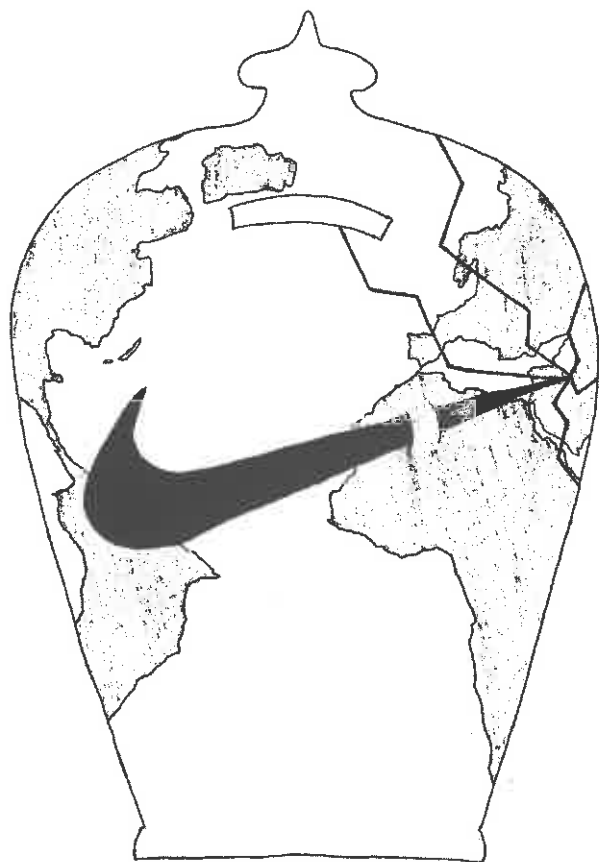


EL FLAUTISTA DE HAMELIN (I) EL CLIENTE DEL MUNDO

Manuel Valle García



Furioso por la avaricia y la ingratitud de los hamelineses, el flautista, al igual que hiciera el día anterior, tocó una dulcísima melodía una y otra vez, insistentemente. Pero esta vez no eran los ratones quienes le seguían, sino los niños de la ciudad quienes, arrebatados por aquel sonido maravilloso, iban tras los pasos del extraño músico. Cogidos de la mano y sonrientes, formaban una gran hilera, sorda a los ruegos y gritos de sus padres que en vano, entre sollozos de desesperación, intentaban impedir que siguieran al flautista.

Nada lograron y el flautista se los llevó lejos, muy lejos, tan lejos que nadie supo adónde, y los niños, al igual que los ratones, nunca jamás volvieron.

EL FLAUTISTA DE HAMELIN

Presentación

El presente texto tiene una pequeña historia y a su vez trata de cerrar un capítulo de una historia. En febrero de 2006 tuve la ocasión de participar en una mesa redonda celebrada en Granada cuyo tema era «La violencia escolar en el marco de la educación perdida». Era una tarde fría y lluviosa y el ponente principal no pudo asistir por problemas en su vuelo, lo que dio lugar a que las intervenciones de los demás hubieran de extenderse más allá del tiempo

prefijado. Tuvimos la suerte de que alguien grabó el encuentro y el audio con mi intervención se pudo recuperar y ser oído por algunos amigos que han trabajado con él y han reflexionado en torno a las ideas que traté de desarrollar allí. De esta especie de miniconferencia —que en su momento titulé *El cliente del mundo*— surge la columna vertebral del presente artículo, aunque desde entonces he ampliado algunas de las preocupaciones iniciales y he matizado otras.



El tema del debate anotado anteriormente era, como decimos, «La violencia escolar en el marco de la educación perdida». Hablar de violencia y escuela o de violencia en la escuela supone normalmente entrar en un territorio con los límites trazados en el que tanto los presupuestos como los resultados son bastante predecibles de antemano. Suele incidirse en el papel de los padres, en las cuestiones de disciplina o indisciplina, el acoso escolar, las agresiones entre alumnos o de alumnos a profesores, las diferentes formas que adopta la llamada crisis de autoridad, la relación con la violencia social en general, etc. Todo esto es suficientemente conocido, hay abundantes trabajos y un número exagerado de artículos sobre el tema. Pero hay un aspecto al que no se le presta, en mi opinión, la debida atención y que, sin desdeñar en ningún modo las consideraciones en torno a las cuestiones anteriores, considero crucial: la violencia en el propio proceso educativo. O mejor dicho: la percepción por parte de los alumnos del hecho de ser educado como una agresión violenta.

Pero antes de entrar en el asunto tal vez convendría hacer algunas anotaciones previas. La primera de ellas tiene que ver conmigo mismo: he de aclarar que en ningún modo soy un teórico ni un estudioso del sistema educativo, mucho menos un psicólogo o un pedagogo. El texto que el lector tiene ante sí está escrito por un profesor de Lengua y Literatura que trabaja desde 1987 en institutos públicos de secundaria. Debe ser leído como lo que es: un conjunto reflexiones en torno a la propia práctica docente diaria a las que se suman lecturas dispersas con la intención de encontrar un sentido y una explicación a problemas y situaciones que uno se encuentra a diario en el instituto.

La anterior anotación nos lleva a la siguiente, una acotación del campo. En primer lugar conviene distinguir entre «educación» y «enseñanza». Evidentemente, la palabra «educación» puede llegar a tener un significado extensísimo si estiramos demasiado el término: todo en la vida puede ser educativo, cualquier experiencia o situación vital lo es de hecho de algún modo. Pero para evitar discusiones terminológicas, entenderemos por educación (más allá de precisiones intermitentes que aparezcan a lo largo del texto) aquello que está ligado a la

escuela. Y dentro de ésta, teniendo en cuenta el carácter de reflexión sobre el propio trabajo que tiene el presente texto, me parece necesario señalar que me referiré casi exclusivamente a la escuela pública en el nivel de secundaria. Dejo por tanto de lado tanto los niveles de primaria como el universitario, cuyo funcionamiento cotidiano desconozco, y dejo de lado igualmente los colegios privados y concertados, de los que únicamente tengo referencias de oídas o de segunda mano.

I. El cliente del mundo

1. Para iniciar nuestra reflexión podemos comenzar por cualquier sitio. Por ejemplo recordando el famoso poema de Bertolt Brecht sobre la necesidad de estudiar:

Mi hijo pequeño me pregunta: ¿
Tengo que aprender matemáticas?
¿Para qué?, quisiera contestarle.

De que dos pedazos de pan son más que uno ya te darás cuenta.

Mi hijo pequeño me pregunta:
¿Tengo que aprender francés?
¿Para qué?, quisiera contestarle.
Esa nación se hunde.

Señálate la boca y la tripa con la mano, que ya te entenderán.

Mi hijo pequeño me pregunta:
¿Tengo que aprender historia?
¿Para qué?, quisiera contestarle.

Aprende a esconder la cabeza en la tierra y acaso te salves.

¡Sí, aprende matemáticas, le digo,
aprende francés, aprende historia!

La posición de Brecht sobre la necesidad de estudiar es inequívoca, mucho más si tenemos en cuenta que el poema se escribió en un momento tan dramático como 1940. Cabe hoy hacerse ante este poema —mil y una veces citado— una pregunta tonta e impertinente (que a lo mejor no es tan tonta y es más pertinente de lo que pensamos): ¿por qué hoy no estudian, o mejor, por qué hoy, en contra de lo que escribía Brecht no aprenden los hijos de las clases populares? (Damos por sentado que entendemos por «aprender» o «estudiar» aquello que se aprende o se estudia en la escuela, puesto que es de eso de lo que estamos hablando en este momento,

y damos por sentado que los alumnos de los colegios e institutos públicos son los hijos de las clases populares).

Una primera respuesta, en términos históricos, contestaría a esta pregunta de manera tajante: los hijos de las clases populares (dejemos el término en su generalidad que nos evita problemas) no aprendían en la escuela sencillamente porque no iban a la escuela. Esto duró en España, aproximadamente —la exactitud en los datos cronológicos no es relevante para lo que ahora nos interesa— hasta las décadas de los sesenta y los setenta. A partir de los años ochenta se puede decir que prácticamente toda la población infantil española está escolarizada.

Un segundo argumento que se usó en esos años ochenta era el de la famosa «dotación» de los centros. Los alumnos no estudiaban adecuadamente porque los centros no estaban adecuadamente dotados. Surgió de esa convicción (que apuntaba a un problema real, por otra parte) una auténtica furia inversora que llenó los institutos de libros, enciclopedias de todo pelaje, bibliotecas, materiales didácticos audiovisuales, instalaciones, financiación etc. etc. etc. (el último capítulo de esta historia lo constituyen los ordenadores con su acompañamiento de cachivaches electrónicos: portátiles, pizarras electrónicas, proyectores, PDA, etc.). Pero lo cierto es que con la educación generalizada y los centros relativamente bien dotados, los alumnos no sólo no han ido aprendiendo más sino cada vez menos. Es algo que sabe todo el mundo, a pesar de los esfuerzos de las autoridades por inventarse evaluaciones favorables y pruebas sencillísimas que eliminen de las estadísticas el llamado «fracaso» escolar, término este que merce que nos detengamos aunque sea un instante. Pues efectivamente, hoy se ha llegado a identificar el «fracaso escolar» con el «abandono» de los centros educativos por parte de los alumnos. Pero para llegar a esta falsa identificación entre *fracaso* y *abandono* ha sido necesaria una falsa identificación previa entre «suspense» y «fracaso». Evidentemente, si fracasa el que lo intenta y no lo consigue, lo cierto es que en la escuela pública española prácticamente no hay fracaso: lo que ocurre es que aquellos que suspenden lo hacen precisamente porque en muchos casos ni siquiera intentan (en

serio) aprobar. Otra cuestión añadida a la de identificar *suspense* con *fracaso* consiste en suponer que si un alumno suspende, quien fracasa no es él sino sus padres, sus profesores, todo el sistema escolar o la sociedad en su conjunto, etc.

¿Qué ocurre entonces? Lo diremos de forma tajante: que los alumnos que no aprenden no aprenden *porque no quieren*. Dicho de otro modo, el que intenta enseñar algo a los alumnos se arriesga a ser recibido como alguien que trata de ejercer sobre ellos un acto de violencia, y debe vencer no su ignorancia sino sobre todo su resistencia. Por supuesto que habrá quien diga que eso ha ocurrido siempre y que los alumnos nunca se han «entregado» al maestro de manera incondicional, sino que hay una resistencia natural en las relaciones humanas y todo eso. Es el riesgo de plantear la especificidad y la radicalidad de un fenómeno histórico, que te encuentras con los defensores del «eso ha ocurrido siempre», con su arsenal de anécdotas probatorias a mano. Pero no se trata de esto, como decimos, sino de mostrar una resistencia específica, que consideramos históricamente nueva. Lo que tratamos de decir, lo que tratamos de hacer aflorar no es un instinto de «resistencia» digamos «natural» (para entendernos), sino un instinto de resistencia a ser educado que ha sido —que es a diario— creado, desarrollado, alentado, instruido y sobre todo legitimado. A ese instinto, al individuo portador de ese instinto es a lo que llamamos «el cliente del mundo».

2. Trataremos en las páginas que siguen de mostrar el perfil de ese personaje, pero de entrada conviene hacer varias aclaraciones: 1) *el cliente del mundo* no se corresponde enteramente con ninguna persona real, sino que es un «modelo de comportamiento» (incluso exagerado, podríamos decir) que está como tendencia en mayor o menor medida en la forma de ser de muchos de los chavales que hoy van a la escuela. Por tanto, habrá que pensar que algunos alumnos se corresponden bastante con el perfil del «cliente del mundo», pero otros no tanto o nada. No queremos decir de ninguna manera que un instituto esté únicamente habitado por clientes del mundo; 2) una segunda aclaración se impone: que un muchacho pueda ser caracterizado como más



o menos cliente del mundo no significa en ningún modo que arrojemos sobre él una marca de culpa: el cliente del mundo es un producto social, un efecto de las relaciones sociales del que los chavales son soportes, es decir, que a la vez reciben/producen/reproducen, como suele ocurrir con el resto de los fenómenos ideológicos; 3) y por último, una aclaración: nuestro trabajo no aspira más que a mostrar uno de los problemas que se viven en los institutos pero sabemos de sobra que no se trata del único (no es que el resto del mundo escolar sea precisamente una balsa de aceite) ni mucho menos del problema central (hay otros relacionados con la legislación, las estructuras educativas, la ideología de la gerencia y la evaluación, la subordinación de la educación al sistema productivo, etc.).

3. Veamos, pues, cuál es el perfil del cliente del mundo y cómo se origina esta figura. Suele hablarse muy a menudo de lo tarde que los jóvenes llegan hoy al mundo de la producción, al mercado de trabajo, de lo tarde que comienzan a trabajar y del problema que eso les supone a su formación como ciudadanos. Pero se habla menos de lo pronto que los niños ingresan en el mundo de la distribución, en el mundo del consumo, en el mundo de la publicidad. Un niño es ya cliente desde antes de nacer (las tiendas pre-mamá o pre-papá, si queremos ser políticamente correctos) y se convierte en un cliente conciencizado —con todo lo que ello supone— desde que está en la cuna. La diferencia cronológica entre el periodo de iniciación en la condición de cliente y la de alumno resulta pues crucial. Cuando un niño llega a la escuela ya tiene tres años (si nos referimos a la guardería) o seis (si hablamos de la escuela primaria). Para entonces ha recibido una verdadera instrucción extraescolar procedente, como no, de la familia, pero en grandísima medida también del mercado, que ha encontrado en los niños un sector privilegiado, una auténtica mina a la que cuida y mimar de manera especial. Leamos lo que escribe al respecto Juliet B. Schor (*Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*, Paidós, Barcelona 2004: seguiremos a esta autora en las páginas que dedicamos a esta cuestión):

El niño medio estadounidense se encuentra inmerso en el mercado de consumo hasta un extremo sin parangón con ningún otro momento histórico. Al año de vida, ve a los Teletubbies por la tele y come la comida que patrocina el programa, es decir, la de Burger King y McDonald's. A los 18 meses, los niños son capaces de reconocer logotipos, y antes de cumplir los 2 años, ya piden los productos que quieren nombrándolos por su marca. Según los expertos, hacia los 3 o los tres años y medio, los pequeños empiezan a creer que las marcas expresan sus características personales; por ejemplo, que son modernas, fuertes o denotan inteligencia. Ya antes de iniciar la formación escolar, la probabilidad de que cuenten con un televisor en su cuarto es del 25 %, y el tiempo que dedican diariamente a ver la tele supera las dos horas. Al empezar la escuela, un alumno medio de primer curso es capaz de recordar hasta doscientas marcas comerciales. Y ha acumulado un número altísimo de pertenencias, entre ellas, los setenta juguetes nuevos que obtiene cada año.

Hacia los 6 o 7 años, las niñas piden vestirse a la última moda, usan esmalte de uñas y cantan las melodías más conocidas del pop. Un día después de que el catálogo de ropa de DELIA'S llegue a los buzones de los hogares estadounidenses, «todo el mundo lo lleva a la escuela», según dicen los responsables de marketing, para comentar sus contenidos. (Cuando elaboraba este capítulo, DELIA'S estaba de moda. Cuando el libro aparezca publicado, ¿quién sabe? En este mundo, las modas cambian a la velocidad de la luz.) A los niños varones de 8 años les encantan los anuncios de Budweiser, que son sin excepción los favoritos de dicha franja de edad, los programas de lucha libre de World Wrestling Entertainment y los videojuegos de violencia explícita. Las escuelas prohíben casi por sistema los juguetes que se ponen de moda y que acaparan el mercado, desde los Power Rangers hasta los Pokémon, con el argumento de que generan violencia, fomentan los comportamientos antisociales y crean problemas escolares. Entre los 8 y los 13 años, los niños ven una media de tres o tres horas y media de televisión al día. Se calcula que, en un año, el niño estadounidense medio ve unos 40.000 anuncios y realiza unas 3.000 peticiones de productos y servicios. (SCHOR: 31-32)

De ahí, por ejemplo el enorme porcentaje de anuncios publicitarios en los que los niños son los protagonistas (independientemente de que el producto que se publicita sea para uso infantil: se usa a los niños para anunciar desde coches, hasta viviendas, comida, etc.). Con varias novedades respecto a tiempos pasados:

1) Hasta épocas recientes el mercado se dirigía a los padres (a las madres, sobre todo) para decirles lo que necesitaban sus hijos. Hoy se dirige *directamente* a los niños hablándoles sin intermediarios, laminando de manera sibilina pero implacable el filtro familiar:

En la actualidad, la asociación se da entre los niños y los vendedores, que a veces de manera implícita y a veces de manera explícita se alían contra los padres. El modelo anterior, el de las madres convertidas en filtros del consumo de sus hijos, se ha convertido en algo arcaico, vigente sólo para los niños más pequeños. Los anunciantes disponen de acceso directo a los niños porque éstos ven la televisión sin sus padres. Los responsables de marketing también han franqueado terrenos en los que los padres no están presentes, sobre todo las escuelas e Internet, desde donde se dirigen directamente al sector del mercado que les interesa. Lo cierto es que los anunciantes han establecido un vínculo con los niños en el que a los padres les resulta cada vez más difícil penetrar, hasta el punto de interferir en la relación paterno-filial. (30)

2) Y lo hace para decirles lo que necesitan no solo ellos sino toda la familia. Ello es así porque los niños se han convertido en los verdaderos protagonistas del consumo familiar:

Los niños se han convertido en vehículos que trasladan el mercado al hogar, el eslabón entre los anunciantes y el bolsillo de las familias. Los más jóvenes son depositarios del saber y la conciencia consumista. Son los primeros en adoptar muchas de las nuevas tecnologías, de las que son ávidos usuarios. Son los miembros del hogar que muestran un deseo más vehemente por los artículos de consumo, y los que están más al corriente de los distintos productos, marcas y últimas modas. Los mundos sociales de los niños se construyen cada vez más en torno al consumo, pues las marcas y los productos han pasado a determinar quién está al día y quién no lo está, quién sigue la moda y quién no, quién merece tener amigos, o estatus social. En un mundo semejante, ¿cuántos padres optan por renunciar al consumo o por simplificar su vida? Se trata de un paso radical que muchos niños no aceptan de buen grado. (22)

Según una estimación, el 67% de las compras de coches que hacen los padres están influidas por los niños. Quienes trabajan en marketing se han empeñado en determinar hasta qué punto la influencia infantil ha invadido la dinámica de adquisición de productos en el hogar, y qué tipo de productos. Y

lo que han descubierto es que cada vez es más amplia la gama de artículos cuya compra deciden los hijos, y no los padres.

Es más, las opiniones de los niños se solicitan desde edades muy tempranas. Según un estudio de consumo realizado por la agencia Griffin Bacal, de Nueva York, el cien por cien de los padres de niños de entre 2 y 5 años reconocieron que sus hijos ejercían una gran influencia en la compra de alimentos. En el caso de los vídeos y los libros, el porcentaje era del 80%, y en el de los restaurantes, la ropa y los artículos de salud y belleza, llegaba al 50%. El Informe Roper sobre la Juventud ha revelado que el 30% de los niños de entre 6 y 7 años escoge los productos de alimentación que consume, que el 15% lo hace con juguetes y juegos y que el 33% decide la comida rápida y las chucherías que compra. A medida que crecen, la influencia de los niños aumenta. (38)

Vivimos en un país de niños que dirigen las compras; ¡los niños influyen en la adquisición de nada menos que el 62 % de los monovolúmenes y todoterrenos! Nickelodeon posee al 50 % de la franja de edad de 2 a 11 años en la televisión comercial infantil. (Extraído de un anuncio de Nickelodeon, en el que aparece un niño sonriente montado en un todoterreno) (31)

Dos ejemplos cotidianos: 1) hoy cualquier niño de muy cortísima edad sabe ya lo que quiere (incluyendo marca y modelo) que le regalen en su cumpleaños o para Reyes porque se lo han contado en los anuncios de la tele o en los folletos de propaganda que inundan los buzones; 2) hoy los camareros de los restaurantes están adiestrados para preguntar directamente a los niños pequeños qué quieren comer, cuando hasta hace no mucho tiempo eran normalmente las madres las que tomaban esa decisión (en mercadotecnia a eso se le llama incitar a *tirar de la manga*).

¿Y qué es lo que le dicen fundamentalmente los anuncios —qué es lo que les dice el mercado— a los niños de manera directa, continua y persistente? Dos cosas sobre todo:

1) Lo que en estrategia publicitaria se denomina como «antiadulthood»: nosotros somos tus amigos mientras que tus padres y tus profesores son tus enemigos:

La visión oficial del mundo publicitario actual afirma que los padres son una especie de monstruos, que los profesores son tontos, que las figuras de autoridad resultan ridículas y que nadie entiende



de verdad a los niños, excepto el patrocinador de turno. [...] Sea cual sea la posición que cada uno adopte en este debate, es importante reconocer la naturaleza del mensaje empresarial: los niños y los productos pertenecen al mismo mundo, que es un lugar divertido y maravilloso, mientras que padres, profesores y demás adultos habitan en otro, opresivo, aburrido y triste. La lección que extraen los niños es que quien está de su parte no son sus padres, sino el producto. (75—76)

14



2) Y sobre todo: tú eres quien manda:

Si todo lo demás falla, siempre queda la insistencia, o lo que, en Gran Bretaña, los profesionales del sector denominan el poder del «acoso y derribo». Gracias al «estudio del factor de insistencia» de Cheryl Idell, de amplia difusión, así como de numerosos informes derivados de este, dicha técnica, usada desde siempre por los niños, se ha integrado, como artillería pesada, al arsenal de la industria publicitaria. Son muchos los estudios que, en la actualidad, dedican tiempo y esfuerzo a hallar el modo de que los niños convencan a sus padres para que les compren lo que quieren. (84)

El modelo de una madre que se resiste y un hijo que suplica o insiste hasta el cansancio para que ésta le compre lo que quiere ha pasado a la historia. A medida que el niño crece, las madres consultan con él y/o le permiten un control absoluto de la compra. Con el tiempo, dicha compra acaba por no basarse en la petición directa del niño. La madre aprende qué es lo que su hijo come o se niega a comer, y lo compra o no en función de esas preferencias conocidas. Al dejar de adquirir productos que se quedan en los armarios sin que nadie los coma, las familias ahorran dinero. Y los padres, además, se ahorran tiempo en discusiones para intentar que sus hijos coman lo que no quieren. (86)

Y en consecuencia, *tú eliges, tú decides, tú pones las reglas*. Se podrían anotar decenas de ejemplos. Cualquier espectador (de la tele, de la prensa, de la vida) con un poco de curiosidad puede observar que da igual cuál sea el producto que se anuncie, la retórica publicitaria gira siempre —entre otros— en torno a estos tres ejes, que son uno en realidad. Evidentemente, el consumidor o cliente «adulto» puede creerse o no esta propaganda, puede o no pensar que es él quien «elige, decide y pone las reglas», pero en todo caso lo más normal es que esa creencia (en el caso de que alguien sea tan incauto) no llegue más allá de pensar que como cliente del mercado es él el que elige, decide y pone las reglas, pero sabiendo que respecto al resto del mundo —en otros ámbitos de la vida— no es siempre un cliente y por tanto no posee esa facultad. En cambio podemos pensar, y ese es el eje sobre el que se articula nuestra posición, que un niño de nuestra época, bombardeado de manera inmisericorde desde la cuna con mensajes publicitarios llegue a considerarse no sólo como «cliente del mercado» sino como «cliente del mundo», es decir, que llegue a pensar que ante cualquier situación vital en la que se encuentre él tenga la potestad de «elegir, decidir y poner las reglas». Con un convencimiento doble añadido: que como cliente siempre tiene la razón y que la función del mercado (del mundo) es satisfacer sus necesidades de cliente. Y su contrapartida: cualquier situación en la que el cliente del mundo no pueda imprimir su marca eligiendo, decidiendo y poniendo las reglas es sentida por él como un acto de violencia insoportable contra su personalidad, su identidad, su carácter o como queramos decirlo.

Este es el tipo de violencia al que aludíamos anteriormente, pues evidentemente, cuando el cliente del mundo llega al colegio se encuentra con muchísimas cosas que no ha podido elegir, desde los horarios hasta la distribución en cursos, las programaciones, las asignaturas, la distribución de la clase, etc. Todo un mundo organizado previamente a su llegada que —como no podía ser menos— ha sido configurado sin tenerlo a él en cuenta. Surge entonces el choque, el conflicto, que dará lugar a una serie de respuestas por parte del cliente del mundo.

II. Las respuestas del cliente del mundo

1. La resistencia

La primera respuesta del cliente del mundo es, como decíamos, la resistencia. Y esta resistencia se concentra en primer lugar en una pregunta mil y una veces repetida y mil y una veces escuchada por cualquiera que conviva actualmente con niños o adolescentes: «¿por qué?». Desde lo más amplio hasta lo minúsculo: por qué hay que estudiar esta asignatura, por qué tengo que sufrir este horario, por qué las mesas del aula tienen que estar colocadas de tal modo y no del otro, por qué hay que leer este libro y no otro, por qué hay que leer etc., etc., etc. Si el profesor lo manda por tiza, el cliente del mundo preguntará «¿por qué yo?»; si le dice que salga a la pizarra preguntará por qué, si le dice que haga los ejercicios preguntará por qué no es mejor explicar ese día, si le dice que hoy toca explicar dirá que por qué no se hacen ejercicios y así hasta el infinito...

El mecanismo se reproduce de manera im- placable en prácticamente todos los ámbitos, especialmente en el familiar (dejo al lector que illustre esta cuestión con ejemplos tomados de su propia experiencia). En términos generales podemos decir que en el caso extremo, el cliente del mundo funde cuatro actividades específicas en una genérica: se confunden las actividades de *preguntar* (lo que no se sabe), *contestar* (cuando alguien hace una pregunta), *obedecer* (cuando se recibe una orden) y *opinar* (cuando se tiene algo que decir en una conversación) y

se obtiene una mezcla informe que ya no es preguntar ni contestar ni obedecer ni opinar sino que consiste en *replicar* («¿por qué...?» o «ya, pero es que...») son las fórmulas más habituales, pero hay muchísimas otras). Como caso extremo, una anécdota que conozco por el relato de una compañera (un niño de cuatro años que preguntó en la guardería a la profesora de música que por qué tenían que perder el tiempo estudiando las notas musicales) y otro que presencié en casa de unos amigos (una niña que preguntó a su padre por qué no la llevaba a comprar algo que había visto en un centro comercial y ante la respuesta del padre —«porque hoy es domingo y está cerrado»— volvió a insistir: «pero es que yo no entiendo por qué no me quieres llevar»).

Cuando nosotros éramos pequeños se supone —así lo dicen los tópicos del lenguaje progre de la época— que estábamos educados por un sistema que nos volvía acrílicos y que había que cambiar para que fuéramos capaces de ejercer la crítica y atrevernos a opinar —a preguntar el porqué de las cosas— sin creernos a pies juntillas todo lo que nos dijeran. Todo esto está muy bien, pero el «¿por qué?» del cliente del mundo es otra cosa. No es ya sólo ni principalmente una interrogación sobre el sentido de las cosas sino que es —al menos en primera instancia— una táctica de resistencia, una manera de decir que no, aplicada de manera continua e indiscriminada ante cualquier situación. Con una excepción: el cliente del mundo no se pregunta nunca por qué en relación con el mercado de consumo del que es objetivo preferente: difícilmente encontraremos adolescentes que se pregunten por qué hay que cambiar de móvil, por qué hay que tener ordenador, por qué hay que llevar ropa de marca, etc.

Aunque desde luego, en casos extremos, se llega a producir una auténtica pérdida de sentido: si la publicidad ha convencido al cliente del mundo de que cada una de sus necesidades por más específica, peregrina o particular que resulte, puede ser —va a ser— satisfecha por un mercado que se adapta a sus necesidades, la simple posibilidad de vivir la experiencia contraria —desde recibir un «no» por respuesta hasta adaptarse a un mundo en el que otro elija, decida y ponga las reglas— puede resultar inaceptable.



2. La invasión

La segunda respuesta es la invasión. Cualquiera que tenga la paciencia de escudriñar la mochila de un alumno adolescente descubrirá un auténtico arsenal de objetos innecesarios que el niño lleva a la escuela: decenas (sí, decenas) de bolígrafos o rotuladores (me tomé la molestia de hacer una pequeña encuesta entre mis alumnos de 1º de ESO y la media rondaba en torno a unos 40 útiles de escritura), tijeras, reglas, tipex, calculadoras, marcadores, agenda, compás, lápices de colores, amen de toda la quincallería de objetos personales, como móviles, aparatos de música, colgantes, muñequitos, amuletos, espejos, barras de labios, peines, sombra de ojos, etc. Tengamos en cuenta que en la vida de muchos alumnos actuales, las horas de la tarde son vividas en soledad dentro del ámbito familiar o realizando actividades y el único momento en el que pueden «socializar» con gente de su edad, ver a los amigos etc. es por la mañana en el colegio. No es extraño por ello que aprovechen ese tiempo para desplegar todo su universo social, desde la apariencia física, el vestuario, los cachivaches electrónicos etc. Curiosamente para muchos alumnos la distribución trabajo/ocio se estructura de manera inversa a como era habitual en generaciones anteriores: la mañana (la escuela) representa el momento del ocio (estar con los amigos en un ambiente juvenil masificado) mientras que la tarde es el momento del trabajo (los deberes en casa o las actividades: música, inglés, etc.).

Se produce sí, como decimos, una auténtica invasión del espacio público (la escuela) por el espacio privado del mercado de consumo. Lo primero que hace el cliente del mundo al entrar en clase es desplegar su arsenal sobre el pupitre para, a continuación, dedicarse a administrarlo (digamos de paso que al cliente del mundo le molesta enormemente que lo aparten de sus cosas, se pasa todo el tiempo rodeado de sus objetos y por eso es reactivo a colgar la mochila o incluso el abrigo en las perchas: la impresión de la clase, vista desde la pizarra se parece a veces a una terminal de aeropuerto con las mochilas desparramadas por el suelo). A partir de entonces se dedicará a la práctica de su actividad mental

favorita: el *multitasking*. Y ¿en qué consiste el *multitasking*? Cedamos la palabra a Alessandro Baricco (*Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación.*, Anagrama, Barcelona 2008):

Ahora coged a un niño de hoy y buscad, en su vida, el aburrimiento. Medid la velocidad con que la sensación de aburrimiento se dispara en él en cuanto le ralentizáis el mundo que lo rodea [...]. A su escala, es lo mismo que con la bicicleta: si disminuye la velocidad, uno se cae. Necesita de un movimiento constante para tener la impresión de que está adquiriendo experiencias. De la manera más clara posible os lo hará entender en cuanto sea capaz de exhibirse en el más espectacular surfing inventado por las nuevas generaciones: el *multitasking*. ¿Sabéis qué es? El nombre se lo han dado los americanos: en su acepción más amplia define el fenómeno por el que vuestro hijo, jugando con la Game Boy, come una tortilla, llama por teléfono a su abuela, sigue los dibujos en la televisión, acaricia al perro con un pie y silba la melodía de Vodafone. Unos años más y se transformará en esto: hace los deberes mientras chatea en el ordenador, escucha el iPod, manda sms, busca en Google la dirección de una pizzería y juguetea con una pelotita de goma. Las universidades americanas están llenas de investigadores dedicados a intentar comprender si se trata de genios o de idiotas que se están quemando el cerebro. Todavía no han llegado a una respuesta concreta. Más simplemente, vosotros diréis: es una neurosis. Puede que lo sea, pero las degeneraciones de un principio revelan mucho acerca de ese principio: el *multitasking* encarna muy bien una idea, naciente, de experiencia. Habitar cuantas zonas sea posible con una atención bastante baja es lo que ellos, evidentemente, entienden por experiencia. (116—117)

El *multitasking* del cliente del mundo (entendido como un desplazamiento continuo y vertiginoso de una atención bastante baja, que niega la posibilidad de concentrarse atentamente en un solo objeto) adquiere en clase, entre otras, la forma de gestión de objetos. Así, por ejemplo, el cliente del mundo tal vez necesite para copiar diez líneas de apuntes dictados un rotulador rojo (para el título), un rotulador verde (para poner los números de los apartados si los hay), un bote de tipex (imprescindible: un tachón es una mancha que puede arruinar para siempre la apariencia de una página del cuaderno), un bolígrafo azul para el texto, otro negro para los ejemplos, una regla

si hay algo así como un cuadro, y un marcador para ir señalando lo importante o lo llamativo. El resto de la decoración lo deja para cuando se dedique a lo que él cree que es estudiar ese párrafo. Su atención no se centra (es un mecanismo mental que le resulta complicado) en lo que está haciendo sino en la administración de las herramientas que necesita para realizar esa labor. Y esa merma de atención, ese esfuerzo en la administración de objetos, representa, desde luego, una pérdida sensible y dolorosa. Valdría aquí quizás una paráfrasis de la frase de Sthendal, «qué trabajo tan duro es ser una mujer hermosa», que pretendía llamar la atención sobre la infinita atención, cuidados, vestidos, adornos etc. que se necesitaban para obtener y mantener la hermosura. Podíamos así decir hoy, «qué trabajo más duro es ser un alumno de instituto» refiriéndonos en este caso al enorme esfuerzo que requiere por sí sola la intendencia y la administración del material escolar que usan.

3. El tuneo

La tercera forma de resistencia es el tuneo. El cliente del mundo —tú eliges, tú decides, tú pones las reglas— resiste mal la acción de adaptarse al mundo, no ya sólo obedecer las órdenes recibidas de otros sino inscribirse en un orden no decidido por él mismo. El cliente del mundo se convierte así en un fanático del tuneo. Ya sabemos que el mercado capitalista es capaz de proveernos de un catálogo infinito de objetos, llevando la variedad hasta la exasperación (lo puede comprobar cualquiera que se anime a comprar un coche y tenga que elegir entre infinitas posibilidades de motores, extras, tapicerías, colores, etc; la misma angustia puede provocar el simple hecho de intentar comprar un yogurt). Por ello, decíamos, el cliente del mundo necesita tener no un instrumento de escritura —un bolígrafo o un lápiz, por poner un ejemplo— adecuado a cada necesidad, sino un estuche lleno de todo tipo de bolígrafos, lápices, rotuladores, marcadores de todos los colores etc. Y además, posiblemente haga su elección en función de la preferencia por alguna marca en concreto. Pues, como señala de nuevo Juliet Schor:

Hoy en día, cuando un niño pide algo, pide una marca en concreto. Un estudio de *Nickleodeon* realizado en 2001 revelaba que un niño de 10 años almacena en su memoria entre 300 y 400 marcas. El 92% de lo que piden los menores de entre 8 y 14 años son marcas concretas, y el 89% de los niños afirma que «cuando encuentro una marca que me gusta, normalmente no la cambio». (39—40)

Pues bien, a pesar de esa variedad infinita, el cliente del mundo necesita dar un paso más que lo lleve a la personalización completa: el tuneo, la customización de los objetos de los que está rodeado desde la agenda a la mochila, desde los bolígrafos a los libros etc. Qué decir de la configuración de los teléfonos móviles o del escritorio de un ordenador, donde el tuneo además convive con la necesidad permanente de cambiar: anotaré como ejemplo extremo el caso de un estudiante universitario (es un caso real) que cambia cada hora la apariencia del escritorio de su ordenador.

La cuestión del tuneo, que no pasaría de ser algo anecdótico, se convierte en un problema cuando el cliente del mundo confunde la personalización con otras actividades. Ya hemos indicado que para muchos alumnos el mero hecho de copiar apuntes es algo imposible de hacer sin usar varios bolígrafos o rotuladores, pero el trabajo de personalización puede continuar a la hora de subrayar o trabajar los textos o los ejercicios. Muchos alumnos son incapaces de distinguir entre decorar el libro, subrayarlo (para trabajar con él) o simplemente tunearlo. Algo similar ocurre cuando se trata de trabajos realizados por los alumnos, en los que ya de forma bastante significativa lo más importante del trabajo es la decoración de la portada.

El tuneo tiene unos límites, sin embargo, y ahí es donde aparece un cierto choque, un enfrentamiento. ¿Cómo tunear la tabla de multiplicar, la lista de las preposiciones, la conjugación verbal, la tabla periódica de los elementos, las fechas históricas o los nombres de los autores y las obras literarias, cómo tunear las normas ortográficas o la tabla del cinco, etc.? Parece imposible, como lo es para muchos aspectos del ámbito educativo que tienen una objetividad apabullante. Y sin embargo, la personalización no se detiene en ningún momento. Lo puede comprobar cualquiera que dicte apuntes



o trate de trasladar a los alumnos alguna información poco susceptible de ser modificada: siempre habrá un porcentaje de alumnos que adapten esa información a su estilo particular, incluso en el caso de que se haya insistido en la necesidad de no modificarla. De este modo, por la combinación del antiadultismo con el tuneo, se dificulta hasta límites extremos una forma de aprendizaje como la *imitación* tan importante en los primeros años de formación (imitar al profesor en su manera de trabajar constituye una doble traición: al grupo y a la propia individualidad reprimida). Así, ante objetos e informaciones no tuneables o difícilmente tuneables se produce una especie de bloqueo o al menos de gran dificultad para asimilar esos objetos, ya que el mecanismo típico de relación que el cliente del mundo conoce consiste en que es él quien deja su marca en el mundo, y no al contrario.

18

4. El rechazo: la mierda, la paranoia y la «rallaera»

La imposibilidad del tuneo abre las puertas para el rechazo. Pero el rechazo tiene sus facetas y variantes. Evidentemente, no es lo mismo rechazar lo que se entiende que lo que no se comprende, del mismo modo que no es lo mismo la actitud de enfrentamiento que la negativa a entender o el apartamiento. De estas variantes (que se podrían matizar hasta el infinito) surgen una serie de actitudes que podemos agrupar en torno a los términos que daban título a este epígrafe: la «paranoia», la mierda y la rallaera» (uso estos términos tomados del lenguaje juvenil propio del año 2006 en Granada, asumiendo de antemano que se trata de un lenguaje bastante volátil y cambiante, por lo que las palabras pueden ser distintas dependiendo del momento o el lugar o el ambiente en el que se encuentre el lector que se enfrente a este texto).

La «mierda» designa directamente a aquello que no «le gusta» al cliente del mundo. El cliente del mundo es un juez implacable, al que cuesta bastante trabajo satisfacer y que, además, no tiene el mayor empacho en mostrar su desagrado con los términos más tajantes. Una comida que no le guste puede ser una mierda (la expresión de la niña en la ilustración

que acompaña nuestro texto es suficientemente significativa) del mismo modo que una asignatura que no le guste puede ser una mierda, pero también un libro, una película, una asignatura o cualquier cosa que perciba desde la lógica del gusto. El término por sí mismo no tendría nada de extraño, más allá de la mala educación si no fuera porque el cliente del mundo, además de ser implacable es un juez cuya jurisdicción abarca la totalidad del mundo en el que se encuentre, y que, por ello, no se para en barras a la hora de emitir su juicio: el plato de lentejas que le ponen en su casa puede ser una mierda, como la música de la cafetería, pero también *El Quijote* o *El Lazarillo*, la poesía de Garcilaso o *La casa de Bernarda Alba*, enjuiciados por un alumno cuyas lecturas no van más allá de algunos libros infantiles leídos a regañadientes en el colegio o incluso la necesidad de estudiar gramática. Vale aquí la referencia machadiana del que «desprecia cuanto ignora».

Pero también puede ocurrir que el cliente del mundo perciba algo extraño, algo que se le escapa, algo inserto en una lógica que le cuesta despreciar de plano. Surge entonces la «paranoia» (nada que ver, por supuesto con el significado del término en psicoanálisis): la Filosofía en conjunto es una paranoia, como lo es el pensamiento de cada uno de los filósofos en particular, como puede serlo el hecho de escribir en verso; los escritores se comen el coco con paranoias, lo mismo que don Quijote (y el profesor que le echa cuentas) es un tío que se emparanoia. Lo que no procede del mercado, o no es útil, ni satisface ninguna necesidad ni proporciona ninguna satisfacción inmediata, incluso aquello que requiera demasiado esfuerzo mental o introduzca una punzada de incertidumbre en el pensamiento del cliente del mundo puede convertirse en una paranoia.

O en una «rallaera» («no me ralles», «esto es muy rallante», «no seas rallante», etc.) cuando el cliente del mundo ha de hacer frente a algo que le disgusta o le molesta o no ha elegido o decidido él mismo, o simplemente le recuerda algún tipo de obligación: si el cliente del mundo se siente *motivado* hará lo que tiene que hacer, pero si no está *motivado* no tiene por qué hacerlo y si alguien se lo recuerda, es que lo está rallando.

5. La agresión

Se podrían anotar en este apartado numerosos casos de entre los que ocurren hoy en las aulas, desde el *mobbing* hasta la simple burla, la marginación del que pretende estudiar o el rechazo del grupo. Carlos Colón realizó un certero diagnóstico en un artículo que publicó en el diario *Granada Hoy* (viernes 28 de mayo de 2004). La cita, como suele decirse, es larga pero inexcusable:

Desistir de sí mismo

El más marginado culturalmente hoy no es el chaval que sufre limitaciones educativas debidas a carencias económicas, sino el que ha decidido ser él mismo con independencia de lo que el nihilismo consumista le haya dicho que debe ser. Si esa opción personal incluye gustos o aficiones no sancionadas por la Academia consumista ni aprobadas por la Curia mediática, entonces la marginación del chaval que lee algo más que mensajes telefónicos, ve cine no sólo estúpido o disfruta de la música clásica se convierte en dramática. Aunque ningún poder visible parezca coaccionarle o ninguna prohibición formal le impida cultivar sus aficiones, le será difícil sortear las trampas que, primero a través de un sistema educativo que George Steiner ha definido como «amnesia organizada» y después por medio de la censura de mercado, hacen cada vez más difícil el acceso de la mayoría a la cultura reflexiva. Y si lo logra, habrá de afrontar un aislamiento y una soledad que en muchos casos le harán desistir de sí mismo. En resumen: el más marginado hoy no es el rapero, sino el chaval que estudia viola.

El índice consumista no prohíbe obras o autores concretos, como hacía el eclesiástico. Se limita a atrofiar el pensamiento complejo y el juicio del gusto que hacen posible la libertad crítica. Ni Cervantes, ni Shakespeare, ni Bach, ni Schubert, ni Dostoievski están prohibidos. Se pueden comprar sus libros o discos hasta en los quioscos. El poder del nihilismo consumista es tan absoluto que no necesita prohibir. Es más eficaz restringir la posibilidad de elección a través de un sistema educativo calculadamente deficiente, invisibilizar la excelencia cultural tras una montaña de cultura basura (que además se presenta como moderna y transgresora) y, en el caso de que algún joven logre

superar estas barreras, condenarlo a la soledad hasta forzarlo a desistir de sí mismo. Su situación acaba pareciéndose a la de un joven que no fuera squadrista en la Italia de los años treinta, flecha en la España de los cuarenta o miembro de las juventudes del Partido en la Rusia de los cincuenta. El uniforme ahora parece informal, pero no por eso deja de uniformar; la presión no es violenta, pero no por eso deja de coaccionar.

Que el individuo desista de sí mismo para ser lo que otro —una ideología totalitaria, un credo fundamentalista o el consumismo nihilista— quiera que sea (haciéndole creer, además, que así es más él mismo) supone la privación de la más esencial libertad del ser humano. Atenta, por lo tanto, contra esa esencia de la democracia que reside, antes que en la ordenación política, en la íntima libertad de cada individuo. La misión de la filosofía y del arte, ha escrito también George Steiner, es plantear preguntas. Algo que incomoda a todo totalitarismo, incluido el consumista.

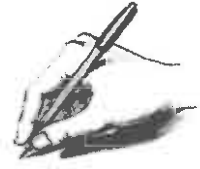
Carlos Colón

19

Si quisiéramos abundar en el asunto, el cine norteamericano con temática estudiantil nos podría proveer de innumerables historias, del mismo modo que podría hacerlo cualquiera que desarrolle su actividad en un instituto y esté mínimamente pendiente de lo que ocurre en el aula. Pero el aporte de ejemplos resulta innecesario, pues, como acabamos de leer en el artículo de Carlos Colón, y como sabe cualquiera que se dedique a la enseñanza, ni siquiera es necesario un matonismo explícito (aunque en muchas ocasiones aparece), sino que a veces basta con la simple presencia del cliente del mundo en clase (garantizada por toda una red de normativas que aseguran la práctica imposibilidad de deshacerse de él, y legitimada por una comprensión delirante del derecho de todos a la educación), con las interrupciones continuas, con la fuerza del grupo para hacer imposible un ambiente de estudio adecuado o una conversación inteligente, para bajar los niveles académicos, teóricos y culturales, para robar tiempo y esfuerzo al estudio (tiempo y esfuerzo que se dedican, cada vez más, a la disciplina y al conflicto), etc.



Tú también tienes algo que decir



A series of horizontal lines for writing, consisting of 20 lines.