

El estereotipo antijudío en la educación secundaria¹

Anti-Jewish stereotype in high-school education

O estereótipo antijudaico no ensino médio

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3294>

Gustavo D. Perednik

Departamento de Estudios Judaicos, Universidad ORT Uruguay

Uruguay

perednik@netvision.net.il

ORCID: 0000-0001-6354-2390

Micaela Reich

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Uruguay

Uruguay

micaelareich@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6568-6945

Recibido: 01/06/22

Aprobado: 13/09/22

Cómo citar: Perednik, G. D., & Reich, M. (2023). El estereotipo antijudío en la educación secundaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3294>

Resumen

Los estereotipos de grupo son representaciones sociales en forma de ideas o creencias, y en ellos pueden sustentarse los odios de grupo. Uno de estos odios es el antisemitismo o judeofobia que, aunque su presencia es verificable, es escasamente abordado. La razón de esta escasez puede relacionarse con la complejidad del fenómeno. En general, en todos los estereotipos ocurre que, en la medida en que sean cognitivos, constituyen un campo fértil para la educación. A fin de detectar los estereotipos de grupo, la adolescencia es una edad apropiada, porque el juicio moral ya está formado, y tratarlos podría contribuir a la educación en valores durante esta etapa evolutiva. Se administró un cuestionario de autoinforme a 321 estudiantes de entre 16 y 18 años, en cuatro ciudades de tres países sudamericanos. Asimismo, se realizaron entrevistas a especialistas. Los estudiantes consultados no habían tenido contacto directo con judíos al momento del estudio. El objetivo de la gestión del cuestionario, basada en las premisas del Test de Asociación Implícita, fue obtener palabras asociadas a la voz "judío". Los resultados indican que casi la mitad de los términos asociados tenían una connotación negativa, vinculada con la noción del dominio. La inclusión en el currículo escolar de algunas explicaciones de este fenómeno podrá ayudar a atenuarlo.

Palabras claves: prejuicios, adolescencia, judíos, antisemitismo, judeofobia, valores, moral, bachillerato, educación secundaria.

Abstract

Group stereotypes are social representations in the form of ideas or beliefs on which group hatreds are usually based. One of these group hatreds is antisemitism or Judeophobia, which is scarcely addressed despite its verifiable presence. The reason for this scarcity may be related to the phenomenon's complexity. In general terms, all stereotypes constitute a fertile field for education to the extent that they are cognitive. In order to detect group stereotypes, adolescence is an appropriate age because moral judgment is already formed, and treating them could contribute to Values Education at this evolutionary stage. A self-report questionnaire was administered to 321 students between 16 and 18 years old in four cities in three South American countries. In addition, interviews with specialists were conducted. The students consulted had not had direct contact with Jews at the time of the study. The managing questionnaire was based on the premises of the Implicit Association Test, and it aimed to elicit words associated with the voice "Jew". The results show that almost half of the associated terms had a negative connotation linked to the notion of domination. Including some explanations of this phenomenon in the school curriculum may help mitigate it.

Keywords: prejudice, adolescence, Jews, antisemitism, Judeophobia, values, moral, high school.

Resumo

Os estereótipos de grupo são representações sociais na forma de ideias ou crenças, e os ódios de grupo podem ser sustentados neles. Um desses ódios é o antissemitismo ou judeofobia que, embora sua presença seja verificável, é pouco abordada. O motivo dessa exiguidade pode estar relacionado à complexidade do fenômeno. Em geral, em todos os estereótipos acontece que, na medida em que são cognitivos, constituem um campo fértil para a educação. Para detectar estereótipos grupais, a adolescência é uma idade adequada, pois o julgamento moral já está formado, e tratá-los poderia contribuir para a Educação de Valores nesta fase evolutiva. Um questionário de autorrelato foi aplicado a 321 estudantes entre 16 e 18 anos, em quatro cidades de três países da América do Sul. Além disso, foram realizadas entrevistas com especialistas. Os alunos consultados não tinham contato direto com judeus no momento do estudo. O objetivo da gestão do questionário, com base nas premissas do Teste de Associação Implícita, foi obter palavras associadas à voz "judeu". Os resultados indicam que quase metade dos termos associados teve uma conotação negativa, ligada à noção de dominância. A inclusão no currículo escolar de algumas explicações sobre esse fenômeno pode ajudar a mitigá-lo.

Palavras-chave: preconceito, adolescência, judeus, antissemitismo, judeofobia, implícito, valores, moral, ensino médio, educação secundária.

Introducción

Un estudio de la Universidad de Oxford muestra que uno de cada cinco ingleses cree que la reciente pandemia fue creada por los judíos para lucrar con ella (Freeman et al., 2020). En otra encuesta, publicada por la Unión Europea a fines de 2018 y que abarca doce países miembros, se informa que casi el 30 % de los judíos fueron, durante ese año, atacados por lo menos una vez por ser judíos (Unión Europea, 2018).

Anualmente se publican varios informes sobre episodios antijudíos de cada año, y que señalan un incremento del fenómeno en el último lustro. Entre esos informes se destaca el *Informe Kantor*, que se publica desde 2010 por el Centro Kantor de la Universidad de Tel Aviv. En su más reciente versión (Kantor, 2020) se muestra que las manifestaciones físicas de judeofobia, contra personas y propiedades, aumentaron en 2019 en todo el mundo un 18 % con respecto a las cifras de 2018. Según el informe, hubo en total 456 incidentes de este tipo durante 2019, incluidos entre ellos 169 ataques físicos contra judíos, así como 129 ataques contra bienes personales. En ese lapso se produjeron, además, 77 ataques contra cementerios judíos y sitios conmemorativos, 53 ataques contra sinagogas y 28 agresiones contra centros comunitarios y escuelas (Kantor, 2020). Durante el transcurso de 2019, siete judíos fueron asesinados por serlo y, en general, puede leerse que los ataques físicos contra judíos aumentaron un 22 % con respecto del año previo.

Los prejuicios antijudíos son conocidos como "antisemitismo" o "judeofobia", términos acuñados hacia 1880. Optamos por el segundo de ellos, ya que el primero resulta equívoco. "Semitas" es un concepto anacrónico aplicable a grupos de la remota antigüedad, y nunca existieron "antisemitas" —es decir personas, partidos, publicaciones o grupos contrarios a los "semitas" (Perednik, 2018).

Los judíos son a veces blancos de discriminación u hostilidad, aun cuando no encuadran en la categoría de los marginados que "en todo el mundo cargan con el peso de la discriminación: los pobres, los carentes de hogar, y los inmigrantes, despertando... sentimientos inmediatos (y usualmente inconscientes) de repelencia" (Fiske, 2013). En contraste, el colectivo referido es rechazado porque personifica una categoría distinta: la de los competidores. En efecto, Fiske creó una tabla de diecinueve grupos para mostrar los sentimientos que despierta cada uno de ellos, desde el extremo positivo de la calidez hasta el extremo negativo de la competencia. En la mencionada tabla, el grupo al que más se percibe en el extremo negativo es el de los judíos. Según varios estudios, "los grupos que son percibidos como competentes frente a nuestro propio grupo serán percibidos como desagradables: fríos, deshonestos, etc." (Bodenhausen & Richardson, 2010, p. 349).

La hostilidad hacia los judíos suele pasar implícita e inadvertida, por lo que puede categorizarse como *alief* (un término acuñado en 2008) contrapuesto a *belief* —creencia— (Gendler, 2008). *Alief* se refiere a una "creencia latente", a un estado mental que entra automáticamente en tensión con las creencias explícitas de una persona.

El presente trabajo viene a responder la pregunta de si existe la judeofobia en un grupo específico de estudiantes y, en caso afirmativo, en qué tipo de prejuicios se sustenta.

A largo plazo, la meta de esta investigación puede encuadrarse en el marco de la Educación en Valores, que hoy en día, después de una historia de altibajos, suele aceptarse dentro de ciertos límites (Boyd, 2013), y es considerada una útil herramienta para educar hacia una sociedad más moral. En este sentido, una de las áreas de la Educación en Valores debería ser la detección y neutralización de estereotipos. Teniendo en cuenta que estos se forman cognitivamente, la educación puede ser el marco adecuado para contrarrestarlos, sobre todo en la edad secundaria (Beelmann & Heinemann, 2014). La Teoría del Desarrollo Cognitivo sugiere que la adolescencia es la edad ideal para adquirir el aspecto cognitivo, la capacidad para juicio moral (Lind, 1999).

Los estudios acerca de la naturaleza de los prejuicios registran una historia de más o menos un siglo, y el clásico de sus pioneros —Gordon Allport— continúa siendo referente en el tema (Beattie, 2013). Según Allport, “ningún niño nace con prejuicios, sino que en todos los casos los adquiere... sobre todo para llenar sus propias necesidades” (Beattie, 2013, pp. 353–354). En su estudio, el prejuicio contra el judío es examinado con la misma concentración e intensidad que las del prejuicio contra el afroamericano (Beattie, 2013), a pesar de que se trata de dos fenómenos diferentes como veremos; la diferencia entre ellos permite entender la singularidad de la judeofobia.

La judeofobia no constituye una forma del racismo, puesto que no apunta a raza alguna, y tampoco puede englobarse en la xenofobia, en vista de que los judíos no son extranjeros en los países en los que viven. A los efectos de conocer la singularidad del fenómeno, téngase en cuenta que ciertos prejuicios aparecen en casi todos los odios de grupo (también en la judeofobia) y llevan a la discriminación (Perednik, 2018).

El sesgo que orienta a reaccionar hacia ciertos grupos de determinada manera es uno de los tres componentes de la actitud —el comportamiento— de un individuo frente a la vida (Rodríguez, 1991). Los otros dos componentes de la actitud —útiles para la predicción de conductas— son el cognitivo (la representación cognoscitiva del objeto de la actitud), y el afectivo (el sentimiento favorable o contrario a un objeto social). Frente a muchos colectivos se producen estereotipos, y ciertos de sus componentes se reiteran. Así, suponer que todos los judíos son avaros o narigudos es equiparable a creer que todas las personas de raza negra son sucias o iracundas, o que los individuos de ciertas etnias son especialmente torpes, como el prejuicio puede suponer a los españoles en Hispanoamérica, los irlandeses en Inglaterra, los polacos en los Estados Unidos, los noruegos en Suecia, etc. (Davies, 1990). Pero hay otros componentes de los estereotipos que no llevan al desprecio, y se dan particularmente en la judeofobia.

Más aún, el colectivo judío parece haber superado las aristas de los estereotipos que llevan a una actitud de desprecio. A simple vista, hoy en día escasean comunidades hebreas oprimidas, y nunca antes los judíos gozaron de tanta libertad. Si bien hubo en el pasado comunidades judías que se destacaron por su amplia actividad en ciencias, artes, economía y tecnología, ellas no estaban inmunes al marco circundante de discriminación y opresión, que en general ha

sido superado en la modernidad (Gartner, 2001). La discriminación contra ellos, dándoles el trato de advenedizos o extranjeros, pareciera ir siendo parte del pasado.

En el caso de la judeofobia aparecen otros componentes que veremos, y que no ceden ni hallan paralelos en otros odios de grupo. Por ello persisten y frecuentemente derivan en violencia. Esa complejidad de la judeofobia ha generado que "muchos, no-judíos y judíos, la minimicen... aun cuando es uno de los motivos más persistentes que penetra en el discurso racista" (Banks, 2012, pp. 122-123).

Las cualidades diferenciales de los estereotipos antijudíos han sido abordadas por la literatura. Por ejemplo, Allport estudió cuáles son los prejuicios habituales contra diversos grupos y, en el caso del colectivo judío, halló los siguientes: el interés por el dinero, el espíritu de clan, la ambición y el rechazo del afuera. Su abarcadora investigación se llevó a cabo en 1954, pero los mismos preconceptos habían estado presentes en investigaciones de dos décadas antes, lo que podría mostrar una tendencia a perdurar. El estudio de Katz y Braly de 1932 reveló los mismos prejuicios que volvieron a reiterarse veinte años después en Bettelheim y Janowitz (Allport, 1954).

Una investigación latinoamericana sobre prejuicios (Tenti Fanfani, 2005) incluyó un cuadro con las actitudes discriminatorias de los docentes de cuatro países (Argentina, Brasil, Perú y Uruguay) hacia diversos grupos (bolivianos, negros, judíos, árabes, asiáticos, franceses, paraguayos, chilenos, suecos, palestinos, peruanos, extranjeros, indígenas, norteamericanos, japoneses, chinos y ecuatorianos). Si bien el grupo judío fue incluido en la lista de los discriminados, fue el único para el que los prejuicios contra él no podían haber sido el resultado de un contacto directo por parte de los encuestados, ya que la ausencia de judíos en los centros de encuestas probablemente haya impedido tal contacto. En contraste, los grupos de extranjeros son visibles y numerosos. Puede por tanto sugerirse que los estereotipos fueron más el resultado de una herencia cultural (Pilkington & Popov, 2008).

En el estudio mencionado, se registró contra el grupo judío una de las cifras más altas de discriminación en todos los países revisados, aun superiores a las de grupos que tienen ostensible presencia, tales como los inmigrantes bolivianos y los asiáticos. En el caso de Brasil, el colectivo judío llegó a ocupar por lejos el lugar más alto entre los prejuicios: 6,8 en contraste con los grupos que le siguen, con 5,1, 3,4 y 1,2. Cabe resaltarlo ya que se trata de un país en el que la comunidad judía no alcanza a las 100.000 personas, es decir que no conforma ni siquiera el medio por mil (0,05 %) de la población, y se trata de un grupo arraigado y muy poco visible, salvo en los medios (Tenti Fanfani, 2005).

En el estudio clásico de Allport (1954), dos de los prejuicios contra los judíos se distinguen del resto de los prejuicios habituales, a saber: que los judíos dominan todo y que son deicidas. Estas dos ideas no se reducen al rechazo al diferente; se acercan a la demonización (Trachtenberg, 1975). En este contexto, la enseñanza que alerte sobre el peligro de los odios de grupo tiene la tarea adicional de mostrar esta forma singular. En algunos casos, esta complejidad es presentada como parte de la dificultad de definir al grupo judío, fuere como religión o como grupo étnico. Así lo plantea Banks:

Esta ambigüedad es una razón importante por la que los judíos han sido mayormente excluidos de la educación hacia la diversidad... [y] debido a esta confusión hay poco debate [sobre ellos] en la mayoría de los debates referidos a la diversidad... los judíos no están representados en la educación multiculturalista y antirracista... De este modo, el staff y el cuerpo docente que administra los programas de educación para la diversidad y enseña en ellos, no entiende la complejidad del ser judío. (2012, pp. 122)

Queda claro que no es la complejidad del ser judío el objeto de este estudio; fue mencionada al solo efecto de señalar que podría entenderse como un agravante de la hostilidad antijudía. La complejidad, además, puede ser uno de los motivos de la renuencia a abordar la cuestión (Fiske, 2013; García Venturini, 1964), y de que ésta pase inadvertida incluso para el blanco del desprecio (Dion, 2001).

Esta época es especialmente propicia para un estudio como este. Una resolución de las Naciones Unidas de hace más de una década designó el día 27 de enero como Día Internacional de Conmemoración en Memoria de las Víctimas del Holocausto, e insta a los países del mundo a inculcar a las generaciones futuras las enseñanzas del Holocausto por medio del diseño e implementación de programas educativos. Asimismo, como se ha sugerido al comienzo, el último lustro ha registrado un documentado incremento de la judeofobia. Una mega-encuesta publicada por la Anti-Defamation League de Nueva York el 13 de mayo de 2014, que es considerada la más importante en su género, abarcó más de cien países y más de 50.000 encuestados, representando a una población de más de mil millones de personas. Sus conclusiones estadísticas muestran que más de la cuarta parte de la población mundial alberga prejuicios antijudíos (ADL, 2014).

El mito que perdura —que los judíos son un grupo peligroso y poderoso que actúa subrepticamente— puede revestir moldes religiosos (como que son deicidas, réprobos o satánicos), o bien presentarse en un modelo secular (como dominadores del mundo o de la banca, o de los Estados Unidos, o de la prensa) (Trachtenberg, 1975). Concretamente, de los muchos países revisados en las mentadas encuestas,

"el estereotipo antijudío más prevaleciente en las escuelas y la sociedad, es que todos los judíos son ricos... a costa de los otros... vinculados por siglos... con el dinero... vistos como Shylocks o explotadores económicos, y nunca confiables" (Banks, 2012, pp. 123).

A pesar de que a la judeofobia le cabe un rol singular entre los odios de grupo, son escasos los estudios empíricos que la abordan. Así, en los diversos campos de investigación de la Sociedad para el Estudio Psicológico de la Cultura, la Etnicidad y la Raza (división 45 de la American Psychological Association) destacan estudios sobre mujeres, afro-americanos, nativos y otros, pero el colectivo judío carece de un lugar prominente.

Dado que el propósito de este trabajo es revisar la presencia o no de la judeofobia, se procedió eligiendo un grupo de estudiantes para constatar la posible expresión de los prejuicios referidos.

Las tres premisas que acompañaron este trabajo son: que la singularidad de los prejuicios de tinte antijudío habitualmente escapa a los educadores (Dion, 2001; Banks, 2012); que la educación moral es un área importante en los diversos sistemas educativos (Ryan, 1986); y que, por medio de ella, en tanto que es cognitiva, pueden detectarse y encauzarse prejuicios de grupo (Brown, 1995).

La propia Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas enfatiza que “la educación debe encaminarse... a promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, y grupos raciales o religiosos” (ONU, 1948).

Metodología

Participantes

La elección de los estudiantes de secundario en los que se revisaron ciertas impresiones latentes derivó de un muestreo intencional, es decir un muestreo no probabilístico en el que el investigador selecciona la muestra e intenta que sea representativa, por lo que la representatividad depende de su “intención” u “opinión” (Otzen & Manterola, 2017; Scharager & Armijo, 2001).

Los jóvenes del muestreo, al momento de la recolección de datos, habían tenido nulo o casi nulo contacto directo con el colectivo objeto de sus creencias. De este modo, pueden revisarse prejuicios que no se fundan en experiencias concretas, sino en la transmisión cultural. Por ello fueron seleccionadas instituciones educativas de ciudades periféricas, es decir del interior de los países participantes, en donde no hay población judía. En efecto, los datos fueron colectados en una pequeña ciudad uruguaya, dos ciudades argentinas menores (del sur y del oeste del país), y una ciudad colombiana.

La muestra estuvo compuesta por un total de 321 estudiantes, entre 16 y 18 años, de uno y otro sexo, de instituciones secundarias de la red pública. La distribución de los estudiantes fue: 188 de Argentina (99 de Neuquén y 88 de San Juan); 77 de Colombia (Popayán) y 56 de Uruguay (Durazno).

Instrumentos

Con el fin de detectar la posible presencia de estereotipos implícitos, se recurrió al modelo utilizado por la organización *Implicit*, que tiene por meta inducir asociaciones espontáneas que expliciten prejuicios latentes. La idea del “estereotipo implícito” fue definida en 1995: la atribución inconsciente de cualidades particulares a un miembro de un grupo social determinado. Los estereotipos implícitos pueden existir aun cuando la persona se niegue a reconocerlos. Los explícitos, por el contrario, son el resultado de pensamientos y creencias intencionales, conscientes y controlables. Desde 1998, *Implicit* investiga la cognición social implícita —es decir los pensamientos y sentimientos fuera de la conciencia y el control— con el fin de educar al público acerca de las tendencias latentes.

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* compuesto por reactivos acompañados por la consigna de que los participantes verbalizaran hasta tres palabras asociadas con ellos. Para poder incluir como reactivo el término “judío” de modo natural, el cuestionario se basó en la obra de Shakespeare, con énfasis en *El Mercader de Venecia* (1599) y su protagonista Shylock, un personaje judío elaborado y multifacético.

Otras obras posibles finalmente descartadas fueron, de entre los siglos 17 al 20, Isajar en *Cándido* de Voltaire; Fagin en *Oliverio Twist* de Charles Dickens, y Leopold Bloom en *Ulises* de James Joyce. Algunos personajes menores de otros autores fueron considerados en vista de la importancia del autor, tales como: Issai Fomitsh en *La casa de los muertos* de Dostoevski, el Naftalí de Balzac o el Mosaide de Anatole France. De las letras sudamericanas, se consideraron Jacobo Fischbein o Zunz en la narrativa de Borges, Julius Ram en *Oro* de Hugo Wast, u otros en la obra de Manuel Gálvez o Leopoldo Marechal. La elección de la obra tuvo en cuenta que 2016 fue el cuadringentésimo de Shakespeare, y a modo de conmemoración se realizó en decenas de países un vasto programa educativo y cultural. El trabajo de campo durante 2017 fue presentado como una evaluación posterior al año aniversario.

Para contribuir a la validez del estudio, se alentó la máxima soltura en los estudiantes, y por ello hubo cuidado de que quien distribuyera la encuesta fuera el docente del curso, quien también dio por sentado que el estudio estaba orientado hacia el tema de la vigencia de la obra shakespeariana.

El instrumento utilizado fue un guion o cuestionario inspirado en el IAT (*Implicit Association Test*, o Test de asociación implícita) del instituto *Implicit*. Este usa el IAT para determinar el *alief* o creencias latentes. El IAT fue introducido en 1998 por Anthony Greenwald y otros investigadores, a fin de aplicar a las construcciones sociales las categorías de memoria implícita y memoria explícita. Dentro de la psicología social, el IAT está diseñado para detectar la fuerza de la asociación automática de una persona entre las representaciones mentales de los objetos (conceptos) en su memoria. Revisa especialmente la preferencia relativamente automática que se siente por el propio grupo.

El IAT se realiza por medio de una computadora para medir la velocidad en la que se generan asociaciones positivas o negativas (Fiske, 2016). Se fundamenta en que, del mismo modo en que las memorias inconscientes pueden influir las actitudes, también pueden hacerlo las asociaciones inconscientes. En esta investigación, llegamos a un método y estrategia de recolección de datos inspirados en el IAT y la asociación inmediata de palabras.

El IAT requiere que los usuarios rápidamente categoricen dos conceptos (por ejemplo "masculino" y "femenino") con un atributo lógico, de modo que los emparejamientos más fáciles (respuestas más rápidas) se interpretarán como más asociadas con la memoria que los emparejamientos más difíciles (respuestas más lentas). Una computadora registra los resultados y señala, por ejemplo, cuánto demora el interrogado en asociar la obesidad a una categoría específica de personas; o la pereza u otros defectos. Así va notándose con qué grupo se asocia más una imperfección determinada. Una computadora registra los resultados y los presenta.

La similitud entre el IAT y el instrumento del presente trabajo es que ambos se basan en la asociación inmediata de palabras, en la que la velocidad tiene un rol importante. Con todo, queda claro que hay dos diferencias entre el IAT y el presente instrumento, a saber:

- a. que en el IAT el disparador es en general una imagen, y en este caso fue una palabra, tal como "razas", "judíos" o "escandinavos", y ella genera la asociación a revisar; y

- b. que las asociaciones de ideas estimuladas por el IAT se efectúan en computadoras, mientras que en este trabajo el medio para estimular asociaciones consistió en un guion escrito y dirigido.

El cuestionario de esta investigación fue diseñado en dos versiones que, combinadas, preguntaron acerca de ocho obras shakesperianas como *Romeo y Julieta*, *Otelo*, *Macbeth* y *Hamlet*. La obra fue resumida en un párrafo, luego del cual se mencionaron dos términos pertinentes y se pidió asociar con ellos hasta tres palabras. Por ejemplo, se dijo de Otelo que "es un general de raza negra al servicio de Venecia, casado con una veneciana. Un militar que le odia, le hace creer que su esposa lo engaña. Enloquecido por los celos, Otelo termina matándola, y al descubrir que su sospecha había sido infundada, se suicida". A continuación, se pidió que asociaran con las voces "razas" y "celos".

De *Hamlet* se afirmó que "un príncipe danés descubre que su padre fue asesinado por su propio tío, quien luego desposó a su madre. La búsqueda del príncipe Hamlet por vengar a su padre termina en un baño de sangre". Luego se solicitan asociaciones con "escandinavos" y "venganza".

De *El mercader de Venecia* se recordó que "Antonio es un mercader veneciano que pide dinero prestado a un judío llamado Shylock, y se compromete a que, si no llega a tiempo a devolver el préstamo, pagará con su vida. El juez finalmente lo salva". Luego se pide asociar con "préstamos" y "judíos".

Procedimientos

La presentación del cuestionario debía evitar toda susceptibilidad por parte de los estudiantes y el consecuente sesgo en las respuestas. Se insistió con los intermediadores en la importancia de no dialogar con los estudiantes sobre los contenidos del guion.

A pesar de las dos diferencias antes señaladas entre el cuestionario y el modelo del IAT, se han conservado en este procedimiento los dos aspectos principales: la brevedad y la rapidez en las respuestas. El cuestionario debió responderse en un lapso de hasta quince minutos. En suma, la elección del IAT como modelo intentó que la rapidez de las asociaciones impidiera que el autocontrol esconda el prejuicio.

El cuestionario fue anónimo, teniendo en cuenta que:

para garantizar la sinceridad en las respuestas... es importante el anonimato. Por esta razón, y como criterio general, en el caso frecuente en el que son alumnos los que responden a un cuestionario... no es aconsejable pedirles un dato que permita su identificación. (Morales Vallejo, 2011, pp. 6–7)

A pesar de las dificultades intrínsecas a las preguntas abiertas (Morales Vallejo, 2011, p. 22) se ha optado por ellas porque "plantear preguntas abiertas aproxima más al entrevistador con el entrevistado, lo que favorece... que sean contestadas con mayor veracidad" (Alaminos y Castejón, 2006, p. 89).

Aunque el instrumento dio una equis cantidad de palabras, lo fundamental no fue lo numérico. No se trataba de palabras predeterminadas ni de múltiple

opción, ni tampoco se pidió del encuestado que dijera en qué medida la palabra lo representaba, sino que emerja espontáneamente de la persona, *elicitada* por el reactivo.

El referente metodológico para la etapa cualitativa de la investigación fue la Teoría Fundamentada (TF) desarrollada a partir de 1965 por Barney Glasser y por Anselm Strauss, quien la popularizó y sistematizó (Strauss & Corbin, 2008). En la TF el investigador puede comenzar con una pregunta, o incluso solo con la recolección de información cualitativa. En el presente estudio, se comenzó por formular la teoría sobre el fenómeno que se investiga. La TF se focaliza en crear teorías (o marcos conceptuales) por medio de construir un análisis inductivo a partir de la información recogida. Por eso las categorías de análisis están "fundamentadas" en los datos (Charmaz, 2006). El abordaje teórico de la TF fue un marco adecuado, ya que también se trata de una teoría "metodológicamente dinámica" (Ralph et al., 2015) que desde el comienzo se propuso "desarrollar teorías a partir de investigaciones fundamentadas en los datos, y no tanto deducir hipótesis comprobables a partir de teorías existentes" (Charmaz, 2006, p. 4). Se ha partido de que la presencia de prejuicios puede en muchas personas incluir el estereotipo judeofóbico, frecuentemente como un *alief* o prejuicio implícito.

El dinamismo metodológico de la TF fue lo apropiado, ya que en el proceso se fueron descartando métodos que producían resultados sesgados. Por ejemplo, en un caso se advirtió que se había trasladado a los estudiantes el propósito de revisar prejuicios. El método que se ha seguido, de acuerdo con la TF, consistió en notar las ideas más reiteradas a medida que se revisaba la data recolectada, y permitir que los conceptos se fueran haciendo así cada vez más visibles. Los códigos fueron agrupándose en conceptos, y luego en categorías. Dichas categorías serían la base para una nueva teoría, que ayudara a acortar la distancia entre la teoría y la investigación empírica.

Fueron contactados directamente supervisores que se comprometieran con el estudio, y estuvieran dispuestos, sin recurrir a permisos de instancias superiores, a transmitir directamente el cuestionario a los docentes que iban a administrarlo. Fue primordial que el encuestado no sintiera que estaban revisándose sus prejuicios, sino simplemente su grado de cercanía a Shakespeare. El objetivo era sortear el Efecto Hawthorne, muy conocido en psicología social. Se tuvo en cuenta que no suele ser agradable ser visto como prejuicioso, ni compartir abiertamente los prejuicios propios (Hughes, 2017).

Los supervisores fueron personas de confianza de los investigadores, con quienes se compartió enteramente la índole de la investigación y la necesidad de que el objetivo subyacente no fuera explicitado. A fin de minimizar los riesgos de sesgo, se puso atención tanto en la elección de los supervisores como en las conversaciones preparatorias. Los docentes que aplicaron el cuestionario recibieron la información del estudio sobre Shakespeare. El cuestionario fue respondido por un total de 321 adolescentes. Los 16 términos de los que se pidió una asociación de hasta tres palabras fueron: *amor, brujería, celos, duendes, Egipto, escandinavos, guerra, judío, pareja, política, préstamos, razas, realeza, soltería, suicidas, y venganza*.

Se buscó en las palabras asociadas patrones de regularidad, por lo que el instrumento puede considerarse una especie de mini-entrevista *sui generis*, a

partir de la cual se recogieron las palabras *elicidadas* y se armaron las categorías con base en cuánto se cargaron o se saturaron algunos conceptos. Una vez completada la recolección de la información cualitativa inducida por el cuestionario, en la etapa de la codificación se tuvieron en cuenta las Escalas de Pettigrew & Meertens (1995) con los tipos de prejuicio sutil y el manifiesto. Cabe agregar que dichas escalas ya han tenido aplicación satisfactoria en estudios en países latinoamericanos (Cárdenas et al., 2007), incluso en una exploración similar a la del objeto de la presente investigación, focalizada aquella en una población de 324 estudiantes secundarios. Las escalas permiten cuantificar y categorizar el tipo de prejuicio, empleando códigos, conceptos, y categorías sobre la base de la detección de las ideas más reiteradas, y su agrupación.

Los datos recibidos, de tipo cualitativo, se categorizaron en busca de patrones de regularidad, en una codificación propia de la Teoría Fundamentada: abierta, axial y selectiva. Se intentó luego generar un modelo explicativo para entender con mayor profundidad con qué suele asociarse el colectivo abordado.

Resultados

De cada palabra se pidió hasta tres términos asociados, y el resultado fue de 723 asociaciones inmediatas a la palabra "judíos". La recolección de datos se efectuó de un modo estructurado, y su análisis no tuvo por objeto cuantificar los datos, ni las comparaciones de frecuencia, sino reconocer en los conceptos la presencia de un contenido.

Los términos obtenidos evidenciaron una gran heterogeneidad. De un total de 228 palabras distintas, 143 fueron usadas una sola vez, y 40 se mencionaron solo dos veces. Es decir que la abrumadora mayoría de las palabras fueron originales, si bien abundaron los sinónimos y cercanías semánticas. Las voces más frecuentes fueron: *religión* (132 veces), *Hitler* (31), *Holocausto* (21), *creencia* (20), *persona* (19), y *nazis* (19). Se distinguieron las ideas más reiteradas en las respuestas, a fin de que los conceptos se hicieran cada vez más visibles. Finalmente se agruparon los códigos en conceptos, y luego en cuatro categorías:

- A- Términos positivos
- B- neutros
- C-negativos
- D- irrelevantes

El grupo A (positivos) incluyó: *amor, salvadores, confiables*. El grupo B (neutros) incluyó: *barba, comunidad, creencias, cultura, gorrito, hebreo, profeta, rabino, reglas, religión, tradición*. El grupo C (negativos) incluyó: *división, hedor, maldad, masacre, muerte, sucios, violencia*. El grupo D (irrelevantes) incluyó: *iglesia, monje*. Estos dos últimos términos podrían considerarse relevantes en otro contexto, pero no aportaron en este estudio ninguna información sobre la intención del estudiante que asoció entre ellos y el término "judíos".

En la mayoría de los casos las palabras *elicidadas* fueron neutras (B) o irrelevantes (D). De las 723 respuestas, aproximadamente más de la mitad (54 %) no conllevaron

prejuicios. Por otra parte, en la casi mitad de términos que sí cargaron estereotipos, la gran mayoría de los casos (89 %) fueron negativos (48 % del total). En contraste, no se registró ningún término negativo asociado con las otras palabras que apuntaban a grupos paralelizables, tales como "escandinavos" o "Egipto". Los términos visiblemente negativos fueron diez: *asesino, delirio, discriminación, impaciente, malo, muerte, problemas, rata, reprimido, tristeza, viejo*. A ellos se agregan diez términos asociados con el dinero: *adinerado, comerciante, dinero, mercader, negociante, plata, prestamista, rico, riqueza, oro*. Además, hubo veinte términos vinculados con la guerra (que hemos categorizado como neutros): *antisemitismo, asesinato, cámara, campo de concentración, campo de exterminio, eliminación, genocidio, guerra, Hitler, humo, Holocausto, jabón, masacre, matar, nazis, persecución, racismo, muertes, Segunda Guerra Mundial, tortura*.

A fin de justipreciar la negatividad de estos conceptos, pueden tenerse en cuenta tres datos: uno referido a las respuestas, uno referido al cuestionario, y un tercero referido al análisis de los resultados, a saber:

- a. Las asociaciones negativas surgieron solamente en las respuestas referidas al término "judío", y a ninguno de los otros dieciséis contenidos en el cuestionario.
- b. El cuestionario incluyó palabras que apuntaban a grupos paralelizables a la voz "judío", tales como "escandinavos" o "Egipto", las que podrían haber generado asociaciones negativas. Sin embargo, las asociaciones en estos casos fueron siempre neutras, tales como "nórdicos", "país" y "vikings" para el término *escandinavos*, y "pirámides", "faraones" y "Nilo" para el término *Egipto*.
- c. El criterio para categorizar un término como negativo fue estrecho. Es decir que se incluyó en la categoría de negativo solo aquellas palabras cuya carga negativa fuera obvia, y en los casos de duda se procedió a categorizarlas como neutras. Así, hubo veinte términos vinculados con la guerra, enumerados oportunamente y que, aunque fueron categorizados como neutros podrían, en una categorización menos estricta, haber engrosado la lista de negativos.

Discusión

Muchos de los términos *elicitados* se vincularon con la Segunda Guerra Mundial (*Ana Frank, campo de concentración*) y en muchos otros casos la asociación fue con extranjería (*extranjeros, nómades, indios*). La asociación más habitual fue con cuestiones económicas (*ricos, adinerados, avaros, bancos*). Aunque algunos términos parecían mostrar empatía para con los perseguidos (*persecución, sufrimiento*), ello no siempre resultó inequívoco. Por ejemplo, voces como *violencia* o *muerte* podrían reflejar tanto antipatía como empatía. Por ello, en algunos casos la contextualización ayudó a entender qué intención había detrás del término elegido. Por ejemplo, una palabra aparentemente extemporánea como *cámara* queda explicada cuando se lee que las otras dos que la acompañan son *nazi* y *eliminación*. En cuestiones valorativas, cuando la voz *racismo* vino acompañada de *poderosos* y *explotadores*, pues pudo deducirse que fue empleada a modo de acusación y no de empatía.

La tipología de los prejuicios revelados, asociados mayormente con la maldad o el dominio, ratifican en alguna medida la singularidad de la que habla la literatura en la materia (Foxman, 2010), sobre todo porque los juicios valorativos se han *elicitado* de alumnos que no conocían a judíos personalmente.

En ese sentido, la presente investigación intenta aportar al conocimiento sobre la educación secundaria en el área de prejuicios específicos entre los estudiantes.

Conclusiones

A modo de conclusión sobre los pasos posibles a seguir, cabe volver sobre las premisas que acompañaron este trabajo: la singularidad de los prejuicios (Dion, 2001; Banks, 2012), la importancia de la educación moral (Ryan, 1986); y que esta permite reconocer prejuicios de grupo (Brown, 1995).

A partir de los resultados obtenidos, analizados a la luz de la teoría, podría contribuirse a mejorar la enseñanza contra los prejuicios. Puede preverse, por tanto, que la inclusión en el currículo escolar de algunas explicaciones del fenómeno podrá ayudar a atenuarlo.

Los estudiantes examinados en el presente trabajo han evidenciado la presencia de los prejuicios referidos. Es dable suponer que, si en alguna etapa de su formación hubieran recibido explicaciones sobre la indole de la judeofobia, habrían podido atenuar los prejuicios al respecto. Ello es así debido al carácter cognitivo de los prejuicios, aceptado especialmente a partir de los estudios de Lawrence Kohlberg en Harvard, que consideran los valores como variables posibles de ser transmitidas a las nuevas generaciones a través de la educación (Kohlberg, 1984).

Cabe afirmar que la mayoría de los educadores ven en el proceso de la educación no solo su componente de instrucción, también un ángulo referido a la formación del educando y al acompañamiento en el desarrollo de su carácter o, como lo enuncia un educador moral crítico: "la educación moral es esencial para mejorar la sociedad" (Boyd, 2013, p. 375). Lejos han quedado los cuestionamientos de la década del 1970, reflejo de una corriente anti-autoritaria (Ryan, 1986) que negaba la educación moral, y que incluso llegó a rechazar las ciencias de la educación en su conjunto. La educación moral intenta aportar en la formación de jóvenes "en los principios éticos y valores morales... una buena parte de la escolaridad debería dedicarse vigorosamente a enseñar a la juventud aquello que la sociedad ha aprendido sobre cómo vivir juntos de un modo civilizado" (Ryan, 1986, p. 231).

Al reconocer la importancia de la educación moral, se ha revisado en este trabajo una de sus áreas más ostensibles: la educación contra los prejuicios y la intolerancia. Una característica de los prejuicios raciales (en la que aquí se incluyen los prejuicios sobre el grupo judío) es que no se trata de defectos adquiridos, sino que se desarrollan cognitivamente en los niños. Por ello la educación puede obrar de contrapartida para la intolerancia, y desde este punto de partida puede esbozarse el desarrollo de los prejuicios en el niño (Brown, 1995). En la vasta bibliografía revisada, no se ha encontrado casi ningún trabajo que se haya propuesto revisar de este modo los prejuicios antijudíos implícitos en los adolescentes. La *Enciclopedia de la Diversidad en la Educación* recoge que:

...la inclusión de estudios sobre la opresión de los judíos y el antisemitismo en programas de educación multicultural puede ser significativamente beneficioso. Por medio de examinar la historia del exilio judío y la opresión, los estudiantes pueden comenzar a entender que los judíos no son (como se ha aducido históricamente) un grupo sobre-privilegiado que ha tenido éxito a expensas de otros grupos. Así, los estudiantes pueden comenzar a comprender el antisemitismo como un sistema de opresión. Mientras estudian la historia completa del antisemitismo, los estudiantes pueden explorar los estereotipos y mitos que han aprendido acerca de los judíos. Este proceso de interrogar los mitos de la identidad judía es especialmente importante para estudiantes judíos que pueden haber internalizado creencias antijudías o que pueden consentir en su propia opresión por medio de minimizar el impacto de estas creencias en las vidas de los judíos. (Banks, 2012, pp. 123)

Alcance y limitaciones

Si la educación tiene la potencialidad de contribuir a mejorar la convivencia, debería ajustar sus diagnósticos de los problemas que intenta corregir. En el caso de los prejuicios antijudíos, su complejidad ha hecho que incluso una bienintencionada educación al respecto contribuya poco a paliar el fenómeno. El presente estudio no se precia de informar acerca de la gestación u origen de los prejuicios, ni tampoco del grado de conciencia de la que de ellos se tiene, pero sí puede aportar que una vez señalada la judeofobia, su correcto encuadre podrá permitir al docente comprender mejor la naturaleza de las representaciones sociales, y proveerle de instrumentos conceptuales necesarios para enseñar y alertar sobre los estereotipos que pueden derivar.

Aun cuando el grado de generalizabilidad de las presentes conclusiones es un factor limitante, vale señalar la importancia del estudio exploratorio de la hostilidad antijudía porque puede motivar a los estudiantes a revisar sus prejuicios en general.

Notas:

¹ El artículo está basado en la tesis doctoral *Los prejuicios sobre el colectivo judío en el marco de la educación secundaria: un estudio exploratorio*, de Gustavo D. Perednik, entregada en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay.

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

Los autores han colaborado en partes iguales, en todas las etapas del artículo.

Referencias

- ADL (Anti-Defamation League) (2014). ADL Global 100 – An Index of Anti-Semitism. <http://global100.adl.org/>
- ALAMINOS CHICA, A., & CASTEJÓN COSTA, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil.
- ALLPORT, G. W. (1954). *La naturaleza del prejuicio*. Eudeba.
- BANKS, J. (Ed.) (2012). *Encyclopedia of Diversity in Education*. SAGE.
- BEATTIE, G. (2013). *Our Racist Heart? An Exploration on unconscious prejudice in everyday life*. Routledge.
- BEELMANN, A., & HEINEMANN, K. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 10-24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002>
- BODENHAUSEN, G., & RICHESON, J. (2010). Prejudice, Stereotyping, and Discrimination. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced Social Psychology* (pp. 341-383). Oxford University Press.
- BOYD, D. (2013). *Moral Education within Difference: Impediments to Appreciating the Moral Other*. Hare & Portelli.
- BROWN, R. (1995). *Prejudice - Its Social Psychology*. Backwell.
- CÁRDENAS, M., MUSIC, A., CONTRERAS, P., YEOMANS, H., & CALDERÓN, C. (2007). Las nuevas formas de prejuicio y sus instrumentos de medida. *Revista de Psicología, 16*(1), 69-95. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2007.18435>
- CENTRO KANTOR (2020). *Universidad de Tel Aviv: informe anual*.
- DAVIES, C. (1990). *Ethnic humor around the world: A comparative analysis*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.1086/229737>
- DION, K. (2001). The Social Psychology of Perceived Prejudice and Discrimination. *Canadian Psychology, 45*(1), 1-10.
- FISKE, S. (2013). What Does Prejudice Reveal About What It Means to be Human? En J. A. Smith (Ed.), *Berkeley Annual Conference sobre La ciencia y el misterio de la experiencia humana*.
- FISKE, S. (2016). *Tabla de Fiske en The Fiske Lab*. <http://www.fiskelab.org/>
- FOXMAN, A. (2010). *Jews and Money: The Story of a Stereotype*. Palgrave Macmillan.
- FREEMAN, D., LOE, B. S., CHADWICK, A., VACCARI, C., WAITE, F., ROSEBROCK, L., JENNER, L., PETIT, A., LEWANDOWSKY, S., VANDERSLOTT, S., INNOCENTI, S., LARKIN, M., GIUBILINI, A., YU, L. M., MCSHANE, H., POLLARD, A. J., & LAMBE, S. (2020). COVID-19 vaccine hesitancy in the UK: the Oxford coronavirus explanations, attitudes, and narratives survey (Oceans) II. *Psychological medicine, 1-15*. <https://doi.org/10.1017/S0033291720005188>

- GARCÍA VENTURINI, J. L. (1964). *Antisemitismo y cristianismo*. Revista Comentario.
- GARTNER, L. (2001). *History of the Jews in Modern Times*. UP.
- GENDLER, T. (2008). Alief and Belief. *Journal of Philosophy*, 105(10), 634-663.
<https://doi.org/10.5840/jphil20081051025>
- HUGHES, C. (2017). *Understanding Prejudice and Education: The challenge for future generations*. Routledge.
- KOHLBERG, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. Harper & Row.
- LIND, G. (1999). *The Optimal Age of Moral Education*. Psychology & Morality and Democracy & Education.
- MORALES VALLEJO, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Pontificia Comillas.
- OTZEN, T., & MANTEROLA, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- PEREDNIK, G. (2018). *Judeofobia*. Sudamericana.
- PETTIGREW, T. F., & MEERTENS, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75.
- PILKINGTON, H., & POPOV, A. (2008). Cultural Production and Transmission of Ethnic Tolerance and Prejudice: Introduction. En *Anthropology of East Europe Review, del Proyecto RIME (Releasing Indigenous Multiculturalism through Education)* de la Iniciativa sobre Democracia y Derechos Humanos de la Unión Europea.
- RALPH, N., BIRKS, M., & CHAPMAN, Y. (2015). The Methodological Dynamism of Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4).
<https://doi.org/10.1177/1609406915611576>
- RODRÍGUEZ, A. (1991). *Psicología social*. Trillas.
- RYAN, K. (1986). The New Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 68(3), 228-233.
- SCHARAGER, J., & ARMIJO, I. (2001). Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales [CD-ROM]: Versión 1.0. Escuela de Psicología, SECICO Pontificia Universidad Católica de Chile.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (2008). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. SAGE.
- TENTI FANFANI, E. (2005). *La condición docente – Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo Veintiuno Editores.
- TRACHTENBERG, J. (1975). *El diablo y los judíos*. Paidós.
- UNIÓN EUROPEA (2018). *Encuesta realizada por la Agencia para los Derechos Fundamentales*.