

SOBRE LA RELACIÓN ENTRE TECNOLOGÍA, SOCIEDAD Y CULTURA

Rafael Ángel Rodríguez Sánchez



SUMARIO:

En este trabajo se analiza cómo, en el ámbito del pensamiento contemporáneo, los problemas generados por el desequilibrio norte-sur, tienden a universalizarse merced a la globalización (como una de las características definitorias de nuestras sociedades tecnológicas), afectando a todo el planeta. Se plantea la necesidad de una cultura del desarrollo en el ámbito científico y filosófico, que tenga como fundamento la interculturalidad; y a este respecto, se recogen algunas estrategias aplicables a la educación intercultural.

SUMMARY.

This paper analyzes, in the field of current thought, the problems that the imbalance between North and South engenders, together with the fact that these problems tend to become universal. This is one of the outcomes of globalization, and one of the crucial characteristics of technological civilization. A culture based on scientific and philosophical development is seen as a possible solution, with its roots in intercultural education. Finally, some strategies which may be applied to intercultural education are seen in detail.

Uno de los conceptos centrales de toda reflexión perteneciente al ámbito de la ciencia, tecnología y sociedad (CTS) es la noción de aldea global. Con este polivalente concepto se quiere designar, entre otras cosas, la situación de permanente comunicación e interdependencia en la que viven las comunidades humanas actuales.

La economía, basada antes en un intercambio entre dispares civilizaciones, exige hoy día el uso de unas monedas cada vez más internacionales. El trabajo, concebido hace unos años como un lugar cercano a la propia vivienda, se desarrolla ahora a golpe de la llamada libre circulación de personas, siendo cada vez más frecuentes los traslados a largas distancias en avanzados medios de transporte. La información, que antes se transmitía por los caminos de la viva voz o el desplazamiento físico de un trozo de papel, se mueve ahora a velocidades inusitadas en sus conocidas autopistas. La tecnología, allí donde ha llegado, ha transformado radicalmente la estructura de nuestras sociedades, uniformizándolas.

"La tesis sociológica según la cual (...) la diferenciación técnica y social y la extremada especialización han dado lugar a un caos cultural, se ve diariamente desmentida por los hechos. La cultura marca hoy todo con un rasgo de semejanza. Cine, radio y revistas constituyen un sistema. Cada sector está armonizado en sí mismo y entre ellos." (Horkheimer; Adorno, 1994, p. 165).

Ya en 1971, Barry Commoner había propuesto sus conocidas "leyes de la ecología", entre las que se encontraba, en primer lugar, su "todo está relacionado con todo", de la que se deducían "la interdependencia ecosistémica" y el hecho de que "todo vaya a parar a alguna parte" (Commoner, 1978). Con ellas, se incidía en una cultura de la globalidad, en la que los problemas ecológicos no son concebidos como cuestiones puntuales que afectan exclusivamente a los países que transportan petróleo en sus buques o que contaminan excesivamente sus aires; sino que, precisamente, lo característico de las mareas negras o de las lluvias ácidas es su movilidad, de modo que lo sucedido en un lugar, tiene sus repercusiones directísimas en otros: todo está relacionado con todo.

Esta afirmación, expuesta en el ámbito de lo ecológico, es, obviamente aplicable a la especie humana, que forma parte del macroecosistema del planeta. La tecnología de nuestras sociedades hace que éstas dejen de ser reinos separados por una invisible muralla. Por eso, los problemas que genera o que han sido potenciados por el avance del orden tecnológico actual no afectan tan sólo a una pequeña parte del planeta. Tomemos, como botón de muestra, algunos ejemplos.

La lista de problemas medioambientales, generadas por las nuevas tecnologías y convertidas en peligros globales es prolija. El cambio climático amenaza con elevar las temperaturas de la biosfera, si los medios de transporte siguen estando basados en la quema de combustibles fósiles que aumentan el "efecto invernadero". La capa de ozono, ese protector estrato que nos defiende de los rayos ultravioletas, está siendo destruida, entre otras, por nuestra industria frigorífica, productora de los llamados CFCs. La pérdida de la biodiversidad, amenaza con eliminar nuestra riqueza genética global. La desertización, ha acabado ya con el 35% de los territorios del planeta, debida sobre todo al pastoreo abusivo, a la sobreexplotación agrícola y ganadera, así como a la deforestación. La contaminación, sobre todo la atmosférica y la acuífera, se está convirtiendo en un grave problema de dimensiones universales. La utilización de energías peligrosas, en fin, es una amenaza general para la conservación de todo el planeta:

"Los desastres relacionados de un modo u otro con la ciencia y la tecnología contemporáneas, como derrames de petróleo o catástrofes nucleares, han servido de combustible para esa protesta y de catalizador para una concienciación colectiva acerca de los riesgos e impacto de una ciencia fuera de control.

Todo esto se encuentra a la base de la reciente revisión de las políticas científico-tecnológicas de los gobiernos occidentales, una revisión que enfatiza el control monitorizado (y la participación pública) de un desarrollo científico-tecnológico que no ya no es abandonado a su propia inercia, sino que se pretende orientar atendiendo a valores como la protección de la salud pública y del entorno" ¹

Si continuamos citando otros peligros globales generados por las nuevas tecnologías, tenemos que detenernos irremediabilmente en la carrera de armamentos. No se trata sólo de la potencia destructora de estos ingenios; está, además, el problema de la inversión monetaria que los países hacen en esta materia, descuidando otras necesidades más urgentes: los países más pobres de la tierra, destinan como media, casi un 20% de sus ingresos a la compra de armamento y al mantenimiento de sus ejércitos².

Por otra parte, el sistema de producción en serie, que permite fabricar la enorme cantidad de bienes de que gozamos, obliga sin embargo a las empresas a invertir gran parte de su presupuesto en publicidad, llegándose a la curiosa paradoja de tener que destinar más inversión en el marketing que en el propio producto: *"Los gastos de Nike en patrocinar deportistas (una parte del negocio publicitario) sube a unas 40.000 millones de pesetas al año, y sólo lo que paga a Michael Jordan es superior a lo que cobran quienes trabajan en seis factorías de Nike en Indonesia"* ³.

Pero si el actual sistema creado por la especie humana, se ha vuelto contra el propio hombre, ha sido sobre todo en la desigualdad social generada. El mundo ha quedado dividido en dos grandes facciones: los países ricos del norte y los pobres del sur. El norte, con una población de, aproximadamente, el 20% del planeta, disfruta del 80% de la riqueza mundial; por el contrario, en los países del sur las cifras se invierten: 20% de la riqueza a repartir entre el 80% de la población. Dicho de otro modo: cada habitante del norte dispone de, aproximadamente, 20 veces más que uno del sur ⁴.

No se pretende, con este bosquejo de calamidades, defender la simpleza de que la tecnología es negativa para la sociedad. Pero sí se intenta incidir en el hecho de que la tecnología está globalizando los inconvenientes y problemas (también las ventajas), de modo que estos van poco a poco extendiendo sus ámbitos de aplicación a todo el planeta.

Si aceptamos la concepción de la justicia, en términos de equidad distributiva, concebiremos entonces a la sociedad como una empresa cooperativa, en donde cada individuo aporta algo y, a cambio, recibe algo; unos aportan alimentos, otros servicios y, en general, todos se

benefician de este intercambio. Según esta imagen, el resultado sería la puesta en común y el disfrute de una serie de derechos y libertades básicas que quedarían, podríamos decir, repartidos, de modo que todos se beneficiarían con las oportunidades de realización personal generadas en este sistema (Rawls, 1978, 82 y ss.)

La cuestión es que el sistema avanza cada vez más hacia globalización, es decir, hacia la puesta en común y comunicación de recursos, personas, etc., y los problemas de injusticia social que antes no afectaban a las naciones ricas, terminarán incidiendo en ellas. El mundo avanza de modo que cada vez es menos pensable una sociedad rica y poderosa, junto a, y sin embargo independiente, otra miserable y paciente. Dicho de otro modo: un mundo global hace que los problemas que el sistema genera contra una parte del planeta, terminen recayendo necesariamente en la otra. Expongamos algunos hechos al respecto, que prueban esto.

Uno de los crecientes problemas de la política occidental es la llegada, cada vez más imparable, de inmigrantes y refugiados que huyen de la pobreza creada por el sistema y concentrada en el sur. Aunque inicialmente se limitaba a países como Francia, Italia o Alemania, actualmente es una realidad existente en toda la Unión Europea y, en general en todos los países más desarrollados. En 1992, ya residían en Europa 8 millones de emigrantes. Según datos del Eurostat -la Oficina Estadística Europea- la UE registró en 1999 el crecimiento natural más bajo desde 1945, apenas un millón de habitantes. Sin embargo esta cifra es engañosa si consideramos que durante ese periodo llegaron al continente 717.000 personas, especialmente a Italia, Alemania y el Reino Unido, con lo que, en realidad, en 1999 nacieron aproximadamente cuatro millones de europeos. En 1932 había en Marruecos un 33% de campesinos "sin tierra", en 1972 el porcentaje era de 75%: seguirán viniendo extranjeros. El paraíso confortable ve entonces amenazada su situación, teniendo que empezar a repartir beneficios.

El narcotráfico es otro de los grandes problemas, procedentes del tercer mundo, pero que termina impactando de lleno en las sociedades occidentales. La caída de los precios en la agricultura del sur es en gran parte, la culpable: " ... en Perú, una hectárea de cultivo de café supone un ingreso de 101 dólares al año, mientras una hectárea sembrada de

coca proporciona 4147 dólares al año. Para conseguir el mismo beneficio de café habría que cultivar 40 veces más cantidad de tierras" (Centro Nuevo Modelo Desarrollo, 1997, 187)

Si consideramos que, según un informe elaborado por el Instituto de Estadística de Perú, en 1996 había un 44% de la población que vivía en pobreza, de los cuales casi un 20% lo era en grado extremo, no es previsible que la situación vaya a cambiar por la sola vía policial; y de hecho, el problema de la drogadicción en las sociedades occidentales no parece desaparecer sólo con policías, jueces y funcionarios de prisiones.

Otro problema de dimensiones globales es el terrorismo internacional. La resolución 1269, aprobada por la ONU el 19 de Octubre del 2000 constituye una llamada de atención a aquellos países, la mayoría del tercer mundo, que ofrecen en su territorio refugio y medios para financiar organizaciones que luego actúan en occidente. El terrorismo internacional, nutre su ideario, cada vez, con consignas contrarias a la opresión capitalista; es el resultado de una pobreza que provoca malestar y revueltas.

Esa misma pobreza es la que obliga a los países pobres a exportar los recursos que tienen: árboles, especies endémicas protegidas; y otros productos manufacturados que, para minimizar sus costes, se fabrican incumpliendo las normativas medioambientales. En este sentido, Brasil seguirá talando la mayor superficie consumidora de carbono del planeta, por lo que el peligro del cambio climático seguirá aumentando. Los países con un número más elevado de especies endémicas, con excepción de Australia, son países pobres: Indonesia, México o Brasil. Agobiados por otros problemas, descuidan su patrimonio genético, que es un bien universal. China y otros estados no están dispuestos a renunciar a la utilización de los CFCs, que tanto han contribuido a aumentar la calidad de vida de los estados que ahora se dicen preocupados por el medio ambiente, y la capa de ozono seguirá siendo dañada.

Por otro lado, la situación de necesidad en que viven los países del sur, tiene también sus repercusiones en la economía del norte. Los primeros compran menos productos procedentes de la fábricas de Europa y Norteamérica; se tienen que conceder créditos al desarrollo

a los países del sur aunque sea con el único objetivo de no asfixiar a quien va seguir devolviendo la famosa deuda externa, etc. Por eso esta deuda que obliga a vivir al sur en la pobreza es descrita como un bumerang, que se está volviendo contra el propio norte ⁵

Hemos analizado los problemas de desigualdad que genera el orden económico de las actuales sociedades tecnológicas. La pobreza se sitúa en los países del sur, pero en consecuencia, se generan en ellos unos efectos negativos, que terminan extendiéndose a la totalidad del planeta. Las modernas tecnologías han globalizado no sólo las ventajas sino también los peligros. Parece, pues, claro que las ayudas que el norte debe conceder al sur no son sólo un asunto de bondad más o menos altruista, sino que se trata de una opción para la propia supervivencia a largo (o no tan largo) plazo. Además, siempre existe el peligro de que, tras una revolución que cambie las cosas, el esquema oprimido-opresor se invierta al estilo descrito por Paulo Freire. También por eso, se hace necesaria una política de desarrollo y solidaridad.

Pero para que se cree el ambiente social que favorezca este cambio de orientación, es necesario que haya un conocimiento por parte de los países del norte, no sólo de las necesidades, sino también de las costumbres, idiosincrasia y, en general, cultura de los países del sur. La primera reacción natural de un europeo ante la llegada masiva de inmigrantes o de otros "problemas" procedentes del sur es una cierta inquietud ante una pérdida de calidad de vida; sin embargo, si conoce sus costumbres, su organización social, sus necesidades, etc., ese miedo suele desaparecer. Ante el aprecio por otras culturas, surge el deseo de ayudarlas y, por tanto, aumentará por parte de los votantes la presión social para que los proyectos políticos sobre desarrollo "de papel" se conviertan en realidades sociales. Por eso, bien puede decirse que la antesala de la solidaridad es el interculturalismo.

Ahora bien ¿cómo incorporar a las sociedades europeas y norteamericanas un mayor conocimiento y aprecio por otras culturas? A través del medio de transmisión de ideas por excelencia: la educación. En este sentido, la comisión Delors (así es como se conoce la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, organizada por la UNESCO y presidida por Jacques Delors) elaboró un Informe en 1996 con el sugestivo título de "La educación encierra un tesoro":

"... en dicho Informe se establecen los cuatro pilares sobre los que una educación a lo largo de la vida debe estar asentada: aprender a conocer (...), aprender a hacer (...), aprender a vivir juntos y con los otros (para desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respecto a los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz) y, en definitiva, aprender a ser ..." (Monclús; Sabán, 1999, 102).

El tercer pilar hace referencia directa a lo que estamos tratando. En este sentido, una voz tan autorizada como la de Federico Mayor Zaragoza, afirma:

"... el empeño de forzar la paz va mucho más allá de la simple tarea de apaciguamiento y la ayuda humanitaria de urgencia (...). Cualquier esfuerzo encaminado a fundar una cultura de paz ha de tomar en cuenta estas raíces profundas de los conflictos humanos y orientarse prioritariamente a transmitir valores, forzar actitudes y elaborar dispositivos jurídicos capaces de sustituir a los de la cultura bélica que ha empezado a periclitarse."

Los pilares de esta empresa son, pues, la educación y el desarrollo, que permiten eliminar los aspectos más deshumanizantes de la pobreza extrema, contribuyen a erradicar la discriminación y a establecer gobiernos respetuosos con la voluntad popular y los derechos humanos." (Mayor Zaragoza, 1999, 178)

Se hace necesaria una educación intercultural entendida como un conocimiento respetuoso de las otras formas de civilización, con sus peculiaridades y problemas. Esta educación encuentra dos vías idóneas para su desenvolvimiento: la familia y el sistema educativo. Vamos a detenernos brevemente en cada uno de ellos.

La enseñanza en el marco de la familia, en tanto que ésta genera un ambiente afectivo de confianza y comprensión, resulta ideal para la transmisión de valores como la interculturalidad, la cooperación, el diálogo, la solidaridad, etc:

"En la familia el niño aprende - o debería aprender - aptitudes tan fundamentales como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayo-

res, proteger a los más pequeños (es decir, convivir con personas de diferentes edades), compartir alimentos y otros dones con quienes le rodean, participar en juegos colectivos respetando los reglamentos, rezar a los dioses (si la familia es religiosa), distinguir a nivel primario lo que está bien de lo que está mal según las pautas de la comunidad a la que pertenece, etc." (Savater, 1997, 55).

Estos primeros momentos de la educación son importantísimos. Sin embargo, La presión económica que ejerce la sociedad competitiva sobre las actuales familias, hace que muchas veces los progenitores tengan que dedicar gran parte de su tiempo y energía a su proyección profesional. Al mismo tiempo, la mayor movilidad de dichas familias por cuestiones laborales hace que muchas de ellas no dispongan de la ayuda adicional de otros parientes como, por ejemplo, los abuelos. El niño pasa menos tiempo del debido en el entorno familiar y su formación en los citados valores se resiente.

Por otra parte, la influencia de la familia también se ve condicionada por la cantidad de información que el niño recibe de fuera del entorno familiar.

"Existen más influencias que nunca sobre los niños, y más medios de distracción. James Comer, profesor de psiquiatría infantil en el Centro de Estudios Infantiles de Yale (...) señaló en una entrevista en 1977 que nunca antes en la historia de la humanidad ha habido tanta información dirigida directamente a los niños sin ser filtrada por los adultos que están a su cargo" (Elías; Tobías; Friedlander, 1999, 22).

Resulta ilustrativo que la Organización Mundial de la Salud (OMS) haya avisado en repetidas ocasiones de los perjuicios que puede tener para el niño el estar demasiado tiempo tras una pantalla de medios audiovisuales.

Así pues, el marco familiar, ideal para el ejercicio de la educación en valores en general, y de la educación intercultural en particular, puede estar siendo debilitado gravemente en nuestros tiempos actuales, Esto hace que la escuela tenga que cubrir ese hueco, muchas veces con

poca eficacia. El segundo gran ámbito educativo que vamos a ver, la educación "académica", permite que esa socialización primaria del ámbito familiar, a veces defectuosa, pueda ser complementada con unos conocimientos más específicos, donde se incorporarían en el niño, y también en el adolescente y universitario, valores más concretos relativos a la interculturalidad. Tal educación intercultural debe ser entendida como una antropología cultural y filosófica, de implicaciones éticas.

La importancia de la disciplina de la educación intercultural parece fuera de toda duda. Sin embargo, encuentra en su camino tres dificultades. En primer lugar, su juventud como disciplina "autónoma". En segundo lugar, el escaso protagonismo que tiene en nuestra actual tradición educativa. En tercer lugar, el peso de una mentalidad heredada contra la que tiene que luchar y que es indudablemente eurocentrista y occidentalista. Vamos a detenernos en cada uno de estos tres inconvenientes.

La educación intercultural es un concepto relativamente nuevo. De hecho, la expresión "educación multicultural" fue utilizada por primera vez en 1969 por Jack Forbes en la obra *The education of the culturally different: a multicultural approach*; y la expresión "educación intercultural" no se hace conocida hasta que fue utilizada por la UNESCO, en la Conferencia General de 1976, en Nairobi. Tras ella, efectivamente, comienza a desarrollarse en occidente un espíritu favorable a dicha educación, promovido por la finalización del colonialismo; el rechazo social y político al antisemitismo, tras la segunda guerra mundial, y el reconocimiento internacional de los derechos humanos de 1948 (Muñoz Sedano, 1997, 115).

Esta juventud de la interculturalidad como realidad educativa, hace que no se le dé actualmente toda la importancia que merece. Quedan lejanos aquellos tiempos en los que la paideia griega colocaba a la educación moral por encima de cualquier otra forma de conocimiento particular. La distinción aristotélica entre praxis y poíesis marcaba la diferencia. Y en la misma línea, la cultura helénica encargaba la educación cívico-moral al criado doméstico que convivía con los hijos casi como uno más de la familia, mostrándoles los valores de la ciudad y cuidando del desarrollo de la integridad personal de cada uno. En cam-

bio, el maestro era un simple colaborador externo a la familia, que se encargaba de enseñar conocimientos instrumentales como la lectura, la escritura o las matemáticas. Su papel era considerado como secundario. Esta minusvaloración de los saberes "instrumentales" se mantuvo de algún modo durante la edad media con la distinción entre artes liberales y serviles⁶.

Ese desequilibrio descrito, se invierte partir del siglo XIX, cuando las matemáticas, la física o la geografía adquieren un protagonismo por todos conocido, quedando la esfera de los valores relegada a un segundo plano: se tratan estos de cosas "discutibles" y "privadas". En el currículo educativo se distingue entonces entre disciplinas o asignaturas importantes; y otras de segunda categoría ("marías", en lenguaje coloquial). Las calificaciones por las que preguntan los padres son, obviamente, las primeras. Esto supone un inconveniente a la hora de enseñar el valor del interculturalismo.

Hemos señalado como dificultades a la hora de enseñar una educación intercultural, en primer lugar, la juventud de esta disciplina, y en segundo, el poco peso que tiene en la comunidad educativa (la introducción de una asignatura como "antropología", optativa en, bachillerato, es ciertamente, un paso positivo, pero no suficiente). La tercera dificultad con la que tropieza la educación intercultural es el peso de una tradición eurocentrista, que hace considerar a lo desconocido como algo inferior y que hay mantener a distancia. Es una tradición muy arraigada en nuestra mentalidad de conquistas y colonizaciones.

"En España no somos racistas. Si de un tío que trabaja desorbitadamente decimos que trabaja como un negro; de un avaro decimos que es un judío; de un hombre excesivamente celoso decimos que es un moro; o de un individuo tonto decimos que le han engañado como a un chino, es porque somos un pueblo dicharachero y sin prejuicios (PERICH, Autopista, Estela, Barcelona, 1970)"⁷.

Este texto, bromista exageración cuya importancia no hay que maximizar, expresa sin embargo muy bien la "cultura de la calle" y, por tanto, unas ideas que de algún modo forman parte de nuestro arraigo popular.

En todo caso, en lo que casi todo el mundo está de acuerdo es en que el desconocimiento de otras culturas genera recelo hacia ellas. Por eso la educación intercultural debe diseñar estrategias que, de algún modo, creen en los ciudadanos occidentales esa apertura de mentalidad. Entonces, a medida que vaya tomando más protagonismo en el sistema educativo, irá cambiando la opinión sobre su importancia y sobre su tradición. De todos modos, es necesario recordar que en la transmisión de valores, no hay recetas mágicas ni algoritmos que ofrezcan remedios concretos para neutralizar las dificultades expuestas. La solución parece tener bastante que más que ver con la toma de conciencia por parte del educador de una serie de cuestiones. Vamos a analizarlas.

En la obra *Educar con inteligencia emocional*, el grupo de trabajo de Goleman, Elías, Tobías y Friedlander defienden una "regla de oro de 24 quilates" para la educación: "Trate a sus hijos como le gustaría que les trataran los demás" Esta sentencia, que puede aplicarse a los alumnos, es igualmente válida, ("Trate - o tienda a tratar - a los alumnos como le gustaría que los demás trataran a sus hijos") porque constituye el mejor ámbito en el que se pueden enseñar los valores: constituye ese ámbito afectivo necesario para la educación en valores. En realidad, constituye el mejor ámbito para la enseñanza de todo, pero de los valores, especialmente; y en realidad no es más que una variante del gran precepto ético que Kant llamó imperativo categórico.

¿Por qué es importante esta máxima? Porque al pedir que se trate a los alumnos en referencia a nuestros propios hijos, se está creando esa malla afectiva que imita de algún modo el ambiente familiar, lo que, tal y como comentamos antes, constituye el cauce ideal para el aprendizaje de valores. De la aplicación de este principio pueden deducirse tres consecuencias, que consistirían en tres "tomas de conciencia" por parte del educador:

En primer lugar, tomar conciencia de que los valores no se enseñan sino que se contagian. La educación en valores no puede ser una simple instrucción, pues perdería completamente su fuerza y atractivo. El educador puede contagiar el valor de la interculturalidad sólo si él mismo tiene ese referente, y lo traduce en hechos personales en su vida; y si uno no lo tiene, al menos "desear tenerlo", no es poco.

En segundo lugar, tomar conciencia de que la educación intercultural como parte de la educación en valores es algo que sólo tiene efecto a largo plazo. Los contenidos de áreas como la química o la geología son más teóricos, formales y "asépticos", mientras que los temas transversales son más prácticos, concretos y "comprometidos". No es lo mismo, conocer las partes de un río o la composición química del agua, que tomar conciencia de que el agua es un bien escaso que hay que cuidar, especialmente en las zonas afectadas por la desertificación. En consecuencia, se trata de una, si se nos permite la expresión, "siembra" a largo plazo, cuyos frutos se irán traduciendo en un lento cambio de mentalidad, que afecta a las actitudes y compromisos éticos.

En tercer lugar, tomar conciencia de que la enseñanza del valor de la interculturalidad es una enseñanza a veces más del día a día que de grandes planteamientos. Un gesto, una noticia del periódico del momento, un acontecimiento de la localidad, a veces es mucho más eficaz que cualquiera de las estrategias que podamos emplear, aunque las estrategias, lógicamente, también hay que utilizarlas.

Con esta mentalidad, ¿qué recursos para la educación intercultural pueden utilizarse? Lógicamente, éstos variarán según el tipo de enseñanza a la que estemos haciendo referencia. Vamos a describir algunos que son aplicables, según cómo y en qué contexto sean empleados, a los niveles de primaria, secundaria e incluso de educación universitaria.

El primero de los recursos que recogemos de cara a la educación para la interculturalidad es la contraposición entre el planisferio de Mercator y el de Peters (ver FIGURAS). Los llamados "mapamundis" son proyecciones en un plano de la esfera terrestre. Sin embargo, dicha proyección puede ser de un tipo u otro, en función de los criterios que utilicemos. La proyección "clásica" a la que el hombre europeo está acostumbrado es la de Mercator, en la que puede observarse un claro eurocentrismo.

En dicha proyección, la línea del ecuador está situada un tercio más abajo, por lo que el hemisferio norte parece mayor. El resultado es que Europa está más al centro y su tamaño aparece como mayor del que es, en relación a otros continentes. Así, aunque Europa sólo tiene la mitad de extensión de Sudamérica, sin embargo, tal y como puede

observarse en la citada proyección, parece mayor. De modo similar, aunque la India ocupa una extensión tres veces superior que Escandinavia, sin embargo, el mapa enseña dos superficies similares.

El planisferio de Peters, en cambio, muestra las dimensiones de los continentes con más objetividad porque las superficies son comparables: un centímetro cuadrado de cualquier punto del mapa representa 63.550 kilómetros cuadrados; el Ecuador aparece en el centro del mapa; y todo esto hace que Europa parezca menor y más "alejada", lo que, efectivamente, así sucede.

La utilización en el ámbito educativo del planisferio de Mercator, debe sustituirse por el de Peters, ya que contribuye a deformar esa imagen del mundo en la que los europeos y norteamericanos, aparecen en el centro, también geográfico, de todos los acontecimientos.

El segundo recurso que vamos a registrar aquí es la contraposición del significado de algunos gestos, en diversas culturas. Se trata de un texto que contiene, podríamos decir, una colección de curiosidades muy ilustrativas que pueden ayudar a los alumnos a tomar contacto con la multiculturalidad, con lo que eso conlleva.

"Los españoles, y en general, los mediterráneos, gesticulan mucho. En Extremo Oriente (iorienta! respecto a nosotros!), hacer excesivos gestos traduce una fuerte agitación y una falta de control de sí.

Los gestos pueden tener una significación totalmente diferente de un país a otro. Hacer el gesto de la mano abierta con los cinco dedos separados hacia un interlocutor africano puede llenarle de terror: se le acaba de lanzar una maldición. Un asiático puede sentirse mal cuando se le apunta con un dedo como para traspasarle. Entre los griegos, se asiente moviendo la cabeza horizontalmente. Entre los turcos, un hombre que hace una señal a una mujer con los dos dedos cruzados puede expresar un deseo sexual.

Los buenos y los malos genios se transmiten frecuentemente por la imposición de manos, los niños pequeños son especialmente vulnerables, por lo que hay que abstenerse de ponerles las manos en determinados pueblos. Muchos gestos y tocamientos tienen connotación sexual; sin querer, un extranjero puede hacer una proposición o rehusarla sin darse cuenta.

En muchas culturas, sobre todo africanas, la mano izquierda es considerada sucia. Una persona que debe respeto a otra a causa de su edad o de su rango social, baja los ojos cuando le habla; gesto extraño entre nosotros.

En nuestra cultura hay dos modos frecuentes de saludar: estrecharse la mano o darse dos besos. Para un extranjero no es fácil distinguir cuándo ha de saludar de un modo o de otro. Los asiáticos prefieren saludar juntando las manos e inclinándose más o menos según el grado de respeto social que merece el interlocutor.

Los asiáticos acompañan frecuentemente con sonrisa sus expresiones, aunque la noticia sea triste. La sonrisa no expresa la alegría; simplemente traduce el deseo de no importunar al interlocutor.

Cada medio, cada cultura tiene sus modos codificados de expresar los sentimientos universales. La cólera, la tristeza, la alegría, la aprobación, dan lugar a distintas mímicas y gestos en los diversos pueblos. La expresión o la máscara engañan fácilmente a quien no pertenece a la misma cultura." (Muñoz Sedano, 1997, 88).

Un tercer recurso que recogemos aquí es otro texto, que puede ser la ocasión para una reflexión o un trabajo, y que constituye un testimonio que se ha hecho muy conocido: es la impresión que, en 1925, causó la cultura occidental en el jefe Tuiavii de Tiavea del Pacífico Sur. El texto lleva por título "Los papalagi", nombre con el que éramos conocidos los occidentales por aquellas tierras, y constituye un documento excepcional sobre la extrañeza, e incluso aversión, que puede surgir en individuos de otras culturas, cuando contemplan la nuestra.

"El cuerpo de los papalagi va enteramente cubierto por taparrabos, esteras y pellejos de animales, tan herméticamente ajustados que ni siquiera un ojo humano ni los rayos del sol son capaces de penetrarlos, tan apretados que su cuerpo se vuelve de un blanco descolorido y parece cansado como una flor que crece en el bosque bajo pesados árboles.

Alrededor de los pies se atan una piel tan moldeable como recia. Normalmente la piel suave es elástica y se moldea bien a la forma del pie, pero la dura no lo hace en absoluto. Están hechas de grue-

sos pellejos de animal que han sido puestos en remojo, desollados con navaja, golpeados y colgados al sol tanto tiempo que se han endurecido y curtido.

Usando esto, los papalagi construyen una especie de canoa con los lados altos, lo suficientemente grande para que el pie se ajuste. Una canoa para el pie izquierdo y una para el pie derecho. Estos pequeños "pies-barcos" están sujetos alrededor de los tobillos con cuerdas y garfios para contener el pie dentro de una fuerte cápsula, tal como el caracol de su casa. Los papalagi llevan estas pieles desde el amanecer al ocaso, los llevan incluso de viejos y cuando bailan. Los llevan incluso cuando hace tanto calor como antes de una tormenta de lluvia tropical. Esto va contra la naturaleza, cansa a los pies y parecen muertos y apestados.

La mujer también lleva sus esteras y taparrabos ajustados a su cuerpo y sus tobillos, por eso su piel está llena de cicatrices y cardenales. Sus senos se han vuelto flácidos por la presión de una estera que atan a su pecho, desde la garganta a la parte baja del cuerpo y también alrededor de la espalda, con apuntalamiento de espaldas de pescado, alambre de hierro y cuerdas.

Sin embargo, es común que los taparrabos de las hembras sean más finos que los de los machos, y con más colorido y atractivo. Algunas veces se permite que la carne de los brazos y de la garganta asome, enseñando de este modo más carne que los machos. Pero no obstante, se considera virtuoso que una chica se mantenga completamente cubierta.

Es por eso por lo que nunca he entendido por qué está permitido que mujeres y muchachas muestran la carne de sus espaldas y cuello en las grandes fiestas sin caer en desgracia. Pero quizá en esto reside la gran atención de la fiesta, en que las cosas que estaban prohibidas todo el tiempo, se permiten ahora." (Paniego; Llopis, 1994, 109 y 110)

Hemos citado como ejemplos de estrategias metodológicas a utilizar en la educación intercultural, la contraposición de planisferios Mercator-Peters, así como dos textos cuyo objetivo era mostrar otras perspectivas en las que el centro de referencia no era el mundo occi-

dental. Vamos a ver ahora otro recurso posible, aplicable sobre todo a niveles de enseñanza de corta edad: los murales. En ellos, se pueden recoger la vida y fotografía de varios personajes que se hayan mostrado especialmente relevantes o, si se quiere, admirables, en el ámbito de la interculturalidad. En enseñanza primaria y secundaria pueden resultar muy útiles, sobre todo porque el mensaje que muestran formará parte del decorado del aula, lo que hará que sea observado por los alumnos cientos de veces a lo largo del curso. No hay mejor mensaje que aquel que es repetido incesantemente.

Se propone, a modo de ejemplo, un mural con un texto, acaso demasiado largo pero muy enjundioso, sobre la Premio Nobel de la Paz, Rigoberta Menchu.

Rigoberta Menchú Tum nació en Chimel, Guatemala, en 1959, y procede de la antigua cultura Maya-Quiché. De situación económica precaria, conoció la injusticia en la vivían los indígenas de Guatemala, por lo que inició una lucha reclamando los derechos de los campesinos sobre sus tierras. El resultado fue la tortura y muerte de parte de sus familia, y su propio exilio. Desde allí, dedicó su vida por entero a la defensa de los derechos y valores de los pueblos indígenas de América.

En 1992 recibió el Premio Nobel de la Paz por sus continuados esfuerzos en pro de sus hermanos sometidos. Rigoberta es la primera mujer de raza indígena que recibe este premio. Las Naciones Unidas la nombraron Embajadora de Buena Voluntad en el Año Internacional de los Pueblos Indígenas (1993), y asesora personal de Federico Mayor Zaragoza cuando era Director General de la UNESCO) y presidente de la Iniciativa Indígena para la Paz.

La elección del "modelo" del mural es, evidentemente, discutible. Sin embargo, conviene recordar las siguientes palabras de Fernando Savater sobre esa relatividad en la elección de los personajes:

"La educación transmite porque (...) valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta. Intenta favorecer un tipo de hombre frente a

otros, un modelo de ciudadanía, de disposición laboral, de maduración psicológica y hasta de salud, que no es el único posible, pero que se considera preferible a los demás (...) Ningún maestro puede ser verdaderamente neutral, es decir, escrupulosamente indiferente ante las diversas alternativas que se ofrecen a su discípulo: si lo fuese, empezaría ante todo por respetar su ignorancia misma, lo cual convertiría la dimisión en su primer y último acto de magisterio" (Savater, 1997, 151-152).

El uso de murales con "modelos a imitar" no hace sino poner delante del alumno opciones de vida que serán normalmente diferentes y superiores a las que les suelen ofrecer los medios de comunicación y la publicidad de masas.

El último recurso que se plantea en este trabajo es un texto, de sobra conocido, y que muestra de un modo muy gráfico la imagen de la naturaleza y, en general, los valores de la cultura india. Es una buena ocasión para trabajar las grandezas y limitaciones de los logros occidentales. Se trata de la carta que el jefe indio Seattle, de la tribu Dwamish (los Pielas Rojas) de Washington, escribió al presidente de los Estados Unidos, Franklin Pierce, quien le había propuesto comprar sus tierras y enviar a los indios a una reserva:

"¿Quién puede comprar o vender el cielo o el calor de la Tierra? Nosotros no podemos imaginar esto, pues nosotros no somos dueños de la frescura del aire ni del brillo de las aguas. ¿Cómo entonces podrían comprarnos esto? Cada pedazo de esta tierra es sagrado para mi pueblo, Cada hoja brillante de abeto, cada ribera arenosa de los ríos, cada gota de rocío en los oscuros bosques y hasta el zumbido de un insecto es sagrado para el pensar y sentir de mi pueblo. La savia que circula por los árboles lleva consigo las memorias de los pieles rojas. Somos parte de la tierra y ella es parte de nosotros.

Las flores perfumadas son nuestras hermanas; el ciervo, el caballo, al gran águila son nuestros hermanos. Las escarpadas peñas, las suaves praderas, el calor del cuerpo del caballo y el hombre, todos pertenecen a la misma familia. Nos sentimos alegres en este bos-

que. El murmullo del agua es la voz de mis antepasados. Los ríos son nuestros hermanos y sacian nuestra sed; llevan nuestras canoas y alimentan a nuestros hijos.

Sabemos que el hombre blanco no comprende nuestro modo de vida. Para él una parte de la Tierra es igual a la otra. La Tierra no es su hermana sino su enemiga, y una vez conquista sigue su camino. Abandona la tumba de sus antepasados y no le importa. Él roba la Tierra a sus hijos y no le importa nada, Hambriento, se tragará la Tierra y no dejará nada, sólo un desierto.

No sé, pero nuestro modo de vida es diferente al de ustedes. La vida de sus ciudades hace daño a los ojos del piel roja. No hay silencio alguno en las ciudades de los blancos, no hay ningún lugar donde se pueda oír crecer las hojas en primavera y el zumbido de los insectos. Pero quizá es porque yo soy sólo un salvaje y no entiendo nada.

El aire es de gran valor para el piel roja, pues todos los seres comparten un mismo aliento: el animal, el árbol, el hombre, todos respiramos el mismo aire. El hombre blanco no parece consciente del aire que respira; como un moribundo que agoniza durante días, es insensible al hedor.

He visto mil bisontes putrefactos abandonados por el hombre blanco. Los mataban desde un convoy que pasaba. Yo soy un salvaje y no puedo comprender cómo el caballo de hierro que echa humo es más poderoso que el búfalo, al que sólo matamos para conservar la vida. Si todos los animales desaparecieran, el hombre también moriría de una gran soledad espiritual. Lo que les suceda a los animales, también les sucederá a los hombres. Todo va enlazado.

Todo lo que ocurra a la Tierra le ocurrirá a los hijos de la Tierra. Si los hombres se escupen en el suelo, se escupen a sí mismos. Pues nosotros sabemos que la Tierra no pertenece a los hombres, que el hombre pertenece a la Tierra. Todo va enlazado, como la sangre que une a una misma familia. Todo va enlazado.

Consideraremos vuestra oferta de que vayamos a una reserva. Nuestros hijos verán a sus padres sumisos y vencidos. Nuestros guerreros estarán avergonzados. Un par de inviernos y no quedará ningún hijo de la gran estirpe que en otros tiempos vivió en esta tierra. Pero, ¿por qué consternarse por la desaparición de un pueblo?

También los blancos se extinguirán, quizá antes que otras tribus. Contaminan sus lechos y una noche perecerán ahogados en sus propios residuos. Si os llegamos a vender nuestra tierra, amadla como nosotros la hemos amado. Cuidad de ella como nosotros la cuidamos" 8.

Con este texto, terminamos un trabajo en el que hemos pretendido mostrar cómo el orden económico de las actuales sociedades tecnológicas, genera unas desigualdades muy grandes que, en virtud de la globalización, terminan afectando no sólo a los países pobres sino también a los ricos. Pero una cultura que, en occidente, favorezca el desarrollo equilibrado de todos los países, pasa necesariamente por el conocimiento de las formas de vida y necesidades de dichos países. He ahí la importancia de la "interculturalidad", que se puede hacer presente a través de la educación en la familia y en las instituciones académicas. En este último ámbito, que incluye los niveles de enseñanza de infantil, primaria, secundaria y universitaria, se muestran, a modo de ejemplo, algunos recursos que pueden utilizarse en esta educación intercultural.

Notas

1. López Cerezo; González; Luján, 1996, 207-208. Respecto a todos los problemas generados por las nuevas tecnologías, puede encontrarse un resumen muy claro y sistemático, enfocado sobre todo desde el punto de vista ambiental en Pérez de las Heras, 1997, 37-45, 52-58.

2. Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1997, 53. En esta misma página aparece otro dato significativo: los gobiernos de los países empobrecidos se han gastado por habitante una media de 11\$ en sanidad, y 26\$ en educación; el gasto en armamento, dividido por cada habitante es de 36\$. Por otro lado (p. 195), casi el 10% de todo el empleo del sector industrial en U.S.A., pertenece al sector de la gue-

rra. Además, según el informe de la Comisión de asuntos exteriores del Parlamento europeo del año 1992, se está produciendo un 40% de armamento sobrante. Ante esta situación existen dos posibilidades: reconvertir la industria armamentística en civil o generar más compra de armas por parte de los países, sobre todo del sur; una mirada al aumento de los presupuestos militares de estados como Taiwan, Corea de Sur, Singapur, Tailandia, Malasia, Indonesia, Brunei y otros, muestra la actitud que está adoptando.

3. Albareda, L y otros -grupo Sodepaz/Sodepau- 1998, 302. El resultado de esta loca carrera entre empresas en las que, quien se baja del tren, pierde, es desolador: el salario de las trabajadoras del material deportivo (son mujeres para así pagarles menos) en los países empobrecidos es de unas 375 pesetas al día, frente a las 4'3 zapatillas diarias producidas de media por cada una, que costarán en una tienda europea unas 40.000 pesetas. Otro ejemplo de esta carrera por la venta de lo producido: el gasto en publicidad en España durante el año 97 fue mayor que el presupuesto de Educación y cultura.

4. Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1997, 11. Respecto a la distinción norte/sur, se trata de una división discutible, y de hecho lo ha sido. Hay habitantes de los países del norte que viven en la más absoluta pobreza, y los hay en el sur rodeados de opulencia. Por otra parte, existen excepciones en esta distribución geográfica general, ya que existen países que se encuentran muy al sur y tienen sin embargo un producto interior bruto muy elevado, como es el caso de Sudáfrica y Australia. Hay autores que prefieren usar la división centro/periferia, pero como esta dualidad sigue siendo tan simplificadora como la anterior, usaremos aquí la clásica distinción norte/sur, dado que tiene unas connotaciones sociales que todo el mundo conoce y comparte.

5. Vid. George, 1993. Se trata de un análisis muy profuso sobre los inconvenientes que genera la deuda del sur en el propio norte, que se ha hecho ya bastante conocido.

6. Vid. Choza, 1988, 485 y ss. Una visión general de estas formas de concebir de educación muy sintética y clara puede encontrarse en (Luzuriaga, 1980, 54-66; 85-95).

7. Paniego; Llopis, 1994, p. 90. Un suceso también anecdótico, pero igualmente ilustrativo, lo protagonizó Jordi Pujol, en la Inauguración del Primer Simposio Internacional del Turismo en Cataluña, en el 92, cuando recomendó a los hoteleros no subir excesivamente los precios durante los Juegos Olímpicos, pues: "Si cristaliza en el mundo la idea de que Cataluña es un país muy caro y un poco gitano, lo pagaremos muy caro". Al poco tiempo, tuvo que rectificar; "Creo sinceramente que tienen razón los que han protestado, porque la expresión 'un poco gitano' es errónea y poco respetuosa".

8. Vid. V.V.A.A, 1997, 205 y ss. Pocas decisiones han resultado más nefastas para las culturas autóctonas del continente americano que su "ingreso" en las llamadas reservas indias: la estadística muestra cómo la nueva situación ha generado en ellas las cifras de suicidio y mortandad más elevadas del mundo, junto a un 70% de alcoholismo y desempleo.

Referencias bibliográficas

ALBAREDA, L y otros -GRUPO SODEPAZ/SODEPAU- (1998). *Guía educativa para el consumo crítico*. Madrid. Los libros de la catarata, 1998.

CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (1997). Norte/sur. *La fábrica de la pobreza*. Madrid. Editorial Popular.

CHOZA, J. (1988). *Manual de Antropología filosófica*, Madrid, Rialp.

COMMONER, B. (1978). *El círculo que se cierra*. Barcelona, Plaza y Janés.

ELIAS, M; TOBÍAS, S; FRIEDLANDER, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona, Plaza & Janés.

GEORGE, S. (1993). *El bumerang de la deuda: de qué manera nos afecta a todos la deuda externa del Tercer Mundo*. Barcelona, Deriva Editorial.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. (1994). *Dialéctica de la*

Ilustración. Trad. De Juan José Sánchez. Madrid, Trotta. Edición original: 1947.

LÓPEZ CEREZO, J. A.; GONZÁLEZ, M.; LUJÁN, J.L. (1996). "El estudio social de la ciencia y la tecnología: Controversia, Fusión fría y Postmodernismo", en ALONSO, A; AYESTERÁN, I.; URSÚA, N (eds.) *Para comprender ciencia, tecnología y sociedad*. Tafalla (Navarra), Verbo Divino.

LUZURIAGA, L. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires. Losada.

MAYOR ZARAGOZA, F. (1999). *Los nudos gordianos*. Barcelona, Galaxia Gutenberg/ Círculo de Lectores.

MONCLÚS, A; SABÁN, C. (1999). *Educación para la paz*. Madrid, Síntesis.

MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación intercultural Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.

PANIEGO, J.A.; LLOPIS, C. (1994). *Educar para la solidaridad*. Madrid, Editorial CCS.

PÉREZ DE LAS HERAS, M. (1997). *La conservación de la naturaleza*. Madrid, Acento.

RAWLS, J. (1978). *Teoría de la justicia*. México, FCE.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.

V.V.A.A. (1997). *Cómo educar en valores*. Madrid, Narcea.