

EDUCACIÓN SIN ANTROPOLOGÍA: EL CASO DE LOS TEMAS TRANSVERSALES EN ESPAÑA

JOAN VENDRELL FERRÉ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS (UAEM)

Análise das consequências da não inclusão da Antropologia e de outras Ciências Sociais na construção dos novos programas educativos em Espanha. Para o autor, existem dois factos que condicionam os planos pedagógicos: o cientifismo e o “triuño das pedagogias psicológicas”. O cientifismo, entendido como uma ideologia com pretensões hegemónicas, não pode ser questionado se a Filosofia, a Antropologia ou outras Ciências Sociais desaparecem do Currículo Básico. E o mesmo ocorre com as pedagogias baseadas na psicologia “científica”. Estamos perante uma verdadeira expropriação sócio-cultural, acompanhada por um culto do indivíduo – narcisismo. Palavras ou expressões com o prefixo “auto” são muito comuns nos objectivos do novo Currículo educativo em Espanha. Tal pode ser visto no caso dos “temas transversais”, levantando questões quanto às consequências da exclusão nos novos programas dos conteúdos antropológicos.

This paper explores the consequences of not including Anthropology or other Social Sciences in the design of the new education programs in Spain. For the author, there are two facts that are conditioning the pedagogic plans: scientifism and “the triumph of pedagogic psychologies”. Scientifism as an ideology with hegemonical pretensions can't be questioned if Philosophy, Anthropology or other Social Sciences disappear from the Basic Curriculum. And the same occurs with pedagogies based on the “scientific” psychology. We are facing a real sociocultural expropriation, accompanied by a cult of the individual – narcissism. Words or expressions having the prefix “self” are very common in the objectives of the new Curriculum in Spain. This can be seen in the case of the “transversal themes”, and we can ask ourselves about the consequences of excluding anthropological contents in the new programs.

La idea de este trabajo nace a mediados de noviembre de 1996 en Pontevedra, España, a raíz de mi participación en el III Congreso de *Historia da Antropoloxía e Antropoloxía Aplicada* con una comunicación titulada “Algunas consideraciones (antropológicas) sobre la Educación Sexual”. Tanto mi presentación como el debate que se suscitó con los asistentes despertaron el interés de los coordinadores del *Conselho Redactorial* de la revista *ANTROPOlógicas*, los cuales me plantearon la posibilidad de participar en el *Fórum: Antropologia e Educação* de dicha revista con un artículo de fondo donde desarrollase algunas de mis ideas, con el ejemplo de la situación de la educación obligatoria en España como telón de fondo.

El desarrollo del trabajo previo a la redacción de este pequeño ensayo me ha obligado a reducir los planteamientos iniciales, demasiado ambiciosos para un artículo de estas características. Me centraré, por tanto, en la discusión de algunos puntos que considero fundamentales para un planteamiento previo de la cuestión, abriendo vías que podrían ser desarrolladas, eventualmente, en futuros trabajos. Empezaré exponiendo sucintamente las características más relevantes de los que yo considero dos condicionantes clave de los planteamientos pedagógicos actuales, dramáticamente presentes en el modelo de educación obligatoria dimanado de la Reforma Educativa (RE) en España. Me refiero, por una parte, al cientifismo en tanto que ideología con

pretensiones hegemónicas o de convertirse en lo que actualmente suele llamarse “pensamiento único”, con una cosmovisión y un *ethos*¹ que, a mi parecer, han determinado decisivamente la mayor parte de las opciones curriculares de la educación obligatoria reformada en España. En segundo lugar, aunque su importancia no sea menor, sino incluso todo lo contrario, hay que hablar del triunfo de las llamadas “pedagogías psicológicas”, basadas en supuestos extraídos de la psicología del desarrollo, de índole naturalista y considerados como “verdades científicas”² por la mayoría de los pedagogos y educadores actuales. Como podemos observar, la relación entre esta psicologización de la enseñanza y el cientifismo dominante es fluida, dialéctica, plagada de préstamos mutuos: el niño y el adolescente como objetos de estudio científico para investigaciones cuyos resultados nos dirán como educar a esos niños y adolescentes en tanto que individuos.

Mi finalidad aquí es mostrar la radical no inocencia, no neutralidad, de esas opciones. Muy al contrario, su adopción e inserción como ideologías de fondo en los currículos educativos comporta efectos muy claros, de enorme repercusión social. En el caso del cientifismo, sus componentes ideológicos referidos a la dominación, de signo utilitarista, manipulador, explotador, llevan a privilegiar las áreas científicas más capacitadas para producir

aplicaciones técnicas y, sobre todo, resultados cuantificables. Eso supone dar prioridad a las ciencias “duras” y a sus ramas aplicadas, las que, en el fondo, dieron origen a un “método científico” cuyas características más puras sólo tardíamente y con dificultades han podido ser asimiladas por las Ciencias Humanas y Sociales, y aún así produciendo resultados poco interesantes comparados con los que estas disciplinas pueden generar atendiendo a métodos no lastrados por la cuantificación. La priorización de determinadas áreas del conocimiento en atención a su “utilidad”, comporta la postergación de las consideradas como “inútiles”, entre las cuales, como no, se encuentran buena parte de aquellas que ofrecen herramientas para un pensamiento más crítico sobre el propio proyecto cientifista: las “Humanidades”, la Filosofía o las Ciencias Sociales en su vertiente más crítica; de estas últimas, sólo la Historia y la Geografía se incorporan plenamente al Diseño Curricular Base (DCB) de la educación obligatoria en España.

Por su parte, el triunfo de las pedagogías psicológicas tiene como clara consecuencia la devaluación o el puro menosprecio de las dimensiones social y cultural de la vida humana, contempladas más que nada como un estorbo en el “natural” desarrollo por etapas de los niños, hasta llegar a su plena (auto)realización como seres humanos individuales. Ni que decir tiene que esto va acompañado de la progresiva psicologización de los problemas sociales, cada vez más entendidos en términos de anomalías psicológicas individuales, o según conceptos como el de “patología familiar”. Cosa especialmente grave en el caso de los problemas educativos, remitidos a “equipos de atención psicopedagógica” poco o nada preparados para enfrentarse

¹ Uso los conceptos de cosmovisión y *ethos* con el significado que les da Clifford Geertz en *La interpretación de las culturas* (1987).

² Lo cual hoy implica que esos supuestos aparecen como difícilmente discutibles, so pena de ser tachado de oscurantista (como muy bien ha mostrado Valerie Walkerdine, 1995).

a la comprensión global y socioculturalmente contextualizada de las situaciones que pretenden tratar.

La comprensión global de sociedades y culturas, así como la comprensión crítica del papel que en ellas puede jugar una institución como la educativa – y la comprensión de su funcionamiento –, son terrenos abiertos a la competencia de disciplinas como la Antropología Social, de la cual nos ocuparemos aquí con un cierto detalle. De igual modo, una correcta comprensión del cientifismo exige la competencia de una Sociología del Conocimiento y de la Ciencia con vocación crítica. Pero estas disciplinas, igual que muchas otras de parecido potencial (como la Filosofía, especialmente la Filosofía de la Ciencia o la Filosofía Analítica del Lenguaje), no están contempladas en los diseños curriculares de la educación obligatoria en España, ni siquiera en los niveles más altos. Centrándonos en el caso de la Antropología Social, su ausencia se siente especialmente en el caso de los en España denominados “temas transversales”, la mayoría de los cuales permiten e incluso exigen en sus objetivos la inclusión de contenidos propios de esa disciplina; objetivos para la obtención de los cuales, sin embargo, sólo se contempla el recurrir a disciplinas como la Historia y la Geografía. De estos temas transversales nos ocuparemos con más detalle en el último apartado.

CIENTIFISMO Y PEDAGOGÍAS PSICOLÓGICAS

Valerie Walkerdine (1995), en su trabajo sobre el binomio psicología del desarrollo/ pedagogía centrada en el niño, ha señalado la importancia del estatuto científico de la psicología

para lo que otra autora, Julia Varela (1991, 1995), ha llamado con más contundencia el “triunfo de las pedagogías psicológicas”. Ahí tenemos la conexión entre ese triunfo y el del cientifismo como ideología.

Preguntémosnos, en efecto, qué significa exactamente la tesis de Walkerdine, eso que para muchos resultaría simplemente obvio, de “sentido común”: la psicología impone sus criterios en el campo pedagógico porque se trata de un saber “científico”. No vamos a discutir aquí y ahora el grado de “cientificidad” de la psicología – o, más concretamente, de la psicología del desarrollo –, sino que vamos a fijarnos en otro tipo de implicaciones, las que conlleva la etiqueta “científico” aplicada a un discurso, un conocimiento o un saber determinados³.

Me basaré en un interesante trabajo de Pierre Thuillier, epistemólogo e historiador de

³ Ciertos desarrollos de la Sociología del Conocimiento vienen postulando la necesidad de distinguir el mero “saber” de lo que sería el “conocimiento” en un sentido estricto, entendido como conocimiento “consciente de sí”, “reflexivo”, “dudado”, “activo”, que cabe entender como un “flujo” y que, en definitiva, acaba identificándose con la Ciencia. Como es obvio, aquí la Sociología del Conocimiento acaba convirtiéndose en pura y simple Sociología de la Ciencia. Desde esta perspectiva, por contra, el “saber” sería un conocimiento “no consciente”, “no reflexivo”, “no dudado”, “pasivo”, que cabría entender como un “stock” y que se identificaría con la “realidad”. Dejando a parte la falacia evidente de definir el “saber” en términos negativos, a partir de características del tipo “no-X”, esta distinción entre saber y conocimiento es más que discutible desde un punto de vista antropológico, y con esas connotaciones de “no verdadero” (saber) vs. “verdadero”(conocimiento) no deja de suponer el poner – nos tememos – la Sociología del Conocimiento al servicio del cientifismo dominante. Vid. Lamo de Espinosa *et al.* (1994:69-82).

las ciencias, autor de una serie de fascinantes artículos sobre los tanteos y desvíos del "progreso científico", sobre todas esas historias entre trágicas y cómicas que no suelen aparecer en los manuales al uso, verdaderos panegíricos de la grandeza de la empresa científica. En el postfacio a una recopilación de sus trabajos, Thuillier (1983) carga sin ambages "contra el cientifismo", es decir, contra esa ideología de claro signo totalitario que propugna un mundo regido por la "ciencia" y administrado por sus "expertos", donde se nos imponen, en nombre de "la verdad" científica – la única verdadera – formas de pensar, valores, formas de percibir el mundo, de percibirnos a nosotros mismos y de percibir a los demás. Reseñaré sólo algunos de los puntos que considero fundamentales de su aportación, de cara a la comprensión de una de las ideas que quiero recalcar en este artículo, a saber, que, consagrada la "ciencia" como saber dominante, el cientifismo es la ideología básica subyacente a los currículos actuales.

Según Thuillier, el cientifismo supone una actitud práctica fundada en tres premisas básicas, con categoría de artículos de fe: 1) la ciencia es el único saber auténtico; 2) capaz de dar respuesta a todas las cuestiones teóricas y de resolver todos los problemas prácticos; 3) es, pues, legítimo y deseable confiar a los expertos científicos la misión de dirigir todos los asuntos humanos, en cualquier campo: moral, política, economía... El mito de la ciencia pura comporta la creencia en la neutralidad y en la objetividad de la ciencia, pero la epistemología cientifista no es neutral en absoluto desde un punto de vista social. El sistema ideológico conformado según la lógica de las proposiciones fundamentales que acabamos de exponer conduce a la

legitimación de una cienciotecnocracia generalizada, sustentada en un verdadero culto a la ciencia y en la omnipresencia de los expertos científicos. El Diseño Curricular Base (DCB) español sirve a la perfección a estos propósitos, preparando a futuros consumidores tan ávidos como acríticos de "divulgación científica", la cual, como señala Thuillier, suele reforzar abusivamente el prestigio y el poder de los "expertos"⁴. Pero el problema no está sólo en una divulgación que suele rehuir los balances críticos o presentar a bombo y platillo "éxitos" científicos menos que pírricos o resultados de investigaciones o experimentos que no resisten el mínimo análisis epistemológico serio, sino también en la prácticamente total falta de discusión del

⁴ Un mínimo repaso a la oferta de los quioscos españoles en lo que a revistas de "divulgación científica" se refiere nos permitiría salvar como mucho un par de ellas (me refiero aquí únicamente a revistas de ámbito general, no especializadas). Otras, escudándose en el prestigio que por sí solo comporta la utilización de la etiqueta "científica", ofrecen a sus lectores pura especulación, sensacionalismo o titulares que fuerzan mas allá de toda precaución epistemológica informaciones fragmentarias, "estados de la cuestión" incompletos o investigaciones aún en curso. Valga un simple ejemplo: recientemente, la revista *Conocer* titulaba en portada nada menos que "El sexo nos hizo humanos" (ahí queda eso), título que correspondía a un artículo de fondo que reseñaba algunas investigaciones etológicas sobre el apareamiento entre diversos animales. Obviamente, las dificultades epistemológicas que comporta transponer los resultados de estas investigaciones a unos entes ontológicamente distintos, como los humanos, no fueron tenidas en cuenta, como tampoco la discutible aplicación de un concepto como el de "sexo" – en su sentido como "ejercicio de la actividad sexual" –, que corresponde a una realidad histórico-cultural delimitable y presenta graves problemas de operatividad fuera de ella, al momento indeterminado y fundacional de la prehistoria en que los humanos devinieron tales. A parte de esto, el texto está salpicado de otras aberraciones epistemológicas de grueso calibre sobre las que no vamos a entretenernos aquí.

proyecto de fondo encarnado en la ciencia moderna, un proyecto que hay que contextualizar históricamente y que se caracteriza por el afán de dominio, de explotación y de manipulación. La ciencia (nos referimos aquí al significado que este concepto tiene en Occidente) es inseparable de un movimiento dirigido a la racionalización de la existencia, según el programa práctico del racionalismo burgués para el desarrollo de la sociedad comercial-industrial-científica-tecnocrática. El criterio de eficacia ha llegado a ser percibido como criterio evidente de verdad, consagrando la cuantificación como procedimiento epistemológico. Sin embargo, todo el sistema de enseñanza está organizado de tal modo que, se mantenga la creencia en que los investigadores son los agentes desinteresados del progreso del saber puro, y la cientifización completa de la sociedad se despliega de forma cada vez más eficaz, en nombre del "sentido común" y del "interés de todos". La ciencia ya no sólo es una fuente de conocimientos útiles, sino el fundamento de dogmas que cabe imponer a individuos y naciones. "¡En nombre de la ciencia!", ese es el nuevo grito, en donde "Dios" y el "Rey" se han visto desplazados.

En la nueva⁵ percepción del entorno natural y del entorno social que se va imponiendo paulatinamente a raíz del triunfo del "espíritu científico", el aspecto constructivo de los conocimientos teóricos es gravemente subestimado⁶. Se pierde de vista, así, que

'la ciencia' transforma los objetos que estudia; los reconstruye de otro modo, es decir, sometiéndolos a sus esquemas específicos. Y apoyándose además en su poder sociocultural, consigue que la gente vea estos mismos objetos con otros ojos y los 'sienta' de otro modo. Al final, es el mismo mundo de la acción el que queda transformado (Thuillier 1983:106).

En su vocación nomotética, en su afán por encontrar y formular "explicaciones", la ciencia opera un proceso de simplificación, ordenación y, en definitiva, apropiación de la realidad fenoménica, la realidad humana inmediata, para transformarla en realidad "científica", construida según unas normas particulares. En ese proceso de "ordenación" la ciencia elabora modelos y teorías, literalmente "inventando" los mecanismos ocultos, explicativos, conforme a leyes, que constituyen la auténtica realidad, la más profunda, accesible únicamente para los teóricos, los "expertos". Este proceso, cada vez más generalizado, más abierto, constituye una verdadera "expropiación sociocultural", claramente visible en los nuevos currículos educativos españoles, donde, como ya ha sido denunciado, la ausencia de materias como la Antropología impide la discusión sobre "el valor y la significación de todo el patrimonio cultural propio, tanto el material como el inmaterial" (Pujadas 1995:58), y eso en todas las esferas de la vida⁷.

⁵ Históricamente nueva, aunque en las sociedades que iniciaron el proceso tenga ya una vigencia medible en siglos.

⁶ Para una aproximación a la teoría constructivista del conocimiento, véase el trabajo de Ernst von Glasersfeld (1996).

⁷ He denunciado en otros lugares (Vendrell 1995, 1997) el menosprecio del patrimonio cultural popular entorno a la vida sexual por parte de los discursos y las prácticas de la sexología psicomédica. La flagrante "expropiación sociocultural" que eso supone queda claramente de manifiesto en la tan debatida cuestión de la "educación sexual" (vid. Vendrell, 1996).

Dado que sólo lo medible es “real”, la ciencia, que es ahora la encargada de medirlo y contarle todo, con procedimientos cada vez más sofisticados, decreta a partir de esas mediciones qué es real o qué no lo es, como si la objetividad fuera posible⁸, como si existiera alguna “realidad última” alcanzable por la ciencia y con algún significado para los propósitos humanos. Sin embargo, a partir de la falacia de la objetividad es inculcada a los ciudadanos la “buena” manera de ver y de interpretar las experiencias personales o colectivas, a la vez que se pone en marcha un régimen de asistencia científica generalizada. La ciencia – sus expertos – piensa – piensan – por nosotros. El mundo y los humanos son empobrecidos para ser “explicados”, para poder ser manipulados. Esto es el materialismo científico, la cientifización totalitaria. Estas son las tendencias que tan bien reflejan nuestros sistemas educativos, pensados para producir ciudadanos explicables y manipulables, a los que se enseña que no son aquello que creen ser y que sólo los expertos conocen cuál ha de ser su funcionamiento normal, a la vez que se les priva de las herramientas que podrían contribuir a desarrollar su sentido crítico. Se consagra así la cada vez mayor incuestionabilidad del proyecto cientifista. ¿Cómo va a ser cuestionado si sus presupuestos no salen ni siquiera a la luz? ¿Cómo van a hacerse visibles, aptos para la

discusión pública, si se sumerge a los futuros ciudadanos en supuestos previos de carácter axiomático, impidiéndoles toda visión exterior construida desde la conciencia de la existencia de formas de vida alternativas? ¿Cómo van a conocerse esas alternativas y ser discutidos sus valores críticamente sin disciplinas desvinculadas de ideas como la del progreso indefinido o la de la existencia de proposiciones de valor absolutas u objetivas? ¿Cómo va a hacerse todo esto sin Filosofía o sin Antropología Social?

El caso de las “ciencias humanas”, o “sociales”, es ambiguo. Como señala Thuillier,

las llamadas ‘ciencias humanas’ son tan manipuladoras como las demas. Su objetivo estriba en concebir modelos (‘deterministas’ o ‘estadísticos’) que permitan saber mejor que los hombres mismos cómo ‘funcionan’ éstos. El esquema es siempre el mismo: tras las apariencias de lo vivido, hay que descubrir los mecanismos reales que dan cuenta de los comportamientos colectivos e individuales. Y que proporcionan los medios de preverlos y controlarlos (Thuillier 1983:109).

No obstante, cabe hacer algunas salvedades: en primer lugar, dado que las ciencias humanas no han logrado adoptar un “paradigma” único, en ellas reina aún un cierto pluralismo que impide el totalitarismo absoluto. Es más, en el amplio campo de saberes que podrían responder actualmente a esta denominación, diversas corrientes abogan cada vez más por una necesidad de dejar de intentar transformar al hombre en objeto y pasar a considerarlo como un sujeto que, en cada caso, contribuye decisivamente a la construcción de los saberes que pesan sobre él. En el caso de la Antropología, las corrientes denominadas “posmodernas” que

⁸ “La actividad del científico, se dijo por activa y por pasiva, está contaminada de creencias irracionales, intereses, prejuicios. Y, por si esto fuera poco, los científicos parten del mayor de los errores: el supuesto de que la objetividad es posible.” (Arroyo, F., “Voces contra las ciencias”, crónica del II Congreso de la Sociedad de Lógica, Metodología y Filosofía de la Ciencia en España, celebrado en Barcelona; en *El País*, 12 de Febrero de 1997).

han dominado, por activa o por pasiva, el debate teórico durante los últimos años serían un buen ejemplo de ello. Buena parte de los antropólogos han abandonado las pretensiones nomotéticas de su "ciencia", la búsqueda de leyes universales explicativas del funcionamiento de culturas y sociedades, y han abogado por una definición más ideográfica, comprensiva, de la disciplina. Algunos de los libros de Antropología más influyentes de los últimos años, como *La interpretación de las culturas*, de Clifford Geertz, están en esa línea, proponiendo la sustitución del estudio del Hombre en mayúscula por el de los hombres – y mujeres – en minúscula. Esto ha llevado a una gran expansión y desarrollo de las metodologías cualitativas, dándose una gran importancia a métodos como el biográfico, corriente observable también en los terrenos de la Sociología y de la Historia⁹.

No ha de sorprendernos, pues, que Thuillier recurra en el caso de las "ciencias humanas" a ejemplos básicamente procedentes del campo psicológico, siendo quizás la Psicología una

⁹ Del auge de los métodos cualitativos de investigación en las Ciencias Humanas y Sociales dan fe trabajos como el del sociólogo Jesús M. de Miguel (1996) o el del antropólogo social Juan J. Pujadas (1992), así como los resultados del Taller sobre Metodología Cualitativa realizado en la ciudad de México en Septiembre de 1994 (en Szasz y Lerner, 1996) y la inminente (Julio de 1997) realización en Cuernavaca, (Morelos, México) de un Coloquio Internacional sobre Sociología Clínica y la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales organizado por diversas instituciones universitarias mexicanas y francesas. Podríamos añadir, en el campo de la Historia Oral, la compilación de trabajos efectuada por Marinas y Santamaría (1993). Y los ejemplos podrían multiplicarse.

"ciencia humana", pero que difícilmente sería considerada una "ciencia social" por los cultivadores de este último grupo de disciplinas. El objetivo cientifista definido por Thuillier para estas y otras ciencias – como la Biología –, "explicar el organismo vivo como una máquina", encuentra, en efecto, algunas de sus más interesantes formulaciones en autores como Freud o Skinner, así como en las corrientes más duramente cuantitativistas de la Sociología o en la definición del *homo economicus* dada por ciertos economistas, pero resulta dinamitado desde el principio por las corrientes más cualitativistas de la Sociología o de la Antropología.

Se nos dirá: bien, pero tampoco hay Psicología en el DCB de la enseñanza obligatoria. En efecto, no está como materia, pero informa desde la base toda la concepción pedagógica subyacente a la Reforma educativa. No olvidemos que, para resolver sus problemas educativos y de inserción y adaptación de los alumnos al sistema, los centros cuentan con la posibilidad de recurrir a equipos de atención psicopedagógica, es decir, de una atención que estará centrada en el niño como individuo, remitiendo como mucho el problema al ámbito familiar. No se contempla, en cambio, la existencia de equipos de "científicos sociales", ni su participación en los equipos precedentes; es decir, no se contempla a las personas que podrían hacer hincapié en las raíces socioculturales que, en efecto, subyacen a la mayoría de los problemas de la enseñanza, siendo además los más preparados para promover, desde una visión exterior, un debate crítico en profundidad sobre el sistema en su conjunto y sobre sus presupuestos.

El “triumfo de las pedagogías psicológicas” se produce al final – por ahora – de un proceso iniciado a partir del siglo XVIII y clave en la conformación del mundo moderno: la implantación social de sistemas de educación obligatoria destinados a la producción social de individuos “normalizados”. Este proceso, según Julia Varela¹⁰, habría pasado en su evolución histórico-cultural por tres momentos definidores de tres modelos pedagógicos: las pedagogías disciplinarias, donde se empiezan a extraer saberes sobre los sujetos que luego servirán para objetivarlos en tanto que individuos y donde se inicia el proceso de eliminación progresiva de saberes “irreductibles” y/o “inútiles” tan bien culminado en la última reforma educativa; las pedagogías correctivas, donde ya a principios de nuestro siglo se inician las formas institucionales de intervención que desembocarán en los equipos de asesoramiento psicopedagógico actuales, con una gran influencia de la naciente psicología, la construcción del niño natural y la aparición del “psicopoder”, y, por último, las pedagogías psicológicas propiamente dichas, actualmente en expansión. Fuertemente enraizadas en las pedagogías correctivas, las psicológicas se basan en la diversificación del campo de la psicología escolar, constituyendo la serie de disciplinas resultantes -psicología genética, del aprendizaje, infantil, evolutiva... – el fundamento de toda acción educativa “científica” que se precie. Nos encontramos, pues, claramente en el terreno del cientifismo, y los efectos son los que cabría esperar según lo dicho anteriormente.

¹⁰ Esta autora parte de ideas desarrolladas por Michel Foucault, especialmente a partir de su trabajo fundamental *Vigilar y castigar* (Foucault, 1984). Véase también Foucault, 1992.

Los alumnos pierden progresivamente el control sobre el propio aprendizaje, que quedará en manos de “especialistas” de todo tipo, especialmente de los *psi*. El proceso de expropiación sociocultural se completa generando alumnos cada vez más dependientes y manipulables. Quizás la última ofensiva en este sentido la constituya la nueva moda de la “inteligencia emocional”, para la medición de la cual se propone ya un Coeficiente Emocional (CE) que vendría a substituir al ya casi completamente desprestigiado CI¹¹.

Ahora bien, penetrar “científicamente” en el terreno sumamente resbaladizo y manipulable por excelencia de las “emociones” supone la consagración de ese culto a la personalización denunciado por Varela:

La educación institucional esta cada vez mas vertida a la búsqueda de uno mismo, a vivir libremente sin coacciones, sin esfuerzo, en el presente. Se trata de formar seres comunicativos, creativos, expresivos, empáticos, que interaccionen y comuniquen bien. (Varela 1995:184)

Si nos molestamos en contrastarlo, veremos ahí buena parte de los objetivos presentes en el DCB. La clave está en el prefijo “auto”, que implica la existencia de algún tipo de relación del sujeto consigo mismo las falacias de la cual, así como su construcción mediante “tecnologías

¹¹ ¿Se puede hablar de “moda” cuando uno de los periódicos más importantes del país (España) dedica la portada de su suplemento dominical a la publicación en español del libro de Daniel Goleman *Emotional Intelligence*, con el pomposo titular de “La ciencia descubre las emociones”, a la vez que revistas de “divulgación científica” de amplia difusión presentan en portada imperativos como “¡Emocionate!”?

del yo", tan bien estudiadas han sido por Jorge Larrosa (1995). Términos y expresiones como "autoestima", "autónomo", "personas autónomas y dialogantes", "autonomía intelectual y sociomoral de los alumnos y alumnas"¹², "autoafimación", "autocuidarse", etc.¹³, son moneda corriente en los textos de diverso signo que desarrollan los presupuestos y objetivos de la reforma educativa que informa todo el sistema de la educación obligatoria en España¹⁴. Forman parte destacada, por ejemplo, de los llamados temas o contenidos "transversales" tal como los contempla dicha Reforma.

EL CASO DE LOS "TEMAS TRANSVERSALES"

Los temas transversales reciben este nombre porque se considera que sus contenidos deben impregnar la actividad educativa en su conjunto, habiendo de asegurarse su presencia en las diferentes áreas del currículo de la educación obligatoria, especialmente de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Su importancia

¹² Que culmina en "la construcción de la propia identidad, en el asentamiento de un autoconcepto positivo y en la elaboración de un proyecto de vida".

¹³ Así como también: "actitud personal", "desarrollo personal", etc.

¹⁴ Nos hemos basado para elaborar este apartado en textos preparados para opositores españoles a plazas del sistema educativo público; su grado de divulgación y popularidad entre los jóvenes – y no tan jóvenes – licenciados aspirantes a profesores convierten estos textos en sumamente representativos y en plenamente válidos para nuestros objetivos en este trabajo.

es pues, al menos sobre el papel, decisiva para conseguir los objetivos educativos de la RE¹⁵.

Por lo que se refiere al campo de las Ciencias Sociales, la presencia de estos temas se contempla sólo, como es lógico, en las disciplinas que el DCB ha tenido en cuenta para cubrir este campo, es decir, la Geografía y la Historia. Ahora bien, cabe preguntarse si los planteamientos metodológicos y los contenidos de estas materias son suficientes, o son los más indicados, para cubrir los contenidos y alcanzar plenamente los objetivos (siempre en el campo de las Ciencias Sociales – CC. SS.) de materias como la "Educación moral y cívica", la "Educación para la paz", la "Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos" o la "Educación para la salud y la educación sexual". Centrándonos en el caso que aquí más nos preocupa, el de la Antropología Social y Cultural, un sencillo repaso a los diferentes temas transversales nos remite a desarrollos de la disciplina antropológica de importancia reconocida e incluso decisiva para ciertos desarrollos de la ciencia histórica, y que la postergación de la Antropología deja fuera del currículo, a la vez que deja fuera a quienes mejor podrían desarrollar esos contenidos. En el caso de la educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, por ejemplo, los textos recomiendan el uso de la Historia de

¹⁵ Otra cosa es que después, en muchos centros, estos temas queden relegados a jugar un papel educativo secundario o incluso, en algunos casos y para algunos de ellos, inexistente, como consecuencia de su misma indefinición con respecto a una estructura curricular de tipo clásico, organizada por asignaturas.

las Mujeres o de la Historia de la Vida Privada, pero se olvidan por completo las aportaciones de la Antropología de la Mujer, la Antropología Feminista o la moderna Antropología del Género, obviando además la retroalimentación constante que se ha producido entre estas disciplinas históricas y antropológicas, y que se ha concretado en desarrollos tan importantes como la Antropología Histórica de la Familia, por ejemplo. Algo parecido ocurre con la "educación para la salud" y la "educación sexual". En el DCB, ambos temas se plantean, como era de esperar, en términos fuertemente medicalizados (en el segundo caso "sexologizados"¹⁶), olvidando por completo el potencial crítico del análisis de los procesos de medicalización (y sexologización) desarrollado por disciplinas como la Antropología de la Salud y la Medicina o la Antropología Sexual. Si incluimos en este apartado la "educación del consumidor", sorprende que se nos remita únicamente a la Geografía para el estudio de hábitos de alimentación, vestido y ocio, olvidando completamente el potencial de las monografías etnográficas desarrolladas por la Antropología Social y Cultural (y teniendo en cuenta la existencia en España de un fuerte desarrollo de la Antropología de la Alimentación). ¿Y qué decir de la "educación moral y cívica"? Sin duda, las aportaciones de la Antropología son básicas a la hora de mostrar el relativismo histórico-antropológico de los valores morales, la práctica inexistencia de estructuras universales de juicio moral y el carácter de construcción

histórico-social que tienen las "normas sociales vigentes". Esto implicaría, no obstante, menos adoctrinamiento y un mayor desarrollo del sentido crítico, una auténtica educación para la ética, y no parecen ir por ahí los tiros. Incluso en el campo de la "educación ambiental", los trabajos desarrollados desde la Antropología Ecológica pueden contribuir a dar una visión más global del tema, que rehuya los dogmatismos cada día más al uso de los movimientos ecologistas más politizados.

Si pasamos de lo que son propiamente los campos temáticos contemplados en el DCB a los objetivos de tipo general que se supone que deben contribuir a alcanzar, la cuestión nos aparece todavía con mayor claridad. Planteémoslo simplemente, como reflexión final, qué supone la exclusión de la Antropología Social y Cultural (junto con otras disciplinas del ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales) ante objetivos como los siguientes:

- ♦ Reconocer y valorar críticamente las diferencias de tipo social rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.
- ♦ Analizar los mecanismos y roles que rigen el funcionamiento de las sociedades.
- ♦ Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural.
- ♦ Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y

¹⁶ Como he intentado mostrar en el trabajo que se menciona al principio (Vendrell, 1996 - actualmente en publicación en las actas del congreso) y que dio origen a este artículo.

mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos.

- ◆ Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo.
- ◆ Formar personas responsables para vivir en una sociedad pluralista.
- ◆ Comprender los aspectos multiculturales de los temas históricos, geográficos o sociales.
- ◆ Conocer el funcionamiento de la sociedad de consumo y potenciar la aparición de actitudes críticas ante el consumismo.
- ◆ Dotar a los alumnos de procedimientos que les permitan investigar la realidad.

BIBLIOGRAFIA

FOUCAULT, MICHEL

1984 *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

FOUCAULT, MICHEL

1992 *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.

GEERTZ, CLIFFORD

1987 *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

GLASERSFELD, ERNST VON

1996 "Aspectos del constructivismo radical", en PAKMAN (comp.), *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

LAMO DE ESPINOSA ET AL.

1994 *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad Textos.

LARROSA, JORGE

1995 "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí", en LARROSA (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, pp.259-332.

MARINAS, J. M. Y SANTAMARIA, C.

1993 *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

MIGUEL, JESÚS DE

1996 *Autobiografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas

PUJADAS, JUAN J.

1992 *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

PUJADAS, JUAN J.

1995 "Antropología, ensenyament i societat multicultural", *BALMA. Didáctica de les Ciències Socials, Geografia i Història*, 1:57-66.

SZASZ, I. Y LERNER, S. (COMP.)

1996 *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.

THUILLIER, PIERRE

1983 "Contra el cientismo", en *La trastienda del sabio profusamente ilustrada*. Barcelona: Fontalba, pp.92-116.

VARELA, JULIA

1991 "El triunfo de las pedagogías psicológicas", *Cuadernos de Pedagogía*, 198:56-59.

VARELA, JULIA

- 1995 "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo", en LARROSA (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, pp.155-192.

VENDRELL, JOAN

- 1995 *Passions ocultes. La gestió del cos i els processos de sexualització*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

VENDRELL, JOAN

- 1996 "Algunas consideraciones (antropológicas) sobre la educación sexual". Comunicación presentada en el *III Congreso de Historia da Antropoloxia e Antropoloxia Aplicada*, en publicación.

VENDRELL, JOAN

- 1997 "La sexualitat: Una consideració antropològica", *Revista Kesse*, en publicación.

WALKERDINE, VALERIE

- 1995 "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana", en LARROSA (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, pp.79-154.