



Apertura de la tercera cohorte

Conferencia a cargo de José Emilio Burucúa, Estanislao Antelo, Aníbal Jarkowski.

Sábado 26-04-08

José Emilio Burucúa **Cinco observaciones sobre la lectura Eric Hobsbawm.**

Buenos días. Primero querría decir que estoy muy agradecido por la invitación. Empezaría señalando cuáles son las ideas fundamentales que extraigo de esas tres páginas que sirven de introducción al libro de Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, y que fueron las elegidas por los coordinadores del postítulo para iniciar esta reflexión. La primera de las ideas es que él, amén de historiador del siglo XX -el objeto que pretende desplegar en este texto-, fue observador, participante y viajero del siglo XX. Así lo dice, con estas palabras. Segundo, que ser historiador y actor del siglo -señala Hobsbawm- implica una cantidad de dificultades analíticas y metodológicas en el trabajo, sobre todo una: el problema de la distancia. El tercer punto que quiero desplegar es la marca profunda que las grandes transformaciones del siglo dejaron en los individuos, aún en los más ordinarios. El cuarto punto es lo que Hobsbawm marca como las intolerancias de la centuria y la necesidad de comprenderlas. Tenemos que tratar de entender esos procesos que llevaron a una intolerancia tan radical que terminaron, entre otras cosas, en los genoci-

dios. Creo que él subraya muy bien a lo largo de todo el libro que la necesidad de comprender no lleva a justificar lo ocurrido, y menos a perdonarlo. Él rechaza, en ese sentido, un apotegma francés que dice "comprenderlo todo es perdonarlo todo". Precisamente la labor del historiador evita que esto sea así. El quinto punto que quiero pensar está relacionado con la cita que está en el programa del día de hoy¹. Se trata de la idea de la volatilización de nuestros lazos con el pasado, algo que nosotros comprobamos día a día tanto en las aulas de las escuelas medias como en las de las universidades.

Viajero del siglo XX

¿Qué tendría yo para decir de cada uno de estos puntos a partir de mi propia experiencia como docente y desde una vida, que al igual que la de Hobsbawm -pero sin su intensidad ni grandezza- fue también observadora, par-

¹ "La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo que viven".

(Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX*)

participante y viajera del siglo? ¿Cuáles son las situaciones que se le abren al docente en este plano? Me refiero al plano de tratar de ser un viajero atento del presente, no sólo del siglo XX, sino también de esta década que ya llevamos del siglo XXI.

En mí ha habido -y creo que en todos nosotros- algún momento de militancia política, que es una de las formas más claras de este estar atento y de vivir esta condición de participante. Aunque creo que también hay otra, el ejercicio manifiesto de una especie de periodismo, es decir: tratar nosotros de registrar como si fuera para otros aquello a lo que estamos asistiendo o de lo que estamos siendo testigos. Es el caso de intelectuales y profesores que comienzan a participar en la era democrática, de modo más acentuado en los '80, en el debate político y en la crónica periodística del presente. Pero también hay un ejercicio secreto que podemos hacer, acotado a los lugares donde nos movemos, en el aula, con los colegas, en el ejercicio sindical.

Y hay también una experiencia concreta que hemos tenido que es la del viajero. Un viajero concreto, ya no un viajero del tiempo o en sentido figurado como dice Hobsbawm, sino uno que ha transitado por el mundo. Un gran geógrafo inglés, el profesor Harvey, decía que una de las grandes revoluciones de los últimos 30 años había sido la del bajo costo de los viajes, y que eso nos había permitido tener un contacto con el otro que nunca antes se había dado en la historia de la humanidad. He tenido una gran fortuna en ese sentido, he podido viajar mucho por trabajo, y eso me ha llevado a aplicar la cuestión de la dialéctica del nosotros y los otros, a la que hace referencia Tzvetan Todorov.

Esto me hizo darme cuenta de que yo iba a un montón de lugares con una cantidad de preconceptos y de prejuicios, que luego tenía que dejar de lado, y aparecía lo que se podría llamar "descubrimiento". Y estos descubrimientos me llevaban a una situación paradójica, a un ir y venir, a entusiasmos repentinos con la realidad de los otros. Y después, visto esto a la distancia y ejerciendo la comparación, ella me podía llevar a algunos arrepentimientos de los grandes entusiasmos.

Por ejemplo, me pasó con China, a donde viajé en los años '90. Es decir, en una época en la que ya había empezado el proceso de expansión económica y cambio social, y de conformación de una de las burguesías más grandes del mundo por su poder y su cantidad de personas. Estamos hablando de 100, 150 millones de personas, es decir entre el 8 y el 10 % de la población. Visité varias ciudades y pude ver ese proceso. Esa expansión y esa apertura de posibilidades despertó en mí una gran admiración, que ya tenía en parte por los viejos logros de la civilización china, pude conectarme con colegas, hablar con ellos. Esto me llevó a pensar que se abría ahí una sociedad nueva, que podía resultar admirable en muchos aspectos. Tuve un período de gran atracción, pero después retrocedí en esa admiración. ¿Cuándo? Cuando empecé a ver que en muchos sentidos en China parecía conjugarse lo peor de los dos sistemas de la época de la guerra fría: la dialéctica entre la lógica despiadada del mercado, por un lado, y por el otro un sistema policial muy opresivo. Por eso digo que la posibilidad del viaje abre esta dialéctica, que permite con mayor intensidad en la vida actual ver a los otros, hecho que en la generación

anterior, la de mis padres, no existía porque no tuvieron la posibilidad extraordinaria de conocer el mundo.

Ni qué hablar de los viajes por Latinoamérica, continente que he recorrido varias veces. Este es un viaje más de fraternidad, se podría decir, cosa que no sucede cuando uno viaja a lugares más distantes y diferentes, donde es muy difícil la comunicación, hasta por problemas idiomáticos. En los viajes cercanos estas barreras no existen.

“Ser porteño en las provincias y provinciano en Buenos Aires”

El segundo punto refiere al historiador y las dificultades analíticas y metodológicas que encuentra. Aquí hay un oscilar permanente entre la necesidad que tenemos de lograr un conocimiento científico -un conocimiento transmisible, comprobable, que convenza con nuestros argumentos, lo que exige el ejercicio de la reflexión y, por supuesto, el establecimiento de una cierta distancia en donde la perspectiva se convierte en una ficción- y la necesidad que tenemos de impregnarnos con los fines y los deseos de los actores, cuya vida estamos investigando y tratando de conocer, para transmitir el conocimiento y dar cuenta de las experiencias de los hombres a la distancia, en el pasado remoto o inmediato. Por eso digo que es un trabajo pendular permanente.

Recuerdo que en una oportunidad estudié aspectos del antisemitismo en el siglo XIX y XX. Y encontré una fórmula -que quizás parafrasea una vieja fórmula sarmientina- que dice que para entender algo de la Argentina y para poder actuar “soy porteño en las provincias y provinciano en Buenos Aires”, tal como decía Sarmiento. Me di cuenta estudiando el fenómeno del antisemitismo, no

siendo yo un judío, que para entender bien este problema muchas veces tenía que convertirme en un judío entre gentiles, y a su vez en un gentil entre judíos. Y esta sería una de las fórmulas que darían cuenta de este movimiento pendular permanente, que también implica nuestra responsabilidad como historiadores.

El hombre montaña: las huellas de la historia en el hombre común

Sobre la marca profunda de las grandes transformaciones del siglo sobre los individuos más corrientes, últimamente he tenido una gran fortuna como historiador, una suerte desmedida, y es que por azar me he topado con un archivo personal, particular muy completo y muy imprevisto.

Cuando yo era un niño, hace muchos años ya, a fines de los '40 y comienzos de los '50, me apasionaba el catch. Tenía una gran pasión por el catch que mantuve de adolescente. Recuerdo un personaje de los años '50 que me apasionaba, El hombre montaña. Siempre me han atraído los temas referidos a la historia del espectáculo, sobre todo del espectáculo cómico. La risa fue uno de los temas que más me atrajo para investigar, la historia de la risa, por qué nos hemos reído los hombres a lo largo de la historia, o cuáles son las variantes o campos en los que nos reímos, y los significados de la risa, que puede ser satírica, irónica, carnavalesca, puede esconder el llanto o ser una forma superior del conocimiento. Todas estas formas de la risa trataba de estudiarlas durante el siglo XVI, XVII. Por eso me sentí muy atraído por esta cuestión del catch, que siempre me pareció que contenía muchos de los elementos que había estado rastreando a lo largo

de la historia, la risa carnavalesca, la diversión por la diversión, la posibilidad de vislumbrar el mundo sin dolor, que es la forma más alta de la risa.

Entonces ocurrió que de pronto supe quién había sido El Hombre Montaña, y no solamente eso, sino que en este momento dispongo del diario del hombre montaña, y aún más, una caja enorme con cartas y las fotos de familia. Entonces mi proyecto para los próximos dos años es el hombre montaña, que no tiene nada que ver con lo que he hecho hasta ahora, pero realmente creo que en este tema se conjugan ciertas fantasías de la niñez con la comprobación, al leer el diario del Hombre Montaña, de lo que dice Eric Hobsbawm. Porque el hombre montaña no era argentino. Lo conocí muy bien, desgraciadamente falleció el 7 de diciembre del '95, un hombre ya de 86 años en ese momento, que había nacido en Rumania, había sido sionista en los años '30, había vivido en Palestina. Después volvió a Rumania porque su esposa había huido en el año 1932 con 20 años de allí, y había atravesado Turquía y Chipre para encontrarse con él en Palestina. Imagínense la aventura de esta muchacha. Y después, los padres, desde Rumania, les pidieron que volvieran, y vuelven. Pasan la guerra en Rumania durante el fascismo, ahí se las ven negras, los esconde una familia de armenios y viven escondidos durante dos años. El hombre montaña tenía esta historia maravillosa. Después cuando se implanta el comunismo, ya no se siente útil porque él había sido agente de bolsa, un oficio que no era muy útil en la nueva sociedad. Pero como en la juventud había sido campeón de grandes aparatos, se convierte en el director de deportes de la Rumania

comunista. Pero él quiere irse de Rumania, y finalmente se va a Israel, y de ahí a París, donde tiene una vida muy pobre. En Argentina tenía un pariente que era socio de Kadaraján, y así es como ingresa a la Argentina en el año 1956 como El Hombre Montaña.

Entonces él escribe un diario sobre todo esto, y lo escribe en castellano. Es fabuloso. Para poder escribirlo, se compró un manual de estilística española, entonces hay momentos en los que pareciera que uno está leyendo a Cervantes.

Lo que se ve son las huellas que estos enormes conflictos y cataclismos dejaron en este hombre: el antisemitismo, la segunda guerra mundial, la Shoá donde muere parte de su familia, la implantación del comunismo, el declive de la vieja sociedad, la construcción del estado de Israel, su migración a Francia. Para tener una vida novelesca tuvo cierta fortuna porque cuando va de Palestina a Francia entra en erupción un volcán y no le pasa nada. Cuando llegó a la Argentina dijo que nunca más se iba a mover de este lugar. Le asombraba la posibilidad de enriquecimiento que había en los años '50. Y acá tiene sus hijos, sus nietos, hace su vida, y nunca más vuelve a Rumania. Considera que esta es su tierra de adopción. Voy a escribir esta biografía tratando de probar lo que decía Hobsbawm.

Sobre los genocidios del siglo XX

Quedan los dos últimos puntos. Por un lado, la cuestión de las intolerancias de la centuria y la necesidad de comprensión. Aquí se nos viene el escándalo que hemos vivido durante el siglo XX, y todavía vivimos, de los genocidios y de los delitos de lesa huma-

nidad. ¿Cómo comprender esto? Se ha escrito mucho sobre el tema. Recientemente se ha traducido acá en Buenos Aires, por medio de la UNQUI, un libro de los '90 que se refiere a los problemas de la representación y la narración del Holocausto y que es muy recomendable. Se llama "En torno a los límites de la representación. El nazismo y la solución final", compilado por Saúl Friedlander.

Para los historiadores existen enormes problemas en cuanto a la narración. Creo que aquí hay que distinguir, por un lado, las precondiciones, lo que converge para que sea posible este hecho, que es una ruptura del tejido de la historia porque los genocidios son quiebres en la concatenación de las causas y los efectos, es como si se llegara a una especie de agujero en el que no hay forma de encontrar causas racionales. La búsqueda de causas-efectos implica una racionalidad y acá hay una ruptura tan radical en la continuidad que en eso radica justamente el problema de la representación. El asunto ya lo habían descubierto los griegos, no se puede decir que las sociedades antiguas hayan pasado por lo que nosotros llamamos genocidio, pero sí por masacres espantosas, que estaban temporalmente muy acotadas, pareciera no haber habido planes sistemáticos de eliminación de grupos raciales, religiosos y políticos. A los efectos de lo que significa para un historiador de hoy analizar el problema de los genocidios y los delitos de lesa humanidad nos damos cuenta de que los historiadores antiguos tuvieron las mismas perplejidades frente a sus masacres que las que tenemos nosotros frente a las nuestras que son mucho peores. ¿Por qué digo esto? Porque cada vez que aparece en un texto antiguo una descripción

de estas masacres, en Heródoto, en Polibio, en Claudio Appiano, los historiadores dicen "acá no sabemos qué pasó, pero de pronto es como si un Dios -dice Heródoto- hubiera enloquecido a los hombres y mataron de esta forma". Siempre en el discurso de los historiadores aparece esta idea de "acá los historiadores no podemos decir más o encontrar más causas o razones para explicar lo sucedido", pero dan cuenta de eso. Entonces, el núcleo de la masacre, del genocidio es quizás uno de los más grandes problemas que tenemos los historiadores, y que se convierte en uno de los más grandes problemas morales.

De todas formas, no podemos excusarnos en la dificultad de esta representación para no intentarla, de la necesidad del análisis histórico de los condicionantes, de lo que rodeó e hizo posible eso. Pero también hay una situación nueva con la que nos encontramos los historiadores, y es qué pasa con las víctimas y los perpetradores. Yo diría que en el núcleo de ese problema es donde los historiadores nos tenemos que detener. ¿Por qué? Porque lo que tenemos que aceptar es que el pasado de la víctima es absolutamente irrelevante cuando hacemos el juicio sobre el crimen que implica su muerte y su sufrimiento en tales circunstancias. La víctima es un inocente absoluto, no importa lo que haya sido antes. Así como el perpetrador es un culpable absoluto. Entonces nosotros podemos hacer un examen de las circunstancias históricas en lo exterior al genocidio, pero no en el núcleo. Cuando el genocidio de desata -es decir, apenas se plantea la eliminación física sin juicio en contrario del oponente-, ahí realmente tenemos que aceptar la lección de los antiguos: hay un quiebre del

tejido de la historia que hace que la radicalidad del crimen haga que, insisto, no exista responsabilidad alguna de las víctimas. Existe sí una responsabilidad absoluta del perpetuador. Pero bueno, esta es una idea a discutir, y es una de las cuestiones más acuciantes y devastadoras que podemos tener los historiadores hoy.

Ruptura con el pasado

En lo que se refiere a la volatilización de nuestros lazos con el pasado hasta con el más inmediato, hay un historiador que ha estudiado mucho sobre esto que se llama Francois Hartog; el texto en el que mejor lo hace se llama "Regímenes de la historicidad: presentismo y experiencias del tiempo".

Lo que ahí se dice sobre el problema del tiempo, en forma genérica pero en Occidente en particular, es que han existido tres actitudes:

a) *La Adoración del pasado*. La actitud previa a las grandes revoluciones modernas, que consistía en una especie de veneración del pasado, había que conocerlo porque en el pasado estaba la elección perpetua para la vida en el presente y en el futuro, y en el pasado se ubicaba la edad de oro. La historia humana era concebida como una degradación de aquella edad, tanto en la perspectiva de los antiguos como en la perspectiva cristiana. Esto implicaba la pérdida del paraíso y la pregunta sobre cómo hacer para recuperarlo.

b) *La actitud moderna*. Las revoluciones modernas lo que habrían hecho -según este autor- es volcarse hacia el futuro, tener una adoración hacia ese futuro, que se plasma en la utopía. Pero ahí, el pasado revive como redención, posibilidad olvidada y digna de ser reactivada para el futuro. El pasa-

do se convierte en una especie de deuda que tenemos que resolver en el futuro.

c) *La radicalidad del presente*. La situación actual es única porque ante la crisis de la utopía y la imposibilidad de pensar en una edad de oro, el escepticismo nos lleva a la radicalidad del presente. Dice este autor "la presencia radical del presente". ¿Y esto a qué lleva? A un derrumbe de la posibilidad de la distancia. Pero yo creo que es el derrumbe de la distancia misma lo que ha provocado la radicalidad del presente. ¿Qué sería esto del derrumbe de la distancia? Es un derrumbe que trae consigo un recurso fantástico que tenemos hoy los hombres: la inmediatez de las comunicaciones, que por un lado es una herramienta extraordinaria y, por el otro, nos lleva a esta disolución permanente de la distancia para pensar y produce entre nosotros una empatía tal con lo que estamos observando como inmediato, que carecemos de la distancia para poder juzgar y relatar.

Creo que en buena medida este debate actual sobre historia y memoria tiene que ver con la radicalidad del presente. Porque la memoria es una facultad que constantemente hace presente en nosotros el pasado, sin ella no podría existir la historia como reflexión, como ciencia. Pero la historia no es la memoria. La historia es el producto de un esfuerzo, de un saber construido, de un saber racional que necesita forzosamente del establecimiento de una distancia entre el objeto y los hombres que la contemplan. La memoria, en cambio, implica una actualización, es un presente permanente del recuerdo, cada vez más vívido, más intenso. Entonces, esta cuestión del debate entre historia y memoria me parece que está

muy vinculada con lo que Hobsbawm llama "la volatilización de nuestros lazos con el pasado".

Estanislao Antelo

Las preocupaciones pedagógicas del texto de Eric Hobsbawm

Estoy muy agradecido por la invitación. Mi idea es hacer dos cosas, primero contarles un poco el resultado de la tarea -porque Javier nos dio una tarea, como buen profesor que es. Y después, compartir con ustedes un fragmento de un texto que habla sobre el fracaso de enseñar, que escribí con una colega que se llama Andrea Alliaud y que forma parte de un trabajo que estamos tratando de llevar a cabo desde hace unos años: correr la preocupación del mentado fracaso escolar y concentrarnos más en el fracaso de la enseñanza. Es también una manera de volver a situar la enseñanza en el centro de la preocupación educativa, y ese es uno de nuestros objetivos.

En relación a la tarea, lo primero que encontré en el texto que no había leído es esta idea del viajero atento -a la que ya se refirió Burucúa. Pensé en una novela de Paul Nizan, que probablemente ya conocen y que se llama, "Aden Arabia". Allí hay un sentido manifiesto en contra de esta idea de viajar, o de las vicisitudes que provoca en el ánimo, el desplazamiento. Para nosotros los pedagogos, viajar y estudiar es la misma cosa. Es muy difícil pensar la cuestión educativa sin el movimiento, el movimiento es inherente al acto educativo, y por lo tanto, un chico educado se distingue de otro que no lo es porque se mueve, se traslada, se desplaza o viaja. Cada vez que impedimos un viaje, en sentido figurado o en cualquier otro de los sentidos, le quitamos algo. Un

adolescente no educado es aquel al cual se le impide viajar. Pero además, dice más adelante Hobsbawm, "conocer gentes y lugares me han ayudado enormemente". Esa es otra definición clásica de la educación. Está educado el que conoce más gente. Que esté educado no quiere decir que esté bien educado. Esa es otra discusión. Desde el punto de vista instrumental está educado el que conoce gentes y lugares y ha observado y escuchado más cosas que otros.

Después también encontré en el texto otra idea en relación a la destrucción del pasado, "o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores" y agrega que esa conexión "es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX". Aquí nuevamente aparece la relación de la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, eso está nuevamente en el centro de la preocupación educativa. Todo el mundo recuerda aquella definición de Emile Durkheim de la educación, que dice que ésta no es otra cosa que la transmisión de la cultura entre las generaciones. En cualquier otro diccionario de pedagogía del tamaño que sea, se van a encontrar con esto como problema. Un problema en relación a lo actual, a lo pasado, y a la relación entre generaciones. Y más abajo Hobsbawm se refiere al propósito de comprender y explicar porqué los acontecimientos ocurrieron de esa forma y qué nexo existe entre ellos. Y dice "hablamos como actores que hemos intervenido en sus dramas, como observadores de nuestra época, como individuos cuyas opiniones acerca del siglo han sido forma-

das" –y subrayo la idea de formación- "por lo que consideramos acontecimientos cruciales del mismo". Aquí nuevamente hay una conexión entre lo que somos y cómo hemos sido formados, o si ustedes quieren, entre lo que somos y lo que hemos podido hacer con lo que nos ha sido dado, que es otra definición clásica de la educación.

Luego inmediatamente el autor habla de la idea del pasado como indestructible, y nuevamente establece relación entre lo que somos, lo que nos ha pasado y lo que nos ha sido enseñado, y dice "los acontecimientos públicos forman parte del entramado de nuestra vida", lo que nos pasa forma parte del entramado de nuestra propia vida. No sólo sirven como punto de referencia, sino que han dado forma a nuestra experiencia vital". Entonces esto se puede leer de atrás para adelante: qué es lo que le ha dado forma a nuestra experiencia vital sino lo que hemos hecho con los acontecimientos públicos. Inmediatamente vuelve a usar esta idea y dice "todos los que superan cierta edad han pasado por las mismas experiencias cruciales", que hasta cierto punto, nos han marcado a todos de la misma forma. En el renglón siguiente dice "este mundo nos ha marcado a todos". Aquí, nuevamente encontramos una preocupación estrictamente pedagógica que, repito, es la relación entre lo que somos y las marcas que hemos recibido en nuestros cuerpos y sobre nuestras almas.

Con muy poco tiempo de diferencia Kant y Rousseau definían a la educación de la misma manera, decían que todo aquello de lo que carecemos al nacer nos ha sido dado por la educación, somos el resultado de lo que hemos hecho con aquello que nos ha sido

dado. Esa es y ha sido para la pedagogía una de sus cuestiones centrales.

Lo último que aparece en mi tarea sobre el texto es la idea de la comprensión. En el último párrafo del punto 1 aparece 5 veces el verbo comprender. Ustedes saben que la comprensión también es una preocupación típicamente pedagógica; en general los profesores solemos decir "me entienden, ¿no?", frase a la que se ha referido Jacques Rancière en un hermoso libro que se llama "El desacuerdo", y dice que cuando uno interroga al otro sobre la comprensión, cuando uno dice "¿comprende?", en verdad, está diciendo "¿comprende que lo que le estoy diciendo es verdad?". Yo pensaba la complejidad que hay en el nexo que existe entre la comprensión y la acción, o entre la filosofía y la política, que es una preocupación estrictamente pedagógica, sobre la que voy a hacer referencia inmediatamente.

Podemos hacer la siguiente pregunta: si efectivamente el conocimiento del pasado -del pasado reciente- o su apropiación, nos pone en mejores condiciones para la acción. ¿Es así? Es una pregunta que puede ser trivial y tonta, pero que me interesa particularmente.

Cinco versiones sobre las causas del fracaso en la enseñanza

Paso al segundo de los puntos que quería analizar hoy acá. Muy rápidamente diría que me voy a detener en cinco versiones sobre las causas del fracaso en la enseñanza. Hay una postura que todos conocemos que dice algo así: bueno, hay un acuerdo generalizado sobre los imputar la responsabilidad del fracaso masivo de las pruebas de evaluación a los profe-

sores. Deben conocer el famoso índice PISA, que sobre todo en lo que refiere a la ciencia, ubica a nuestro país abajo de la tabla. Somos los peores en varios rubros cuando somos evaluados. Y hay también una especie de acuerdo generalizado en que buena parte de esa responsabilidad no sólo es del profesor, sino de la formación de los profesores. Y como esta es una instancia de formación me pareció pertinente compartir alguna de estas ideas.

Un primer grupo de problemas gira alrededor de esta idea de "fracasan porque no saben los contenidos". Esta es una versión clásica, que se reaviva, que es de larga data, que se opone a aquella vieja idea de la formación más vinculada a los imperativos morales, al deber ser, a la idea de civilización como la impresión sobre las crías de una especie de catálogo moral, esa idea de que el profesor es aquel que indica dónde está el bien y dónde el mal. Oponiéndose a la idea de que, en verdad, lo que tiene que hacer el profesor es enseñar. Un profesor de biología tiene que enseñar biología y todo lo demás, la verdad es que puede esperar. Entonces hay ahí una especie de conflicto de larga data que termina por condenar la insuficiente preparación, ya sea por el lado del canon, es decir, los profesores no enseñan bien y por eso fracasamos; o por el lado del consumo cultural, hay mucha gente en Argentina que piensan que los profesores son brutos. Hay cantidad de estudios que se empeñan en mostrar que los docentes han dejado de estudiar, o bien que en el ingreso a la docencia ya hay cierto déficit en materia de contacto con la tradición, con el canon.

Allí tienen ustedes, por citar algunos de los intelectuales más

conocidos como Peter Sloterkijk, Beatriz Sarlo o Nora Catelli, que responsabilizan de esa distancia entre los profesores y el canon a la corporación de pedagogos, es decir, a nosotros. Porque hemos terminado por instalar en la discusión que la competencia principal del profesor no es la de enseñar el contenido, sino la didáctica, que es el segundo grupo de problemas.

El segundo grupo de problemas dice: no es que no saben enseñar porque no saben historia, el contenido lo saben, pero lo que no saben es cómo enseñar. Entonces, la verdadera competencia del profesor no es el acceso al canon, sino la didáctica. Y allí florecen los especialistas en didáctica, en general muchos son españoles o franceses, y escriben libros sobre esto que se llama "las competencias para enseñar mejor". Y critican a los contenidistas, a los primeros que hacía mención, que creen que el único modo de enseñar es estudiar más y mejor. Y hay allí una especie de polémica, batalla en la cual van ganando los didactas. Hay un libro que recomiendo que lean, su autor debe estar por llegar a la Argentina, que se llama "Diez competencias para enseñar mejor", competencias que después se transforman en cincuenta y pico. El autor, de apellido Perrenaud, habla de talentos didácticos y de soltura, y de una serie de habilidades que serían en su conjunto mucho más importantes que haber leído a Hobsbawm. Para enseñar historia uno tiene que estudiar, eso es cierto. El problema es que vos podés haber estudiado a Hobsbawm pero eso no te pone en condiciones para enseñar mejor. Esta es la discusión, y es una discusión importante que no se salda fácilmente.

Hay una tercera cuestión. ¿Qué hace el profesor para no fra-

casar en la primera perspectiva? Estudia. ¿Qué hace en la segunda? Aprende competencias y habilidades. Pero hay un tercer grupo de problemas que señala que los profesores no saben enseñar no porque no conocen el contenido o porque no tienen competencias adecuadas, sino porque no conocen el contexto. Contexto es una palabra en educación que ya no significa nada, se usa para cualquier cosa. Pero sobre todo, se la usa para señalar el lugar donde estaría la causa del fracaso. Cuando hablamos de fracaso por el contexto, se está haciendo referencia al presente. Hay mucho de lo que va a parar dentro de la palabra contexto que excede la dimensión espacial con la que uno asocia, en una primera aproximación, la palabra contexto, y se refiere un poco al presente. El contexto es la situación en la que estos pibes estudian. Entonces, si vos querés enseñar Hobsbawm, primero tenés que conocer el contexto. Esta idea forma parte de un conjunto bastante sólido que termina por ubicar el fracaso de la enseñanza -no de la escuela- en el desconocimiento del contexto. Se puede decir, cada maestro con su contexto; por ejemplo, un padre amenaza a una profesora, entonces hay que armar un taller sobre la diversidad. Hay algo en esa maniobra, más allá de la impronta de la demanda que ocupa todo el terreno, vinculada a la creencia de que yo puedo, tomando el carácter específico de la situación, diseñar una enseñanza.

Lo que estoy haciendo es mostrar la distancia que existe entre la idea clásica de la enseñanza como la transmisión de un fondo común cultural de conocimientos, de aquella que pregona una enseñanza adecuada a la si-

tuación, o al presente, o a la demanda.

Es algo que yo he empezado a llamar *teach on demand*, idea que robé a los imprenteros, a los que están preocupados en la edición de libros, que inventaron un sistema de impresión a demanda, que se llama *print on demand*, en donde uno va y les pide cinco ejemplares de Hobsbawm. Es una cosa interesante para pensar, es un poco lo que pasa en las escuelas, es un poco el papel sospechoso que están cumpliendo los padres en las escuelas argentinas, que van golpean la puerta y dicen "yo quiero 3 Peloponeso, 2 asambleas del año '13", y dicen que hay que escuchar la demanda porque la situación lo exige así. Cuando uno afirma que lo que genera el fracaso de conocimiento es el contexto, lo que está diciendo es que lo que hay que hacer es conocer y volverse expertos en contexto. Aunque parezca raro, de un tiempo a esta parte han proliferado posgrados que se llaman así, "Posgrados en contextos", y hay también materias curriculares que se llaman así: "Contexto". Sería interesante ir y preguntar qué es lo que hay dentro de esa materia, qué relación hay entre la historia como disciplina y una materia que se llama "Contexto".

Hay un cuarto grupo de problemas alrededor del fracaso en la enseñanza, donde la idea es que los docentes no saben enseñar porque no conocen a los destinatarios. Ya no hay contexto, sino quiénes son los destinatarios, "quiénes son los pibes". Vos podés haber estudiado mucho, podés haber participado de este evento y ahora saber quién es el hombre montaña, podés haber aprendido las competencias, podés haber hecho un master en contexto, pero no es suficiente porque lo que te

falta es saber quién es el pibe. "Depende de cada pibe", dicen los maestros. En su versión más escolarizada, sobre todo en la escuela primaria, es la famosa frase: "mis chicos, yo conozco a mis chicos". El campo está ocupado por cierta psicología, que básicamente lo que cree es tener la clave para poder enseñar mejor, es decir que la clave para enseñar mejor está en la mente del pibe, tengo que ponerme a estudiar cómo aprenden los pibes. Si yo no sé como aprenden, no les puedo enseñar nada. Y de aquí también se derivan un conjunto de acciones bastantes complejas, que no vamos a tener tiempo de interrogarlas, simplemente las menciono: situar en el conocimiento del destinatario la causa del fracaso conduce a la proliferación de una serie de actividades que muchas veces son patéticas, ligadas a la tarea de motivar, interesar, despertar, abrir la cabeza, sacudir la modorra, etc. Son expresiones comunes que van a parar todas al mismo lugar. Lo que intentan hacer es pensar lo siguiente: cómo hago yo para que el destinatario me atienda, para que participe del intercambio, etc. Lo que es una imposibilidad lógica: sólo el abandono de esta pretensión de que el otro participe del intercambio es lo que inaugura la posibilidad del intercambio. Esto si quieren lo discutimos pero yo lo sostengo.

Entonces ¿qué hace un profesor para no fracasar? Conocer al destinatario, las particularidades de los usuarios, en este caso, los estudiantes del colegio secundario.

El último de los problemas en torno del fracaso de la enseñanza es el que dictamina que los docentes no saben enseñar porque no tienen experiencia. Fíjense: pueden haber estudiado Hobsbawm, pueden conocer las compe-

tencias, pueden conocer el contexto y a los pibes, pero son "pichis", una palabra que en el ámbito educativo se usa muchísimo y es muy degradante. ¿En qué consiste la operación? En asociar permanencia en el tiempo con prestigio. En el caso educativo es "saben porque hace mucho que están ahí". Es esta idea de que si uno permanece mucho tiempo cerca de la realidad, la comprende mejor. Para mencionar algo más ligado a lo que mencionábamos antes sobre Hobsbawm, qué relación hay entre la filosofía y la acción. Es la idea de que para enseñar mejor, hay que estar con los chicos. Hay una idea creciente en educación que yo la mencionaba antes del rechazo del trabajo intelectual y la intromisión a rajatabla de lo que se llama "conocer el sistema".

Fracasa, entonces, el que no tiene experiencia, lo que es una cosa bastante compleja porque anula de alguna manera la iniciación misma de la docencia. Ustedes deben haber escuchado que en Argentina ya nadie quiere estudiar para enseñar, un problema que se va a ir complejizando con el tiempo y en el que no nos vamos a detener.

No ceder la posición de enseñar

Para cerrar estas cinco versiones acerca del fracaso en la enseñanza, podemos decir que de aquí surgen dos problemas relevantes. Uno es la relación entre la oferta y la demanda en educación, es decir: de estas cinco versiones, las últimas cuatro plantean que la manera de sortear el fracaso es adecuar la enseñanza entendida como oferta, a la demanda. Dentro de la demanda entra por supuesto el presente. Esto es algo que se escucha mucho, y existen posgrados en identificar la deman-

da, de cazadores de tendencias educativas. Es algo que se está discutiendo. ¿Hay que enseñar lo que el otro pretende aprender o decidir lo que el otro tiene que aprender? ¿Qué se prioriza, lo que los padres quieren que su hijo aprenda, lo que la época decide que tiene que aprender o como hay laptop y pendrive tenemos que adecuar la enseñanza a eso? ¿O tenemos algo para ofertar independientemente de la demanda y del presente?

El segundo grupo de problemas se teje en torno a la decisión de aprender, que es algo que se vincula a la idea que mencionaba recién del rechazo a participar en el intercambio, lo que se llama "desmotivación" o "desinterés". Este problema de la decisión de aprender rara vez es tenido en cuenta a la hora de pensar el fracaso de la enseñanza. ¿Qué significa que la enseñanza es obligatoria? Lo que los pedagogos decimos es que no se puede no enseñar. Básicamente porque los cachorros humanos, los nuevos que arriban al mundo, vienen desprovistos. Y una definición clásica de educación es proveer de medios de orientación a quien nace sin los medios de orientación. No se puede no enseñar, hasta que la tecnociencia demuestre lo contrario. Pero hasta nuevo aviso, educar es darle al otro el mundo. El verbo que caracteriza a un educar es dar. "¿Qué estás dando? ¿Qué diste ayer? ¿Qué das mañana? Esto no lo di" o como dicen muchos: "no doy más".

Si la enseñanza es obligatoria, la pregunta inmediata es qué es lo que hay que enseñar. Lo que enseñamos es lo que hemos acumulado pacientemente. Eso implica agentes, selección, registros, patrimonio, transmisión y también una problematización acerca de la

valoración de eso que hemos conservado. Lo que hemos conservado es de algún modo un fondo común cultural de conocimiento que vamos a repartir entre las nuevas generaciones. Y bueno: qué de eso vale, qué de eso vamos a conservar y qué a descartar y quién decide qué es lo que se transmite a las nuevas generaciones... Ahí tienen un problema complejo: no hay educación que no sea en algún punto conservadora. La educación es por definición conservadora, con una paradoja, que es que el destino de esa conservación es la variación, porque hay educación porque lo que nos distingue del animal es justamente la variación, estamos condenados a la variación. Que estemos condenados a esto es lo que Rousseau definía como "perfectibilidad" en el "Discurso sobre los orígenes de la desigualdad". Perfectible no es perfecto sino la posibilidad de transformarse en otra cosa totalmente distinta de lo que uno es, ese es el precio a pagar por no ser animales.

Entonces, hay una discusión acerca de la idea de conservación como aquella que teme el movimiento y quiere protegerse, en vano, de la variación. O aquella inversa -una especie de conservadurismo sin conservadurismo- que lo que plantea es que para que el otro pueda ir más lejos de lo que fui yo, que es uno de los objetivos básicos de la educación, lo que Kant definía en su pedagogía, se educa para que el niño se vaya, y por eso la educación se cumple cuando el niño se va y para eso yo preciso previamente repartir el mundo.

Entonces me parece que la discusión que merece la pena instalar alrededor del fracaso en la enseñanza es esa: qué es lo que vamos a hacer los adultos. Porque

en educación la responsabilidad siempre es adulta, no hay ninguna excepción. Qué vamos a hacer con aquello que merece la pena ser conservado para ser transmitido entre las nuevas generaciones. O podríamos decirlo así: ¿vamos a enseñarle a los chicos quién es El Hombre Montaña o no se lo vamos a enseñar?

Anibal Jarkowski **Cambios en la experiencia del pasado**

Agradezco la invitación. En mi caso decidí trabajar, sobre todo, a partir de la experiencia. Por eso quería ubicarme. Nací en 1960, doy clases desde 1986 en la Universidad de Buenos Aires y en la escuela secundaria. Tengo 22 años de docencia. Lo quiero marcar para que se entienda mejor lo que voy a plantear.

Si hay que plantear la particularidad de la profesión del docente, me parece que podría decirse que se trata de volver a un lugar donde uno ya estuvo. Uno ya no es el mismo, pero vuelve. Es decir: fuimos alumnos, pero volvimos como docentes. Las demás profesiones creo que no tienen esa particularidad. Por lo tanto es siempre natural que al volver, establezcamos algún tipo de relación con aquellos que fuimos como alumnos, porque conocemos perfectamente esa situación, justamente porque fuimos alumnos. Solamente que volvemos desde otro lugar, curioso, porque volvemos para enseñar, cuando antes nos enseñaban a nosotros. Digo esto porque en el texto de Hobsbawm que estuvimos analizando se habla de una relación entre experiencia y pasado. Esto en nuestra profesión tiene una significación particular, no es tanta la relación que entablamos con otros

docentes del pasado, sino de nosotros con nosotros mismos, con aquello que dejamos atrás. En el pasado me enseñaban, y ahora enseño yo. En el pasado me enseñaron algo de algún modo, y ahora yo probablemente lo haga de otro modo. Con lo cual hay una especie de desajuste en aquello que produce identidad de aquel que vuelve después de un tiempo, ya que los modos de producción no son los mismos. Me parece que este problema de la relación con el pasado no interpela exclusivamente a los historiadores sino que, por ejemplo, se da también en la literatura.

Entonces, quería mencionar un par de experiencias personales para ver si puedo mostrar con más claridad la idea. Lo primero es que yo, por ejemplo, nací en 1960, o sea que de chico ya estaba en relación con el pasado. Por lo menos en dos niveles se me ocurrió pensarlo, uno era el del pasado de mi familia. Mis abuelos son inmigrantes todos, hablaban lengua rusa. Yo sentía que no continuaba un tiempo que ya habían empezado. Mis abuelos, mis papás eran parte de un *continuum*, que podía tener más o menos precisión, pero yo me sentía ligado a una forma del pasado, sería un pasado familiar. Yo no me sentía suelto en el tiempo, yo pertenecía a una línea que venía del pasado. Aun siendo diferente, por no hablar esos idiomas por ejemplo, yo pertenecía a una familia, más extensa que la nuclear. Yo no estaba o en el presente permanente del que habla Hobsbawm.

Por otro lado, también de chico, estaba mi vocación por el pasado histórico. La fabulación que tenía con el tiempo era la de pertenecer a algo que me excedía. La sensación era que mi familia tenía relación con el pasado, y yo

estaba conectado con ese pasado. Por eso a mí me gustaba mucho estudiar historia, incluso en la primaria. Y me gustaba más que la literatura. Y creo que me atraía tanto porque yo sentía que sin tropiezos podía entablar esa relación con el pasado e integrarme en una serie de elementos afectivos que me llevaban a la Revolución de Mayo, por ejemplo o las invasiones inglesas. La ruptura entre la gente tirando aceite caliente a los invasores y yo no había sido completa. Yo sentía que pertenecía a una misma historia, a una misma comunidad. Yo reconocía mi relación con el pasado, pero yo no reconocía una desconexión con el pasado, sino al contrario, una integración. En las escenas típicas de la escuela primaria, los actos patrios por ejemplo, evidentemente había una zona emotiva, pero era un poco más seria la relación que yo entablaba con el pasado, en un plano familiar o hasta nacional, yo me sentía ligado a ese pasado.

¿Qué pasa entonces ahora con mis alumnos? En principio tengo la impresión de que tienen una relación distinta. Me parece que para ellos el pasado no constituye lo mismo que para mí, no tiene la misma forma. El pasado para ellos no tiene un fondo extendido, no tiene esa especie de túnel del tiempo que a mí me permitía llegar hasta las invasiones inglesas o la Revolución de Mayo, o la campaña de la Independencia. Para mí la historia argentina tiene 200 años, y esos son muchos años de tiempo en el pasado. Yo tengo la sensación de que para mis alumnos esos 200 años son más o menos entre 20 y 50, como si se hubiese acortado el pasado. No porque sepan lo que ocurrió en los últimos 20 años, sino que comprimieron esos 200 años en un pasado más corto del

que vivía yo, en donde el pasado era continuo, muy extendido hacia atrás. Hoy el pasado está comprimido, como si el pasado estuviera cerca de ellos, pero sin contacto con ellos. Hay un pasado acumulado, pero que está ahí como objetos acumulados en un bazar, donde las cosas se acomodan como pueden. También en una metáfora más pesimista, como en un depósito de basura. La idea es que el pasado se comprime hacia el presente, separándose de éste, sin la linealidad que para mí tiene la relación con el pasado.

Los jóvenes y el pasado en simultáneo

Hace muchos años Borges escribió un prólogo a una antología de poesía de Lugones, es un prólogo de ocasión, donde comenta algunos aspectos historiográficos sobre Lugones, señala la muerte de Lugones. Esta muerte fue motivo de múltiples interpretaciones, muchos se preguntaban cuál era la razón para que Lugones se haya matado, se presentaron todo tipo de interpretaciones: motivos sentimentales, razones políticas. Fue una muerte particular. Lugones se va al Tigre, a un lugar que se llama El Tropezón, repite la rutina de siempre, le traen la comida como siempre, y al otro día cuando le llevan el desayuno, Lugones no contesta, estaba muerto. Cuando Borges debía presentar alguna hipótesis sobre la muerte de Lugones, escribe: "Nunca una causa es única". Una frase muy sencilla, pero no sé por qué me parece extraordinaria. El modo, la forma en que está trazada, le permitió al contenido de la frase ser extraordinario, cosa que de otro modo no sería. "Nunca una causa es única", la entonación, la reiteración, en las vocales, hacen que yo no me olvide nunca de la

frase de Borges. Yo la leí hace 20 años y se me convirtió incluso en un mecanismo repercusivo, para no caer en errores.

Siempre estamos tentados ante cualquier cosa de encontrar una razón. En el caso que analizaba Antelo, estaba esta idea de que hay una causa, que hay que resolverla, y permitiría superar los fracasos en la enseñanza. Por supuesto que esto tiene elementos psicológicos, pensar que con una causa podemos entender un problema. "Me fue mal porque", "me fue bien porque". Esa única causa siempre produce cierto alivio psicológico. De todos modos, la frase nos recomienda pensar si no hay más causas que eso. Para Borges siempre hay más causas, la frase dice que no nos dejemos llevar siempre por lo que parece que fuera única causa.

Y este problema de las causas tiene que ver con lo que planteaba en relación a mis alumnos, que yo no puedo detectar muchas causas a la diferente percepción del tiempo o del pasado. Lo que intuyo de las causas posibles, que ustedes podrán ir aportando, es que ellos viven en un mundo de enorme información general. Y tienen la disponibilidad instantánea y simultánea de toda la información, de todo el pasado. No se trata de una brecha generacional, como la que yo sentía con respecto a mis maestros o incluso de mis padres. Por lo menos, no es exclusivamente una brecha generacional. Por ejemplo: yo percibo organizado temporalmente, por poner un caso, la historia del cine. Cada vez que alguien me habla de una película, yo inmediatamente organizo el tiempo de esa película. Siempre que elijo una película, la organizo en función del tiempo, y veo si presenta variaciones, modificaciones. Siempre recomiendo

películas a los estudiantes, y cuando hablo con ellos me doy cuenta que para ellos es como si no hubiese una historia del cine, sino que hay cine. Pero para mí sólo hay historia del cine, en relación con el pasado. Por la facilidad actual con la que se consiguen películas, la relación con el cine cambia. Hay películas en las que yo me fui introduciendo a lo largo de años y años, que me implicaban un gran gasto personal conseguir, y digo gasto literalmente. Mientras que un pibe hoy puede conseguir inmediatamente una película, quizás a mi me costó 10 años de educación personal. Lo mismo se da en el caso de la música. Para mi era casi imposible, por ejemplo en la música popular, en el rock, no pensar en los discos temporalmente. No porque refieran ellos a objetos cronológicamente, sino porque el sentido del disco lo pienso en relación con lo anterior o lo posterior. Y pasa lo mismo que en el cine, para mí existe una historia del rock. Para los pibes de hoy existen 100 canciones juntas, una al lado de la otra. Pero no hay circulación, sino más bien funciona eso de inmediato y simultáneo. Por lo tanto, esa es la forma del consumo de los alumnos, que va acorde con la concepción más corta del pasado, y la no linealidad. El pasado pasa a ser más corto, más ancho, y no tiene la misma organización. Es un pasado con otra lógica, que no tiene que ver con la lógica histórica, ni con la lógica causal. Para ellos es mucho más razonable establecer una relación con el pasado equivalente a la de los libros. Esto de que para mi las Invasiones Inglesas llevan a la Revolución de Mayo, y que la Revolución de Mayo lleva al congreso de Tucumán, y este lleva a la Independencia, y

ésta a las guerras civiles, y etc, etc, etc.

En el pasado, según el modelo de mis estudiantes, las invasiones inglesas son iguales a las Malvinas. Linkean aquel hecho y lo traen hasta acá. Es decir, que perciben que algo pasó, pero lo perciben con otra organización psicológica si ustedes quieren. Y es una organización que para mí es absolutamente imposible, yo no puedo concebir a las invasiones inglesas como las Malvinas. Para mí un momento histórico tiene un lugar dentro de una línea. Lo mismo sucede con la literatura: los autores siempre se organizan en el tiempo y, a su vez, dentro del propio autor se organiza su propia obra. Cuando yo hablo de Borges de 1930, no hablo de Borges de 1970, esto es muy importante en mi cabeza, y para mis alumnos no. Para ellos hay literatura, hay un pasado literario, y hay autores y hay obras. Pero no hay esa dimensión del tiempo pasado que para mí es algo fatal.

Por eso, esa brecha que hay entre mis alumnos y yo, es un problema de la percepción del deber. Yo pertenezco a un mundo que ve de otro modo la relación con el pasado, y esta percepción no es una virtud ni un defecto. Se corresponde a una percepción que está fijada en el mundo escolar, de la secundaria y tal vez, de la facultad. Lo que sí tengo la impresión es que esta percepción no es la de mis alumnos, no perciben el tiempo de ese modo, sino del otro, que tampoco sé si es una virtud o un defecto. No me interesa valorar, sino que pensemos que si efectivamente el desajuste que tenemos no corresponde a las percepciones del tiempo. Y quizás una pequeña causa sea que esta relación con el pasado hecha de un modo inmediato transforma las relaciones de

tal manera que ya no se organiza esa línea, lenta, que se metió en mi cabeza, sino que es todo mucho más plano, y las cosas entran en relación no por la temporalidad, sino por la simultaneidad. Es este efecto curioso que tenemos, cuando en un buscador ponemos alguna palabra, y salen las cosas más inconexas respecto a lo que uno quería buscar. Y hoy esta es una lógica normal para sostener, no hay ninguna extrañeza, en que todo aparezca así. Mientras que para mí, pero por una cuestión psicológica mía, se me presenta organizado en el tiempo. En este sentido, yo retomaba la idea de Hobsbawm de que viven en un permanente presente. Es un pasado que está separado de ellos, y que al mismo tiempo está comprimido. Mientras que yo lo que sentía era una pertenencia a un pasado, la idea de que cuando yo me muera, vienen otros, bajo una línea de continuidad. Por eso la mitología con lo familiar, por ejemplo, con el tema de la comida: mis abuelos transmitían las recetas anotadas en un cuaderno a mis papás, a mis tíos. Y ahí había una organización temporal, sea en términos familiares o del soporte del cuadernito donde se agregaban las recetas. Hoy, tenemos un canal de cable de cocina, donde hay diferentes cocinas culturales, podemos ver la historia de la cocina en un solo día, de todas las tradiciones posibles. Podemos ver en el mismo momento cocina peruana, criolla, china, sólo hay que cambiar de canal. Entonces esa relación con el recetario familiar que se pasaba desde el pasado dentro de la familia, se ha desvanecido. Evidentemente hoy hay una incalculable diversidad dentro del recetario, pero esa diversidad no viene ordenada, en una línea de tiempo.

¿Qué hacer?

¿Qué pasa con una persona como yo, que tiene una forma de percepción del tiempo, y mis alumnos que tienen otra forma de percepción del tiempo? En principio, no se puede hacer nada. No hacer nada quiere decir que yo no voy a poder acceder a la percepción de mis alumnos, y tampoco ellos van a poder acceder a la mía. Yo no puedo renegar de mi percepción del tiempo, ya la tengo incorporada. Me percibo como parte de un continuo, yo no estoy separado del pasado. Y mis alumnos tampoco pueden renegar de la de ellos. Yo creo que lo ideal sería ni hacer el intento patético de controlar la reflexión de los alumnos, ni tampoco el intento autoritario de imponerles una visión del pasado porque ambas alternativas van al fracaso. Lo que sí me parece que sería interesante es hacer visible la diferencia, hacerla evidente. Plantear mi visión del pasado, sin que eso signifique exigirles que la adopten, sólo plantear la diferencia. Y después que hagan lo que quieran o lo que la cultura les permita hacer. Me parece que explicar estas diferencias en la clase, si la ven, si la entienden, es una de las metas más ricas que puede haber.

Yo lo planteé en otro curso, a ver si estaban de acuerdo, lo mismo que les planteé a ustedes, y hubo una especie de división: los que tenían una edad aproximada a la mía, estaban más o menos de acuerdo, los más jóvenes tenían una reflexión más próxima a la de mis alumnos. Se abrió la charla sobre la determinación de esta circunstancia, y lo cierto es que yo creo que es una situación un poco más compleja que lo didáctico, que no se puede atribuir a ninguna

instancia puntual. Hablaba con una profesora de filosofía, y apareció de nuevo esta diferencia, en que para ella existe la filosofía, mientras que para mí hay una historia de la filosofía. Cuando yo hablo de Deleuze, lo ubico después de Nietzsche. Ellos leen casi simultáneamente a los dos. No me parece que ninguna sea virtuosa ni defectuosa. No quiero hacer una diferencia moral entre las dos posturas. Nadie puede estar avergonzado de la generación con que le toca venir al mundo. Es como si yo me avergonzara de no ser más musculoso. Pero así como no me parece que haya que imponerles una visión, sí me parece que el trabajo nuestro, de docente, es tener en cuenta estos problemas a la hora de evaluar. En la medida en que las calificaciones siguen de mi parte, yo sí tendría que tener cautela en dar consignas de distintos tipos, por ejemplo, consignas que puedan ser resueltas según la visión temporal, pero también dejar consignas que puedan ser resueltas según la capacidad de mis alumnos, aunque no se conjugue con la mía. Es decir, elaboración más de tipo relacional, o de tipo del link, también tiene que ser evaluado. Porque sería ridículo que yo percibiera de algún modo, y los evaluara negando esta nueva sensación del tiempo que tienen los estudiantes, y que no la puedan compartir.

Es el caso de Hobsbawm, que señala esto con mucha claridad, la idea del presente permanente, la ilusión del pasado... pero su respuesta no es renunciar a la historia, sino escribir el libro que ustedes están consultando ahora. Si Hobsbawm detectara el problema y creyera que es irreparable, no habría escrito su libro. Y tampoco cae en la idea de avasallar a las nuevas generaciones con su

percepción del tiempo, sino que con su concepción de historiador, escribe su obra que es la respuesta posible a esta disyuntiva. Con la mayor honestidad posible presenta su visión, su relación con el pasado, su experiencia y se las ofrece a los lectores. Y para muchos de sus lectores jóvenes la de él debe ser una forma más de relacionarse con el pasado. Esto no produciría una nueva visión, pero permite que sean evaluados en su doble perspectiva. Preguntas que respondan a la perspectiva de Hobsbawm, y otras consignas que respondan a la nueva percepción del tiempo.