

Didáctica

Juventud: realidad, identidad y protagonismo

Mauricio Langon

Resumen

Pienso a partir de los problemas relativos a la juventud: ¿Para quién es problema? ¿Cuál es el problema? Analizo el concepto "juventud", problema de viejos. Me ocupo de su identidad y su porvenir. Esbozo el problema de la antigüedad del mundo y de la escuela, presente para cada generación. Pienso la educación desde lo que pasa en su interior. La relaciono con los oficios que hacen y deshacen humanos: ¿Puede extrañarnos que los jóvenes rechacen una escuela que prepara oficios deshumanizantes en vez de educar, construir seres humanos? Propongo inventar una educación filosófica.

Abstract

First of all, I would like to think from the problems related to youth: For whom it's a problem? What is the problem? I analyze the concept "youth", problem of old people. I would like to deal with their identity and their upcoming. I like to sketch out the problem of the antiquity of the world and school, which is present in every generation. I understand education from the view point of what is happening in their inner life. That I relate with occupations which are done and undone by human beings: Does it surprise us that the youth reject a school which puts up those dehumanizing activities instead of imparting education, up building human beings? I propose to invent a philosophical education.

Palabras clave: juventud, educación, educación filosófica, filosofía de la educación, oficios.

Key words: youth, education, philosophical education, philosophy of education, offices.

*Juventud, divino tesoro,
¡Ya te vas para no volver!
Cuando quiero llorar, no lloro...
Y a veces lloro sin querer...
¡Mas es mía el Alba de oro!*

(Rubén Darío, «Canción de otoño en primavera»).

1. Posicionamientos iniciales.

Trato de pensar las cosas a partir de problemas, de plantear –lo mejor posible–, problemas. Es un método para pensar, para investigar. Y es un método didáctico.

También trato de pensar conceptos; que siempre es cuestionar los conceptos que no nos dejan pensar y tratar de inventar conceptos que sirvan para habilitar el pensamiento de modo de tratar de abrir caminos o de producir las condiciones para que sea posible solucionar los problemas.

2. ¿Qué problema y para quién es problema?

Pienso el concepto de «problema» a partir de la noción griega de *aporía*. *Poros* es algo que se atraviesa fácilmente, un paso abierto que permite caminar y seguir avanzando sin dificultades, como los «poros» de la piel, como la riqueza. *Aporos* es lo que no deja pasar, un obstáculo –quizás insalvable–, algo que obstruye el paso, una piedra en el camino que impide seguir avanzando, algo que trava o dificulta los movimientos.

Cuando surge un problema hay que preguntarse por dos asuntos fundamentales:

Primero, ¿para *quién* algo es problema? Es un problema... ¿de *quiénes*? O sea: cuál es el *sujeto del problema*. Algo que digo que es un *problema*, ¿el camino de quién está trabando? ¿el deseo de quién obstaculiza? ¿a quién le impide avanzar o le dificulta realizar su proyecto?

No todos tenemos los mismos *deseos* y *proyectos*, por eso no todos tenemos los mismos *problemas*. Y, cuando tenemos los mismos deseos y proyectos, el problema no sólo es que haya otros que tengan distintos proyectos y deseos; puede llegar también a ser que el otro quiera *lo mismo* que yo. Como aquellos dos príncipes hermanos que querían lo mismo, apropiarse de la ciudad de Milán, y por eso estaban en guerra.

Tanto si queremos cosas distintas como si queremos las mismas, cada uno puede ser un *problema para otro*...

Entonces, ¿para quién es problema –para quién es obstáculo– la juventud? ¿Para quiénes son problema –son un obstáculo– los jóvenes?

Probablemente, el sujeto de *ese* problema no sean «los jóvenes», o «la juventud». Los jóvenes (o la juventud) no son un obstáculo para sí mismos. Más bien, la juventud es un problema que se plantean quienes no son o no se consideran jóvenes.

En otros términos: seamos conscientes de que, cuando nos planteamos el problema de «la juventud», nos planteamos un problema de viejos...

Y esto abre otra serie de interrogantes porque... ¿cuáles son los problemas de los jóvenes? ¿Cuáles son los obstáculos que les impiden seguir su camino? Por ejemplo, que no les abren perspectivas de conseguir trabajo; que los hacen sentirse incómodos con la escuela; que les dificultan orientarse éticamente; que les «cierran» el futuro...

Segundo, ¿cuál es el problema? ¿En qué consiste exactamente el (o los) problema(s) *de la* juventud?

3. Conceptos: la juventud.

Antes mismo de plantear un problema (de plantear *este* problema) ya recurrimos a *palabras*, a *conceptos* ya hechos por otros, para pensar problemas de otros en otros tiempos. Por eso empecé recitando un poema del poeta nicaragüense Rubén Darío, publicado hace 103 años.

La Juventud. ¿Es una categoría, es un concepto, es una palabra vacía? ¿Es una realidad? Si lo es: ¿de qué tipo: fisiológica, social, cultural, lingüística? ¿Cómo *pensar* la juventud? ¿Cómo *pensar* usando la palabra *juventud* y usándola en singular, «la juventud»?

Empecemos por notar que se trata de una palabra, un *constructo*, una fabricación humana. No es un mero sustantivo «común» o «colectivo» como sería «los jóvenes», que es sustantivación de un adjetivo (los hombres jóvenes).

Juventud, en cambio, es un *sustantivo abstracto*. Que pierde la característica de poderse predicar de algo y pasa a ser directamente algo... Que se dice en *femenino* sin necesidad de ninguna reivindicación feminista. Que se dice en *singular*, como si fuera una única cosa que todos o algunos poseen, poseyeron o poseerán; como si no pudiera haber distintas «juventudes». Más o menos como *la Belleza*, o *la Solidaridad* o *la Pobreza*. Que también funcionan como *ideales* (positivos o negativos) siempre inalcanzables, en «estado puro». Y cada uno tiene su contrario.

Se puede establecer grados o comparaciones entre los adjetivos de referencia: por ejemplo, algo o alguien puede ser más o menos bello, solidario, pobre o joven que otro. Grados que, por otra parte, son siempre cuantitativos y nunca cualitativos, porque los sustantivos abstractos, justamente, nombran *una* cualidad o *un* valor. No hay *grados* de «la juventud».

Este tipo de sustantivos tienden a ser «ahistóricos» y «aculturales»: pueden hablar de «la juventud» en referencia a cualquier época y a cualquier pueblo, sin variación.

Por eso no es mal ejercicio tratar de poner estos sustantivos en plural y empezar a hablar de distintas fealdades, egoísmos, riquezas o vejeces. Y siempre en referencia a los seres humanos concretos a que se refieren.

«La juventud», seguro, no es una «realidad» en el sentido de que no es ninguna cosa que se encuentre en el mundo. Sí se la encuentra en el lenguaje. Es, entonces, una *realidad lingüística*. Para no perdernos es imprescindible distinguirla de otro tipo de realidad. De la que tienen cada uno de los muchachos, de los jóvenes de carne y hueso que son nuestros alumnos. Que pueden tener características en común y características diferenciales, que a su vez algunas les vienen seguramente por tener cierta edad, pero otras les vienen por vivir en cierto país, en cierta cultura, en cierta geografía, en cierta familia, en cierto barrio; o por padecer ciertas enfermedades, o por haber pasado por ciertas experiencias; o por de tener cierta estatura, cierta fuerza, cierta capacidad intelectual o de trabajo, etc.

Es desde el lenguaje —como palabra, noción o concepto— desde donde «la juventud» rige el pensamiento. Nos desorienta para pensar la realidad o los cambios que nos impactan y nos generan problemas. De modo que la palabra o concepto se nos puede transformar ella misma en un problema, en un obstáculo específico que consiste en hacernos ver de determinado modo los problemas o en ocultarlos, o en mostrarlos sólo a cierta luz, en cierto ángulo, con cierta deformación.

Pero también los conceptos pueden ser buenas herramientas que nos ayudan a entender mejor los problemas y a pensar posibles vías de solución.

4. La juventud, problema de viejos.

Los viejos son los que hablan de la juventud. Y son los que le hablan a la juventud para decirle qué tiene que hacer. Claro es para ellos que la juventud es un problema.

Primero es un problema en el sentido en que lo plantea el verso de Rubén Darío: una etapa pasada de la vida que se fue y que se sabe que no volverá.

Ante el conjunto de *hechos* biológicos (no uno solo) que permiten descubrir que uno *cambia* y el tener la firme certeza de que uno *morirá*, hay que construir el *sentido* de la vida y de la muerte.

Como al final del proceso está la *muerte*, la tentación de *concebir* la vida como siendo *para la muerte*, como un inexorable proceso de desgaste y decadencia (como un *proceso entrópico*), lleva a *idealizar* las etapas *pasadas* de la vida personal, y específicamente la *juventud*, que es inventada como una etapa de «plenitud» (en desmedro, por ejemplo, de la *infancia*). Tanto que, cuando queremos hablar de las reales carencias, angustias y problemas de los jóvenes (incluidos los de nuestras etapas juveniles), los viejos inventamos otro concepto y hablamos de la *adolescencia*... Los adolescentes dejan de ser los que poseen *el tesoro de la juventud* y pasan a ser los que *adolecen*, aquellos *a los que les falta algo*, y hasta aquellos que tienen el *dolor* metido adentro.

En este primer sentido del problema, *la juventud inventada como tesoro* es un concepto que apunta a un tipo de soluciones ante el problema de la vida y la muerte. Busca la solución en la nostalgia de algún paraíso perdido, no necesariamente para quedarse en el recuerdo y la queja, sino tal vez en la búsqueda de infinitas variantes de la *fuerza de la eterna juventud*, variantes que incluyen no sólo avances cosméticos y quirúrgicos, sino los avances biotecnológicos en general y genéticos en particular.

También habilita otros caminos de solución... que implican cierta ruptura con la construcción idealizadora de la juventud como tesoro. Caminos tales como el que apunta el último verso de Rubén Darío: «Mas es mía el Alba de oro», que pone el «oro» en un futuro que se inicia en un presente *postjuvenil*; o como los que proponen las creencias en la «inmortalidad del alma» o en la «resurrección de los muertos y la vida perdurable»¹. O caminos con los pies más en la

¹ Nucha mira lo que estoy escribiendo y canta un verso de Jaime Roos: «¡Adiós juventud!». Y ya me quedo pensando cómo era la letra de esa canción.

tierra como los que apuntó desde el título de un libro que se hizo célebre (y que era el libro de cabecera de mi madre en sus últimos años) el biólogo Rodolfo Tálice, al que tituló *Vejentud, divino tesoro*, para enseñarse a sí mismo y a los otros un modo de encarar la vejez como una etapa vital tan valiosa como cualquier otra.

Pero seguramente no es de esto de lo que el lector quiere saber cuando se le habla de juventud.

Hay un segundo modo en que «la juventud» aparece como problema de los que no son jóvenes y que yo aquí generalicé como «viejos». Es más o menos como cuando los ricos ven a la pobreza como problema y se preocupan por su erradicación o disminución (y no les resulta problema la riqueza, y no quieren la erradicación ni la disminución de la riqueza). Entonces uno sospecha que, en realidad, el problema de los ricos son los pobres..., no en tanto éstos sean *sus* trabajadores, sino en tanto estén desocupados, marginados, y constituyan una masa sobrante que podría rebelarse y estallar. De modo análogo, cuando los viejos dicen que el problema es «la juventud», quizás es porque ven como problema a los jóvenes, que no son como ellos querrían que fueran, que quizás no sean la «continuación» de sus proyectos y deseos, es decir, porque son distintos, porque son otros.

Mi abuela² me contaba que, cuando ella era niña o muy jovencita (digamos, hacia 1890), había un viejo verdulero italiano que llevaba su mercadería de casa en casa pregonando: «Durazno, manzana, pera, anda el Tano en la vereda», y los gurises le hacían bromas o le robaban alguna fruta; entonces él, indignado, gritaba: «¡La giuventú está tutta corrompita!». El problema es la juventud. Y sí, para los viejos de siempre, el problema son *estos* jóvenes, que no son nunca «como los de antes», como los «de mis tiempos». Como dice un viejo tango que debe tener más de ochenta años: «No se conocía coca ni morfina, los muchachos de antes no usaban gomina».

Creo que es este segundo problema el que nos tiene a mal traer a los viejos de ahora: que los jóvenes de hoy (nuestros hijos, nuestros nietos, nuestros alumnos) viven un mundo considerablemente distin-

Una parte: «Adiós carnaval, espero / recorreste otra vez / a marcha camión / con grapa y limón / me queda un verso por decir / antes de partir...». ¿Cómo termina? Superpone al menos dos voces de la murga, una dice «Adiós juventud / Adiós carnaval»; la otra «Parece mentira las cosas que veo / por las calles de Montevideo». Como que la preocupación por los problemas que veo en el presente se superpone y termina por desplazar la eterna «despedida».

² «Mama», María Inés Sagarra de Cuñarro.

to del que vivíamos nosotros en nuestros años estudiantiles. Y tienen algunos deseos, proyectos y *problemas* que son distintos de los que los que teníamos y seguimos teniendo nosotros.

5. La educación de la juventud.

En nuestros países la *educación* siempre les llegó a las nuevas generaciones desde las viejas generaciones y sus instituciones más cercanas (como la familia, la iglesia, el barrio...) y recién después más lejanas (la escuela, el cine, los libros, el club...), de modo que las estructuras básicas de cada cultura (modos de relacionarse los seres humanos entre sí, con las cosas, con los valores, con el trabajo, con lo trascendente...) se iban asentando considerablemente, y llegaban a ser fuertes y capaces de soportar y alimentarse de los impactos de lo nuevo, de lo distinto, y podían relativamente responder a los problemas de su realidad insertando acciones e ideas de cambio en un mundo relativamente estable, pues –aun en su fracaso– conservaban su valor y daban sentido a su vida...

Este relato me resultó demasiado bello y lírico; demasiado lineal; demasiado falso. En realidad, repetidas veces los hijos de indígenas y de negros fueron «criados» en otras familias, llevados a otras iglesias, sacados de sus territorios y transportados a otros lugares. Hay mitos andinos que explican muy bien «por qué los niños no quieren ir a la escuela»: porque en realidad «se los quieren comer». Y los mbya dicen que si mandan a sus hijos a la escuela, dentro de doscientos años no hay más guaraní, no hay más mbya, no hay más nada. Demasiadas veces la escuela homogeneizó dando una oficial cultura a los hijos de inmigrantes, borrando las tradiciones de sus padres.

En un proceso ambiguo, diferenciado y conflictivo, esa misma escuela acercó también a cada nueva generación elementos de pensamiento e instrumentos para interpretar la realidad, para insertarse en ella dignamente y para transformarla.

Todos *aprendimos* en el conflicto de enseñanzas y aprendimos de él y gracias a ellas. Más bien sin darnos demasiada cuenta de lo que nos estaba pasando. Y en medio y por medio de contradicciones y aporías que no pudimos resolver satisfactoriamente y que a veces podemos considerar fracasos, construimos el sentido de nuestras vidas y muertes, nuestra autoestima, nuestra dignidad, nuestra capacidad de continuar esta lucha que es la vida.

Y ahora los viejos nos preocupamos porque los jóvenes tienen que lidiar con un mundo también aporético, contradictorio, bivalente. Pero diferente en varios aspectos. Tomaré en cuenta sólo los que mencioné más arriba. Las instituciones más cercanas a los niños (las familias, las iglesias, los barrios) están dañadas –cuando subsisten– y a duras penas educan, mientras que desde los primeros años la TV es lo más próximo al niño, pasa más tiempo con él, lo forma y lo marca. La escuela tiene gran dificultad para lidiar con esa influencia que, además, tiende a ser homogeneizadora. El cine que se puede ver está dominado por una industria que más bien es un instrumento de dominación. Esa industria alcanza a los libros, aunque éstos resistan la competencia audiovisual. Y la escuela se encuentra en competencia también con Internet, con las «tribus» juveniles, con la droga, que son potentes instituciones educativas. De modo que en las estructuras básicas culturales que reciben niños y jóvenes (los modos de relacionarse los seres humanos entre sí, con las cosas, con los valores, con el trabajo, con lo trascendente...) ya se inserta una cultura no sólo homogeneizadora, sino también acrítica y regida por valores básicos insolidarios, por la imagen futura de ganadores y perdedores, con su ansia de triunfo y su terror al fracaso; en duro conflicto con la imagen del «mundo» que queremos los «viejos». Este «nuevo» mundo, por ahora, sigue *funcionando* aunque sea más bien patente su potencialidad *suicida*. Y para seguir funcionando necesita formar subjetividades capaces *adaptadas* a ese mundo. Es decir, subjetividades que no lo *sometan a crítica*, sino que se sometan a sus valores; que lo den por bueno y eterno, puesto que es el que existe; que se preocupen no de cómo cambiarlo sino de cómo insertarse en él como triunfador. Cómo insertarse en *este mundo* cada región, cada país, cada zona, cada individuo. Cada uno, entonces, espera que la escuela lo provea de habilidades para conseguir buenos trabajos, para llegar a ser un triunfador; espera que la escuela garantice su éxito. Cada país le exige que forme el potencial humano que le permita ser productivo e insertarse competitivamente en *este mundo*. Se le exige, en suma, dos cosas: por un lado, que dé por bueno el mundo actual y colabore en su conservación y reproducción acrítica; por otro lado, se le piden resultados imposibles.

Imposibles porque el orden actual del mundo requiere maximización de ganancias. Y la máxima ganancia de algunos exige la máxima pérdida de otros. Una escuela que preparara estrictamente «para el trabajo», produciría desocupación. Colaboraría con la reproducción del actual orden del mundo. Y tendría que ser extremadamente

acrítica y no problematizadora. Al menos tanto como para no darse cuenta de su función y tanto como para que sus alumnos tampoco se den cuenta. Tanto como para no advertir que será siempre escuela fracasada (pues no estará nunca en sus manos proveer trabajo a sus egresados).

Este tipo de reflexiones puede aportar a la comprensión de por qué los jóvenes se sienten incómodos con la escuela, espero. Pero nos deja sólo en la puerta de la necesidad de cambiar la mirada para preguntarnos *qué escuela es, hoy, necesaria*.

6. *La juventud, su identidad, lo por venir.*

Los viejos piensan la juventud como el futuro. Cifran en los jóvenes *sus* esperanzas de porvenir. Para eso, la escuela.

Yo, viejo, ¿les puedo hablar a los viejos para que no miremos en los jóvenes lo que fuimos y lo que no pudimos ser y lo que queremos ser «en ellos»? ¿Y les puedo hablar a *otros* jóvenes?

Yo: cuando *era* joven (según Real de Azúa no era un «joven rebelde», sino «la rebelión de la juventud») escribí un libro *Acerca de la cultura, los estudiantes y la revolución*. Quiero decir que pensé y escribí sobre «la juventud» del 68' en el 69'. *Fui* un joven que pensó a los jóvenes.

También fui un joven que tuvo una visión «generacional», que apostó por una cierta identidad juvenil. Que apostó a la capacidad de las nuevas generaciones de *llegar a ser* revolucionarias.

Si hay resentimiento ético y hasta maldad en el padre que le dice a la hija que piensa y actúa de cierto modo ahora porque es joven, pero que, cuando tenga su edad, pensará como él, también hay cierta ilusión ambiciosa en el joven que quiere empezar todo de cero y piensa que el problema son los viejos.

Por el 68' escribía Enrique Puchet que «lo que amarga es (...) 'la antigüedad del mundo' –eso de que en ningún momento se esté en condiciones de promover un comienzo radical—. Establecía así una íntima hermandad entre el joven que quiere comenzar todo de nuevo (lo que es imposible) y el viejo amargado que es el mismo joven que, algunos años después, ha constatado una obviedad: «la antigüedad del mundo». Descubre que el «temor arraiga en la creencia de que, a menos de ser un demiurgo, no vale la pena emprender nada». La conclusión que extrae «es dura pero necesaria»: «Difícil y honda es, por definición, la actuación en el mundo».

Yo, simplemente, repetiría ahora, para viejos y jóvenes, esa conclusión del querido Maestro Puchet: que actuar en el mundo exige profundidad y que es difícil; que requiere pensar a fondo y que es problemática y da trabajo.

7. Sobre protagonismos.

La vida puede entenderse como *agón*; es un clásico. Es reunión y palestra o arena. Es lucha, contienda, peligro y crisis. En ese sentido todos somos *agonistas* en el *agón* que es la vida.

Es una misma visión, pero *representada*, verla como teatro y escena donde se actúa. En ese sentido seríamos *actores* en el *escenario* de la vida.

Pensar la vida en clave de protagonismo en vez de participación deforma la mirada ética sobre la misma, pues nos lleva a pensarla en términos de determinar quién es el «actor principal». Porque produce un deslizamiento de significados según el cual la competencia es entre unos y otros, y por ocupar el lugar de privilegio ante las luces de un escenario que será cualquier cosa, excepto lugar de reunión y asamblea.

Más bien la cuestión es hacer de los espacios humanos lugares de convivencia y de los seres humanos agentes de su vida y no meros pacientes.

Así que la invitación a la juventud no es a que sea *protagonista* sino *agonista*, a que asuma un lugar, a que lo asuma activamente. Y... ¿la escuela servirá de ayuda en eso?

Más arriba nos quedamos en la puerta para preguntarnos *qué escuela es, hoy, necesaria*. Se entiende: necesaria *para todos*, porque hoy sabemos que la educación es un proceso que dura toda la vida.

Entonces, deberíamos empezar a preguntarnos entre todos, no ya si «la escuela» (es decir, una institución para la educación de todos) es necesaria, sino *qué escuela*, para qué educación. En palabras de Graciela Frigerio: problematizar el *formato escuela*.

Si la escuela es un *problema* habrá que plantearse: problema *de quién*; y habrá que determinar claramente *en qué consiste el problema*. Posiblemente no sea *el mismo problema* para los jóvenes, que para los profesores, que para los padres, que para la sociedad en general... Sí, claro, es problema *de todos*, es un problema que hay que pensar entre todos y discutir *en público* y *en uso de la razón pública*.

Fácil de decir. Difícil de hacer. Cualquier discusión sobre la educación está atravesada de distintas concepciones, intereses, etc. El mundo es antiguo. La escuela es antigua. No se puede inventar de la nada.

Una educación pensada desde los sujetos de la educación. Claro. Pero todos somos esos sujetos. Pareciera que es poco avance. Sin embargo, ya es un paso. Al menos no pensaremos una educación *para*... los proyectos sociales; o *para*... el futuro deseado...

Al menos la estaremos pensando *desde adentro*, desde sus *contenidos*, y no desde cómo haremos para meter a todos dentro. Porque toda la sociedad es educativa y ya estamos todos dentro. El problema es básicamente, entonces, qué y cómo educar; que quiere decir qué y cómo enseñar y qué y cómo aprender. Que son cosas distintas lo que se enseña y lo que se aprende... Quiero decir que se educa *a través de todo lo que pasa en las instituciones educativas, es decir, a través de todo lo que pasa en la sociedad*... Todo *enseña* algo; *apunta* o *señala*... lo que hay que decir, lo que hay que saber, lo que hay que pensar, lo que hay que hacer, lo que hay que comer, lo que hay que leer, lo que hay que ... Y, sobre todo, *cómo* hay que decir, saber, pensar, hacer... En qué tipo de relación con los otros, con los saberes, con los valores, con la naturaleza...

La clave está, entonces, en *orientar la educación*; definir líneas de sentido... Y esas cosas son las que se dan por hechas, las que no se discuten habitualmente.

Simplemente esto: si orientamos la educación según las «demandas», el efecto será que transformaremos la educación en un «mercado». Creo que este proceso ya está en marcha y tiene que ver con hacer de la educación *la educación que necesita el actual orden mundial para subsistir y reproducirse*. La educación «ofrecerá» lo que se le «demanda»; y lo que se le «demanda» es aquello que está instalado (o que se vaya instalando) como valioso por la «publicidad», es decir, por lo que *enseñan* los medios de comunicación. En el mejor de los casos, por lo que la escuela *enseñó* tradicionalmente como *valioso*.

No se trata de atender «demandas», sino de enseñar «satisfactores» para las necesidades reales de todos los seres humanos. Que no son las de ser ricos, ni las de conseguir empleo, ni las de triunfar, ni las de meramente sobrevivir. Sino las que tienen que ver con la reproducción de la vida y su potenciación como capacidad de producción abierta y de don, y esfuerzo, y amor, y comunidad.

Para esto hay que enseñar el valor de aquello que es *inútil* al actual orden del mundo; en primer lugar, el valor de todos los seres humanos que son *prescindibles* o *superfluos para el actual sistema-mundo*. Porque la educación tiene que fundar y sostener las condiciones de posibilidad de otro mundo, para que todos puedan ser sujetos.

8. Trabajo e incompletudes.

Ya sé: esto está muy incompleto. Apenas de rebote me referí a la incomodidad de los jóvenes con la escuela y a la falta de relación entre escuela y trabajo; apenas de rebote hablé de lo incómodo de los profesores con los jóvenes, y de la falta de relación entre el trabajo y la escuela.

No hablé del trabajo. ¿O del empleo? ¿O del oficio? ¿No vendría aquí también cambiar algo la mirada? Porque el trabajo cambió. Antes el trabajo era *la esencia del hombre*, ese trabajo que de algún modo se parece al que yo estoy haciendo ahora: que uno lo *piensa* y después lo *realiza* con los utensilios de que dispone; y uno *se dice* con ese trabajo; *se construye* haciéndolo, *se realiza* como ser humano. Da gusto trabajar así; trabajo en lo que me gusta; trabajar me gusta. Y es claro que *ese* trabajo no lo puede hacer un animal, ni una máquina. Y es *mi* trabajo, *mi obra*, el trabajo que *exactamente así* no puede hacer ningún otro; porque cada *otro* hace su propio trabajo, su propia obra; como la de Leonardo, o la de Cellini, o la del Aleijadinho, o la de Pessoa, o la de Platón, o la de Pasteur, o la de Mario Quintana, o la de Le Corbusier, o la de Sartre. Y hasta se puede concebir *cada vida humana como una obra de arte*.

Claro, junto con ese trabajo plenamente *humano* de artesanos y artistas, de oficios y profesiones liberales, de literatos y filósofos, de políticos y estrategas, de científicos y descubridores, hubo también el trabajo esclavo y el trabajo servil, trabajo *deshumanizante* que posibilitó al primero y denuncia, por eso, su *inhumanidad*.

En el capitalismo industrial, el trabajo obrero alienado ponía de manifiesto la explotación del hombre por el hombre. Parecía que, junto al obrero alienado en su trabajo y dominado ideológicamente en su mente, se podía alinear una «vanguardia intelectual» que, realizando su trabajo humano libre, podía *pensar* la explotación de los obreros, *denunciarla* ética y antropológicamente, *concientizar* al proletariado y proponer las vías de la revolución que culmine en

una sociedad sin clases y sin división del trabajo. Pero actualmente la evolución del sistema capitalista mundial ha hecho del «intelectual», de aquel trabajador libre y creador, del innovador, del inventor, del científico, una pieza más en el proceso de producción y de maximización de ganancias. Una pieza privilegiada, sin duda, que incluye *casi todas* las características propias del pensamiento de alto orden que presuntamente es la máxima realización del ser humano. Así aparecen los *think tanks*, las máquinas de guerra pensantes del sistema.

De modo que ese «intelectual» (tal vez renombrado premio Nobel que vive en la fama y la riqueza, que ha inventado algo nuevo que ya no le pertenece a él y menos a la humanidad porque alguna industria le ha puesto la «marca» y lo ha lanzado al mercado) resulta aún más alienado que el obrero clásico, porque piensa para otros y con la cabeza de otros, piensa con la cabeza del sistema inhumanizador. Y su alienación aliena.

A la juventud los medios de propaganda del sistema le muestran ese modelo de estudio y desarrollo intelectual; esa cúspide de la educación. Se le propone ser parte de esa élite, poseer títulos que acrediten su educación en las más célebres Universidades del mundo globalizado; contratos de trabajo en las investigaciones «punta» que garantizan la continuidad del sistema; formar parte ella misma de la máquina pensante del sistema.

A la juventud nuestros países dependientes le proponen el ideal del desarrollo científico-tecnológico en la misma línea; pero con la variante (relativamente ilusoria) de que se quedará en el país, de que aportará al desarrollo nacional. Claro que en competencia con otras naciones, y claro que aceptando como reglas de esa competencia las del actual sistema; o sea, consolidando la situación actual, sólo con la esperanza de que nuestros países se cuenten entre los «ganadores» y no entre los «perdedores».

Claro. Ese modelo educativo no es para todos. Pero hay también «oferta» educativa para los demás, para aquellos que saben que no pueden integrar la «cabeza» del sistema, aquellos que apenas sobreviven marginados y excluidos del sistema, y querrían, simplemente, conseguir un empleo que les permita vivir y ser explotados, al menos como los obreros del siglo XIX. Pero, hoy, el sistema ya no necesita el «ejército de reserva» de los desocupados. Los desocupados, simplemente, sobran. Entonces, dos propuestas «educativas» para ellos: la primera, prepararlos rápidamente para que puedan conseguir un empleo, cualquiera; es decir, para que puedan insertarse en

el sistema y no formar parte de la gran mayoría que queda fuera condenada al hambre; la segunda, para los más pobres, para los que están en la pobreza absoluta, también hay una propuesta: enseñarles a sobrevivir con escasos recursos. ¿Puede extrañarnos que los jóvenes rechacen la escuela?

Al mismo tiempo y paralelamente, se propone a los jóvenes modos no escolares de éxito. El fútbol en primer lugar. Luego, todas las variantes del delito. Por último, el consuelo de las drogas. ¿Puede extrañarnos que los jóvenes rechacen la escuela?

A la maquinaria de guerra ideológica del sistema, sólo se le puede oponer una resistencia filosófica que conciba la filosofía, como Alcmeón de Crotona, como «una máquina de sitio contra la ley y el hábito, reyes hereditarios de las polis»; es decir, contra las normas de base que construyen y sostienen el actual sistema. La educación tiene que cambiar la mirada sobre el trabajo.

En un artículo reciente me referí a los «oficios». Partí de los oficios esclavizantes y de la esclavización en los oficios; incluyendo los oficios intelectuales esclavos. La educación, en mi artículo, aparece en *oposición* a los oficios. Como incluye *aprendizaje* (y no sólo enseñanza) no es un oficio... sino *aquello que se hace en vez de un oficio inhumanizador*. El *oficio de enseñar* debería colaborar a liberarse de los oficios esclavizadores, de los trabajos alienados, que piensan con cabeza de otros.

Es imprescindible pensar con cabeza propia, enseñar y aprender a pensar con cabeza propia; a pensarlo todo. A pensar de vuelta los problemas que afectan gravemente las condiciones de posibilidad de seguir viviendo vidas humanas.

Hay que aprender a filosofar, hay que enseñar a filosofar, hay que filosofar. Hay que inventar una educación filosófica.

Solicitado el 20 de diciembre de 2008

Aprobado el 15 de marzo de 2009

Mauricio Langon
Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores
Administración Nacional de Educación Pública
Montevideo (Uruguay)
mlangon@gmail.com / egatti@anep.edu.uy