

2.- Antropología y bioética en la enseñanza secundaria

Mercedes Expósito

Comenzaré mi intervención con una cita de Martin Amis que se refiere a nuestras dificultades para enfrentarnos a cuestiones que escapan a nuestra comprensión y a nuestro control. Dice así:

“Distorsionan toda vida y subvierten todas las libertades. De alguna manera no nos dejan elección alguna. No hay en la tierra un alma que las quiera, pero aquí están.

Estoy harto de ellas; harto de las armas nucleares. (...) Cuando en mis tratos con este extraño asunto tengo que leer mucho o pensar demasiado tiempo, tengo náuseas, náuseas físicas. En cualquier sentido concebible (...), las armas nucleares repugnan. Ellas están allí y yo aquí —ellas son inertes, yo estoy vivo—, y sin embargo me producen ganas de vomitar, (...)

Todas las mañanas, seis días a la semana, salgo de mi casa y recorro en coche una milla hasta el apartamento donde trabajo. Durante siete u ocho horas estoy solo. Cada vez que oigo en el aire un gemido súbito o uno de los más atroces impactos de la vida ciudadana, (...) no puedo evitar preguntarme cómo sería. Supongamos que sobrevivo. Supongamos que no se me derriten los ojos en la cara, que no me toca el huracán de misiles secundarios en que hormigón, metal y cristal se han convertido bruscamente; supongamos todo esto. Me verá obligado (y es lo último que tendré ganas de hacer) a desandar la larga milla que me separa de mi hogar a través de la tormenta de fuego, los restos de los vientos de mil millas por hora, los átomos descarriados, los muertos envilecidos. Luego —Dios mediante, en caso de que todavía me queden fuerzas y, por supuesto, de que aún estén vivos— tendré que encontrar a mi mujer y mis hijos y tendré que matarlos.

¿Qué debo hacer con pensamientos como estos? ¿Qué debe hacer cualquiera con pensamientos como estos? (...)

En la esfera discursiva existen diversas maneras de escribir mal sobre las armas nucleares. (...) Son versiones de esos cuentistas de parada de autobús que aseguran que la guerra nuclear no será ‘para tanto’, especialmente si consiguen llegar hasta el chalet de una tía suya en Dorset (...). No ven de qué manera las armas nucleares lo ponen todo en cursiva mayúsculas. No enterarse de lo que significan las armas nucleares es como no enterarse de lo que significa la vida humana. Y esta es, de hecho, la base de nuestra dificultad. “Martin Amis “Los monstruos de Einstein”

Aunque esta cita se refiere específicamente a la guerra nuclear, puede aplicarse a cualquier tecnología capaz de destruir vidas humanas. El suicidio colectivo es una posibilidad que surge en la sociedad posindustrial y sus tecnologías nucleares, químicas y genéticas.

Ruego sepan disculparme por esta referencia literaria pero creo que en el espacio literario hay algo que nos pone en contacto inmediato con la identidad humana, ¿no

encontramos en la literatura un desfile de grandes respuestas a la pregunta “¿quiénes somos?”, ¿qué mejor que la respuesta “somos los monstruos de Einstein” para comprender hasta dónde hemos llegado?

Martin Amis nos ha servido para acercarnos un primer paso a uno de los dos temas que se plantean en esta mesa: la antropología en la enseñanza secundaria. Desde este marco podemos aventurarnos a preguntar: ¿qué entienden nuestras alumnas y alumnos por ser, no por “el” ser, sino por “ser” humano?

Una posible respuesta es que tienen nociones “científicas”, es decir, eso que han tenido que memorizar para superar asignaturas como ciencias naturales, historia, incluso física, química... En este sentido, mi experiencia es que, formulada esa pregunta, sus respuestas son del tipo “el ser humano es un animal racional,” “el ser humano es un ser vivo” y otras por el estilo que, parafraseando el texto de Martin Amis, indican que no se enteran de lo que significa la vida humana. Incluso, dada la frecuencia del recurso a la racionalidad como cualidad distintiva de lo humano, podemos afirmar que en su auto-comprensión resaltan la discontinuidad de lo humano y su independencia con respecto al resto de la naturaleza.

Por otra parte, tienen ciertas nociones acerca de que “ser” humano implica rasgos psicológicos y de carácter, es algo que les enseñan en literatura; pero todo ello está desvinculado de su experiencia vital, son cosas que hay que saber, no son algo que surge en conversaciones con sus amigos, su familia, etc.

Y así, una de mis alumnas, al preguntarle ¿qué es el ser humano?, me cuenta: “me parece una pregunta seria pero los que nos enseñan le dan mucha más importancia a ‘¿qué es un logaritmo?’ o ‘¿qué es un soneto con estrambote?’ que a ‘¿qué somos nosotros?’ y, en general, nunca nos han explicado qué es el ser humano, bueno, sí, en filosofía, nos hablaban del ‘animal racional’ pero eso a mi no me aclara mucho las cosas”.

Por tanto, todo parece indicar que, a nivel personal y social, las cuestiones humanas apenas si se plantean y cuando lo hacen es de manera tal que la integración de la formación “académica” con la formación “vivencial” parece casi imposible. ¿Por qué ocurre esto? quizás porque en la “académica” no hay tipos humanos, personas, y en la “vivencial” son lo único que existe.

Respecto a esto, considero que la literatura es un elemento fundamental, un recurso educativo con gran capacidad para establecer vínculos entre esas dos realidades; de hecho, muchas, principalmente alumnas, el sesgo de género es aquí importante, que tienen la capacidad de hacer variadas y complejas interpretaciones de lo que es el ser humano, son a su vez buenas lectoras. La literatura es esencialmente interdisciplinar y por eso ofrece enormes posibilidades para establecer puentes entre diferentes saberes, académicos, por una parte, y vivenciales, por otra.

Todo esto nos lleva a lo que creo es la gran deficiencia de nuestro sistema educativo: los pocos recursos en formación humanística con que cuenta tanto el profesorado como el alumnado, y como consecuencia, su déficit de formación interdisciplinar. Si identifico a las humanidades con la interdisciplinaridad es porque no puedo concebirlas, al contrario de lo que plantea la organización curricular en dos tipos de bachillerato, como algo totalmente distinto de las disciplinas científicas.

Las “ciencias”, en sentido fuerte, son un producto humano, y a las “humanidades” se las puede denominar también “ciencias humanas”. No es el lugar para analizar las

conexiones y dependencias entre ambas pero recordar que están constituidas por lenguaje puede darnos la pista de una serie de relaciones sin las cuales quizás no existiesen ni las unas ni las otras. Además, diferenciar de manera tajante entre asignaturas científicas y humanísticas conlleva el peligro de permitir que los prejuicios ideológicos de las primeras se revistan de carácter científico, ocultando así su carácter de prejuicios, e incluso, presentarse como verdades incuestionables, pues no hay que olvidar que la ciencia sigue apareciendo en demasiadas ocasiones como un discurso acrítico e infalible, simple descubridor de verdades y hechos. Con esto no solo se mantiene una distinción sino la jerarquía que consolida al animal racional- científico como de rango superior al humanístico-artístico. Hasta que punto se establece con ello la validez y superioridad de un modo de vida, el occidental científico-técnico, es algo sobre lo cual cada uno de nosotros podría reflexionar. Conjugar el componente científico con el económico, sociológico, ético, e incluso jurídico, permitiría introducir el componente político y asumir que la ciencia es un biopoder, es decir, genera cuerpos y formas de vida.

El déficit en formación humana tiene necesariamente que influir en el tipo de ciudadano (en el que se incluye tanto profesorado como alumnado) que produce nuestro sistema educativo y que, en mi opinión, recibe demasiado “ruido” pero tan poca información que resulta altamente manipulable, o, otra cara de lo mismo, tan bien integrado y sometido al sistema global que, preso de su orgía consumista-capitalista, es incapaz de frenar su propia autoenajenación.

Los conocimientos científicos que se imparten en la enseñanza media adolecen, pues, de carácter interdisciplinar, o, para emplear una expresión pedagógica, no han incorporado el enfoque transversal exigido por la legislación. Sin embargo, esta es la condición necesaria para formar personas críticas, para crear resistencias al orden global y permitir a las personas desarrollar la capacidad de orientar sus deseos y aspiraciones. Sin esto, se corre el peligro de que la humanidad se transforme en esa masa caótica contra la cual, ya en el siglo XIX, nos prevenían autores como Nietzsche.

Por otra parte, y entrando ya en el segundo tema que abordamos en esta mesa, a la bioética le corresponden un conjunto de problemas nuevos, todos ellos prácticos, y no sólo éticos sino también morales y políticos y que al afectar a la vida orgánica implican a su vez a las instituciones. Sin embargo, en los distintos niveles de las instituciones educativas generalmente se obvian esos problemas por considerarlos de escasa relevancia. Mi opinión es que en las diferentes asignaturas los temas de ciencia, tecnología y sociedad apenas se abordan, y, por ejemplo, si apenas se habla de las consecuencias sociales de la investigación biológica creo que la razón principal es que sigue actuando el presupuesto acrítico de que la ciencia es ideológicamente neutra. Mi impresión es que este presupuesto actúa de manera oculta en todas las materias clasificadas como “de ciencias”. Otro presupuesto es el de la ignorancia e incapacidad, este actúa tanto a nivel de la relación profesor- alumno, y a veces incluso en mayor medida profesor-alumna; como en la relación científico-ciudadano porque no debemos olvidar que, en nuestras democracias, el tecnocientífico reclama para sí lo que considera cuestiones técnicas y científicas pero que también podrían ser reclamadas por la ciudadanía como cuestiones de valores porque el derecho a decidir qué investigaciones y riesgos tecnológicos se aceptan debería figurar en la carta de derechos ciudadanos.

La convicción de que los objetos de investigación son entidades neutras opera también en la enseñanza impidiendo que buena parte del profesorado asuma la carga ideológica y valorativa que existe en todo quehacer humano. De hecho, la manera de designar las propias asignaturas es un obstáculo para abordar aspectos bioéticos o que tengan que ver con las interacciones ciencia-sociedad. Por eso, siempre resultan interesantes planteamientos que, como los de Soutullo, resaltan las implicaciones sociales de la biología y critican al determinismo genético que explica conductas con componentes socio-culturales desde modelos genéticos. Es el caso, por ejemplo, de la homosexualidad. Otro ejemplo sería el de recurrir al instinto para explicar la procreación y la maternidad, los cuales son comportamientos muy complejos en los que se entremezclan factores psicológicos, políticos, biológicos y socio-culturales.

Además, la divulgación de las explicaciones genético-deterministas ha llevado a que la mayoría de la población interiorice dicho discurso y así, incluso una gran parte del profesorado recurre a la explicación genética de comportamientos explicables desde un enfoque cultural, mostrando en ocasiones un déficit de capacidad crítica. Creo que esto es especialmente perjudicial para un colectivo que debería tener conciencia de que las estructuras simbólicas e ideológicas que transmite en el aula tienen la capacidad de formar y transformar, al menos en parte, el comportamiento y los valores del alumnado, y por extensión, de la sociedad.

Por último, señalar que, en mi opinión, los enfoques bioéticos apenas si constituyen un poco de letra muerta en los currículos de secundaria. En la práctica, las intervenciones educativas a lo sumo transmiten enfoques románticos de la naturaleza y la vida. Incorporar el componente bio y socio-ético implicaría tomar conciencia de temas de justicia social y desigualdad humana, sea esta de sexo, clase o raza pero para ello es necesario cuestionar de manera radical el modo de vida occidental.