

La construcción social de la conducta. Consideraciones sobre el caso español desde la perspectiva de los modos de educación

Juan Mainer Baqué
Fedecaria-Aragón

Con estas líneas trataré de profundizar en la necesidad de *desnaturalizar* (des-entrañar, cabría decir) el concepto de “buenas maneras” y de “buen ciudadano”, así como sus usos escolares. Una tarea que considero previa e irrenunciable cuando nos ponemos a pensar críticamente el mismo concepto de ciudadanía sobre el que hoy parecen desplegarse las más variadas estrategias de apropiación y naturalización desde dentro y fuera de la institución escolar. Me inspiraré para ello en el método genealógico y utilizaré algunas categorías analíticas que venimos desarrollando en el Proyecto Nebraska; singularmente los *modos de educación*. En definitiva, se trata únicamente de bosquejar unas pinceladas sueltas, a modo de reflexión histórico-genealógica, sobre los procesos de civilización y nacionalización habidos en la España contemporánea, llamando la atención acerca de dos cuestiones centrales e inherentes a los mismos: por una parte, la evolución de los códigos sociales de comportamiento (modelos de civilidad, urbanidad o ciudadanía) a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad; por otra, ponderando el papel relativo, diverso y ambivalente que en su construcción han venido desempeñando las políticas de la cultura y de la construcción de subjetividades canalizadas a través del sistema educativo y la escolarización.

En el origen de todo: pensar la posibilidad de la construcción de la personalidad y del yo mediante la educación

Uno de los rasgos que caracteriza el programa de la modernidad burguesa consistió en convertir las “buenas maneras” en algo susceptible de ser adquirido e incorporado al sujeto y que, por ello mismo, dejaba de estar al servicio y ser atributo privativo de un grupo social o estamento... Como acertadamente recordaba Julia Varela¹, siguiendo las tesis enunciadas por Michel Foucault, “a finales del siglo XVIII, cuando la burguesía está a punto de tomar el poder político, sus más ilustrados representantes buscan nuevas fórmulas para legitimar sus modos de vida [...] Emerge una nueva codificación de las costumbres que descalifica el boato exterior, la sobreabundancia de gestos, las florituras, los dorados y oropeles ligados a una clase en decadencia: la nobleza. La identidad social del nuevo grupo va a fundamentarse entre otras cosas en la verdadera educación, que consiste en hacer pasar lo consciente al inconsciente. Surge con nuevos bríos el hombre interior frente al hombre exterior, renace secularizada la antigua dicotomía alma/cuerpo”. En efecto, la compostura, los buenos modales, ya no

¹ Tomado de la edición bilingüe de la obra de Erasmo de Rotterdam (2006), *De la urbanidad en las maneras de los niños*, con edición y comentario de Julia Varela, pp. 103-104.

se “ciñen” necesariamente desde la cuna. A partir de la invención de la infancia moderna –habría que poner esto en relación con la emergencia de la idea de la perfectibilidad y educabilidad humanas, tan presente en la tradición humanista de Erasmo, Luis Vives o en las metáforas de Montaigne en las que el niño era definido como “cera blanda”, “arcilla húmeda”, “odre nuevo”, “agua que va donde la llevan”..., pero también con la sociogénesis del concepto de autocontrol, etc.–, las “buenas maneras” se desprovienen en cierto modo del innatismo premoderno y mudan en actitudes susceptibles de ser enseñadas y aprendidas. No mucho más tarde se transformarán en discursos y prácticas escolarizables y asignaturizables (si se me permite el barbarismo).

Tal como demostró Norbert Elías (1993), las normas y rituales sociales considerados “cortesés” o de buen tono en la Europa premoderna lo eran en tanto que eran practicados por una elite que, de manera connatural, los poseía y cultivaba. En ese sentido, no dejan de ser sintomáticos los esfuerzos que realiza la Modernidad burguesa por encontrar argumentos que justifiquen la generalización e imposición de las “buenas maneras” y de “nuevos” códigos de civilidad que deben ser observados por toda la sociedad en aras de obtener un mayor grado de civilización. En puridad, fue entonces cuando el conocimiento racional comenzó a convertirse realmente en un factor legitimador en el proceso depurador de las costumbres, hábitos y pulsiones. Los argumentos médico-higiénicos (de estirpe científico-positivista), en definitiva las razones del Estado y del mercado burgueses, constituyeron los cimientos discursivos –los nuevos argumentos– a través de los cuales se postulará la intrínseca bondad de los “nuevos” códigos de conducta y de regulación emocional y afectiva vigentes en las sociedades occidentales burguesas a partir del siglo XIX. En virtud

de esos poderosos argumentos se irán construyendo socialmente las pautas, discursos y prácticas de conducta e identidad distintivos de la ciudadanía burguesa.

Una de las características de estos nuevos códigos de civilización de las sociedades burguesas que más llama la atención consiste en que, frente al imperativo moral que late, inspira y preside el universo de las “buenas maneras” característico de las sociedades organizadas según los códigos del honor o de la prudencia (propios de los siglos XVI-XVIII)... todas las restricciones que actúan sobre el comportamiento individual tienen un neto origen social, desnaturalizándose por tanto su antiguo trasfondo moral inmarcesible. Recientemente, el sociólogo Fernando Ampudia de Haro (2007), señala cómo, a consecuencia de la pérdida de su contenido moral, la literatura de las “buenas maneras” padeció un considerable empobrecimiento de sus contenidos pasando a ser ocupación de mediadores diversos (maestros de escuela, por ejemplo) lo que, anteriormente, había sido mester habitual de filósofos y reconocidos hombres de letras².

Modelar para gobernar

Inmersos ya en la lógica civilizatoria abocetada en las líneas precedentes, conviene recordar que la construcción de los Estados de la era del capitalismo conllevó dos procesos práctico-discursivos inseparables: la invención de la nación (procesos de nacionalización) y de la ciudadanía (procesos de civilización). Como sagazmente mostró Elías, siguiendo en ello la deriva de los modos de dominación de Max Weber, el proceso de civilización es impensable sin el concurso del Estado capitalista: los individuos ahorman sus afectos, emociones, y contienen sus conductas en la misma medida en que “aprenden” a ceder la posibilidad del uso privado

² No obstante, esa pérdida de la moralidad intrínseca de las buenas maneras se percibe ya en algunos tratadistas barrocos como Baltasar Gracián: “Hacer y hacer parecer. Las cosas no pasan por lo que son sino por lo que parecen. Valer y saberlo mostrar es valer dos veces. Lo que no se ve es como si no fuese. No tiene su veneración la razón misma donde no tiene cara de tal. [] La buena exterioridad es la mejor recomendación de la perfección interior.” Alguien ha dicho, a la vista de estas líneas, parece que con toda la razón, que nuestra época sería la plasmación más genuina y radical del imaginario social del barroco...

de la violencia al Estado... que, a partir de ese momento, se erigirá en la instancia monopolizadora del ejercicio de la fuerza en la sociedad. Al igual que en el resto de los Estados, en la España Contemporánea (siglos XIX-XX), los procesos de nacionalización emergen de las necesidades de la política de masas y cristalizan en la construcción de códigos de civilización, de conducta y comportamiento ciudadano (más o menos estrictos y/o sistemáticos, más o menos orquestados y/o impuestos... en permanente construcción y mudanza). Lógicamente, porque el Estado no es un Leviatán omnipotente y fuera del control humano; el Estado es, en sí mismo, un proceso y, por tanto, el resultado no previsto de su propio desarrollo y de decisiones políticas precisas pero sometidas a la permanente muda de los intereses de quienes las toman (los grupos sociales que están en disposición de adoptarlas) en cada momento histórico.

Los procesos de nacionalización y civilización son construcciones sociales y por tanto no siempre obedecen, aunque en ocasiones sí, a deliberadas estrategias orquestadas desde el poder, en las que los individuos o los grupos sociales se comportan necesariamente como meras comparsas-receptoras, más o menos permeables/resistentes a las consignas y mensajes que emanan desde "arriba" –la manipulación ejercida por las clases dominantes para mantenerse en el poder... explica muy parcial y groseramente los complejos fenómenos de alienación ideológica individuales y colectivos–. Los mensajes que contribuyen a construir la nación y la civilidad se erigen social e individualmente, desde "arriba" pero también desde "abajo". En el estudio de estos complejos procesos se aprecia la intervención de los Estados y de sus gobiernos, pero también –en el caso español de manera notable– de la Iglesia, de los partidos y sindicatos, de los medios de comunicación, del tejido asociativo... etc. Así mismo, cabría decir que los instrumentos y agentes más eficaces de los

procesos de nacionalización y civilización no siempre se constituyen alrededor de sólidas estructuras ideadas *ad hoc*; por ejemplo, la escuela, el ejército y/o el sistema penal, hospitalario, etc. La idea de que el aparato del Estado, permeable a las construcciones ideológicas de sus intelectuales orgánicos, inoculara en el tejido social de modo eficiente, a través del sistema educativo (o del servicio militar obligatorio), los postulados de aquéllos, contribuyendo de manera decisiva al cultivo de la identidad nacional y ciudadana a través de normas, planes de estudio, libros de texto..., pese a que persiste en gran parte de la investigación histórico-educativa..., es bastante discutible; al menos, susceptible de matices.

El análisis de las formas de *nacionalismo banal*, como se ha venido llamando últimamente en los trabajos de historia cultural³ al estudio de procesos de construcción de identidades nacionales a través de fenómenos como la fiesta, los espectáculos deportivos, el uso cotidiano de los símbolos nacionales, la literatura/canción popular, los procesos de lectura ligados a la alfabetización, etc., ha puesto de manifiesto su importancia y eficacia frente a la acción de las grandes estructuras –escuela, ejército– que el Estado liberal ideó para contribuir a la manufactura identitaria (eficacia que, además y a diferencia de lo ocurrido en otros países, en el caso español fue más reducida hasta bien entrado el siglo XX por razones diversas; entre otras, por la existencia de un auténtico subsistema educativo privado de la Iglesia con una influencia muy considerable; no se olvide además que todavía en 1950 apenas un 70% de los niños españoles menores de 12 años estaban escolarizados). Lo cual, por cierto, no debe entenderse como una defensa de las tesis de la "débil nacionalización" española a lo largo del siglo XIX: idea que no se sostiene en evidencia empírica alguna por más que haya sido útil para justificar el éxito de otros procesos de nacionalización desarrollados en la periferia española.

³ Cabe citar aquí tres obras recientes y expresivas: la de Javier Moreno Luzón (2007), *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*; la de Jorge Uría (2008), *La España liberal (1868-1917). Cultura y vida cotidiana*; y la de Alejandro Quiroga Fernández de Soto (2008), *La nacionalización de las masas en la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)*.

Los papeles de la escuela como estructura estructurante de la conducta y de la cultura nacional: consideraciones a partir de los modos de educación

El papel que desempeña la educación escolar en la nacionalización-civilización de las conciencias y de las prácticas sociales es diverso y cambiante; relativamente débil y de escaso alcance en las décadas centrales del modo de educación tradicional-elitista (siglo XIX hasta las dos primeras décadas del siglo XX), progresivamente más profundo en coincidencia con el lento despliegue de la escolarización de masas. Posiblemente, la paulatina incorporación de las emergentes clases medias ocupando los espacios y discursos alrededor de la escuela y la escolarización, sean fundamentales en el desarrollo de esos procesos; un fenómeno que en España comienza a producirse, lentamente, a finales del XIX y que encontrará en el movimiento institucionista –la ILE– uno de sus más firmes baluartes.

Con todo, las urgencias nacionalizadoras sobrevienen en España de la mano de la crisis del Estado oligárquico de la Restauración y de la necesidad de domeñar/reorganizar la creciente presencia social y política de las masas. Tal proceso irrumpe con el primer tercio del siglo XX y se acelera de modo considerable a partir del estallido de la Primera Guerra Mundial. El documento surgido del Congreso del PSOE de 1918 suscribiendo un programa educativo que, en sus líneas maestras, se aviene al sustentado hasta entonces por el liberalismo institucionista, abandonando definitivamente el proyecto de construir un espacio de civilidad proletaria distinto (resistente) al modelo burgués, constituye un claro exponente de esa irrupción y de la aceptación de ese gran consenso cultural que es la escuela de la era del capi-

talismo como instrumento al servicio de la construcción de conductas e identidades.

La coyuntura de los años 20 y 30 inaugura en toda la Europa postbélica un periodo de importantes reajustes económicos, demográficos, sociales y culturales que, entre otras muchas cosas, conllevarán una considerable aceleración de la crisis del modo de educación tradicional y elitista que regía el curso de los sistemas educativos nacionales creados a lo largo de la centuria anterior. En España, estas dos décadas, precedidas por un apreciable despegue demográfico, coinciden además con una profunda crisis política y militar del Estado liberal que contribuyó a poner sobre la mesa proyectos y políticas culturales y educativas de cariz diverso como consecuencia de las variadas alianzas entre clases y grupos sociales en presencia por el control de la hegemonía en el campo de la reproducción cultural. Sin duda, los cambios operados sobre las estructuras fundamentales del sistema educativo a partir de los años 20 se tradujeron en la construcción planificada de millares de nuevas escuelas primarias, en el incremento exponencial del número de plazas de maestros, o en el importante aumento de la inversión pública en formación de docentes...; cambios significativos que, como puede comprobarse en la tabla⁴ siguiente, tuvieron un reflejo directo, aunque poco llamativo hasta la década de los años 60, tanto en el crecimiento de las tasas de escolarización como en el descenso del analfabetismo (ver el cuadro de la página siguiente).

En todo caso, todos estos datos nos están hablando de una estrategia expansiva continuada y decidida del sistema educativo nacional con la que regímenes políticos antitéticos, como es bien sabido, trataron de dar respuesta al reto de las crecientes demandas escolarizadoras en el seno de una sociedad y una economía en franca crisis de crecimiento.

Es bien conocido que tanto la dictadura de Primo de Rivera (1923-1931) como la de Franco

⁴ La tabla contempla datos referidos al periodo 1900-1975; en ella pueden distinguirse con cierta claridad algunas claves que dan cuenta de la larga transición entre el modo de educación tradicional elitista y el tecnocrático de masas. Se observa en primer lugar un cambio significativo en la tendencia secular a partir de la década de los años 20, con una suave aceleración en la coyuntura republicana (1931-1936). En segundo lugar, llama la atención el profundo cambio que experimenta el sistema a partir de la década de los años 60 hasta la aprobación de la LGE (1970), hito inaugural del nuevo modo de educación.

AÑOS	Escuelas Públicas (número)	Alumnado Escuelas Públicas	Maestros y maestras	Tasa de escolarización (6-12 años)	Tasa neta analfabetismo
1908	24.861	1.654.738	26.389	47'03%	50'03% (1910)
1923	27.080	1.727.081	28.924	50'70%	42'80% (1920)
1931	35.989	2.148.978	37.599	51'80%	31'10% (1930)
1936	42.741	2.502.322	50.527	56'50% (1934)	23'10% (1940)
....					
1950	57.701	2.122.669	59.917	71,00%	17'30%
1960	73.106	2.502.672	75.106	76,00% (1955)	13'70%
1970	87.312	3.209.000	99.062	84,00% (1966)	8'80%
1975	102.016	3.311.493	115.938	100,00% (1977)	6,00% (1980)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de A. Escolano, R. Cuesta, y A. Quiroga.

(1939-1975) trataron de desarrollar un ambicioso programa de nacionalización/españolización de masas, que se hizo notar de manera nítida en las escuelas, pero a menudo se olvida el hecho de que, si bien desde postulados diferentes y cultivando una mitografía diversa aunque con estrategias e instrumental a menudo coincidente –las fiestas del árbol, los días de la Raza, las conmemoraciones y celebraciones patrióticas, son fiel reflejo de ello...–, los gobiernos de la Segunda República no sólo no fueron ajenos a la marea civilizatoria y nacionalizadora, sino que, como no podía ser menos, participaron activamente en ella. No hay sino leer los discursos de Marcelino Domingo, Rodolfo Llopis o Fernando de los Ríos, y, aunque no llegara a imponerse como materia oficial en currículo de la primera enseñanza, comprobar los esfuerzos que los gobiernos republicanos realizaron para que se estudiara en las aulas la Constitución de 1931 y/o se desarrollara una suerte de disciplina escolar denominada Educación Cívica, a imagen y semejanza de la Educación Moral y Cívica francesa introducida desde los albores de la IIIª República por Jules Ferry (1882).

Durante la larga transición entre los modos de educación tradicional-elitista y tecnocrático de masas (1900-1970) y, en particular, en el periodo 1918-1960, la literatura y mercadería varia destinada a civilizar/nacionalizar a la población escolar adquiere un importantísimo desarrollo: en la inmensa mayoría de los libros de lecturas

–literarias, históricas, geográficas–, cartillas, manuales de geografía e historia, de rudimentos de derecho, de urbanidad..., láminas, cartografía, elementos decorativos de las aulas y demás ajuar pedagógico-didáctico... es fácil percibir un abierto mensaje orientado a la construcción de conductas e identidades cívico-nacionales.

Lo cierto es que, salvando las distancias ideológico-políticas y más allá de las circunstancias políticas envolventes, existe una lógica de fondo común a los procesos de nacionalización/civilización que se produjeron en la escuela española durante el periodo de transición entre los modos de educación que aquí estamos considerando. La lógica que considera a la escuela como un instrumento y un medio insustituible para la regeneración social, para civilizar, pacificar y lograr la armonía y cohesión social necesarias para progresar, la idea de que la escuela ha de inculcar el respeto a la ley y a la autoridad como pauta de comportamiento, considerando, además, que tal cosa es consustancial al *ethos* del individuo civilizado, están tan presentes en las celebradas Cartillas del Niño Republicano como en los denostados libros de Formación del Espíritu Nacional o en los polémicos textos de Ética y Educación para Ciudadanía actuales; a partir de ahí, el amor a la patria, el apego a las costumbres compartidas, la identificación con los símbolos comunitarios... se da por añadidura en todos los casos.

De todas formas, ha de tenerse en cuenta que la escolarización del modo tradicional elitista en

la fase de transición a la que nos estamos refiriendo (hasta la década de los años 60), todavía muy limitada en el tiempo y segmentada en razón de clase y género, continúa “civilizando” a las mayorías... y puliendo, abriéndole y distinguiendo a los hijos de la minorías. Civilizar a los hijos de las clases populares no consiste sino en dotarlos de los rudimentos básicos de la cultura y, ante todo, inculcarles un modelo de gestión emocional y conductual (higiene, urbanidad, normas de convivencia y moralización...) susceptible de garantizar sin estridencias excesivas la reproducción del orden social vigente. Si reparamos en ello, esta función social de la escuela tradicional elitista sigue nutriendo, en gran medida si bien de modo más sofisticado, al actual modo de educación tecnocrático de masas: repárese si no con estas mismas claves interpretativas en el auténtico sentido con que se presentan los programas de diversificación, integración, acompañamiento, garantía social... destinados al alumnado “residuo” en nuestros centros educativos del siglo XXI.

Un apunte final (y apresurado) sobre la encrucijada actual en que nos encontramos

Podríamos afirmar que el objetivo último de la educación cívica en el modo de educación tecnocrático de masas consiste en aprender el autocontrol, la autorregulación; el individuo civilizado por antonomasia es, hoy, el que es capaz de autorregularse emocional, afectiva y conductualmente (dicho de otro modo: quien ha interiorizado, metabolizado y convertido en *habitus* las “bridas de la conducta”... que ya no se ciñen desde la cuna ni se fijan desde el espacio social, sino que, supuestamente, se atan y desatan a merced de las decisiones que el psiquismo de cada individuo adopta).

En efecto, el contexto del modo de educación de masas (con mucha escuela y tiempo por delante, con una infancia alargada e infantilizada, con una sociedad de consumo masificado y compulsivo, con un contexto de capitalismo progresivamente postindustrializado y globalizado...) entrañaría la construcción de un nuevo código de civilización que Ampudia de Haro bautiza en

su libro, con discutible acierto, como *código de civilización reflexiva*. Se trataría de “obtener” individuos que, supuestamente, ya no necesitarían interiorizar y/o naturalizar las coacciones, socializándose en la aceptación armónica de la desigualdad reinante, en la creencia del imaginario individualista de la igualdad de oportunidades y en su subproducto ideológico más sofisticado y de éxito: el *ethos* del becarío...

Supuestamente, en el nuevo código de civilización reflexiva ya no son las determinaciones sociales quienes actúan y modelan al individuo, sino que el ideal consistiría en que cada cual se gobierne y autorregule a sí mismo –interiorice de forma consciente y voluntaria, diríamos, su “estar” en el mundo–. Según esto, esa sociabilidad pacífica y respetuosa con el orden burgués y nacional, encarnada en el imaginario del buen ciudadano patriota, que se predicaba en el código precedente y para cuya consecución la escuela se había estimado hasta ahora un vehículo civilizador imprescindible, habría perdido buena parte de su sentido. Aparentemente, es como si los postulados sobre los que durante tiempo había ido edificándose el consenso sobre las bondades civilizatorias de la escolarización de masas... se hubieran esfumado uno a uno, justamente a partir del momento de su universal e inexorable extensión a toda la población.

Y, sin embargo, la realidad de las cosas poco tiene que ver, a mi juicio, con esta apariencia interesada en presentar a la escuela como una institución social decadente y en decadencia. La escuela de masas sigue cumpliendo un papel relevante en el proceso de reproducción social y puede afirmarse que su papel en la inculcación de las conductas y en la construcción de las subjetividades se ha reforzado aunque desde parámetros y argumentos sustancialmente diferentes a los que operaban en España tan sólo hace treinta años. Dos ejemplos al respecto: en relación a la escuela y la redención individual, hoy cabe convenir que, aunque casi nada es posible esperar dentro de ella, menos aún desde fuera de sus muros; por lo que hace a la forja de la conciencia nacional, hoy parece obvio que un acontecimiento deportivo o un concurso televisivo pueden hacer muchísi-

mo más por nutrir el sentimiento “tribal” e identitario que cuatro horas semanales en el aula de reflexión sobre el patriotismo constitucional, en el improbable supuesto de que tal horror llegara a ocurrir, y, sin embargo, la escuela sigue siendo un espacio de confrontación ideológica cuando de estos asuntos se trata.

Me encuentro entre los que piensan que la institución escolar goza de excelente salud...; lo cual no obsta para reconocer que se halla en un profundo proceso de revisión de sus funciones sociales y de permanente reubicación de sus discursos y prácticas. La supuesta crisis de la escuela y de la escolarización es una crisis de sentido y de transformación pero no de protagonismo; éste, a mi modo de ver, permanece indiscutido. Con todo, no cabe duda de que la emergencia del nuevo código de civilización reflexiva al que antes aludía está empezando a otorgar a la escuela y a sus agentes y actores (profesorado, alumnado, familias), un rol distinto al que hasta ahora poseía.

Siguiendo las sugerentes ideas deleuzianas en relación con la llamada “sociedad de control”, podríamos decir que la escuela está renunciando (o ha renunciado ya, pese a lo que indiquen los preámbulos de las leyes educativas) a ser una institución para la reforma-integración y/o inserción social, para ir convirtiéndose, paulatinamente, en una institución más de control en el marco de una sociedad progresivamente dominada por sofisticadas y escurridizas formas de exclusión y violencia simbólicas. Una escuela cada vez menos disciplinaria y correctiva, adecuada a la forja de indivi-

duos condenados a autorregularse en una sociedad crecientemente desregularizada... (valga la aporía). El despliegue de las pedagogías “blandas” y psicológicas no es ajeno a ello en absoluto, entre otras muchas cosas, porque tanto han contribuido a diagnosticar, de forma científica e incontestable, el fracaso escolar como una anomalía individual, ocultando para siempre la dimensión social y política del problema. En la escuela de masas, obligatoria y gratuita actual, financiada y gestionada por el Estado, ya no se mide el rendimiento sino el esfuerzo del alumno, el proceso que éste sigue, y para ello se le evalúa constantemente, se le compara consigo mismo, se le analiza, se le escruta y vigila, se le tutela...; un alumno puede progresar adecuadamente sin que su nivel de competencia mejore en casi nada... ¡Qué más da!; eso, evidentemente, no constituye un problema para la inmensa mayoría, abocada a integrarse en una masa de ciudadanos-residuo “libres” para consumir compulsivamente en la medida de sus posibilidades⁵.

El actual *código de civilización reflexiva* privilegia los argumentos psicológicos expresivos y utilitarios, frente a cualesquiera otros; podría decirse que en el actual código de civilidad los argumentos higiénicos, ético-morales, políticos o incluso las razones del Estado pasan a un segundo o tercer plano, frente al primado del “yo” posesivo. Se supone que la determinación “psi”, como trasunto del individuo-consumidor en un mercado y sociedad “abiertos”, ha triunfado plenamente como argumento de autoridad. En el nuevo código de civilización reflexiva (pos-moderno) se supone

⁵ Al respecto, me viene a la memoria un texto de Raúl Fernández Vítóres (2002), *Sólo control. Panfleto contra la escuela*, cuya lectura me resultó en su día sugerente. Rescato algunas notas tomadas cuando lo leí: Para la mayoría de la población, la escolarización es un tiempo casi muerto y de espera, durante el cual la escuela es guardería pero también policía, detección y clasificación de las conductas. Un tiempo de prevención y observación para el Estado, merced al cual orienta sus políticas sociales. La escuela tornase así en calidoscopio: todo se refleja en ella (inmigración, violencia, peligrosidad, modelos de familia, costumbres, formas de ocio). Para la mayoría, tras la escuela sobreviene el trabajo y el residuo, dos caras de lo mismo. El trabajo sucede a la escuela, desaparecidas tiempo ha otras instituciones socializadoras obligatorias como el cuartel y la mili, entre la escuela y el curro no hay nada, porque el trabajo, a pesar de su flexibilización, precarización y desregulación, no ha terminado sus días y además crece, □ crece porque se abarata el empleo y además, o precisamente por eso, se feminiza. El análisis, si se quiere necesitado de algunos matices, me sigue pareciendo lúcido y acertado.

que el autocontrol se adquiere (o no) de forma individual, flexible, circunstancial y utilitaria. El código del “buen ciudadano” ha perdido su carácter social, sólido y desinteresado; lo que para hoy y aquí nos sirve, mañana y allá puede, sin embargo, no sernos de utilidad; de ahí que, como indicaba al principio de este texto, las bridas de la conducta ya no se “ciñen” –ni desde la cuna ni desde la escuela– sino que se atan y se desatan a conveniencia y gusto del yo-consumidor...; del mismo modo que han perdido valor las “buenas maneras”, entendidas como formas externas y universalizables (el aseo, la compostura, determinadas formas de vestir... el control de las emociones y pulsiones), la identidad de la ciudadanía también se hace evanescente, se volatiliza, se disuelve en una suerte de primado del “descontrol reflexivo”. O sea, cada uno sabe o debería saber hasta dónde puede llegar, en cada momento y situación, en la autorregulación de las emociones, las pulsiones, las pasiones, la exteriorización de sentimientos... incluso en la exhibición del propio cuerpo, etc. Pierre Bourdieu lo supo ver y analizar con singular perspicacia cuando se aproximó al fenómeno del ascenso social de los nuevos agentes (médicos, dietistas, modistos, publicitarios, periodistas...) encargados de la construcción social del “gusto” y de los patrones de *normalidad* como conformadores de los *estilos de vida* propios de las diferentes clases sociales...; el sociólogo francés concluía de su análisis que acaso estábamos asistiendo a profundas transformaciones en los modos de dominación y control social y lo expresaba con

rotunda ironía de este modo: “Y así sustituye la represión por la seducción, la fuerza pública por las relaciones públicas, la autoridad por la publicidad, las maneras duras por las maneras dulces y espera la integración simbólica de las clases dominadas más de la imposición de necesidades que de la inculcación de normas”⁶.

En el nuevo código que comentamos, si de civilidad hablamos, se trata de aplicar la lógica del feliz consumidor en un mercado sin fronteras: la satisfacción del propio interés pasa al primerísimo plano de los argumentos psicológicos de raigambre utilitaria –presuponiendo, obviamente, que el interés individual, como el deseo, no son sino pulsiones del psiquismo interno, asimismo autorregulables–⁷. Ante esta situación, –los moralistas la llaman “pérdida de valores”, o “triumfo del relativismo” o, simplemente, “argucias del Maligno”...– a menudo la escuela se encuentra “sola” en su lucha por “imponer” el autocontrol (incomprendida unas veces, alentada otras), el deber ser kantiano...; en el fondo, a nadie le importa demasiado que la escuela “e-duque” porque, de hecho, todos sabemos que lo hace, que lo sigue haciendo y que lo hace, además, en la dirección “correcta”. En realidad, todo se sustancia en un juego de espejos, en un gran trampantojo, en el gran teatro del mundo, que tanto recuerda al imaginario barroco al que antes aludí. Ni Adam Smith pudo soñar siquiera un horror semejante; Ampudia de Haro señala que los conocidos manuales de autoayuda (*self-help*) estarían, entre otra subliteratura actual sobre las “buenas maneras”, tras la

⁶ Bourdieu (1988), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. La edición original francesa, en Minuit, data de 1979 y es la citada por J. Varela, en la edición y comentario de la obra de Erasmo de Rotterdam (2006), p. 110.

⁷ Este tipo de argumentos da cuerpo y razón a considerar legítimas (por naturales) ciertas formas de descontrol juvenil como el botellón, el ocio nocturno, los deportes de riesgo, el graffiti, la exhibición pública de emociones e impulsos que otrora hubieran resultado censurables o controvertidos y que en el momento actual cada vez resulta más dificultoso afear: la violencia, la sexualidad, la intimidad, la subjetividad de la persona han dejado de ser áreas opacas. Obsérvese que la escuela hoy es aún muy renuente a admitir ciertos tipos de desinhibición que, sin embargo, se derivan de códigos de civilización perfectamente admitidos en los medios de comunicación, por ejemplo. Gran parte de los llamados problemas de convivencia en los Centros rara vez son analizados desde estas claves explicativas. Habría que preguntarse seriamente por el papel que la escuela puede desempeñar y/o se le atribuye *hic et nunc* como instrumento civilizador, en este contexto; en todo caso, parece claro que se trata de un rol ambivalente y extremadamente aporético, es en momentos de crisis y encrucijada cuando más se pone de manifiesto el carácter ambivalente y contradictorio de las instituciones sociales. En ocasiones parece que se pretenda de ella una suerte de contrapeso civilizatorio ante el primado de tanta errática subjetividad; si bien en otras parece alimentarse exactamente la sensación contraria.

forja de ese modelo de individuo mercantilizado que se autorregula para consumir y poseer más y mejor, con el fin de obtener una suerte de felicidad vital que resulta de la combinación de éxito y bienestar psíquico.

En tal tesitura, no queda más alternativa que resistir a la “gran hortera” que nos acecha, sabiendo que buena parte de sus letales efectos acaso operen ya en nosotros mismos, probos ciudadanos europeos del siglo XXI, ¡sin que nos hayamos apercebido de ello...!

REFERENCIAS

- AMPUDIA DE HARO, F. (2007). *Las bridas de la conducta. Una aproximación al proceso civilizatorio español*. Madrid: CIS/Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus. Edic. orig. francesa en Ed. Minuit, 1979.
- ELÍAS, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: FCE, 1ª reimpresión.
- FERNÁNDEZ VÍTORES, R. (2002). *Sólo control. Panfleto contra la escuela*. Madrid: Editorial Páginas de Espuma.
- MORENO LUZÓN, J. (ed.) (2007). *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- QUIROGA FERNÁNDEZ DE SOTO, A. (2008). *Haciendo españoles. La nacionalización de las masas en la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- ROTTERDAM, E. de (2006). *De la urbanidad en las maneras de los niños*. Traducción y presentación de Agustín García Calvo; edición y comentario de Julia Varela, 2ª edición, Madrid: MEC-CIDE.
- URÍA, J. (2008). *La España liberal (1868-1917). Cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis.