

CAPÍTULO 6

LOS CAMINOS DEL PREJUICIO SOCIAL Y CÓMO DESMANTELARLOS EN CUATRO ACTOS

GILBERTO ARRIAZA

California State University East Bay, CA.

“Entré a la pescadería en busca de salmón. Ese día debía preparar la cena en casa y esta tienda siempre tenía pescado fresco capturado en el Pacífico, en las costas de Alaska. Desde que llegué noté que un muchacho, parado en la puerta de entrada, había puesto atención sobre mi presencia. Me fui directo en busca del pescado, el pan y los condimentos. Dos personas apenas cabían caminando en los estrechos pasillos. Cuando estaba por agarrar un frasco de pimienta negra y otro de mostaza, vi que el muchacho de la entrada estaba también buscando algo en el estante. Me dirigí a la sección de vegetales. Al llegar noté que el muchacho también caminaba en la misma dirección. Esta vez se paró casi a mi lado. Me pareció extraña tanta coincidencia. Pensé que estaba siguiéndome y decidí caminar a uno de los estantes más aislados. Cabalmente, el muchacho de nuevo fue a ese mismo estante. Es cuando decidí interpellarlo, preguntándole que si él trabaja en la tienda. Al responder que sí, le pregunté que por qué me seguía. Lo negó y, un poco vacilante, se retiró hacia el mostrador donde otro empleado tecleaba los precios en una NCR, cobrándoles a los clientes que hacían cola”.

G.A. notas de campo

INTRODUCCIÓN

Cuando tuve la experiencia descrita arriba, trabajaba como maestro en una escuela secundaria en la ciudad de San Francisco, California. Fue esa la primera vez que me di cuenta de que, en algunos casos, gente como yo estaba marcada. Traté de buscar en mi vestimenta, mi modo de caminar, mi edad, la razón por la que

el empleado de la tienda hubiese tenido sospecha de mí, como alguien capaz de robar. Pero no. No encontré señales en mi vestimenta, mi estilo de caminar, mi edad. Concluí en lo único posible –el muchacho identificó un estereotipo en mi fenotipo–.

Desde que tuve esa experiencia decidí que iba a trabajar con mis estudiantes para ayudarles a identificar los momentos en que eran marcados por estereotipos. Asumía que ese acto ayudaría a desarrollar formas de combatir el problema a dos niveles. En primer lugar, mis estudiantes tendrían la capacidad de identificar el instante en que ellos mismos creaban estereotipos de otras personas. En segundo lugar, mis estudiantes tendrían la capacidad de enfrentar, en forma constructiva, a quienes creasen estereotipos sobre ellos.

Al principio del año escolar siempre organizaba la clase de estudios sociales en varios grupos pequeños. La mitad de los grupos era observadores. La otra mitad era compradores. La actividad consistía en que un grupo de observadores (usualmente dos o tres estudiantes en su mayoría de origen europeo y chino), acompañaban al grupo de compradores (también dos o tres estudiantes en su mayoría Afroamericanos o Latinos). Ambos grupos llegarían por separado a una de las tiendas locales. Los observadores vestirían ropa formal. Los compradores vestirían ropa de diario. En todos los años que organicé esta actividad el resultado siempre fue el mismo, los chicos compradores eran seguidos de cerca por agentes de la seguridad del negocio. Los chicos observadores muy raras veces.

Los observadores tomaban copiosas notas de todo lo que pasaba. En algunos casos filmaban o por lo menos a veces fotografiaban la situación. Dedicábamos una buena parte del primer semestre del año a preparar y ejecutar la actividad. Pero lo que más tiempo consumía era la discusión que teníamos después, al examinar las notas, fotografías y video producido por los observadores.

A partir de este trabajo me dediqué a estudiar más de cerca el fenómeno. Este estudio me llevó a descifrar algunos de los mecanismos con que operan los estereotipos y de cómo éstos alimentan el prejuicio social. Por muchos años he tratado de entender la forma en que el prejuicio se aloja en la conciencia y da lugar, a la discriminación. Pero también he sistematizado algunas de las acciones que uno, como individuo o como organización social, puede tomar para interrumpir el proceso en que el prejuicio sedimenta en la conciencia para convertirse en discriminación. Considero que este

proceso conduce exitosamente a desmantelarlo de modo diligente.

Con el propósito de que el uso de algunos términos tenga la misma significación para todos, quiero detenerme un instante para definirlos. En primer lugar un estereotipo es una noción usualmente negativa, expresada principalmente en imágenes, que uno tiene sobre individuos y grupos sociales a los que son adscritos. Tales imágenes se basan en lo que se asume son las características definitorias del grupo. Esto funciona también así en los raros casos de estereotipos positivos. Por ejemplo, en un par de ocasiones mis colegas se lamentaban de que en el nuevo año escolar, ellos tendrían una mayoría de estudiantes Afroamericanos. Sus quejas enmascaraban lo que asumían sobre dichos estudiantes: mal portados y seriamente atrasados en el rendimiento académico. En contraste con esta experiencia, en una ocasión tuve mayoría de chicos de origen Chino y Vietnamés. Varios colegas vinieron literalmente a felicitarme por tan buena suerte que tenía. La razón, me explicaron, era que estudiantes de esos orígenes, además de un rendimiento académico excelente, no daban ningún problema de comportamiento.

Aunque lo que se asume pueda a veces basarse en experiencias negativas, el estereotipo se aplica al grupo total. De modo que el individuo en sí desaparece, diluido en la noción aplicada al grupo. En otras palabras, el hecho de que en alguna circunstancia la o el maestro haya tenido una experiencia negativa con un o una estudiante de origen Afroamericano, Latino, Filipino, etc., tal experiencia negativa se generaliza y aplica a todos y cada uno de los estudiantes de ese origen étnico. De igual modo, el hecho de que en algunas circunstancias un o una estudiante de origen Chino haya rendido bien en el trabajo académico, da lugar a la noción de que todos los estudiantes de ese grupo seguramente sean buenos para la escuela.

Prejuicio es usualmente un juicio negativo a priori sobre una persona o grupo. Esto es así porque dichos juicios se formulan sin que exista suficiente conocimiento sobre la persona o grupo social. Más sería imposible prejuizar sin contar con estereotipos. Éstos alimentan y justifican los prejuicios. El estereotipo provee las imágenes y el prejuicio da la conclusión racionalizada. En el caso de mis colegas maestros mencionado arriba, el estereotipo de los estudiantes de origen Chino como buenos estudiantes emerge del individuo cuyo tono de piel, tipo de voz, formas salientes del rostro,

y otras características distintivas del cuerpo, evocan imágenes de comportamiento social y de hábitos de trabajo escolar definitorios y aplicables al grupo. El prejuicio se manifiesta en las explicaciones que él o la maestra utiliza para justificar el por qué cierto grupo de estudiantes tiende a tener problemas de comportamiento y de bajo rendimiento escolar y el por qué otro grupo es lo opuesto.

El psicólogo social Gordon Allport (1954) demostró a principios de la década de 1950, que cuando el prejuicio persiste aun cuando se haya revelado su falsedad, se convierte en discriminación social, cuya manifestación más violenta está basada en diferencias raciales. Tiempo después otros autores han agregado que la discriminación racial no se queda allí (Tatum, 2007). El racismo, en realidad, responde a todo un sistema de opresión en donde el grupo dominante utiliza la cuestión de raza para sostener sus privilegios y ventajas. En breve, racismo significa prejuicio más poder. Aquí uso el término raza en su acepción socio cultural. La idea de que existen razas humanas, en donde unas son superiores a otras, ha sido ampliamente demostrada como fraudulenta en términos científicos. El problema es que aún hoy sigue usándose en función de cómo las sociedades se organizan. De ahí que en algunas sociedades todavía ciertos grupos sociales siguen sufriendo discriminación sistemática e institucional en el empleo, educación, vivienda, salud, la política, debido a ser considerados grupos raciales inferiores (Marks, 1995).

Dado que en las sociedades todavía operan las nociones arriba definidas como mecanismos de clasificación y organización social, vale la pena discutir las ideas y acciones que pueden coadyuvar a su fin. En este capítulo se propone un modelo comunicativo como forma efectiva para interrumpir y revertir los procesos cognitivos que llevan a la discriminación. Este modelo contiene los siguientes componentes: Desmantelar las teorías de déficit. Diferenciar los tipos de atribución. Construir capital social, capital cultural y capital intelectual. Personalizar las relaciones sociales.

DESMANTELAR LAS TEORÍAS DE DÉFICIT

Todo contacto social toma lugar en contextos y situaciones específicas, tales como en el trabajo, la calle, el parque, la escuela,

el tren, el autobús, la oficina, la tienda. Sin embargo, para que haya cambio social efectivo, éste tiene que suceder dentro de organizaciones humanas. Nada o muy poco cambia en una sociedad si las instituciones y organizaciones no instituyen el cambio como una práctica social. De ahí que el modelo comunicativo que aquí se explica tome lugar en situaciones muy concretas y se utilice en el marco de una de las instituciones sociales más importantes: las escuelas.

Antes de continuar hay que hacer una pequeña pausa para examinar la forma en que el cerebro llega a elaborar y ejecutar juicios rápidos. Cuando ocurre un encuentro entre personas desconocidas, los juicios rápidos son una de las fuentes principales que informan el comportamiento. Según estudios sobre el tiempo que se lleva para una persona decidir si alguien le gusta para propósitos de pareja, o para ofrecerle empleo, es menos de veinte segundos (Buckley y Eder, 1988). Eso quiere decir que, entre dos desconocidos, el tiempo que a uno le toma decir “hola, me llamo fulano de tal y estoy encantado de estar aquí con vosotros esta tarde” es suficiente para la otra persona decidir si el entrevistado conviene o no para el empleo.

La alta velocidad con que se hacen los juicios juega un papel crucial en situaciones difíciles, como por ejemplo en la sala de emergencia de un hospital. La doctora de turno tiene minutos para decidir la intervención que salvará la vida a un herido en el abdomen. Frente a tal situación tan difícil ella inmediatamente recordará lo aprendido durante su práctica y la escuela de medicina: tomará las señales vitales, el paso de oxígeno, la respiración, la circulación, gravedad de daño, aperturas. En el fondo de su mente ella sabe que su tarea es salvar vidas. Para ello pone en funcionamiento todos los recursos técnicos y de conocimiento acumulados en años de estudio y práctica. Ella no piensa paso por paso cada una de sus acciones, sino más bien aplica metódicamente todo lo que sabe sobre ese tipo de heridas, como una cascada que funde fisiología, biología, hematología, endocrinología y las demás ciencias médicas. Ese instante es el punto óptimo de tensión y ansiedad, como Gerome Groopman lo define en su libro “Como piensan los médicos”.

En la práctica diaria los individuos funcionan de forma idéntica a cómo la doctora reacciona en la sala de emergencia, o cómo

una pareja potencial decide si la persona que tiene enfrente llena los requisitos para una relación. El fisiólogo y Premio Nobel Eric R. Kandel concluye que tales juicios rápidos suceden como producto de la capacidad cerebral de juntar infinidad de fragmentos de datos en milisegundos. Este descubrimiento contradice la idea de que se necesitan grandes volúmenes de datos y el conocimiento completo de algo, para hacer un juicio instantáneo. Además, lo que se sabe de neurología y las ciencias del conocimiento es que cuando una persona hace un juicio rápido, lo que se activa es la zona de la corteza prefrontal del cerebro. También se sabe que el conocimiento acumulado y las experiencias del pasado, juegan un papel central en dichos procesos. Esto significa que nuestras biografías tienen mucho que ver con nuestros actos. Eso explica por qué la doctora responde como lo hace frente a una situación tan grave. Ella entiende que cada fracción de segundo cuenta mucho en su esfuerzo de salvar vidas.

En el contexto educativo, las decisiones que consejeros, maestros y directores de escuela toman, no necesariamente contienen la urgencia y las consecuencias de vida o muerte como las que toman una doctora en la sala de emergencia, o un jefe de recursos humanos al entrevistar candidatos para una posición de empleo. No obstante, las decisiones en las escuelas - o en cualquier organización humana - tienen consecuencias a largo plazo y, en la mayoría de los casos, afectan seriamente el futuro de individuos y grupos sociales.

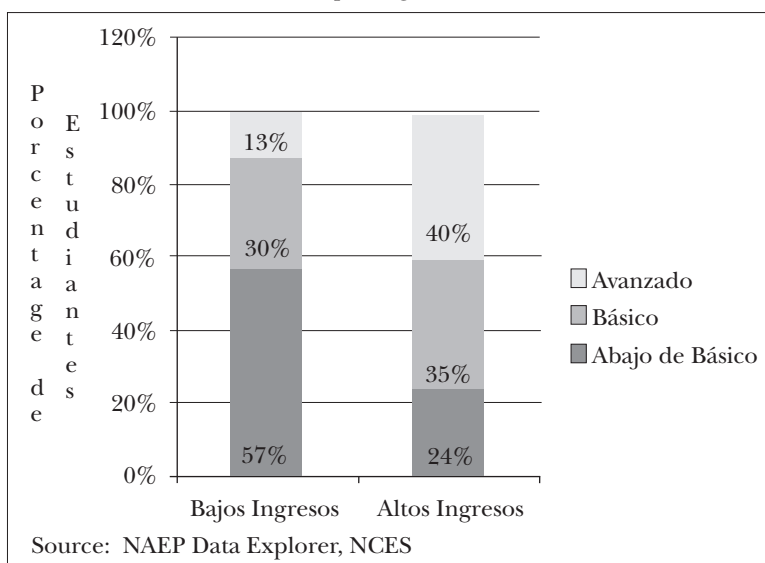
Cada día uno se encuentra ante situaciones en que se necesita hacer juicios rápidos. De ahí que tener claridad sobre estos procesos mentales sea de suma importancia. Este entendimiento asume mayor importancia cuando se examinan resultados del trabajo, como por ejemplo el rendimiento académicos de los estudiantes en el caso de las escuelas. Además, hay que tener presente que la expresión numérica de estos resultados y las agrupaciones de individuos en categorías, lleva fácilmente a abstracciones, perdiéndose fácilmente la humanidad de los así representados. El desafío pues, consiste en tres acciones que ocurren una tras otra, si no simultáneamente: monitorear los juicios rápidos, materializar las abstracciones, y vigilar la manera en que se explica el por qué de las cosas.

Quizás el reto más complicado lo representa el contenido mismo de los juicios. Se quiera o no, cuando se explica el por qué de

las cosas siempre habrá una teoría presente. Las teorías proveen el sentido lógico a los hechos, como en las escuelas al explicar los pobres resultados en los exámenes finales de los estudiantes de familias de escasos recursos económicos. Quizás la teoría más popular sea la que define a los educandos en términos deficitarios. Esta teoría dice que el rendimiento académico ocurre debido a que ciertos subgrupos pertenecen a una cultura que no aprecia la educación, o de que el idioma materno interfiere con el idioma oficial, o de que la ética de trabajo es débil o inexistente. Para comprender esta teoría deficitaria a continuación se da un ejemplo ilustrativo.

En un reporte¹ sobre rendimiento escolar en ciencias naturales en el octavo grado, en las escuelas públicas de Estados Unidos, los estudiantes –categorizados por nivel de ingreso familiar– obtuvieron los siguientes resultados:

GRÁFICO 1
Resultados de los exámenes estándar de octavo grado en Ciencias por ingreso familiar



¹ Ver Education Trust Report (2009). Evaluación nacional del progreso educativo: resultados sobre ciencias a nivel estatal y nacional. Obtenido el 25 de Noviembre, 2012 de la página web <<http://www.edtrust.org/dc/publication/2009-national-assessment-of-educational-progress-national-and-state-level-science-res>>.

La gráfica muestra que aproximadamente uno de cada diez estudiantes de familias de bajos ingresos están a un nivel avanzado y casi uno de cada dos se encuentra al nivel abajo de básico; mientras que cuatro de cada diez estudiantes de familias de altos ingresos llegan al nivel avanzado. Y casi uno de cada cuatro se encuentra a nivel debajo de básico. Además, la gráfica demuestra que al nivel básico los dos grupos se encuentran prácticamente empatados, 30 y 35%, respectivamente.

La teoría de déficit cultural interpretaría los números ilustrados en la gráfica como el resultado de la existencia de tradiciones, hábitos familiares y costumbres que engendran un deseo por la educación como forma de vivir más feliz y próspero, en el caso de estudiantes de familias de altos ingresos. Por eso su rendimiento académico es superior al de los estudiantes con familias de bajos ingresos, que cultivan tradiciones, hábitos y costumbres opuestas.

En casos donde hay diferentes grupos lingüísticos, la teoría de déficit agregaría una perspectiva de idiomas. Ésta explicaría que el hecho de que los estudiantes que viven en familias donde el idioma dominante no se habla en casa, se atrasan en el desarrollo de los códigos lingüísticos. Esta decodificación de los códigos lingüísticos es posible en quienes hablan el idioma dominante en casa. Esa diferencia de capacidad hace que haya un rendimiento superior entre los estudiantes que han nacido y viven en el idioma dominante en comparación a quienes no.

La teoría de déficit social interpretaría los mismos números siguiendo la misma lógica: los y las estudiantes de familias de altos ingresos infunden una ética de trabajo, dedicación y sacrificio superior, lo que hace que sus hijos e hijas rindan en los exámenes mucho mejor que aquellos de familias de bajos ingresos. El concepto de razas humanas ha sido ampliamente demostrado como científicamente falso, mas la eugenesia como ideología pervive entre algunos círculos sociales. A veces la teoría de razas humanas inferiores/superiores sale a luz. Pero su autoridad está tan desacreditada que la teoría deficitaria, ya sea cultural, lingüística, o social, sea preferida.

Para resumir, el primer acto para poner fin a la discriminación basada en el prejuicio es la comprensión de la teoría de déficit. Esta conciencia es indispensable para identificar las instancias y

el lenguaje deficitario que se usa para explicar el por qué de los resultados académicos, por ejemplo. Este monitoreo permitirá crear pausas mentales que, a la vez, ayudarán a buscar explicaciones más constructivas y sustituir así la lógica deficitaria. Mientras más se practica este monitoreo de las teorías de déficit, más será posible identificarlo en el propio lenguaje y en el de otras personas. Con el tiempo se tendrá la capacidad no sólo de auto corregirse, sino también el de cuestionar a los demás y contribuir a su pensamiento autocrítico. Más, estas acciones no son suficientes para interrumpir. La otra acción es la de establecer causa de los fenómenos de modo justo.

DIFERENCIAR LOS TIPOS DE ATRIBUCIÓN

El deseo de entender el por qué ocurren las cosas como ocurren, ha perseguido a la especie humana desde tiempo inmemorial. ¿Por qué es azul el cielo? ¿Por qué desaparece el sol en el horizonte? El pensador escocés David Hume (1711-1776) ha sido uno de los primeros en sistematizar este tema en el hemisferio occidental. Hume, entre otras cosas, propone que es la experiencia vivida, y lo que es empíricamente demostrable, la fuente última de la explicación del por qué ocurren los fenómenos.

Atribución tiene que ver con la forma en que se explica la causa que origina un hecho o fenómeno. Una vez existe claridad sobre causa, se puede entonces establecer responsabilidad de tales hechos. En la sección anterior se propone que la teoría de déficit alimenta el prejuicio y de que entender cómo funciona es una de las primeras acciones para interrumpir la reproducción del prejuicio social. El segundo acto que aquí se discute, es entender cómo se explica la causa de los problemas, el por qué ocurren y sus consecuencias.

El campo de la teoría de atribución ha crecido mucho desde los tiempos de Hume. Hoy es inmenso. Esta sección se concentra únicamente en uno de sus ángulos –causa y efecto–. Volviendo al ejemplo expuesto en la gráfica de la sección anterior, se puede decir, siguiendo la teoría deficitaria, que los estudiantes de familias de altos ingresos obtienen mejores resultados académicos en comparación a los estudiantes de familias de bajos ingresos, de-

bido a que esas familias aprecian más la educación. Aunque este planteamiento no tiene base empírica y es puramente especulativo, quienes lo expresan se lo creen. Se puede contribuir a aclarar la situación preguntando ¿Qué investigación ha demostrado que la causa del pobre rendimiento académico entre estudiantes de familias de bajos ingresos sea la falta de apreciación de la educación? ¿Cuál es la evidencia?

Para establecer causalidad se necesita, ultimadamente, conducir investigación. Para ello es necesario recordar que causa de un fenómeno es lo que determina la existencia del fenómeno. Efecto, por otro lado, es el resultado, o la forma en que el fenómeno se manifiesta. Así, en el planteamiento “estudiantes de familias de altos ingresos obtienen mejores resultados académicos en comparación a los estudiantes de familias de bajos ingresos, debido a que esas familias aprecian más la educación”, se puede decir que la causa o razón se encuentra en “aprecio a la educación” y que el efecto, o resultado, es “mejores resultados académicos”. Establecer causa y efecto contiene un valor incalculable dado que tal acción conduce directamente al establecimiento de atribución y, por ende, responsabilidad.

Cuando se dice que “estudiantes de familias de altos ingresos obtienen mejores resultados académicos dado el aprecio a la educación” dos cosas ocurren. 1) Para que hayan “altos resultados” dado el aprecio a la educación, también se expresa lo opuesto: los “bajos resultados” obedecen a la falta de aprecio a la educación. 2) Aseverar que “el aprecio” de las familias a la educación es la causa del rendimiento escolar desplaza la responsabilidad del rendimiento académico hacia las familias, dejando fuera la agencia desplegada por la institución docente. De igual modo define a los estudiantes como elementos pasivos del hecho educativo. Esta perspectiva pone de manifiesto una visión deficitaria tanto de la institución como de los estudiantes. Para interrumpir esta visión y construir una justa es necesario diferenciar otro componente de causa y efecto –lo que constituye causa interna y causa externa–.

Un ejemplo puede ayudar a explicar este punto. En una pecera hay un pez obviamente enfermo. Para devolverle su salud lo primero que uno se pregunta tendrá que ver con el funcionamiento de sus órganos; luego uno indaga sobre la alimentación y la calidad del agua; finalmente uno inquiere sobre el ambiente

fuera de la pecera. En este caso el proceso va de dentro (el pez) hacia fuera (el ambiente). Se prioriza al pez y después su ambiente inmediato. Charles Darwin explicó que las especies con mayor éxito de supervivencia son aquellas que tienen mejor capacidad de adaptación al medio que las rodea.

El pez interactúa con los alimentos y el agua de la pecera, al punto que su vida es imposible sin estos elementos. Si se quiere aumentar la posibilidad de identificar la causa de su enfermedad el foco de la acción debe ponerse sobre éstos. El ambiente del cuarto en donde la pecera se encuentra viene siendo un factor a considerar secundariamente.

Volviendo al caso de las escuelas, el contexto es claramente más complejo y difícil. Pero si se distingue lo interno de lo externo es posible simplificar el esfuerzo de establecer causa. Factores internos son aquellos sobre los cuales el claustro de maestros y administradores tienen cierto grado de control; son lo que dan vida a la actividad escolar. Factores externos son aquellos factores sobre los cuales el claustro de maestros y administradores tienen muy poco o ningún control, y la vida escolar no depende de ellos, aunque la influyen. Una vez esta distinción se ha hecho clara, atribuir causa y, por ende, definir el curso de nuestra acción será posible.

Usando la noción de causa interna y causa externa la lectura de los datos de la gráfica anterior varía. Aquí están de nuevo los datos:

Aproximadamente uno de cada diez estudiantes de familias de bajos ingresos están a un nivel avanzado y uno de cada dos se encuentra al nivel debajo de básico; mientras que cuatro de cada diez estudiantes de familias de altos ingresos llegan al nivel avanzado. Y casi uno de cada cuatro se encuentra a nivel debajo de básico. A nivel básico los dos grupos se encuentran prácticamente empatados.

Atribuir estos resultados a causas internas lleva, para empezar, a preguntarse ¿Por qué la institución educativa produce resultados tan diferentes entre estos grupos sociales? Una vez se propone una pregunta de esta naturaleza, dos cosas suceden inmediatamente. 1) El enfoque de la investigación coloca a la institución al centro de la acción. 2) La responsabilidad define a la institución como agente clave y no se queda en el estudiante y su familia.

La posibilidad de descubrir factores de causa a nivel de la raíz

del problema aumenta considerablemente con ese tipo de pregunta. Se puede entonces explorar desde pedagogía y prácticas instructivas, y funciones institucionales, hasta sistemas de valores y de creencias. Estos factores existen dentro del control de la institución; los maestros, como individuos y como colectividad, pueden actuar sobre ellos. Esto significa que, por un lado uno necesita identificar factores que se pueden modificar, ya que uno vive con ellos todos los días; por otro lado, esos factores internos ponen la responsabilidad primordial del cambio dentro de la institución misma.

La posibilidad de descubrir factores de causa a nivel de la raíz disminuye considerablemente con esta pregunta: ¿De qué manera los bajos ingresos impacta el rendimiento escolar de estudiantes de ese estrato social? Ciertamente, las respuestas a esta pregunta pueden rendir descubrimientos fascinantes. Pero seguramente no van a servir de mucho para confrontar y resolver el problema como institución. La razón por lo que es así se debe a que atribución a causas externas lo aleja a uno de su propia capacidad de impactar los factores clave en juego.

Educadores tienen muy poco o ningún control sobre el estado actual de empleo, política económica, la naturaleza de los negocios. Esta aseveración no niega el hecho de que ciertamente, los bajos ingresos de una familia afectan a sus miembros de muchas formas. Familias con necesidades económicas luchan con la supervivencia diaria. De modo que la cantidad de tiempo disponible para atender la tarea escolar de sus hijas e hijos, acceso a recursos materiales, participación en las escuelas, se limita considerablemente.

De nuevo, en el caso del pez enfermo, la posibilidad de curarlo aumenta si el enfoque está puesto en el funcionamiento de sus órganos, la alimentación, y la calidad del agua. Igualmente disminuye, o se hace imposible, si la preocupación se pone principalmente en la intensidad de luz, la temperatura, la calidad del aire en el cuarto donde está la pecera. Asimismo, en el caso del rendimiento escolar y el nivel de ingreso familiar, atribuir responsabilidad del rendimiento académico al trabajo de la institución conducirá más efectivamente a confrontar y resolver los factores de causa y, con el tiempo, a elevar el rendimiento escolar. Si uno se preocupa en los factores externos, se puede terminar atribu-

yendo causa a factores imposibles de influir, ya que, por ejemplo, sistemas de valores en la familia, ingreso económico, y empleo, están muy fuera de la capacidad de influencia de la institución escolar.

Hasta ahora he presentado varios puntos vitales del modelo comunicativo. Primero detallé la relación entre estereotipo y prejuicio. Después examiné cómo en la vida diaria el cerebro funciona en la formulación de juicios rápidos; también discutí la función de las emociones cuando se examinan resultados de la labor. El modelo explica la manera en que teorías de déficit informan las explicaciones de fenómenos diarios y la forma en que auto monitoreo del momento y el lenguaje que se usa ayuda a interrumpir las teorías de déficit, tanto las que uno mismo usa, como las de los demás. En la última sección se analiza el papel que juega la atribución, y el poder de cambio que conlleva colocar la atribución en causas internas. El prejuicio como base de la discriminación, el modelo enfatiza, se alimenta de teorías de déficit y atribuye responsabilidad de causa donde no corresponde. El prejuicio se expresa de muchas formas, especialmente cuando se hacen juicios rápidos. Monitorear como mecanismo para Interrumpir es nada más el principio. Se necesita sustituirlo con algo justo y constructivo. En la próxima sección se discute el tercer componente del modelo comunicativo: construir capital.

CONSTRUIR CAPITAL SOCIAL, CULTURAL E INTELECTUAL

Capital en términos económicos significa el valor de la riqueza expresada en varias formas. Quizás la forma más poderosa está contenida en su representación simbólica – capital dinero–. Este tipo de capital tiene características sumamente importantes. El capital dinero, también llamado financiero, es algo que se puede transportar físicamente en nuestra billetera, la bolsa, de un estado a otro, de una región a otra, de un país a otro. También se puede transferirlo por medio de instrumentos financieros como un cheque, electrónicamente de una cuenta a otra, enviarlo por cable. Se puede también intercambiarlo por objetos físicos o por servicios, como comprar una máquina, un teléfono, o pagarle sus servicios a una ingeniera. El capital dinero, además, se puede acu-

mular y a la vez usar como fuente de enriquecimiento en si, como una cuenta de ahorros que gana interés, o un bono del tesoro, una acción en una empresa que sube de valor con el tiempo.

El capital social, el capital cultural y el capital intelectual también encarnan las mismas características del capital dinero. Tales formas de capital se pueden transportar, transferir, intercambiar, y acumular. En forma muy sucinta se puede decir que el capital social consiste en las redes sociales con las que se tiene relación y que ofrecen los recursos para diferenciar y funcionar exitosamente entre las fronteras que existen entre redes sociales y grupos. El capital cultural consiste en la capacidad de entender y negociar las relaciones de poder entre los distintos grupos culturales en la sociedad. Capital intelectual incluye las habilidades, formas de aprendizaje y de razonamiento que permiten negociar barreras institucionales de modo ventajoso (Bourdieu y Passeron, 1990; Colleman, 1988; Putnam, 2000).

En el contexto de las instituciones educativas existen agentes protectores responsables del desarrollo de estos tres modos de capital. El claustro de maestras y maestros tiene la función protectora de proveer a los estudiantes con las habilidades y modos de negociar barreras institucionales. Esto quiere decir que el profesorado ayuda a sus estudiantes a entender el rol del poder en la sociedad. Este trabajo incluye el entendimiento de cómo navegar exitosamente las esferas de lo formal e informal en la cultura, como por ejemplo: la forma de vestir en una situación de empleo versus en una reunión de amigos; la presentación personal y estilos del habla dependiendo del con quién y dónde se habla; el significado de las redes de amigos y el estatus dentro de tales redes. Adicionalmente, otra área crítica donde las y los maestros juegan un papel protector importante es ayudar a los y las estudiantes a negociar la cultura de exámenes, los requisitos de graduación, acceso a tecnología, las ciencias, y las formas de aprendizaje adecuadas.

Los y las consejeras y administradores forman el otro equipo de agentes protectores que pueden contribuir de modo eficaz en la construcción de capital social, cultural e intelectual entre los y las estudiantes. Estos agentes, por ejemplo, juegan un papel muy importante en el desarrollo de capacidades de negociación; de solución de conflicto que no incluya el castigo –como la suspensión

y la expulsión— o la culpa; en inculcar la cooperación y la ayuda mutua y así contener el individualismo a ultranza y la competencia destructiva; de engendrar un ambiente incluyente y de respeto a los derechos individuales y colectivos. La lista podría continuar. El énfasis, en realidad, está en el inmenso privilegio que el profesorado, la administración y la consejería de las escuelas contiene, y de la necesidad de usarlo como instrumento para construir capital social, cultural e intelectual entre los y las estudiantes, en especial entre aquellos que por razones culturales, étnicas o socioeconómicas no tienen acceso a dicho capital.

En suma, el modelo comunicativo propone que para interrumpir y, eventualmente, desmantelar la discriminación basada en el prejuicio social, se necesita crear capital de carácter social, cultural e intelectual entre los estudiantes. Esta tarea recae en agentes protectores cuyas funciones varían dependiendo del trabajo que ocupan. De manera que las y los maestras, consejeros y administradores pueden ser muy efectivos en algunas instancias con un tipo de capital determinado y, en otras, con otro tipo de capital. En todo caso, todos los agentes tienen la capacidad potencial de construir cualquiera de los tres tipos de capital aquí propuestos. Para terminar, en la siguiente sección se elabora en detalle el cuarto componente del modelo comunicativo: la personalización.

PERSONALIZAR LAS RELACIONES SOCIALES

Dos hechos han impactado las instituciones educativas en las últimas décadas: demografía y ordenadores. La masificación de la educación, específicamente la pública, ha sido uno de los resultados inevitables del aumento poblacional y el esfuerzo de los estados por educar a sus ciudadanos. Por desgracia, la relación contradictoria entre el crecimiento demográfico y los limitados recursos invertidos en la educación, forman parte de la causa del estado lamentable de la sobrepoblación escolar.

Quizás uno de los impactos más dramáticos de dicho fenómeno sea la limitada atención personal de los y las maestras a sus estudiantes. Con aulas desde 30 hasta 50 estudiantes a nivel primario y medio, y hasta 180 contactos diarios en la secundaria,

es muy difícil, o simplemente humanamente imposible, conocer a cada estudiante como buena pedagogía lo requiere. Mientras menos sean conocidos los estudiantes, más serán los riesgos de estereotiparlos y, por ende, prejuzgarlos.

Se sabe que cuando los estudiantes establecen relaciones sociales que significan algo importante, tienden a asistir a la escuela, hacen mejor trabajo y se gradúan en mayores números. Una respuesta inteligente a la masificación educativa ha sido la de establecer tutores con adultos dentro de la escuela. Otra ha sido la de aparejar estudiantes con adultos que sirven de modelo positivo. También se han creado clubs, pequeñas redes sociales, grupos culturales en donde los estudiantes trabajan con un adulto todo el año lectivo. En varios estados de los Estados Unidos se ha dado un movimiento de reforma importante, en donde las escuelas grandes se subdividen en escuelas pequeñas que funcionan dentro del mismo campus. Además de la implementación de acciones como las aquí listadas, una estrategia que ha dado resultados muy positivos es la de personalizar las relaciones sociales entre estudiantes y maestras y maestros por medio de una cultura investigadora. Es decir, las escuelas donde el estudio de los resultados académicos constituye un hábito profesional de aprendizaje, han logrado resultados positivos, pese al enorme número de estudiantes.

Dicha tendencia fue acelerada por la disponibilidad de ordenadores personales. Desde que éstos han existido en forma masiva, el uso de datos en las instituciones escolares se convirtió en una práctica habitual en los Estados Unidos. Es durante el análisis de tales datos donde los educadores llegan a conclusiones y toman decisiones que impactarán el futuro de los educandos. Cuando los maestros están frente a datos numéricos, por ejemplo resultados de exámenes, dos fenómenos suceden simultáneamente: los números abstraen a las personas, y los números revelan el producto del trabajo de las y los maestros.

En efecto, los números son metáforas que convierten en abstracción la realidad social, el diario vivir y la existencia de las personas detrás de ellos. Al examinar datos numéricos sobre el rendimiento escolar - por ejemplo los exámenes estandarizados - el primer paso es encontrar los patrones que se repiten. Usualmente uno compara dichos patrones longitudinalmente, por ejemplo, los últimos tres o cinco años lectivos; y/o los analiza se-

gún grandes categorías, como el género, el estatus socioeconómico de las familias, el grupo lingüístico, la etnicidad. El uso de categorías ayuda a simplificar fenómenos complejos, facilitando de ese modo la necesidad de darle sentido y coherencia a las cosas. El riesgo que tal práctica conlleva, sin embargo, es el de perder el sentido personal y humano de quienes son así agrupados. Dado ello, cuando se hace este tipo de análisis, se debe encontrar la forma de rescatar al individuo, de ponerle cara, nombre, notas biográficas. En otras palabras, se trata de traer la dimensión humana al mundo frío de los números.

Es importante tomar en cuenta que cuando se examinan datos sobre el rendimiento académico de los estudiantes, se analizan los resultados de la labor docente. Si los estudiantes demuestran alto rendimiento se genera un sentimiento de logro, de satisfacción, se celebra la eficacia y se trata de sistematizar las prácticas que han llevado a tal punto. Igualmente, si los estudiantes demuestran bajo rendimiento se debe preguntar en dónde se está fallando como educadores. En otras palabras, esta acción tiene implicaciones morales y emocionales muy profundas porque es un análisis del propio trabajo. Educadores saben la cantidad de horas, recursos, reuniones, preparación y coordinación que el acto educativo implica para producir buenos resultados.

Por un lado, como se afirma en los párrafos previos, los números son metáforas representando cierta realidad, la cual deviene en abstracción. Cuando se examinan los resultados de los exámenes (especialmente si éstos son a nivel nacional o regional) usualmente se expresan en números enteros o relativos. Para forjar una cultura de personalización a partir de los números, hay dos condiciones que deben estar presentes en todo momento. Por un lado, el estudio de datos debe ser una práctica constructiva y positiva. El personal docente y administrativo pone esfuerzo, primero, en la comprensión del significado de tales datos; segundo, el esfuerzo va dirigido a establecer procesos investigativos formales, sistemáticos y eficaces (como el uso de investigación participativa) como estrategia para encontrar soluciones duraderas; tercero, el esfuerzo se dirige a establecer vínculos de apoyo y colaboración y a remover cualquier indicio de culpa y castigo.

Por otro lado, el estudio de datos es una práctica incluyente. El personal docente y administrativo hace los esfuerzos que

sean necesarios para invitar y hacer participar a padres de familia, líderes cívicos, y miembros de la comunidad interesados en el funcionamiento exitoso de las escuelas en la región, la ciudad, el pueblo, el barrio. La presencia de estas personas es vital por múltiples razones. Quizás la más importante sea la del bienestar cívico y económico del lugar, puesto que la calidad educativa de las escuelas, tiene mucho que ver con la calidad de vida de una comunidad.

Lo hasta aquí dicho no significa que la ausencia de las precondiciones sea un impedimento para estudiar datos de manera profesional. En algunos casos, de aquí puede partir la creación de tales condiciones. Con el propósito de crear un ambiente profesional de respeto y de apoyo, el modelo comunicativo propone cuatro pasos para personalizar los datos numéricos. Esta manera ordenada de tratamiento de los datos, junto con las condiciones organizativas mencionadas en esta última sección, pueden generar una sinergia sumamente valiosa para la organización. Los pasos son:

1. Conectar nombres a resultados. En el caso donde lo que se tiene son número de identificación en una columna y el resultado de los exámenes en otra, la primer tarea es la de sustituir el número de identificación con el nombre de la persona. Esto es posible una vez se garantiza confidencialidad en el uso de nombres verdaderos.
2. Conectar nombres y resultados a rostros. Un nombre conectado a un resultado asume una dimensión más próxima a quienes hacen el estudio, si a la vez se pueden ver la cara de quien posee tal nombre y números. La tarea de encontrar al o la propietaria de estos datos puede facilitarse si hay un sistema centralizado de carnets de identificación.
3. Conectar nombres, resultados y rostros a narrativas. Un nombre, una fotografía, un número conectados a una pequeña biografía, a un perfil del individuo representado profundiza la humanización de este proceso. La revisión de los resultados de exámenes enmarcados por la humanidad del estudiante puede facilitar un nivel más detallado de nuestro propio entendimiento del porqué de los resultados.
4. Conectar estudiantes y sus resultados con las y los maestros

a una escala humana. Esto significa que si se divide y subdivide el tamaño masivo de las escuelas a una escuela humanamente manejable, la posibilidad de comprensión puede mejorar entre el personal docente. Por ejemplo, se puede dividir por grados (primero de secundaria), luego por materias (matemáticas). La subdivisión podría continuar al punto en que cada maestra tendrá un número adecuado de estudiantes para su análisis.

CONCLUSIÓN

En este capítulo se ha propuesto cuatro aspectos del modelo comunicativo. El propósito de este modelo es el de interrumpir y, eventualmente, dismantelar la discriminación basada en el prejuicio social. Se ha explicado este modelo en el contexto de las instituciones escolares. Aun cuando se sabe lo complejo del proceso cognitivo que se usa para emitir juicios rápidos, la experiencia indica que es posible afectar las vías mentales que llevan al prejuicio social.

Los cuatro componentes no actúan individualmente, y tampoco uno después de otro. Todos actúan de modo simultáneo y asumen diferente valor dependiendo de participantes, momento y lugar. Para propósitos explicativos primero se detalla el poder que la teoría de déficit (social, cultural, lingüístico) tiene en cómo se explican los resultados académicos. Una vez consciente de su existencia uno puede monitorear las instancias en que ocurre y el lenguaje que se usa. Aclarar el tipo de atribución es vital en este auto-monitoreo. Esto es sumamente importante porque es cuando se trata de responder al por qué de los resultados. Atribución de causa juega un papel central en el modo que operan las teorías de déficit. En el modelo comunicativo aquí expuesto se propone el de atribuir causa a factores internos y considerar los factores externos como complemento. Sin embargo, interrumpir las teorías de déficit y establecer atribución de causa donde pertenece son la mitad del proceso.

La otra mitad es la idea la de capital social, cultural e intelectual como sustitución de las teorías deficitarias. Dicha sustitución ocurre en un contexto donde existe la intención de personalizar

el estudio de los resultados de los exámenes. En otras palabras, el desmantelamiento de déficit y su sustitución por capital es posible cuando existe una cultura orgánica donde los estudiantes no se pierden en la abstracción de los resultados numéricos, sino que su presencia se manifiesta en nombres, caras, biografías, participación de la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. New York, NY: Perseus Books Publishing.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Claude (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. NY: Sage Publications.
- Buckley, M. R., & Eder, R. W. (1988). BM. Springbett and the Notion of the "Snap Decision" in the interview. *Journal of Management*, 14(1), 59-67.
- Colleman, J. S. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*. 94, 95-120.
- Marks, J. (1995). *Human Biodiversity: Genes, Race, and History*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Putnam, Robert D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. NY: Touchtone.
- Tatum, B. (2007) *Can we talk about race? And other conversations in an era of school resegregation*. Boston, MA: Beacon Press.