

CAPÍTULO 16

SER “BLANCO” O “MORENO” EN CHILE: EL IMPACTO DE LA APARIENCIA EN LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS Y LAS CALIFICACIONES ESCOLARES*

JOKE MEEUS

Universidad Católica de Leuven, Bélgica

ROBERTO GONZÁLEZ

Pontificia Universidad Católica de Chile

JORGE MANZI

Pontificia Universidad Católica de Chile

* Esta investigación fue financiada parcialmente por: Conicyt, mediante el Proyecto Fondecyt 11110040; Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social, COES (FONDAP/15130009); Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, CIIR (FONDAP/15110006); Anillos CONICYT (SOC1103) y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Grant CIE01-CONICYT.

Joke Meeus

Psicóloga y doctora en Psicología de la Universidad Católica de Leuven. Actualmente es investigadora relacionada a la Escuela de Ciencias Educativas de la Universidad Católica de Leuven. Su área de interés se sitúa en las influencias sociales en el proceso de aprendizaje.

Contacto: j.meeus@kuleuven.be

Roberto González

Psicólogo y doctor en Psicología de la Universidad de Kent, Reino Unido. Profesor titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, director alterno del Centro de Medición MIDE UC, investigador principal del Centro de Conflicto y Cohesión Social, COES, e investigador asociado del Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, CIIR.

Contacto: rgonzale@uc.cl

Jorge Manzi

Psicólogo y doctor en Psicología de la Universidad de California, Los Angeles, EEUU. Actualmente es profesor titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde además dirige el Centro de Medición MIDE UC. Sus áreas de especialización incluyen la medición educacional, la psicología social y la psicología política.

Contacto: jmanzi@uc.cl

“El chileno de cualquier estrato [social] es capaz de evaluar, casi sin pestañear con un sorprendentemente estrecho margen de error, las probabilidades de ingreso, domicilio, educación y condición laboral de un compatriota en base de su apariencia física” (Contardo, 2008, p. 84).

Es muy común que los chilenos se refieran entre ellos en términos alusivos a su apariencia externa. Términos como “viejo”, “gorda”, “morena” y “negro” se usan frecuentemente en la vida cotidiana. Aunque en ciertos casos estos términos se emplean en un contexto interpersonal negativo, la mayor parte del tiempo estos son usados con fines humorísticos o incluso afectuosos. Lo que nos interesa especialmente en este capítulo es la diferenciación entre hispanos de complejión blanca (“blancos”) y morena (“morenos”), la cual en la literatura académica es conocida como sesgo ante el tono de la piel (*skin tone bias*). Al respecto, nos enfocaremos en la siguiente pregunta: ¿Es la diferenciación en base al tono de piel tan inocua como se piensa, o, por el contrario, provoca discriminación y oportunidades desiguales en aspectos importantes de la vida tales como la educación? Por lo tanto, adoptaremos una perspectiva desde la psicología social que no sólo nos permita investigar el fenómeno a un nivel descriptivo, sino que también profundice en establecer la conexión entre expectativas educativas y resultados escolares. Esta perspectiva destaca que la vulnerabilidad de ciertos grupos sociales en el ámbito de la educación no está solamente caracterizada por una falta de recursos económicos o intelectuales. A menudo, la imagen social de estos grupos desaventajados contribuye en alguna medida a que se mantenga la desigualdad social. Por lo tanto, para que las intervenciones estructurales puedan generar cambios reales –ya sean estas organizadas por el gobierno o por el lado de los institutos educacionales–, deben estar acompañadas de un cambio en las actitudes sociales discriminatorias.

¿QUÉ ES EL SESGO ANTE EL TONO DE LA PIEL?

En contraste con otras formas de discriminación social (por ejemplo: racismo y sexismo), el sesgo ante el tono de la piel no divide explícitamente a las personas en dos o más grupos, sino que es una distinción gradual y a veces arbitraria en base a un conjunto difuso de indicadores que pueden llegar a ser muy difíciles de distinguir para los observadores externos. En este sentido “blanco” y “moreno” no son categorías claramente delimitadas, sino que representan dos extremos del continuo que lleva desde los hispanos de complejión más clara a los de complejión más oscura. Aunque este continuo se relaciona primordialmente con variaciones en el color de la piel, también captura diferencias fenotípicas tales como rasgos faciales de origen indígena, típicos entre los morenos, y rasgos caucásicos, típicos entre los blancos (Twine, 1998).

La diferenciación social entre hispanos “blancos” y “morenos” se remonta a la historia colonial de Sudamérica, en la que los individuos de ascendencia europea dominaron la economía y la política por cientos de años (Hunter, 2007). En Chile, en mayor medida que en otros países, la élite mostró ser bastante impenetrable, mezclándose sólo con inmigrantes arribados posteriormente, casi todos ellos del norte y este de Europa. Las clases bajas, por el contrario, sí se mezclaron con los residentes originarios de Chile y, por lo mismo, en la actualidad comparten más atributos físicos con la población indígena (Collier & Stater, 1996; Villalobos, 1987). Debido a estos procesos demográficos, las características europeas (por ejemplo: apariencia y apellidos) gradualmente se volvieron símbolos de alto estatus (Winant, 1997). De esta manera, el sesgo ante el tono de la piel, dentro de una misma raza, ganó importancia en la vida cotidiana, no sólo conduciendo a expectativas de una mejor situación económica para los individuos de tez más clara, sino también a evaluaciones más elevadas en otras características, como inteligencia y atractivo (Dominguez, 1994; Wade, 1997). Se ha planteado que el ideal de ser blancos está en el corazón de la identidad chilena (Waldman, 2004).

Uhlmann, Dasgupta, Elgueta, Greenwald y Swanson (2002) examinaron empíricamente la existencia de sesgo ante el tono de la piel en dos contextos hispanoamericanos: en inmigrantes latinos del sur de Estados Unidos y en Chile. El fenómeno fue investigado tanto a nivel

implícito e inconsciente como a nivel explícito y consciente. A nivel explícito, el sesgo se reflejó en declaraciones directas de los participantes en las que expresaban una preferencia por los "blancos" por sobre los "morenos". Las mediciones explícitas, por lo tanto, reflejan una actitud abierta y consciente respecto a la apariencia del tono de la piel. Sin embargo, la psicología social ha demostrado que también son importantes las mediciones implícitas, pues estas pueden revelar las actitudes que tienen los participantes en un nivel más inconsciente. Las personas no siempre están conscientes de las imágenes socialmente compartidas que acarrean consigo y, sin embargo, estas pueden estar profundamente arraigadas en ellas, ejerciendo una influencia no consciente en cuanto a cómo las personas perciben, interpretan y reaccionan a su entorno social (Banaji & Greenwald, 2013). Otra buena razón para medir las actitudes implícitas es para evitar las respuestas socialmente deseables. Los resultados de las mediciones de actitudes implícitas no están bajo el control directo de los participantes y, por lo tanto, no pueden ser adaptados por estos para calzar con las normas sociales (Fazio & Olson, 2003). De hecho, los participantes no están siquiera enterados de qué es lo que efectivamente se está midiendo en las mediciones implícitas (Brunel, Tietje & Greenwald, 2004).

Para este estudio (Uhlmann et al., 2002), los investigadores aplicaron el Test de Asociaciones Implícitas (IAT), que es frecuentemente usado como medida implícita de diferentes tipos de sesgos. Sin entrar en detalles acerca de las complejidades de este test, podemos señalar que el IAT mide las preferencias de los participantes en base a sus tiempos de reacción cuando categorizan y evalúan ciertas imágenes, en este caso, fotos de "blancos" y "morenos" (para mayor información véase Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998; Haye et al., 2010). Los mismos autores también emplearon mediciones explícitas en su estudio, en las cuales a los participantes simplemente se les preguntó acerca de sus preferencias. Respecto a las medidas implícitas de prejuicio, tanto entre los chilenos como los inmigrantes latinos se encontraron fuertes preferencias hacia los "blancos" por sobre los "morenos" (Uhlmann et al., 2002). El hecho de que los inmigrantes latinos en Estados Unidos tuviesen estas preferencias fue muy revelador, pues hubiera sido esperable que, en tanto que miembros de un grupo minoritario discriminado, hiciesen frente común ante un grupo mayoritario discriminador. En contraste a esta

intuición, pareciera ser que la distinción entre “blanco” y “moreno” está profundamente arraigada en la cultura hispanoamericana. Los resultados de una medida explícita de prejuicio, en la que a los participantes se les preguntó directamente si tenían preferencias hacia los “blancos” por sobre los “morenos”, arrojaron otro hallazgo interesante. Inesperadamente, los participantes chilenos (pero no los inmigrantes latinos), exhibieron formas explícitas de sesgo. Este resultado sugiere que el sesgo ante el tono de la piel es socialmente aceptado en el contexto chileno, por lo que no se producirían presiones de deseabilidad social a la expresión de estas preferencias estereotípicas, como se observa en otras latitudes.

SESGO ANTE EL TONO DE LA PIEL EN EL ÁMBITO EDUCACIONAL

A la luz de los resultados de Uhlmann et al. (2002) que indican que en el contexto chileno existe sesgo ante el tono de la piel tanto a nivel implícito como explícito, podemos preguntarnos si es que estas diferencias en las preferencias tienen también implicancias en el ámbito educacional. ¿Será posible que ciertos actores relevantes en el contexto educacional tengan expectativas educativas más bajas para los alumnos “morenos”? Y si esto fuera así, ¿conduciría esto efectivamente a un peor desempeño en este grupo subestimado? Muy pocos estudios se han planteado esta pregunta. La mayoría de los estudios empíricos acerca de los efectos que el sesgo ante el tono de la piel en una misma raza tiene sobre los niveles de desempeño, corresponden a estudios sociológicos norteamericanos de grandes muestras representativas. Estos revelan que, tanto para los grupos minoritarios afroamericanos como latinos, tener un tono de piel más oscuro correlaciona con menos años de educación, mayor desempleo y menores niveles de ingreso (Hunter, 2007; Murguía & Telles, 1996). Más aún, estas diferencias se mantienen incluso luego de controlar por otros factores que podrían también estar explicando estas diferencias de estatus, tales como el nivel socioeconómico de los padres, género, lugar de residencia y edad. De hecho, la brecha socioeconómica hallada entre los afroamericanos de piel más clara y los de piel más oscura fue sustancial, y algunos autores llegan incluso

a indicar que esta es tan grande como la brecha entre caucásicos y afroamericanos (Hughes & Hertel, 1990; Hunter, 2007; Keith & Herring, 1991). Aunque estos estudios revelan que existe una brecha de desempeño entre los inmigrantes de tez más clara y más oscura, no arrojan muchas pistas acerca de por qué se producen estas diferencias. ¿Cuál es el contenido de los estereotipos dominantes relacionados al tono de la piel? ¿Con qué aspectos del desempeño se relacionan? ¿Están presentes estas diferencias ya en la Educación Básica? ¿Y qué pasa con el tono de la piel fuera de Estados Unidos? ¿Qué ocurre en los países sudamericanos, en los que el sesgo ante el tono de la piel no se restringe a un grupo minoritario de inmigrantes, sino que en cambio ocurre al interior de un grupo mayoritariamente mestizo?

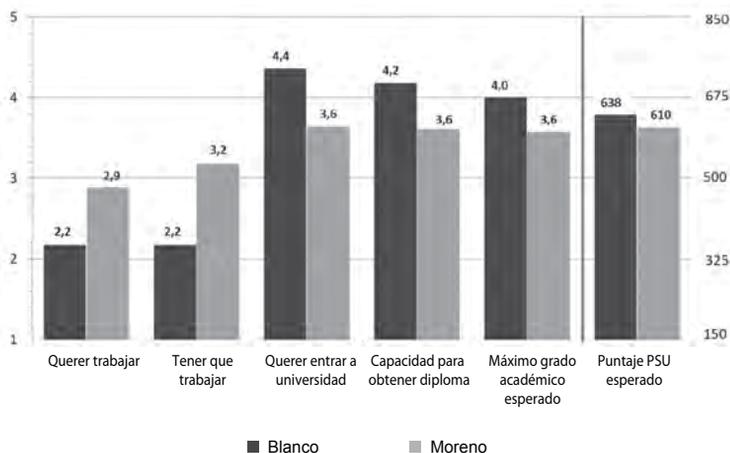
En este capítulo queremos profundizar el fenómeno del sesgo ante el tono de la piel en el contexto educacional chileno. Apoyándonos en el trabajo de Uhlmann et al. (2002), quisimos investigar si el estatus preferencial de los "blancos" se extiende a las expectativas educacionales, y si, por lo tanto, estas son más positivas para los alumnos "blancos" que para los "morenos". Por lo tanto, optamos por un enfoque experimental más general en el que estas posibles diferencias en cuanto a expectativas educacionales pudieran salir a la luz. Resultaba importante que los participantes no estuvieran al tanto del propósito de la investigación, para así poder evitar respuestas socialmente deseables. Una encuesta en la que se pregunte directamente si es que los alumnos "blancos" serán más exitosos que los "morenos", tendería a llevar a los participantes a negar el fenómeno y, por lo mismo, conduciría a una seria subestimación de este. Aun así, queríamos obtener respuestas controladas y procesadas conscientemente acerca de las expectativas educacionales de los participantes respecto a ciertos alumnos específicos. En la literatura psicológica, las mediciones de sesgo en que los participantes entregan respuestas conscientes acerca de un tema pero, sin embargo, no saben en rigor qué es lo que está siendo investigado, son llamadas mediciones indirectas (De Houwer, 2006).

Esto nos planteó un nuevo desafío y nos preguntamos, ¿cómo podemos identificar de forma indirecta los estereotipos educacionales basados en el sesgo ante el tono de la piel? De acuerdo a la definición de Darley y Fazio (1980), las expectativas sesgadas se observan cuando quienes

perciben a alguien adaptan sus expectativas según la categoría social a la que pertenece dicha persona, aun cuando el indicio social que creó esta expectativa ofrezca muy poca evidencia acerca de las capacidades reales de la persona percibida. A partir de esta idea, decidimos proporcionarle a los participantes de nuestro estudio expedientes escolares en los que se entrega información acerca del desempeño escolar de dos alumnos diferentes de Educación Secundaria (Meeus, Paredes, González, Brown & Manzi, en prensa). La única diferencia entre ambos expedientes fue que iban acompañados de dos fotos distintas, una de un alumno “blanco” y otra de uno “moreno”. Estas fotos fueron seleccionadas cuidadosamente en base a un estudio piloto que permitió asegurar que cada foto fuera representativa de su categoría de tono del color de piel, pero no difiriera significativamente en otras características, como atractivo, expresión facial emocional o características que pudieran sugerir inteligencia o nivel socioeconómico (como usar lentes o joyas, por ejemplo). Aparte de las fotos, la información que los participantes recibieron acerca de los dos alumnos fue exactamente la misma en ambos casos. Básicamente, los datos indicaban que se trataba de un alumno de 17 años que cursa tercero Medio, que sigue un plan de formación general, que consistentemente obtiene notas un poco mejores al promedio en diferentes materias y que exhibe un comportamiento adolescente común y corriente. Con el propósito de controlar otros posibles factores que puedan afectar los resultados del estudio, todos los participantes, en este caso estudiantes universitarios, fueron asignados aleatoriamente a la condición del alumno “blanco” o “moreno”, por lo cual cada participante recibió la información correspondiente a sólo uno de los alumnos de colegio. Esta manera de asignar a los participantes es relevante para interpretar los resultados de la próxima sección. En concreto, cuando decimos que hay diferencias entre ambas condiciones correspondientes a los dos tonos de piel, no nos referimos a que cada participante comparó a ambos alumnos. Lo que las diferencias sí implican, es que el promedio de las respuestas acerca de las variables críticas, difieren entre los participantes que vieron la ficha del alumno “blanco” y los participantes que vieron la ficha del alumno “moreno”.

Los resultados de este experimento se presentan en la Figura 1 y muestran claramente que los participantes tienen menores expectativas educacionales para el alumno “moreno” que para el alumno “blanco”.

FIGURA 1
COMPARACIÓN DE RESULTADOS EDUCACIONALES
ESPERADOS SEGÚN EL TONO DE LA PIEL PARA
ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA



Los participantes expresaron diferencias en prácticamente todas las variables estudiadas, las cuales seguían la tendencia de que, mientras se esperaba que el alumno “blanco” tuviera éxito en la universidad, se veía como más probable que el alumno “moreno” cursara su educación superior en un instituto profesional, o simplemente que no ingresara a la educación superior.

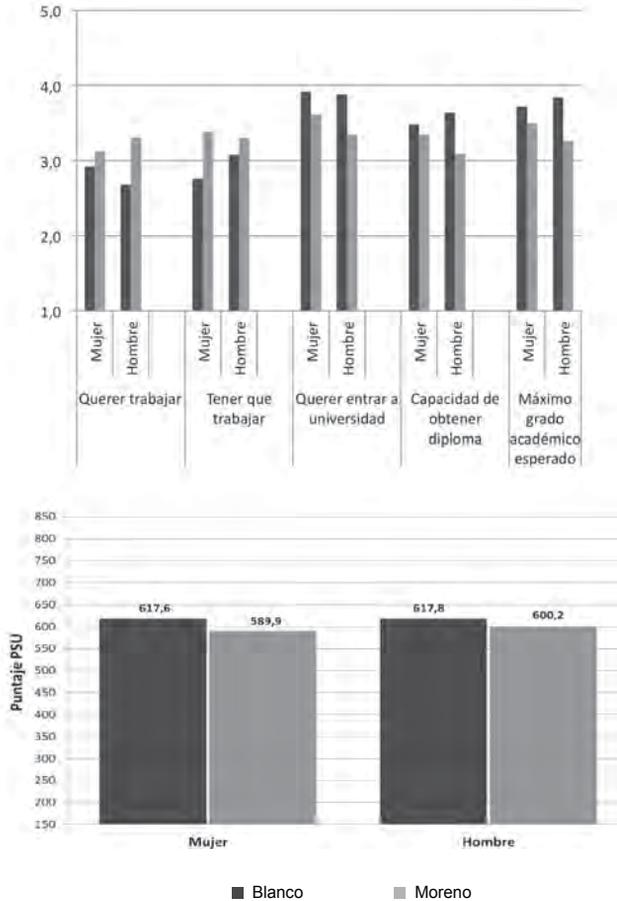
La pregunta crucial que perdura es por qué la gente sostiene este tipo de expectativas. La investigación psicológica ha demostrado que es muy relevante distinguir si la diferenciación social es explicada por atribuciones internas o externas (Weiner, 1979). Las atribuciones externas responsabilizan a las circunstancias situacionales del menor desempeño, por ejemplo, que los alumnos “morenos” recibirían menos apoyo de sus profesores, padres y compañeros. Las atribuciones internas, por el contrario, situarían las razones del menor desempeño en el alumno “moreno” mismo, por ejemplo, que este no tiene muchas competencias académicas. Se realizaron análisis estadísticos de mediación, los que indicaron que las atribuciones internas (la creencia de que los alumnos “morenos” son menos competentes que los “blancos”), lleva a creer que se desempeñarán peor que sus pares más blancos en contextos educacionales (Meeus et al., en prensa). Es importante interpretar la

razón dada para el bajo logro académico, pues esta podría influir sobre la disposición a ayudar a dichos alumnos, por ejemplo, invirtiendo tiempo extra en los estudiantes “morenos” con problemas de rendimiento (y no sólo en los alumnos “blancos” de mal rendimiento). Cuando existe atribución interna, uno esperaría que las personas ofrezcan menores niveles de ayuda, pues los alumnos son percibidos como responsables, y por lo mismo tienen, en un mayor grado, “la culpa” de que les esté yendo mal académicamente. En cambio, las atribuciones externas, en que se ve el control sobre los resultados escolares como estando fuera del alumno, pueden disminuir el impacto negativo de los estereotipos, pues contextualizan las malas notas en términos de las circunstancias específicas que caracterizan el ambiente educacional del alumno. Esto puede posiblemente motivar a quien percibe la situación a intentar buscar maneras de cambiar las circunstancias del alumno. Sin embargo, esto no fue así en este estudio, constatándose que para explicar el menor rendimiento del alumno “moreno” se recurrió a una atribución, interna (y nociva), de una falta de competencias.

SESGO ANTE EL TONO DE LA PIEL Y GÉNERO

Luego de demostrar que los participantes exhibían sesgo ante el tono de la piel en el caso de alumnos de colegio, cabía preguntarse si este sesgo se presentaría también ante alumnas. En un segundo experimento, Meeus et al. (en prensa) pusieron a prueba nuevamente el efecto en un grupo de estudiantes universitarios, pero esta vez presentándoles tanto expedientes de alumnos como de alumnas de colegio. Por lo tanto, hubo cuatro condiciones experimentales en total: alumna “blanca”, alumna “morena”, alumno “blanco” y alumno “moreno”. Los resultados pueden apreciarse en la Figura 2. En forma consistente con el primer experimento, ocurrieron diferencias entre el alumno “blanco” y el alumno “moreno”. Pero, se pudo apreciar que esta diferencia también ocurre entre las alumnas “blancas” y “morenas”. Más aún, el tamaño de las diferencias fue equivalente para alumnos y alumnas. Por tanto, este estudio no mostró diferencias de acuerdo al género, lo que indica que el sesgo ante el tono de la piel ocurre tanto en hombres como en mujeres.

FIGURA 2
COMPARACIÓN DE RESULTADOS EDUCACIONALES ESPERADOS (PANEL SUPERIOR) Y PSU (PANEL INFERIOR) SEGÚN TONO DE PIEL Y GÉNERO



Es interesante consignar que durante la realización de un estudio piloto (para seleccionar las fotos que emplearíamos en el estudio principal), observamos algunas diferencias entre los alumnos y las alumnas. En el estudio piloto se pidió a los participantes que evaluaran fotos de alumnos y alumnas en relación a varias características relativas a la apariencia del tono de la piel. Luego de revisar amplios conjuntos de fotos masculinas y femeninas, se

hizo evidente que en general los participantes perciben menos diferencias entre el tono de piel de las mujeres “blancas” y “morenas”, que en el caso de los hombres. Las implicancias de este hallazgo, al combinarlo con los del estudio principal (mencionado en el párrafo previo), es que aunque las alumnas hayan presentado diferencias menores entre ellas respecto al tono y apariencia de su piel, el efecto de esta pequeña diferencia fue igual de significativo sobre las expectativas educacionales (en comparación con lo observado en los hombres). En general, la apariencia es un factor que juega un mayor rol para las mujeres (Cash, Gillen & Burns, 1977) y por lo mismo, el tono de la piel puede ser un tema más crítico para este grupo. Se requieren estudios adicionales para investigar si es que el sesgo asociado al tono de piel ocurre de manera más veloz en mujeres que en hombres.

SESGO ANTE EL TONO DE LA PIEL Y NIVEL SOCIOECONÓMICO

Pero no olvidemos que el tono de la piel puede estar fuertemente relacionado con el nivel socioeconómico (SES). Dado que está bien establecido que el nivel socioeconómico está relacionado con el desempeño escolar (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2013), podría ser que las diferencias en el tono de piel en realidad no sean otra cosa que diferencias de nivel socioeconómico. En efecto, en Chile se ha encontrado que el sistema educacional es altamente desigual, reflejando la estratificación social y económica que tiene lugar en la sociedad en general (Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2008). Se ha observado que los alumnos que provienen de un entorno de bajo nivel socioeconómico tienen mayor probabilidad de obtener menores resultados educacionales y de asistir a escuelas de peor calidad (Noe, Rodríguez & Zuñiga, 2005). En consecuencia, la gente tiende a adoptar diferentes expectativas para los alumnos en torno a su nivel socioeconómico. En este sentido, muchos estudios internacionales han mostrado que la categorización por nivel socioeconómico efectivamente influye en las expectativas educacionales, de tal modo que otros actores relevantes en general poseen bajas expectativas de aquellos alumnos que provienen de

un nivel socioeconómico bajo, en contraposición a los de nivel alto (Auwarter & Aruguete, 2008; Darley & Gross, 1983). Este tema fue investigado en Chile en una muestra de estudiantes de Pedagogía en diferentes etapas de su carrera (Del Río & Balladares, 2010). En forma concordante con estudios internacionales, se encontró que los estudiantes de Pedagogía tienden a considerar que los niños que provienen de un nivel socioeconómico más bajo tienen mayores probabilidades de presentar características personales negativas (ser más lentos, tener menor autoestima, entre otras), necesitar más ayuda adicional a las clases y tener por delante un futuro académico menos promisorio, el cual se inicia con menores puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

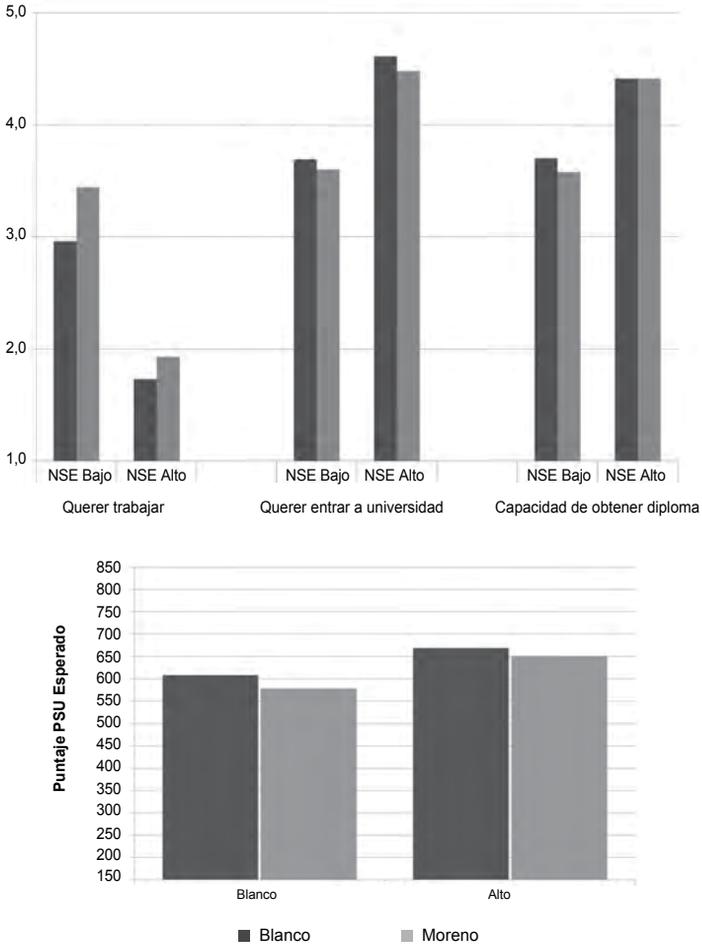
En Chile, la apariencia del tono de la piel y el nivel socioeconómico están relacionados, porque debido a razones históricas los alumnos "morenos" tienden a pertenecer a familias de bajo estatus socioeconómico (Villalobos, 1987). Cuando se considera este argumento en conjunto con la relación entre nivel socioeconómico y expectativas educacionales, los resultados del experimento anterior pueden ser reinterpretados. Es decir, podría argumentarse que aquellos participantes que vieron el expediente del alumno "moreno" pueden haber pensado que este provenía de un entorno con un bajo nivel socioeconómico y, sobre esa base, hicieron la predicción más lógica, es decir, bajas expectativas educacionales. Del mismo modo, los participantes que vieron el expediente del alumno "blanco" pueden haber pensado que este provenía de un entorno con un alto nivel socioeconómico y, en consecuencia, predijeron que le esperaba una exitosa carrera académica en el futuro. Con el fin de clarificar este punto, Meeus et al. (en prensa) realizaron un tercer experimento en el que no solo se manipuló el tono de piel del supuesto alumno, sino también la información acerca de su nivel socioeconómico. Para manipular el nivel socioeconómico, se variaron el sector de la ciudad en que supuestamente vivía el alumno y también la educación y ocupación de sus padres, a modo de representar bien a una familia típica de la clase alta chilena o una familia típica de la clase baja.

TABLA 1
RESUMEN DE LA MANIPULACIÓN DEL NIVEL
SOCIOECONÓMICO (NSE)

	Comuna	Nivel educacional del padre	Ocupación laboral del padre	Nivel educacional de la madre	Ocupación laboral de la madre
Estudiante NSE bajo	Comuna típica para NSE bajo	Educación básica incompleta	Obrero de construcción	Educación básica incompleta	Dueña de la casa
Estudiante NSE alto	Comuna típica para NSE alto	Título universitario	Ingeniero	Título universitario	Abogada

En la Tabla 1 se presentan los detalles de la manipulación del nivel socioeconómico, la cual fue realizada de la siguiente manera: se crearon cuatro condiciones dependiendo de la foto del alumno mostrada (“blanco” o “moreno”) y la información entregada acerca de su nivel socioeconómico (alto o bajo). Los resultados de este estudio aparecen en la Figura 3. Tal como cabía esperar, el nivel socioeconómico tiene un fuerte efecto en las expectativas educacionales: se esperaba que los alumnos de nivel socioeconómico más bajo tuvieran menores puntajes en la PSU, y se estimaba como más probable que entraran a estudiar a un instituto técnico o que ni siquiera ingresaran a la educación superior, y por lo mismo, se veía como mucho menos probable el que pudieran ingresar a una carrera universitaria y graduarse con éxito, en comparación con los alumnos de nivel socioeconómico alto. Pero más importante para los fines de nuestro estudio, constatamos que el tono de la piel siguió mostrando un efecto significativo, incluso cuando se tomó en consideración el nivel socioeconómico de los alumnos. Es decir, aun después de controlar por el nivel socioeconómico, se observaron diferencias significativas en cuanto a los puntajes proyectados en la PSU y la probabilidad de ingresar a la educación superior entre estudiantes “blancos” y “morenos”.

FIGURA 3
 COMPARACIÓN DE RESULTADOS ESPERADOS (PANEL SUPERIOR) Y EN PSU (PANEL INFERIOR) SEGÚN TONO DE PIEL Y NIVEL SOCIOECONÓMICO



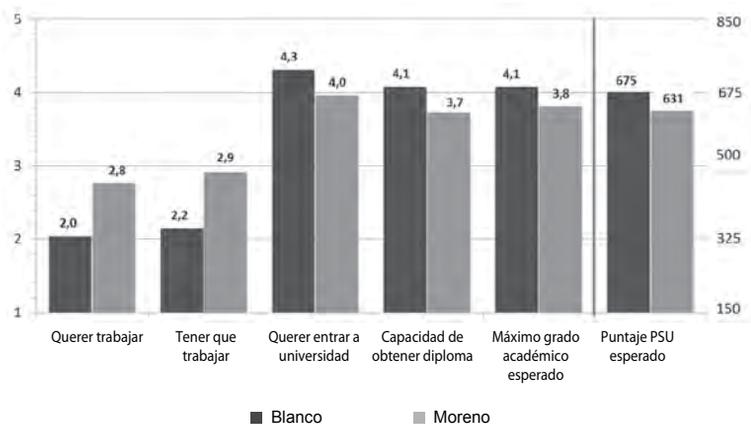
Es importante advertir que no hubo un efecto de interacción estadística significativa entre el tono de la piel y la manipulación del nivel socioeconómico, lo que se traduce en que ambos factores tienen efectos independientes y aditivos. Esto implica que el sesgo ante el tono de la piel parece ocurrir en todos los niveles de la sociedad, incluso entre aquellos que pertenecen a un nivel socioeconómico alto.

Complementariamente esto sugiere que un alumno “moreno” de nivel socioeconómico bajo se enfrenta a una doble desventaja y necesita probar sus habilidades con redoblado esmero que otros alumnos en su mismo entorno.

TONO DE LA PIEL Y EDAD

Otra pregunta relevante que surge al examinar el fenómeno del sesgo ante el tono de la piel, es a partir de qué edad los alumnos comenzarán a ser estereotipados en base a su apariencia física. Dado que todos los experimentos anteriores emplearon historias referidas a estudiantes de alrededor de 17 años de edad, decidimos conservar el mismo paradigma experimental, pero en un estudio con una muestra de alumnos mucho más jóvenes. Dado que las diferencias de género parecen no jugar un rol en el sesgo ante el tono de la piel, decidimos limitar este estudio sólo a un grupo masculino de alumnos. Nuevamente, se realizó un estudio piloto para elegir fotos de niños de 10 años que fueran representantes prototípicos de la apariencia “blanca” y “morena”. Para el experimento, los participantes fueron una vez más asignados aleatoriamente a las condiciones experimentales y, aparte de la foto, recibieron exactamente la misma información acerca del alumno. De acuerdo a esta, se trataba de un niño de 10 años que cursaba Educación Básica, al que le iba ligeramente mejor que el promedio en diferentes asignaturas y que presentaba un comportamiento escolar apropiado para su edad. Como puede apreciarse en la Figura 4, encontramos el mismo patrón que en los estudios anteriores. Una vez más las expectativas educacionales fueron menores para los alumnos “morenos” que para los “blancos”. Incluso en el caso de los niños, el color de la piel parece influir también las expectativas acerca de sus posibilidades educacionales en un futuro remoto. Ya a partir de una edad tan joven como los 10 años, se espera que los alumnos “morenos” rindan peor en la PSU, quieran o deban trabajar en vez de ingresar a la educación superior y que les sea menos probable poder entrar a la universidad.

FIGURA 4
COMPARACIÓN DE RESULTADOS EDUCACIONALES
ESPERADOS SEGÚN EL TONO DE LA PIEL PARA NIÑOS DE
ENSEÑANZA BÁSICA



¿QUIÉNES EXHIBEN SESGO ANTE EL TONO DE LA PIEL?

Un tema importante en todos los experimentos anteriores era si el propio tono de piel de los participantes influiría en los juicios acerca del tono de piel de otros. Se podría esperar que cuando los participantes fueran “morenos”, exhibieran actitudes educacionales más positivas hacia otros “morenos”. Sin embargo, mucha investigación académica acerca del uso de estereotipos muestra que las personas que son miembros de grupos poco valorados también tienden a exhibir (al menos de manera indirecta) los mismos estereotipos en los que su grupo es devaluado (Haye et al., 2010). Aunque la idea pueda parecer sorprendente, más que intentar incrementar la solidaridad del endogrupo o apoyar una acción colectiva orientada a cambiar la injusticia de la situación, la gente tendería a manifestar una necesidad de preservar la estabilidad provista por el orden social, incluso cuando esto los perjudica (Jost & Banaji, 1994). Esta idea acerca de tendencias hacia la justificación del sistema se repitió en todos los estudios experimentales ya mencionados: los participantes “morenos” exhibieron sesgos ante el tono de la piel a un nivel comparable con los participantes “blancos”. Todos los participantes parecían haber

incorporado, al menos inconscientemente, el estereotipo cultural general que existe acerca del grupo “moreno”, lo que condujo a la formulación de expectativas educacionales disminuidas para los alumnos “morenos” con respecto a los “blancos”.

Dado que todos estos experimentos tuvieron como participantes a estudiantes universitarios (de diferentes carreras e instituciones), nos preguntamos si los profesores de Enseñanza Media también exhibirán sesgo ante el tono de la piel. Se ha demostrado que las expectativas educacionales de los profesores hacia sus alumnos tienen una profunda influencia sobre el desempeño de éstos (Rosenthal & Jacobson, 1968). Cuando las actitudes de los profesores hacia alumnos provenientes de un grupo poco valorado coinciden con el contenido del estereotipo, estos alumnos pueden volverse inseguros acerca de sus propias capacidades y pueden perder la motivación de perseguir sus ambiciones académicas, lo que puede conducir posiblemente a una baja en su desempeño escolar y a un alza en su riesgo de deserción (Weinstein, Gregory & Strambler, 2004). Para poder medir si efectivamente los profesores exhibirían sesgos en sus expectativas educacionales, el estudio incluyó una muestra de profesores de aula además de estudiantes universitarios (Meeus et al., en prensa). Los colegios en que trabajaban los profesores presentaban variedad tanto en su nivel socioeconómico como en su tipo de administración (municipal, particular subvencionado y particular pagado). Los resultados mostraron que los profesores de colegio también mostraron sesgos ante el tono de la piel y que este fue de la misma magnitud que el de los estudiantes universitarios. También aquí, los participantes indicaron que los alumnos “blancos” probablemente obtendrían mejores puntajes en la PSU y que, a diferencia de los alumnos “morenos”, era más probable que quisieran ir a trabajar en lugar de ingresar a la educación superior.

En suma, pareciera ser que el sesgo ante el tono de la piel está bastante extendido en la sociedad chilena. De acuerdo con los hallazgos de los experimentos descritos en este capítulo, otras variables contextuales de los participantes no influyeron en los resultados. El sesgo ante el tono de la piel ocurrió con total independencia del género, nivel socioeconómico e institución educacional de los participantes de los estudios (Meeus et al., en prensa).

SESGO ANTE EL TONO DE LA PIEL Y RESULTADOS ACADÉMICOS

Una vez que demostramos la existencia del estereotipo, quisimos investigar cuál sería su impacto sobre las expectativas educacionales de los propios alumnos y sobre su desempeño escolar real. Para esto se emprendió un amplio estudio en base a cuestionarios aplicados a alumnos de tercero y cuarto Medio en 32 salas de clases de diferentes zonas del Gran Santiago, correspondientes a distintos niveles socioeconómicos (Meeus, González, Brown, Paredes & Manzi, 2014). A los alumnos se les pidió categorizarse a sí mismos en base a su tono de piel y rasgos faciales. Los ítems eran: "Considero que tengo un tono de piel blanco", "Considero que mis rasgos faciales son blancos" y "Considero que tengo rasgos europeos". Estos ítems fueron presentados junto con otros ítems de autodescripción (por ejemplo: "Considero que soy atractivo/a" y "Considero que tengo sobrepeso") para ocultar el verdadero propósito del estudio. Las expectativas educacionales fueron evaluadas preguntando a los alumnos acerca de qué tan factible veían el hecho de ingresar a la universidad. Luego de haber obtenido la autorización de los padres, se consiguieron las notas escolares de los alumnos a través de los directores de los colegios. Una vez más, vuelve a ser importante controlar por los posibles efectos del nivel socioeconómico, ya que se ha mostrado que las personas de nivel socioeconómico bajo tienen menor acceso a colegios de calidad y peores calificaciones (González, Mizala & Romaguera, 2004) y carreras académicas menos exitosas (Noe et al., 2005). La información acerca del nivel socioeconómico fue obtenida a través de los alumnos mismos (medida subjetiva) así como de datos del nivel socioeconómico de los colegios (medida objetiva).

Se realizó un análisis multinivel para investigar el efecto conjunto del tono de piel y el nivel socioeconómico sobre el desempeño escolar (Meeus et al., 2014). El análisis multinivel permite separar los efectos en diferentes niveles: los efectos individuales (diferencias entre alumnos al interior de una misma sala de clases), y los efectos asociados a diferencias entre las salas de clases. Se encontró que, respecto al nivel socioeconómico, las diferencias en las notas escolares ocurrieron entre salas de clases, es decir, los alumnos cuyas

aulas eran de nivel socioeconómico bajo, tuvieron en general peores notas y expectativas educacionales más bajas que lo observado en aulas integradas por alumnos de un nivel socioeconómico más alto. Las diferencias basadas en el tono de piel, en cambio, se encontraron al nivel de los alumnos, es decir, se manifestaron al interior de las aulas. Esto significa que, en una sala de clases, los alumnos “blancos” suelen rendir mejor que sus compañeros “morenos” y también tener expectativas educacionales más altas que estos últimos.

La exploración a través de análisis estadísticos de mediación de los procesos psicológicos a la base de este efecto, reveló que los alumnos “morenos” tienden a sentir menos confianza en sus propias competencias académicas en comparación con sus compañeros de clase “blancos”. Interesantemente, estos efectos continúan siendo significativos incluso cuando se controla por el desempeño escolar previo (autorreporte de las notas escolares). Esto significa que los sentimientos de competencia académica no eran tan sólo un reflejo de las notas obtenidas en el pasado, sino que reflejaban un sentido de seguridad acerca de las capacidades personales derivado de un universo de pistas contextuales mucho más amplio, en el que está incluida información acerca del entorno social tal como estereotipos de grupos sociales.

CONCLUSIONES

En el presente capítulo hemos demostrado que efectivamente existen estereotipos asociados al color de la piel en el ámbito educacional. Los participantes revelaron a través de mediciones indirectas que tenían expectativas educacionales más bajas para los alumnos “morenos” que para los “blancos”. Una serie de experimentos confirmaron que estos estereotipos son muy robustos y que se activan ante diferentes tipos de alumnos. Independientemente de si se trataba de alumnos o alumnas, si eran de Enseñanza Básica o Media, o si provenían de un nivel socioeconómico alto o bajo, las diferencias entre alumnos “blancos” y “morenos” persistieron. Adicionalmente, el tipo de participantes tuvo poco impacto sobre los resultados. Sin importar si los participantes tenían una apariencia “morena” ellos mismos, en todos los casos tendieron a exhibir sesgos ante el tono de la piel. También los profesores de Enseñanza Media exhibieron sesgo ante el tono de la piel en sus

expectativas educacionales, lo cual resulta un hallazgo muy importante pues se ha descubierto que sus expectativas efectivamente influyen el desempeño de sus alumnos (Crano & Mellon, 1978). Aun más, un amplio estudio en base a cuestionarios demostró que estos estereotipos encuentran expresión en la realidad educativa: los alumnos "morenos" suelen presentar un desempeño inferior al de sus compañeros "blancos". La competencia académica percibida parece ocupar un lugar crucial en estos hallazgos. El contenido del estereotipo relativo al tono de la piel hace alusión a que los alumnos "morenos" son considerados menos competentes en el ámbito académico que los alumnos "blancos". Esta idea parecer haber sido incorporada psicológicamente por los alumnos "morenos", lo que en efecto conduce a un rendimiento escolar disminuido. Dado que la diferenciación ocurre al interior de la sala de clases, uno podría asumir que los profesores y pares podrían estar (inconscientemente) reforzando la incorporación del estereotipo. Hacen falta más estudios que investiguen cómo se manifiesta el sesgo ante el tono de la piel en la sala de clases, y cómo las interacciones con profesores y pares pueden influir sobre la relación entre la categorización en base al tono de piel y las aspiraciones educacionales y desempeño escolar. La identificación de estos procesos podría informar acerca de cuáles intervenciones específicas pueden ser beneficiosas para disminuir sus efectos negativos.

Implicancias prácticas

Aunque hace falta más investigación para identificar qué intervenciones específicas pueden ser las que más beneficios aporten para prevenir los efectos nocivos del sesgo ante el tono de la piel sobre las variables educacionales, ya pueden darse algunas orientaciones basadas en investigaciones de carácter más general sobre intervención, provenientes del campo de la psicología social y educacional. Tomando en consideración los resultados acerca del sesgo ante el tono de piel (véanse Figura 1 y Figura 2), se hace claro que hay dos factores a abordar en posibles intervenciones: la expresión del estereotipo acerca del tono de piel y la pérdida de confianza en las propias habilidades académicas por parte de los alumnos "morenos". Obviamente, sería ideal si el estereotipo pudiera ser abordado a nivel social, a través de dar a entender

a las personas que la distinción entre “blanco” y “moreno” no es tan inocente como parece ser, y que no existen razones lógicas o morales para considerar a los “morenos” como menos competentes que los “blancos”. Sin embargo, este estereotipo está tan fuertemente arraigado en la historia y cultura sudamericana que sería extremadamente ambicioso esperar que ciertas acciones orientadas a sensibilizar en este sentido pudieran tener repercusiones inmediatas que llevaran a un cambio de actitud por parte del público en general. Aun así, percibir cambios en el discurso público podría al menos modificar el grado en el cual los individuos consideren que la expresión del estereotipo es socialmente aceptable (Stangor, Sechrist & Jost, 2001).

Pero también existen medidas prácticas que pueden tomarse en la sala de clases para disminuir los efectos de este estereotipo sobre los resultados educacionales. De hecho, la sala de clases es el punto de partida ideal para el proceso de cambio de actitud de la sociedad. Por lo tanto, los profesores debieran estar conscientes de la existencia del estereotipo y sus consecuencias sobre factores sociales, y tener las habilidades para lidiar con la diversidad en la sala de clases, para evitar procesos de discriminación. Esto es precisamente el corazón de la educación inclusiva (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994). Obviamente, esto no es sólo responsabilidad del profesor como individuo y al sistema educacional del país le cabe un rol crucial, especialmente en la formación de sus profesores. Sin entrar en demasiados detalles acerca de qué elementos pedagógicos y estructurales resultan indispensables si se quiere obtener una verdadera inclusión en la educación, queremos destacar aquello donde las teorías psicológicas pueden hacer un aporte. En primer lugar, nos parece importante que los futuros profesores estén conscientes de los principios básicos de la psicología del prejuicio, en virtud de los cuales se hace claro que 1) todos somos susceptibles de realizar evaluaciones sesgadas y que esto no implica que seamos personas malas o discriminadoras, y 2) tener creencias sesgadas acerca de un alumno ocurre tanto a nivel consciente como inconsciente. Lo más probable es que la mayoría de los profesores rechazarían la idea de que los alumnos “blancos” son más competentes que los “morenos”. Pero, como mencionábamos con anterioridad, todos estamos expuestos a adoptar una perspectiva sesgada porque incorporamos estereotipos a través de

la socialización. De hecho, la categorización social y el acto subsecuente de estereotipar son procesos cognitivos humanos básicos, a través de los cuales somos capaces de estructurar, interpretar y reaccionar rápidamente a la multitud de información perceptual que nos asalta continuamente (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987). Pero, por mucho que este proceso sea una reacción adaptativa, no es infalible, y con facilidad conduce a sobregeneralizaciones erróneas. Por lo tanto, los actores relevantes del sistema educacional debieran ejercitar su capacidad de detectar sus propios sesgos, de tal modo de evitar opiniones basadas en estereotipos acerca de niños particulares. Se pueden organizar talleres que entreguen a los profesores las herramientas necesarias para alcanzar este nivel de reflexión.

En segundo lugar, los futuros profesores no sólo debieran recibir formación que los ayude a estar conscientes de sus propios estereotipos, sino también aquellos que exhiben sus alumnos, para así poder estar atentos a posibles sesgos al interior de la sala de clases. En general, la discriminación en base a la apariencia física tiene una alta prevalencia en Chile (Gobierno de Chile, 2013). Más aun, en Sudamérica, Chile es uno de los países con mayor incidencia de discriminación de jóvenes debido a su apariencia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2011). Una vez que se está al tanto de los posibles problemas que pueden presentarse en la sala de clases, como *bullying* o insultos entre compañeros (pero también interacciones sociales mucho más sutiles), las intervenciones pueden ser muy diversas. Un ejemplo positivo para abordar este tema es un documento del Ministerio de Educación de Chile acerca de cómo lidiar con diferentes formas de discriminación "Discriminación en el contexto escolar: Orientaciones para una escuela inclusiva" (Ministerio de Educación, 2013).

Considerando una vez más los resultados presentados en las Figuras 1 y 2, queremos enfatizar el rol de las creencias del alumno acerca de sus propias capacidades. Esta podría ser una variable más maleable que la expresión del estereotipo. Mientras que el estereotipo se sitúa a un nivel social, y por lo mismo resulta más difícil de cambiar, la creencia en las propias capacidades está en mayor medida bajo el control de los propios alumnos. Los profesores pueden ayudar a los alumnos a recuperar la confianza en sus propias capacidades. Se

ha demostrado, en variados contextos y en múltiples países, que la confianza que los alumnos tienen en sus propias habilidades es tremendamente importante para su desempeño académico (Multon, Brown & Lent, 1991). Se han estudiado en forma extensa diferentes maneras de estimular a los alumnos para que aumenten su confianza en sus competencias académicas. Dado que describir todo el trabajo científico realizado en torno a estas líneas escapa al alcance del presente capítulo, quisiéramos remitir al lector al capítulo de Pajares y Urdan (2006) en que hacen una revisión de los hallazgos académicos acerca del tema, posibilitando el nexo con sus implicancias prácticas para su aplicación en la sala de clases. El principio básico es que resulta muy importante cómo los alumnos interpretan sus experiencias de éxito y fracaso en el contexto académico (Weiner, 1979). Los profesores deben estar vigilantes a estas interpretaciones para ayudar a los alumnos a atribuir su éxito a sus propias habilidades y a enfrentar sus experiencias de fracaso con resiliencia. Esto no es sólo un asunto de orientación y apoyo psicológico, sino que también tiene implicancias para los principios pedagógicos puestos en práctica por los profesores, por ejemplo, entregar tareas que no sean excesivamente difíciles, pero tampoco muy fáciles, para así promover una atribución a la propia competencia cuando la tarea es cumplida exitosamente. Para promover respuestas resilientes ante el fracaso, puede ser útil hablar con el alumno acerca de sus propias habilidades y preguntarle cómo llega a conclusiones acerca de su propia habilidad. También es valioso apelar al ejemplo de personas admiradas que lograron superar dificultades similares. Finalmente, los profesores deben también prestar atención a la posible expresión de una imagen disminuida acerca de las propias habilidades que a menudo se revela bajo la forma de estrategias en que el propio alumno se pone obstáculos a sí mismo para justificar y anticiparse a su fracaso. Con estas sugerencias en mente, podrán llevarse a cabo futuros estudios que puedan investigar con mayor cuidado cómo pueden disminuirse, o incluso eliminarse, los efectos negativos de los estereotipos asociados a la apariencia del tono de la piel.

REFERENCIAS

- Auwarter, A. E. & Aruguete, M. S. (2008). Counselor perceptions of students who vary in gender and socioeconomic status. *Social Psychology of Education, 11*, 389-395. doi:10.1007/s11218-008-9056-0
- Banaji, M. R. & Greenwald, A. G. (2013). *Blindspot: Hidden Biases of Good People*. New York, NY: Delacorte Press.
- Brunel, F. F., Tietje, B. C. & Greenwald, A. G. (2004). Is the implicit association test a valid and valuable measure of implicit consumer social cognition? *Journal of Consumer Psychology, 14*, 385-404. doi:10.1207/s15327663jcp1404_8
- Cash, T. F., Gillen, B. & Burns, D. S. (1977). Sexism and "beautyism" in personnel consultant decision making. *Journal of Applied Psychology, 62*, 301-310. doi:10.1037//0021-9010.62.3.301
- Chile, Ministerio de Educación (2013). *Discriminación en el contexto escolar: orientaciones para una escuela inclusiva*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=223424>
- Collier, S. & Stater, W. F. (2004). *A history of Chile, 1808-2002* (Vol. 82). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Contardo, O. (2008). *Siútico: arribismo, abajismo y vida social en Chile*. Santiago, Chile: Vergara.
- Crano, W. D. & Mellon, P. M. (1978). Causal influence of teachers' expectations on children's academic performance: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 70*, 39-49. doi:10.1037/0022-0663.70.1.39
- Darley, J. M. & Fazio, R. H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist, 35*, 867-881. doi:10.1037/0003-066X.35.10.867
- Darley, J. M. & Gross, P. H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 20-33. doi:10.1037/0022-3514.44.1.20
- De Houwer, J. (2006). What are implicit measures and why are we using them. En R. W. Wiers & A. W. Stacy (Eds.), *The handbook of implicit cognition and addiction* (pp. 11-28). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Del Río, M. F. & Balladares, J. (2010). Género y nivel socioeconómico de los niños: expectativas del docente en formación. *Psyke*, 19, 81-90. doi:10.4067/S0718-22282010000200008
- Dominguez, J. I. (1994). *Race and ethnicity in Latin America*. New York, NY: Garland.
- Gobierno de Chile (2013). Primera consulta ciudadana sobre la discriminación en Chile. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de http://www.movilh.cl/documentacion/Resultado_Primer_Consulta_Ciudadana_sobre_la_Discriminacion_en_Chile.pdf
- González, P., Mizala, A. & Romaguera, P. (2004). *Vouchers, inequalities and the Chilean experience*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada CEA.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E. & Schwartz, J. L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480. doi:10.1037//0022-3514.74.6.1464
- Fazio, R. H. & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297-327. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145225
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). *La voz de los niños, niñas y adolescentes: discriminación*. Recuperado de <http://unicef.cl/pdf/PPTLaVozDiscriminacion2011.pdf>
- Haye, A., González, R., Ordóñez, G., Bohner, G., Siebler, F., Sirlopú, D. ... Torres, D. (2010). System-perpetuating asymmetries between explicit and implicit intergroup attitudes among indigenous and non-indigenous Chileans. *Asian Journal of Social Psychology*, 13, 163-172. doi:10.1111/j.1467-839X.2010.01311.x
- Hughes, M. & Hertel, B. R. (1990). The significance of color remains: A study of life chances, mate selection, and ethnic consciousness among Black Americans. *Social Forces*, 68, 1105-1120. doi:10.2307/2579136
- Hunter, M. (2007). The persistent problem of colorism: Skin tone, status, and inequality. *Sociology Compass*, 1, 237-254. doi:10.1111/j.1751-9020.2007.00006.x
- Jost, J. T. & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British*

- Journal of Social Psychology*, 33, 1-27. doi:10.1111/j.2044-8309.1994.tb01008.x
- Keith, V. M. & Herring, C. (1991). Skin tone and stratification in the Black community. *American Journal of Sociology*, 97, 760-778. doi:10.1086/229819
- Meeus, J., Paredes, J., González, R., Brown, R. & Manzi, J. (en prensa). Racial phenotypicality bias in educational expectations for both male and female teenagers from different socioeconomic backgrounds. *European Journal of Social Psychology*.
- Meeus, J., González, R., Brown, R., Paredes, J. & Manzi, J. (2014). Impact of phenotypical self-categorisation on academic aspirations and school achievement of high school students: a multilevel study. Manuscrito sometido para publicación en *British Journal of Social Psychology*.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30
- Murguía, E. & Telles, E. E. (1996). Phenotype and schooling among Mexican Americans. *Sociology of Education*, 69, 276-289. doi:10.2307/2112715
- Noe, D., Rodríguez, J. & Zúñiga, I. (2005). *Brecha étnica e influencia de los pares en el rendimiento escolar: evidencia para Chile*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales: accesibilidad y calidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed. Volume II*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>
- Pajares, F. & Urdan, T. C. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3, 16-20. doi:10.1007/BF02322211

- Stangor, C., Sechrist, G. B. & Jost, J. T. (2001). Changing racial beliefs by providing consensus information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 486-496. doi:10.1177/0146167201274009
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Twine, F. W. (1998). *Racism in a racial democracy: The maintenance of white supremacy in Brazil*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Uhlmann, E., Dasgupta, N., Elgueta, A., Greenwald, A. G. & Swanson, J. (2002). Subgroup prejudice based on skin color among Hispanics in the United States and Latin America. *Social Cognition*, 20, 198-226. doi:10.1521/soco.20.3.198.21104
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido* (Proyecto FONIDE N° 211-2006). Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/evolucion_segrecacion_chilena.pdf
- Villalobos, S. (1987). *Origen y ascenso de la burguesía chilena*. Santiago, Chile: Universitaria.
- Wade, P. (1997). *Race and ethnicity in Latin America*. London, Inglaterra: Pluto Press.
- Waldman, G. (2004). Chile: indígenas y mestizos negados. *Política y Cultura*, 21, 97-110.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25. doi:10.1037/0022-0663.71.1.3
- Weinstein, R. S., Gregory, A. & Strambler, M. J. (2004). Intractable Self-Fulfilling Prophecies Fifty Years After Brown v. Board of Education. *American Psychologist*, 59, 511-520. doi:10.1037/0003-066X.59.6.511
- Winant, H. (1997). Behind blue eyes: Whiteness and contemporary U.S. racial politics. En M. Fine, L. Powell, L. Weis & M. Wong (Eds.), *Off White: Readings on race, power and society* (pp. 255-285). New York, NY: Routledge.