

Antropología y educación secundaria en Catalunya

Anthropology and Secondary Education in Catalonia

REBUT: 22.05.2015 // ACCEPTAT: 24.07.2015

Pepi Soto Marata

GRAFO- Grup de Recerca en Antropologia Fonamental i Orientada
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Resumen

En Catalunya se han diseñado, organizado y realizado iniciativas relacionadas con la incorporación de la Antropología Social y Cultural al mundo de la enseñanza secundaria, pero los formatos y las modalidades que lo han hecho posible son múltiples, generalmente poco explícitos y específicos, y orientados a la transversalidad curricular o a la formación del profesorado. El artículo ofrece un repaso exploratorio a parte del trabajo llevado a cabo en este sentido, desde la disciplina socioantropológica tomando en consideración los avatares políticos, económicos e identitarios que se han ido vertebrando desde finales de siglo XIX con la educación y la escuela, así como la posición académica de la disciplina en esos procesos. Reivindica el derecho a ejercer la Antropología especialmente en enseñanza secundaria, desde el pleno reconocimiento de sus potencialidades, sus saberes y sus profesionales.

Palabras clave: antropología social y cultural, enseñanza secundaria, antropología y educación, profesionales de la antropología

Abstract

In Catalonia initiatives for the inclusion of social and cultural anthropology in secondary education have been designed and implemented. The formats and modalities that have made this possible are many, but have generally been insufficiently explicit or specific, and mainly involve introducing anthropology across the curriculum or as part of teacher training. This article is an exploratory look at some of the work carried out in this regard, taking into consideration political, economic and collective identity changes since the end of the 19th century and their relationship to education and the schools, as well as the way anthropology has been positioned academically in these processes. It is argued that anthropology should be included in secondary education in recognition of its potential, its contributions to knowledge and its professionals.

Keywords: sociocultural anthropology, secondary education, anthropology and education, professional anthropologists

Introducción

Este texto explora algunas explicaciones acerca del desencuentro entre la Antropología Social y Cultural y el mundo escolar en Catalunya, en particular la Enseñanza Secundaria, a raíz de un encargo recibido para dar cuenta de la presencia de la disciplina antropológica en las aulas catalanas. No se trata pues de la presentación de resultados de una investigación con este objetivo, sino precisamente de plantear su necesidad y de apuntar algunas cuestiones a tener en cuenta para futuras líneas de trabajo. El texto intenta desmarcarse de las reiteradas referencias a cuestiones de interculturalidad e inmigración que suelen acompañar a buena parte de los planteamientos y desarrollos de la Antropología en el mundo de la escuela y de la educación, especialmente cuando no se realizan desde la disciplina antropológica, aunque en ocasiones sea inevitable referirse a ellas. Por eso se ha prestado especial atención en diferenciar la educación intercultural de la diversidad y variabilidad cultural y, por eso mismo, no van a encontrarse referencias exhaustivas a los muchos desarrollos e iniciativas, de distinta naturaleza, en cuestiones de interculturalidad en las escuelas. Al mismo tiempo, aunque referido a la Antropología y a la Educación no se trata de un texto sobre Antropología de la Educación. La Antropología en Educación Secundaria es, por supuesto, un planteamiento, un deseo y una necesidad articulados con el mundo de la educación pero ni agota a la Antropología de la Educación en sus evoluciones y especializaciones ni se circunscribe exclusivamente a ella.

Dicho esto, puede afirmarse que en Catalunya la Antropología Social y Cultural no ha formado ni forma parte de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, como no sea en el restringido marco de la optatividad que diseñan los centros a propuesta del profesorado o por iniciativa de algunos docentes, con intereses particulares sobre la diversidad cultural y con alguna clase de conocimiento de la disciplina, quienes, en el contexto de las asignaturas regladas que puedan estar impartiendo, decidan incorporar algún contenido o alguna estrategia metodológica propias de la Antropología Social.

Un momento histórico privilegiado en que hubiera sido posible incorporar una mayor presencia de la Antropología en la enseñanza fue durante el desarrollo experimental de la LOGSE.¹ Sin embargo, en el caso catalán, esa posibilidad o bien se relacionó con la formación permanente del profesorado en temas de diversidad cultural e inmigración, o bien se circunscribió al eje transversal de la Interculturalidad y no al desarrollo de asignaturas optativas específicas o a la incorporación explícita de la Antropología en el temario de otras asignaturas, como ocurrió en otros lugares del territorio español.

No se ha llevado a cabo, aún, investigación alguna sobre la presencia de la Antropología en la Enseñanza que permita saber qué puede estar ocurriendo en la actualidad para intentar sistematizar alguna respuesta consistente a esta pregunta. Sin embargo mi trayectoria profesional y académica por esta senda me ha ofrecido la posibilidad de conocer de primera mano algunos autores, textos, hechos y circunstancias que considero relevantes para plantear, aunque sea parcialmente y de

¹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, publicada en el BOE nº238 de 4 de octubre de 1990. Si bien con anterioridad la incorporación de contenidos afines pudo producirse también, como por ejemplo en la asignatura de Formación Humanística del Área Formativa Común en la Formación Profesional de Grado I (Moreno y Fernández 1993: 38) de acuerdo con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, publicada en el BOE nº187 de 6 de agosto de 1970.

modo exploratorio, el proceso que en Catalunya ha acompañado las aproximaciones de la Antropología al mundo de la Enseñanza.

Este texto se estructura en dos partes y un cierre abierto. La primera parte “Cronología tentativa de un proceso en construcción”, propone un repaso breve y parcial a la consideración de la diversidad cultural en las aulas catalanas, poniéndola en relación, sin ánimo de exhaustividad, con: a) la tradición de los movimientos de renovación pedagógica de Catalunya, b) algunos acontecimientos políticos, económicos y sociales que han tenido lugar desde finales del siglo XIX hasta la actualidad y c) el desarrollo de los estudios etnológicos y la incorporación de la Antropología Social en la academia y, progresiva aunque débilmente, a la educación. La segunda parte del texto incluye una “Exploración no sistemática a día de hoy” sobre la experiencia de la Antropología en Secundaria por parte de estudiantes del Grado de Antropología Social y Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona, sin otro ánimo que el de plantear algunos aspectos que sería necesario investigar para mejorar el conocimiento disponible en este sentido. El “cierre abierto” es más bien una llamada a la corresponsabilidad de las jóvenes generaciones de graduados y graduadas en Antropología Social y Cultural para seguir caminando hacia la recuperación y consolidación de la disciplina como ámbito de conocimiento propio en las Ciencias Sociales, y por supuesto, para avanzar en la definición de un lugar para la Antropología en Secundaria. También aboga por el pleno reconocimiento de los antropólogos y antropólogas como docentes de ciencias sociales, que puedan impartir otras asignaturas de Ciencias Sociales, además de Antropología, en las aulas de Secundaria.

Primera parte: cronología tentativa de un proceso en construcción.

Los movimientos de renovación pedagógica cuentan, en Catalunya, con una larga tradición. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, establecieron y desarrollaron propuestas educativas, en contextos escolares, con objetivos orientados al cambio social y político, en las que la consideración de la diversidad individual era uno de los paradigmas para la organización de la actividad educativa. En consonancia con ello se compartían otros supuestos fundamentales como la importancia de la vivencia y la experimentación educativa, la vinculación con el entorno o la organización de lazos de cooperación entre sujetos. A grandes rasgos, tenía en común con la mayoría de las propuestas de la Educación innovadora, como las postuladas desde la Institución Libre de Enseñanza por Francisco Giner de los Ríos a nivel estatal, la conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje como procesos de creación propia que requerían del acompañamiento y exigían la participación y la implicación, y por lo tanto, la corresponsabilidad. Esa elaboración de sentido y de saber no se basaba en la memorización, la repetición o el autoritarismo sino que se sustentaba en el diálogo, la escucha y la pluralidad. Desde esta perspectiva, la vertebración con la Antropología y su énfasis en la variedad parecería factible.

Sin embargo, el proceso de consolidación de la burguesía industrial catalana como fuerza política organizada a lo largo del siglo XIX, se fraguó simultáneamente a la elaboración ideológica de la identidad catalana. Esa identidad catalana, articulada desde intereses y necesidades políticas y económicas tanto del estado español como de Catalunya, seleccionó y elaboró un repertorio de criterios socioculturales asentados en esos intereses y necesidades, que cristalizaron en la

emergencia de un discurso de catalanidad hegemónico, estrechamente vinculado a los movimientos intelectuales de la Renaixença (Prats 1988), y también, ya a principios del siglo XX, a los movimientos intelectuales y artísticos del Modernismo y el Novecentismo. La Renaixença asumió un carácter conservador, ruralista y catolicista, y por su parte, el Modernismo y el Novecentismo a pesar de romper con los postulados de la Renaixença, no quebrantaron su corpus de valores y propusieron la modernización de la cultura catalana en términos compatibles, “(...) articulándose un modelo ambivalente de catalanidad que favoreció la identificación de las clases populares urbanas y de la población rural, con los postulados de las élites intelectuales y de la burguesía catalana” (Pujolràs y Soto 1990, 1991b; Soto 1995b). Todo ello no estuvo exento de conflictos ni se mantuvo al margen de los acontecimientos internacionales relativos a la organización del movimiento obrero y sus reivindicaciones sociales y económicas, como tampoco de las aportaciones de la pedagogía progresista.

Pero la realidad intelectual, política y económica de Catalunya tuvo implicaciones para las propuestas educativas del siglo XX puesto que de algún modo, ese contexto educativo de renovación pedagógica, que hubiera podido ser favorable a la perspectiva antropológica, quedó supeditado a dos realidades que no lo propiciaron. Por una parte a la pedagogía más radical que enarbolaba la lucha de clases y que, en el contexto catalán, se articuló entorno al pensamiento libertario y organizó iniciativas educativas transformadoras y críticas de gran impacto socioeducativo como la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia y por otra parte, a la pertenencia cultural renovada que planteaban y defendían los movimientos intelectuales hegemónicos de la Renaixença, el Modernismo y el Novecentismo. Ese contexto implicó otorgar cierta centralidad a la producción etnográfica de los folkloristas en el sistema de enseñanza, por lo menos parcialmente, en algunos aspectos como las representaciones sobre la tradición popular catalana.²

Sin ser ninguna excepción, el proceso de vinculación entre Educación y Política tuvo su máximo exponente durante las décadas de la dictadura franquista. La Antropología, incluso en su vertiente folklórica, quedó reducida a la mínima expresión, a la producción y recreación de una identidad estatal homogeneizadora y estereotipada que ignoraba al resto del mundo, invisibilizándolo y negándole la existencia, en coherencia con esa España una, grande y libre. La pobreza y las migraciones masivas tanto fuera como dentro de España reorganizaron el mapa demográfico, también en Catalunya. Las opciones innovadoras en el terreno educativo se circunscribieron, durante muchos años a la clandestinidad manteniéndose vivas en su ocultamiento, organizándose y emergiendo en cuanto fue posible, paulatina pero insistentemente, nuevas iniciativas privadas, propuestas educativas alternativas, organizadas en cooperativas sin ánimo de lucro. Corría la década de los años 70, las ciencias en general y las ciencias sociales en particular, recuperaban la esperanza y se preparaban para ‘regresar’. A mediados de los 70 se llevaron a cabo en Andalucía, Madrid y Catalunya los primeros trabajos de campo sobre Antropología Educativa, publicados por Akal (Knipmeyer, González Bueno y San Román 1980). Aunque estas etnografías no se orientaron a los contenidos curriculares ni a la incorporación de la Antropología en la enseñanza, daban cuenta de la relevancia de las relaciones entre *escuela, comunidad, territorio y política*, de

² En este sentido es imprescindible considerar las aportaciones coordinadas y editadas por Prats, Llopart y Prat (1982), Llopart, Prat y Prats (1985), en particular Janer Manila (1985), así como las de Prats (1988).

modo que sentaron un precedente fundamental en la disciplina, a pesar de que ésta no formara parte, aún, de ningún Plan de Estudios en la Academia.

La variedad y la complejidad de los elementos que intervienen en el proceso de institucionalización de una ciencia aumentan en la medida en que la nueva disciplina entra en conflicto con otras ya establecidas o con sistemas de conocimiento o dominación social que pudieran sentirse cuestionados. Esta fase de la evolución de las ciencias presenta su máximo grado de confusión en el caso de las ciencias del hombre y de la sociedad, y, particularmente, en la antropología. Los obstáculos que esta ciencia hubo de superar hasta alcanzar el estatus de ciencia académica tenían su origen en interrelaciones científicas, económicas o políticas, con frecuencia de difícil identificación. Las trabas interpuestas en su camino por algunos sectores sociales con gran influencia en los centros de poder, inclinaron a los científicos a establecer alianzas que necesariamente habrían de tener repercusiones en el desarrollo interno de la disciplina (Bouza 2001).

Entre mediados de los 70 y finales de los 80 la Antropología Social comenzó sus andaduras universitarias en formas diversas, como asignaturas, materias o áreas de conocimiento incorporadas en otros estudios. En 1978 se creó el Instituto Catalán de Antropología (ICA, Institut Català d'Antropologia), a partir de las inquietudes de un grupo de antropólogas y antropólogos, en su mayoría formados fuera de España, “por abrir nuevas perspectivas y formas de trabajo”.³ En 1983 la editorial Teide publicó *Antropología, hoy. Una introducción a la antropología cultural*, pensada para un momento en que “(...) en nuestro país, la antropología cultural es una disciplina poco desarrollada y poco institucionalizada, tanto en los ámbitos académicos (...) como en una dimensión aplicada (...)” (Frigolé *et al.* 1983: v). El volumen contaba con un capítulo dedicado a la Antropología y la Educación en el que se mencionaba que “No se trata de incluir otra asignatura en el plan de enseñanza básica y media, ya de por sí bastante recargado, sino de sugerir nuevos elementos y técnicas de aprendizaje en los alumnos y, por tanto, en la formación de los profesores, que aporta la antropología” (Comes 1983: 161). Comes recopiló lo que hasta entonces habían sido aproximaciones de la antropología al sistema de enseñanza, en forma de propuestas orientadas a la disminución del etnocentrismo, gracias a la aplicación, entre otros aspectos, de instrumentos de trabajo como “(...) los ciclos de vida, las redes sociales o las cartas de parentesco” (Comes 1983: 163) que inspiraron nuevos desarrollos en este sentido.

Durante ese mismo periodo la política en España experimentó cambios sustantivos de los que Catalunya fue partícipe destacada. Se recuperaron instituciones políticas fundamentales y se aprobó el Estatuto de Autonomía de Sau de 1979. La Generalitat de Catalunya dedicó grandes esfuerzos a la recuperación de políticas culturales y lingüísticas. Entre muchas otras iniciativas se creó el Servicio de Promoción Cultural del Departamento de Cultura de la Generalitat de Catalunya⁴ y antes, en 1978, se creó el SEDEC⁵, Servei d'Ensenyament del Català, principal impulsor del Programa de Inmersión Lingüística en las escuelas catalanas. En 1983, en el marco de las políticas reformistas en educación a nivel estatal, se creó el Programa de Educación Compensatoria que en Catalunya comenzó ese mismo año

3 www.antropologia.cat última consulta 10 de mayo de 2015.

4 Consultar Baltà (1985) para conocer el desarrollo en el ámbito de la dinamización cultural durante la primera etapa de la Generalitat de Catalunya (1980-1984).

5 Servicio de Enseñanza del Catalán, que dependía del Departamento de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.

con tres profesionales en el barrio de La Perona, en Barcelona (Llevot 2005).⁶ La evolución del Programa hasta la actualidad expresa con claridad la necesidad de formación sobre diversidad cultural, marginación, vulnerabilidad social y económica, desigualdad, migración, extranjería o minorías étnicas y, aunque el texto de Llevot no lo recoja, la Antropología Social ha tenido un papel que no ha sido menor en todo ello.

También a principios de los 80 comenzó la aplicación experimental de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) aunque no entró en vigor hasta 1990, y su implantación duró varios años a lo largo de la década de los 90.⁷ La LOGSE establecía las Áreas curriculares y sus contenidos, con la novedad de organizarlos explícitamente en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, de modo que por primera vez se exigía un esfuerzo al profesorado en la toma de conciencia de ciertos parámetros de la evaluación que, hasta ese momento, no se habían sistematizado. La Ley, a pesar de auspiciar formalmente nuevos escenarios educativos en los que la Antropología aparecía explícitamente: “La Antropología incorpora claves interpretativas para el estudio de las mentalidades, de los comportamientos y de las formas de vida y de organización de grupos y comunidades”⁸, y de establecer algunos principios fundamentales susceptibles de ser abordados desde la Antropología Social:

(...) Es necesario abrir el currículum escolar a temas y asuntos de nuestro tiempo, característicos de las sociedades en que vivimos, pero también estudiar sociedades muy distintas a las nuestras, distanciadas temporal y culturalmente de nosotros. Se facilita así que los alumnos adquieran una visión más relativizada y descentrada de la vida contemporánea y que desarrollen un punto de vista más rico y contrastado.⁹

La LOGSE formulaba esta declaración de principios desde una Área de conocimiento, “Geografía, Historia y Ciencias Sociales” en la que la Antropología no tuvo opciones, entre otras razones porque aún era invisible en el repertorio de titulaciones universitarias. El desarrollo de esas intenciones explícitas se llevó a cabo por parte de las Comunidades Autónomas y en el caso catalán se recuperaron algunos de los planteamientos sobre la propia diversidad cultural de principios de siglo XX y se conformaron los contenidos desde otras disciplinas académicas.

La Ley, en su capítulo 21.3 relativo a la organización de la docencia y las materias optativas en Educación Secundaria Obligatoria, definía que: “Las Administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas”¹⁰, por lo que la posibilidad de organizar una asignatura optativa de Antropología dependía de las políticas educativas autonómicas, de los recursos docentes y de los perfiles profesionales de cada centro educativo, quedando su despliegue a merced de múltiples circunstancias y

6 Para conocer en detalle el proceso de implantación del Programa de Educación Compensatoria y su evolución hasta los actuales Servicios de Lengua y Cohesión Social, consultar Llevot (2005). Aunque no define el perfil académico de sus profesionales, queda muy claro el lugar que podrían ocupar los Graduados y Graduadas de Antropología Social en estos servicios.

7 Concretamente la Enseñanza Secundaria Obligatoria comenzó a implantarse el curso 1996-97 y terminó en 1999-00.

8 Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria, *Introducción Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, p.275. Citado en Soto (1995a: 181).

9 Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria *Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, p.278. Citado en Soto (1995a: 185).

10 BOE nº238 del 4 de octubre de 1990, p.28932.

voluntades, entre las que cabe contar el interés y motivación del docente por este tipo de cuestiones, al margen de su formación en Antropología.¹¹

Por otra parte, la LOGSE establecía una novedad interesante relacionada con la importancia de los contenidos transversales a todas las Áreas de conocimiento. La transversalidad en el currículum, se definía por ámbitos como la Educación para la Salud, la Educación para el Consumo, la Educación para la Paz o la Educación Intercultural, de modo que, aunque la Interculturalidad se incluyó por primera vez en los currículos escolares, no se puso en relación con el ámbito de conocimiento de la Antropología Social, sino que fue planteada desde propuestas de Educación Intercultural¹² ofrecidas e impulsadas desde la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. La Antropología tampoco tuvo ninguna opción en lo relativo a la transversalidad curricular porque dependía de las plantillas de profesorado ya contratado y no había antropólogos o antropólogas en los equipos docentes. Aun así, la posibilidad de transversalizar la Interculturalidad en las distintas Áreas del currículum, propició la formación complementaria del profesorado, de modo que la Antropología Social pudo abrirse camino en los Planes de Formación que se articularon para acompañar la implementación de la Reforma Educativa en la década de los 90. Lógicamente durante esos años las Ciencias de la Educación emprendieron numerosos proyectos formativos de distinta índole para dar respuesta a la nueva situación social y educativa, y los profesionales desarrollaron programas en los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las Universidades en colaboración con las Instituciones públicas.

En 1989 se emprendieron dos investigaciones simultáneas en las que se analizaron por primera vez libros de texto escolares desde una perspectiva socioantropológica. En uno de los proyectos¹³ se investigó el etnocentrismo, el racismo y la xenofobia presentes en los libros de texto de EGB, BUP y FP¹⁴ y en el otro se analizó la transmisión de la identidad étnica catalana en los libros de texto de Ciencias Sociales de la ESO.¹⁵ Pero fue en 1992, con la implantación de la Licenciatura de segundo ciclo en Antropología Social y Cultural, cuando tomó cuerpo la posibilidad de que la Antropología Social estuviera ahí, en algún lugar, cerca de la educación y de la escuela, aunque en la Universitat Autònoma de Barcelona se había comenzado un poco antes, tanto en el Instituto de Ciencias de la Educación con un programa específico de Educación Multicultural, como en la Facultad de Filosofía y Letras con la organización del Postgrado en Antropología

11 Cabe citar el interés en Catalunya por la edición de materiales educativos que orientaran el trabajo de los créditos variables optativos, muchos de los cuales permitían incorporar alguna clase de perspectiva socioantropológica en el tratamiento de sus contenidos, aunque no estuviera planteado de manera explícita y por lo tanto, en buena medida, la presencia de la Antropología en clase siguiera estando en manos del profesorado.

12 Aunque desde la Antropología Social hubo muy pocas propuestas puede consultarse Soto (1995a y 1996).

13 Encargo del Consell Municipal de Benestar Social del Ayuntamiento de Barcelona, realizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Diseñada y coordinada por Joan Lluís Alegret contó con la colaboración de Jordi Moreras y Carles Serra. Puede consultarse Ajuntament de Barcelona (1991).

14 EGB (Enseñanza General Básica), BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y FP (Formación Profesional).

15 Diseñada y desarrollada durante el curso 1989/90 en el marco de la Licenciatura de Antropología Social de la Universitat Autònoma de Barcelona por Pujolràs y Soto (1990, 1991a, 1991b).

Aplicada al Bienestar Social, dirigido por Teresa San Roman.¹⁶ En 1990 se había formado el primer grupo de investigación de Antropología Social dedicado a cuestiones de Antropología y Educación, creado a propuesta de Silvia Carrasco y liderado por ella misma, bajo el auspicio de Teresa San Roman.¹⁷ Entre 1990 y 1995 se programaron varias ediciones de cursos introductorios a la Antropología en la oferta de formación del Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras de Catalunya. Los cursos diseñados en dos niveles consecutivos fueron “Antropología Social y Cultural aplicada a la Educación”, nivel I y nivel II.¹⁸ En estos cursos se impartieron contenidos orientados al conocimiento general de la Antropología, a la organización de una perspectiva crítica sobre los formatos y propuestas curriculares en vigor y a la incorporación de nuevas fórmulas para transformar las conceptualizaciones y las prácticas en las aulas. Los perfiles del profesorado eran fundamentalmente de ciencias sociales pero bien es cierto que en alguna de las ediciones de los cursos participaron docentes de perfiles matemáticos, físicos o artísticos. Simultáneamente a las programaciones del Colegio de Doctores y Licenciados, se ofrecieron modalidades de formación al profesorado en cursos y en asesoramientos de mayor duración, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación de las distintas Universidades. La demanda en este sentido iba en aumento y el modelo de formación podríamos decir que “progresaba adecuadamente”, se valoraba útil e interesante y seguía evolucionando. Algunas antropólogas y algunos antropólogos compartíamos *el terreno* con las Ciencias de la Educación pero éramos menos y más jóvenes.¹⁹

En este contexto, la diversificación de la población por efecto de los procesos migratorios de finales de los 80 iba de la mano del aumento en las necesidades formativas del profesorado que, a principios de los 90 comenzaba a tener en las aulas a los hijos e hijas de familias extranjeras de procedencias bien distintas.²⁰ Además de necesitar formación respecto a la Reforma Educativa, el profesorado necesitaba formación en temas de diversidad cultural, migraciones o extranjería. En 1993 se reestructuraron los Servicios Educativos de la Generalitat de Catalunya como el Programa de Educación Compensatoria y el SEDEC, y en 1994 el Departament d’Ensenyament impulsó Planes de Formación del Profesorado de larga duración y encargó a Teresa San Román la dirección de uno de ellos. Se trataba de un programa de formación de formadores para profundizar en la comprensión de la diversidad cultural, la marginación y las relaciones interculturales y el lugar que en todo ello debía de tener la escuela. El proyecto formativo se desarrolló en Catalunya durante tres años, finalizando en 1997-98.²¹ Muchos fueron los frutos de ese trabajo puesto que repercutió en centros escolares y

16 El Postgrado se programó durante la década de los 90 en sucesivas ediciones y contaba con una asignatura de 3 créditos teóricos, “Antropología aplicada a la educación” y otra de 3 créditos prácticos, “Prácticas de Antropología Aplicada a la Educación”.

17 Fue el grupo de investigación ELIMA que en 1998 fue reconocido como ANE interdepartamental por la UAB hasta finales del curso 2004/05 en que se disolvió.

18 Desde una perspectiva socioantropológica, Silvia Carrasco diseñó y consolidó una oferta formativa de extensión universitaria, de la que fui partícipe como formadora, orientada al profesorado de la nueva educación secundaria obligatoria, para hacer frente a las nuevas necesidades de formación.

19 Académicamente hablando.

20 En 1993 el gobierno de la Generalitat de Catalunya aprobó el primer Plan Interdepartamental de Inmigración que tenía previstas distintas actuaciones en los diferentes Departamentos de la Generalitat. Concretamente el Departament d’Ensenyament preveía actuaciones en el campo de la formación de profesorado formador para temas de interculturalidad.

21 Puede consultarse el detalle de la propuesta y su desarrollo en San Román (coord.) *et al.* (2001).

en profesionales de la educación, en formatos y modelos formativos, en especialistas en diversidad cultural, e incluso en algunos aspectos –pocos- de las políticas educativas. Y por supuesto en la investigación etnográfica en educación y en el avance del conocimiento de la Educación y de la Escuela desde la Antropología.

En 1996 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya publicó las primeras orientaciones para el desarrollo del currículum de la LOGSE en lo relativo a la Educación Intercultural. La propuesta se justificó con “Argumentos antropológicos, sociológicos y legales” (Generalitat de Catalunya 1996: 9-10) y desarrollaba: a) el concepto y el objeto de la educación intercultural; b) la importancia del profesorado; c) orientaciones para un currículum intercultural y d) orientaciones y ejemplificaciones.²² A lo largo de la década de los 90 se crearon multitud de materiales y recursos educativos orientados a la interculturalidad, a la diversidad cultural o a la lucha contra el racismo, aunque en la mayoría de ellos no participaron profesionales de la antropología.²³

Llegados a este punto, y consciente de que hubo mucho, muchísimo más de todo ello, quisiera destacar la década de los 90 como un tiempo en el que la Antropología Social se aproximó a la Enseñanza en Catalunya, pero circunscrita a la transversalidad y a la formación de profesionales, ahogada por los límites que establecía la Pedagogía o la Filosofía en el terreno de la interculturalidad. Mientras, en la Academia, las asignaturas de Antropología de la Educación sólo era posible impartirlas, con esta denominación, en los planes de estudio de Pedagogía y por parte de otros académicos no antropólogos. En este sentido se mantuvo un pulso durante algunos años que finalizó con el reconocimiento de la Antropología de la Educación como asignatura que podía denominarse así, formar parte de la Licenciatura de Antropología Social y Cultural²⁴ e impartirse por parte de antropólogos y antropólogos.

Desde finales de la década de los 90 y con el inicio del nuevo siglo, los cambios políticos y legislativos relativos a la Educación se han sucedido interminablemente, de modo que la transversalidad perdió su carácter de centralidad y fue sustituida por un nuevo paradigma: el de las competencias básicas,

22 Esta publicación (Generalitat de Catalunya, 1996), significó un referente para los profesionales de la enseñanza y estableció un precedente en cuestiones de interculturalidad y escuela en Catalunya, a pesar del sesgo de plantearse desde un concepto no antropológico de cultura, de la ausencia de perspectiva crítica sobre los propios mundos de normalidad cultural o de compartir supuestos sobre la uniformidad de perspectivas acerca de los otros culturalmente distintos, cualesquiera que estos sean. Durante el programa de formación dirigido por Teresa San Román anteriormente citado, se analizó a fondo este documento de principios sobre la educación intercultural.

23 Como por ejemplo *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*, una publicación de l'Associació de Mestres Rosa Sensat en su colección Dossiers Rosa Sensat, orientado a estudiantes de ciclo superior de la Enseñanza General Básica (EGB) y del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) (Buxarrais et al. 1991), o *Racista jo?. Propostes didàctiques i de participació entorn de l'exposició*, una publicación de las Áreas de Educación y de Servicios Sociales de la Diputación de Barcelona, relacionada con la exposición itinerante que se realizó a finales de 1997 por la Diputación de Barcelona y el Centro de Estudios Africanos, con actividades orientadas a grupos infantiles, juveniles y adultos, (Drac Màgic 1998). Muchas otras iniciativas se lideraron desde distintas instituciones entre las que destaca la Fundació Jaume Bofill.

24 Actualmente siguen impartándose con la misma denominación en planes de estudio de Pedagogía y de Antropología Social, sin embargo sus objetos de estudio, metodologías y enfoques teóricos se diferencian en algunos casos substantivamente. Sería interesante investigar en este sentido puesto que quizá arrojaría luz sobre la relación entre universos de formación no universitarios y los intereses y motivaciones de cada disciplina por la aplicación del conocimiento más allá de la academia.

transversales y específicas, que rigen el panorama educativo y el enfoque curricular desde la LOE (Ley Orgánica de Educación) de 2006²⁵ hasta las actuales propuestas de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) de 2013.²⁶ La idea de competencia²⁷ se sustenta en distintos contenidos –conceptuales, procedimentales y actitudinales– y se orienta a la capacitación de los estudiantes para actuar eficazmente en las diversas situaciones vitales con las que puedan encontrarse. En este sentido el concepto de competencia se plantea próximo a la transversalidad porque es desde los contenidos de todas las Áreas de conocimiento como se contribuye a su adquisición.

En la LOE se establecía el currículum en base al nuevo paradigma de las competencias básicas y se incorporaba la asignatura Educación para la Ciudadanía²⁸ con carácter de centralidad educativa. En ese momento pudo pensarse, de nuevo, que de algún modo el saber antropológico disponía de otra oportunidad. Este pensamiento se reforzó en Catalunya con las posibilidades que ofrecía la LEC (Llei d'Educació de Catalunya) de 2009²⁹, aunque fuera genéricamente. La LEC establecía en su Título V de Ordenación de las Enseñanzas, capítulo 52 sobre el *Currículum*, una serie de objetivos susceptibles de incorporar saberes antropológicos a pesar de que, de nuevo, no estuvieran explícitamente relacionados con ellos. Por ejemplo se alude a “(...) *comprender su entorno y relacionarse con él*³⁰ de manera activa, crítica, cooperativa y responsable; que los alumnos adquieran el *conocimiento de las características sociales, culturales, (...) del país, así como el conocimiento de otros pueblos y comunidades (...)*” (Parlament de Catalunya 2009: 86-87). En el mismo Título pero en su artículo 59 sobre *La Educación Secundaria Obligatoria*, en su punto 2, la LEC establece la finalidad de proporcionar a todos los alumnos una educación que les permita “(...) La comprensión de los *elementos básicos del mundo* en los aspectos científicos, *sociales, culturales* y artísticos. (...)” o más adelante: “(...) La *corresponsabilidad y el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades de las personas (...)*” o “*La resolución de problemas de la vida cotidiana*”. (Parlament de Catalunya 2009: 95-96).

La LEC cuenta con un Título sobre *La Comunidad Educativa* donde incluye un Capítulo, el Capítulo V, orientado exclusivamente a *La Convivencia*, cuyos Artículos 30, 31 y 32 pueden interpretarse en este mismo sentido. El Artículo 30 plantea el *Derecho y deber de la convivencia*, y en su punto 5 establece que “Los centros deben establecer medidas de promoción de la convivencia, y en particular, mecanismos de mediación para la resolución pacífica de los conflictos (...)” (Parlament de Catalunya 2009: 65-66). Tanto en el Artículo 31 sobre los *Principios Generales* como en el Artículo 32 sobre la *Mediación*, los planteamientos sobre la convivencia pivotan sobre la conflictividad y plantean la necesidad de mediar en

25 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el BOE nº106 de 4 de mayo de 2006.

26 Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, publicada en el BOE nº295 de 10 de diciembre.

27 Agradezco a Susana Tovías su apoyo y sus aportaciones en este punto.

28 La Educación para la Ciudadanía permitió durante algunos años el tratamiento de aspectos relacionados con la Antropología Social y Cultural aunque no garantizaba la perspectiva socioantropológica.

29 Ley 12/2009, del 10 de julio, de Educación, aprobada por el Pleno del Parlamento de Catalunya el 1 de julio de 2009, publicada en el Boletín Oficial del Parlamento de Catalunya nº 509/VIII del 8 de julio de 2009, promulgada el 10 de julio de 2009, DOGC nº5422 del 16 de julio de 2009.

³⁰ El énfasis es mío.

esas situaciones. Atribuyen a la Generalitat de Catalunya la potestad de “(...) adoptar medidas e iniciativas para fomentar la convivencia en los centros y la resolución pacífica de los conflictos” (Parlament de Catalunya 2009: 67).³¹

A pesar de los implícitos que emergen de las formulaciones legislativas, la Antropología sigue sin estar ahí con nombre propio. Tampoco los jóvenes graduados y graduadas tienen el camino trazado para poder ejercer como profesionales de la diversidad cultural en contextos escolares y educativos. Habrá que emprender la modificación de los Reglamentos de perfiles profesionales para participar en las oposiciones al cuerpo de profesorado o de los servicios educativos. Habrá de tenerse en cuenta esta posibilidad profesional a la hora de organizar nuevos Planes de Estudios de los Grados en Antropología Social y Cultural en el futuro y habrá que hacer frente a la incorporación clara y decidida de una asignatura de Antropología Social en la Enseñanza Secundaria. Vamos a seguir insistiendo.

De momento cabe mencionar aquí la feliz confluencia, que no fácil, entre los intereses de la disciplina antropológica y las exigencias del contexto social, económico y académico en las primeras décadas del siglo XXI. A pesar de las reticencias y las dificultades con que se ha implementado la reforma universitaria de acuerdo con los Planes Bolonia a nivel estatal, y también en Catalunya, la Antropología se ha encontrado con la posibilidad de plantearse seriamente y de una vez por todas la profesionalización de las nuevas generaciones de antropólogos y antropólogas. En este sentido, contar con prácticas profesionalizadoras en el Grado implica la posibilidad de vincularse al mundo real más allá de la academia y, por lo tanto, permite contar con la experiencia de ahondar y precisar qué se aporta a la sociedad desde el saber antropológico. El mundo de la enseñanza secundaria, entre otros muchos mundos, está precisamente ahí.

Para cerrar este primer apartado a modo de recapitulación partiré de la rotunda afirmación de Freire (1985) relativa a que no hay nada parecido a un proceso educativo neutral. Como es bien sabido, lo político y lo económico nunca andan lejos de lo que ocurre en las escuelas o en las universidades. Actualmente, la situación política en Catalunya apunta a aires de cambio en los que el horizonte comienza a legitimarse desde la aspiración soberanista, entre otras aspiraciones y, consecuentemente, se reinterpretan algunos de los postulados de un siglo atrás, en lo referente a la educación y la pertenencia cultural renovadas, y se revitalizan los repertorios simbólicos asociados al folklore, la tradición y la cultura popular, sin menoscabo de incorporar al imaginario colectivo la vinculación identitaria a la modernidad, sus repercusiones y sus logros, como ya se hiciera con anterioridad.

En este contexto la presencia de la Antropología o de los saberes socioantropológicos en el sistema de Enseñanza catalán, seguirá estando indisolublemente relacionada con el contexto y el modo como vayan ocurriendo las cosas y, lamentablemente, con su falta de poder en el conjunto de las disciplinas

31 En este sentido el Departament d'Ensenyament ha incorporado los Servicios de Mediación, después de algunas iniciativas, surgidas en los núcleos urbanos por exigencias de sus respectivas realidades escolares y sociales. El precedente clave a nivel estatal fue el SEMSI, el Servicio de Mediación Social Intercultural, creado y dirigido por el profesor Carlos Giménez de la Universidad Autónoma de Madrid, durante más de diez años en la Comunidad de Madrid. Sin embargo, el planteamiento de la mediación en las escuelas de Catalunya relacionada con la convivencia, ha ido orientándose al empoderamiento del profesorado y progresivamente de los propios escolares, consolidando un modelo de mediación entre iguales que se ha generalizado, con el apoyo institucional. Otra cuestión es la organización de medidas de mediación orientadas al ámbito lingüístico o a la traducción, terreno en el que también se han desarrollado muchas iniciativas. En todo ello, la presencia de los y las antropólogos sigue siendo, en el mejor de los casos, complementaria.

académicas. Falta de poder que podría relacionarse, también, con la tendencia en el seno de la Antropología de mantener durante años “dos posiciones polarizadas: los partidarios de que la disciplina no saliese de los confines de la Academia e hiciese una aportación más bien teórica/crítica y los partidarios de su participación directa en la intervención social” (Valdés 2009: 115). Aunque esta situación histórica va “diluyéndose en los últimos tiempos” (Ibid.) ha supuesto algún freno en el desarrollo de la profesionalización.

En este sentido, las Ciencias de la Educación y la Política han marcado el paso a la Etnología y luego, a la Antropología. Las cuestiones relativas a la diversidad, y en particular a la diversidad cultural, se han ido resolviendo siempre, o casi siempre, en Catalunya por parte de la Pedagogía y otras disciplinas como la psicología o la sociología, más presentes en los acontecimientos históricos del país, cercanas a la transformación social y a la renovación pedagógica y receptivas a la incorporación de nuevos contenidos y posibilidades de crecimiento profesional. Por su parte la Etnología catalana se entregó a la investigación de la cultura y la tradición popular, en consonancia con los desarrollos de la intelectualidad y la política de finales del siglo XIX y principios del XX y mucho más tarde, un siglo después, la Antropología Social en el terreno educativo vio limitada su capacidad al hallarse encapsulada en la formación permanente del profesorado o en actividades y reflexiones más o menos tangenciales respecto del núcleo central de los aprendizajes, con cuestiones de patrimonio, tradición y cultura popular o bien en temas de extranjería, inmigración y minorías étnicas. La tensión entre el énfasis en lo propio, el énfasis en lo diverso y el énfasis en lo común no escapa a las políticas educativas y en este sentido la Antropología crítica tiene dificultades para estimular su presencia en el sistema de Enseñanza. Seguramente no es de extrañar con los muchos aspectos concretos, recurrentes y urgentes a los que hay que ir ofreciendo respuestas, y con el mucho trabajo hecho ya por parte de muchas instituciones y personas. En Catalunya el despliegue normativo y cotidiano relacionado con la inmigración lleva décadas de rodaje y son muchas las respuestas diseñadas y las iniciativas emprendidas. También las hay en el ámbito de la cultura, del patrimonio y de la identidad. Y las escuelas se hacen eco de todas ellas, no tanto porque puedan aplicarlas y desarrollarlas día a día junto a sus quehaceres curriculares prescriptivos, como porque forman parte de sus aulas, de la experiencia de su cotidianidad, de sus inquietudes miles.

El siguiente apartado presenta una exploración tentativa y tangencial, no exhaustiva ni representativa, aunque significativa, sobre alguna clase de experiencia relativa a la Antropología en secundaria. El testimonio de unos pocos estudiantes plantea la importancia de la acción docente y, desde el anonimato, permite imaginar el trabajo transversal que se lleva a cabo en muchas aulas catalanas y sugiere la relevancia de investigar a fondo esta realidad.

Exploración no sistemática a día de hoy

A mediados de este curso académico solicité la colaboración voluntaria de algunas personas que cursaban³² el Grado de Antropología Social y Cultural en la

32 Concretamente se trataba del grupo de estudiantes de tercer curso a los que expliqué la iniciativa de publicar este monográfico y a los que invité a colaborar voluntaria y anónimamente, sin ningún ánimo de representatividad y únicamente a efectos exploratorios. La cuestión a

Universitat Autònoma de Barcelona, para que de manera espontánea recogieran en una redacción breve sus recuerdos sobre la presencia de la Antropología en los estudios cursados de Enseñanza Secundaria, ya fuera como asignatura o como contenidos particulares en asignaturas diversas. Consciente de que el hecho de estar en tercer curso del Grado les ofrecía mayores posibilidades de relacionar lo estudiado en secundaria con la disciplina antropológica porque ya eran conocedores de algunos de los contenidos que le son propios, pensé que sería un contrapunto heurístico que podría sugerir nuevas necesidades de investigación.

Las 31 personas que colaboraron aportaron información concreta y algunas reflexiones sobre sus experiencias con la Antropología en Secundaria. Tres de ellas se refirieron también a la educación primaria y una a un Grado universitario. De las 31 aportaciones, ocho testimonios no recordaban ningún tipo de presencia de la Antropología en Secundaria en ningún sentido.³³ Uno de estos casos afirmaba que “Nunca antes nadie ni en ninguna parte me había hablado de la Antropología, ni en la educación formal, ni no-formal, ni en la familia...”. Un par de personas reconocían que probablemente había contenidos susceptibles de ser tratados desde una perspectiva socioantropológica pero no había sido ese su caso. De los 23 casos que sí recordaban algo, 21 se referían a aspectos transversales relacionados con distintas asignaturas que fueron incorporados a iniciativa del profesorado y los otros dos casos fueron los únicos que informaron haber cursado una asignatura de Antropología. En ambos casos las asignaturas tenían carácter optativo³⁴, una “Introducción a la Antropología” impartida en un centro público por un docente no antropólogo y otra “Bases antropológicas y psicosociológicas” impartida en un centro concertado. Cabe destacar que las dos únicas asignaturas de Antropología que se informaron se habían cursado en un Ciclo Formativo de Grado Superior en Integración Social (CFGS). Uno de los estudiantes dejó constancia de que la mejor Antropología que cursó mientras estudiaba CFGS no fue en la asignatura específica sino en otra asignatura en la que, por iniciativa del docente que era antropólogo, trataron temas afines y muy bien contextualizados que le ayudaron a comprender la asignatura específica de Antropología.

Los 21 estudiantes que recordaron haber trabajado algo de Antropología en Secundaria a pesar de no tener ninguna asignatura específica, estudiaron mayoritariamente en centros de titularidad pública y se encontraron con contenidos de Antropología en 16 asignaturas impartidas en un total de 35 casos distintos, entre la ESO y el Bachillerato. Las asignaturas fueron las siguientes³⁵: Filosofía (8), Historia (5), Ética (4), Geografía (4), Ciudadanía (2), Religión (2), Ciencias Económicas y Sociales (1), Conocimiento del Mundo Contemporáneo (1), Cultura Audiovisual (1), Formas de vida (o similar) (1), Historial del Arte (1), Historia de la Filosofía (1), Literatura Catalana (1), Perspectivas Alternativas del Mundo (1), Psicología y Sociología (1) y Representaciones Teatrales (1). También Trabajo de

responder era si recordaban algún contenido o actividad relacionado con la Antropología en sus estudios secundarios.

33 Se ha respetado la transcripción literal de sus respuestas.

34 La optatividad en los Ciclos Formativos de Grado Superior se diseña en cada centro educativo, de modo que no existe información pública accesible para conocer la excepcionalidad de una oferta orientada a o desde la Antropología Social. La optatividad suele proponerse en el momento de la matriculación y en buena medida depende de las horas disponibles del profesorado después de repartir la carga lectiva de carácter obligatorio, por lo que un mismo centro educativo puede ofertar unas asignaturas optativas un curso y al siguiente otras distintas.

35 Ordenadas por frecuencia y respetando la literalidad de las respuestas, que pueden no ajustarse a la denominación formal de las asignaturas y/o materias.

Investigación de Bachillerato (1) y Día de la Diversidad (1) aun siendo formación individualizada o de centro respectivamente. En ningún caso se informaron asignaturas del ámbito de las Ciencias ni tampoco del ámbito Lingüístico, aunque se conocen sobradamente las posibilidades de incorporar la diversidad cultural en este último y de que en las formaciones al profesorado de educación secundaria alguno hay de esas áreas disciplinares.

En 30 de estas asignaturas la incorporación de contenidos relacionados con la Antropología fue a iniciativa del profesor o profesora que la impartía, que en seis de estas asignaturas era antropólogo o antropóloga. En nueve casos los estudiantes valoraron que lo que se trabajó fue breve, superficial o poco contextualizado “la visión no era muy antropológica sino de ‘verdad absoluta’” informó uno de ellos. En por lo menos cuatro casos expresaron que su experiencia escolar en relación con la Antropología fue decisiva en su trayectoria vital. Otros comentaron que “los temas eran susceptibles de ser pensados como antropológicos pero no se trataban así: temas éticos y morales, análisis e interpretación de casos; reflexiones filosóficas críticas, cotidianidad, reflexión, propuestas de mejora... pero no se presentó nunca como Antropología”, o bien creen recordar que “Se mencionó a la diversidad cultural y sin decirlo al etnocentrismo de las ciencias. Pero afirmaría que no se hizo mención a la diversidad cultural desde una perspectiva Antropológica”. También se documentó la situación de que aunque la Antropología no se concretara en contenidos precisos “El profesor nos habló de la Antropología, de cuán apasionante era y de cuán interesante sería que se impartiera la asignatura en el instituto”.

Los temas con los que la Antropología entró en relación en las asignaturas de Secundaria anteriormente mencionadas fueron variados y los soportes, recursos y estrategias docentes utilizados, también. Los temas que se informaron fueron los siguientes³⁶: Diversidad cultural, multiculturalidad, interculturalidad (8), racismo, xenofobia (3), relativismo cultural, etnocentrismo de las ciencias (2), el “sistema antropológico” de cada filósofo, tratando política, organización social, economía... en algunos casos aparecía el término Antropología pero entendida como la concepción de los hombres/mujeres que daba el filósofo (2), la escuela funcionalista o la teoría funcionalista de Malinowski (2), las religiones mayoritarias o diferentes creencias como Islam, judaísmo, budismo, hinduismo... (2), ética y sociedad (1), la Antigüedad y Herodoto (1), “trataron la Antropología mezclando la Biológica con la Cultural y al tratar la Cultural hicieron uso del paradigma evolucionista y nos hablaron de los estadios evolutivos” (1), cuestiones de Geografía Humana (1), la historia de los diferentes movimientos intelectuales (1), machismo, violencia (1), justicia (1), sistema penitenciario (1), las personas mayores (1), análisis de la familia, tipos de residencia, genogramas (1), temas de género, salud, familia (1), visión no Occidental del mundo, culturas africanas, la experiencia del profesor en África³⁷ (1), tribus aborígenes de Oceanía, su identificación con ciertos animales, su esquema sociocultural del mundo a partir del totemismo, visiones del mundo, significado simbólico... (1), emic-etic según Harris no según Pike (1), la dicotomía naturaleza-cultura (1), antropología feminista en “las mujeres y la filosofía” (1).

36 Ordenados por frecuencia con independencia de que formen parte de una misma respuesta o asignatura.

37 En este caso el docente era director de una ONG que trabajaba en África y les contó parte de su experiencia en el terreno.

Entre los recursos utilizados para tratar temas socioantropológicos recordaron: proyección de películas (4) – Baraka (2), documental sobre el papel del antropólogo en el Amazonas y el diario de campo (1)-, lectura de un texto de Lévi-Strauss (1), presentación de un proyecto elaborado por una antropóloga sobre la Asociación de Mujeres del municipio (1), discusiones en torno a escenas de situaciones complicadas que había que resolver tomando decisiones –situaciones de embarazo, drogas, conflictos con los amigos, la familia...- (1), trabajos de experiencias personales de los abuelos (1), debates sobre interculturalidad (1).

Como asignatura la Antropología Social era, y sigue siendo, una realidad ausente en las aulas de Secundaria Obligatoria y de Bachillerato en Catalunya. Parece ser más posible en Ciclos Formativos de Grado Superior relacionados con la diversidad, la inmigración y las conceptualizaciones de marginación y exclusión que sustentan los estudios orientados a la integración social, a la inserción socio-laboral, a la educación social o al trabajo social, aunque ello implique un sesgo claro en las posibilidades que ofrece la disciplina. La Antropología, si acaso, existe gracias a su tratamiento incierto, tentativo y transversal, que aun sin ser explícito está presente en algunas asignaturas de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Humanas, gracias, casi siempre, a la iniciativa docente.

Si en una exploración no sistemática a través del testimonio de 31 estudiantes, 8 nunca vieron u oyeron nada parecido a la Antropología, 21 la encontraron aquí y allá de la mano de profesorado interesado y únicamente 2 la estudiaron como parte de un temario de una asignatura de Antropología optativa en Ciclos Formativos de Grado Superior, parece acertado pensar en la necesidad de conocer bien esta realidad si se desea que la Antropología tenga un lugar claro en la Enseñanza Secundaria. Las posibilidades de incorporarla como asignatura existen a pesar de no estar reguladas explícitamente y a pesar de que poderlas programar dependa fundamentalmente de los recursos de profesorado disponibles en los centros educativos, de sus perfiles y de sus intereses.

Cierre abierto

Cabe reconocer que en el proceso de confluencia hacia el reconocimiento profesional de la Antropología, han tenido un lugar destacado la coordinación de esfuerzos de las universidades estatales en las que se impartía la Licenciatura de segundo ciclo de Antropología Social y Cultural, la creación en 2003 de la Comisión Estatal del Grado de Antropología (CEGA) y en 2007 de la Comisión para la Profesionalización de la Antropología (CPA). Se trata de iniciativas clave para la consecución de la formación universitaria inicial de Grado y para su paulatina, aunque incipiente, consideración en el mercado laboral.³⁸ Son, en buena medida, una fuente de inspiración y, si cabe, un claro reflejo de lo que ha ido acaeciendo en algunos congresos estatales de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español (FAAEE) sobre las cuestiones de profesionalización y de reconocimiento de la Antropología más allá de la academia³⁹, siempre presentes, aunque en mayor o menor medida, en sus distintas ediciones. De momento, la tesitura universitaria actual cuenta entre sus títulos de formación de Grado, de acuerdo a los dictados del Espacio Europeo de Educación

38 Para un conocimiento preciso de este proceso consultar Valdés (2012).

39 Como el VIII Congreso celebrado en Santiago de Compostela en 1999, el XII Congreso celebrado en León en 2011 o el XIII Congreso celebrado en Tarragona en 2014.

Superior, con el Grado de Antropología Social y Cultural, cuestión de suma importancia para el desarrollo de la disciplina entre otras razones porque los Planes de Estudio incorporan la formación profesionalizadora orientada a la inserción laboral de los antropólogos y antropólogas. Por primera vez se están llevando a cabo prácticas curriculares vinculadas a empresas, entidades e instituciones de distinta naturaleza, resolviéndose con ilusión y con la esperanza de que no haya vuelta atrás.

Sin embargo debe mantenerse la alerta porque la consolidación de la disciplina sigue sufriendo algunas amenazas, como la inesperada presentación de la Antropología –y la Etnología– como un subcampo de la Sociología en la clasificación FOS (Fields of Science and Technology).⁴⁰ La consideración como subcampo de la Sociología⁴¹ generó un alto nivel de alarma ante el que la comunidad internacional respondió inmediatamente: “El WCAA (World Council of Anthropological Associations) contactó con sus asociados para reaccionar ante una iniciativa con unas implicaciones negativas tan evidentes” (Valdés 2012: 8).

El proceso de amenaza hacia la Antropología y otras Ciencias Sociales, sigue un curso en el tiempo y en el espacio paralelo a multitud de iniciativas académicas y profesionales que van configurando el entramado concreto de su existencia y abogan por la permanencia, el reconocimiento y la consolidación de la disciplina y del oficio.

En noviembre de 2013 se celebró en Barcelona la Jornada “La Antropología Social en Educación Secundaria. Más allá de la inmigración”⁴² de la que surgieron algunas conclusiones en el seno de los grupos de discusión que se organizaron, con el objetivo de introducir la Antropología en la Educación Secundaria y dotarla progresivamente de mayor visibilidad. Surgieron dos líneas diferenciadas en las que trabajar para el conocimiento, el reconocimiento y la visualización de la Antropología Social:

Una de carácter más institucional que incluiría: la introducción de una asignatura de Antropología en la Educación Secundaria; la consideración de la Antropología como eje transversal de trabajo en toda la Enseñanza Secundaria; la necesidad de incluir la Antropología Social y Cultural en la formación del profesorado, en el marco de los Planes de Estudio de los Máster para la docencia en secundaria; el diseño y la elaboración de propuestas de trabajo conjunto con los Institutos de Ciencias de la Educación, para llevar a cabo formación continuada. Y otra gran línea de trabajo en la que se contemplaron: la realización de Jornadas, Seminarios o Cursos de formación para el profesorado; la elaboración de un inventario de las acciones que, en este sentido, se han llevado a cabo hasta el momento en el Estado español; el diseño de talleres y actividades para los jóvenes de los Institutos, centrados específicamente en la Antropología Social y en las posibilidades que ofrece para el análisis del mundo actual; la creación de un premio de investigación para estudiantes de secundaria; la publicación de un monográfico de la

40 La revisión de la clasificación FOS puede consultarse en OECD/OCDE (2007)

41 En detrimento claro respecto de la clasificación de la UNESCO de 1989 en la que la Antropología contaba con un campo propio (código 51 Anthropology) organizado a su vez en cuatro subcampos (5101-Cultural Anthropology; 5102-Ethnography and Ethnology; 5103-Social Anthropology y 5104-Other Anthropology Specialities) (UNESCO 1989: 12). En el campo 24, Life Sciences se incluía el subcampo 2402-Anthropology (physical) (UNESCO 1989:5).

42 Organizada por la Asociación Catalana de Profesionales de la Antropología (ACPA) y el Instituto Catalán de Antropología (ICA), convocó a antropólogas y antropólogos y a profesionales de la educación para abordar el debate acerca de la presencia de la Antropología en la enseñanza secundaria, contando con aportaciones académicas y con grupos de discusión con el objetivo de establecer continuidades entre las ponencias y las respectivas experiencias y realidades profesionales de las personas participantes.

revista *Quaderns-e* que recogiera los contenidos de la Jornada y profundizara en la necesidad de incorporar la Antropología en la Educación Secundaria, entre algunas otras propuestas.⁴³

Me consta que de ahí surgió una comisión de trabajo vinculada al ACPA que ha emprendido algunas acciones, aunque sea tímidamente, en lo relativo a las dos líneas de trabajo que surgieron de la Jornada. También estamos en ello.

No quisiera terminar este texto, sin mencionar que el 14 de mayo de 2015, el grupo de estudiantes que estaba realizando las Prácticas Externas en el cuarto curso del Grado de Antropología Social y Cultural en la UAB organizó un encuentro, bajo el auspicio del ICA y del ACPA, con un grupo de estudiantes de la Universidad del País Vasco que también cursaba Prácticas Externas en el Grado de Antropología Social. Bajo el lema “Y después... ¿Qué?” y con la voluntad, el interés y el firme convencimiento de que el intercambio de experiencias profesionalizadoras les permitiría profundizar en sus desazones y sus esperanzas como futuros y futuras antropólogos en aras a su inserción laboral, se estableció un precedente en lo que a la colaboración entre futuros profesionales de la antropología se refiere. No porque no hubiera habido iniciativas anteriores, que las hubo, sino por el énfasis de esta nueva generación en la incorporación al mundo del trabajo. Esto sí que es nuevo en la disciplina antropológica. De algún modo son ellos y ellas, jóvenes y capaces, quienes marcan el paso a día de hoy, quienes empujan para poder ser profesionales de la Antropología y esperan respuestas. Se necesitan antropólogos y antropólogas preparados para impartir Antropología en Secundaria ya sea en forma de asignatura o en su modalidad transversal, se necesita investigar lo que está ocurriendo en este terreno, organizar la modificación de Reglamentos de Profesorado para acceder a la contratación laboral, la revisión de los Planes de Estudio de Grado en Antropología Social o de los Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. Se necesita su fuerza y su capacidad joven para llegar mucho más lejos. Sin su implicación y compromiso menos se andará, aunque bien es verdad que tantear el mundo profesional en un contexto como el de la enseñanza, en el que no se contempla la Antropología, requiere de compañía y exige complicidad. Entiendo que esa es nuestra tarea y nuestro compromiso.

Hay que seguir trabajando en un mundo multidisciplinar pero para conseguir una interdisciplinariedad en la que estén todas las disciplinas que tienen que estar. Las Ciencias de la Educación y la Pedagogía Crítica han compartido trayecto con la Antropología Social y la Antropología de la Educación y no sería posible pensar el desarrollo de la disciplina sin las trayectorias próximas y compatibles de las investigaciones de la Sociología de la Educación o de la Psicología de la Educación. Pero la Antropología tiene el derecho y el deber de estar dentro de las escuelas, formando parte de la vida educativa y escolar, reivindicando su saber específico y los aportes que realiza. Si el mundo laboral debe reestructurarse y adaptarse a las nuevas situaciones, también el sistema de enseñanza tendrá que hacerlo ante una disciplina con cada vez mayor número de antropólogos y antropólogas preparados para compartir el mundo del trabajo en los servicios educativos o en las aulas de las escuelas e institutos. Profesionales no únicamente preparados, también decididos y dispuestos a encontrar su lugar y trabajar en él.

43 Extraído de la *Memoria final de l'activitat: Jornada l'Antropologia Social a l'Educació Secundària: Més enllà de la immigració*, presentada al Institut Ramon Muntaner (IRMU) en diciembre de 2013. Documento interno.

Bibliografia

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1991) *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

BALTÀ, P. (1985) “La dinamització cultural desenvolupada per la Generalitat de Catalunya (1980-1984)”, en LLOPART, D., PRAT, J. y LI. PRATS, (Eds.), *La cultura popular a debat*, Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular – Alta Fulla, pp.203-214.

BOUZA, J. (2001) “Bibliografía para una Historia de la Antropología en Cataluña”, *Biblio 3w Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol.VI, 321. www.ub.edu/geocrit/b3w-321htm, accessed on May 18, 2015.

BUXARRAIS, R., *et al.* (1991) “L’interculturalisme en el currículum. El racisme. Materials per a l’acció educativa”, *Dossiers Rosa Sensat* 45, Barcelona: Rosa Sensat.

COMES, P. (1983) “Antropología y Educación”, en FRIGOLÉ, J. *et al.*, *Antropología, hoy. Una introducción a la antropología cultural*, Barcelona: Teide, pp.145-164.

DRAC MÀGIC (1998) *Racista jo?. Propostes didàctiques i de participació entorn de l’exposició*, Barcelona: Diputació de Barcelona.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.) (1996) *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Málaga: Editorial Aljibe.

FREIRE, P. (1985 [1973]) *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI.

FRIGOLÉ, J. *et al.* (1983) *Antropología, hoy. Una introducción a la antropología cultural*, Barcelona: Teide

GENERALITAT DE CATALUNYA (1996) *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació Intercultural*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament.

ICA-ACPA (2013) *Memoria final de l’activitat: Jornada l’Antropologia Social a l’Educació Secundària: Més enllà de la immigració*, Barcelona: document policopiat.

JANER MANILA, G. (1985) “El paper de l’educació en la dinàmica de la cultura”, en LLOPART, D., PRAT, J. y LI. PRATS, (Eds.), *La cultura popular a debat*, Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular – Alta Fulla, pp.180-191.

KNIPMEYER, M., GONZÁLEZ BUENO, M. y T. SAN ROMÁN, (1980) *Escuelas, pueblos y barrios: tres ensayos de antropología educativa*, Madrid: Akal.

LEY 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado* 187, Madrid, España, 6 de agosto de 1970.

LEY 12/2009 del 10 de julio, de Educación. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* 5422, Barcelona, España, 16 de julio de 2009.

LEY Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado* 295, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.

LEY Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* 106, Madrid, España, 4 de mayo de 2006.

LEY Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* 238, Madrid, España, 4 de octubre de 1990.

LLEVOT, N. (2005) "Del Programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social", *Papers*, 78, pp.197-214.

LLOPART, D., PRAT, J., PRATS, Ll. (1985) *La cultura popular a debat*, Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular – Alta Fulla.

MORENO, M., FERNÁNDEZ, M^ªT. (1993) "Medios de comunicación y formación profesional", *Comunica* 1, pp.37-44.

OECD/OCDE (2007) *Revised Field of Science and Technology (FOS) Classification in the Frascati Manual*, Committee for Scientific and Technological Policy: Unclassified.

PARLAMENT DE CATALUNYA (2009) *Llei d'Educació de Catalunya*, Barcelona: Publicacions del Parlament de Catalunya.

PRATS, Ll. (1988) *El mite de la tradició popular. Els orígens de l'interès per la cultura tradicional a la Catalunya del segle XIX*, Barcelona: Edicions 62.

PRATS, Ll., LLOPART, D. y J. PRAT. (1982) *La cultura popular a Catalunya. Estudiosos i institucions (1853-1981)*, Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular – Alta Fulla.

PUJOLRÀS, D., SOTO, P. (1991a) "Relativisme i etnocentrisme. Una aproximació al Disseny Curricular de Secundària Obligatoria des de l'Antropologia", *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia, Lletres i Ciències de Catalunya i Balears*. Diciembre 1991.

PUJOLRÀS, D., SOTO, P. (1991b) "Anàlisi comparativa de dos llibres de text de Ciències Socials: Identitat ètnica i diversitat cultural", *Actas del II Simposium sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials. Escola Universitària de Mestres Sant Cugat. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 1991*, Barcelona: EUMO Editorial, pp.443:454.

-----.. (1990) "La transmisión de los contenidos de identidad étnica catalana: aproximación comparativa a través de dos libros de texto", *V Congreso de Antropología del Estado Español. Actas del Congreso*, inéditas, Granada: FAAEE.

SAN ROMÁN, T. (Coord.) et al. (2001) *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*, Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma.

SOTO, P. (1996) "La variabilitat cultural en el disseny curricular de Ciències Socials a l'ESO", *Balma, didáctica de les Ciències Socials, Geografia i Història* 3 (2), pp.73-79.

-----.. (1995a) "Interculturalidad: la variabilidad cultural como punto de partida para el desarrollo del currículum" en FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.) *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Málaga: Editorial Aljibe, pp.181-195.

----- (1995b) *Creación, implantación, transmisión y pervivencia de la imagen de Catalunya y de la identidad étnica catalana*, ensayo inédito.

UNESCO (1989) *Proposed International Standard Nomenclature for Fields of Science and Technology*, París: UNESCO Archives.

VALDÉS, M. (2012) “Antropología e interés público. El desafío profesional de la antropología en España”, *Revista de Antropología Experimental*, 12, pp.7-21.

----- (2009) “Entrevista”, *Revista del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico* 70, pp.114-118.

© Copyright Pepi Soto Marata, 2015

© Copyright *Quaderns-e de l'ICA*, 2015

Fitxa bibliogràfica:

SOTO MARATA, Pepi (2015), “Antropología y educación secundaria en Catalunya”, *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 20 (1), Barcelona: ICA, pp. 71-90. [ISSN 169-8298].

