

REVISTA CIDOB D'AFERS
INTERNACIONALS **61-62.**
Interculturalidad y confianza

Sobre la imposibilidad de educar la confianza
Suposiciones y propuestas para una educación intercultural
Francesc Carbonell i Paris

Sobre la imposibilidad de educar la confianza

Suposiciones y propuestas para una educación intercultural

Francesc Carbonell i Paris*

RESUMEN

El diálogo, y también el diálogo intercultural, únicamente es posible entre iguales. Para Francesc Carbonell, los que se sienten superiores no dialogan: ignoran, menosprecian y dan ordenes. El objetivo irrenunciable de la educación intercultural debe ser la convicción de que somos más iguales que diferentes; un reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que sólo hay que aproximarse con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es fruto de un convencimiento moral. Para educar este convencimiento es indispensable disponer de un proyecto, de una meta que nos indique la dirección en la que debemos avanzar. El autor nos propone, por un lado, unas líneas para trabajar la igualdad de oportunidades en los centros que posibilitan, visualizan y ritualizan la igualdad y, por otro, que mejoran las representaciones de uno mismo, del propio colectivo y del otro a través de un reconocimiento mutuo. ¿Qué papel juega la confianza en todo esto? Una educación intercultural es aquella que es capaz de desacativar los factores generadores de la desconfianza y facilite la emergencia de conciudadanos autónomos, críticos y solidarios.

*Pedagogo. Director de Cursos de Postgrado, Universitat de Girona
fran6q@msn.com

— *Como esta semana os habéis portado tan bien y habéis aprendido tantas cosas, como en el recreo no han habido peleas, la señorita Ana y yo os hemos traído un regalo. De estos dos paquetes que hay encima de la mesa, debéis elegir uno. El otro paquete, el que no queráis, se lo daremos a otra clase. Sólo podéis elegir uno. ¿Cuál queréis, el mayor o el pequeño?*

Efectivamente, encima de la mesa hay dos paquetes de un tamaño considerable, pero muy distintos el uno del otro. El de la derecha, un poco más pequeño, está envuelto con un papel de los que se utilizan para los regalos de Navidad: sobre un fondo plateado hay los dibujos típicos y tópicos de aquellas fiestas (estrellas, árboles de Navidad, campanas, *papa-noeles*, etc.) Hace semanas que han pasado ya aquellas fiestas, de manera que la señorita debe haber aprovechado un material sobrante. Como remate espectacular, encima del paquete, hay un vistoso lazo, construido con habilidad con una ancha cinta dorada de papel de charol. El paquete de la izquierda es más grande, pero está mal envuelto con un papel de embalaje, que es evidente que ha sido reutilizado, por las arrugas y por los remiendos de trozos de cinta marrón autoadhesiva. Está atado por los cuatro costados con un vulgar cordel.

Los niños y niñas de seis y siete años, algunos poniéndose de pie, otros señalando inequívocamente con sus dedos índice, gritan:

— El pequeño, el pequeño, queremos el pequeño —y al cabo de un momento, como si lo hubiesen ensayado antes, todos al unísono, como en una manifestación, gritan rítmicamente y repiten de manera incansable— ¡queremos el pequeño!, ¡queremos el pequeño!

— ¿No queréis el mayor? —pregunta la señorita— ¡en él caben más cosas y más regalos!

— ¡Nooooooo! —aúllan a la vez.

Las dos profesoras, con indisimulada cara de satisfacción ya que, por lo que parece, han conseguido lo que pretendían, levantan las manos y hacen un gesto apaciguador, intentando calmar el alboroto. Los pequeños van conteniendo con dificultad su excitación. La señorita Ana, con movimientos algo teatrales, se acerca al paquete del lazo, lo coge con las dos manos y lo levanta mostrándolo a su público infantil: *Así que queréis éste, ¿verdad?* Y todos a coro: *Sííííí*. La maestra añade: *Pues muy bien, el otro lo llevaremos a la otra clase.* Y empieza a abrir el paquete del lazo con estudiada parsimonia.

En el cuadro adjunto hemos intentado describir con fidelidad las secuencias iniciales de una clase de “tutoría”, del ciclo inicial de educación primaria. En algunos centros educativos como el del ejemplo, estas clases no obligatorias de tutoría acostumbra a hacerse una vez a la semana, y son una especie de cajón de sastre en cuanto a su contenido. Algunos días, especialmente si ha habido algún conflicto durante la semana, se dedica esta hora a hacer una asamblea para reflexionar conjuntamente sobre aquel conflicto; asambleas que siempre suelen acabar con la anotación en la pizarra de las aportaciones del alumnado, clasificadas y agrupadas bajo tres epígrafes: *Yo felicito. Yo desapruebo. Yo propongo*. En el resto de tutorías, se desarrollan temas de educación cívica, de competencias sociales, de *educación intercultural*... En el cuaderno de las programaciones, en el esquema escrito de la sesión del ejemplo, se explicita que sus contenidos quieren incidir en una educación intercultural y antiracista de los niños, de manera que en el apartado “objetivos”, se detallan los siguientes:

- Identificar nuestros prejuicios. Tomar conciencia de que todos tenemos prejuicios.
- Acostumbrarnos a no juzgar por las apariencias: las apariencias engañan.
- Dar más importancia al “interior” que al “exterior” de las personas.
- Estimular la solidaridad y la confianza hacia personas de otras culturas.

Con estas buenas intenciones, las dos maestras, la titular y una alumna de Magisterio que hace sus prácticas en esta aula, han ido conduciendo la sesión. Después de quitar el lazo y el bonito papel del paquete más pequeño, la maestra ha abierto la caja y ha sacado de dentro... otra caja más pequeña. Y así un par de veces más, hasta que la maestra –con un poco de teatralidad, mucha mímica y las exclamaciones pertinentes– ha cautivado absolutamente la atención de todo su público. Abierto el último paquete, ahora ya muy pequeño, los alumnos y las alumnas muestran su desencanto con un *Ohhhhhh!* al ver el que el contenido es un paquete de aquellas insípidas galletas integrales, apetitosas –según ellos– sólo para las mamás que desean adelgazar.

Una niña rubia, pregunta a la maestra: *Señorita, ¿y en el otro paquete, qué hay?* La maestra simula no haberla oído, coge la caja *fea* por el cordel, recuerda a los alumnos el trato inicial y se la lleva a la otra clase. Al desaparecer caja y maestra por la puerta, los niños y niñas se quedan desconcertados por unos momentos. Cuando un par de ellos ya están a punto de empezar una rabieta, vuelve a entrar la maestra con el paquete en las manos, diciendo: *Qué suerte tenemos! A la otra clase ya les han llevado otro paquete y dicen que éste también es para nosotros, que ya nos lo podemos quedar!*

Para no extendernos demasiado, no continuaremos haciendo un *rapport* preciso del resto de la sesión. Con una frustración contenida, el alumnado constata que en la caja *fea* es donde hay las cosas atractivas: aquella pelota que los niños pedían hacía días a la maestra, ya que la que tenían estaba reventada, un par de juegos de mesa para los días de lluvia y veinticinco pequeñas bolsas –una para cada alumno y cada alumna– con un globo desinflado dentro, dos caramelos, un *chupa-chup* y alguna otra golosina.

La maestra lo va poniendo todo ordenadamente encima de la mesa, prometiendo que cuando salgan, al acabar, ya se lo repartirá, pero que antes quiere hablar con todos de lo que ha pasado con los paquetes.

Hábilmente la maestra inicia y conduce un coloquio *socrático* con su auditorio sobre los motivos de su elección. Con astucia de persona adulta que domina la situación, hace derivar la discusión hacia los objetivos de la lección: que las personas como es debido, las que no son bobas, no se fíen de las apariencias; que lo importante de las personas son sus sentimientos, las cosas que no se ven, y no los vestidos y las joyas que puedan llevar. Les pregunta entonces, si saben qué quiere decir el refrán “*Aunque la mona se vista de seda, mona se queda*”, y se lo explica como si les contara un cuento. A continuación vincula el tema de las apariencias con los diferentes colores de la piel de las personas, insistiendo en la idea que *lo que cuenta no es el envoltorio sino lo que hay dentro*. Como argumento irrefutable pide a todos de qué color es la sangre de Omar, el niño negro de la clase; los compañeros que han tenido más de una ocasión para presenciar algún pequeño accidente de Omar en el patio (ya que es un pillastre, y más de una vez ha tenido que visitar el botiquín de la escuela) reconocen que es tan roja como la suya, aunque el “embalaje” de Omar sea una piel de otro color. La maestra entra ahora en un ámbito especialmente sensible para los niños y las niñas: los cuentos. Como muy bien recuerda, en casi todas las narraciones las hadas se presentan en forma de viejas pedigüeñas y las brujas en forma de jóvenes muy guapas. De todo ello se deduce, según la maestra –lleva ya casi veinte minutos de explicación y bastantes se están cansando de escuchar– que no debemos tener *prejuicios* (se nota que la maestra hace esfuerzos para no utilizar esta palabra, que no es del vocabulario usual de las criaturas) y por lo tanto no debemos tener manía o simpatía a otra persona por su raza, por el color de su piel o por si ha nacido aquí o en otro país.

Todavía falta un rato para la hora de ir a casa, de manera que antes de salir y de que la maestra les dé su bolsita de caramelos (que nadie ha perdido de vista en toda la sesión) les reparte a todos una hoja de papel y les pide que hagan un dibujo sobre lo que han hablado, indicándoles que debajo del dibujo deben copiar unas frases que la maestra escribe en la pizarra: *No debemos fiarnos de las apariencias. Lo más importante de las personas está dentro y no lo podemos ver*. Una niña intenta dibujar una mona vestida de seda. Omar y Javi quieren dibujar una pelea con mucha sangre roja. La mayor parte del resto dibuja los dos paquetes. Y todos y todas, con poco entusiasmo, copian las palabras de la pizarra.

Con la extensión, quizá excesiva, de la narración anterior, he querido asegurar la aportación de los detalles necesarios para tener elementos suficientes que nos permitan iniciar una reflexión sobre un tema complejo: la educación de la confianza interpersonal, entendiéndola, *a priori*, como uno de los componentes más importantes de una educación cívica intercultural.

En la primera parte de este artículo, y a partir del análisis del desarrollo de esta sesión de tutoría que tiene como objetivo explícito el entrenamiento de la confianza intercultural en un alumnado de ciclo inicial de educación primaria, intentaré poner en evidencia algunas trampas y algunos errores que se suelen cometer en este tipo de sesiones. En la segunda parte propondré otros posibles enfoques, otras prioridades metodológicas y educativas que, desde mi punto de vista, podrían permitir a los educadores alcanzar de forma más inequívoca los objetivos de una educación cívica intercultural, basada en la confianza, el respeto mutuo y la eliminación de toda forma de exclusión. Y para acabar probaré de formular más que unas hipótesis, unos supuestos sobre la diada *confianza-desconfianza*, y su papel e importancia en un proyecto de educación intercultural.

LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA Y LAS TRAMPAS DE LA BUENA VOLUNTAD

Detrás de la aparente simplicidad y sencillez de la clase que acabamos de relatar, se adivina una notable complejidad. Bajo los aspectos anecdóticos explícitos en su desarrollo, no hay duda que hay unos contenidos implícitos, unos valores, unos principios morales, unas convicciones sobre el ser humano y sus relaciones... que la maestra vehicula, a veces conscientemente a veces sin darse cuenta, a través de su discurso. Podemos preguntarnos si estos contenidos implícitos, estos valores que en realidad se transmiten (de manera especial aquellos que se transmiten de manera menos consciente) coinciden, o no, con los objetivos que previamente Ana se había propuesto en esta lección concreta.

Los ejemplos, las analogías, los recursos expresivos que el profesorado debe seleccionar y utilizar (y a veces improvisar sobre la marcha) para hacer comprensibles los contenidos de cada lección a cada alumno y a cada alumna, no siempre son los más adecuados, a pesar de la experiencia previa que se pueda acumular, o el recurso a buenos libros y buenos materiales de soporte para preparar la clase. Una primera dificultad (especialmente en maestros y maestras noveles) es adecuar el contenido y los recursos expresivos al receptor del mensaje, es decir al nivel de desarrollo (a la *zona de desarrollo próximo*, en palabras de Vigotsky) del alumnado. Un segundo reto es adecuar y modular este contenido y estos recursos expresivos, de manera que transmitan fielmente el mensaje que nos hemos propuesto, sin distorsionarlo. A menudo, esta distorsión es el peaje que se paga –sabiéndolo o no– en el intento de superar estos dos retos: *hacer más comprensible* el contenido de la lección, y *simplificar* el nivel de dificultad, de complejidad del tema, de acuerdo con la edad y la madurez del auditorio.

Si en la adaptación al receptor, como decía, juega un papel importante la experiencia anterior del profesorado, tanto en la materia tratada, como en la etapa concreta de desarrollo de su público, en la transmisión fiel del mensaje juegan otros factores: la mayor o menor claridad conceptual que tenga el propio maestro o maestra sobre aquel tema, sus expectativas sobre el alumnado que escucha, su cualidad profesional, e incluso la madurez y el equilibrio personal que haya alcanzado, así como también su ideología y sus convicciones personales. Así, al explicar en clase la transición democrática en España después del franquismo, cada profesor o profesora lo hará a su manera según las variables anteriores (y seguramente muchas otras) aunque todos y todas *sigan* el mismo libro de texto. De manera que, con toda seguridad, los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales que al final de la sesión habrá adquirido su alumnado, serán muy diferentes, y en ocasiones, quizás con enfoques diametralmente opuestos.

Si el profesor o la profesora no tiene las ideas muy claras sobre aquel tema, puede incluso plantearse simultáneamente, y sin percibirlo, objetivos contradictorios, o bien actividades que se contradicen con el objetivo que se pretendía efectivamente alcanzar. De entrada, y si nos fijamos en los objetivos de la maestra Ana, la recelosa expresión: *no te fíes de las apariencias* no parecería nada favorable a la actitud de apertura que reclamaría una educación cívica, intercultural antirracista. Es cierto que algunos prejuicios se fundamentan en las apariencias de las personas. Pero no es lo mismo *no fiarse de las apariencias* que *no fiarse de los prejuicios*. Y ésta es, probablemente, una confusión conceptual, o un *lapsus* de Ana, que estará presente y distorsionará muchas secuencias de la sesión. Sería muy diferente el sentido de la expresión si se formulase así: *no te fíes sólo de las apariencias*, pero ni el refrán, ni Ana en la sesión de hoy, matizan tanto.

Seguramente es esta confusión entre prejuicio y apariencia lo que hace que a la maestra le pase desapercibida la contradicción, la paradoja, presente ya en los mismos objetivos: *con un aumento de la desconfianza se pretende educar la confianza*. Probablemente el equívoco radica en que, desde el inicio se ha dado por buena la equivalencia entre una generalización y un estereotipo, de forma que con el juego de las cajas se comete un grave error: *cuando se quiere convencer al alumnado que no es bueno fiarse de las apariencias, de hecho, lo que se le está diciendo es que no es correcto hacer generalizaciones*. Afortunadamente los niños y las niñas no aprenden todo lo que pretenden enseñarles los maestros...

Los seres humanos, durante los primeros meses de vida y mediante nuestros recursos cognitivos, empezamos a poner orden en el maremagnum de percepciones que nos rodean. Una de las principales funciones que desarrollamos gracias a nuestra interrelación con los adultos es la de poder generalizar a partir de las características particulares de los objetos, de las personas y de los comportamientos, abstrayendo las que les son comunes para así *construir los conceptos*. Después de ver mesas grandes y mesas pequeñas, de un color o de otro, sustentadas por un número variable de patas, hechas de diversos materiales y con diferentes formas, *construimos el concepto* de mesa, a partir de la generalización de los aspec-

tos o propiedades que son comunes a todas las mesas. En definitiva estamos hablando de la emergencia y progresiva maduración del lenguaje y del pensamiento del niño y de la niña. Esta construcción conceptual y de esquemas valorativos es, al principio, muy flexible, y se pondrá a prueba repetidamente buscando la confirmación de los adultos. Y se modificará cuando, siguiendo con el ejemplo anterior, una vanguardista mesa de diseño cuestione el concepto de mesa que se tenía hasta entonces. El procedimiento es similar con las valoraciones de las cosas o de las personas y con los comportamientos adecuados o incorrectos. El niño y la niña deberán reconsiderar la norma moral *siempre es bueno ayudar a los demás* el día que en la escuela el profesor les ponga el primer examen escrito de su vida, con la orden contundente de que no se pueden ayudar unos a otros.

Por lo tanto, las generalizaciones permiten la construcción de conceptos abstractos y normas de comportamiento, que las criaturas van rehaciendo en su interacción con los adultos que les rodean y que son los que les ayudan de esta manera a construir su lenguaje y su pensamiento. Esta construcción conceptual, además, les permite anticipar que este otro modelo de mesa, que aún no habían visto nunca, es también una mesa, *antes de que nadie se lo diga*. También van aprendiendo que se pueden comportar de unas maneras determinadas en cada situación concreta, sin tener que preguntarlo a un adulto cada vez. Poco a poco, pueden poner autónomamente un cierto orden en el mundo que les rodea, precisamente a partir de generalizaciones, conceptualizaciones, interrelaciones, analogías y taxonomías. Un orden que en su *provisional* estabilidad, va dando progresivamente independencia, seguridad y confianza al niño y a la niña. Por ello es tan importante y decisivo en la construcción de la personalidad que todos los adultos tengan hacia la criatura una *constancia normativa* en sus requerimientos, ya que una vez hecho un aprendizaje —no se deben tirar las cosas al suelo, por ejemplo— el niño o la niña pondrá a prueba el aprendizaje de esta norma en otros momentos y situaciones, para verificar su estabilidad y fiabilidad, a partir de las respuestas —más o menos pacientes— de los adultos que le cuidan.

Aquellos alumnos y alumnas de seis o siete años de la clase de la maestra Ana, han ido construyendo, como cualquier otra criatura, la díada de conceptos antónimos *deseable-rechazable* a partir de la repetición de unas experiencias en las cuales las cosas limpias, con buena apariencia, con forma de regalo, glamorosas, etc. son deseables, mientras que son rechazables las contrarias. Era propio de estúpidos irracionales preferir una caja *aparentemente* sacada de la basura en lugar de un *aparente* regalo de Navidad, hasta el día que en la clase aparecieron aquellos paquetes (¡y también después de ese día!). Sólo el día del juego de los paquetes (¡qué extraña es la maestra!) las cosas habían sido al revés, por lo que con toda probabilidad, el alumnado no interiorizará —¡afortunadamente!— alguna de las consignas implícitas y explícitas en el discurso de la maestra. Si lo hiciesen, si fuesen radicalmente consecuentes con esta imprevisibilidad, con esta incongruencia en los mecanismos de valoración de las cosas, la parálisis más absoluta los dejaría com-

pletamente catatónicos: si no pueden fiarse de las apariencias, ¿pueden comerse el caramelo que les ha regalado la maestra? Si lo importante está dentro, ¿cómo se puede saber si están o no están envenenados? Y ahora que la maestra nos dice que ya podemos ir a casa, ¿puedo fiarme de que el señor del autobús no me secuestrará?... etc.

Pero aún hay otras reflexiones, más directamente relacionadas con la educación de la confianza, que podemos hacer a partir de aquella clase de tutoría. Sin saberlo ni quererlo, la maestra puede haber inducido o reforzado un prejuicio racista grave en el alumnado. Para reforzar sus argumentos que a pesar de las apariencias, por dentro todos somos iguales, la maestra ha pedido de qué color era la sangre de Omar, *relacionando su piel con el embalaje rechazable*. Esta puede ser, lamentablemente, la conclusión, el resumen que les quede a los niños, de una desafortunada lección cargada de buenas intenciones: *la piel de los blancos es al papel de regalo bonito, lo que la piel de los negros es al papel sucio de la basura*.

Este recurso pedagógico de recorrer al “interior biológico” de las personas para demostrar su igualdad, es un recurso muy utilizado, a pesar de ser fuente de muchas confusiones y no pocos malentendidos, por lo cual debería ser rechazado como argumento antirracista. Es éste un ejemplo de distorsión grave del mensaje cuando, en el loable intento de simplificar el contenido para hacerlo más asequible, se buscan analogías que permitan llevar al terreno de lo concreto algunos conceptos, proposiciones o principios abstractos. Más de una tutoría de secundaria se ha complicado inesperadamente al ser utilizado este recurso del *interior biológico* como argumento antirracista ante el alumnado. Recuerdo, por ejemplo, un debate con adolescentes (neoracistas, según su monitor) en el que una de las actividades consistía en comentar un póster que había divulgado una conocida ONG en el cual había el típico esquema elemental, de libro de texto, de un sistema circulatorio humano. El monitor insistió en el mismo argumento que Ana: – *Veis, por dentro somos todos iguales, los moros y los negros también tienen corazón y su sangre también es roja*. Y uno de los jóvenes, cínicamente, contestó: – *Sí, sí, igual que los cerdos...*

Los educadores y las educadoras deberíamos asumir que la igualdad humana es una convicción. Y como tal convicción no se puede demostrar, no tiene demostración científica posible. Como no la tiene la existencia de Dios o cualquier otra convicción. Recorrer a argumentos biológicos para demostrar la igualdad humana es entrar en el terreno de juego preferido de los racistas. En todo caso cabe reconocer que es un terreno más propicio para demostrar la diferencia que la igualdad entre los humanos.

¿Habrá conseguido Ana, con su lección de “Los dos paquetes”, su objetivo de estimular la solidaridad y la confianza hacia personas de otras culturas? No tenemos bastantes datos pero con los que tenemos lo podemos poner razonablemente en duda. Y podemos sospechar que si la lección hubiese sido eficaz, seguramente lo que habría conseguido *reforzar y legitimar es la desconfianza*.

OTRO PUNTO DE PARTIDA: “SOMOS MÁS IGUALES QUE DIFERENTES”

Como he defendido en otras ocasiones¹ creo que son dos los ejes básicos de un proyecto de educación intercultural:

- a) La educación en (y para) la igualdad.
- b) La educación en (y para) el respeto a la diversidad.

Entre estos dos polos, me parece que la propuesta pedagógica de Ana se sitúa más en el eje “b”; mientras yo creo que cabe dar prioridad y comenzar por la educación en (y para) la igualdad.

Me parece que intentar educar el respeto a la diversidad sin profundizar en la consolidación de la convicción de la igualdad en dignidad de las personas puede ser, no sólo un trabajo poco efectivo, sino que, como hemos visto, puede abocar a resultados contrarios a los previstos. Creo que se debe empezar por el principio, y el principio de cualquier proyecto de educación cívica intercultural no puede ser otro que el reconocimiento implícito, y explícito en la cotidianidad de la vida del centro educativo, de la letra y el espíritu del artículo I de la Declaración de los Derechos Humanos: “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...)”.

Es inútil el tratamiento educativo de la diversidad cultural (a través de créditos variables, tutorías, charlas, semanas interculturales, o los recursos educativos que se quieran) en un ambiente, en un clima en el que la exclusión y el rechazo son prácticas habituales, más o menos toleradas desde el currículum oculto y las prácticas cotidianas del centro. No sólo es inútil, sino que a menudo es contraproducente, ya que fomenta la hipocresía, el lenguaje políticamente correcto, el decir aquello que los adultos quieren oír, en definitiva la confusión normativa. A menudo, las agresiones y los insultos a las personas más débiles, a las diferentes o a los grupos minorizados (los más gordos, los de otra religión o cultura, los de orientación homosexual, los que tienen un defecto físico, las chicas, los de un origen nacional determinado...) ni se valoran ni se reprimen con la misma intensidad y contundencia por parte de todos los profesores y profesoras. Hay quien opta por mirar hacia otro lado. Hay quien lo justifica como cosas de la edad. También los hay que, dan tan poca importancia a las palabras despectivas (*moro*, por ejemplo), que ellos mismos las utilizan, incluso en presencia de los alumnos... o toleran y ríen los chistes racistas, homofóbicos o sexistas. Si al mismo tiempo que en un centro se hace una jornada intercultural, se da este rechazo como práctica habitual (más o menos violento, ya sea físico, verbal o las dos cosas a la vez, hacia los alumnos y alumnas marroquíes, por ejemplo), es muy probable que las actividades de la jornada no sirvan para cambiar este estado de cosas sino que sirvan para reforzar el racismo diferencialista de parte del alumnado, al poner el acento precisamente, en aquello que nos hace diferentes.

Cuando es éste el clima de centro, personalmente siempre me he negado a organizar o participar en unas sesiones de sensibilización antirracista, con la intención de educar para la tolerancia, o sencillamente para intentar evitar las agresiones físicas o verbales. A cambio, propongo participar de la puesta en marcha de un plan de convivencia, el punto de partida irrenunciable del cual sea el compromiso de respetar y hacer respetar la integridad física y psicológica de todos y cada uno de los miembros de toda la comunidad educativa, especialmente de los más débiles. Y para hacer las cosas bien, toda la comunidad educativa debería participar en un proyecto de educación cívica como éste, de manera especial los padres y las madres, dado el alcance y repercusión educativa de los modelos familiares.

El diálogo, y también el diálogo intercultural, sólo es posible entre iguales. Los que se sienten superiores, no dialogan: ignoran, menosprecian o dan órdenes. Aquellos a los cuales se hace sentir inferiores, tampoco pueden dialogar ya que sólo se les deja dos caminos: la sumisión o la rebelión.

Por tanto, me reafirmo en el primer punto del Decálogo para una educación intercultural²: “El objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no debe ser el respeto a la diversidad o el culto a la diferencia, sino la convicción que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. Ello supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que sólo hay que aproximarse con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es el fruto de un convencimiento moral; y educar este convencimiento y los valores y actitudes asociados es una tarea mucho más difícil”.

No es éste el lugar para desarrollar con detalle las mejores estrategias para consolidar esta educación en la igualdad, pero sí que podemos dar unas orientaciones generales de manera esquemática. Soy consciente que, vistas en su conjunto, pueden parecer utópicas aquí y ahora; algunas casi irrealizables, en tanto en cuanto no depende únicamente de la buena disposición de los centros el hacerlas efectivas. Otras, ciertamente, sólo será posible ponerlas en marcha en centros en los que un mínimo, una masa crítica, de profesores pueda dinamizar propuestas de renovación, y es preciso reconocer que no soplan vientos muy favorables para estos planteamientos. Pero, por otra parte, estas consideraciones y objeciones, que considero completamente ajustadas a la realidad, me refuerzan aún más en mi convencimiento que es indispensable disponer de un proyecto, de una meta, que no estará mal del todo que sea algo utópica, si así nos señala con mayor luminosidad la dirección en la que debemos avanzar. Pero es preciso también desactivar el *no-hay-nada-que-hacer* poniéndonos objetivos alcanzables y realistas, empezando por los mínimos indispensables y procurando ir consolidando, de manera progresiva, el terreno que vamos conquistando. En algunos centros de secundaria, por ejemplo, en este afán de pragmatismo realista, se ha optado por invertir todos los esfuerzos, el primer año del proyecto, en los alumnos de primer curso, con la idea de ir cambiando, paulatinamente, la cultura convivencial del centro.

Estas propuestas para trabajar la igualdad de oportunidades en los centros, ni son las únicas posibles, ni pretenden un todo o nada. Cada centro, según sus posibilidades, según sus puntos fuertes y sus puntos débiles, debería adaptar, priorizar, hacer suyos o sustituir por otros los objetivos que proponemos y que agrupamos y resumimos en tres bloques en este primer eje de trabajar en (y para) la igualdad:

Posibilitar la igualdad

- Es conveniente que el centro se proponga un plan de potenciación de la máxima igualdad de oportunidades, real y no sólo teórica, entre el alumnado. Igualdad de oportunidades que debe tener más relación con la equidad que con el igualitarismo. Por esta razón, debe optar sin timidez por las discriminaciones positivas que sean necesarias, las cuales, ciertamente, sólo son indispensables y están justificadas mientras se mantiene una discriminación negativa determinada, que es la que debe combatirse.

- Es también necesario un plan de acogida (efectivo y *afectivo*, no sólo administrativo y burocrático) para el alumnado de incorporación tardía y sus familias, especialmente el que presenta un mayor déficit de escolarización anterior o un riesgo de exclusión socio-cultural.

- Progresivamente y de manera decidida, se debe avanzar hacia una gratuidad real de todas las actividades del centro durante el período de escolarización obligatoria. Se debería suprimir cualquier sistema de becas a las familias, a menudo con visos de paternalismo, a menudo humillante y casi siempre ineficaz, y dotar de suficientes recursos a los centros como para que puedan facilitar directamente a todo el alumnado del centro educativo todos los materiales básicos para su aprendizaje. Como en cualquier empresa, desde las herramientas hasta los *monos* de trabajo, los debe poner la institución y deben formar parte de los costes de producción. Algunos centros ya lo han conseguido a pesar de las dificultades, a veces buscando subvenciones para el centro –procedentes en ocasiones de empresas del pueblo o del barrio– socializando el uso de muchos materiales y con una actitud de reciclaje estricta (libros de texto) y de control del derroche.

- Será también fundamental elaborar las estrategias adecuadas y modificar la organización de los centros de manera que se potencie la aceleración de los aprendizajes instrumentales básicos de los alumnos con retrasos, especialmente por riesgo de marginación sociocultural. Superar estos aprendizajes instrumentales básicos debe ser la prioridad de la educación obligatoria, en lugar de la preparación de *prebachilleres*, que parece ser la orientación principal de muchos centros, la cual, siendo legítima y conveniente, debería supeditarse siempre a la otra.

- Es indispensable acabar con las escuelas *ghetto*³. Pero será necesario evitar también las situaciones de guetización interna de los centros, impidiendo el recurso sistemático a los *grupos homogéneos de nivel* y dotando a los centros de los medios y estrategias indispensables para atender la diversidad. Entre estos medios hay que con-

tar con los necesarios para la formación específica del profesorado, así como para estimular, potenciar y difundir las *buenas prácticas* en este terreno, que ya existen en algunos centros.

Visualizar la igualdad

– Hay que evitar que los grupos minorizados, por el hecho de serlo, tengan una ubicación espacial discriminada dentro del centro (una aula especial) o dentro del aula (al fondo de la clase, por ejemplo). Si hacen alguna actividad de refuerzo fuera del aula ordinaria, debe ser en la misma aula en la que hacen refuerzo el resto del alumnado que lo necesita.

– Es necesaria la presencia en el centro de elementos representativos de los grupos *minorizados* cuando su número empieza a ser significativo (fotografías, paisajes de sus países, textos de los carteles y de los indicadores traducidos a su lengua, libros en la biblioteca del centro y en el aula, etc.) en igualdad de estatus que los del grupo mayoritario. Hay que facilitar que el alumnado perteneciente a los grupos minorizados, pueda apropiarse simbólicamente del espacio escolar, que lo sienta suyo, que lo viva como un contexto significativo donde se ven reconocidos y aceptados en lugar de *forasteros a perpetuidad*.

– Conviene revisar el proyecto educativo, el proyecto curricular de centro y el proyecto lingüístico para que recojan esta nueva realidad multicultural. Ello quiere decir no sólo revisar los contenidos etnocéntricos, sexistas, homofóbicos y xenófobos de los libros de texto y de los contenidos académicos, sino plantearse seriamente, por ejemplo, la enseñanza-aprendizaje de la lengua de este nuevo alumnado, si fuese posible dentro del curriculum, como una lengua extranjera más. Se debería también facilitar desde el centro, por ejemplo y como una muestra de este reconocimiento, los trámites para que el alumnado extranjero de incorporación tardía de secundaria, con buen nivel en la lengua del país de origen de su familia, pudieran no sólo mantener este buen nivel, sino además examinarse en la Escuela Oficial de Idiomas para tener la titulación correspondiente.

– También es necesaria una política efectiva y sin complejos para facilitar progresivamente la presencia normalizada en el centro y en el claustro, de personas adultas de los grupos minorizados, con tendencia a llegar a una proporción equivalente a la de los alumnos. A la espera de una política estimulante y facilitadora de homologación de los títulos de maestro del extranjero –con los cursos de adaptación específicos que se crean indispensables– el centro puede abrirse a las asociaciones culturales o de inmigrantes del barrio, puede ceder espacios para las clases de adultos o para otras actividades, yendo más allá de compartir sólo el edificio, proponiendo e implicándose en proyectos comunes. Hay que priorizar estas opciones a la de los mediadores culturales, mucho más asimétrica y con muchos más riesgos de consolidar y encapsular la diferencia que de facilitar la igualdad.

Ritualizar la igualdad

- Conviene elaborar (o revisar) una carta de derechos y deberes del centro, con la participación de todo el alumnado, forzando si es necesario la implicación de los grupos habitualmente excluidos y por lo tanto con pocos hábitos de participación, con la implicación que sea posible y deseable según su edad.

- Se impone un rechazo explícito e inmediato de cualquier manifestación de exclusión, de segregación, o de vulneración de los derechos individuales. Las sanciones, deben ser justas, correctoras y reparadoras de los prejuicios ocasionados, y previsibles con anterioridad a partir de la carta de derechos y deberes. La sanción no ha de ser una cosa imprevisible, de intensidad variable según el humor de quien sanciona o de otros elementos subjetivos, sino la respuesta prevista y pactada previamente.

- Es necesario consolidar en el centro prácticas concretas de democratización de la vida cotidiana, con participación de todos los alumnos (asambleas de aula y de centro, delegados efectivos, comisiones de funcionamiento –algunas mixtas con profesores– jutas de delegados...). Y no deben ser sólo simulacros, ya que sólo se aprenden los hábitos y actitudes democráticas practicándolos realmente, con los únicos límites de las normativas superiores que todo el centro debe acatar, naturalmente, pero que deben estar muy claras para todos. Deben estar claras desde el inicio no sólo las normas del juego, sino también las limitaciones impuestas por los diferentes niveles de responsabilidad de los miembros de la comunidad, que hace que *no todo el mundo tenga la misma autoridad para decidirlo todo*.

Como decíamos antes, dos son los ejes que debe contemplar, a nuestro criterio, una educación intercultural: a) la educación en (y para) la igualdad, los objetivos básicos de la cual acabamos de describir; b) la educación en el respeto a la diversidad. También se ha subrayado la importancia y la prioridad que hay que dar al eje “a” hasta alcanzar unos mínimos, pero ello no debe impedir –al contrario– avanzar también en el otro eje, a partir del momento en que unas normas de convivencia básicas han sido asumidas y son practicadas por todos. Alcanzado a nivel de acuerdo colectivo y en la práctica cotidiana, un principio básico de respeto a la dignidad de cualquier persona se podrá incidir en la apertura, la *confianza*, el respeto y el reconocimiento, específicamente dirigidos hacia los que son *diferentes*.

Pero debo añadir, antes de pasar al listado, que en este ámbito del respeto a la diferencia, hay aún mucho trabajo por hacer con el profesorado. De manera que los objetivos y estrategias que detallamos a continuación, deberían tenerse muy presentes, antes que cualquier otra cosa y de manera cada vez más urgente, en unos planes de formación permanente del profesorado. Es preciso organizar esta formación de manera que se pudiera alcanzar el objetivo de dar nuevas respuestas a los problemas del día a día, provocando al mismo tiempo una transformación en las actitudes y en las rutinas profesionales. Sabemos que es una tarea nada fácil, pero no se puede, de ninguna manera, tirar la toalla en este combate.

Agruparemos también en tres apartados algunas estrategias, prioridades y objetivos que nos parecen muy relevantes en esta *educación en (y para) el respeto a la diversidad*.

Mejorar la autoimagen y las representaciones del propio colectivo

– Es conveniente un análisis crítico y una revisión del programa de acción tutorial del centro, en la línea de facilitar al alumnado competencias sociales básicas y lo que algunos han denominado *alfabetización emocional*. Incidir cuando sea preciso y con el asesoramiento de especialistas, en los problemas de autoestima, con especial atención –pero no exclusivamente– cuando se dan en el alumnado de los colectivos minorizados.

– También será necesario un asesoramiento de psicólogos y pedagogos en las tutorías individuales para poder disponer de técnicas, estrategias y modelos de intervención en el tan necesario como desatendido acompañamiento educativo del proceso de construcción identitaria. Un proceso que si ya es difícil para cualquier adolescente, cuenta con dificultades añadidas en contextos multiculturales, cuando hay contradicciones entre los valores de casa y los de la escuela, y aún más cuando incide la variable del riesgo de exclusión social. Serán puntos a tener en cuenta el control de la díada autoestima/autocrítica facilitado por las estrategias de descentramiento cultural; la valoración de los aspectos positivos y negativos de las tendencias gregarias; la atención a la potencia y a los aspectos favorables o desfavorables de los modelos y contramodelos identitarios (profesores, padres, compañeros...), y en definitiva, la optimización de los sentimientos de pertenencia de manera autónoma, crítica y responsable.

– Conviene también estar atentos y ser respetuosos con los difíciles procesos de aculturación, de manera especial en los y las adolescentes extranjeros de incorporación tardía (respetar los ritmos, los *duelos migratorios*, los a menudo necesarios “retrocesos”, saber estar cerca respetando tanto el derecho a la diferencia como el *derecho a la indiferencia*, etc.).

Mejorar la percepción, las representaciones y el reconocimiento del otro

– Potenciar la emergencia de la confianza a través de la aproximación empática pero crítica al otro. Partir de la base de aceptar las diferentes formas de ser y de pensar, pero no todos los comportamientos, que deben estar limitados por las normas consensuadas en común.

– Las aportaciones folclorizantes y estereotipadas deben rechazarse como mecanismo de conocimiento de los grupos minorizados, aún cuando se presentan como una buena manera de tener un primer contacto con la diversidad. Cuando el contexto social está tan impregnado de desvalorización hacia los grupos minorizados, las hipotéticas buenas intenciones de los organizadores de estos actos, difícilmente pueden contra-

restar esta presión, y como ya hemos dicho reiteradamente, se corre un riesgo cierto de conseguir lo contrario de lo que se pretende.

– Mediante charlas, tutorías, créditos variables... el alumnado debe conocer de forma autocrítica los mecanismos y niveles de construcción del rechazo a la diversidad (etnocentrismo, estereotipos, prejuicios, homofobia, islamofobia, xenofobia, racismo....) y la forma de identificarlos en uno mismo, desactivarlos y progresivamente erradicarlos.

Aprender a convivir y a gestionar los conflictos interpersonales con connotaciones culturales.

– Las características de la sociedad actual nos obligan a poner en marcha programas y campañas específicas de educación para la complejidad social y la gestión de los inevitables conflictos que dicha complejidad genera, con especial atención a la flexibilidad y la capacidad de adaptación a situaciones nuevas o imprevistos... (dinámicas de grupo, *role playing*, técnicas de mediación de conflictos, etc.). Es cada vez más necesario aprender a distinguir y matizar entre elementos negociables e innegociables, tanto de mi patrimonio como del del otro. Es necesaria una pedagogía de substitución de las estrategias negociadoras del *yo gano/tu pierdes*, por el *yo gano/tu ganas*.

– Estoy convencido que el mejor cimiento de las relaciones interculturales es la afectividad. Considero básico, por lo tanto, potenciar y facilitar una intersubjetividad, una complicidad, que posibilite: el descubrimiento y la puesta a prueba sin miedo de nuevas soluciones a nuevos y viejos problemas; nuevos estilos de convivencia; el diseño de nuevos símbolos, nuevos mitos y nuevos imaginarios colectivos compartidos; la construcción conjunta de nuevos escenarios sociales, hoy todavía inexistentes, donde todos podamos sentirnos cómodos y encontrar nuestro sentido, etc.

LA EDUCACIÓN DE LA CONFIANZA: SIETE SUPUESTOS PARA EL DEBATE

¿Qué papel juega la confianza en todo ello? ¿Es la confianza un factor más de los que intervienen en la construcción de la convivencia intercultural o es el producto final? Si es un factor: ¿Cómo incide en el proceso? Y ¿cómo podemos controlarlo? ¿O es una condición previa a la convivencia intercultural? ¿Es suficiente reducir los niveles de desconfianza y luego la confianza emergerá por sí sola, o es necesario trabajar concreta y directamente sobre la confianza?

Las preguntas podrían ser muchas más y quizás mejor formuladas. Y no sería gratuito ya que, como es sabido, un problema bien planteado, es un problema medio resuelto. Constató, de entrada, la dificultad que comporta ya plantear bien el problema. Pero gracias a la *confianza* que otorga el trabajo en seminario, que permite disponer del auxilio de los colegas tantas veces como uno se pierda en el laberinto, me atrevo a entrar en esta tierra incógnita señalando mis etapas en la expedición mediante siete supuestos que pongo a vuestra consideración.

1. El punto de partida es la desconfianza. La confianza nace en el espacio emocional que va quedando libre con el control y la reducción de la desconfianza

Desde la perspectiva de este primer supuesto, estrictamente hablando, la confianza no existiría, sería la ausencia de desconfianza. Por eso, e intentaremos argumentarlo en los puntos siguientes, en el origen encontraríamos la desconfianza. El mismo N. Luhman⁴ en su conocida definición: “es un mecanismo de reducción de complejidad y de aumento de tolerancia a la incertidumbre”, observamos que hace una definición en cierta manera “en negativo”. Definiendo la desconfianza parece que la habría podido relacionar más fácilmente y directamente con la complejidad y con la incertidumbre. Una cosa parecida sucede cuando hemos de definir el silencio como la ausencia de ruido. También en este caso, el punto de partida es el ruido. Nosotros, de hecho, sólo podemos intervenir sobre el ruido, no podemos manipular, incidir, operar directamente sobre el silencio, pero sí podemos hacerlo sobre el ruido y al reducirlo, facilitamos la emergencia del silencio. En este sentido, estrictamente hablando, el silencio no tendría *entidad propia*. Hay más o menos silencio en tanto y en cuanto hay menos o más ruido. Podría enunciarse, quizás más adecuadamente, con otra expresión: *tanto la confianza como el silencio no son factores, sino productos*.

Reconozco que el mismo lenguaje ya nos parece sugerir la interpretación contraria a la que defiende: la *des-confianza* es, evidentemente, la negación de la confianza (que en las lenguas románicas tendría su origen en el *fiare* latín: con-fiar, *fiar-me* del otro). Sin ser la lingüística mi especialidad, me atrevería a afirmar que ocurre de manera parecida con las lenguas germánicas (trust/distrust, vertrauen/misstrauen, tillid/mistillid...). Por lo tanto, Luhman estaría en el *buen camino*, desde el punto de vista lingüístico, al definir el término afirmativo, y ver la desconfianza como la negación de la confianza, y no al revés como yo propongo.

No creo que sea ésta una discusión banal, la creo importante para el enfoque de una *pedagogía de la confianza*. No es lo mismo tener que incidir sobre un factor que sobre un resultado, un producto. No es lo mismo buscar estrategias para reducir el ruido, que para intentar *aumentar el silencio*. Espero, en los supuestos siguientes, argumentar mis razones para afirmar la *primacía temporal*, secuencial, de la desconfianza, que intentaré apoyar en argumentos ontogenéticos y filogenéticos.

Todavía desde el punto de vista lingüístico constatamos habitualmente que hay una cierta fobia a utilizar expresiones *negativas* y que hay una cierta tendencia al exorcismo, a *positivizarlo* todo. Como si cambiando la palabra en positivo —o haciendo un tabú del uso de la expresión en negativo— ya tuviésemos el conflicto medio resuelto. Necesitamos buscar eufemismos a las palabras que sirven para definir aquello que nos da miedo o que está prohibido, encontraríamos muchos ejemplos. He dirigido diversos cursos de postgrado sobre “exclusión social y diversidad cultural” y me he visto obligado muy a menudo a justificar porqué no ponía el título *en positivo*, cambiándolo por términos como “inserción social”, “ciudadanía”, etc., cuando, a mi parecer, creo que no se está hablando de lo mismo, que ponemos el acento y la intención de manera muy diferente. Y como suele decirse, *el diablo se esconde en los matices*. Creo que ocurre algo similar en la prioridad en el uso del término *confianza* frente al de *desconfianza*.

2. La desconfianza es un mecanismo compulsivo de defensa del individuo

Todo hace suponer que la desconfianza estaría controlada por las estructuras arcaicas del hipotálamo y del sistema límbico, ubicadas al extremo superior de la espina dorsal y que en el ser humano constituye el núcleo más profundo y, filogenéticamente hablando, más primitivo del sistema nervioso. Parece demostrado, según dice la neurología, que estas estructuras (análogas en el cerebro de los mamíferos inferiores y los reptiles) controlan los instintos, las pasiones y las pulsiones más primitivas del ser humano así como las emociones básicas como el miedo y la ira. Y según algunos autores también la jerarquía, la agresividad, la territorialidad... También, probablemente, la desconfianza, entendida como un instinto básico de protección y conservación del individuo frente a lo desconocido.

Parece que no fue hasta el Pleistoceno, hace medio millón de años, que se desarrolló el neocórtex, la parte del cerebro que al final del proceso evolutivo y después de crecer y complejizarse, acabará controlando las funciones más específicamente humanas. El neocórtex, sede según la neurología del lenguaje y la racionalidad, si bien absorbe y atrofia otras estructuras encefálicas preexistentes, no llega a eliminarlas. Por ello en la evolución humana no han desaparecido aquellas pulsiones, aquellas conductas compulsivas. El neocórtex, intenta controlar, pero sobre todo racionaliza aquellos impulsos reptilianos y primitivos.

Por tanto, la racionalización y el control de la desconfianza puede empezar a llevarse a cabo y puede emerger lo que definimos como confianza, un *valor* humano *moderno* frente a la desconfianza, una pulsión animal, *arcaica*. Dicho en otras palabras: la desconfianza es una pulsión instintiva y la confianza es un producto cultural obtenido en el proceso de racionalización y superación de automatismos conductuales de defensa del individuo y de la especie.

A menudo, se han hecho paralelismos entre el desarrollo filogenético de la especie y el desarrollo ontogenético del individuo. El desarrollo del cerebro del embrión y

del feto humano hace pensar en aquellos paralelismos. Un desarrollo que se completará tarde, en nuestra especie, ya fuera del seno materno, mediante el proceso de socialización, que comporta la emergencia y el despliegue del psiquismo, las capacidades cognitivas, la estructura de la personalidad y de la emotividad... siempre gracias al cuidado, al afecto y a los estímulos que recibe en sus interacciones con adultos de la especie. Este contacto afectuoso con otros miembros de su especie es fundamental para el desarrollo del niño. Por ello se ha dicho que los llamados *niños salvajes* no sufrían tanto un retraso mental como una insuficiencia cultural.

Si se ha afirmado también que en el momento del nacimiento el bebé es un ser asocial, no es menos cierto que la necesidad más básica del recién nacido, no será tanto la alimentación como la relación con los demás, en tanto y en cuanto los otros son los únicos que pueden eliminar la tensión ocasionada por la falta de alimento. O si se prefiere *en positivo*: facilitarle el placer de la alimentación. Pero a pesar de que hay una especie de preadaptación potencial, los expertos coinciden en la *asocialidad* del bebé durante los primeros 6 u 8 meses de su vida, en la que está sumergido en una etapa refleja de la que arrancará más tarde el proceso de socialización. Los Harlow demostraron ya en la década de los cincuenta, que un bebé puede permanecer inmune al aislamiento durante los primeros seis meses de vida, pero que a partir de este momento y hasta más o menos los dos años, las taras y los déficits que ocasiona el aislamiento son progresivas y acumulativas.

Así, la denominada *sonrisa social* que aparece hacia el segundo o tercer mes, sería un acto reflejo absolutamente descargado de los significados sociales que quieren darle los ilusionados padres y especialmente los abuelos, como demuestra el hecho que el bebé también lo produzca ante una careta de cartón. En cambio, hacia el octavo mes, justo cuando arranca propiamente el proceso de socialización, es también cuando aparece la denominada *ansiedad o miedo a los extraños*. El sentido de conservación, la *desconfianza* ante el desconocido, sería pues, paradójicamente, una de las primeras conductas sociales del ser humano (pensemos que, por ejemplo, el juego interactivo entre iguales no aparecerá hasta el final del segundo año de vida).

Así pues, ontogenéticamente también parecería fuera de duda que la desconfianza, como mecanismo compulsivo de defensa del individuo, sería muy anterior al progreso cultural, a la *racionalización social* que supone la confianza.

3. La desconfianza se activa y potencia mediante sentimientos subjetivos y no por incrementos objetivos de determinadas variables

Entiendo que un comportamiento compulsivo se activa gracias a los sentimientos, es decir a valoraciones subjetivas de determinadas percepciones. La importancia objetiva de un peligro determinado, si no es percibida como peligrosa por un sujeto, difícilmente provocará desconfianza o miedo. Es el caso de los niños que pueden tener miedo a la oscuridad del pasillo (percepción subjetiva de peligro) y en cambio atrave-

sar con toda naturalidad y despreocupación –si no le controla su madre– una calle con mucho tránsito, o asomarse peligrosamente a una ventana.

Por este motivo, estoy en desacuerdo con la asociación que Luhman hace en su definición entre confianza y complejidad. No creo que el aumento de complejidad, por sí solo, provoque un aumento de la desconfianza. Sí creo que acierta cuando relaciona la confianza con la incertidumbre, que no es un dato objetivable, sino una valoración subjetiva de la percepción de una situación y de su desarrollo futuro. Hofstede⁵ nos ha hecho ver con nuevos ojos la importancia en las relaciones interculturales del control de la incertidumbre, así como su carácter subjetivo, cultural.

4. Activan la desconfianza el sentimiento de incertidumbre y el sentimiento de vulnerabilidad personal

La desconfianza no sólo se activa ante la dificultad de prever un acontecimiento externo al individuo. Creo que también tiene un papel básico la propia percepción –también subjetiva– de determinadas propiedades internas del individuo, en concreto su autopercepción de la fortaleza o la fragilidad, la capacidad de resistencia, las aptitudes, etc. disponibles para afrontar el conflicto con éxito. La confianza o la desconfianza con que dos estudiantes se presentan a un examen no depende sólo de la incertidumbre acerca del grado de dificultad de las preguntas, sino también del sentimiento subjetivo de ir bien preparados o mal preparados. Todos hemos tenido un compañero o compañera de carrera que siempre sacaba sobresalientes y siempre iba a los exámenes con más temor a suspender que los demás...

Por lo tanto, los dos motores básicos de la activación y la potenciación de la desconfianza son dos sentimientos, subjetivos, *uno centrado en el individuo*, basado en la valoración personal de la propia vulnerabilidad, *el otro centrado en la conducta de los demás*, basado en la valoración del sentimiento de incertidumbre.

5. “La educación de la confianza” se facilitará con una disminución del sentimiento de incertidumbre y del sentimiento de vulnerabilidad

Más que ante un nuevo supuesto, estamos casi ante un corolario, una consecuencia lógica de lo que hemos dicho hasta ahora. Si la confianza emerge con la desactivación de la desconfianza, y la desconfianza se activa con el sentimiento de incertidumbre y el sentimiento de vulnerabilidad, si damos herramientas al individuo para hacer disminuir estos dos sentimientos, no parece haber ninguna objeción para concluir que facilitaremos la emergencia y la consolidación de la confianza.

Entrecomillamos en el título de este parágrafo la expresión “educación de la confianza” ya que, consecuentes con lo que hasta aquí expuesto, si la confianza no existe, si es el nombre que damos a la ausencia de la desconfianza, no se puede “educar” algo que no existe.

6. La educación en (y para) la igualdad en dignidad de las personas incide directamente en aquellos dos sentimientos, especialmente en el de vulnerabilidad

Hemos defendido en la segunda parte de este artículo que uno de los ejes a tener en cuenta en un programa de educación intercultural era la educación en (y para) la igualdad en dignidad de las personas. Que esta educación incidirá directamente en la reducción del sentimiento de vulnerabilidad de los alumnos parece evidente, ya que lo que se pretende, es provocar un aumento de la autoestima, al valorar como a iguales a todos, incluidos los miembros *minorizados* del centro; reconocer en los reglamentos y en las actividades cotidianas el derecho inviolable de todas las personas a la integridad física y psíquica; rechazar con contundencia cualquier tipo de agresión, insulto o actitud discriminatoria, etc. Es decir: al aumentar la seguridad previsiblemente favoreceremos un decremento del sentimiento de vulnerabilidad.

Parece fuera de duda, por otra parte, que una normativa consensuada conocida por todos, que regule aquello que sucederá según los diversos comportamientos posibles, ha de disminuir también el sentimiento de incertidumbre, pero creo que la recuperación y el reconocimiento de la dignidad de todos y el sentimiento de protección legal de los derechos individuales ha de tener un efecto positivo especialmente en el sentimiento de autoestima y de vulnerabilidad.

¿Pero tendrá siempre un efecto positivo o puede tenerlo también negativo? Cabe estar muy atentos a esta cuestión. Si los resultados de estas medidas educativas en los grupos minorizados parece que es previsible que se produzcan en el sentido de una disminución clara de su sentimiento de vulnerabilidad y por tanto muy positivas en la disminución de la desconfianza, puede pasar exactamente lo contrario con los miembros del grupo mayoritario, si percibiesen estos cambios como una pérdida de poder, con el riesgo asociado de pasar de ser el grupo dominante a ser el grupo dominado. Si fuese así, una educación enfocada a combatir el racismo y la xenofobia podría tener el *efecto secundario* de consolidar y encapsular estas actitudes antisociales en determinados grupos que basaban su autoestima en su poder de exclusión.

Los educadores deberán estar alerta a estos posibles efectos perversos que pueden producirse especialmente si el inevitable proceso de empowerment y de recuperación de la dignidad de los miembros de los grupos minorizados, se hace, como decíamos, de manera que sea vivido como una pérdida para el grupo mayoritario. Pero de la misma forma que el acceso de los enfermos a una vida saludable no debe suponer la enfermedad de los que estaban sanos; de la misma manera los alumnos del grupo mayoritario no han de vivir el ascenso social, el reconocimiento de la dignidad de sus compañeros y compañeras como un peligro, sino como un motivo de gozo para todos. Conviene recordar en estas ocasiones la frase de Ghandi: “mientras haya un solo esclavo, nadie puede sentirse libre”. O aquella otra de Terricabras: “mi libertad no acaba donde empie-

za la de los demás, sino que empieza allí, donde y cuando empieza la de los otros”, ya que es un bien colectivo, aunque lo gocemos individualmente.

7. La educación en (y para) el respeto a la diversidad incide directamente en aquellos dos sentimientos, especialmente el de incertidumbre

El otro eje de nuestro proyecto para una educación cívica intercultural, el eje del respeto a la diversidad, nos permitirá un mejor conocimiento del otro, mejorar las habilidades sociales y de gestión del conflicto, y aumentar la capacidad de empatía y de ponernos en la piel del otro... en definitiva, y como consecuencia, deberá disminuir notablemente el sentimiento de incertidumbre que se despierta ante el “diferente”, ya que dicho sentimiento de incertidumbre se alimenta de la imposibilidad, ante el desconocimiento mutuo, de prever los comportamientos de los demás (y ello si los estereotipos no nos llevan a magnificar los riesgos, las angustias y los miedos).

El trabajo sobre la autoimagen y sobre la propia construcción identitaria deberá incidir favorablemente también, y por las razones similares a las ya expuestas, en la reducción del sentimiento de vulnerabilidad.

Y ya para acabar, sólo dos apostillas. Una para insistir una vez más en la necesidad de la formación permanente del profesorado sobre estas cuestiones. En ella, será indispensable también trabajar su sentimiento de vulnerabilidad y su sentimiento de incertidumbre, con estrategias y objetivos similares a los expuestos, si queremos acercarnos a aquel cambio de actitudes que reclamábamos. Un cambio que es urgentísimo y *conditio sine qua non* para llevar a cabo un proyecto de educación cívica intercultural.

La otra, para señalar como los estados agresores manipulan precisamente los sentimientos de vulnerabilidad y de incertidumbre de los ciudadanos, para legitimar y encontrar apoyo para la consecución de sus deleznales e inconfesados intereses, en unos tiempos como los que nos ha tocado vivir, en los que el fantasma de otra guerra imperialista nos amenaza gravemente en el momento de escribir estas líneas. También las versiones más fundamentalistas del nacionalismo, muy emparentadas con el racismo diferencialista, intentan manipular los sentimientos de vulnerabilidad y de incertidumbre, para hacer proselitismo, apelando al patriotismo ante catastrofismos y profecías apocalípticas. Es, por lo tanto, más urgente que nunca una pedagogía de las convicciones, basada en los derechos fundamentales de todas las personas, que incluyen el del respeto a la diversidad (a sus creencias, lenguas y culturas). Una educación que será intercultural en la medida que sea capaz de desactivar aquellos factores generadores de la desconfianza y de facilitar la emergencia de conciudadanos autónomos, críticos y solidarios.

Sant Gregori, febrero de 2003

Notas

1. CARBONELL, F. "Para una educación obligatoria de calidad: obstáculos y herramientas". *Cuadernos de Pedagogía*. No. 315. Barcelona: Ed. CISSPRAXIS, S. A., 2002
2. CARBONELL, F. "Decálogo para una educación intercultural". *Cuadernos de Pedagogía*. No. 290. Barcelona: Ed. CISS PRAXIS, S. A., 2002.
3. No es éste el lugar para desarrollar con detalle este preocupante tema que imposibilita *per se* cualquier propuesta de educación intercultural. Hemos analizado las causas del fenómeno y hemos hecho propuestas concretas para intentar corregir esta tendencia en CARBONELL, F. (coord.) *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Ed. Mediterrània, 2000.
4. LUHMANN, N. *Confianza*. Barcelona: Ed. Anthropos, 1996.
5. HOFSTEDE, G. *Culturas y organizaciones*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.