

# COGNICION SOCIAL E INEQUIDAD ESCOLAR

Oscar Lennon del Villar  
Academico

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educacion

---

## Resumen

A partir del hecho constatado por la psicología social de que la interpretación de las conductas sociales no es en absoluto evidente, como lo ilustran los múltiples sesgos que caracterizan a la cognición específicamente social, se sostiene que se trata de un problema pedagógico de la mayor relevancia, especialmente en relación a los alumnos de los sectores sociales desfavorecidos, cuyas actuaciones y desempeño son a menudo percibidos y apreciados en base a prejuicios y estereotipos diversos, lo que contribuye a la generación de la inequidad social de educación. En conexión con esto se plantea la necesidad para los educadores de neutralizar estas formas de la cognición social, recurriendo para ello a los saberes aportados por las ciencias de la educación.

**Palabras Claves:** interacción, interpretación, sesgos cognitivos, prejuicios estereotipos.

## Abstract

This work is based on the fact, observed by social psychology, that the interpretation of social action is not always evidence, as it is illustrated by many bias of social cognition. It is affirmed that there is a pedagogic problem of important relevance, in relation with the social disvantaged students specially, because their behavior and results are often perceived in base of prejudices and stereotypes. Related with this it is recommended the necessity for teachers to get the control of their social cognition, handling the knowledge generated by the science of education.

**Key words:** interaction, interpretation, cognitive bias, prejudices, stereotypes.

## Introduccion

La educación consiste ante todo en una interacción social, en una forma particular de interacción que se distingue por lo que es su finalidad específica,

no necesariamente consciente, la de suscitar o producir aprendizajes. Tal es la estructura más básica, más fundamental, de la educación, en la que de hecho se asientan sus innumerables manifestaciones concretas, tanto las que tienen lugar en la escuela como fuera de ella. Y así como acontece en toda interacción social, las conductas y palabras de los individuos involucrados en una situación educativa son objeto de continuas interpretaciones, y de expectativas también acerca de lo que sobrevendrá próximamente. Incluso en sus formas más elementales, la interacción “involucra la adopción por cada uno de los individuos de las actitudes de los otros hacia él” (Mead, 1973), esto es, la elaboración de expectativas acerca de lo que está por-venir, que son en realidad interpretaciones anticipadas de los comportamientos de los otros, y de las consecuencias sobre ellos de las propias conductas.

Una dimensión esencial de toda situación educación reside por lo tanto en su naturaleza simbólica o interpretativa, lo que implica que el maestro está constantemente atribuyendo un sentido a las actuaciones de cada uno de sus alumnos: a su grado de comprensión en relación a la explicación de un concepto o a las instrucciones que proporciona para abordar una tarea; también a sus avances o dificultades en la realización de ésta, a su comportamiento en la sala de clases; a lo que se suman las apreciaciones de carácter evaluativo, que suelen con frecuencia impregnar la percepción y comprensión de las acciones de los alumnos, o del conjunto de una clase.

Sin embargo, ese quehacer hermenéutico del maestro, no es de por sí evidente ni mucho menos, y no sólo porque con frecuencia está interesado en procesos internos de construcción de conocimientos que no son claramente discernibles a partir de sus síntomas o manifestaciones exteriores, sino también porque, como lo ha hecho ver Jerome Bruner (1986), “el acto consistente en interpretar a otra persona es casi inevitablemente problemático”. En parte esto se explica por el hecho de que nunca nadie ha visto ni podría ver a un hombre o una mujer “en sí”, como una entidad independiente u “objetiva”, ya que la percepción no es una copia o un calco de la realidad, no consiste en la pura recepción de informaciones provenientes del mundo exterior o de sí mismo.

“La realidad de la vida cotidiana –dicen Berger y Luckmann (1979)- contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y “tratados” en los encuentros cara a cara”. Más concretamente, esto significa que el otro es percibido como un ser de un género y de una sociedad determinados, de una condición social particular, como un “tipo simpático”, un “vendedor”, etc., es decir, en base a categorías o tipificaciones socialmente determinadas. En el caso de la escuela, es también en términos de un conjunto de categorías específicas, las de “buen” o “mal” alumno, de “lento” “flojo” o “aplicado”, de “porro” o “brillante”, de “respondedor”, entre otras, que los estudiantes son percibidos y juzgados por los profesores.

Por lo demás, se trata de estructuras de la percepción social que influyen considerablemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo sostiene Wertsch (1993), uno de los representantes más destacados de la perspectiva vygotskiana, quien afirma que “estas categorías, y los medios para aplicarlas, desempeñan un papel fundamental en la conformación de las funciones intersicológicas e intrasicológicas”. Y es bien conocido el hecho de que en la interacción con sus alumnos el profesor suele guiarse por la imagen que de ellos se ha formado, lo que se traduce en múltiples consecuencias para el aprendizaje y el rendimiento de los escolares, como lo demostraron Rosenthal y Jacobson (1980) en sus experiencias acerca del “efecto pygmalión”.

El reconocimiento por la psicología del carácter problemático del conocimiento propiamente social guarda relación igualmente con una clase especial de fenómenos, identificados y descritos a partir de los años sesenta, los que dejan en evidencia el hecho de que el pensamiento social no se conforma ni mucho menos a las reglas de la pura racionalidad, a los cánones del razonamiento hipotético deductivo. Por el contrario, la cognición social consta de un sinnúmero de “sesgos”, que han sido definidos como “el conjunto de distorsiones, aberraciones y otros errores de juicio que parecen caracterizar el funcionamiento cognitivo del sujeto social” (Guimelli, 1999). Uno de ellos es el “sesgo de la representatividad”, puesto en evidencia por Kahneman y Tverski en 1973, mediante una experiencia en la cual se ponía en conocimiento de una serie de personas los pormenores de un conjunto de entrevistas realizadas por psicólogos a setenta ingenieros y treinta abogados; y además se les decía que a partir de la información recogida se habían elaborado fichas individuales de identificación con el objeto de poder describir rápidamente a cada uno de los entrevistados (Guimelli, 1999).

Posteriormente, se presentaba a cada sujeto una ficha, en la que se indicaba por ejemplo: “Juan es un hombre de 39 años, está casado y tiene dos hijos, participa activamente en la vida política local, su pasatiempo preferido es la colección de libros raros; le gusta la competición, la discusión y se expresa bien”; y en base a esta descripción se le pedía que identificara la profesión de Juan.

De hecho, la gran mayoría respondió que se trataba de un abogado, a pesar de que un razonamiento estadístico elemental indicaba que había un setenta por ciento de posibilidades de que fuera un ingeniero, haciendo caso omiso de dicha información; en otras palabras, los sujetos prefirieron focalizar su atención en las informaciones que figuraban en la ficha, lo que probablemente hizo emerger sus propias representaciones de lo que son las características típicas del abogado.

Por otro lado, se ha comprobado experimentalmente también que la ausencia o carencia de información no impide que las personas puedan sacar conclusiones, incluso cuando tienen la posibilidad de conseguirla sin un esfuerzo mayor, ya que las más de las veces prefieren servirse de los procedimientos más “cortos”, de “atajos”

que permiten proporcionar una respuesta aceptable desde el punto de vista de las normas que regulan los intercambios sociales cotidianos.

Un sesgo adicional del pensamiento social consiste en la tendencia a establecer relaciones entre dos series o categorías de acontecimientos que no guardan en realidad ninguna relación entre sí, lo que se materializa en “correlaciones ilusorias” que fueron descubiertas por Hamilton y Gifford en 1976. De acuerdo al diseño experimental que utilizaron, se muestra a los participantes una serie de 39 comportamientos, que se distribuyen desigualmente entre conductas deseables y no deseables; además, en el momento de la presentación cada uno de esos comportamientos es asociado ya sea a un miembro de un grupo A mayoritario, o bien a un miembro del grupo B minoritario (Beauvois, Deschamps, 1990).

Aunque las conductas indeseables se hallaban distribuidas en proporción idéntica en ambos grupos, los sujetos sobreestiman sistemáticamente, en una proporción altamente significativa, la relación entre el comportamiento socialmente indeseable y el grupo minoritario, y es en esta estructura que se apoyan para elaborar argumentos y sacar conclusiones. Así lo confirman por añadidura diversas experiencias similares, en una de las cuales se observa una marcada tendencia a sobreestimar la frecuencia de delitos en el grupo en que se localizan las faltas más graves, seguramente por el hecho de que es más probable que los delitos sean más frecuentes en los grupos en donde se producen los de mayor gravedad.

No son pocos los distintos sesgos que operan en el caso del pensamiento específicamente social, los que se observan incluso en el caso de individuos con un elevado nivel de formación de carácter científico. Conforman en realidad una extensa lista, de la cual forman parte los que a continuación de manera sucinta se señalan: 1) sobre los procesos deductivos ejerce notable influencia una información concreta, la que suscita en el sujeto la formación de imágenes (*vivid information*) que tienen una probabilidad mayor de presentarse cuando el observador está focalizado sobre un caso único particular; 2) las personas son mucho más sensibles a un caso adecuadamente descrito o narrado que a una demostración bien construida que aporta sólidos elementos de prueba, incluso si en el primer formato los elementos de prueba están simplemente ausentes; 3) un objeto o un acontecimiento es considerado un agente causal tanto más probable o efectivo en la medida que se halla disponible o “a mano” a nivel de la percepción o de la cognición.

De igual manera, un sesgo adicional da cuenta de la existencia de una acentuada tendencia a la confirmación o validación de las hipótesis que previamente se tienen sobre otra persona, sobre uno mismo o sobre la “naturaleza humana” en general; y el pensamiento social tiende a operar de ese modo aún en aquellas situaciones en que se dispone de informaciones relevantes que apuntan en sentido contrario a las hipótesis, las que son por lo tanto descartadas, y sin que los sujetos tengan conciencia de esto (Beauvois, Deschamps, 1990).

A pesar de que no hay al parecer estudios que así lo indiquen, es probable que muchos de las modalidades recién señaladas de la cognición social estén presentes en la escuela, es decir, que las interpretaciones que hacen los maestros de la conducta, la comprensión y los trabajos de sus alumnos tiendan con una alta frecuencia, por ejemplo, a orientarse por la búsqueda de informaciones confirmatorias de las hipótesis que se han formado de ellos, o por correlaciones ilusorias entre las notas obtenidas por el comportamiento en el aula. Sí hay antecedentes, en cambio, de la presencia en el ámbito escolar de los sesgos cognitivos ligados a las atribuciones causales. Así acontece, por ejemplo, con lo que se ha denominado el “error fundamental” de atribución, consistente en la propensión a invocar factores internos para dar cuenta de las conductas, o de los logros o fracasos de una o más personas, con la omisión consiguiente las situaciones de los contextos en que se hallan situadas y de la influencia que pudiera estar ejerciendo.

De hecho, en la institución escolar se observa una tendencia sistemática a explicar de esta manera los bajos resultados que obtienen los alumnos de un curso, o de la escuela en su conjunto, recurriendo en especial al argumento clásico de la “inteligencia”, de las “carencias” lingüísticas u otras. Por lo demás, esto mismo puede ser visto como una manifestación del esencialismo que caracteriza a la percepción social, esto es, la invocación de una propiedad subyacente, fija o inalterada, para dar cuenta de las conductas de los demás, o de los individuos de categorías sociales distintas de la propia: “el ‘nosotros’ sería distinguido del ‘ellos’ no sólo por referencia a los atributos superficiales sino a esencias (genéticas, culturales, lingüísticas, históricas, etc) que les dan un significado” (Corneille, Leyens, 1996). Y desde semejante perspectiva la existencia misma de elementos contextuales es enteramente ignorada, lo que explica quizás por qué los elementos de éste tipo fueron durante largo tiempo omitidos cuando se trataba de dar cuenta de los resultados diferenciales de los alumnos; y desde esta perspectiva se puede entender también la recepción entusiasta que tuvieron el medio educacional las teorías de la “inteligencia” que se formulan a principios del siglo veinte, al igual que la prevalencia, en el campo de la psicología y de la pedagogía, de la creencia en lo que Vygotsky (1981) llamaba el “niño eterno”, visto como un ser intemporal, idéntico siempre a sí mismo, con independencia de los contextos de tiempo y de lugar en los que transcurre su existencia.

No es menos cierto, sin embargo, los elementos situacionales no siempre son ignorados en los procesos de atribución causal, en virtud del “sesgo egocéntrico”, denominado también “sesgo de complacencia”, caracterizado por la indulgencia que las personas manifiestan con respecto a sí mismas en la asignación de causas determinadas a fracasos o dificultades en la realización de una tarea.

Más concretamente, se observa una acentuada tendencia a atribuir el éxito propio a causas internas, en tanto que los factores externos son movilizados para dar cuenta de los fracasos que uno mismo experimenta, como puede verse en

las interpretaciones que a menudo proponen los estudiantes de las calificaciones obtenidas en un examen: “me saqué un 6,0” en oposición a “me pusieron un 2,0”. En cambio, cuando se trata del éxito o fracaso de otros individuos la lógica de las explicaciones opera en sentido inverso, ya que el primero es casi siempre atribuido a factores situacionales: “le toco justo la pregunta que sabía”, mientras que en el caso del segundo son invocados aspectos internos o disposicionales, radicados en el “ser” mismo del sujeto.

Comoquiera que sea, las numerosas investigaciones emprendidas en torno a estas peculiares “distorsiones” de la percepción y el razonamiento, así como las interrogantes y reflexiones que han suscitado, ponen en evidencia la naturaleza particular de la cognición social, presente incluso en los sujetos familiarizados con un tipo de pensamiento más o menos coherente y riguroso.

En este sentido, las conclusiones actuales de la psicología no dejan lugar a dudas: la cognición social no es en realidad una forma sesgada de conocimiento, sino más bien un modo distinto de percibir, interpretar y razonar, que se despliega en el plano de las relaciones interpersonales, y que presenta características peculiares, pues opera en conformidad a una lógica específica, sociocognitiva, que no se ajusta a las reglas de la formales de racionalidad. Así lo señala entre otros Guimelli (1999), quien hace ver además que estas dos modalidades de la cognición coexisten en cada individuo, y que cada una de ellas adquiere primacía en función del tipo de contextos en los que un sujeto está participando.

En las situaciones sociales lo que ante todo está en juego es el vínculo social mismo, la ruptura del cual casi siempre genera “un costo, afectivo, pero también y sobre todo cognitivo, exorbitante” (Id.), el que predomina por sobre el principio de no contradicción en que se sostiene el pensamiento propiamente racional.

Vale decir, por consiguiente, que los sesgos antes mencionados no son, como se suele creer, el producto de errores, de una falla o insuficiencia en el pensar, sino que constituyen modalidades habituales y “normales” de la cognición cuando se despliega en el plano de las relaciones interpersonales.

Por lo mismo, no es a fin de cuenta sorprendente que se encuentren también en la escuela, en las interacciones sociales que son constitutivas de la educación escolar, aunque no es menos cierto que se trata de un problema pedagógico de la mayor relevancia, al que no se ha prestado hasta ahora toda la atención que merece; ya que con frecuencia se convierte en un obstáculo para la consecución de la finalidad esencial del quehacer docente, la de producir o suscitar el aprendizaje.

Es el caso, en particular, de los prejuicios y estereotipos, formas adicionales de la cognición social que en la institución escolar suelen afectar sobre todo, y de manera negativa, a los niños que proceden de los sectores socialmente desfavorecidos, que ven así reducidas sus posibilidades de aprendizaje y éxito escolar. Por añadidura, es un problema que toca a una proporción elevada de la población escolar,

mayoritariamente compuesta por estudiantes que proceden de familias de un nivel reducido de ingresos, y que tiene directa relación la calidad de la enseñanza, ya que genera múltiples consecuencias negativas sobre los alumnos mismos y sus procesos de aprendizaje.

En lo concerniente a los prejuicios, entendidos como una actitud a priori negativa hacia los integrantes de una categoría social distinta de la propia, en la institución escolar asumen una variedad de formas distintas, y se manifiestan en los diversos aspectos de las actividades del aula. Es lo que acontece, primeramente, con las evaluaciones y calificaciones escolares, dominio en el que se observa un sesgo marcadamente favorable hacia los alumnos de los grupos más altamente situados en la jerarquía social, como lo demostrara una experiencia en que se solicitaba a distintos profesores corregir cuatro composiciones escritas, en relación a tres aspectos precisos: su contenido, su forma y su ortografía (Merle, 1998).

De acuerdo al diseño experimental, los trabajos de los alumnos habían sido ficticiamente asociados a dos categorías sociales distintas y opuestas a las que los estudiantes supuestamente pertenecían. Al igual que en otras experiencias similares, los resultados dan cuenta de una influencia considerable de la información de carácter social sobre las correcciones y calificaciones de los profesores. Algo semejante se observa en el caso de las evaluaciones orales (Bourdieu, Passeron, San Martín, 1968), en donde operan con una visibilidad y pregnancia mucho mayor los rasgos en que se focaliza la percepción social de los maestros, por ejemplo el estilo expresivo de los estudiantes, lo que genera la activación automática de los estereotipos referidos a los alumnos de las clases populares, es decir, representaciones acerca de sus supuestas características personales y escolares que se aplican indistintamente a todos ellos; y esto se acompaña del surgimiento casi inevitable de una actitud negativa o prejuiciosa hacia sus respuestas y prestaciones.

Al respecto importa recordar que para la psicología cognitiva más actual los estereotipos y prejuicios se hallan íntimamente ligados, ya que los primeros constituyen el “componente cognitivo” del prejuicio (Capozza, Volpato, 1996), de la actitud en que éste consiste.

De igual modo, los prejuicios de orden lingüístico se hallan particularmente presentes en el universo escolar, que ha sido caracterizado como un contexto esencialmente verbal, pues casi todo lo que allí se hace está mediatizado por el uso del lenguaje. En efecto, las formas de habla que usan los niños de los sectores populares suelen ser objeto de apreciaciones intensamente negativas que dicen relación con su supuesta “vulgaridad”, la “pobreza” de vocabulario (Lennon y otros., 2004), o las múltiples “insuficiencias” de un lenguaje que suele ser percibido como la expresión de una ausencia de lenguaje, según se desprende de las interpelaciones que en este plano a menudo se hacen a los alumnos, cuando se les dice por ejemplo que tienen que aprender a hablar, o que tienen que aprender a preguntar (Id.).

Por cierto, esta modalidad de la percepción social de las diferencias sociales de lenguaje, que no se condice con las conclusiones taxativas de la lingüística sobre la completa ausencia de fundamento de las creencias en la existencia de formas superiores e inferiores de lenguaje, puesto que “ninguna lengua o dialecto es en sí mismo superior o inferior a otro” (Stubbs, 1984), tiene también repercusiones particularmente negativas en el plano propiamente didáctico.

Así, se ha observado durante el aprendizaje de la lectura que existe una tendencia a corregir con mucho mayor frecuencia a los niños cuyo fonetismo se aparta de la variante estándar o legítima de la pronunciación, y la modalidad que adopta la corrección no es tampoco la misma para los niños de los distintos medios sociales, ya que la corrección suele hacerse con una premura mucho mayor, sin esperar que se complete la oración, en el caso de los niños que provienen de familias de un bajo nivel de educación escolar, y que no manejan por ello la norma lingüística de la escuela (Cazden, 1988).

En relación con los prejuicios lingüísticos, así denominados por los propios especialistas del lenguaje, los que hacen ver que “los juicios basados en el habla suelen ser comúnmente evaluativos (...) enteramente comparables a los juicios favorables o desfavorables en los que la gente se basa en factores observables tales como el vestido” (Hudson, 1981), no está de más agregar que los maestros elaboran sus primeras impresiones de los alumnos apoyándose primordialmente en la información que les proporciona sus formas sociales de habla.

En efecto, así se desprende de una investigación en que se solicitó a maestros que se iniciaban en su quehacer docente que evaluaran a ocho escolares, utilizando para esto escalas de inteligencia, a partir de tres tipos de información: el lenguaje de los alumnos, un trabajo escolar realizado por cada uno, una fotografía individual de ellos; además, se pidió a los maestros considerar la posibilidad de que la información de una de las fuentes fuera favorable en tanto que otra apuntara en sentido contrario. En uno y otro caso las respuestas claramente indicaban que para los maestros novatos la impresión resultante de la muestra del habla de los alumnos era la más confiable (Hudson, 1981).

Asimismo, los prejuicios relativos a la cognición, a las capacidades intelectuales de los estudiantes que proceden de los sectores de menor nivel de recursos y educación escolar, son a menudo evocados por los docentes para dar cuenta de sus logros de aprendizaje. Así, en el caso de los hijos de familia campesinas, se hace mención del “bajo coeficiente intelectual” de los alumnos como una de las razones que explican sus dificultades de aprendizaje, y se afirma también que “al niño le gusta más el trabajo que el intelecto”; y en opinión del director de una escuela rural, los objetivos son “demasiado “elevados para la realidad de acá”, por lo cual se hace necesario “bajar mucho el nivel” (Gajardo, De Andraca, 1988). No es muy distinta, por lo demás, la visión de profesores del medio urbano, la que con frecuencia sigue un patrón semejante.

En la descripción que hacen los docentes de un liceo de Santiago de las características intelectuales de sus alumnos, procedentes sobre todo de segmentos inferiores de las clases medias, se hallan expresiones como “desarrollo intelectual pobre (poco bagaje intelectual)”, “su mente no está abierta a la asignatura”, “no tienen espíritu crítico”; y en el caso preciso del ramo de matemáticas se asevera que presentan un “ritmo más lento” de aprendizaje (Lennon y otros., 2004), un motivo omnipresente en el discurso docente sobre los estudiantes originarios de los medios sociales desfavorecidos.

Por otro lado, en una escuela básica de la comuna de Santiago, el prejuicio cognitivo se exterioriza en adjetivos como “tonto” o “jetón” con que se interpela a los niños, y a través de los cuales se les transmite de manera explícita la imagen que el maestro tiene de sus aptitudes intelectuales, y de sus probabilidades de éxito escolar por lo tanto. De hecho, estas expresiones alusivas a una supuesta ausencia de destrezas o capacidades intelectuales tienen una repercusión considerable en los estudiantes, ya que según sus propias palabras se sienten asimilados a la categoría de “deficientes” y asignados a una condición de inferioridad con respecto a sus pares, y (Id.).

Bien cabe decir por tanto de semejantes afirmaciones, o del fenómeno de etiquetaje más en general, que funcionan como verdaderas profecías acerca del destino escolar probable de los alumnos, y que generan las condiciones propicias para su realización por intermedio de los efectos que ejercen sobre éstos.

Por cierto, son bastante más numerosas las modalidades de los prejuicios que circulan en la escuela en relación a los niños de los sectores sociales desfavorecidos, y que constituyen uno de los principales mecanismos de producción de las desigualdades sociales de educación, que hoy en Chile son de una magnitud extrema.

Los ejemplos anteriormente señalados son sólo una parte de un conjunto mucho más extenso de casos, entre los que vale la pena destacar los prejuicios relativos al medio sociocultural de esos alumnos, juzgado a menudo como “empobrecedor”, “mediocre”, pleno de carencias diversas que supuestamente limitan o impiden la posibilidad de alcanzar resultados escolares exitosos. Por cierto, no se trata de un punto de vista reciente en la historia educacional chilena, por el contrario, pero que cuenta ahora, desde los años sesenta, con el apoyo de explicaciones aparentemente científicas. Es lo que ocurre, más concretamente, con la teoría de la “deprivación cultural”, mediante la cual se intentó explicar en los años sesenta la distribución socialmente desigual del éxito y del fracaso escolar; y esto, a partir de supuestas “carencias” o “déficits”, de orden lingüístico y cognitivo, de los niños de las clases populares.

A pesar de que ha sido rebatida por diversos trabajos, que hacen ver que los niños de las distintas subculturas son capaces de efectuar aprendizajes numerosos y complejos antes de ingresar a la escuela y que es tan sólo al interior de ésta que se

transforman en “deprivados”, dicha concepción ha tenido una amplia difusión en el medio educacional, dado que retoma bajo una forma diferente una de las constantes de la cognición social que opera en la escuela, esto es, la tendencia a depositar en instancias exteriores a ella la responsabilidad del fracaso escolar que afecta a los niños de los medios sociales desfavorecidos.

En todo caso, a través del ejemplo de la teoría de los déficits culturales interesa destacar que, según conclusiones recientes de la psicología social, una de las bases de sustentación de los prejuicios, estereotipos y atribuciones causales residen en las teorías implícitas de los sujetos, entre las cuales se puede citar también la “teoría del éxito y del fracaso basado en la capacidad” personal, a la que tanto en la escuela como fuera de ella se “le da prioridad como influencia causal” en los resultados escolares, “a pesar de que esta premisa ha sido cuestionada y resulta en gran medida falsa” ( Perkins,1999).

Vale decir, por ende, que las concepciones tácitas de los docentes difícilmente pueden ser dejadas de lado cuando se plantea el problema práctico pedagógico de la manera más adecuada de proceder para lograr neutralizar las múltiples consecuencias negativas que se derivan de las formas de la cognición social que operan al interior de la institución escolar, las que acarrearán variadas consecuencias negativas para los niños de los sectores sociales desfavorecidos, incluyendo los actos de discriminación a los que suelen estar expuestos.

En un estudio de carácter etnográfico realizado en los años ochenta en escuelas populares de Santiago (López,Assael, Neumann,1984), se señala en efecto que para los alumnos que pertenecen a los sectores sociales que están culturalmente más distantes de la escuela, “muchos elementos de la cultura de los alumnos, de sus familias y de su clase social son reprimidos desacreditados o ignorados”, en virtud de un prejuicio etnocéntrico o sociocultural, el que se manifiesta también bajo la forma de “prácticas que van discriminando entre los alumnos considerados ‘normales’ y otros a los que se condena al fracaso, prematura, y en muchos casos, arbitraria e innecesariamente”.

De hecho, el prejuicio, que consiste básicamente en una actitud desfavorable, es a menudo el antecedente directo de las prácticas de discriminación, las que consisten en “un comportamiento negativo dirigido hacia los miembros de un exogrupo hacia el cual mantenemos prejuicios” (Bouhris, Gagnon, Moïse,1996).

Vale decir, en resumen, que el control reflexivo de la cognición social constituye una componente indispensable de las competencias profesionales de los docentes, sobre todo cuando éstas son consideradas desde la perspectiva de una enseñanza guiada por los valores democráticos o de la equidad. desde esta perspectiva se ha hecho ver que un control de ese tipo presupone como condición de posibilidad un “trabajo de concientización” (Vinsonneau,1997), el que sólo es posible llevar adelante en la medida en que se dispone de conocimientos que permiten entender

el modo de funcionamiento de la cognición social, sus formas diversas, sus consecuencias, los mecanismos en que se asienta.

A este respecto, las contribuciones de la psicología social, y de trabajos de disciplinas adyacentes, como los de la sociología en que se abordan las formas de clasificación social, su relación con el sistema de posiciones sociales de un universo particular, y las consecuencias que de ello se derivan para la percepción cotidiana de las personas de distintas categorías sociales (Bourdieu, 1979), constituyen valiosas herramientas para llevar adelante semejante tarea, en la medida que han conseguido esclarecer aspectos esenciales de la cognición social, el hecho en especial de que se halla íntimamente asociada a la dinámica social misma, a las relaciones de concurrencia y de conflicto que mantienen entre sí los miembros de los distintos grupos y clases sociales.

### Bibliografía

- Beauvois J.L., Deschamps J.C., 1990, Vers la cognition sociale, en Ghiglione R., Bonnet C., Richard J.F., *Traité de psychologie cognitive* 3, Dunod, París.
- Berger P., Luckmann T., 1979, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu. Buenos Aires
- Bouhris R.Y., Gagnon A., Moïse L.C., 1996, *Discriminación y relaciones intergrupales*. En Bouhris R.Y., Leyens J.P., op.cit.
- Bouhris R.Y., Leyens J.P. (eds.), 1996, *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*, Mc Graw Hill, Madrid.
- Bourdieu P., 1979, *La distinción. Critique sociale du jugement*. Ed. de Minuit, París.
- Bruner J., 1986, *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Massachussets.
- Capozza D., Volpato C., 1996, *Relaciones intergrupales: perspectivas clásicas y contemporáneas*, en Bouhris R.Y., Leyens J.P., op.cit.
- Cazden C.B., 1988, *La lengua escrita en contextos escolares*, en Ferreira E., Gómez M., *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo veintiuno, México.
- Corneille O., Leyens J.P., *Categorías, categorización social y esencialismo psicológico*, en Bouhris R.Y., Leyens J.P., op.cit.
- Gajardo M., De Andraca A.M., 1988, *Trabajo Infantil y escuela. Las zonas rurales*, FLACSO, Santiago.
- Guimelli C., 1999, *La pensée sociale*, Presses Universitaires de France, París.
- Hudson R.A., 1981. *La sociolingüística*, Anagrama, Barcelona.
- Lennon O., Abello C., San Martín M.A., 2004, *La percepción social de los alumnos de los sectores sociales desfavorecidos, sus fundamentos cognitivos sociales y culturales y sus efectos en el aprendizaje escolar*. Informe de Investigación, UMCE, Santiago.
- López G., Assael J., Neumann E., 1984, *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?*, PIIE, Santiago.
- Mead G.H., 1973, *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós, Barcelona.
- Merle P., 1998, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Presses Universitaires de France, París.
- Perkins D., 1999, *La escuela inteligente*, Gedisa, Barcelona.
- Rosenthal R., Jacobson L., 1980, *Pygmalión en la escuela*, Marova, Madrid.