para la Vivienda de Chicago, como «la peor zona de tugurios de Estados Unidos»[\[184\]](#). En 1980, uno de cada nueve asesinatos en Chicago tuvo lugar en esos noventa y dos acres[\[185\]](#). En el punto álgido del proyecto, es decir, en su peor momento, más de veinticinco mil personas vivían en aquellas casas. Por lo menos dos tercios eran niños, y la gran mayoría vivían con sus madres solteras a cargo del servicio de beneficencia. Las viviendas están ahora siendo demolidas, en un reciente intento de renovación urbana de la ciudad de Chicago, pero todavía no se ha construido nada en su lugar. Cuando hoy se conduce por State Street se aprecia un vacío desasosegante, y donde una vez se alzaron varias torres existe ahora un campo de pasto y maleza rodeado por viejas iglesias solitarias y unas pocas construcciones que lograron escapar de las máquinas de demolición.

En el extremo sur de ese tramo de la nada, bajando por la Fifty-Fourth Street, hay un pequeño conjunto de estructuras intactas: unas pocas casas, en su mayoría tapiadas, una tienda de licores, una pizzería, una casa de empeños y el frontal de una iglesia baptista, también cerrada ahora. Más allá, en una casa de dos pisos de ladrillo azul construidos justo al norte de la vieja iglesia, hay, entre todas las cosas, una escuela: *ACE Tech Charter High School*. Dada la desolación generalizada de los alrededores, es difícil imaginar que pueda salir algo positivo de ese edificio. De hecho, *ACE Tech* no es exactamente una escuela de alto rendimiento: en 2009, solo el 12% ciento de los adolescentes de este colegio superaron los mínimos del examen estatal, y desde su fundación en 2004 la escuela no ha conseguido jamás el grado de «progreso anual adecuado», según la clasificación de referencia establecida en la ley federal *No Child Left Behind*. Pero fue en *ACE Tech*, poco después de que Jeff Nelson asumiera su dirección en 2007, donde OneGoal presentó sus nuevos métodos. Primero se organizó un programa extraescolar, como el de Matt King, que ocupaba dos horas a la semana para toda una clase de juniors y otra de seniors. Después, en 2009, Nelson implantó un modelo a jornada completa de clases durante tres años, con el tipo de profesor estándar de OneGoal. (Tal vez sea una coincidencia, pero *ACE Tech* está a solo unas pocas manzanas de *Du Sable High*, la escuela que Jonathan Kozol ponía de ejemplo en *Las*

Salvajes Desigualdades para mostrar un contrapunto trágico al colegio New Trier de Nelson).

Una persona pionera del programa OneGoal realizado en ACE Tech fue Michele Stefl, una profesora de inglés de treinta y pocos años que había crecido en los suburbios del suroeste de Chicago y que empezó a enseñar en ACE Tech en 2005. Fue uno de los primeros personajes contratados por Nelson poco después de asumir el puesto de director ejecutivo. Pude observar a los estudiantes de Stefl durante su último año, viendo cómo los guiaba hasta llegar a ser admitidos en la universidad. Había, como es lógico, a lo largo de todo ese período, bastantes momentos bajos: suspensos, embarazos no deseados, rechazos de solicitudes... Sin embargo, en mitad de aquel desierto desolador que rodeaba a todo el colegio ACE Tech, el aula de Stefl aparecía cada día como un oasis de esperanzas y posibilidades.

Stefl no era una romántica educativa, era más bien sencilla y pragmática, dura con las deficiencias que había en el colegio y consciente además de que su realidad estaba bastante lejos de la de sus propios alumnos. Una mañana, cerca del final del primer curso, habló con sus alumnos sobre los ensayos que habían preparado y que llegarían a ser parte esencial del éxito de sus solicitudes de ingreso en la universidad. «Recordad que estáis compitiendo», les dijo. «Estáis compitiendo contra personas que tienen puntuaciones superiores en ACT. Estáis compitiendo con sujetos que, con toda claridad, han recibido una educación mucho mejor que la vuestra. Estamos tratando de compensar esa situación, pero el nivel todavía no está donde debería estar. Estamos de acuerdo en que es una situación injusta, por desgracia». Con esto, sostenía que había que mejorar mucho más el nivel de los ensayos de los alumnos. Pero el futuro pasaba por pensar qué experiencias vitales habían llevado a los alumnos a ponerlos donde estaban.

Cuando seleccionaron estudiantes de la clase de Stefl para el programa OneGoal, en la primavera de 2009, escogieron a estudiantes de segundo año. Stefl se había planteado escoger a los de mayor puntuación o a los de familias más competentes. Pero al final hizo justo lo contrario: durante el proceso de selección, si alguien declaraba que tenía algún familiar cercano licenciado le diría delicadamente que el programa no estaba destinado para él, sino para sus compañeros con menos recursos. Como resultado, uno de los mayores retos de Stefl fue simplemente convencer a los seleccionados de que cada uno de ellos tenía potencial para tener éxito en la vida, independientemente de las contrariedades que hubiera en su barrio y, frecuentemente, en sus familias.

Cuando entraba en clase de Stefl me acordaba con frecuencia de la investigación de la psicóloga Carol Dweck, de Stanford, sobre la capacidad de crecimiento de la mente. Recapitulando brevemente: Dweck descubrió que los estudiantes que creían que la inteligencia era maleable hacían mejor las cosas que aquellos que creían que la inteligencia era un factor fijo. De hecho, un proyecto de David Levin en KIPP, en la

ciudad de New York, amplió la idea de Dweck: también el carácter es manejable. Parecía que Stefl intentaba convencer a sus alumnos de que no solo su inteligencia y su carácter eran maleables, sino también sus destinos. Que lo que hubiera sucedido en el pasado no condicionaba sus resultados futuros. No predicaba un evangelio de autoestima vacía o radical. El mensaje a sus alumnos era que podían crecer y mejorar hasta alcanzar un nivel mucho más alto, pero que conseguirlo llevaría un montón de trabajo duro, mucha perseverancia y bastante personalidad, o, como dicen en clase, habilidades de liderazgo.

Cuando hablé con Angela Duckworth acerca del programa OneGoal me señaló algo en lo que no había pensado hasta entonces: que el plan de estudios OneGoal en realidad podría servir para dos propósitos. El primero, más a nivel práctico, para mejorar los resultados del test ACT en unos cuantos puntos, lo que daría a los estudiantes acceso a más universidades y de mayor calidad. Pero en segundo lugar, y quizá más importante, ofrecer a los estudiantes la experiencia de haber mejorado resultados en una prueba que mide claramente la inteligencia, lo cual sirve como un refuerzo inolvidable del mensaje crecimiento-mente: puedes ser más inteligente. Puedes hacerlo mejor.

Algunos de los estudiantes de Stefl hicieron más suyo este mensaje que otros. Incluso en el último año todavía muchos no parecían creerse que pudieran llegar a ir a la universidad, y sus familias no siempre fueron los mejores aliados para subrayar el mensaje de Stefl. A un adolescente admitido en la universidad de Purdue su madre la convenció para ir a otra universidad simplemente para no tener que irse tan lejos de casa. En el extremo opuesto del espectro –el extremo confiado, optimista– estaba Kewauna Lerma.

6. Los resultados de los test

Como he dicho en la introducción a este libro, cuando conocí a Kewauna, a mitad de su tercer año, me impresionó el cambio notable que había hecho en su vida. Había pasado por una niñez problemática, con montones de experiencias adversas. Tras una etapa de delincuencia especialmente difícil durante la secundaria, terminó bien los estudios en el colegio y asumió la completa determinación de afrontar con éxito la universidad y lo que viniera después. Durante los dos años que mantuvimos contacto, su vida nunca fue fácil, las finanzas de su familia siempre fueron precarias. Su madre recibía unos quinientos dólares al mes de la beneficencia por incapacidad, además de vales para comida. Eran su única fuente de ingresos familiares. Pero de alguna manera Kewauna parecía ser capaz de ignorar los problemas cotidianos de la vida impuestos por la pobreza de la zona sur, para permanecer centrada en una visión mejor sobre el futuro. «Nadie quiere a una chica tonta», me dijo en una de nuestras primeras conversaciones. «Nadie quiere ser un fracaso de persona. Yo siempre quise ser una de esas mujeres de negocios que andan por el centro con su maletín y con todo el mundo diciendo a su alrededor: ¡Hola, señorita Lerma!». Para poner sus manos en ese maletín Kewauna sabía que necesitaba por lo menos una licenciatura, y, pese a que nadie de su familia había estado en la Universidad, ella estaba segura de que podría lograrlo.

Encarando su último año, Kewauna fue absorbida por el proceso de solicitar la admisión a la Universidad. Comenzaba desde cero y no sabía casi nada. ¿Había realmente una Universidad DePaul que era diferente de la Universidad DePauw? Al principio del curso mantuvo una tendencia a exagerar un poco las cosas. En septiembre me dijo que estaba planeando solicitar la admisión en veintitrés universidades, incluyendo algunas altamente competitivas, como Duke o la Universidad de Chicago. Ciertamente que en orden a algunos de los criterios de admisión Duke no era un objetivo inalcanzable para Kewauna. En su primer año terminó con todo sobresalientes –hubo algunos sobresalientes-bajos en sus notas finales, pero ni un solo notable– y además matrícula de honor en Álgebra II, Literatura americana, Sociología y Biología. Pero había un problema: no lo había hecho nada bien en el test ACT.

En la primera prueba práctica del test ACT (la de diagnóstico), Kewauna tenía un 11, que es un resultado muy bajo: esto la colocó en el primer percentil a nivel nacional, por detrás del 99% del resto de alumnos de secundaria. Para realizar el examen oficial posterior, en abril, trabajó muy duro, estudiando muchas horas cada semana, con el servicio *online* PrepMe que OneGoal había contratado. Cuando se examinó, se sintió mucho mejor preparada por haber practicado antes la prueba. Sin embargo, resultó ser un día frustrante para ella. Todavía había tantas cosas que no sabía que incluso en las partes donde estaba más familiarizada con la materia no era capaz de responder a las preguntas

con la velocidad requerida. «Cuando salí de la prueba no podía más que llorar», me dijo. «Le dije a la señorita Stefl que pensaba que no iba a entrar en la universidad de ninguna forma. Estaba realmente enfadada conmigo misma». Cuando obtuvo los resultados, pasados un mes o quizá algo más, había llegado al 15. Esto significaba que había mejorado en unos impresionantes cuatro puntos desde la prueba de diagnóstico, pero también significaba que seguía en la zona inferior a nivel nacional. La media de las escuelas públicas de Chicago es de 17[186]. Y la normativa oficial establece que para entrar en la universidad hace falta un 20. Los estudiantes seleccionados en Duke tienen una puntuación generalmente por encima de 30 (la máxima puntuación posible es 36).

Charles Murray seguramente habría encontrado la ambición universitaria de Kewauna demasiado angustiante. En su libro, *Real Education*, había argumentado que, en su mundo ideal, solo el 20% de los estudiantes debería ir a la universidad si nos atenemos a las pruebas de habilidad cognitiva, pero que solo el 10% debería ir realmente[187]. Era una locura auténtica considerar que alguien con una puntuación en la mitad hacia abajo de la tabla, o peor aún, como Kewauna, pudiera aspirar seriamente a acometer estudios universitarios. «Mientras siga siendo tabú admitir que la universidad es intelectualmente demasiado exigente para la mayoría de nuestros jóvenes, seguiremos creando expectativas poco realistas para la próxima generación», había escrito Murray. En su opinión, los estudiantes que ocupan la parte inferior de la tabla en las pruebas cognitivas no deben ser aptos para la universidad por ley. Además, Murray decía que estos estudiantes no son «lo suficientemente inteligentes como para ser alfabetizados más allá de los rudimentos básicos»[188].

Jeff Nelson ve el test ACT de forma absolutamente diferente a como lo hace Charles Murray. «Creo que el ACT es una muy buena medida de la eficiencia de la educación de un estudiante», me dijo. «Pero no creo en absoluto que sea una buena medida para conocer su nivel de inteligencia. La puntuación media alcanzada por nuestros estudiantes está rondando el 14. Pero no creo de ninguna manera que el 90% de los alumnos sean realmente más inteligentes que nuestros estudiantes. Lo que sí que creo es que el 90% de la población recibe una mejor educación que la que han recibido nuestros estudiantes».

Para Nelson, la distinción es en cierto modo puramente semántica. Si se quiere, se puede decir que el test ACT es un baremo del nivel de inteligencia. Pero, independientemente de cómo se tome, haber obtenido una alta puntuación en la prueba no es determinante para garantizar el éxito en la universidad y la finalización de los estudios. Nelson basa esta creencia en la lectura de la obra de Melissa Roderick, y en el libro *Crossing the finish line*. Además, la experiencia obtenida en la vida real con ex-alumnos del programa OneGoal evidencia que, continuamente, hay estudiantes del programa en universidades donde, con las puntuaciones del test ACT en la mano, deberían haberse quedado fuera. Estos alumnos trabajan bien en la universidad y

consiguen superarla, cuando según los niveles que mostraban sus puntuaciones debería haber sido imposible. «Las habilidades no cognitivas, como la resiliencia o la determinación, son altamente predictivas del éxito que tendrán en la universidad», corrobora Nelson. «Y pueden ayudar a nuestros estudiantes a compensar algunas de las desigualdades a las que se han enfrentado dentro del sistema educativo». Una estudiante como Kewauna, me dijo, «trabajaré en un campus universitario con muchas herramientas importantes para el éxito de sus estudios que otros estudiantes no tienen. Y esas habilidades van a ser más útiles para llegar al día de la graduación que una muy buena puntuación en el test ACT».

7. Las ambiciones de Kewauna

Cuando la madre de Kewauna, Marla McConico, era a su vez una joven estudiante de secundaria, en la década de los ochenta, realizó el test ACT con el resto de su clase. No recuerda su resultado exacto, pero no fue muy bueno. Cuando las visité, a ella y Kewauna en un día de otoño, me dijo que, «después de obtener aquellos resultados, se sintió fracasada». «Pensé que no podía acceder a la universidad con aquellas calificaciones, de forma que ya no me molesté más en intentarlo».

La relación de Kewauna con su madre era buena, aunque a menudo también tensa. Su estrategia en la vida parecía consistir a veces en hacer justamente lo contrario de lo que había hecho su madre cuando tenía su edad. Por ejemplo, su madre cayó enamorada del padre de Kewauna siendo una adolescente, tomando a continuación decisiones cortoplacistas. Kewauna, por el contrario, mantuvo a su novio a cierta distancia, y decidió no basar sus decisiones en relación a la universidad en base a su noviazgo. Su madre apartó la mirada de su meta académica, mientras Kewauna mantuvo la vista fija en ella. Su madre se desmotivó y abandonó este objetivo a causa de su mala puntuación en el test ACT, pero Kewauna se mantuvo decidida a mejorar su puntuación.

De todas formas, cuando Kewauna no mejoró lo esperado en su último año, su estado de ánimo mermó considerablemente. Así, cuando hablé con ella una tarde a mediados de octubre, parecía atípicamente pesimista acerca de su futuro. Había empezado a recibir noticias sobre algunas de las posibles becas que había solicitado, y estaba recibiendo una negativa tras otra. Esto la llevaba a suponer que se debía a su baja puntuación en el test ACT. «Estoy algo deprimida por las noticias que recibo», me confesó. «He esperado mucho de estas solicitudes porque realmente necesito ese dinero para ir a la universidad».

Hablamos mucho ese día sobre sus años en el colegio de Plymouth al que asistió cuando vivía en Minnesota. Kewauna localiza perfectamente sus actuales deficiencias académicas en aquel sexto curso, cuando, debido a sus malas notas y a su conducta lamentable, la pasaron a una clase de recuperación denominada WINGS. Oficialmente, WINGS significaba *Trabajando de Forma Innovadora Ahora para una Graduación Exitosa*. Pero, dado que en inglés WINGS significa *alitas*, Kewauna me dijo que la broma habitual era decir que los alumnos en ese programa solían ir a clase a comer alitas de pollo. Sin duda era una exageración, pero no tanto. «Nunca hicimos nada de eso en aquellas clases, pero realmente no nos ayudaron. No leíamos ni estudiábamos. Solo jugábamos a videojuegos, veíamos películas y comíamos palomitas de maíz. Fue divertido, pero por culpa de aquello me encuentro ahora luchando en desventaja en el test ACT. Esta es la razón por la que me están denegando todas las becas. En aquellos años se suponía que era cuando íbamos a aprender los signos de puntuación, las comas,

las metáforas y todas esas cosas... De forma que cuando ahora nos dicen: ¿recordáis todo eso?, me entran ganas de decir: ¡no, no!, nunca llegué a aprender aquello entonces».

Otro lamento típico de Kewauna era el de que durante su primer año de secundaria en el colegio ACE Tech, cuando tuvo la oportunidad de empezar de nuevo, había desperdiciado la ocasión faltando a clase, haciendo el ganso y saliendo con sus amigos en vez de estudiar. Las notas de ese año son en su mayoría suficientes e insuficientes. Incluso suspendió Educación Física. «No estaba pensando en mi futuro», decía. «En aquel momento, solo quería divertirme». Tenía solo 14 años y no pensó que aquello fuera algo importante. No lo pensó hasta que, cuando un poco más tarde, en su segundo año, empezó a solicitar la admisión en distintas universidades, descubrió que la media que pedían se refería a toda la secundaria. Lo cual significaba que las notas de aquel primer curso sí afectarían a sus posibilidades futuras. Eso hizo que, en su tercer y cuarto año, llegara a preocuparse más por mantener una media buena, haciendo trabajos extras o quedándose después de clase para recibir ayuda de los profesores. Aun así, a veces hablaba de su pasado como si fuera una mancha en su expediente que nunca pudiera borrarse.

El centro en que Kewauna había fijado su mirada más intensamente era la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, la universidad emblemática del sistema universitario del estado, calificada por US News & World Report como la decimotercera mejor universidad pública del país. Urbana está a unas dos horas y media del sur de Chicago, parecía la distancia adecuada para Kewauna: no tan lejos que sintiera nostalgia, pero lo suficientemente lejos para sentirse independiente. Había visitado el campus en un viaje de OneGoal en su tercer año, y a ella le gustó: el campus, el centro de estudiantes, las salas de conferencias, el restaurante Applebee. «Este es mi sueño número uno, por favor, consigue meterme en la universidad», me dijo. «Si no entro, voy a estar llorando durante seis días».

A principios de febrero Kewauna había reducido sus ambiciones universitarias. Había solicitado la admisión en la Universidad de Chicago, la más prestigiosa del estado, pero me dijo que ya no quería ir allí. Había sido admitida también en un par de universidades más, incluyendo la Universidad de Illinois en Chicago. Pero en el fondo estaba esperando algo mejor. No había renunciado a Urbana –que todavía era su primera mejor opción– y tenía ciertas esperanzas con Western Illinois University, en Macomb. Esta era un poco menos competitiva que Urbana, pero pedía de media 21 puntos en el test ACT, muy por encima de la puntuación de Kewauna. Ella había visitado la Western el año anterior, y tenía buenos recuerdos del lugar: «Me quedé enamorada de esta universidad», me dijo. «Me sentí realmente cómoda allí. La gente era amable, los dormitorios, buenos, todo allí me pareció perfecto».

Ese invierno desarrolló lo que me pareció la visión más estoica sobre su futuro

universitario de todas las que había tenido desde que la conocí. «Si no entro en una de mis universidades favoritas, tal vez no esté llamada a estudiar allí», decía. «Me quedaría decepcionada, pero creo que trabajaría duro allí donde fuera, y entonces tal vez después de un año o dos podría trasladarme a alguna de mis universidades favoritas». Había decidido renunciar por sí misma a castigarse sobre sus errores del primer año. «No puedo seguir diciendo: ¡oh Dios mío! arruiné mi vida aquel primer año», decía. «Aquello ya estaba hecho. Hice lo que hice. Fue una lección para mí. Y, cuando vaya a la universidad, seguro que no cometeré esos mismos errores en el primer curso. Estaré centrada en el trabajo, planificaré las cosas, tendré un horario, seré alguien realmente organizada, centrada, conoceré a las personas adecuadas».

Febrero fue un mes de nervios. Kewauna seguía revisando el correo y llamando a las oficinas de admisiones para asegurarse de que tenían todo lo que necesitaban de ella. Finalmente, en los últimos días del mes, recibió buenas noticias: había sido aceptada en la Western Illinois. Debido a su baja puntuación en el test ACT, se inscribió en un programa especial de apoyo que le proporcionaba tutorías adicionales y asesoramiento en su primer año. Tres de los amigos de Kewauna del colegio ACE Tech también consiguieron entrar en la Western, y juntos hicieron planes para irse a vivir a Macomb.

8. Reduciendo la distancia

Los economistas de la Universidad de California, Babcock y Marks, realizaron recientemente un estudio sobre el uso del tiempo de los estudiantes universitarios desde la década de los años veinte hasta hoy[\[189\]](#). Encontraron que en 1961 el estudiante universitario a tiempo completo pasaba de media veinticuatro horas a la semana estudiando fuera del aula. En 1981 este ratio había caído a veinte horas a la semana, y en 2003 era ya de catorce horas, no mucho más de la mitad de lo que había sido cuarenta años antes. El fenómeno era el mismo más allá de la frontera americana: «el tiempo de estudio caía también para los estudiantes de todos los grupos demográficos, sin importar si los alumnos trabajaban o no a la vez, si eran de unas u otras especialidades, pasaba lo mismo en todos los tipos de universidades con grados de cuatro años y en las pruebas de acceso a la universidad». La pregunta era: ¿dónde iban a parar las horas que sobraban? En la mayoría de los casos los estudiantes las usaban en socialización y esparcimiento. Por otro lado, un estudio sobre 6.300 estudiantes de bachillerato, realizado por la Universidad de California, descubrió que los estudiantes pasan hoy en día menos de trece horas a la semana estudiando, mientras que pasan doce saliendo con amigos, catorce horas consumiendo entretenimiento y dedicándose a variados hobbies, once horas usando «ordenadores para divertirse» y seis horas haciendo deporte[\[190\]](#).

Para muchos estas estadísticas son motivo de alarma. Pero Jeff Nelson prefiere ver esta situación como una oportunidad para sus propios alumnos. Me dijo que hacen lo mismo que hizo él en su primer año en la Universidad de Michigan, y lo mismo que tantos otros estudiantes de clase media-alta al principio de su carrera universitaria: no trabajar duro. Para algunos estudiantes adinerados, el primer año consiste en estar bebiendo mucho. Para otros, consiste en inscribirse en la típica fraternidad de estudiantes o en tratar de escribir para el periódico de la universidad. Ese tiempo, ciertamente, no siempre puede ser considerado como desperdiciado, pero generalmente no contribuye mucho a los buenos resultados académicos. Pero Nelson ve el primer año de carrera como una especie de «calendario mágico» para los estudiantes del programa OneGoal «donde pueden eliminar de forma radical la desventaja de menor rendimiento con que llegan». Según su teoría, como explicó Nelson en una de nuestras primeras conversaciones, «el primer año es un momento único. Los estudiantes que no han tenido que perseverar tanto como los nuestros por llegar a la universidad, que son la mayor parte, están como parados. O están saliendo por ahí de forma excesiva. Y es en ese momento cuando, si nuestros alumnos siguen trabajando diligentemente, entablando relaciones con los profesores y estudiando y usando todas las habilidades que nosotros les hemos proporcionado, pueden eliminar la distancia que los separa de los otros. Nosotros hemos visto que ocurría esto una y otra vez, que de repente un chaval que

estaba en el colegio tres o cuatro puntos por debajo ha alcanzado de forma muy significativa al resto de sus compañeros cuando empezaba el segundo año de carrera».

Examinemos la experiencia de Kewauna en la Western Illinois, cuando se apuntó a los cursos introductorios de Inglés, Matemáticas y Sociología. Ninguno de ellos fue sencillo, si bien la asignatura más desafiante fue Biología e Introducción a las Carreras de la Salud. El profesor era un popular conferenciante, de forma que la clase estaba bastante llena, y la mayoría de los estudiantes asistentes eran de cursos superiores. Durante el primer día de clase, Kewauna hizo lo que le había recomendado Michele Stefl: se presentó educadamente al profesor antes de la clase, y luego se sentó en primera fila. Hasta que Kewauna llegó allí, la primera fila estaba ocupada enteramente por chicas blancas. El resto de estudiantes afroamericanos tienden a sentarse todos al fondo de la clase, lo que decepcionó a Kewauna. «Eso es lo que los demás esperan que hagas», me dijo cuando hablamos por teléfono. «Durante los años de reivindicación de los derechos civiles, si les hubieran dicho que tenían que sentarse en la parte de atrás, no lo habrían hecho nunca».

Su profesor de Biología utilizaba en sus conferencias una gran cantidad de términos científicos con los que Kewauna no estaba familiarizada. Así que ideó una estrategia: cada vez que se usaba una palabra que no entendía, la anotaba y ponía una estrella roja junto a ella. Al final de la clase, esperaba hasta que todos los estudiantes que querían hablar con el profesor hubieran sido atendidos, y luego iba preguntándole al docente por cada palabra con una estrella roja, pidiéndole que se las explicara.

Realmente Kewauna pasó mucho tiempo interactuando con todos sus profesores. Era una asidua a las horas de tutoría, y además enviaba emails cuando no se aclaraba con las tareas requeridas. También intentó hacer uno o dos amigos entre los estudiantes de cada una de sus clases, de forma que, si necesitaba ayuda con alguna tarea y no había podido comunicarse con el profesor, siempre tenía a alguien a quien preguntar. A través del programa de apoyo al estudiante de primer año, encontró un tutor de Lengua. Siempre había tenido problemas con «asuntos de gramática», como me dijo, refiriéndose a dificultades con la ortografía y la puntuación. Con su tutor realizó prácticas, repasando con él cada ejercicio que tenía que redactar y entregar. Finalmente, hacia diciembre, sintió que se había hecho ya con el asunto de las comas y las oraciones subordinadas, y se atrevió a entregar su trabajo final de Inglés sin repasarlo con el tutor de Lengua. Sacó sobresaliente.

Aun así, fue un semestre difícil para Kewauna. Siempre estaba muy justa de dinero y tuvo que economizar en todo lo que pudo. En un momento dado, se quedó sin saldo en la tarjeta y no pudo comer durante dos días. Pasaba estudiando todo el tiempo. Cada trabajo era para ella un auténtico reto, y al final del semestre estuvo estudiando durante tres días seguidos prácticamente todas las noches. Pero su esfuerzo se vio recompensado y sus

calificaciones finales de ese semestre lo reflejan: dos notables altos, un sobresaliente y, en Biología, un sobresaliente alto. Cuando hablé con ella unos días antes de Navidad, parecía un poco agotada, pero también estaba orgullosa. «No importa cómo te sientas, no importa lo agotador que sea, no voy a renunciar a esto», me dijo. «No soy el tipo de persona que abandona. Incluso cuando jugaba al escondite de pequeña, podían dar las ocho hasta que encontraba a todo el mundo. No me rindo por nada, no importa lo duro que pueda ser».

En realidad, las calificaciones de Kewauna mejoraron todavía más en su segundo semestre, y al final de su primer año tenía una media de 3,8 sobre 5. Todavía quedaban tres años por delante, tiempo suficiente como para que las cosas pudieran ponerse mal, llegaran los reveses, los errores y las crisis. Pero Kewauna parecía estar segura de hacia dónde se dirigía y por qué. Lo más destacable para mí, en relación a Kewauna, era que podía calcular bien su asombrosa capacidad no cognitiva, lo que llaman determinación, diligencia, resistencia o capacidad para retrasar la gratificación. Pero el premio quedaba muy lejano, era entonces pura teoría. De hecho, ella nunca había visto mujeres de negocios caminando con maletines por el centro de la ciudad, ni conocía a ningún graduado universitario, excepto a sus profesores. Era como si estuviera participando en una versión extendida del experimento de las golosinas de Walter Mischel. Salvo que, en este caso, la opción que se ofrecía era tomar ahora algunas de ellas, o esperar cuatro años trabajando duro y ahorrando, pasando en vela muchas noches, luchando, sacrificándose, para terminar después, no con un par de golosinas, sino con una especie de elegante gran pastel de golosinas, llamado Napoleón, del que había oído hablar en alguna ocasión. Y Kewauna, milagrosamente, optó por el pastel Napoleón, aunque nunca lo había probado antes y no conocía a nadie que lo hubiera probado. Pero tenía la confianza de que iba a ser algo delicioso.

No todos los compañeros de Kewauna en el programa OneGoal están siguiendo el plan con la misma determinación. Y nada está claro. Harán falta un par de años más para ver si las habilidades de liderazgo que se le enseñaron a Kewauna y sus compañeros son lo suficientemente potentes como para permitirles triunfar a lo largo de cuatro años de universidad. Pero, hasta el momento, los números globales del programa OneGoal son bastante buenos. De los 129 alumnos, incluyendo a Kewauna, que comenzaron en otoño de 2009 el programa, 94 estaban ya inscritos en alguna carrera universitaria a fecha de mayo de 2012. Otros 14 estaban matriculados en diplomaturas de dos años. Esto hace un total general de éxito del 84%. Solo 21 estudiantes de los que empezaron el programa se habían desviado del camino; de ellos, 12 dejaron OneGoal antes de terminar secundaria en su colegio, 2 se enrolaron en el ejército, otros 2 se graduaron en secundaria pero no se matricularon en la universidad y 5 se matricularon en la universidad pero abandonaron en el primer año. Los números no son muy estelares pero aun así son impresionantes

para el grupo total de alumnos del programa piloto, teniendo en cuenta que estos estudiantes recibían solo de OneGoal una clase semanal extra. Tres años después de la escuela secundaria, el 66% de los estudiantes que se inscribieron en secundaria todavía seguían matriculados en la universidad. Esos números adquieren más significado cuando se recuerda que los profesores de OneGoal eligieron deliberadamente para el programa a los estudiantes más problemáticos, es decir, a aquellos que parecía que tenían menos probabilidades de ir a la universidad.

Jeff Nelson es el primero en admitir que lo que ha creado está lejos de ser una solución perfecta al desastre generalizado de capital humano que hay en el país. Lo ideal sería tener un sistema educativo y de apoyo social que consiguiera que los adolescentes del lado sur no estén habitualmente dos, tres o cuatro años por detrás del nivel de calificaciones medias. Por el momento, sin embargo, OneGoal y las teorías que lo sustentan parecen ser una intervención exitosa, un programa que, con un coste de unos cuatrocientos dólares al año por estudiante, convierte a los adolescentes de clase social baja, con bajo rendimiento y desmotivados, en estudiantes universitarios de éxito.

V. UN CAMINO MEJOR

1. Abandono

En el otoño de 1995, cuando estudiaba en la universidad de Columbia, en una etapa de mi vida igual de precaria que la de Kewauna Lerne en 2011, tomé una decisión que a Kewauna nunca se le pasó por la cabeza: abandonar la facultad. Fue una decisión difícil y fatídica y todavía hoy la veo así. De hecho, a lo largo de estos últimos veinticinco años he vuelto a pensar en aquello, normalmente con pesar. También me ha venido a la memoria en incontables ocasiones mientras me documentaba para escribir este libro. Siendo francos, cuando visité la clase 104 del Colegio Charter ACE Tech con Kewauna y sus compañeros de *OneGoal*, me sentía un poco avergonzando: para aquellos estudiantes conseguir un título académico era una meta exigente y me hubiera gustado haber sido a su edad tan serio y responsable como ellos.

Me he dado cuenta de que muchos de los investigadores a los que he hecho referencia en este libro –todos, desde James Heckman a Angela Duckworth, pasando por Melisa Roderiz o los autores de *Crossing the finish line*– consideran el abandono escolar en Secundaria o en la Universidad como un síntoma de que existen ciertas deficiencias de habilidades no cognitivas: poca determinación, poca perseverancia, mala capacidad de planificación... Creo que yo mismo carecía de algunas de esas habilidades importantes cuando decidí dejar los estudios. Pero gracias a esta investigación he podido ver también de un modo más positivo aquella decisión. Me ayudaron las conversaciones con Dominic Randolph, director del Colegio Riverdale Country, para quien el fracaso –o, al menos, el riesgo real de fracasar– podía constituir en ocasiones un paso importante en el camino hacia el éxito. Randolph, como recordarás, estaba preocupado porque la mayoría de sus alumnos, que eran de clase alta, se encontraban atrapados dentro del mecanismo meritocrático de la América moderna, con todos los colegios privados, los tutores, las facultades de la Ivy League y la posibilidad de emprender carreras seguras. Creía que, debido a esto, los estudiantes estaban siendo engañados por sus propias familias, sus colegios y su cultura, ya que no les estaban ofreciendo oportunidades reales de aprender a superar la adversidad y, de ese modo, formar su carácter. «Se sabe que para desarrollar la determinación o la capacidad de autocontrol se logra a través de los fracasos y los errores», me dijo. «Y, en el mayor ámbito académico de los EE.UU., nadie fracasa ni comete errores nunca».

Escribí un reportaje sobre KIPP, Riverdale y el carácter, basándome en la

información que recopilé para este libro, que fue publicado en el *New York Times Magazine* en septiembre de 2011[191]. El artículo provocó una oleada de respuestas y comentarios por parte de los lectores. Muchos compartían las opiniones de Randolph sobre el éxito y el fracaso. Otros dejaban comentarios con sus propias experiencias, como «Dave», que decía que él había sido uno de esos niños a los que se refería Randolph, uno de esos que sacan altas calificaciones y reciben elogios, pero que nunca había adquirido la fortaleza necesaria para afrontar desafíos o retos reales. «Y así estoy ahora, con mis treinta años», escribía, «preguntándome en muchas ocasiones lo que podría haber logrado si no hubiera temido tanto al fracaso ni hubiera sido tan proclive a eludir todos aquellos retos en los que no había garantía de éxito»[192].

No mucho tiempo después de que se publicara el artículo, mientras estaba inmerso investigando sobre la permanencia y continuidad en la universidad, me sorprendí a mí mismo preguntándome de nuevo sobre mi decisión de abandonar los estudios. ¿Por qué lo hice? Busqué en la caja donde guardo aquellos papeles, con el fin de hallar alguna pista y encontré una carta que ya casi había olvidado, en la que explicaba extensamente mi decisión. La había escrito en mi habitación de la universidad, durante el fin de semana de Acción de Gracias de mi primer año en Columbia. Eran ocho páginas, a espacio sencillo y escritas a mano —con lo que el lector puede hacerse idea de la época tecnológica que teníamos entonces—, todo en estilo cursiva. Saqué la carta que, aunque tenía un par de manchas de café, resultaba todavía legible, me senté en el escritorio, respiré profundamente y comencé a releerla. Como imaginarás, era una situación bastante embarazosa para mí. No había ánimo tan turbado como el de aquel joven de dieciocho años intentando tomar una decisión de tanta importancia vital. Pero me alegraba de haber encontrado la carta y, a pesar de algunas expresiones ridículas propias de un adolescente, sentí compasión por el joven que había sido y que entonces se encontraba con el alma dividida.

Yo había sido un buen estudiante en secundaria; había sacado buenas calificaciones en cada uno de los cursos y obtenía notas altas en los exámenes y en las pruebas habituales. Llegué a la universidad emocionado, pero también confuso; me sentí perdido en un campus y en una ciudad en la que no conocía a nadie. Estaba contento de encontrarme en Nueva York, pero menos de tener que estar sentado en las clases. Incluso en el colegio, aunque era un estudiante responsable, había tenido dudas sobre la educación formal. Tenía rasgos de rebelde —leía a Kerouac— y, al igual que millones de estudiantes de secundaria rebeldes como yo, estaba convencido de que lo que aprendía en el aula no era de verdad lo importante. Aquel día de noviembre, en Columbia, decidí que ya había tenido bastante. «He sido educado durante quince años y tres meses, lo que representa el 84% de mi vida», escribí, con una peculiar precisión (que conste que contaba desde mi primer día de guardería). «Ir a clase es todo lo que conozco. La

educación es un juego y, siendo sinceros, se me da bien. Conozco las reglas; sé hacer los deberes que me mandan. Y sé incluso cómo ganar. Pero estoy harto de este juego. Quiero ganar dinero».

Es siempre difícil, decía aquel estudiante que era yo, dejar de hacer algo en lo que todos coinciden que eres bueno y comenzar otra cosa que nunca antes has hecho. Pero eso era precisamente lo que yo necesitaba: hacer algo sin saber cómo terminaría, una aventura arriesgada; algo en lo que no pudiera saber si iba a tener éxito o triunfar. El reto que me fijé era un largo viaje, emprender una odisea repleta de peripecias: cogería el dinero con el que estaba a punto de pagar la matrícula, me compraría una bicicleta y una tienda de campaña y comenzaría el viaje, solo, de Atlanta a Halifax, durmiendo en parques y los porches de desconocidos. Era una idea rara. Nunca había hecho nada igual, ni había pasado tiempo solo, ni siquiera por un corto período de tiempo. Tampoco había estado nunca en el sur de EE.UU. Ni se me daba especialmente bien hablar con extraños. Pero de alguna forma me sentía en la obligación de comenzar esa aventura. Tenía la sensación de que en ese largo viaje aprendería más que en el campus. «Puede que sea un fracaso total, un fiasco o un desastre enorme», decía, «puede que sea lo más irresponsable que haga en toda mi vida. Pero puede ser también lo más responsable».

Dos días después de la publicación de mi artículo en el *New York Times Magazine*, un lector me mandó un email en el que me recomendaba ver el discurso de graduación que ofreció Steve Jobs en la Universidad de Standford en 2005. A su juicio, lo que dijo Jobs sobre el fracaso y el carácter se parecía a las discusiones que yo mencionaba en mi artículo. Tras la prematura muerte de Jobs, ese discurso adquirió más popularidad, pero el momento al que me refiero sucedió unas semanas antes de su muerte y no había visto el vídeo ni leído nada sobre su famosa intervención. Pinché en el enlace de Youtube y vi el vídeo. Pronto me di cuenta de que no sabía mucho acerca de la vida de Jobs. Gracias a su discurso, me enteré de que abandonó la universidad en su primer año de carrera en el Reed College, en Oregón. Créanme: si décadas después de abandonar la universidad todavía le das vueltas a esa decisión, no hay nada más reconfortante que descubrir que uno de los hombres de negocios más importantes y creativos de la actualidad ha hecho lo mismo que tú. Y, además, no se arrepentía. En su discurso, Jobs explicaba que su decisión de dejar la universidad había sido «una de las mejores decisiones de su vida»[\[193\]](#). Y en verdad valió la pena, tanto para Apple como de forma particularmente singular para él: sin obligaciones académicas, Jobs pudo ser libre de asistir a los cursos que le interesaban mucho más que a las clases en las que se había matriculado en la universidad, incluyendo materias como la caligrafía o la tipografía. «Aprendí muchas cosas sobre los tipos de letras, sobre la letra *serif* y la letra *sans-serif*, sobre las diferencias de espacios entre ciertas combinaciones de letras, y sobre todo el maravilloso el mundo de la tipografía», decía. «Nada de ello tenía en ese momento aplicación

práctica en mi vida» hasta que, una década después, él y Steve Wozniak diseñaron el Macintosh y decidieron incluir, por primera vez en la historia, elementos de tipografía creativa en un ordenador personal. Esa floritura concreta ayudó a diferenciar al Mac de todo lo existente hasta ese momento.

Para mí lo más fascinante del discurso de Jobs era, sin embargo, el relato de su mayor fracaso: fue despedido de Apple, la empresa que había creado, después de cumplir los 30 años. «Lo que había sido el centro de toda mi vida de adulto; fue algo devastador para mí», decía. «Fue un fracaso público y notorio». De lo que no pudo darse cuenta en ese momento, decía, pero que después percibió claramente, fue que la triste experiencia de ese fracaso le permitió cambiar de rumbo y, en concreto, fue lo que hizo posible que lograra sus mayores éxitos: comprar y transformar Pixar, casarse, volver a Apple, pero rejuvenecido. Así lo explicaba en su discurso: «La tristeza por no haber triunfado se convirtió en la alegría de ser un principiante de nuevo, con poca seguridad respecto al futuro». Esta era exactamente la experiencia que yo también estaba buscando en mi habitación de Columbia: la alegría de ser un principiante, de comenzar algo nuevo.

Un mes o así después de escribir mi carta de despedida, dejé la universidad. Compré una bicicleta y una tienda de campaña, junto con un hornillo de la marca Coleman y un billete solo de ida a Atlanta; desde allí viajé en bicicleta hasta Halifax, pasando por muchas tormentas, algunos pinchazos y varios encuentros con personas que no conocía. Estuve dos meses de viaje y al final supe que era lo mejor que había hecho en mi vida. Unos meses más tarde volví a darme una oportunidad y fui de nuevo a la universidad, pero ya de regreso en mi Canadá natal; fui a la Universidad McGill una década antes más o menos de que Michael Meaney comenzara a realizar sus descubrimientos increíbles sobre las ratas madre y sus hábitos en el cuidado de las crías. Y tres meses después volví a abandonar las aulas para realizar unas prácticas en Harpers Magazine. Esta vez la despedida fue definitiva. No volví nunca más a la universidad, nunca obtuve un título académico universitario y de forma algo inestable comencé mi carrera como editor de publicaciones y periodista. Es cierto que no me marché para fundar Apple ni tampoco Next (una empresa de informática en la que Jobs fracasó) y, en realidad, continué durante las siguientes dos décadas de mi vida enfrentándome a las mismas cuestiones a las que me enfrenté en aquella habitación: ¿Debería dedicarme a algo en lo que soy bueno y destaco o a lo que me apasiona y amo? ¿Tenía que arriesgarme en la vida o jugar sobre seguro? Así me encontraba también otra mañana de otoño, veinticuatro años después de abandonar Columbia, y me vi de nuevo despidiéndome de otra institución muy estimada de Nueva York, el *New York Times*, arrojándome otra vez al vacío sin paracaídas y sin ninguna otra seguridad. Esa vez no me propuse, sin embargo, pedalear de un extremo al otro del país, sino escribir un libro: este.

2. Educar para gestionar el fracaso

En aquel momento, mientras reflexionaba sobre el éxito y el fracaso, pensaba con frecuencia en mis propias posibilidades y también en las de mi hijo Ellington. Suponía que, más o menos, yo había ya concluido el camino que había comenzado. Pero ¿y Ellington? Podía suceder con él cualquier cosa. Comencé a documentarme para este libro justo en el momento en que vino al mundo y sería publicado una vez que cumpliera tres años, lo que significa que los años que he dedicado a escribir el libro coinciden casi exactamente con el período de la vida, según los neurocientíficos, más importante en el desarrollo del niño. La experiencia de escribir este ensayo y, en concreto, toparme con las investigaciones sobre el cerebro que he comentado en el primer capítulo ha influido profundamente en mis ideas sobre lo que significa ser padre.

Cuando Ellington nació, yo me comportaba como uno de esos padres que muestran gran ansiedad, sometidos al dogma de la hipótesis cognitiva, que se preocupa porque sus hijos no van a triunfar en la vida a menos que se empeñen en utilizar obsesivamente los bits de memoria, o escuchen un CD de Mozart ya en la misma sala de la maternidad. Y que, más tarde, tendrán que seguir bombardeando su mente con impactos hasta que logren las puntuaciones más altas al entrar en las mejores guarderías. Pero los investigadores que estudiaban el cerebro, y con los que había comenzado a familiarizarme, me llevaban en una dirección diferente. Sí, como parecían sostener, esos primeros años resultan trascendentales para el desarrollo cerebral del niño, las habilidades más importantes a esa edad no son aquellas que se pueden enseñar mediante cartulinas.

Tampoco es que de repente dejara de importarme que Ellington fuera capaz de leer, de escribir o de sumar y restar. Por el contrario, me di cuenta de que esas habilidades concretas las adquiriría él mismo más tarde o más temprano, con independencia de lo que yo hiciera, sencillamente porque crecía rodeado de libros y a sus padres les gustaba leer y sabían Matemáticas. Pero tenía menos seguridad sobre el desarrollo de sus habilidades o capacidades de carácter.

Es cierto que utilizar la palabra carácter puede parecer un poco ridículo cuando se habla de un niño. Además el desarrollo del propio carácter depende de todo tipo de interacciones casi desconocidas entre la familia y la cultura, los genes, el libre albedrío y la suerte. Pero para mí el descubrimiento más profundo y relevante que ha logrado esta nueva generación de neurocientíficos es el de haber hallado la poderosa conexión que existe entre la química del cerebro del niño y la psicología del adulto. A un nivel más profundo que el de las nobles y complejas cualidades humanas que conforman el carácter, esos científicos han visto las más prosaicas y mecánicas conexiones que existen entre elementos químicos concretos, tanto en el cerebro como en el cuerpo de los bebés.

La química, claro está, no es el destino. Pero esos científicos han demostrado que el modo más evidente de garantizar que una persona sea de mayor valiente, curiosa, amable o prudente es asegurando que su eje hipotalámico-pituitario-adrenalítico funcione bien en su etapa de bebé. Pero ¿cómo hacerlo? No hay ninguna magia. Primero, hay que protegerle en la medida de lo posible de traumas graves y de situaciones crónicas de estrés; luego, y más importante, hay que ofrecerle una relación segura al criarlo y educarlo, que lo ideal es que sea con los dos progenitores, pero, si no, con al menos uno de ellos. Este no es todo el secreto para triunfar, pero sí una gran parte.

Cuando Ellington era todavía un bebé, el estudio que más influyó en mí fue el de Michael Meaney. Resulta un poco vergonzoso admitirlo, pero mientras jugaba con mi hijo pensaba muchas veces en los bebés-rata. Pasé mucho tiempo reflexionando sobre lo que podía ser el equivalente exacto de un adiestramiento humano que se basara en cómo las mamás-rata lamen a sus crías. Me percaté de que aquellas madres con un elevado indicador no eran lo que llamaríamos padres-helicóptero. No están rondando sobre sus hijos obsesiva y ansiosamente. Tampoco están constantemente dándoles besos y lecciones. Se encargan de sus crías prácticamente en una sola situación concreta: cuando están estresadas y agobiadas. Era como si, mediante la repetición, las ratas madres intentaran enseñar a sus crías habilidades valiosas: cómo dominarse cuando estaban frenéticas en una situación de estrés, para devolverlas a un estado de tranquilidad y reposo. Creo que la habilidad equivalente para los bebés humanos es ser capaz de tranquilizar a un niño tras un berrinche o un susto terrible y me dediqué a que Ellington lo aprendiera. Para despejar dudas: no le di lametones a mi hijo. Tampoco lo adiestré o le cuidé mucho, para ser honesto. Pero, si existe algo análogo en el hombre, sin duda es ofrecer consuelo, dar muchos abrazos, hablar a los niños y tranquilizarlos. Tanto mi mujer Paula como yo hicimos muchas de estas cosas cuando Ellington era todavía pequeño. Tengo la teoría de que el hacer esto con Ellington durante su infancia resultará más decisivo para su carácter que cualquier otra cosa y, en definitiva, conseguirá su felicidad.

A medida que Ellington iba creciendo, sin embargo, descubrí, como antes que yo una enorme cantidad de padres, que necesitaba algo más que cariño y abrazos. También necesitaba disciplina, normas y límites; alguien, en definitiva, que fuera capaz de decirle que no. Y más que nada requería alguna especie de contrariedad adecuada a su edad, una oportunidad de fallar para caer y tener que levantarse él solo, sin ayuda. Esto fue lo más difícil, tanto para Paula como para mí, pues resultaba menos natural que abrazarlo y consolarlo. Ahora sé que es solo el principio de una larga lucha a la que nos enfrentaremos, como tienen que hacerlo todos los padres, debatiéndonos entre nuestra angustia por ser capaces de dar a nuestro hijo todo lo que necesite, protegiéndole de los peligros, y nuestra convicción de que, si de verdad queremos que tenga éxito, tendremos

que dejar que se equivoque y fracase. O, por decirlo con más precisión, tenemos que enseñarle a gestionar el fracaso. Lo importante que resulta aprender a manejar el fracaso y aprender de él es un tema recurrente en muchos de los capítulos de este libro. Además es en lo que Spiegel, la profesora de ajedrez, era experta. Daba por sentado que sus estudiantes iban a cosechar muchos fracasos. Todos los jugadores de ajedrez los sufren. Como ella advertía, su trabajo no era evitar los fracasos, sino enseñarles a aprender de cada uno de ellos, enseñarles a examinarlos con honestidad y sin pestañear, mostrarles la manera de afrontar las causas exactas de los mismos. Estaba convencida de que, si sus estudiantes lograban aprender todo esto, la próxima vez lo harían mucho mejor. Igual que Steve Jobs hizo con Apple en la segunda ocasión.

Cuando comenté estos temas con los profesores y gerentes del colegio Riverdale Country, y también después con muchos padres, profesores y alumnos de otras escuelas privadas que habían leído el artículo del *New York Times Magazine*, me di cuenta de que esto era lo que más les preocupaba a todos: querían que sus hijos estuvieran tan sobreprotegidos frente a cualquier contratiempo una vez de desarrollara la capacidad de superar los fracasos y aprender de ellos. Mientras trabajaba en el reportaje sobre Riverdale, muchas veces notaba una aguda ansiedad que estaba comenzando a mostrarse, si bien de forma incipiente, en el seno de nuestra cultura de la opulencia. Parecía que estaba generalizándose el convencimiento de que en el proceso habitual de la búsqueda americana del mérito y el éxito algo no funcionaba bien, y la creencia de que los jóvenes que estaban licenciándose en las mejores universidades del mundo, obteniendo excelentes títulos y aprendiendo habilidades que podían ser testadas en rigurosas pruebas y exámenes, no estaban aprendiendo nada que les permitiera emprender su propio camino en la vida. Hoy día hay pocos emprendedores que se licencien en nuestras universidades más prestigiosas, pocos iconoclastas, pocos artistas, poco de todo, excepto expertos en inversiones y consultores[194]. Hace poco el *New York Times* señalaba que el 36% de los nuevos titulados de Princeton en 2010 desempeñaban algún trabajo en el sector financiero y el 26% lo hacía en la categoría que llamaban «servicios», que incluye, sobre todo, empleos relacionados con consultoría gerencial[195]. Por decirlo de otro modo, más de la mitad de los estudiantes se dedica a banca de inversión o consultoría –y esto incluso después de la crisis del sector financiero de 2008–. Antes de la crisis, lo hacían en ese sector casi las tres cuartas partes de los titulados de Princeton.

Para algunos expertos, que estemos mandando a nuestros mejores y más brillantes jóvenes a puestos profesionales que no son conocidos, digámoslo así, por implicar un alto desarrollo de la persona ni por su profundo reconocimiento social, es sencillamente el corolario de un fenómeno del que me habían hablado muchos profesores de Riverdale: había estudiantes que trabajaban muy duro, pero que nunca habían tenido que tomar una

decisión difícil o afrontar un desafío o un problema y, por tanto, no llegaban al mundo de los adultos preparados, sino perdidos y desorientados. En 2010, James Kwak, profesor de Derecho que escribe un blog sobre temas económicos, publicó un agudo post sobre este asunto: «¿Por qué los chicos de Harvard van a Wall Street?»[196]. Después de graduarse en Harvard, el propio Kwak, como muchos de sus compañeros de clase, comenzó a trabajar como consultor. Y comentaba que la razón de que ese sea el destino más frecuente no es el dinero, aunque evidentemente la retribución de esos trabajos no perjudica. La razón fundamental es que las empresas hacen que ese destino y esa decisión sea muy fácil de tomar y muy difícil de resistir.

El estudiante de hoy de Harvard, señalaba Kwak, «se encuentra más estimulado por el temor de no lograr el éxito que por un deseo concreto de hacer algo en particular». Los estudiantes de la Ivy League, explicaba, eligen sus estudios de posgrado «siguiendo principalmente dos criterios: 1) Cerrarse las menos opciones y alternativas posibles. 2) Hacer cosas que aumenten sus posibilidades de ser superexitosos». Quienes seleccionan a los jóvenes para los bancos de inversión o las consultoras conocen perfectamente esta mentalidad de la gente joven, y saben explotarla a la perfección: los empleos que ofrecen son competitivos y buenos, pero el proceso de solicitud y la selección está reglamentada y resulta muy predecible. Quienes reclutan a los jóvenes suelen convencer a los estudiantes de último curso con el argumento de que, si ellos deciden trabajar para Goldman Sachs, McKinsey y otras compañías similares, en realidad no están tomando ninguna decisión trascendental: solo pasarán un par de años amasando dinero y haciendo algo bueno para el mundo, les sugieren; después, más tarde, en algún momento del futuro, podrán tomar la importante decisión sobre lo que quieren hacer con su vida y quiénes quieren ser[197]. «Para las personas que no saben cómo lograr un trabajo en un sistema económico abierto», escribía, «y para quienes están acostumbrados a terminar cada fase de su vida examinándose para hacer algo muy prestigioso después, todo este mecanismo resulta natural».

3. Un desafío diferente

Si eres un estudiante de Harvard, tu lucha por mejorar el carácter puede acabar llevándote a un poco motivante empleo en un banco de inversión. Pero, si eres un chico del South Side de Chicago, puedes terminar en la cárcel o en un reformatorio. Y si resulta complicado sostener que la sociedad tiene la responsabilidad de ayudar a un licenciado de la Ivy League a desarrollar todo su potencial, es más fácil pensar que la tiene por los niños que crecen en situaciones de pobreza y adversidad. Los liberales y los conservadores difieren mucho acerca del papel que el estado ha de desempeñar para ayudar a las familias pobres, pero todos están de acuerdo en que debería hacer algo. Ayudar a aliviar los efectos de la pobreza y ofrecer a los jóvenes oportunidades de escapar de ella: esto ha sido históricamente una de las funciones de cualquier gobierno, como construir infraestructuras o defender al país. Los datos que arroja una encuesta, todavía en curso, sobre actitudes realizada por el Pew Research Center muestra que la mayoría de los americanos están de acuerdo en estos aspectos[198]. Aunque la ayuda pública a los pobres ha descendido ligeramente desde 2008, como es normal que ocurra en tiempos de crisis económica, una clara mayoría de americanos todavía está de acuerdo en afirmaciones como las siguientes: «El gobierno debería garantizar a todo ciudadano un mínimo de manutención y un sitio para dormir»; «Es responsabilidad del estado atender a las personas que no pueden valerse por sí mismas». Además, cuando las preguntas se formulan en términos de oportunidades, el consenso público resulta más claro y firme: desde 1987, año en que Pew comenzó con estas encuestas, entre el 87% y el 94% de los entrevistados estaba de acuerdo en la afirmación siguiente: «Nuestra sociedad debería hacer lo que sea necesario para asegurar a todos las mismas oportunidades de éxito».

Pero, si los americanos se muestran tan comprometidos como siempre por ayudar a sus conciudadanos menos afortunados, algo importante *ha* cambiado en las últimas décadas: lo que una vez constituyó una tumultuosa y apasionada discusión nacional sobre el mejor medio para combatir la pobreza, ahora se ha desvanecido casi hasta el punto de desaparecer. Por volver al pasado: en la década de los sesenta, la pobreza era uno de los temas centrales de la discusión pública. Nadie podía ser un intelectual político consolidado sin opinar sobre este asunto. En la época de la administración Johnson, el lugar de un joven brillante y con ambición en Washington era la Oficina de Oportunidades Económicas, el centro que dirigía la lucha contra la pobreza. En la década de los noventa, también era importante el debate sobre la pobreza, centrado muchas veces en ese momento sobre la reforma del estado de bienestar. Pero en la actualidad esos debates han desaparecido. Contamos con un presidente demócrata que ha pasado la mayor parte de su carrera luchando personalmente contra la pobreza, trabajando en los

mismos barrios en los que desempeñan su función los defensores del YAP y realizando un trabajo similar al suyo. Pero como presidente ha dedicado menos tiempo a hablar públicamente sobre la pobreza que cualquiera de sus predecesores demócratas.

Eso no significa que la pobreza haya desaparecido. Se encuentra lejos de hacerlo. En 1966, en el momento más intenso de la Lucha contra la Pobreza, el índice que medía la pobreza estaba solo por debajo del 15%; en 2010, se situaba en el 15,1%[\[199\]](#). Y el índice de pobreza infantil era entonces ligeramente superior al 17%. Hoy es el 22%, lo que indica que entre un quinto y un cuarto de los niños americanos crecen en situaciones de precariedad[\[200\]](#).

Pero, si la pobreza resulta tan importante hoy como lo fue en los sesenta, ¿por qué hemos dejado de hablar de ella de manera generalizada, o al menos hemos dejado de hacerlo en público? A mi juicio, la respuesta tiene que ver en parte con la psicología de los intelectuales públicos. La Lucha contra la Pobreza dejó heridas muy profundas en aquellos idealistas bien preparados que la libraron, creando algo así como una secuela de estrés postraumático. Haz memoria: el presidente Kennedy habló sobre la necesidad de poner fin a la pobreza casi al mismo tiempo que prometía la llegada del hombre a la Luna. Los primeros años de los sesenta fueron un momento de optimismo y esperanza en Washington y ciertamente las misiones Apolo hicieron realidad ese sueño. Eso fue un enorme éxito nacional y transmitió un mensaje claro: si como nación nos fijábamos un objetivo, podíamos alcanzarlo.

Pero no fuimos capaces de resolver el problema de la pobreza. Algunas de las medidas que se tomaron contra la Pobreza fueron eficaces, pero otras muchas, no. Y además parecían ser contraproducentes. Si eres de los que confían en que el gobierno puede resolver grandes problemas, resulta frustrante reconocer este hecho. Y es doloroso también admitir que conseguir avances significativos en la lucha contra la pobreza ha sido más difícil de lo que pensábamos inicialmente. Pero más doloroso es llegar a la conclusión, después de 45 años, de que todavía no sabemos muy bien qué hacer.

Hay un hecho que explica de algún modo por qué el debate sobre la pobreza ha desaparecido: se ha mezclado el tema de la pobreza con el debate educativo. Educación y pobreza eran normalmente dos tipos diferentes de políticas públicas. Había un debate sobre las Nuevas matemáticas o sobre Por qué Johnny no puede leer. Y otro diferente sobre los barrios pobres, el hambre, el bienestar y la renovación urbanística. Poco a poco ambos temas se han fusionado en un único debate acerca de la brecha que separa el rendimiento de los ricos y los pobres, sobre el hecho concreto de que en general los niños que crecen en familias pobres de EE.UU. obtienen peores resultados académicos en el colegio.

Esta fusión de debates puede tener muchas causas. La primera se remonta al controvertido ensayo titulado *La curva normal*, sobre el CI, que Charles Murray y

Richard Hernstein publicaron en 1994[\[201\]](#). Con independencia de que algunos, entre ellos yo, creemos que sus conclusiones –las diferencias en los test de rendimiento probablemente son resultado de diferencias genéticas raciales– resultan erróneas, el libro recogía una importante y nueva observación: indicaba que los estudios académicos y los resultados en los exámenes permitían predecir todo tipo de hechos de la vida de una persona: no solo hasta qué curso llegarás en los estudios ni cuánto dinero ganarás cuando los concluyas, sino también si cometerás algún delito, tomarás drogas, te casarás o te divorciarás. Lo que demostraba *La curva normal* era que los niños con buen rendimiento académico obtenían también buen rendimiento en la vida, tanto si procedían de entornos de pobreza como si no. Esto obligaba a realizar una conclusión curiosa, dirigida a todos los reformadores sociales, con independencia de su ideología política: si se ayuda a que los niños pobres mejoren sus competencias académicas y alcancen mejores resultados, podrán escapar de la trampa de la pobreza en virtud de sus propias habilidades, sin ayuda de la caridad y sin necesidad de cuotas.

A finales de los noventa y principios del 2000, esta idea tomó fuerza gracias a dos hechos importantes. Uno fue la aprobación de la ley *No Child Left Behind*, en 2001. Por primera vez, se obligaba por ley a los diferentes estados y ciudades, así como a los colegios, a recopilar información detallada sobre los progresos de sus estudiantes y alumnos; además los datos no tenían que referirse solo a la población estudiantil de forma agregada, sino también tenían que ofrecerse en subgrupos concretos: por minorías, por nivel de renta, etc. Después de tener estos datos, era imposible negar la existencia de las diferencias de rendimiento. En todos los estados, en todas las ciudades, en todos los cursos, en casi todos los colegios, los alumnos que procedían de familias de bajos ingresos estaban obteniendo mucho peores resultados que la media; en concreto, se encontraban dos o tres cursos de media por debajo en el momento de terminar la secundaria. Y la distancia entre ricos y pobres aumentaba cada año[\[202\]](#).

El otro hecho importante era el nacimiento de un conjunto de colegios que parecían estar haciendo frente a esas diferencias: los Colegios KIPP y otros similares, como la Academia Amistad de New Haven, el Roxbury Prep en Boston y North Star Academy en Newark. Los espléndidos resultados académicos que lograron los alumnos con la ayuda de David Levin y Michael Feinberg, así como otros profesores, prendieron en el imaginario público. Era como si estos profesores hubieran hallado un modelo fiable, y que podía reproducirse, para lograr el éxito en los colegios de las zonas más deprimidas.

Estos tres elementos entraron a formar parte del mismo silogismo para aquellos que estaban preocupados por el tema de la pobreza. Lo primero era que los resultados en las pruebas académicas estaban estrechamente correlacionados con los resultados que se obtienen en la vida en general, sin importar el contexto del alumno. Lo segundo, que los niños de ingresos bajos sacan peores notas que los de clase media o alta. Y, en tercer

lugar, podía decirse que ciertos colegios, usando un modelo diferente al tradicional, estaban mejorando los resultados académicos de los alumnos de recursos bajos. La conclusión era, pues, evidente: si pudiéramos alcanzar los resultados de estos colegios a nivel nacional, la influencia que tiene la pobreza en el futuro de los chicos se reduciría considerablemente.

Se trataba de una forma distinta de entender la pobreza, diferente de la que hasta entonces era habitual. Resultaba esperanzadora para muchas personas, incluido yo mismo, sobre todo porque otras muchas medidas no habían funcionado. Probamos con las ayudas para madres pobres, con los subsidios para vivienda, con el Head Start y otras políticas de tipo comunitario. Pero, si conseguíamos que los colegios públicos fueran mucho más eficaces, entonces se convertirían en el instrumento anti-pobreza más poderoso de los utilizados hasta ahora. Una idea revolucionaria. Y dio lugar a todo un movimiento: el movimiento de la reforma educativa.

4. Un tipo diferente de reforma

En la primera época de este nuevo movimiento, sus defensores no habían pensado sobre la dirección que iba a tomar. Tenían en común una misma visión: un panorama nacional de colegios que fueran para los alumnos pobres lo que habían sido los colegios KIPP para otros; pero no estaban de acuerdo sobre cuáles eran las medidas políticas concretas para convertir en realidad su sueño. ¿Era mejor el cheque escolar o un plan de estudios nacional? ¿Más colegios charter o clases reducidas? Hoy día, una década después, los reformadores educativos se muestran de acuerdo en un asunto en concreto: la importancia de la calidad del profesor. Para la mayoría de los defensores de la reforma hay un consenso, y coinciden en afirmar que existen demasiados profesores infracualificados, en especial en los colegios con altos índices de pobreza. La única manera de mejorar los resultados de los alumnos es cambiando radicalmente la forma en que los profesores son contratados, preparados, pagados y despedidos[203].

Las raíces teóricas de este asunto se encuentran en unos estudios publicados a finales de los noventa y principios de la década del 2000, realizados por economistas y estadísticos, entre los que se incluyen a Eric Hanushek, Thomas Kane y William Sanders. Estos expertos aseguraron que era posible diferenciar, aplicando el método del valor añadido, dos conjuntos distintos de profesores: de un lado, el formado por los que con frecuencia tenían la capacidad de aumentar el rendimiento académico de sus alumnos y, de otro, el que lo empeoraban. Esta tesis obligó a formular una teoría acerca del cambio: si se integraba a un estudiante en una clase con un profesor de buena calidad, los resultados académicos del chico mejorarían de forma continua y acumulativa, hasta el punto de que tras tres o cuatro años sería capaz de remontar la diferencia que le separaba de sus compañeros más preparados. La idea se puede generalizar aún más: si el sistema escolar en conjunto y la contratación del profesorado pudiera modificarse de alguna manera con el fin de asegurar que los alumnos de bajos ingresos contaran siempre con buenos profesores, la distancia entre los alumnos podría desaparecer completamente.

En los últimos años, esta teoría ha ganado peso en los niveles más altos de la administración. La principal iniciativa en el campo educativo de Obama, de hecho, ha consistido en ofrecer a los estados incentivos si reelaboran o modifican la legislación que regula la profesión docente. Muchos estados han aceptado la propuesta del gobierno federal y han introducido medidas de carácter piloto que tienen en cuenta compensaciones para los mejores profesores o que modifican el sistema de evaluación de su actividad o la antigüedad, y se están probando otras similares en el sistema educativo de todo el país. Al mismo tiempo, la Fundación Gates, que dedica a la educación más dinero que cualquier otra organización filantrópica, ha puesto en marcha un proyecto de

investigación con un presupuesto de trescientos millones de dólares llamado *Measures of Effective Teaching* (medidas para una enseñanza efectiva) y que tiene como objetivo hallar las respuestas definitivas sobre la esencia de la buena docencia e identificar las claves para mejorar la educación nacional.

Pero, a pesar del consenso que existe entre los defensores de la reforma, las medidas que se han adoptado a nivel nacional en relación con la calidad docente han sido muy controvertidas. En concreto, han sido los sindicatos de profesores los que han manifestado su temor de que todo sea un intento sutil para socavar muchas de las garantías y beneficios sociales por los que los profesores han luchado durante las últimas décadas. Con independencia de cuál sea la opinión que tengamos sobre los sindicatos, es cierto que las investigaciones realizadas sobre el profesorado no son todavía concluyentes. En primer lugar, porque aún se desconoce la forma más fiable de predecir quién se convertirá en un profesor de calidad en un momento determinado. En ocasiones, profesores que parecen haber fracasado obtienen de pronto los mejores resultados. Y profesores brillantes, en un momento dado, fracasan[204]. Tampoco sabemos si es verdad que un conjunto de profesores de calidad conseguirán realmente un efecto positivo acumulativo en el rendimiento de los estudiantes de ingresos más bajos. A simple vista parecería que un profesor de primer nivel que impartiera clase durante tres años seguidos en una clase debería multiplicar por tres el rendimiento de sus alumnos, pero tal vez las cosas no resulten ser tan sencillas. Tal vez el efecto desaparece al cabo de un año. Hasta el momento no tenemos ninguna evidencia en uno u otro sentido.

Es cierto que en el actual sistema educativo se ha tendido a adjudicar peores profesores a los estudiantes que, precisamente, requieren de una mejor docencia. Se trata de un problema serio. Pero, de alguna manera, todos somos culpables de haber permitido que las reivindicaciones sobre la antigüedad en el empleo docente se convirtieran en el tema central del debate sobre la mejora del nivel de vida de los niños pobres. E incluso las investigaciones y estudios mencionados, por ejemplo, el de Hanushek pero también otros sobre los que en la actualidad llaman la atención los defensores de la reforma, afirman que la disparidad en la calidad de los profesores probablemente expliquen menos del 10% de las diferencias que existen entre los resultados de los buenos y los malos estudiantes[205].

Este es el problema que surge al confundir y mezclar el debate sobre la reforma educativa con el tema de la lucha contra la pobreza: al final, se desatiende la cuestión importante. Se comienza pensando que lo relevante es cómo mejorar la calidad de los profesores, cuando en realidad eso constituye una pequeña parte de un asunto más amplio y complicado, a saber, qué podemos hacer nosotros como país para mejorar de una forma significativa la vida de millones de niños pobres.

Y como el debate acerca de la pobreza se ha difuminado en el seno de la discusión

sobre la reforma educativa, se ha perdido también otro indicio importante: muchas de las reformas educativas más señaladas, entre las que incluyen, por ejemplo, los buenos resultados que logran los colegios charter, funcionan mejor con alumnos de bajos ingresos pero con buenas capacidades intelectuales, pero no tan bien con alumnos con menos capacidades. La cuestión que nos debemos plantear es hasta qué punto la administración federal educativa, que define las necesidades financieras de la educación, tiende a ocultar u olvidar este hecho. El único indicador oficial que nos revela la situación económica de un alumno americano es si cumple o no los requisitos establecidos para disfrutar de la beca de comedor, una ayuda que el gobierno concede a cualquier familia que tenga ingresos anuales inferiores al 185% del umbral de la pobreza, que en 2012 se situaba en 41.348\$ para una familia de cuatro personas[206]. De ese modo, cuando se promociona una medida concreta en un colegio, aludiendo a que mejora los resultados académicos de los alumnos con menos ingresos, es necesario que recordemos que la categoría «bajos ingresos» que usa el Ministerio de Educación cubre a casi el 40% de los niños americanos, e incluye a muchos que la mayoría de nosotros definiríamos como de clase media[207]. En los colegios públicos de Chicago, por ejemplo, solo a un estudiante de cada ocho se le deniega la beca de comedor por motivos económicos[208]. Del conjunto de alumnos calificados como de bajos ingresos por el Ministerio de Educación, casi la mitad son realmente pobres, es decir, viven por debajo del umbral de pobreza. Esto quiere decir que la mitad de estos estudiantes, casi el 10% de los niños americanos, está criándose en familias que ganan menos de la mitad de lo establecido como umbral de pobreza[209], con menos de 11.000\$ anuales para una familia de cuatro miembros[210].

Y, cuando un joven se encuentra entre esos más de siete millones de niños que pertenecen a familias con ingresos anuales inferiores a 11.000\$[211], tiene que enfrentarse a un sinnúmero de obstáculos e inconvenientes para tener éxito en el colegio; obstáculos e inconvenientes que no conocen los alumnos que viven en familias con ingresos superiores a los 41.000\$. Se pueden hacer con ello algunas simples reflexiones financieras: una familia así no puede permitirse comprar un abrigo o comida realmente nutritiva, y mucho menos ropa o juegos de tipo educativo. Sin embargo, el inconveniente más importante para el aprendizaje trasciende, casi con toda seguridad, las necesidades económicas. Una familia puede encontrarse en una situación precaria debido a que es difícil encontrar trabajo, pero también puede ser que el padre o la madre tengan otros inconvenientes, por ejemplo, que sean discapacitados, tengan depresión o sean adictos a las drogas. Estadísticamente, es probable que una familia en esas condiciones esté formada por una madre que tenga solo estudios primarios, que no haya contraído matrimonio o que sea madre soltera. Existen también estadísticamente muchas posibilidades de que un asistente social haya informado a las instituciones pertinentes de

un posible caso de abusos o negligencia.

Los neurocientíficos y los psicólogos nos han informado de que los chicos que crecen en hogares con esas condiciones tienden a sacar puntuaciones más altas en los test ACE (Adverse Childhood Experiences) y que cuentan con menos probabilidad de disfrutar de relaciones seguras de apego que palian los efectos del estrés y de los traumas. Esto indica, a su vez, que probablemente las capacidades de la función ejecutiva de estos chicos se encuentren por debajo de la media y que no sepan dominar situaciones conflictivas. En el aula, tienen dificultades debido a su falta de concentración, a los daños sobre sus habilidades sociales, a su incapacidad por estarse quietos para obedecer mandatos y todo el resto de comportamientos que los profesores perciben como un alumno que se porta mal.

A pesar de que estos niños tienen necesidades serias, los ideólogos de la reforma educativa no han tenido éxito en lograr que sus medidas tengan efectos positivos para ellos. Se han dedicado sobre todo a proponer actuaciones que funcionan solo en niños que se encuentran en situaciones familiares de bajos ingresos pero no en los casos extremos, es decir, en familias que ganan 41.000\$ al año. No han descubierto formas eficientes de ayudar de un modo relevante a niños que se encuentran en verdadera situación de desventaja. En su lugar, hemos creado un complejo y desorganizado sistema de instituciones gubernamentales y de programas de ayuda que intentan atenderles descoordinadamente durante su infancia y adolescencia.

Estos programas disfuncionales de ayuda comienzan en las abarrotadas clínicas del Medicaid y continúan en los servicios sociales, en las instituciones encargadas de la asistencia social a los niños y en las urgencias de los hospitales. Una vez que los alumnos están ya en el colegio, se los conduce a programas de educación especial, a clases terapéuticas y colegios especiales y, cuando son adolescentes, pueden inscribirse en los programas GED o en otros de recuperación de créditos, con enseñanza asistida por ordenador. Gracias a todo ello, normalmente pueden obtener el título de secundaria sin poseer las competencias ni las habilidades requeridas. Fuera de lo académico, el sistema de ayuda incluye casas de acogida, centros penitenciarios para menores y programas de libertad condicional.

Pocas son las instituciones de este sistema que están bien gestionadas o bien atendidas; en ellas no hay un equivalente a lo que supone *Teach for America*, que se encarga de organizar la ayuda de una multitud de jóvenes universitarios de espíritu idealista. Por otro lado, sus esfuerzos no se encuentran coordinados. Para los niños y las familias implicadas, tratar con estas instituciones tiende a ser frustrante, alienante y muchas veces humillante. El sistema en su conjunto es extremadamente caro e ineficiente, y no se puede controlar; además tiene muy bajas tasas de éxito: casi ninguno de los chicos que pasa por él logra titularse en la universidad ni alcanza lo que supone un

índice de felicidad o de éxito en la vida: ni una buena carrera, ni una familia intacta ni un hogar estable.

Sin embargo, podríamos diseñar un sistema completamente diferente para aquellos jóvenes que se enfrentan con carencias o precariedades profundas y habituales en su hogar. Este sistema podría comenzar en un centro social pediátrico comprehensivo, como el que Nadine Burke Harris está en estos momentos intentando levantar en Bayview-Hunters Point, centrado en la asistencia ante situaciones traumáticas y que en cada una de las visitas médicas incluye una consulta con los servicios sociales. Continuaría con actuaciones sobre los padres, con el fin de aumentar las condiciones para el desarrollo de un apego familiar seguro, como hace *Attachment and Biobehavioral Catch-Up*, o ABC, un programa puesto en marcha por la Universidad de Delaware. En la guardería, podría desarrollarse un proyecto parecido al de *Tools of the Mind*, que tiene como objetivo desarrollar las competencias de la función ejecutiva y la capacidad de auto-regulación en los niños más pequeños. Tendríamos que asegurar que los alumnos asistieran a colegios buenos, por supuesto, en los que no se les redujera a clases especiales, sino más bien a aquellas que supusieran un desafío para ellos e implicaran un alto nivel de estudio y trabajo. Y cualquier ayuda académica que consiguieran en clase tendría que ser implementada con ayudas suplementarias e intervenciones de carácter social o psicológico que les permitieran el desarrollo y la formación del carácter también cuando se encuentren fuera del colegio, como las iniciativas que Elizabeht Dozier ha introducido en Fenger o las que el grupo llamado *Turnaround for Children* ofrece en muchos colegios para alumnos de bajos ingresos de Nueva York o Washington D.C. En secundaria, estos alumnos podrían beneficiarse de programas combinados con lo que ofrecen OneGoal y KIPPP *Through College*: proyectos que intentan conducirles a la universidad y les preparan para ello, pero no solo desde un punto de vista académico, sino también emocional y psicológicamente.

Un sistema coordinado como el propuesto, dirigido al 10 o 15% de los estudiantes que tienen un mayor riesgo de fracaso, sería caro sin duda. Pero también más barato que el sistema *ad hoc* que ahora tenemos. Nos permitiría salvar no solo vidas, sino también ahorrar dinero, no solo a largo plazo, sino ahora mismo.

5. Las políticas de la desventaja

Hablar sobre la influencia de la familia en el éxito o el fracaso de los niños pobres puede ser un tema difícil e incómodo. Quienes se han propuesto la reforma educativa, prefieren localizar los principales obstáculos y toman como dogma que la solución a los problemas tiene que encontrarse dentro del aula. Los escépticos de las reformas, por el contrario, normalmente creen que la culpa del bajo rendimiento de los alumnos pobres la tienen factores extra-académicos, pero cuando tratan de determinarlos –y he leído muchos intentos de hacerlo– eligen los que no se encuentran relacionados con el ambiente familiar. En lugar de ello, hablan en gran parte de influencias impersonales, como puede ser un mal ambiente, problemas de alimentación, pobre atención sanitaria o educativa y discriminación racial. Estos problemas son importantes y reales, pero no constituyen los inconvenientes más relevantes para el éxito académico que los niños pobres, en concreto los más pobres, afrontan: un hogar y un entorno familiar y comunitario con altos niveles de estrés y carencia de relaciones emocionales seguras con quienes les cuidan y que podrían, de ese forma, controlar las situaciones de ansiedad.

De ese modo, cuando nos preguntamos sobre las causas profundas de la pobreza y sobre su relación con la falta de éxito, ¿por qué tendemos a centrarnos en las causas erróneas y pasamos por alto aquellas que, según nos indican los estudios, son determinantes? A mi juicio esto obedece a tres razones. La primera es que no se entiende bien lo que enseña la ciencia y esto es así porque los estudios son densos y difíciles. En el momento en que tienes que utilizar términos como adrenalina hipotalámica-pituitaria para hablar de un tema, lo complicas.

En segundo lugar, aquellos que no tenemos la experiencia de haber vivido en familias pobres es comprensible que nos sintamos incómodos al hablar sobre las disfuncionalidades de esos hogares. Resulta grosero poner en duda las prácticas educativas de otros padres y criticarlas en público. Y mucho más cuando uno se refiere a padres que no cuentan con ventajas materiales como las nuestras. Y, cuando quien critica a unos padres negros es un blanco, nuestra angustia aumenta. Se trata de un tema que saca a relucir cuestiones dolorosas de la política y la psique americana.

Por último, en tercer lugar, se da el hecho de que la nueva ciencia de la adversidad, con toda su complejidad, constituye un desafío serio para algunas creencias políticas muy arraigadas, tanto en la izquierda como en la derecha. A los liberales, esta ciencia les enseña que los conservadores tienen razón en un punto muy importante: las cuestiones del carácter y de la personalidad son relevantes. No hay mecanismo más eficaz en la lucha contra la pobreza para igualar las condiciones de los jóvenes que la fortaleza de carácter, como lo manifiestan ejemplarmente Keitha Jones, Kewauna Lerma y James Black: meticulosidad, coraje, flexibilidad, perseverancia y optimismo.

Pero donde el punto de vista conservador se equivoca es justamente en detenerse ahí: a su juicio, el carácter es importante, y eso es todo. Desde esta perspectiva, la sociedad no puede hacer más hasta que los pobres se formen y desarrollen un carácter más adecuado. Mientras tanto, no tenemos nada que hacer. Podemos impartirles clases, castigarles si incumplen las normas; ahí termina nuestra responsabilidad.

Pero la ciencia, en realidad, nos dice otra cosa diferente. Nos enseña que la fuerza de carácter determinante para el éxito de los jóvenes no es innata: no aparece como por arte de magia ni por buena suerte o por una determinada dotación genética. Pero tampoco es una cuestión de elección libre. Está enraizada en la química cerebral y moldeada, de forma medible y predecible, por el ambiente en el que crecen los niños. Esto supone que el resto –es decir, la sociedad en conjunto– tiene una importante posibilidad de influir en la forma en que se desarrolla en el niño. Ahora conocemos aspectos muy relevantes sobre el tipo de actuaciones que ayudarán a desarrollar esa fuerza de carácter y las competencias en los niños, desde su nacimiento hasta su llegada a la universidad. Los padres son un vehículo excelente para poner en marcha esas actuaciones, pero no el único. La ayuda que puede transformar a los niños viene también de los trabajadores sociales, los profesores, los sacerdotes, los pediatras y los vecinos. Podemos mostrarnos a favor de una u otra de las medidas que deberían ser ofrecidas por el gobierno, por las ONG o por instituciones religiosas, o por todas ellas de forma conjunta. Pero lo que no podemos decir es que no se puede hacer nada.

Cuando aparecen personas que defienden un nuevo modo de pensar acerca de la infancia y la pobreza, con frecuencia utilizan argumentos económicos: creen que, como país, deberíamos cambiar nuestra perspectiva sobre el desarrollo del niño porque haciéndolo ahorraremos dinero y mejoraremos económicamente. Jack Shonkoff, el director del Centro del Desarrollo del niño de Harvard, ha defendido razonablemente que un programa efectivo de ayuda destinado a padres de niños pobres sería menos caro y más eficaz que el que tenemos hoy, basado en pagar más tarde los programas que intentan remediar una situación ya creada, o con formación profesional[212]. James Heckman ha ido más allá y ha calculado que programas como el de la guardería Perry generan entre siete y 12 dólares de beneficio tangible a la economía americana por cada dólar que se invierte en ellos[213].

Pero, por muy poderosas que puedan ser las razones económicas, los argumentos que a mí más me convencen son esencialmente personales. Cuando paso tiempo con gente joven que crece en medio de la pobreza y la adversidad, tal vez no puedo ayudarles pero tengo dos sentimientos. En primer lugar, me da rabia todo lo que se han perdido. Cuando Kewauna expresa su frustración por haberse sentido marginada en la clase WINGS de su colegio de secundaria de Minnesota, perdiendo el tiempo viendo películas y comiendo palomitas mientras otros niños como ella aprendían matemáticas y literatura, me siento

igual que E. Spiegel al darse cuenta de lo poco que James Black había aprendido fuera del mundo del ajedrez: me enfado en nombre de Kewauna. Porque eso implica que, debido a estas insuficiencias, ella ahora tiene que hacer muchos más esfuerzos.

Y, para su propio mérito, ella ahora está trabajando el doble. Esto me lleva a mi segunda reacción: siento admiración y esperanza ante la gente joven que está haciendo un camino tan difícil y tomando la dolorosa decisión de seguir una senda mejor y de dejar atrás lo que parecía su destino inevitable. James, Keitha y Kewauna, todos ellos, están trabajando mucho más seriamente que yo a su edad, al haber tomado la decisión de transformarse a sí mismos y mejorar sus vidas. Cada día todos ellos subieron un peldaño más de la escalera hacia el éxito. Pero nosotros no podemos simplemente alabar sus esfuerzos o esperar sin hacer nada a que algún día otros jóvenes sigan su ejemplo. No llegaron a ese camino por sí mismos. Lo emprendieron porque alguien les ayudó a dar el primer paso.

AGRADECIMIENTOS

La gratitud es una de las siete fortalezas del carácter que los profesores de KIPP y de Riverdale intentan enseñar a sus estudiantes, y me alegra tener la oportunidad de ejercitarla en los siguientes párrafos: no habría espacio suficiente para darle las gracias a todos los que me han ayudado con este libro, pero sí para mencionar al menos a unos pocos.

Este libro se ha beneficiado de la generosidad y los conocimientos de muchos investigadores y expertos, pero estoy especialmente agradecido a James Heckman, Clancy Blair, Nadine Burke Harris y Angela Duckworth, que no solo me hicieron partícipe de su profundo saber, en los campos en los que son expertos, sino que me ayudaron a ver las conexiones que trascienden las tradicionales relaciones académicas y científicas: la relación entre psicología del desarrollo y economía del trabajo; entre criminología y medicina pediátrica; entre las hormonas del estrés y reforma educativa.

También quiero agradecer a los educadores que me permitieron ser testigo de su trabajo y se esforzaron mucho para explicarme por qué hacían lo que hacían, especialmente Elizabeth Spiegel, Jeff Nelson, David Levin, Elizabeth Dozier, Dominic Randolph, Tom Brunzell, K. C. Cohen, Michel Stefl y Lanita Reed. Steve Gates no se incluiría a sí mismo dentro de la categoría de educador, pero yo también voy a incluirle aquí; en verdad, él me ha educado y su generosidad y su liderazgo me han enriquecido durante el tiempo que pasé en Roseland.

Estoy muy agradecido a las docenas de jóvenes de Chicago, New York y San Francisco que me contaron sus historias y respondieron a las preguntas que les hice con sinceridad y con muy buen criterio, especialmente a Keitha Jones, Monisha Sullivan, Thomas Gaston, James Black y Kewauna Lerma.

Mi agradecimiento a todo el equipo de Houghton Mifflin Harcourt que hizo posible este libro, especialmente a mi editor, Deanne Urmy, cuya contribución aparece en todas y cada una de las páginas. Gracias a mi agente, David McCormick, por su fe inquebrantable en este proyecto, y a Alia Hanna Habib, encargada de mis conferencias, por su apoyo, por sus ánimos y por su consejo. Gracias a Emmy Liss que me ayudó en la investigación; me ayudó a comprender mejor lo que significa para un joven crecer con una gran desventaja. Gracias a Charles William Wilson, que fue valiente y trabajó hasta la extenuación comprobando muchos de los datos del manuscrito. También quiero darles las gracias a Katherine Bradley y sus colegas de la CityBridge Foundation por su ayuda y apoyo en las etapas iniciales de la investigación.

Estoy en deuda con todos mis amigos y colegas que se leyeron los bocetos de algunas partes de libro y me aconsejaron sobre ello, entre ellos, a Matt Bai y James Forman Jr., y también a dos directores de revista sobresalientes, Vera Titunik y Daniel Zalewski, que me ayudaron a transformar parte de la investigación de este libro en artículos para la *New York Times Magazine* y *The New Yorker*. Dos editores más, ambos indispensables: cuando no sabía cómo seguir, o salir, de un capítulo, mi primera llamada era siempre para Joe Lovell, que siempre encontraba una solución. Y, una vez que finalicé la primera versión del libro completo, Ira Glass me sirvió de guía en algunas de las revisiones críticas, leyendo y aconsejándome en muchos borradores; creo que tengo una gran suerte de haberme beneficiado de sus amables ojos y oídos.

Doy las gracias de corazón a mis familiares y amigos que me dieron apoyo y consejo y me ayudaron a distraerme, entre los que se cuentan Susan Tough, Anne Tough, Allen Tough, Jack Hitt, Michael Pollan, Ethan Watters, Ann Clarke, Matt Klam, Kira Pocllack, James Ryerson, Elana James e Ilena Silverman.

Sobre todo, mis gracias van a Paula, Ellington y Georgie por su ayuda, por su apoyo y su cariño. En los agradecimientos de mi último libro, le prometí a Paula que este sería más sencillo y no lo ha sido. Sin embargo, ella ha seguido apoyándome con paciencia y buen humor. Las investigaciones en las que me sumergí mientras escribía el libro me enseñaron mucho sobre el poder transformador del amor de una familia... Pero todo eso no es nada comparado a lo que aprendo de ellos cada día.

NOTAS

[1] Para saber más sobre Tools of the Mind, ver Paul Tough, «Can the Right Kinds of Play Teach Self-Control?», New York Times Magazine, 25 de septiembre de 2009.

[2] Garey Ramey and Valerie A. Ramey, *The Rug Rat Race* (Cambridge, MA: National Bureau of Economics Research, enero de 2010).

[3] Kate Zernike, «Fast-Tracking to Kindergarten?», New York Times, 13 de mayo de 2011.

[4] Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children, *Starting Points: Meeting the Needs of Our Youngest Children* (New York: Carnegie Corporation of New York, 1994).

[5] Betty Hart and Todd R. Risley, *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children* (Baltimore: Paul H. Brookes, 1995).

[6] James J. Heckman, John Eric Humphries y Nicholas S. Mader, «The GED», en *Handbook of the Economics of Education*, vol. 3, eds. Eric A. Hanushek et al. (Oxford: Elsevier, 2011), 455, ilustración 9.16. Para saber más de la investigación de Heckman sobre el GED ver: James J. Heckman, Jingjing Hsueh and Yona Rubinstein, «*The GED Is a “Mixed Signal”: The Effect of Cognitive and Non-Cognitive Skills on Human Capital and Labor Market Outcomes*», trabajo no publicado, revisado en marzo de 2002; y James J. Heckman y Yona Rubinstein, «*The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program*», *American Economic Review* 91, n. 2 (mayo de 2001).

[7] Pedro Carneiro y James J. Heckman, «Human Capital Policy», en *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* eds. James J. Heckman and Alan B. Krueger (Cambridge, MA: MIT Press, 2003), 141.

[8] James J. Heckman, Seong Hyeok Moon, Rodrigo Pinto, Peter A. Savelyev y Adam Yavitz, «The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program», *Journal of Public Economics* 94, nn. 1 y 2 (febrero de 2010). Para saber más sobre Perry, ver James Heckman, Lena Malofeeva, Rodrigo Pinto and Peter Savelyev, «*Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes*», trabajo sin publicar, 23 de noviembre de 2011.

[9] James Heckman, Lena Malofeeva, Rodrigo Pinto y Peter Savelyev, «*Enhancements in Noncognitive Capacities Explain Most of the Effects of the Perry Preschool Program*», 13 de enero de 2010.

[10] Michael Martinez, «*City’s Schools Now Thinking Small*», Chicago Tribune, 20 de septiembre de 1996. Lynn Schnaiberg, «*Scores Up But Schools No Better*», *Catalyst*

Chicago, marzo de 2001.

[11] Martinez, «*City's Schools*». Jody Temkin, «*Last-Minute Decisions Keep Fenger on Its Toes*», Catalyst Chicago, octubre de 1999.

[12] Michael Martinez, «*Magnet Programs to Expand in City Schools*», Chicago Tribune, 16 de marzo de 2001.

[13] David Mendell, «*City Dropouts Target of Grant*», Chicago Tribune, 18 de abril de 2006.

[14] Sarah Karp, «*If at First You Don't Succeed... Turnaround and Go Big*», Catalyst Chicago, 16 de junio de 2009.

[15] Mendell, «*City Dropouts*».

[16] Karp, «*If at First*»; Sarah Karp, «*Putting the Brakes on High School Transformation*», Catalyst Chicago, 28 de abril de 2009.

[17] Sarah Karp, «*Youth Murders Up, Money for School Violence Prevention in Doubt*», Catalyst Chicago, 28 de enero de 2011.

[18] Traducción al inglés de Vincent Felitti, «*Belastungen in der Kindheit und Gesundheit im Erwachsenenalter: die Verwandlung von Gold in Blei*», Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie 48 (2002).

[19] Shanta R. Dube et al., «*Childhood Abuse, Household Dysfunction, and the Risk of Attempted Suicide Throughout the Life Span*», Journal of the American Medical Association 286, n. 24 (26 de diciembre de 2001). Dos tercios de los pacientes lo habían experimentado: *Ibíd.*

[20] Robert Anda, «*The Health and Social Impact of Growing Up with Adverse Childhood Experiences*», trabajo sin publicar, www.acestudy.org.

[21] Robert Anda, Vincent Felitti et al., «*The Enduring Effects of Abuse and Related Adverse Experiences in Childhood: A Convergence of Evidence from Neurobiology and Epidemiology*», European Archives of Psychiatry and Clinical Neurosciences 56 (2006). Para saber más datos del ACE, ver Vincent J. Felitti y Robert F. Anda, «*The Relationship of Adverse Childhood Experiences to Adult Medical Disease, Psychiatric Disorders, and Sexual Behavior: Implications for Healthcare*», en *The Hidden Epidemic: The Impact of Early Life Trauma on Health and Disease*, eds. Ruth A. Lanius, Eric Vermetten y Clare Pain (Cambridge: Cambridge University Press, 2010); Valerie J. Edwards et al., «*The Wide-Ranging Health Outcomes of Adverse Childhood Experiences*», en *Child Victimization*, eds. K. A. Kendall-Tackett and S. M. Giaromoni (Kingston, NJ: Civic Research Institute, 2005); y Vincent J. Felitti, Paul Jay Fink, Ralph E. Fishkin y Robert F. Anda, «*An Epidemiologic Validation of Psychoanalytic Concepts: Evidence from the Adverse Childhood Experiences (ACE) Study of Childhood Trauma and Violence*», en *Trauma und Gewalt* 1 (2006).

[22] Anda, Felitti et al., «*Enduring Effects*».

- [23] Edwards et al., «*Wide-Ranging Health Outcomes*».
- [24] Maxia Dong et al., «*Adverse Childhood Experiences and Self-Reported Liver Disease*», Archives of Internal Medicine 163 (8 de septiembre de 2003).
- [25] Dube et al., «*Childhood Abuse*».
- [26] Felitti and Anda, «Relationship of Adverse Childhood Experiences».
- [27] Felitti et al., «Epidemiologic Validation».
- [28] Para esta descripción de cómo funciona el estrés me baso en Robert M. Sapolsky, *Why Zebras Don't Get Ulcers* (New York: St. Martin's Press, 1994); Seymour Levine, «Stress: An Historical Perspective», en *Handbook of Stress and the Brain, Part 1: The Neurobiology of Stress*, eds. T. Steckler, N. H. Kalin y J. M. H. M. Reul (Amsterdam: Elsevier, 2005); y Center on the Developing Child de Harvard, «The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood», (Cambridge, MA: Center on the Developing Child, 2010).
- [29] Llegué a conocer el trabajo de Bruce McEwen por conversaciones con él y también con Bruce S. McEwen, «Protection and Damage from Acute and Chronic Stress», *Annals of the New York Academy of Sciences* 1032 (2004); Sapolsky, *Zebras Don't Get Ulcers*; y Teresa Seeman et al., «Modeling Multisystem Biological Risk in Young Adults: The Coronary Artery Risk Development in Young Adults Study», *American Journal of Human Biology* 22 (2010).
- [30] Seeman et al., «Modeling Multisystem Biological Risk»; y Teresa Seeman et al., «Socio-Economic Differentials in Peripheral Biology: Cumulative Allostatic Load», *Annals of the New York Academy of Sciences* 1186 (2010).
- [31] Nadine J. Burke, Julia L. Hellman, Brandon G. Scott, Carl F. Weems y Victor G. Carrion, «The Impact of Adverse Childhood Experiences on an Urban Pediatric Population», *Child Abuse and Neglect* 35, n. 6 (junio de 2011).
- [32] Sara E. Rimm-Kaufman, Robert C. Pianta y Martha J. Cox, «Teachers Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten», *Early Childhood Research Quarterly* 15, n. 2 (2000).
- [33] Janis B. Kupersmidt, Donna Bryant y Michael T. Willoughby, «Prevalence of Aggressive Behaviors Among Preschoolers in Head Start and Community Child Care Programs», *Behavioral Disorders* 26, n. 1 (noviembre del 2000).
- [34] Center on the Developing Child at Harvard University, «Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function», working paper 11 (Cambridge, MA: Center on the Developing Child, febrero de 2011).
- [35] Gary W. Evans y Michelle A. Schamberg, «Childhood Poverty, Chronic Stress, and Adult Working Memory», *Proceedings of the National Academy of Sciences* 106, n. 16 (2009).

[36] Laurence Steinberg, «A Behavioral Scientist Looks at the Science of Adolescent Brain Development», *Brain and Cognition* 72 (2010).

[37] Laurence Steinberg, «A Social Neuroscience Perspective on Adolescent Risk-Taking», *Developmental Review* 28, n. 1 (marzo de 2008); Laurence Steinberg, «A Dual Systems Model of Adolescent Risk-Taking», *Developmental Psychobiology* 52, n. 3 (abril de 2010).

[38] Karen M. Abram et al., «Posttraumatic Stress Disorder and Trauma in Youth in Juvenile Detention», *Archives of General Psychiatry* 61 (abril de 2004).

[39] Roseanna Ander, Philip J. Cook, Jens Ludwig, y Harold Pollack, *Gun Violence Among School-Age Youth in Chicago* (Chicago: University of Chicago Crime Lab, 2009).

[40] Dong Liu et al., «Maternal Care, Hippocampal Glucocorticoid Receptors, and Hypothalamic-Pituitary-Adrenal Responses to Stress», *Science* 277, n. 5332 (12 de septiembre de 1997).

[41] Christian Caldji et al., «Maternal Care During Infancy Regulates the Development of Neural Systems Mediating the Expression of Fearfulness in the Rat», *Proceedings of the National Academy of Sciences* 95, n. 9 (28 de abril de 1998).

[42] Christian Caldji, Josie Diorio y Michael J. Meaney, «Variations in Maternal Care in Infancy Regulate the Development of Stress Reactivity», *Biological Psychiatry* 48, n. 12 (15 de diciembre de 2000).

[43] Ian C. G. Weaver et al., «Epigenetic Programming by Maternal Behavior», *Nature Neuroscience* 7, n. 8 (agosto de 2004); Robert M. Sapolsky, «Mothering Style and Methylation», *Nature Neuroscience* 7, n. 8 (agosto de 2004).

[44] Patrick O. McGowan et al., «Epigenetic Regulation of the Glucocorticoid Receptor in Human Brain Associates with Child Abuse», *Nature Neuroscience* 12, n. 3 (marzo de 2009); Steven E. Hyman, «How Adversity Gets Under the Skin», *Nature Neuroscience* 12, n. 3 (marzo 2009); Hanna Hoag, «The Painted Brain: How Our Lives Colour Our Minds», *Montreal Gazette*, 18 de enero de 2011.

[45] Clancy Blair et al., «Salivary Cortisol Mediates Effects of Poverty and Parenting on Executive Functions in Early Childhood», *Child Development* 82, n. 6 (noviembre/diciembre de 2011).

[46] Clancy Blair et al., «Maternal and Child Contributions to Cortisol Response to Emotional Arousal in Young Children from Low-Income, Rural Communities», *Developmental Psychology* 44, n. 4 (2008). See also Clancy Blair, «Stress and the Development of Self-Regulation in Context», *Child Development Perspectives* 4, n. 3 (diciembre de 2010).

[47] Gary W. Evans et al., «Cumulative Risk, Maternal Responsiveness, and Allostatic Load Among Young Adolescents», *Developmental Psychology* 43, n. 2

(2007).

[48] Robert Karen, *Becoming Attached: First Relationships and How They Shape Our Capacity to Love* (New York: Oxford University Press, 1998).

[49] Conocí el estudio de Minnesota por conversaciones con Byron Egeland, Alan Sroufe, Andrew Collins y otros investigadores; de L. Alan Sroufe, Byron Egeland, Elizabeth A. Carlson y W. Andrew Collins, *The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood* (New York: Guilford Press, 2005); from Alan Sroufe y Daniel Siegel, «The Verdict Is In: The Case for Attachment Theory», *Psychotherapy Networker* (marzo/abril 2011); y de Karen, *Becoming Attached*.

[50] Sroufe et al., *Development of the Person*, 132.

[51] *Ibíd.*, 133.

[52] *Ibíd.*, 139–141.

[53] L. Alan Sroufe, «Attachment and Development: A Prospective, Longitudinal Study from Birth to Adulthood», *Attachment and Human Development* 7, n. 4 (diciembre de 2005): 357.

[54] Sroufe et al., *Development of the Person*, 211, 228; Shane Jimerson, Byron Egeland, L. Alan Sroufe y Betty Carlson, «A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development», *Journal of School Psychology* 38, n. 6 (2000). Sroufe et al., *Development of the Person*, 210; Jimerson et al., «A Prospective Longitudinal Study».

[55] Dante Cicchetti, Fred A. Rogosch y Sheree L. Toth, «Fostering Secure Attachment in Infants in Maltreating Families Through Preventive Interventions», *Development and Psychopathology* 18, n. 3 (2006).

[56] Megan R. Gunnar, Philip A. Fisher y the Early Experience, Stress, and Prevention Network, «Bringing Basic Research on Early Experience and Stress Neurobiology to Bear on Preventive Interventions for Neglected and Maltreated Children», *Development and Psychopathology* 18, n. 3 (2006).

[57] Mary Dozier et al., «Developing Evidence-Based Interventions for Foster Children: An Example of a Randomized Clinical Trial with Infants and Toddlers», *Journal of Social Issues* 62, n. 4 (2006).

[58] Kristin Bernard et al., «Enhancing Attachment Organization Among Maltreated Children: Results of a Randomized Clinical Trial», *Child Development* 83, n. 2 (marzo de 2012).

[59] Heather Mac Donald, «Chicago's Real Crime Story», *City Journal*, Winter 2010.

[60] Jay Mathews, *Work Hard. Be Nice.: How Two Inspired Teachers Created the Most Promising Schools in America* (Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill,

2009), 160.

[61] Abby Goodnough, «Structure and Basics Bring South Bronx School Acclaim», New York Times, 20 de octubre de 1999.

[62] Jodi Wilgoren, «Seeking to Clone Schools of Success for the Poor», New York Times, 16 de agosto del 2000.

[63] KIPP se centra particularmente en los datos sobre la graduación a los seis años, ya que es el punto de referencia más aceptado para las estadísticas sobre graduaciones en secundaria. En cuanto a los de primavera de 2012, nueve años después de la fecha prevista para graduarse en secundaria de la promoción de 2003, la tasa de graduación llegará al 26%.

[64] Martin E. P. Seligman, *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life* (New York: A. A. Knopf, 1991).

[65] *Ibíd.*, 13.

[66] *Ibíd.*, 44.

[67] Christopher Peterson y Martin E. P. Seligman, *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (Oxford: Oxford University Press, 2004), 4. *Ibíd.*, 9. *Ibíd.*, 15.

[68] *Ibíd.*, 10.

[69] *Ibíd.*, 4.

[70] Ver, e.g., Roger Rosenblatt, «Teaching Johnny to Be Good», New York Times Magazine, 30 de abril de 1995; y Charles Helwig, Elliot Turiel y Larry Nucci, «Character Education After the Bandwagon Has Gone», paper presented in L. Nucci (chair), «Developmental Perspectives and Approaches to Character Education», simposio que tuvo lugar durante la reunión de la American Educational Research Association, Chicago, marzo de 1997.

[71] Social and Character Development Research Consortium, *Efficacy of Schoolwide Programs to Promote Social and Character Development and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children* (Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2010); Sarah D. Spark, «Character Education Found to Fall Short in Federal Study», Education Week, 21 de octubre de 2010.

[72] *Inner-City Schools and the New Paternalism* (Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute, 2008).

[73] *Ibíd.*, 3.

[74] Martin E. P. Seligman, *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being* (New York: Free Press, 2011), 103.

[75] Angela Lee Duckworth y Martin E. P. Seligman, «Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents», *Psychological Science* 16, n. 12

(2005).

[76] Walter Mischel, «From Good Intentions to Willpower», en *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior*, eds. Peter M. Gollwitzer y John A. Burgh (New York: Guilford Press, 1996); Jonah Lehrer, «Don't!», *New Yorker*, 18 de mayo de 2009.

[77] Lehrer, «Don't!».

[79] Walter Mischel, Yuichi Shoda and Monica L. Rodriguez, «Delay of Gratification in Children», *Science* 244, n. 4907 (26 de mayo de 1989).

[79] Calvin V. Edlund, «The Effect on the Behavior of Children, as Reflected in the IQ Scores, When Reinforced After Each Correct Response», *Journal of Applied Behavior Analysis* 5, n. 3 (otoño de 1972).

[80] Joy Clingman and Robert L. Fowler, «The Effects of Primary Reward on the I.Q. Performance of Grade-School Children as a Function of Initial I.Q. Level», *Journal of Applied Behavior Analysis* 9, n. 1 (primavera de 1976).

[81] Steven D. Levitt y Stephen J. Dubner, *Freakonomics: A Rogue Economist Explores the Hidden Side of Everything* (New York: HarperCollins, 2005).

[82] Roland G. Fryer Jr., «Financial Incentives and Student Achievement: Evidence from Randomized Trials», *Quarterly Journal of Economics* 126 (2011); Roland G. Fryer, «Teacher Incentives and Student Achievement: Evidence from New York City Public Schools», NBER Working Paper 16850 (Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, March 2011); Roland G. Fryer Jr., «Aligning Student, Parent, and Teacher Incentives: Evidence from Houston Public Schools», NBER Working Paper 17752 (Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, January 2012); Amanda Ripley, «Should Kids Be Bribed to Do Well in School?», *Time* (8 de abril de 2010); Elizabeth Green, «Study: \$75M Teacher Pay Initiative Did Not Improve Achievement», *Gotham Schools* (7 de marzo de 2011).

[83] Carmit Segal, «Working When No One Is Watching: Motivation, Test Scores, and Economic Success», *Management Science* (en prensa).

[84] Ver, e.g., «Introduction: Personality and Industrial and Organizational Psychology», in *Personality Psychology in the Workplace*, eds. Brent W. Roberts y Robert Hogan (Washington, DC: American Psychological Association, 2001); y Robert Hogan, *Personality and the Fate of Organizations* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007).

[85] Brent W. Roberts et al., «The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes», *Perspectives on Psychological Science* 2 (2007); Angela Lee Duckworth y Kelly M. Allred, «Temperament in the Classroom», in *Handbook of Temperament*, eds. R. L. Shiner and M. Zentner (New York: Guilford Press, en prensa).

[86] Samuel Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* (New York: Basic Books, 1976).

[87] *Ibíd.*, 130.

[88] *Ibíd.*, 135.

[89] *Ibíd.*, 137–138.

[90] Peterson y Seligman, *Character Strengths and Virtues*, 515.

[91] Tera D. Letzring, Jack Block y David C. Funder, «Ego-Control and Ego-Resiliency: Generalization of Self-Report Scales Based on Personality Descriptions from Acquaintances, Clinicians, and the Self», *Journal of Research in Personality* 39, n. 4 (agosto de 2005).

[92] Terrie E. Moffitt et al., «A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety», *Proceedings of the National Academy of Science* 108, n. 7 (febrero de 2011). Ver también Paul Solman, «Self-Controlled Kids Prosper as Adults: “Fatalistically Depressing”?», *PBS NewsHour*, 13 de junio de 2011.

[93] Angela Lee Duckworth y Patrick D. Quinn, «Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S)», *Journal of Personality Assessment* 91, n. 2 (2009); y Angela L. Duckworth, Christopher Peterson, Michael D. Matthews y Dennis R. Kelly, «Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals», *Journal of Personality and Social Psychology* 92, n. 6 (2007).

[94] *Why They Matter and What Schools Can Do to Foster Their Development* (Washington, DC: Character Education Partnership, abril de 2008).

[95] Madeline Levine, *The Price of Privilege: How Parental Pressure and Material Advantage Are Creating a Generation of Disconnected and Unhappy Kids* (New York: HarperCollins, 2006), 21.

[96] «Intense feelings of shame and hopelessness»: *Ibíd.*, 30.

[97] Suniya S. Luthar y Chris C. Sexton, «The High Price of Affluence», en *Advances in Child Development*, vol. 32, ed. R. V. Kail (San Diego: Academic Press, 2004), 143; Suniya S. Luthar and Karen D’Avanzo, «Contextual Factors in Substance Use: A Study of Suburban and Inner-City Adolescents», *Development and Psychopathology* 11, n. 4 (1999).

[98] Luthar y Sexton, «High Price of Affluence», 134.

[99] Suniya S. Luthar y Shawn J. Latendresse, «Children of the Affluent: Challenges to Well-Being», *Current Directions in Psychological Science* 14, n. 1 (febrero de 2005): 51.

[100] Luthar y Sexton, «High Price of Affluence», 135.

[101] Dan Kindlon, *Too Much of a Good Thing: Raising Children of Character in an Indulgent Age* (New York: Hyperion, 2001), 10.

[102] *Ibíd.*, 18, 246.

- [103] Whitman, *Sweating the Small Stuff*, 3.
- [104] Mathews, *Work Hard*, 214.
- [105] Tom Brunzell, «Kaboom! Confronting Student Resistance at the Moment of Impact: A Case Study of KIPP Infinity Charter School», unpublished thesis (diciembre de 2006), 1.
- [106] *Ibid.*, 20.
- [107] Seligman, *Learned Optimism* (second edition), ix.
- [108] Angela Lee Duckworth, Teri Kirby, Gabriele Oettingen y Anton Gollwitzer, «Mental Contrasting with Implementation Intentions Improves Academic Performance among Economically Disadvantaged Children», *Journal of Applied Developmental Psychology* (en prensa).
- [109] David A. Kessler, *The End of Overeating: Taking Control of the Insatiable American Appetite* (New York: Rodale, 2009), 190.
- [110] Jeff Stone, Christian I. Lynch, Mike Sjomeling y John M. Darley, «Stereotype Threat Effects on Black and White Athletic Performance», *Journal of Personality and Social Psychology* 77, n. 6 (diciembre de 1999).
- [111] Claude Steele, *Whistling Vivaldi: And Other Clues to How Stereotypes Affect Us* (New York: W. W. Norton, 2010), 99.
- [112] Ver, e.g., Joshua Aronson, Carrie B. Fried y Catherine Good, «Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence», *Journal of Experimental Social Psychology* 38, n. 2 (marzo de 2002).
- [113] Carol S. Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success* (New York: Ballantine Books, 2008).
- [114] Lisa S. Blackwell, Kali H. Trzesniewski y Carol S. Dweck, «Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention», *Child Development* 78, n. 1 (enero/febrero de 2007): 251.
- [115] Catherine Good, Joshua Aronson y Michael Inzlicht, *Improving Adolescents' Standardized Test Performance: An Intervention to Reduce the Effects of Stereotype Threat*, *Applied Developmental Psychology* 24, n. 6 (diciembre de 2003).
- [116] Dylan Loeb McClain, «For School, National Chess Champions in 3 Grades», *New York Times*, 20 de diciembre de 2008.
- [117] Mark Jacobson, «Mr. Times and His Knights of the Square Table», *New York Times*, 21 de mayo de 2005. 2010 National K–12 Championships, United States Chess Federation website; ver <http://www.uschess.org/tournaments/2010/k12/?page=RESULTS>.
- [118] Bruce Weber, «Swift and Slashing, Computer Topples Kasparov», *New York Times*, 12 de mayo de 1997.
- [119] Steven Levy, «Man vs. Machine», *Newsweek*, 5 de mayo de 1997.

- [120] Weber, «Swift and Slashing».
- [121] Jonathan Levitt, *Genius in Chess: Discover and Develop Your Chess Talent* (Seattle: International Chess Enterprises, 1997), 40.
- [122] Jonathan Rowson, «Beyond the Illusion of “Talent”», *New in Chess*, junio de 2009.
- [123] Jonathan Rowson, *The Seven Deadly Chess Sins* (London: Gambit Publications, 2000), 16.
- [124] *Ibíd.*, 17.
- [125] Elizabeth Vicary, «North American Open Round Two: Why Am I Such a Huge Baby?», Elizabeth Vicary’s Blog, 31 de diciembre de 2007, <http://lizzyknowsall.blogspot.com/2007/12/north-american-open-round-two-why-am-i.html>. (El apellido de soltera de Spiegel era Vicary. Se casó en 2011).
- [126] Elizabeth Vicary, «I Hate Myself», Elizabeth Vicary’s Blog, 13 de julio de 2008, <http://lizzyknowsall.blogspot.com/2008/07/i-hate-myself.html>.
- [127] Elizabeth Vicary, «My Weekend: A Date, a Saturday Tournament, the Bus to Saratoga Springs», Elizabeth Vicary’s Blog, 2 de marzo de 2009, <http://lizzyknowsall.blogspot.com/2009/03/my-weekend-date-saturday-tournament-bus.html>.
- [128] Elizabeth Vicary, «Thoughts on Girls, High School Nationals», Elizabeth Vicary’s, 20 de abril de 2010, <http://lizzyknowsall.blogspot.com/2010/04/thoughts-on-girls-high-school-nationals.html>.
- [129] Dylan Loeb McClain, «One Move Ahead of Opponents, and Two Ahead of Trouble», *New York Times City Room Blog*, 28 de junio de 2011.
- [130] Aaron y Claire Summerscale, *Interview with a Grandmaster* (London: Everyman Chess, 2001), 126.
- [131] Matan Prilleltensky, «Choosing to Break 2200», *Chess Life Online*, 15 de enero de 2011.
- [132] Aaron y Claire Summerscale, entrevista, 128.
- [133] Malcolm Gladwell, *Outliers: The Story of Success* (Boston: Little, Brown and Company, 2008).
- [134] K. Anders Ericsson, Ralf Th. Krampe y Clemens Tesch-Romer, «The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance», *Psychological Review* 100, n. 3 (1993).
- [135] Carlin Flora, «The Grandmaster Experiment», *Psychology Today*, 1 de julio de 2005.
- [136] David Shenk, *The Immortal Game: A History of Chess* (New York: Anchor Books, 2007), 132.
- [137] Fred Waitzkin, «A Father’s Pawn», *New York Times Magazine*, 13 de mayo

de 1990.

[138] Dylan Loeb McClain, «A Chess Master Returns Older, and Maybe Wiser», New York Times, 27 de enero de 2008.

[139] Mihaly Csikszentmihalyi, Flow: The Psychology of Optimal Experience (New York: Harper and Row, 1990), 3.

[140] Ibíd.

[141] Ibíd., 53-54.

[142] Robert M. Sapolsky, Why Zebras Don't Get Ulcers (New York: St. Martin's Press, 1994), 419-420.

[143] Tuve conocimiento de la investigación sobre el ajedrez de Binet a través de Shenk, Immortal Game; Philip E. Ross, «The Expert Mind», Scientific American, agosto de 2006; y Adriaan D. de Groot, Thought and Choice in Chess (Amsterdam: Amsterdam Academic Archive, 2008). Shenk, Immortal Game, 127.

[144] Ross, «The Expert Mind».

[145] Michelle Cowley y Ruth M. J. Byrne, «When Falsification Is the Only Path to Truth», sin publicar en papel, 2004.

[146] Michelle Cowley y Ruth M. J. Byrne, «Chess Masters, Hypothesis Testing», sin publicar en papel, 2004.

[147] Ibíd.; Mark Peplow, «Science Secret of Grand Masters Revealed», Nature, 6 de agosto de 2004; Jonathan Rowson, Chess for Zebras: Thinking Differently about Black and White (London: Gambit Publications, 2005), 35-36.

[148] Elizabeth Vicary, «A Game That Made Me Cry», Elizabeth Vicary's Blog, 3 de mayo de 2011, <http://lizzyknowsall.blogspot.com/2011/05/game-that-made-me-cry.html>.

[149] Elizabeth Vicary, «James Black's Master Celebration Party», Elizabeth Vicary's, 5 de septiembre de 2011, <http://lizzyknowsall.blogspot.com/2011/09/james-blacks-master-celebration-party.html>.

[150] Organisation for Economic Co-Operation and Development, Education at a Glance: OECD Indicators (Paris: OECD Centre for Educational Research and Innovation, 1995), 20.

[151] Organisation for Economic Co-Operation and Development, Education at a Glance 2011: OECD Indicators (Paris: OECD Publishing, 2011), 40, tabla A1.3a, son datos de 2009, los más recientes que se encuentran disponibles. Estados Unidos empató con Japón en el 12 lugar.

[152] Ibíd., 69, tabla A3.2.

[153] «Percent of People 25 Years and Over Who Have Completed High School or College, by Race, Hispanic Origin and Sex: Selected Years 1940 to 2010», U.S. Census Bureau, Current Population Survey, Educational Attainment, tabla A-2,

<http://www.census.gov/hhes/socdemo/education/data/cps/historical/index.html>.

[154] William G. Bowen, Matthew M. Chingos y Michael S. McPherson, *Crossing the Finish Line: Completing College at America's Public Universities* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2009), 27. Otros investigadores creen que las tasas de estudiantes problemáticos que completan sus estudios han crecido aunque de manera más lenta que las de los estudiantes ricos, e.g., Martha J. Bailey y Susan M. Dynarski, «Gains and Gaps: Changing Inequality in U.S. College Entry and Completion», NBER Working Paper 17633 (Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, diciembre de 2011).

[155] Claudia Goldin y Lawrence Katz, *The Race Between Education and Technology* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008), 248.

[156] *Ibíd.*, 290.

[157] *Ibíd.*, 289.

[158] David Leonhardt, «The College Dropout Boom», *New York Times*, 24 de mayo de 2005; Sarah Turner, «Going to College and Finishing College: Explaining Different Educational Outcomes», in *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay for It*, ed. Caroline M. Hoxby (Chicago: University of Chicago Press, 2004), 14; and Tamar Lewin, «Once a Leader, U.S. Lags in College Degrees», *New York Times*, 23 de julio de 2010.

[159] OECD, *Education at a Glance 2011*, 316, tabla C2.1.

[160] Organisation for Economic Co-Operation and Development, *Education at a Glance 2008: OECD Indicators* (Paris: OECD Publishing, 2008), 96, table A4.2; 92, tabla A4.1.

[161] David Leonhardt, «Even for Cashiers, College Pays Off», *New York Times*, 25 de junio de 2011.

[162] OECD, *Education at a Glance 2011*, 150, tabla A8.2a.

[163] Goldin y Katz, *The Race*, 290, ilustración 8.1.

[164] Leonhardt, «Even for Cashiers».

[165] Goldin y Katz, *The Race*, 325.

[166] David Leonhardt, «Colleges Are Failing in Graduation Rates», *New York Times*, 9 de septiembre de 2009.

[167] Charles Murray, *Real Education: Four Simple Truths for Bringing America's Schools Back to Reality* (New York: Crown Forum, 2008), 11.

[168] *Ibíd.*, 12.

[169] Bowen, Chingos y McPherson, *Finish Line*, 104, 110.

[170] *Ibíd.*, 113.

[171] Nicholas Lemann, *The Big Test: The Secret History of the American Meritocracy* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2000).

- [172] Bowen, Chingos y McPherson, *Finish Line*, 122.
- [173] *Ibíd.*
- [174] Angela Duckworth, Patrick Quinn y Eli Tsukayama, «What No Child Left Behind Leaves Behind: The Roles of IQ and Self-Control in Predicting Standardized Achievement Test Scores and Report Card Grades», *Journal of Educational Psychology*, en prensa en 2011.
- [175] Bowen, Chingos y McPherson, *Finish Line*, 123.
- [176] Alex Kotlowitz, *There Are No Children Here: The Story of Two Boys Growing Up in the Other America* (New York: Anchor Books, 1991).
- [177] Jonathan Kozol, *Savage Inequalities: Children in America's Schools* (New York: Crown Publishers, 1991), 67.
- [178] *Ibíd.*, 68.
- [179] Jodi S. Cohen y Darnell Little, «Of 100 Chicago Public School Freshmen, Six Will Get a College Degree», *Chicago Tribune*, 21 de abril de 2006. Después de este artículo, el informe se actualizó y se corrigió: son ocho de cada cien en vez de seis de cada cien.
- [180] Melissa Roderick, Jenny Nagaoka y Elaine M. Allensworth, *From High School to the Future* (Chicago: Consortium on Chicago Schools Research, 2006).
- [181] Cohen y Little, «Of 100 Chicago Public School Freshmen, Six Will Get a College Degree»; Roderick, Nagaoka y Allensworth, *From High School to the Future*; intercambio de e-mails con Emily Krone del Consortium on Chicago Schools Research. El artículo del *Tribune* demostró que las posibilidades eran más de cuarenta; el dato cambió al actualizar el informe.
- [182] Melissa Roderick, *Closing the Aspirations-Attainment Gap: Implications for High School Reform* (New York: MDRC, abril de 2006), 25. *Ibíd.*, 26. *Ibíd.*, 22–23.
- [183] *Ibíd.*, 3.
- [184] Pam Belluck, «Razing the Slums to Rescue the Residents», *New York Times*, 6 de septiembre de 1998.
- [185] William Julius Wilson, *The Truly Disadvantaged* (Chicago: University of Chicago Press, 1987), 25. *Ibíd.*
- [186] Rosalind Rossi, «CPS High School ACT Scores Go Down-and They Go Up», *Chicago Tribune*, 3 de noviembre de 2011.
- [187] Murray, *Real Education*, 67, 75. *Ibíd.*, 104.
- [188] *Ibíd.*, 44.
- [189] Philip Babcock y Mindy Marks, «Leisure College, USA: The Decline in Student Study Time», *AEI Education Outlook* (Washington, DC: American Enterprise Institute for Public Policy Research, agosto de 2010); Philip Babcock y Mindy Marks, «The Falling Time Cost of College: Evidence from Half a Century of Time Use Data»,

sin publicar (24 de marzo de 2010).

[190] Steven Brint y Allison M. Cantwell, *Undergraduate Time Use and Academic Outcomes: Results from UCUES 2006* (Berkeley, CA: Research and Occasional Paper Series, Center for Students in Higher Education, University of California, Berkeley, octubre de 2008).

[191] Paul Tough, «What If the Secret to Success Is Failure?», *New York Times Magazine*, 18 de septiembre de 2011.

[192]

<http://community.nytimes.com/comments/www.nytimes.com/2011/09/18/magazine/what-if-the-secret-to-success-isfailure.html?permid=141#comment141>.

[193] «“You’ve Got to Find What You Love” Jobs Says», *Stanford Report*, 14 de junio de 2005.

[194] Paul Kedrosky y Dane Stangler, *Financialization and Its Entrepreneurial Consequences* (Kansas City, MO: Kauffman Foundation Research Series, marzo de 2011).

[195] Catherine Rampell, «Out of Harvard, and Into Finance», *New York Times Economix blog*, 21 de diciembre de 2011.

[196] James Kwak, «Why Do Harvard Kids Head to Wall Street?», *Baseline Scenario*, 4 de mayo de 2010, <http://baselinescenario.com/2010/05/04/why-do-harvard-kids-head-to-wall-street/>.

[197] Marina Keegan, «Another View: The Science and Strategy of College Recruiting», *New York Times DealBook blog*, 9 de noviembre de 2011.

[198] «September 22-25, 2011, Omnibus», *Pew Research Center*.

[199] Carmen DeNavas-Walt, Bernadette D. Proctor y Jessica C. Smith, *U.S. Census Bureau, Current Population Reports, Income, Poverty, and Health Insurance Coverage in the United States: 2010* (Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2011), 14, ilustración 4.

[200] «Poverty Among Children», *Congressional Budget Office*, 3 de diciembre de 1984; DeNavas-Walt, Proctor y Smith, *Income, Poverty*, 17, ilustración 4.

[201] Richard J. Herrnstein y Charles Murray, *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* (New York: Free Press, 1994). James J. Heckman, «Lessons from the Bell Curve», *Journal of Political Economy* 103, n. 5 (1995).

[202] Sean F. Reardon, «The Widening Achievement Gap Between the Rich and the Poor», en *Whither Opportunity?*, eds. Greg Duncan y Richard Murnane (New York: Russell Sage, 2011). Sabrina Tavernise, «Education Gap Grows Between Rich and Poor, Studies Say», *New York Times*, 9 de febrero de 2012.

[203] Steven Brill hace una crónica de cómo el movimiento de la reforma educativa cambió su visión del tema y se centró en la calidad del profesorado. En Steven Brill,

Class Warfare: Inside the Fight to Fix America's Schools (New York: Simon and Schuster, 2011).

William L. Sanders y June C. Rivers, Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement (Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, noviembre de 1996); William L. Sanders y Sandra P. Horn, «Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research», Journal of Personnel Evaluation en Education 12, n. 3 (1998); Heather R. Jordan, Robert L. Mendro y Dash Weerasinghe, Teacher Effects on Longitudinal Student Achievement: A Report on Research in Progress (Dallas: Dallas Public Schools, julio de 1997); Kati Haycock, «Good Teaching Matters... a Lot», Thinking K.16 3, n. 2 (Summer 1998); Eric A. Hanushek, John F. Kain y Steven G. Rivkin, «Teachers, Schools, and Academic Achievement», NBER Working Paper 6691 (Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, Agosto de 1998); Eric A. Hanushek, «Efficiency and Equity in Education», NBER Reporter (primavera de 2001); Robert Gordon, Thomas J. Kane y Douglas O. Staiger, Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job, Hamilton Project White Paper 2006-01 (Washington, DC: Brookings, 2006).

[204] Michael Marder, «Visualizing Educational Data», sin publicar en papel, Department of Physics, University of Texas at Austin, 9 de febrero de 2011; y Michael Marder, «Failure of U.S. Public Secondary Schools in Mathematics: Poverty Is a More Important Cause than Teacher Quality», sin publicar en papel, 2011.

[205] Hanushek, Kain y Rivkin, «Teachers, Schools»; Eric Eide, Dan Goldhaber y Dominic Brewer, «The Teacher Labour Market and Teacher Quality», Oxford Review of Economic Policy 20, n. 2 (verano de 2004): 232.

[206] United States Department of Agriculture Food and Nutrition Service, National School Lunch Program Fact Sheet (Washington, DC: United States Department of Agriculture Food and Nutrition Service, octubre de 2011).

[207] U.S. Census Bureau, Current Population Survey, 2011 Annual Social and Economic supplement, http://www.census.gov/hhes/www/cpstables/032011/pov/new01_185_01.htm.

[208] En la primavera de 2012, el 87% de los estudiantes de los colegios públicos de Chicago son de bajos ingresos. Página de «Stats and facts», según los niveles del gobierno. Chicago Public Schoolswebsite, http://www.cps.edu/about_cps/at-a-glance/pages/stats_and_facts.aspx.

[209] DeNavas-Walt, Proctor y Smith, Income, Poverty, 19, table 6.

[210] Ibíd., 61. Ver también Hope Yen y Laura Wides-Munoz, «Poorest Poor in US Hits New Record: 1 in 15 People», Associated Press, 3 de noviembre de 2011.

[211] DeNavas-Walt, Proctor y Smith, Income, Poverty, 19, tabla 6.

[212] Jack Shonkoff, discurso en el NBC News Education Nation Summit, 26 de septiembre de 2011, http://developingchild.harvard.edu/index.php/resources/multimedia/lectures_and_present

[213] James J. Heckman, Seong Hyeok Moon, Rodrigo Pinto, Peter A. Savelyev y Adam Yavitz, «The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program», *Journal of Public Economics* 94, nn. 1 y 2 (febrero de 2010).

ÍNDICE

Prólogo

Introducción

I. Cómo equivocarse (y cómo no hacerlo)

1. Colegio de secundaria Fenger
2. Nadine Burke Harris
3. El estudio ACE
4. El efecto parque de bomberos
5. Miedo a morir
6. Funciones ejecutivas
7. Simon
8. Mush
9. El indicador LG
10. Apego
11. Minnesota
12. Programas con padres
13. Visitando a Makayla
14. Steve Gates
15. Keitha Jones

II. Cómo construir el carácter

1. La mejor clase de todas
2. Aprendiendo a ser optimista
3. Riverdale
4. Fortalezas de carácter
5. Autocontrol y fuerza de voluntad
6. Motivación
7. El test sobre la velocidad de codificación
8. Meticulosidad
9. La desventaja del autocontrol
10. Determinación
11. Cuantificando el carácter

12. Opulencia
13. Disciplina
14. Buenos hábitos
15. Identidad
16. El boletín de calificaciones
17. Escalando la montaña

III. Cómo pensar

1. La metedura de pata de Sebastian
2. Coeficiente intelectual y ajedrez
3. Fiebre de ajedrez
4. Mezquindad calibrada
5. Justus y James
6. El Marshall
7. Maestría
8. Flujo
9. Optimismo y pesimismo
10. Domingo
11. El test

IV. Cómo tener éxito

1. La paradoja educativa
2. La línea de meta
3. Uno de cada treinta
4. La llamada
5. La tecnología ACE
6. Los resultados de los test
7. Las ambiciones de Kewauna
8. Reduciendo la distancia

V. Un camino mejor

1. Abandono
2. Educar para gestionar el fracaso
3. Un desafío diferente
4. Un tipo diferente de reforma
5. Las políticas de la desventaja

Agradecimientos

Notas

Índice

Prólogo	4
Introducción	7
I. Cómo equivocarse (y cómo no hacerlo)	18
1. Colegio de secundaria Fenger	18
2. Nadine Burke Harris	24
3. El estudio ACE	26
4. El efecto parque de bomberos	29
5. Miedo a morir	32
6. Funciones ejecutivas	35
7. Simon	37
8. Mush	39
9. El indicador LG	45
10. Apego	48
11. Minnesota	52
12. Programas con padres	55
13. Visitando a Makayla	58
14. Steve Gates	60
15. Keitha Jones	62
II. Cómo construir el carácter	67
1. La mejor clase de todas	67
2. Aprendiendo a ser optimista	70
3. Riverdale	73
4. Fortalezas de carácter	76
5. Autocontrol y fuerza de voluntad	79
6. Motivación	82
7. El test sobre la velocidad de codificación	85
8. Meticulosidad	88
9. La desventaja del autocontrol	90
10. Determinación	93
11. Cuantificando el carácter	95
12. Opulencia	100
13. Disciplina	105
14. Buenos hábitos	109

15. Identidad	112
16. El boletín de calificaciones	115
17. Escalando la montaña	118
III. Cómo pensar	121
1. La metedura de pata de Sebastian	121
2. Coeficiente intelectual y ajedrez	126
3. Fiebre de ajedrez	130
4. Mezquindad calibrada	133
5. Justus y James	137
6. El Marshall	140
7. Maestría	143
8. Flujo	148
9. Optimismo y pesimismo	150
10. Domingo	154
11. El test	157
IV. Cómo tener éxito	160
1. La paradoja educativa	160
2. La línea de meta	163
3. Uno de cada treinta	166
4. La llamada	169
5. La tecnología ACE	174
6. Los resultados de los test	177
7. Las ambiciones de Kewauna	180
8. Reduciendo la distancia	183
V. Un camino mejor	187
1. Abandono	187
2. Educar para gestionar el fracaso	191
3. Un desafío diferente	195
4. Un tipo diferente de reforma	199
5. Las políticas de la desventaja	204
Agradecimientos	207
Notas	209
Índice	225