

Pretendo amar a los demás como a mí mismo: La escuela como lugar de ciudadanía*

Raúl Iturra

Trataré a lo largo de este texto, de forma sintética, acerca de aquello que -en mi opinión- todo científico social debe saber sobre su propia normatividad y memoria social, de su propia cultura como decimos en antropología, si es que pretende interpretar la acción individual e interactiva que se produce en su sociedad. Es imposible hacer ciencia factual: percibimos los hechos contextualizados por una teoría que posee una historia milenaria. Es por eso que he escrito el libro *O Imaginario das Crianças: Os Silêncios da Cultura Oral*, del cual retiro algunas ideas para este artículo.

I LA HETEROGENEIDAD DE LO SOCIAL

La Europa del S. XVIII legó a la posteridad una idea muy importante. Y fue importante porque intentaba abrir el camino a la expansión de las ideas y de la experiencia. Ya el economista Montchretien (1653) había advertido que, si se me permite parafrasear a Hobsbawm (1962), la era del capital tenía tras de sí una larga historia, y que generaba y dinamizaba luchas entre individuos -amigos/vecinos/parientes- que competían entre sí a fin de acumular lucro. Esta observación iba al encuentro de lo que otro economista-teólogo, Tomás de Aquino, había debatido en su *Summa Theológica* (1215), esa tentativa de la Iglesia Católica de París, afincada en la Sorbona, de mantener el legado de unicidad y de igualdad que Agustín de Hipona nos legó en sus textos (385; 387). Los debates generados por Voltaire (1733), Montesquieu (1721), Smith (1776), Hume (1748), Locke (1690), Marx (1851) y Durkheim (1911) no eran nuevos. En Europa se puede trazar una continuidad dentro de una triple línea de pensamiento: la libertad que todos poseemos frente a nosotros mismos; la fraternidad de los miembros de la Humanidad; la igualdad de la que gozan los individuos ante las voluntades exteriores a ellos.

* Traducción del portugués por José María CARDESÍN

La Revolución Francesa de 1789 apenas sí hizo otra cosa que establecer por decreto lo que ya Beaumarchais (1732) había sabido popularizar en sus Bodas de Fígaro: que existen diferentes grupos sociales dentro de una misma cultura. Algunos grupos se dedicaban al trabajo rural; otros grupos, al trabajo industrial; otros en fin al ocio, a la contabilidad, a la política. En resumen, la mayoría se dedicaba a entregar su trabajo manual a los pocos que detentaban la jerarquía y el poder de decidir. Sin embargo, dentro de cada grupo social, una genealogía entrenaba a todos los individuos en el desarrollo y reconocimiento de las diferencias de poder, autoridad y capacidad de entender lo real: una lucha de sentimientos organizada amorosamente, dirigida a subordinar a todos a la gramática generacional. Generacional, porque uno siempre aprende cómo comportarse en el curso de la interacción con otras personas: cuerpos y mentes se van así “cargando” de ideas, que vienen a orientar el reparto desigual de la propiedad y de la gestión de los recursos. Y la posesión de los bienes, coyuntural como es, tiene influencia en las diferentes formas de entender que se suceden en distintas épocas cronológicas. Un buen ejemplo puede ser el de Portugal, que en menos de cien años pasó de la Monarquía a la República periclitante de los años veinte de este siglo; de ahí a la prolongada dictadura salazarista, revestida de “paternalismo” en su expresión metafórica pública; más tarde a la revolución de los claveles, al aprendizaje difícil de la unicidad democrática; y por fin a la dispersión de seres humanos y bienes generada por la nueva Unión Europea. Sólo uno de estos instrumentos ha sido apartado de la orquesta: la idea de república. Entre tanto las distintas generaciones, cada una de las cuales se ha formado en un contexto histórico distinto, conviven bajo el mismo techo, piensan de forma diversa, e intentan guardar las buenas maneras. Guardarlas entre seres diferentes, dotados de experiencias particulares que convierten lo social en un debate permanente: arremetiendo contra la vida infantil, relativamente indefensa porque carece de un pensamiento bien articulado. Y es que esa idea milenaria que nos invita a amar a los demás como a uno mismo, es difícil -de entender, de practicar- porque en la práctica no somos iguales.

II LA CULTURA DEL ADULTO

No somos iguales. Ni siquiera en términos fisiológicos. Los individuos que residen bajo un mismo techo guardan una correlación diferenciada con la cronología de la nación en la que viven. A lo largo de los trabajos de investigación que he desarrollado en los últimos treinta años, en etnias,

barrios y aldeas de países pertenecientes a continentes diversos, he podido observar cómo cinco tipos de personas -de grupos de edad- intentan comunicarse. No sólo cambia el lenguaje, como bien saben los semiólogos; o las ropas que definen la edad y condición de todos y cada uno. Lo más significativo que muda a lo largo del tiempo es la capacidad de comprender qué es preciso hacer en cada momento para mantenerse dentro de la Historia: es decir, para reproducirse a sí mismo y a los que vendrán después. Porque diferentes ideas comportan también una diversidad de formas de encarar la práctica cotidiana. Y allí donde el cuerpo había constituido hasta entonces el principal instrumento de trabajo con que contaban las personas, aparece ahora una nueva tecnología que requiere de mentes ágiles y capaces de actuar con rapidez. El adulto maduro, a quien la acumulación de experiencia ha hecho sabio, deja de ser la autoridad y el guía que orienta el pensamiento de los demás; ahora es el adulto aún joven, de pensamiento tan rápido como su forma de conducir automóviles, quien recibe el encargo de administrar personas y bienes. La cuarta edad se ha convertido hoy en día en un hecho común, una edad en la que las personas intentan ocupar su tiempo en tareas leves que puedan aportarles objetivos de vida material, más allá de los que les garantizan el ritual o la posición genealógica. He observado cómo hoy en día los contratos se establecen preferentemente con aquellos seres humanos que se encuentran en una fase de la vida en la que aún tienen mucho que aprender, pero que por razones fisiológicas resultan infatigables, veloces, capaces de asumir riesgos, ambiciosos por el mismo hecho de carecer aún de recursos propios. Aquello que durante siglos ha conformado la lógica universal necesaria para aprender a actuar, queda ahora en manos del extracto joven del grupo doméstico. Esa lógica dirigida a reproducir de forma más eficaz los recursos, que tanto Marshall (1890) como Mill (1859), Keynes (1930) o Friedman (1979) se encargaron de sistematizar: cómo elegir entre diversas alternativas con el fin de incrementar el ahorro o el lucro. Esa elección, o mejor ese ejercicio de elegir, comporta un riesgo que sólo resulta aceptable para aquel que sabe que aún tiene tiempo y medios, en alguna parte, para comenzar todo de nuevo. Por consiguiente, el núcleo central dentro del grupo de los adultos pasa a ser la cohorte de edad constituida por los jóvenes: aquellos que, desde muy pronto, entienden acerca de inversión, moneda, precios alternativos, objetos simbólicos de bienestar que pueden conseguir u obtener en un corto espacio de tiempo. De ahí que el estado de bienestar desaparece, para ser sustituido por el estado de ingreso mínimo con el que toda persona debería contar; y, caso de que no cuente con el, se le incentiva socialmente a buscarlo. El desempleo constituye una vergüenza para los más jóvenes de entre los adultos, en tanto que carecer de una

actividad remunerada se ha convertido en un hecho común entre los miembros maduros de los grupos adultos. La juventud permite contemplar lo real con fantasía, porque las ideas de omnipotencia y eternidad están aún presentes en su mente. El modelo a imitar lo constituye aquel muchacho o muchacha que desde muy pronto visten traje gris, guían veloces todoterreno, hablan sin parar por su teléfono móvil, recurren a créditos bancarios que han sido pensados precisamente para ellos, invaden la calle con el perfume que los envuelve. Dentro de la Unión Europea, y para el grupo maduro de entre los adultos, el hecho de ser empujado hacia la jubilación anticipada ha pasado a convertirse en la forma moderna de ascetismo. Una idea que ya sugiriera Mozart (1786) en el S. XVIII, inspirándose en Beaumarchais.

III LA CULTURA DE LOS NIÑOS

No son muchos los que saben que ese escéptico del S. XVIII ayudó al pueblo a pensar, y a Mozart (1786) y Rossini (1816) a escribir óperas. Tampoco es “de dominio público” el que otros autores de siglos anteriores, como Cervantes (1605) o Camôes (1572), analizaron las ilusiones que subyacían a los nuevos descubrimientos geográficos. Así como que El Bosco (c. 1470) supo plasmar al óleo esos dilemas a los que se enfrenta el ser humano; como Goya (1813) más tarde, movido por la rabia contra los bonapartistas. Y todos estos hechos aún son más desconocidos por esos niños que deben memorizarlos y dibujarlos, mientras van a la escuela, para después relegarlos al olvido en favor del ordenador, de la discoteca; en algún caso en favor de la droga que controla el acceso de los jóvenes de esta generación, a los que las ideas de Maastricht empujan a convertirse en objeto y sujeto activo de los contratos. Ni siquiera se menciona el hecho de que una parte de esas jóvenes generaciones en interacción abandone la Historia antes de tiempo, debido al estrés bajo el que se desenvuelven sus vidas. Porque el hecho de ser conscientes de ello podría acabar limitando su propensión natural al riesgo.

La epistemología de la infancia -corta como es esta etapa de la vida- comienza a formarse en la competencia por las notas, en la lectura de aquellos manuales que proporcionan respuesta a ciertas preguntas, en la memorización de hechos ilustres y de ideas que en su día contribuyeron a renovar lo social. Tanto yo (Iturra, 1990; 1991; 1994; 1995; 1996; 1997) como mis discípulos (Raposo, 1996; Reis, 1996; Vieira, 1995; Caria, 1994; Frazão Moreira, 1996) hemos podido analizar cómo los juegos infantiles no

constituyen un viaje a ciegas a la búsqueda de lo real. Por contra en el curso de los juegos se utilizan objetos que imitan aquellas tecnologías que desde muy pronto los niños deberán emplear al servicio de su propia reproducción y de la reproducción de lo social. El más novedoso de ellos es el teléfono móvil, la “pila” o “batería”. Durante años he estudiado a los niños, y he podido comprobar como donde antes se jugaba “a los papás” o “a los médicos”, ahora se juega “a los despachos”, se representan jerarquías, se desempeñan papeles de gestores. Esa ciencia -la economía- que, debido al hecho de que domina la reproducción social, ha obligado a las demás ciencias a entender de forma semejante la racionalidad gestora del ser humano, sobre todo a la edad en que ésta resulta más virulenta, más expansiva. Y así todas las ciencias colaboran en las campañas biológicas, médicas, legales, sociales, dirigidas a proscribir el tabaco y el café como bienes de consumo. Buena parte de los niños experimenta una vida acrílica, bajo el barniz de lo que les viene predefinido como rasgos constitutivos de su futura vida adulta. Y los adultos maduros, que apenas pisaron la escuela en los años 40 y 50 del presente siglo, y menos aún frecuentaron los cursos eruditos que dan acceso a la obtención del grado de “doctor”, no permiten que los niños se alejen de su moderno objetivo: aprender a administrar. El niño no comprende lo real, ignora la ilusión de la libertad de elección que ese real comporta; pero los adultos, padres o abuelos, que pertenecen a una generación muy distinta, son capaces de ver con antelación que el objetivo de los niños consiste en aprender a manejar la nueva tecnología, y a manipular de forma ventajosa el dinero mediante el recurso al ahorro y al crédito. Las historias contadas por Tolkien (1954-56), Gomes Ferreira (1963), Defoe (1719) o Castelo Branco (1861) van cayendo en desuso. Al igual que se van abandonando los estímulos a disfrutar de la música, del teatro; y quedan relegadas al olvido aquellas tardes donde el niño ampliaba su mente y adquiría serenidad al calor del cariño leal de un adulto dispuesto a apoyarle. Hablo del adulto que pertenece al propio hogar, no de ese otro adulto, profesor o catequista, que ha sido comisionado para empujar a los niños de un curso para el siguiente, ya recurra, o no, al estímulo de las calificaciones.

IV LA UNIDAD A TRAVES DE LA ECONOMÍA

Curso tras curso los niños son despachados, sepan o no, dado que se da por supuesto que su currículum escolar proporciona un instrumento adecuado para comprenderlos. Entre nosotros en Portugal, lo que se denomina “Area-Escuela”, o el así llamado “Desarrollo Personal y Social”, ejemplifican bien

esa invitación que desde el Ministerio de Educación se dirige a los profesores para que se apliquen a la innovación educativa, con el objetivo de enseñar a sus alumnos cómo debe ser la sociedad: materias estas que no consiguen ser innovadoras, tal y como he observado en compañía de aquella parte de mi equipo dedicada a estudiar las escuelas, porque los profesores no han recibido una formación enfocada a desarrollar su capacidad de improvisar a partir de lo real. El profesor debe enseñar a sus discípulos a sacar el mejor partido posible de los textos con los que se ha de enfrentar, así como las artes manuales que capacitarán al futuro adulto para volcar su cuerpo y su mente en el trabajo. Aquella “unidad por encima de la heterogeneidad” de los seres humanos, que enuncié al comienzo de este texto, debería poder alcanzarse a través del enriquecimiento personal del estudiante, que desde muy pronto aprende a ahorrar dinero, y a “ahorrar” esfuerzos a fin de rendir mejor en el trabajo. En último término no se trata sino de algo similar a aprender a utilizar los Diez Mandamientos, con el fin de poder desarrollar una interacción armónica con otros seres humanos, evitando apropiarse de aquello que pertenece a otros.

Entre tanto, y después de haberlo practicado personalmente en el curso de mi docencia y de mi investigación en Portugal, España y Francia, he llegado a la conclusión de que el medio más eficaz de enseñar a los alumnos a amarse a sí mismos y a entender el mundo que están llamados a transformar, consiste en invitarles a usar el método comparativo. Vivimos en el seno de una sociedad intercultural, constituida por una diversidad de etnias que han sido dislocadas y empujadas hacia su antigua metrópoli. Vivimos sobre una sucesión de estratos de memoria, repartida entre la arquitectura que nos rodea, las calles que pisamos, la diversidad de trazados urbanos de las ciudades que recorremos; una memoria que se plasma en la posición paralela -y al tiempo superior- de la ciudad respecto al campo; o en esa televisión que, en cuestión de segundos, nos muestra el estado del mundo o las diversas tecnologías que permiten hacer música. Si el estudiante, provisto de cuaderno y lápiz, sale de las aulas y se dedica a recorrer los diversos lugares entre los que se encuentra repartida la memoria; si estudia las diversas culturas que conviven de forma diferenciada dentro de una misma ciudad; si traza genogramas a fin de conocer su propia genealogía, y la de los demás; si es capaz de aplicar el genograma al estudio de la naturaleza, de los lugares de habitación, de los trabajos que desempeña la población; si pone por escrito las historias guardadas en la memoria de los más viejos, o las que él mismo conserva de su propia infancia... Y si en fin ese estudiante llegara a ser capaz de organizar toda esta memoria en una cronología, correlacionando cada individualidad con una coyuntura histórica, y con

todos aquellos factores contextuales que faciliten su comprensión, entonces seríamos capaces de formar seres humanos que, en la fabulación de Rousseau (1754), se convertirían muy pronto en ciudadanos activos dentro de su propio grupo social. Entendiendo por ciudadano aquel individuo que ha adquirido una disciplina en el curso de la interacción, que un día será capaz de contribuir, utilizando su mente, a transformar aquella parte de su sociedad que no consigue desarrollarse; aquel individuo que es feliz, tranquilo, sereno. Porque conocer el pasado, permite entender el presente y mejorar el futuro. Una infancia que haga preguntas a la calle que pisa, a su profesor, a sus padres; una infancia que se interroga a sí misma, que cuestione los mitos, que estudie los hechos, que tome nota de ellos para más adelante debatir en grupo y con el auxilio de un guía, pariente, profesor o catequista, que no imponga su criterio ni su ideología, y que sea capaz de contextualizar los hechos. Así será capaz en el futuro de entender el fenómeno “Fátima”, en lugar de ritualizarlo. Será un ciudadano que se ama a sí mismo.

V LA EMOTIVIDAD A TRAVÉS DE LA RELIGIÓN

Unos niños que salen a la calle con el antropólogo, el sociólogo, el psicólogo, en fin con el científico, a fin de observar. Para realizar observación participante, para hacer introspección. Unos niños que sean capaces de expresar su propia emotividad sobre la base de comprender el contexto y la conducta de los demás. Que puedan conocer a los demás como forma de conocerse a sí mismos. De manera que entiendan el hecho de que ellos mismos participan de una cultura religiosa, que resulta en ciertos principios éticos que la mente alberga, y a los que se recurre cada vez que la interacción se hace necesaria. Porque uno de los rasgos que más caracterizan a nuestra sociedad, la confrontación entre clericalismo y anticlericalismo -en sí una lucha política- a menudo ha llevado a malinterpretar unos principios que se asientan solidamente en el amor de lo social -si bien tales principios puedan modificarse, como bien lo muestra el Catecismo de Juan Pablo II (1991)-. La mente humana ha desarrollado un conjunto de ideas que posibilitan la confianza mutua, porque la economía basada en el lucro, que existe desde siempre, obligó a la naturaleza humana a defenderse de los demás en vez de intentar ser igual a ellos. La cultura cristiana que nos gobierna se asienta sobre la jerarquía; y esa jerarquía se adscribe de forma mítica a una voluntad externa -la divinidad- y a una serie analógica de imágenes, que pasan a sustituir el “yo hago” por el “espero un milagro”. Pero cuidado, ir más allá del milagro, implica abandonar uno de los principales imperativos que nos dirige

nuestra cultura: el deber de respetar la igualdad distribuida jerárquicamente. Una jerarquía que no busque sacar partido del trabajo ajeno, a fin de lucrarse y de vivir carentes de objetivos la única vida que nos ha tocado vivir.

La cuestión central de la religión no consiste en la emotividad de solicitar que se haga aquello que yo por mí mismo no soy capaz de llevar a cabo: lo más importante de la religión reside en la comprensión de una ética dirigida a la interacción, que nos permite actuar de manera autónoma y dinámica, y nos aporta fuerza cuando nos alcanza la desgracia. Esos principios que nos proporciona nuestra mente, y que han sido elaborados hace milenios por palestinos y griegos, son Historia, no Fé. Es esta una manera diferente de entender la ciudadanía: en tanto que solidaridad colectiva y confianza en nuestras propias opciones. Algo que no se aprende en la catequesis fantasmiosa, ni tampoco en la ciencia que transmite la cultura de lo que fuimos, somos y seremos, materialmente hablando. Si el niño se dedica al estudio de los exvotos, de la vida de los santos, de los evangelios, siempre que lo haga como una manera alternativa de entender cómo determinados seres humanos se han enfrentado a la tarea de clasificar las conductas, la naturaleza y las personas, llegará a ser consciente de su propio etnocentrismo, y a respetar las formas diversas que existen de entender el mundo, dentro y fuera de su propia sociedad. Un ciudadano cariñoso es el mejor producto que podemos criar, conscientes como somos por tesis y antítesis de que la interacción construida sobre la emotividad conduce a la verdad. Y es esa interacción cultural, basada en hechos positivos, la que puede convertir la escuela en lugar de ciudadanía. Porque se enseñan los hechos, se respeta el pensamiento del otro, y se puede amar a los demás para, en consecuencia, amarse a uno mismo. Lo que nos hace enemigos en el campo humano es precisamente la necesidad que tenemos de luchar contra la economía. La religión es después de todo la creatividad material de la Historia que intenta de forma mítica acceder a aquello que la propia materia limita.

BIBLIOGRAFIA

- AQUINO, Tomás de: *Summa Theológica*. Madrid. B.A.C., (1215) 1994.
- BEAUMARCHAIS, P.A. de: *Le barbier de Seville*. 1775.
- BEAUMARCHAIS, P.A. de: *Le mariage de Figaro*. 1785.
- BOSCH, H.: *El Jardín de las Delicias*. Oleo sobre tabla. Madrid. Museo del Prado, c. 1470.
- CAMOES, L. de: *Os Lusíadas*. (1572).
- CARIA, T.: “¿Qué sentido e qué organização para a Area-Escola?”, en *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto. Afrontamento, 1994.
- CASTELO BRANCO, C.: *Amor de perdição*. Porto. Porto Editora, 1861.
- Catecismo de la Doctrina Cristiana*. Lisboa. Verbo, 1992.
- CERVANTES, M. de: *Don Quijote de la Mancha*. Madrid. Espasa-Calpe, (1605) 1980.
- DEFOE, D.: *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe*. Londres. Penguin, (1719) 1980.
- DURKHEIM, E.: *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid. Alianza, (1911) 1993.
- FRAZAO MOREIRA, A.: “A aprendizagem no grupo doméstico”, en R. Iturra (coord.): *O saber das crianças*. Setúbal. I.C.E., 1996, pp. 27-66.
- FRIEDMAN, M. & R.M.: *Liberdade para escolher*. Lisboa. Europa-América, (1979) 1980.
- GOMES FERREIRA, J.: *Aventuras de João sem Medo*. Lisboa. Moraes Editores, 1963.
- GOYA, F. de: *Los Fusilamientos del 3 de Mayo de 1808*. Oleo. Madrid. Museo del Prado, 1813.
- HIPONA, Agustín de: *La ciudad de Dios*. México. Porrúa, (385) 1988.
- HIPONA, Agustín de: *O livre arbitrio*. Braga. Faculdade de Filosofia, (387) 1986.
- HOBSBAWM, E.: *The Age of Revolution*. Londres. Abacus, (1962) 1977.
- HUME, D.: *L'oeuvre économique de David Hume*. Paris, (1752) 1902.

- HUME, D.: *Tratado de la Naturaleza Humana*. Madrid. Editora Nacional, (1748) 1977.
- ITURRA, R.: *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa. Escher, 1990.
- ITURRA, R.: *A religião como teoria da reprodução social*. Lisboa. Escher, 1991.
- ITURRA, R.: “O processo educativo, ensino ou aprendizagem?”, en *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto. Afrontamento, 1994a.
- ITURRA, R.: *¿Echec scolaire ou école en echec?*. Paris. Harmattan, 1994b.
- ITURRA, R.: “Tu ensinas-me fantasia, eu procuro realidade”, en *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto. Afrontamento, 1995.
- ITURRA, R.: *O imaginário das Crianças. Os Silêncios da Cultura Oral*. Lisboa. Fim de Século, 1997.
- ITURRA, R. (coord): *O saber das crianças*. Setúbal. I.C.E., 1996.
- KEYNES, J.M.: *A Treatise on Money*. Cambridge. Cambridge University Press, 1930.
- LOCKE, J.: *Ensayo sobre el Entendimiento Humano*. Madrid. Fondo de Cultura Económica, (1690).
- MARSHALL, A.: *The Principles of Political Economy*. (1890).
- MARX, K.: *Grundrisse. Foundations of the Critique of Political Economy*. Londres. Penguin, (1851) 1973.
- MILL, J.S.: *On Liberty*. Londres. William Collins & Sons, (1859) 1962.
- MONTCHRETIEN, A. de: *Traité d'Economie Politique*. Paris, (1615) 1889.
- MONTESQUIEU, C.F.S.: *Cartas persas*. Madrid. Alianza, (1721) 1995.
- MOZART, W.A.: *Le nozze di Figaro*. (1786).
- RAPOSO, P.: “Diálogo com os santos: performance, dramaturgia e aprendizagem ritual”, en R. Iturra (coord): *O saber das crianças*. Setúbal. I.C.E., 1996, pp. 109-128.
- REIS, F.: “Oralidade e escrita na escola primária: programas e práticas”, en R. Iturra (coord): *O saber das crianças*. Setúbal. I.C.E., 1996, pp. 67-108.
- ROSSINI, G.: *Il barbiere di Siviglia*. (1816).
- ROUSSEAU, J.J.: *Discurso sobre la desigualdad humana*. Madrid. Alianza, (1754) 1990.

Sagrada Biblia. Madrid. B.A.C., 1985.

SMITH, A.: *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*.
Londres. Oxford University Press, (1776) 1976.

TOLKIEN, R.: *The Lord of the Rings*. 1954-1956.

VIEIRA, R.: “Mentalidade, escola e pedagogia intercultural”, en *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto. Afrontamento, 1995.

VOLTAIRE, F.: *Letters Concerning the English Nation*. (1733).