

Prejuicios, aprendizajes y educación

Prejudices, learning and education

Preconceitos, aprendizagem e educação

David Andrés Rubio Gaviria

Profesor doctor en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Cundinamarca, Colombia
E-mail: darubiogaviria@yahoo.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4102-8267>

Julián Ernesto Jiménez Guevara

Estudiante Doctorado en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Cundinamarca, Colombia
E-mail: vincentfukuda@yahoo.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2869-0205>

Recebido em 16 de agosto de 2022

Aprovado em 26 de setembro de 2022

Publicado em 08 de dezembro de 2022

RESUMEN

Los trabajos adelantados por la psicología, y en particular por la psicología educativa, han establecido relaciones entre conductas de prejuicio en los niños y procesos de exclusión en el aula. En otras palabras, se ha pensado que las conductas infantiles que se sustentan en prejuicios relacionados con la raza, la orientación sexual o las identidades de género, así como con formas distintas de la discapacidad, o los rasgos de personalidad que se hallan por fuera de parámetros de la normalidad, a menudo se asocian con procesos de exclusión. Son dos los mecanismos de aprendizaje de los organismos: los de tipo implícito (actividades adaptativas que no son el resultado de una voluntad de aprender, sino que son rutinarias entre los individuos), y los de tipo explícito (aprendizajes de mayor complejidad y exclusivamente humanos). Es objetivo del artículo mostrar cómo la educación puede contribuir a los otros a eliminar sus prejuicios (principio de toda forma de exclusión), porque todo prejuicio es adquirido por las vías del aprendizaje implícito. Para lograr este objetivo, tomamos como método la revisión y lectura temática de fuentes de dos tipos: 1) la literatura sobre el concepto de prejuicio desde el ámbito de la psicología social; 2) trabajos recientes sobre psicología del aprendizaje. Al final, proponemos que la eliminación del prejuicio se logra a través de procesos educativos que se orientan al logro de aprendizajes de tipo explícito.

Palabras clave: Prejuicios; aprendizaje; educación, escuela.

ABSTRACT

The works carried out by psychology, and in particular by educational psychology, have established relationships between prejudiced behaviors in children and processes of exclusion in the classroom. In other words, childhood behaviors that are informed by prejudice related to race, sexual orientation, or gender identities, as well as to forms other than disability, or personality traits that are outside of parameters of normality, are often

associated with processes of exclusion. There are two learning mechanisms of organisms: those of an implicit type (adaptive activities that are not the result of a will to learn, but are routine among individuals), and those of an explicit type (learning of greater complexity and exclusively human). This paper shows how education can help others to eliminate their prejudices (principle of all forms of exclusion), because all prejudice is acquired through implicit learning. To achieve this goal, we take as a method the review and thematic reading of two types of sources: 1) the literature on the concept of prejudice from the field of social psychology; 2) recent work on the psychology of learning. In the end, we propose that the elimination of prejudice is achieved through educational processes that are aimed at achieving explicit learning.

Keywords: Prejudices; Learning; Education, School.

RESUMO

Os trabalhos realizados pela psicologia, e em particular pela psicologia educacional, estabeleceram relações entre comportamentos preconceituosos em crianças e processos de exclusão em sala de aula. Em outras palavras, comportamentos infantis que são informados por preconceitos relacionados à raça, orientação sexual ou identidade de gênero, bem como a outras formas que não a deficiência, ou traços de personalidade que estão fora dos parâmetros de normalidade, são frequentemente associados a processos de exclusão. Existem dois mecanismos de aprendizagem dos organismos: os de tipo implícito (atividades adaptativas que não resultam de uma vontade de aprender, mas são rotineiras entre os indivíduos) e os de tipo explícito (aprendizado de maior complexidade e exclusivamente humano). O objetivo do artigo é mostrar como a educação pode ajudar os outros a eliminar seus preconceitos (princípio de todas as formas de exclusão), pois todo preconceito é adquirido por meio do aprendizado implícito. Para atingir este objetivo, tomamos como método a revisão e leitura temática de dois tipos de textos: 1) a literatura sobre o conceito de preconceito do campo da psicologia social; 2) trabalhos recentes sobre a psicologia da aprendizagem. Ao final, propomos que a eliminação do preconceito seja alcançada por meio de processos educativos que visem alcançar a aprendizagem explícita.

Palavras-chave: Preconceito, Aprendizagem, Educação; Escola.

Introducción

Agencias y organismos internacionales como UNESCO, OCDE, OEI, entre otras, son tal vez las mayores productoras de discurso sobre la educación. Parte de la máquina discursiva se enfoca en insistir en asuntos como la eliminación de brechas; la disminución de desigualdades; la superación, por las vías de la educación, de los procesos de marginación en los países en crisis socio-económica, entre otros. Estos discursos tienen unos efectos: se replantean las estrategias y las acciones educativas y asuntos como el vínculo entre los niños y los jóvenes, sus formas de relación, así como aspectos referidos

a la producción de su subjetividad, en relación con las identidades hoy en juego, se convierten en aspectos centrales para las prácticas escolares.

Las relaciones pedagógicas, ampliamente exploradas por autores clásicos de la pedagogía (MAKÁRENKO, 1980) y otros más recientes (ABRAMOWSKY, 2010; VAN MANEN, 1998; 2004), especialmente han profundizado en categorías como el vínculo o el tacto pedagógico en el trato del maestro hacia sus estudiantes. En cambio, el vínculo entre los niños, las relaciones intersubjetivas entre ellos, y las formas de socialización, han sido frecuentemente de dominio de campos como la psicología infantil o la psicología educativa. Los trabajos adelantados por la psicología, y en particular por la psicología educativa, han establecido relaciones entre conductas de prejuicio en los niños y procesos de exclusión en el aula. En otras palabras, se ha pensado que las conductas infantiles que se sustentan en prejuicios relacionados con la raza, la orientación sexual o las identidades de género, así como con formas distintas de la discapacidad, o los rasgos de personalidad que se hallan por fuera de parámetros de la normalidad, a menudo se asocian con procesos de exclusión.

H. Rodríguez y A. Retortillo (2006), por ejemplo, indican que la formación del prejuicio en el niño depende de un conjunto de factores individuales y sociales interrelacionados; la socialización primaria y directa con los padres, los compañeros de escuela, los profesores y demás canales de transmisión de cultura determina el carácter procesal y complejo del prejuicio (RODRÍGUEZ y RETORTILLO, 2006). Según estos autores, a partir de los tres años de edad los niños son conscientes de las categorías sociales de género, etnia, nacionalidad y discapacidad, pero además se identifican más fácil, demuestran preferencias actitudinales y conductuales con unas categorías más que con otras y evidencian preferencias por los miembros de su propio grupo (RODRÍGUEZ y RETORTILLO, 2006). En este sentido, I. Enesco y S. Guerrero (2012), hacen referencia a que, aunque a los tres años los niños no disponen de un vocabulario para etiquetar diferencias raciales, entre los cuatro y los cinco años empiezan a comprender y usar como categoría raciales vocablos como *blanco*, *negro* o *chino*. A partir de ese momento los niños incorporan la información que circula en torno a los distintos grupos socialmente significativos; y hacia los siete años los niños han adquirido un amplio conocimiento de esta información que está normalmente organizada bajo la forma de estereotipos o prejuicios (ENESCO y GUERRERO, 2012,).

Pese a estos análisis, la superación de los prejuicios no es un asunto de dominio exclusivo de la psicología educativa, pues forma parte también del nivel de la macropolítica

sobre la educación. Recientemente, en el marco de la celebración del Día Internacional de la Mujer, UNESCO publicó una ficha informativa en la que registró unos datos en relación con la necesidad de romper “estereotipos y sesgos discriminatorios de género [y otras formas de] prejuicios” (2022, p. 2), a fin de “empoderar” a las niñas y las mujeres. Según UNESCO, la educación escolar tiene un papel central en el proceso de ruptura de sesgos y prejuicios, porque aquellos “se construyen en la mente de las personas desde la infancia y limitan el futuro de niños y jóvenes” (2022, p. 1). Para mostrar el impacto negativo de los prejuicios, especialmente aquellos basados en género, la ficha ofrece algunos datos: mientras que en Nueva Zelanda solo el 0,6% de las personas está totalmente de acuerdo en que la educación universitaria es más importante para un hombre que para una mujer, en el Líbano el 66% de encuestados “afirma que hay muchos trabajos que las mujeres no deberían hacer” (p. 2). En materia de *bullying* escolar (efecto de procesos de discriminación procedentes de prejuicios), los estudios de UNESCO muestran que en países Europeos “el 54% de las personas LGTBI [...] han sufrido acoso escolar al menos una vez debido a su orientación sexual” (p. 3).

Ahora bien; algunos análisis de carácter historiográfico en psicología sobre los prejuicios, se han inclinado a suponer que habría mucho de natural en este tipo de conducta, y le imprimen en consecuencia un cierto sentido determinista. Dados los aparatos teóricos y los procedimientos de la psicología del desarrollo de mediados del siglo XX, sabemos que las explicaciones sobre varios aspectos de la acción humana se orientaban hacia la idea de los rasgos de la personalidad o del carácter; fueron célebres, en la década de 1930, los test de personalidad que ubicaban a los individuos según unas taxonomías que hoy resultan arbitrarias y poco útiles para explicar la conducta. Es también conocido, en el ámbito de la pedagogía, los trabajos que se orientaron en la dirección del carácter, aunque este fuera el efecto, también, de procesos relacionados con la enseñanza y la educación moral (HERBART, *s/f* [1806]). Como se quiera, investigadores contemporáneos como J. Pozo (2014) y S. Dehaene (2019) reconocen, en el amplio repertorio de la acción humana, que los prejuicios se asocian con conductas aprendidas. Al tratarse de efectos de procesos de aprendizaje, es lícito afirmar que la educación tendría grados de intervención: es en este marco que se sitúan las reflexiones en este artículo. Es claro que des-aprender prejuicios es un desafío que interroga el valor, las consecuencias y la predilección por lo fácil; un desafío que, como propone E. Zuleta (2020), nos exige superarnos, nos pone en cuestión y, en fin, nos obliga a desplegar nuestras posibilidades (ZULETA, 2020).

Discusión. Prejuicios: ¿nacemos con ellos?

El modo en que ciertas líneas de la psicología han discutido el prejuicio se basó por largo tiempo en ideas con sesgo naturalista. Esta perspectiva indica que a partir de 1920 empezó a elaborarse un discurso en relación con la conducta que determinó al prejuicio como una actitud irracional, especialmente a raíz de las propuestas del psicólogo Floyd Allport respecto de la discriminación racial; para él, las actitudes intergrupales negativas hacia las minorías, consideradas absolutamente irracionales, injustificadas y falaces, encontraban un marco conceptual en el término prejuicio, que parecía ser el resultado de un proceso psicológico universal denominado mecanismo de defensa. En aquella época se asociaban al prejuicio distintos procesos psicodinámicos, como la proyección, la frustración, los chivos expiatorios y el desplazamiento de la hostilidad (UNGARETTI *et al.*, 2012). De esta manera, la mirada y el discurso sobre el prejuicio se abordaron a partir ideas relativas a un cierto naturalismo que le otorgó un carácter universal y, por consiguiente, inherente a la naturaleza humana.

En los finales de la década de 1940, el análisis del prejuicio se enfatizó en la estructura de la personalidad; de manera que, en lugar de explicar al prejuicio en términos de procesos intrapsíquicos universales, se comenzó a estudiar como una manifestación de estructuras de personalidad que promueven la discriminación y que se identifican con ideologías políticas extremas. Desde esta perspectiva se creía que los Nazis, por ejemplo, compartirían una personalidad perturbada y que los individuos caracterizados con este tipo de personalidad patológica eran propensos a evidenciar diferentes maneras de prejuicio (UNGARETTI, *et al.*, 2012). Así, al indagar por la manera de identificar las características de la llamada personalidad prejuiciosa, emergió la teoría de la personalidad autoritaria, que permitía explicar el aumento del fascismo y el antisemitismo en Europa y Estados Unidos (UNGARETTI, *et al.*, 2016). Esta teoría sostiene que hay una dimensión de la personalidad, desarrollada al interior de familias con patrones de crianza autoritarios, duros y represivos, que establece la filiación del individuo a adoptar ideologías y actitudes autoritarias, etnocéntricas y prejuiciosas (UNGARETTI, *et al.*, 2012).

En las décadas de 1960 y 1970, el análisis del prejuicio viró de una explicación desde un nivel psicológico individual hacia una perspectiva sociocultural, marcada por un notable desinterés psicológico por las raíces del prejuicio. En este periodo, el foco de estudio consistió en identificar y explicar los aspectos de las relaciones y estructuras sociales que enmarcaban el prejuicio y la discriminación. Se identificaron aspectos como el colonialismo

interno, las ventajas socioeconómicas de los blancos frente a la raza negra, la división del mercado laboral y el racismo institucionalizado (UNGARETTI, *et al.*, 2012). Así, los prejuicios son antipatías apoyadas en generalizaciones imperfectas que podemos sentir o expresar y dirigir las hacia un grupo en general o hacia un individuo. De acuerdo con estas perspectivas, el efecto final del prejuicio es colocar al grupo o al individuo en una situación de desventaja que no merece por su propia conducta.

Los prejuicios contienen dos ingredientes esenciales: actitud y creencia; es decir que debe haber una *actitud* favorable o desfavorable que está vinculada a una *creencia* excesivamente generalizada y, por lo tanto, errónea. Las declaraciones prejuiciosas expresan a veces el factor actitud, a veces el factor creencia; pero en todo caso cumplen una función irracional específica para quien lo sustenta (ALLPORT, 1971).

Finalmente, según esta misma analítica, durante las últimas dos décadas del siglo XX el prejuicio se consideró como un fenómeno universal, omnipresente e inevitable y, además, que surge a raíz de ciertos procesos cognitivos naturales y normales que tienen como fin simplificar la complejidad del entorno social. De esta idea surgen dos enfoques que explican la manera en que los procesos cognitivos básicos determinan el prejuicio, uno *stricto sensu* cognitivo, que parte del concepto de estereotipo como una estructura cognitiva que categoriza, organiza y representa información sobre las categorías sociales, y otro cognitivo motivacional, que considera que dicha categorización social desemboca en un proceso motivacional para evaluar el propio grupo de forma positiva en relación con el exogrupo. Algunas limitaciones de estos enfoques tienen que ver con que el componente afectivo fue relegado a un segundo plano o no se tuvo en cuenta (UNGARETTI, *et al.*, 2012, p. 307).

Estas perspectivas, todas de raigambre psicológica, se orientan a mostrar que tenemos una propensión al prejuicio basada en nuestra tendencia natural y habitual a crear generalizaciones, conceptos y categorías, cuyo contenido representa una simplificación de nuestro mundo de experiencias. En otras palabras, es lícito decir que los diferentes enfoques, al menos desde 1920 hasta las últimas dos décadas del siglo XX, dotan de un cierto naturalismo al prejuicio. Según Gordon Allport (1971), las categorías racionales se atienen a nuestra experiencia directa, es decir que dependen de nuestra relación con la realidad empírica; pero también podemos formar con la misma facilidad categorías irracionales que pueden carecer de todo fundamento real, hechas con base en rumores, proyecciones emocionales y fantasías (ALLPORT, 1971, p. 43). Estas generalizaciones y categorizaciones irracionales son los prejuicios.

Sin embargo, no toda generalización excesiva es un prejuicio. Algunos son simplemente concepciones erróneas, en las que organizamos una información inadecuada. Hay un criterio que nos ayuda a distinguir entre el error común de juicio y el prejuicio:

Si una persona es capaz de rectificar sus juicios erróneos a la luz de nuevos datos, no alienta prejuicios. Los pre-juicios se hacen prejuicios solamente cuando no son reversibles bajo la acción de conocimientos nuevos. Un prejuicio, a diferencia de una simple concepción errónea, se resiste activamente a toda evidencia que pueda perturbarlo. Estamos propensos a reaccionar emocionalmente cuando se amenaza a un prejuicio con una contradicción. De modo que la diferencia entre los pre-juicios corrientes y el prejuicio está en que se puede discutir un pre-juicio sin resistencia emocional (ALLPORT, 1971, p. 24).

De manera que, para Allport, la acción de conocimientos nuevos puede hacer reversible un error común de juicio antes de que se vuelva prejuicio; incluso puede revertir un prejuicio. Esto quiere decir que aprendiendo conocimientos nuevos sobre aquellas generalizaciones conceptos y categorías erróneas, podemos superar prejuicios. Se trata de desaprender un prejuicio y, en su lugar, favorecer otros tipos de aprendizaje. Pensemos en los prejuicios derivados del racismo, la xenofobia, el estatus social o las discapacidades; el trabajo de un profesor encargado de impartir nuevos conocimientos que abarquen conceptos como la empatía, la igualdad y la justicia puede ser un camino hacia la superación de dichos prejuicios.

Aprendizaje y prejuicios

El sentido crítico de nuestros análisis, sin embargo, nos lleva a tomar distancia de toda mirada trascendental acerca de la subjetividad humana. De hecho, consideramos, de la mano de perspectivas neo-pragmáticas, que la subjetividad es el resultado de contingencias históricas y de subsecuentes prácticas. Por esta razón, interrogamos el carácter natural de cualquier modo de prácticas asociadas con relaciones entre individuos que se expliquen desde huellas o determinaciones que nos antecedan. Así, en contraposición a la idea de que los prejuicios son naturales, inherentes a la condición humana, resultan de interés miradas más recientes que explican las conductas asociadas al prejuicio como efecto de procesos de aprendizaje. En esta analítica, Dehaene (2019) explica que aprender es ajustar los parámetros de un modo mental, aprovechar la explosión combinatoria, minimizar los errores, explorar el espacio de lo posible, optimizar una función de recompensa, acotar el espacio de investigación y proyectar hipótesis *a priori*. De manera general, el aprendizaje es la modificación perdurable de la conducta o del potencial conductual como resultado de

la experiencia. El aprendizaje, de acuerdo con Dehaene (2019) no solo atraviesa todos los aspectos de nuestra vida: es condición de nuestro ser en el mundo. Pero ¿cómo aprendemos? ¿Cómo opera la adquisición de conocimiento?

En el proceso de evolución cerebral (DEHAENE, 2019), los humanos conseguimos y desarrollamos cuatro funciones que maximizan la velocidad con la que extraemos información del entorno; y en estas funciones o pilares del aprendizaje debemos confiar para optimizar los esfuerzos en el momento que necesitemos aprender rápido: la *atención*, el *compromiso activo*, el *feedback a partir del error* y la *consolidación*. La atención es importante para seleccionar la información relevante presente en diferentes circuitos del cerebro; cuando prestamos atención a un objeto y lo hacemos consciente “las neuronas sensoriales que lo codifican se amplifican y prolongan masivamente, y sus mensajes se propagan hasta la corteza prefrontal, donde poblaciones enteras de neuronas se encienden y permanecen activas durante mucho tiempo, mucho más allá del acontecimiento originario” (DEHAENE, 2016, p. 206). Así amplificamos la información sobre la que nos concentramos al aprender.

El compromiso activo hace referencia a que un organismo pasivo no aprende; aprender implica ser curioso, comprometerse, generar hipótesis y ponerlas a prueba. Para aprender, el cerebro “debe, en un comienzo, formarse un modelo mental hipotético del mundo exterior, y luego proyectarlo sobre su entorno y comparar sus predicciones con lo que recibe de los sentidos” (DEHAENE, 2016, p. 237). Evaluar nuevas hipótesis implica una postura comprometida, atenta y activa. Por otro lado, un buen *feedback*, a partir del error, garantiza mejores aprendizajes; el error es fundamental para el aprendizaje. Al detectar los errores, dice Dehaene, “el cerebro logra corregir sus modelos del mundo. Casi todas las regiones cerebrales emiten o intercambian señales de error” (2016, p. 265). De ahí la importancia de que el entorno, en casa o en la escuela, le proporcione al aprendiz con la mayor rapidez y precisión posibles una devolución que le permita revisar el error; el objetivo es obtener comentarios detallados que contengan con precisión lo que debía hacerse. Por eso la devolución sobre el error permite la comparación entre predicciones y realidad para corregir los modelos que elaboramos acerca del mundo.

La consolidación hace referencia al proceso en el cual todas las noches nuestro cerebro repasa los acontecimientos importantes que registró durante la jornada y los traslada a un compartimento más eficaz de nuestra memoria; cuando despertamos el aprendizaje del día anterior está más consolidado y automatizado, incluso nuestro cerebro

puede descubrir durante el sueño regularidades que se nos escaparon durante la vigilia (DEHAENE, 2016). Así pues, durante el sueño el cerebro reproduce sus modelos una y otra vez, para alcanzar la consolidación que automatiza y vuelve fluido lo que aprendemos. Desde esta orilla, que muestra que todo es aprendido, se puede entender el prejuicio como algo que igualmente se aprende y no como una conducta inherente a nuestra condición humana, universal, omnipresente ni inevitable. Dehaene propone cuatro funciones o pilares del aprendizaje, mientras que Pozo (2014), en la misma orilla, señala dos formas o tipologías del aprendizaje: el implícito y el explícito.

Aprendizajes implícitos y explícitos

En la psicología del aprendizaje humano existe una vieja escisión entre dos tradiciones, una basada en el aprendizaje conductual y la otra en el aprendizaje cognitivo. Esta separación ya no se sitúa en lo que se aprende (conductas o representaciones), sino que la diferencia radica hoy en los procesos, en las preguntas por cómo se aprende:

bien de forma asociativa, como suponen los modelos conductistas y de procesamiento clásico de información, o bien mediante procesos reflexivos, metacognitivos, dialógicos, dirigidos a la construcción de conocimientos, como asumían Piaget, Vygotski o la Gestalt, y como hoy en día sostiene buena parte de los enfoques que se acercan al aprendizaje humano desde la perspectiva instruccional, preocupados por la adquisición de conocimientos complejos (POZO, 2014, pp. 24-25).

Para Pozo (2014), esta oposición entre un aprendizaje asociativo, encaminado a captar de forma más o menos realista el mundo, y un aprendizaje constructivo, que supone ir más allá de esa realidad inmediata para construir significados y relaciones que no están en el mundo sino en la mente del aprendiz, se ha reorientado en la actualidad con base en los resultados de nuevas investigaciones cognitivas y neuropsicológicas que muestran que todo proceso psicológico, “desde la percepción o la atención, al aprendizaje, la memoria o el razonamiento, es un proceso constructivo, que no se limita a registrar las propiedades de los objetos, del mundo tal como es, sino a construir esos objetos, ese mundo sobre el que aprende” (POZO, 2014, p. 25). Y esta distinción entre aprendizajes asociativos y aprendizajes constructivos se ha encaminado a su vez hacia una nueva dicotomía, entre aprendizajes implícitos y aprendizajes explícitos, que dialogan continuamente para ajustar nuestras representaciones a los cambios ambientales.

El sistema de aprendizaje implícito, más antiguo y primario, “consiste en procesos asociativos de cómputo para la detección de las regularidades, que nos permiten generar

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71737>

representaciones implícitas que tienen una función adaptativa de predicción y control de esos cambios ambientales” (POZO, 2014, p. 70). Es útil y eficaz para enfrentarse a ambientes estables; sin embargo, los ambientes culturales humanos, cada vez más abiertos y cambiantes, requieren un segundo sistema de aprendizaje de naturaleza explícita, que se apoya en estructuras cerebrales cuya aparición evolutiva es reciente, se alimenta en gran parte de las representaciones generadas por el sistema implícito primario, y que

permite re-presentarlas en forma de metarrepresentaciones, una función cognitiva propia de nuestra especie, mediada por sistemas culturales de representación simbólica, que hace posible reconstruir o redescubrir representacionalmente los productos del aprendizaje implícito por medio de nuevos códigos o formatos que generan nuevos significados, haciendo posible dos tipos de aprendizaje que parecen específicos, si no exclusivos, de la mente humana y que, en suma, identificarían al *homo discens* como especie que aprende: la adquisición de conocimiento y el cambio personal, basados ambos en formas complejas de aprendizaje explícito (POZO, 2014, p. 70).

En palabras simples, nuestro aprendizaje es implícito cuando aprendemos sin ser conscientes de ello. Pero aun cuando aprendemos de forma intencional o consciente, esto es explícitamente, lo hacemos siempre a partir de aprendizajes implícitos previos, de los que no somos conscientes. De tal manera que el aprendizaje explícito “sería un sistema subsidiario, o parásito, del sistema implícito primario, en la medida en que se alimentaría de sus productos sin saber que lo está haciendo, con los riesgos que ello comporta para su propia racionalidad y para la propia eficacia de nuestros aprendizajes, sobre todo en nuevos contextos” (POZO, 2014, p. 49).

De acuerdo con nuestro enfoque, es dable afirmar que los prejuicios son producto de ese aprendizaje implícito y, por lo tanto, una suerte de riesgo para la racionalidad porque se aprenden mediante un proceso que no se atiene a una razón consciente y reflexiva; pero a través del aprendizaje explícito podemos rectificar los pre-juicios y adquirir nuevo conocimiento para superarlos.

En este sentido, cabe señalar que el procesamiento implícito de la información es más *rápido* que el explícito. “Antes de saber por qué nos sentimos amenazados, nos sentimos amenazados” (POZO, 2014, p. 49). Cuando nos enfrentamos a una situación nueva que necesita ser justificada de algún modo, el sistema explícito se activa, pero solo se activa ante las situaciones que rompen con lo habitual; mientras que el sistema cognitivo implícito siempre está activo, siempre alerta. También cuando tomamos decisiones la intuición antecede a la reflexión, precisamente porque el pensamiento intuitivo es rápido mientras que el consciente es lento; por eso con frecuencia razonamos respecto de las intuiciones

apresuradas que nos proporciona el sistema implícito, es decir que buscamos racionalizar las conclusiones que nuestro sistema implícito ha extraído en forma de prejuicios, “lo que sin duda es muy económico y eficiente para el sistema cognitivo, pero no necesariamente desde el punto de vista de la racionalidad lógica, y en todo caso contribuye a consolidar muchos sesgos y prejuicios que quedan así aparentemente justificados de forma explícita” (POZO, 2014, p. 49).

Además de ser más rápidos y económicos que los explícitos, los aprendizajes implícitos y con ellos los prejuicios, son también más duraderos y menos vulnerables a nuevos aprendizajes, a menos que sea de forma esforzada e intencional, es decir a través de procesos explícitos. Se trata de recodificar estas representaciones aprendidas implícitamente, a través de lenguajes simbólicos que permitan adquirir nuevos conocimientos; de esta forma lo que hemos aprendido de modo explícito, pero posteriormente hemos “implicitado” o automatizado, se preserva y puede recuperarse mucho tiempo después de haber sido aprendido (POZO, 2014, p. 51). Ahí, en el proceso de adquirir nuevo conocimiento, radica la importancia de la labor del profesor, ya que el aprendizaje explícito necesita no solo del esfuerzo del estudiante, sino que, principalmente, de la experticia del profesor.

De manera que, si a través del aprendizaje implícito adquirimos diferentes representaciones, como los prejuicios, es mediante la función metarrepresentacional que hacemos conscientes nuestras representaciones para convertirlas en verdadero conocimiento, “mediante una redescipción o reinterpretación representacional de aquellas representaciones primarias” (POZO, 2014, p. 70); y esa función metarrepresentacional, esa re-descripción, ese esfuerzo de reconstruir mediante procesos explícitos las creencias y los prejuicios que están profundamente arraigados al ser aprendidos de modo implícito, se puede alcanzar en la escuela con los procesos derivados de la actividad de los profesores.

A manera de conclusión. Educación o la eliminación de los prejuicios

Sabemos que los procesos del aprendizaje han sido predominantemente objeto de estudio de la psicología, particularmente de la psicología cognitiva en las décadas recientes. Así mismo, conocemos sobre los puentes que se han tendido entre esta forma de la investigación psicológica y el tardío campo de la psicología educativa. En cualquier caso, el estudio sobre el aprendizaje ha estado distante de la pedagogía en tanto campo autónomo; más bien, el espacio más próximo a la pedagogía en el cual ha tenido cabida el

aprendizaje es la didáctica. Sin embargo, al ser un tema de todo el interés de la educación contemporánea, como se constata en las ideas más recientes de UNESCO (2022) y que presentamos en la primera parte del artículo, es posible explicar el prejuicio como el efecto de procesos de aprendizaje implícito que, no obstante, pueden ser modificados mediante la adquisición de conocimientos más complejos y que son producidos mediante procesos de aprendizaje explícitos. Las perspectivas de línea cognitiva en las que nos hemos apoyado para soportar esta hipótesis (POZO, 2014; DEHAENE, 2019), coinciden en afirmar, no sin cierta timidez al no tratarse de su campo de estudios, que la educación, específicamente la educación escolar, tendría las claves para la puesta en marcha de procesos de aprendizaje explícito. En otras palabras, estas perspectivas reconocen que este tipo de aprendizaje es el efecto de procesos de educación.

Esta idea nos sitúa en un asunto que pasamos por alto por su aparente obviedad. No todo aprendizaje es el producto de procesos de educación pues, como se observa en la multiplicidad de ejemplos que trabajan nuestras fuentes (POZO, 2014; DEHAENE, 2019) pareciera que la vida entera está dispuesta para el aprendizaje y no habría nada en nuestras actividades que no se relacione con aprender. Aunque desborda la temática en nuestro artículo, esta idea ha sido transversal en el discurso de política educativa de los organismos internacionales y se ha manifestado bajo el enunciado del aprendizaje a lo largo de la vida.

Pero en el campo pedagógico sigue pendiente una revisión: si bien es lícito reconocer que la actividad de todo organismo vivo está asociada con permanentes procesos adaptativos que en su conjunto identificamos como aprendizaje, también es cierto que es posible diferenciar entre los aprendizajes que son el producto de procesos sistemáticos y, por lo tanto, intencionales, de enseñanza. Como propone Biesta, un asunto es “ser enseñado por” y otro es “aprender de” (BIESTA, 2016, p. 121).

Los prejuicios pueden considerarse como el principio de conductas que derivan en posteriores procesos de marginación, de segregación y de exclusión. Distinto a las teorías de la reproducción, ampliamente difundidas después de la década de 1970, es posible pensar que las escuelas no son necesariamente los espacios institucionales en los que tiene lugar la reproducción de las actitudes segregacionistas y excluyentes que se viven en el conjunto social, en declive de los valores democráticos. Al contrario, preferimos pensar, de la mano de Simons y Masschelein en su lúcida lectura sobre Rancière y su maestro ignorante, que es precisamente la escuela el lugar en el que es posible plantear unas mejores formas de la democracia, al permitírsele a cada individuo, a cada infante, ser igual

a los demás. Y esta igualdad, que es de inteligencias y de capacidades como creyó Joseph Jacotot en el siglo XIX, deriva en una idea de democracia como potencia, esto es, como “la capacidad de la gente común de descubrir modos de acción para decidir sobre asuntos comunes [...] la capacidad de hacer que las cosas sucedan, de hacer cosas” (SIMONS Y MASSCHELEIN, 2011, p. 26).

La igualdad de inteligencias y de capacidades, como punto de partida que es exclusivo de la escuela (el mundo contemporáneo ofrece escasos espacios libres de competencia), es solo posible con una figura hoy anacrónica de maestro: las ideas constructivistas, legadas por la psicología educativa, plantean una forma del maestro cuya subjetividad está signada por ser un facilitador y un animador del aprendizaje, esto es, una suerte de maestro ignorante craso. Nada más lejos de esto los principios pedagógicos de la democracia. Al contrario, como acertadamente lo leyó Rancière, “el maestro ignorante (Jacotot) supone igual inteligencia y atrae la atención hacia algo en común [...] la enseñanza del maestro ignorante es una actividad pública” (2011, p. 28).

La ignorancia del maestro ignorante no está en el hecho de no-saber, sino en su capacidad para vérselas con la resistencia del que aprende. No es pasivo (facilitador, animador) ante la exhibición de los prejuicios de quienes los han adquirido por las vías automáticas de sus aprendizajes implícitos, sino que busca, por la vía de la enseñanza, proponer nuevos conocimientos que permitan desaprender aquello que redundante en la anulación del otro y, en su lugar, favorecer la ampliación del lenguaje, el uso de la palabra, la pausa de la reflexión. Comprende que el punto de partida es la condición de iguales en infancia, y el de llegada no es la comunidad humana desprovista de problemas; al contrario, es elogioso de la dificultad, como pensó Zuleta: el maestro que propone salidas a los prejuicios, a través de su activo rol de enseñante, desea “una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades”, en lugar de buscar “el mundo de la satisfacción [esa] monstruosa sala-cuna de abundancia pasivamente recibida” (2015, p. 13-14).

Referencias

ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de querer**. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós, 2010.

ALLPORT, Gordon W. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1971.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71737>

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro". **Pedagogía y saberes**, Bogotá, Num. 44, enero de 2016. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4069> Acceso el 15 de julio de 2022.

DEHAENE, Stanislas. **¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2019.

ENESCO, Ileana; GUERRERO, Silvia. **El prejuicio en la niñez**. Algunas pistas para entenderlo y mitigarlo. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (344), 19-22. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/525>, 2012.

HERBART, Frederich. **Pedagogía general derivada del fin de la educación**. Madrid: Ediciones La Lectura, s/f [1806].

MAKÁRENKO, Antón. **Poema pedagógico**. Madrid: Akal, 1980.

POZO, Juan Ignacio. **Psicología del aprendizaje humano**. Madrid: Ediciones Morata, 2014.

RODRÍGUEZ, Henar; RETORTILLO, Álvaro. **El prejuicio en la escuela**. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 20, núm. 2, pp. 133-149 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España, 2006.

SIMONS, Marteen; MASSCHELEIN, Jan. ¿Odio a la democracia... y al rol público de la educación? Sobre Rancière, democracia y educación. In: SIMONS, Marteen; MASSCHELEIN, Jan; LARROSA, Jorge (eds.). **Jaques Rancière**. La educación pública y la domesticación de la democracia. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011, p. 11 – 40.

UNESCO. **#SuEducaciónNuestroFuturo #RompeElSesgo**: cuestionar los sesgos y estereotipos de género en la educación y a través de ella; datos más recientes sobre la igualdad de género en la educación. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380827_spa, 2022.

UNGARETTI, Joaquín; MÜLLER, Mariela; ETCHEZHAR, Edgardo. **El estudio psicológico del prejuicio**: Aportes del autoritarismo y la dominancia social. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. Vol. 12 nº1, julio 2016. pág. 75-86.

UNGARETTI, Joaquín. et al. **El estudio del prejuicio desde una perspectiva psicológica**. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012. pág. 304-308.

VAN MANEN, Max. **El tacto en la enseñanza**. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona, Paidós, 1998.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71737>

VAN MANEN, Max. **El tono en la enseñanza**. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona: Paidós, 2004.

ZULETA, Estanislao. Elogio de la dificultad. En: ZULETA, Estanislao. **Elogio de la dificultad y otros ensayos**. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A., 2015.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)