

# La Odisea: una historia de guerra y de amor, diálogos entre presente y pasado en una clase de historia

The Odyssey: A Story of War and Love, *Dialogues between Present and Past in a History Class*

Ana Zavala\*

## RESUMEN

El artículo analiza una clase ‘diferente’ en el contexto de mi curso de primer año liceal. La primera parte pone brevemente bajo análisis los fundamentos de dedicar una clase a narrar algunos pasajes de *La Odisea*, mientras que la segunda hace foco en los entrelazamientos narrativos y de hecho temporales que atravesaron aquella clase. La tercera parte está dedicada a las diversas improntas temporales presentes tanto en mi propio discurso narrativo como los que los estudiantes dejaron ver en sus trabajos para finalmente involucrar la propia dimensión temporal de la presente escritura analizando el pasado – vivencia y experiencia – en un escenario que tiene un pie en lo público y otro en lo personal y privado. Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Análisis de la Práctica; Narrativas.

## ABSTRACT

The article analyzes a *different* lesson plan in the context of my first-year, secondary level course. The first part briefly puts under analysis the grounds of devoting a class to narrate some fragments of *The Odyssey*, while the second focuses on the narrative and indeed temporal interweaving that crossed that lesson. The third part is dedicated to the various temporal imprints present both in my own narrative discourse as well as the students’, to finally involve the temporal dimension of the present writing by analyzing the past –as lived and experienced – in a scenario that shares the public and the personal and private spheres.

Keywords: Teaching Practice; Practice Analysis; Narrative.

## EL DÍA DE LA ODISEA

El programa del curso de primer año liceal abarcaba en aquel momento desde la prehistoria hasta fines de la Edad Media. En un encuentro semanal de 40 minutos y uno de 80 es muy difícil abordar todas esas temáticas, de mo-

\* Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Montevideo, Uruguay. azavala@clae.edu.uy <<https://orcid.org/0000-0001-6324-1344>>

do que los profesores, voluntariamente o por defecto, en general seleccionamos temas y énfasis, tal como se presentan en este artículo. Vista desde el presente, la historia del mundo antiguo es fascinante, y habitualmente concita el interés y la curiosidad de estudiantes de 12 años. Contando con eso, fue que progresivamente fui instalando distintas improntas narrativas no historiográficas a lo largo del curso, entre las cuales estaba el día en que nos acercábamos a La Odisea durante los 80 minutos que abarcaba la clase, porque era una clase ‘doble’. Con un mapa del mundo griego antiguo colgado en el pizarrón para señalar Troya, Micenas, Ítaca, el mar Egeo etc., la historia empezaba con el protagonismo de Odiseo en el final de la guerra de Troya, y continuaba con algunas de las aventuras de su regreso a casa: los círcopes, las sirenas, la maga Circe... para terminar con el abatimiento de los pretendientes de Penélope.

No hubo un año, ni un grupo, con el que esta clase no fuera interactiva, agitada, llena de preguntas y comentarios del más variado tenor. Al terminar la clase indicaba que para la próxima ellos deberían – al igual que habíamos visto que había hecho Homero – poner por escrito lo que les había sido contado acerca de esos eventos del pasado. La impresión de que era una tarea hecha de buena gana se sustentaba fácilmente, por el contenido de los trabajos y porque eran realmente pocos los estudiantes que no la entregaban a la clase siguiente. Siempre esperaba con ansiedad esos deberes porque sabía que encontraría relatos e ilustraciones extraordinarias que leería con inmenso placer. El título de este artículo reproduce precisamente el de uno de los trabajos recibidos. La autora entregó un pequeño librito, manuscrito, y en la carátula – bordeada de corazones rosados y celestes – se leía: *La Odisea. Una historia de guerra y de amor*. Cada hoja relataba e ilustraba uno de los momentos comentados en clase. En la hoja final estaban representados Odiseo y Penélope, abrazados, diciendo ‘al fin juntos’. De todas formas, en la próxima clase volvíamos lo habitual: había que estudiar y nos concentrábamos en la polis, en la sociedad, la economía, la religión... y cuando había que mencionar que Alejandro Magno había sido un gran lector de *La Ilíada*, no había ninguna dificultad ni se requerían mayores explicaciones

Este artículo pone bajo análisis, antes que nada, los fundamentos de la decisión de incorporar una clase definitivamente no historiográfica en medio de un curso con un importante respaldo – al menos de la historiografía clásica –

para los temas abordados durante el año. Por otra parte, el análisis de lo que sucedía en esas clases convoca sin duda diferentes miradas en relación a las maneras en que lo (que se tiene por) acontecido es narrado por alguien a través de la escritura, y luego leído, comprendido, contado por otro, escuchado y nuevamente comprendido por otros para volver a ser plasmado en la escritura (y la ilustración gráfica en muchos casos), que vuelve a ser leída (en este caso, solo por mí). Michel de Certeau (1973, p. 172) destaca el entrelazamiento esencial entre escritura y lectura –que según él se generan mutuamente– en relación al trabajo historiográfico. Desde el aula, le agregamos el momento de escucha, que en paralelo con la lectura permite la producción de un nuevo texto, escrito o hablado. Esta cadena de diferentes momentos textuales – escritos-leídos/escuchados-escritos/dichos – es uno de los puntos que más me interesa analizar en este artículo, particularmente en confrontación con los momentos del curso basados en textos historiográficos. Hay, por otra parte, un lugar para el análisis de la fundamentación que sin duda roza algunos aspectos de la historia cultural, pero que también hunde sus raíces en la subjetividad que implica la dimensión interpersonal de la clase.

Este ensayo se desarrollará en tres partes: en la primera me ocuparé, brevemente, de profundizar en relación al sentido que tenía para mí dedicar una clase a ‘contar un cuento’, a salir de la historiografía para poner un pie más que en la literatura propiamente dicha, en un relato simplificado de algunos momentos de una obra de gran porte como es *La Odisea*. En la segunda me centraré en dar cuenta del entrelazamiento de relatos que de una manera o de otra estaban presentes en aquellas clases, es decir, los relatos que conocía Homero, el suyo propio – reescrito y traducido al griego moderno y al español – el mío, hablado y sintético, y los de los estudiantes, por escrito y a menudo acompañados de ilustraciones. La tercera parte, ampliamente anunciada en las dos anteriores, se centra en los distintos juegos temporales que han atravesado los relatos y las escrituras. Incluyo, naturalmente, este relato que habla de eventos pasados hace ya unos cuantos años. En espejo de esta introducción, la conclusión cerrará el artículo, retomando sintéticamente sus puntos más importantes.

## 1. UNA ACCIÓN CON SENTIDO, PARA MÍ

En realidad es muy difícil pensar en una acción efectuada que no haya tenido algún sentido para su agente. De lo que se trata aquí es más bien de poner en palabras ese sentido, teniendo en cuenta que el trabajo de análisis a menudo tiene la posibilidad de reconfigurar los sentidos construidos anteriormente para esa acción. La pregunta que se impone sin duda es: ¿por qué dedicar, año tras año, una clase a contar La Odisea a los estudiantes?, lo que nos lleva directamente a pensar en los *motivos* de la acción, en el sentido de *lo que mueve* a hacerla (RICCEUR, 2002, p. 221). Temporalmente hablando, los motivos siempre preceden a la acción, y no podría ser de otra manera. Sin embargo, me importa destacar que querer hacerlo de determinada manera – es decir, intencionalmente, y por lo tanto a futuro – no cubre de ningún modo lo que yo pudiera desear o el hecho de tener la esperanza de que los estudiantes recibieran positivamente esa clase. Por supuesto, deseaba que la disfrutaran, y mayormente siempre tenía la impresión de que era así. Tal vez, y solo tal vez, no tenía ojos para ver lo contrario.

Desde un punto de vista intelectual y filosófico, la idea de que los relatos referentes a la Guerra de Troya eran – o más bien, parecen haber sido – moneda corriente entre un sector de la población de las polis griegas da cuenta de una mirada orientada a la historia cultural en el sentido de estar atentos a otros asuntos que no sean los que giran en torno de lo político, o incluso de lo social, lo económico o lo ideológico (BURKE, 2006). Estábamos compartiendo historias que autores como Jaeger (1942, p. 48, et seq.) – siguiendo a Platón – asumen que eran ampliamente conocidas en la Grecia clásica, en la hipótesis – de hecho asumida como ‘lo que sí pasaba’ – de que los personajes y los eventos narrados les eran muy familiares desde la infancia. Siempre me gustó pensar que de esa forma sabíamos algo más de los griegos sin leerlo en el libro. Sin embargo, esa razón de ser de esa clase ‘diferente’ quedaba reservada a lo que puedo considerar como los tramos inaudibles de la clase, porque entiendo que más bien es un tramo del discurso dirigido a mí misma. Aunque lo primero que hacía era explicar por qué íbamos hablar de La Odisea, eso no formaba parte de lo que esperaba que fuera devuelto por los estudiantes ni en forma escrita ni en forma oral, simplemente porque jamás lo pregunté. No

por eso dejaba de tener sentido para mí decidir hacerlo, hacerlo y ‘publicarlo’ brevemente al comienzo de la clase.

En segundo lugar, ese trabajo tenía sentido para mí porque me permitía ir un paso atrás en la historiografía y manejanos con un texto cuya relación con los eventos que describe es para siempre incierta, incluyendo el propio origen tanto de *La Ilíada* como de *La Odisea*. La idea era enfrentarnos a un texto que simplemente ‘dice lo que pasó’, y no necesariamente informa – más o menos fielmente – sobre lo que con seguridad tuvo lugar en el pasado. Para Barthes (1967, p. 176) lo crea con palabras. De todas formas, nunca dejé de ser consciente de que la potencia épica del relato – el caballo, los cíclopes etc. – era una traba mayor para pensar en entablar un diálogo en torno a la relación entre lo sucedido y lo que dicen los textos, la historiografía incluida. Esperaba con ansiedad que alguien preguntara *¿pero eso pasó de verdad, profesora?* para sentir que el contenido de esa clase tenía *sentido* en un curso de historia porque me daba la oportunidad de enfocarme en la relación entre el texto y los eventos que narra. De hecho, muchos lo preguntaban... pero al mismo tiempo que demandaban más información –asumiendo que yo, la profesora, la tenía (*¿cómo sabían cuánto faltaba para el amanecer si no tenían relojes?*) –, o cuestionaban a Circe o a Polifemo por no haber podido prever las astucias de Odiseo (*¿pero no se daban cuenta que Nadie no era un nombre de persona?*). Ricoeur (2002, p. 203-204) atribuye una gran fuerza heurística a la imaginación, en particular cuando está ligada a la ficción. Esa fuerza heurística es, con toda posibilidad, la madre de muchas de las preguntas que me hacían los estudiantes en busca, precisamente, de más información.

Finalmente, la perspectiva – algo narcisista – del disfrute está sin duda dentro de la construcción de sentido para dedicar una clase a narrar fragmentos de *La Odisea*. Era una clase diferente, disfrutable, y que sin duda pertenecía al curso de pleno derecho. No era que un día nos tomábamos libre y jugábamos a la lotería. En realidad, a medida que pasaban los años, el sentido para volver a hacerla venía ligado a la experiencia, a una experiencia invariablemente positiva, para todos. Hay sin duda un anclaje temporal en este motivo para la acción. Juegan, a la vez, los acontecimientos pasados y los esperados en el futuro, que de alguna manera – algo forzada – podrían coincidir con la relación entre experiencia y expectativa (tal como la propone Koselleck, 1993, p.

334), aunque en este caso se trata de la reedición de la experiencia, y no propiamente de imaginar el futuro de un curso de acción. En el fondo se los puede pensar – pasado y futuro – como siendo casi uno ‘causa’ del otro, porque en realidad el hecho de que los años anteriores las cosas marcharan muy bien con esa propuesta de clase terminaba funcionando como fundamento de la expectativa de una situación similar a las anteriores, con una clara tendencia a clausurar la incertidumbre (BOUTINET, 2005, pp. 57, et seq.). En cierto modo es así como funciona la experiencia – en el sentido de ‘ser experto’ – pero al mismo tiempo no hay forma racional de conjurar al fantasma de la incertidumbre en el mundo de las aulas. Esa vez, y contra toda expectativa, las aventuras de Odiseo podían haber sido un relato sin interés, de gente que vivió hace miles de años, y creía en magos y otras cosas raras... Sin embargo, la esperanza – subjetiva y poco racional – de reeditar una experiencia disfrutable, siempre ganaba la partida y había una nueva clase en la que compartíamos, y disfrutábamos, algunos fragmentos de La Odisea.

Es precisamente este entorno de producción de sentido, aunque sea retrospectivo, el que me permite avanzar en el análisis de algunos momentos de aquellas clases. La impronta temporal del análisis es ineludible, ya sea que me ocupe del entrelazamiento de dos narradores y dos narraciones, una diciendo la o las otras, ya sea que trate de ver en ellas el entrelazamiento de tiempos pasados, presentes y futuros.

## 2. NARRAR LA NARRACIÓN

Independientemente de lo que ‘en realidad’ haya sucedido durante lo que desde la Antigüedad se conoce como la Guerra de Troya y de cómo Odiseo haya regresado a Ítaca, lo que relaté en la clase lo había leído en un libro. Ese libro, en español, era una de las tantas ediciones de La Odisea, originalmente escrita en griego, hace mucho tiempo. El libro del cual fue traducido al español era seguramente un libro impreso en papel, que sin duda guardaba una relación muy mediada con las versiones más antiguas de La Odisea. El hecho de que sea muy difícil trazar la ruta entre la primera versión escrita del poema y las ediciones actuales, en todos los idiomas, solo interesa a los efectos de tomar conciencia de la distancia y de las infinitas mediaciones existentes entre

el relato de la clase y aquello de lo que se ocupaba – acontecimientos y escritura –. Por otra parte, es importante considerar tanto que aunque había un ejemplar de La Odisea – en mi mano o sobre la mesa – la clase no consistía en leer en voz alta de fragmentos de la obra sino en un relato personal a partir de la lectura, de la misma manera que las versiones de mi clase que los estudiantes entregaron por escrito no provenían de lo leído sino de lo escuchado. De todas formas, en el blog de la clase había enlaces para versiones escritas que como me consta, solo algunos estudiantes habían consultado a la hora de elaborar sus trabajos domiciliarios. También había un enlace para escuchar La Odisea leída en griego moderno, que a los que se habían atrevido a entrar a esa página les generaba comentarios entre la sorpresa y la risa: *Profe, ¡hablaban todo leke-leke!*

Lo que me interesa analizar aquí es tanto el encadenamiento de relatos sucesivos –cada uno diciendo el anterior– como la superposición de presentes del relato, particularmente en los dos últimos de la cadena (el mío y los de los estudiantes). En realidad, el último eslabón de la cadena es el presente relato –escritura destinada a lectores desconocidos– que da cuenta y analiza lo sucedido en aquellas clases en las que La Odisea era tema. En clase, todos hablamos, cada uno desde su lugar, y luego ellos escribieron y dibujaron acerca de lo que habíamos compartido durante la clase anterior.

Aunque seguramente hubo un presente para la primera versión escrita de La Odisea –y muchos otros para las distintas versiones orales que le deben haber precedido– no tiene demasiado sentido detenerse en este asunto para analizar lo que pasó en todas aquellas clases a las cuales llegaba ‘de segunda mano’ (GENETTE, 1989, p. 9 et seq., diría ‘en segundo grado’) en tanto La Odisea no era leída sino contada. De alguna manera es posible considerar el gesto de saber el contenido de una historia y contarlo a otros, casi como un encuentro con el primer momento del relato original. La diferencia es que yo lo había leído y aparentemente en los primeros tiempos solo circulaba oralmente. Este pasaje de lo sabido a lo contado a otros instala de pleno derecho la noción de versión (y más si es hablada) que implica profundamente el sentido de hacer el relato contando con los otros para escucharlo, porque en el fondo, forman parte del relato (CLOT, 2000, p. 142-3). Creo que me hubiera sido imposible escribir un texto con el mismo contenido para que lo leyeran,

o dejar un mensaje grabado en el blog para que lo escucharan. De hecho, las cosas funcionaban porque estábamos todos ahí y porque contaba con las miradas, las interjecciones, los pequeños comentarios, y también con las preguntas que más que nunca denotaban el presente – y la atención – de la escucha: *Los soldados tenían que estar todos apretujados adentro del caballo... ¿demoraron muchas horas en salir? ¿Qué hacían si alguien tenía que ir al baño? ¿Cómo hicieron los marineros para darse cuenta que no había más peligro si tenían los oídos tapados? ¿Circe no se daba cuenta que Odiseo la iba a engañar? ¿Si era maga, por qué no los volvió a convertir en chanchos? ¡No, no me digas que el perro se murió! ¿En esa época los dioses les podían regalar cosas a las personas? Para mí que cualquiera que tuviera fuerza podía enganchar el arco.*

Si en algún momento tiene sentido hablar de envoltura psíquica de la clase (BLANCHARD-LAVILLE, 2009, p. 209 et seq.) es en instancias como estas, porque en el fondo es una figura maternal la que está detrás de la conceptualización. A veces pienso que eso funcionaba tan bien porque a los 12 años todavía son bastante niños y escuchar una historia épica, llena de aventuras, forma parte de las dinámicas de la infancia que los vinculan con sus mayores, o incluso con lo que ven en la televisión. Tal vez estaba conectando con mi propia infancia... Algunos preguntaron si era de la época de la película *300* porque la habían visto y les había gustado. Otros preguntaron si era por lo del caballo que los virus de las computadoras se llaman ‘troyanos’. La instancia de la escritura domiciliaria guardaba – y eso estaba claro en la consigna de trabajo – una cierta similitud con el momento de la primera escritura que recogía el saber sobre ciertos eventos originado en lo que la musa le cuenta al autor, porque él mismo no había sido testigo de tales eventos. En este sentido, la escritura de este artículo está en otro registro: yo fui protagonista de esas clases y años después – y habiendo compartido en ocasiones algunas de las incidencias que me parecían más notables – ahora las pongo por escrito, como relato y como análisis.

Sin embargo, hay un punto en que esa clase no difería esencialmente de las que se podían considerar propiamente ‘de historia’. Hubo cosas que sucedieron en el pasado, cercano o lejano, que fueron de alguna manera ‘documentadas’ – por los restos fósiles, por los restos materiales o por la escritura y otras formas de representación y simbolización – y que con el tiempo dieron



lugar a un texto historiográfico. Son los que habitualmente sustentan los contenidos de las clases de historia – las más de las veces contados por el profesor, por el manual o por los estudiantes –. Otras cosas se perdieron para siempre y no hay forma ni de recordarlas, ni de analizarlas, ni de conceptualizarlas, ni por supuesto, de enseñarlas. Se podría suponer que si la guerra de Troya tuvo realmente lugar, hubo eventos de ese pasado que no quedaron registrados por la memoria ni por la escritura, y también se perdieron para siempre. De la misma manera, yo también he olvidado mucho de lo que sucedió en aquellas clases, y no tengo forma de recuperarlo, entre otras cosas porque siempre devolví los trabajos a los estudiantes. Al mismo tiempo, La Odisea habla de sucesos del pasado transmitidos por vía oral, de una generación a otra posiblemente a lo largo de medio milenio, que en un determinado momento dieron lugar a un texto escrito que perdura hasta nuestros días, sobre el que se apoyaba esa clase, como otras trataban de lo que dicen historiadores como Finley o Lévêque. De hecho a muchos historiadores les interesan los poemas homéricos mucho más por lo que dicen del presente de su escritura que por lo que dicen que sucedió durante la Guerra de Troya. Como ellos, yo trato de enfocarme en lo que tanto mi clase como sus versiones escritas decían acerca de sus autores y de su propio presente, incluido el presente trabajo.

Lo que me interesa destacar es que ya sea que la clase versara sobre lo que dice Homero o lo que dice Grimal, no puede no tratarse de una instancia esencialmente de habla dirigida a otros – los estudiantes o el profesor – que proviene del hecho de haber primero leído (o escuchado) lo que ahora es asunto oralmente compartido durante una clase. Siempre hablamos o escribimos acerca de lo que otro dijo antes. La naturaleza intertextual de la circulación de saberes en clase de historia no está en cuestión en ningún momento, por más que para muchos estudiantes el saber del profesor parezca ser innato – y no adquirido – y necesariamente *verdadero* – y por lo tanto, inmutable –. No lo está tampoco en el momento en que los estudiantes se vuelven narradores – y de hecho coautores – del mismo relato, ese que escucharon por primera y única vez durante la clase anterior. Obviamente cuando escriben sobre lo que hablamos en clase, y además leyeron o pueden releer en el manual o en su cuaderno, también hay un juego intertextual, bien complejo, pero que no está en el ámbito de lo analizado en este trabajo.

De hecho, la valoración de los trabajos descansaba en parte en la fidelidad hipotextual (GENETTE, 1989, p. 9-10) al relato de la clase y en parte en la percepción de ‘otros (hipo)textos’ que se colaban en la re-presentación en palabras o en imágenes de los distintos momentos de La Odisea que habían ocupado la clase anterior. Nada que Hollywood no haya hecho una y mil veces, pero a mí me interesaba ver la manera en que el presente aparecía en las vestimentas (pantalones, zapatos, camperas deportivas), en los diálogos o en los comentarios del narrador (*A Odiseo le dio mucha pena que Argos, que ya estaba muy viejito, se muriera justo cuando él había vuelto*). Si pudiera recuperar mi propio discurso –para La Odisea o para cualquier otra cuestión– encontraría incontables ejemplos de este tenor. Asunto indudablemente vinculado con los modos de gestionar la distancia temporal, me ocuparé de él más detenidamente en el próximo apartado.

Por otra parte, no creo estar muy equivocada si argumento que es posible que la mayoría de los trabajos a los que refiere este artículo haya tenido un soporte importante en la imaginación, definida primaria y mínimamente como la creación mental de imágenes a partir de las palabras escuchadas o leídas (RICCEUR, 2002, p. 199). La consigna de trabajo indicaba especialmente la producción de un texto escrito – como La Odisea – y habilitaba si era el caso y la voluntad del autor, a acompañar el texto con imágenes alusivas. No recuerdo haber recibido ningún trabajo solo-texto, y en algunos incluso el peso mayor de la narración descansaba en las imágenes que acompañaban un texto mínimo. Naturalmente si la clase había consistido en un relato sintético que destacaba lo esencial de las situaciones abordadas, los trabajos domiciliarios lo eran todavía más. Sin embargo, hablaban – y mucho – también de sus autores, adolescentes del siglo XXI. Me gusta pensar que si las palabras de La Odisea relataran cosas que habían sido vistas por su autor, el círculo se cerraría viendo en imágenes cosas que fueron escuchadas, y antes, leídas para poder ser dichas en clase.

Aún cuando la elección de los fragmentos y la forma de presentarlos a la clase hablaban de mí, tengo que reconocer que hice un esfuerzo de censura al no dar abiertamente ninguna opinión personal acerca de las conductas y actitudes de los personajes involucrados en los acontecimientos referidos. Bien al contrario, la mayoría de los estudiantes no se privó de su opinión personal,

como no se habían privado de hacerme preguntas o de cuestionar a Odiseo, a Circe, a Penélope o a los pretendientes. En cierta forma, la dimensión intertextual de este trabajo era diferente a la de otros – los ‘de historia’ – en los que habitualmente la perspectiva personal del autor no parece estar autorizada o ser considerada pertinente por los estudiantes. Así como una alumna eligió ver toda la historia como una aventura romántica en la que la clave estaba en la larga separación y reencuentro final de la pareja de Odiseo y Penélope, otros, mayormente varones, se enfocaron – con la estética del comic – en la violencia, la muerte, la presencia de la sangre, las armas. Habiendo hecho personalmente el intento de minimizar la violencia explícita del texto sobre la masacre de los pretendientes o el ataque a los cíclopes, para muchos estudiantes fueron los verdaderos momentos culminantes de la narración y liberaron su imaginación de las formas más variadas, tanto en lo escrito como en las ilustraciones que lo acompañaban. En contraste con el ‘Odiseo, fecundo en ardidés’ de Homero, alguien escribió: *Odiseo, que era muy traicionero...*

De alguna manera, la autoría del ‘segundo texto’ – el mío o los de ellos – no puede no estar impregnada de los ojos del que lo ha recibido en forma escrita u oral y deja siempre un testimonio explícito de esa condición. No sería sin embargo posible desligar temporalmente la relación entre el receptor del texto y su propia expectativa, interés etc. en el asunto que contiene el texto. La hermenéutica se ha ocupado intensamente de este asunto y es lo que nos lleva a considerar que la clave temporal es tal vez la más apropiada para dar cuenta del juego entre relatos que tuvo lugar en aquellas clases. De eso me ocupé en el siguiente apartado.

### 3. LOS PRESENTES DE AQUELLOS PASADOS

La idea de que el relato denota el presente de su escritura, independientemente que hable acerca del presente, del pasado o del futuro remite en cierta forma a la idea agustiniana según la cual hablemos del pasado, del presente o del futuro, siempre lo hacemos desde un presente – presente del presente, presente del pasado o presente del futuro (cf. RICŒUR, 2004, p. 50) –. Desde este punto de vista, y en tanto estamos analizando una cadena de relatos superpuestos acerca del pasado, tiene sentido hablar de los presentes del pasado,

incluso de los pasados, porque en realidad en este artículo el pasado principal son las clases analizadas, y el pasado secundario es el que fue tema de la clase, es decir algunas de las aventuras de Odiseo contadas por Homero, desde su propio presente. Están, además, las escrituras de los estudiantes, que relataban, desde su presente, a la vez las aventuras de Odiseo – un pasado muy remoto – y la clase anterior en la que habían oído hablar de ellas – un pasado mucho más próximo – y que forman parte del pasado analizado en el artículo. En el apartado anterior fueron mirados desde su condición intertextual; en este me ocuparé de verlos intertemporalmente, dando por sentado que la condición intertextual es intertemporal por naturaleza.

A los efectos de avanzar en la comprensión entre los distintos presentes y los distintos pasados que están en juego en la situación que está bajo análisis, es importante también considerar que si bien La Odisea está llena de aspectos que no son para nada familiares a la gente del siglo XXI, como dioses que interactúan con humanos, pociones mágicas, poderes sobrenaturales... también está llena de asuntos que son, cada vez más, de una extrema familiaridad, como por ejemplo la violencia explícita y bien documentada contra el otro. De alguna manera la ‘historia de amor’ es, también, un asunto que resulta familiar y – mayormente niñas – recogieron ese aspecto en sus narraciones, tanto con Penélope como con Circe, mujeres abandonadas, traicionadas, enamoradas, fieles... Es posiblemente, un lugar más por el cual se cuele la temporalidad – es decir, la actualidad – de la comprensión del pasado y que atraviesa de parte a parte la situación de la que se ocupa este artículo. Gadamer (2004, p. 365) considera que es justamente ese punto medio – que no duda en llamar *tensión* – entre la extrañeza y la familiaridad lo que le da espesor a la comprensión histórica. De alguna manera, en aquella clase estábamos confrontados a un mundo totalmente extraño – en el sentido de no familiar – representado por los cíclopes, las sirenas (que resultaron ser aves chillonas y no mujeres mitad pez), los magos, que quedaba librado a la imaginación de cada uno porque nadie ha visto nunca, ni en fotos, ni una sirena ni un cíclope. De hecho, son situaciones no más extrañas y difíciles de imaginar que Isis reconstruyendo el cadáver de Osiris, la vida en la corte de Versalles o la batalla de Cannas, y otras – como la organización social de la polis, la teocracia egipcia etc. – que pueblan habitualmente las clases de historia. Al mismo tiempo, había en aquello de lo que

estábamos hablando algo familiar para ellos – asuntos que no era necesario explicar – en las vicisitudes de la vida de pareja o el cariño de una mascota, sin contar la familiaridad con la épica violenta que está presente en muchos de los productos que nuestros estudiantes consumen – a veces en grandes cantidades – en la pantalla de su televisor, de su computadora o de su teléfono celular, o en los mundos mágicos de *Harry Potter* o *El Señor de los Anillos...* posiblemente más en imágenes que en letras negro sobre blanco.

Muchas de las intervenciones orales, comentarios o preguntas citados más arriba dan cuenta precisamente de esa tensión entre el presente y el pasado que para Gadamer (2003, p. 365) es la que organiza la comprensión del relato de la clase, o la lectura de un libro de historia. Es, de alguna manera, imaginarse dentro del caballo de Troya, pero no en el pasado, sino en el presente, y de repente sentir que tendría que salir por un momento. Es, también, ver en Argos a su propio perro, y sentirse contrariada con la noticia de su muerte. Alguien comentó, bajito, que el perro de su tía se llamaba Argos (y yo le dije que el de la mía, también). Lo es sin duda querer saber si los cíclopes tenían hijos o preguntar por las herramientas necesarias para construir el caballo. No es que esté sugiriendo que vemos al pasado como una continuidad familiar con presente, sino más bien que es precisamente en la distancia temporal entre el hoy de la escucha y el antes, mucho antes, del tema del relato donde se juega el partido de la comprensión. De hecho, es posible que parte de la comprensión dependa de cuán familiar puedan ser – para cada uno – algunos de los componentes de la situación – narrada – con la que se está lidiando, y de los modos de gestionar lo extraño, lo diferente, la otredad de las situaciones y de los personajes. Para muchos estudiantes, la otredad en el sentido de lo imposible pero imaginable (Ricoeur, 2002, p. 199), como animales hablando como personas y con las personas, es en los tiempos que corren, algo que podría ser más bien familiar. De todas formas, siempre me pareció que lo no familiar, lo extraño, lo que es solo pensable con la imaginación porque no es real de ninguna manera era parte del atractivo de la clase. Para mí, y para ellos, seguramente un contraste notable con los momentos en los que nos ocupábamos de los factores de una crisis, las consecuencias o los efectos de una invasión, o los componentes de una estructura social o política. Debo decir, sin embargo, que muchas veces lo no familiar terminó por ser calificado de una manera o

de otra como sin sentido. El caso que más recuerdo, por reiterado, es el de poner en tela de juicio que una loba hubiera amamantado a unos bebés (*Profe, ¿se los hubiera comido!*), y que la representación clásica de esta situación fuera cuestionada tanto por la posición de la loba durante el amamantamiento como por la edad que parecen tener los niños. No en vano Michel de Certeau sostiene que “aunque sea una perogrullada, es necesario recordar que una lectura del pasado, por más controlada que esté por el análisis de los documentos, siempre está guiada por una lectura del presente” (1993, p. 37). Y por presente, debemos entender el presente de Homero, el de los historiadores, el de los profesores, y por supuesto, el de los estudiantes, todos individualmente considerados. Desde mi punto de vista, *‘Una historia de guerra y de amor’* es una lectura desde el presente, bien distinta a la que hubiera podido ser, por ejemplo, *‘Una historia de cíclopes, sirenas y otros monstruos’*, ajena por completo a lo pensable en el presente. Por otra parte, la ornamentación con corazonces como ícono romántico, puede ser vista también como una veta por la que se cuele el presente de la mirada de la autora, sin contar la elección por la alternancia rosado-celeste –acorde con un código social para femenino y masculino– de los pequeños corazonces que bordeaban la carátula del trabajo.

Hay, sin embargo, otra manera de ver las cosas y que tiene que ver, justamente, con la idea de que entender el pasado es sortear la distancia temporal para ‘sentirse’ Odiseo, Penélope o Circe... sin rastros del presente del estudiante, lector o historiador. La idea, introducida por Collingwood (1952) – y retomada en abundantes trabajos referidos a la enseñanza de la historia<sup>1</sup> – apunta a un esfuerzo intelectual importante por parte del lector o del estudiante para de alguna manera ‘convertirse’ en el otro, dejando por un instante de ser uno mismo y superando cualquier indicio de tensión entre lo familiar y lo extraño. Tal vez sea el fantasma del anacronismo en la interpretación del pasado el que alienta a dejar por fuera las huellas del presente del que, siglos o milenios después, se enfrenta con lo que el pasado le ha dejado como testimonio. Como hemos visto, y con buenos argumentos, la hermenéutica de Gadamer (2003, heredera de la de Heidegger 1922/2002, p. 30) nos lleva por otro camino, tal vez más fructífero.

Por otra parte, tenemos que poder pensar que en el fondo y tal vez para la mayoría de los estudiantes, el sentido de escuchar el relato de algunas aven-

turas de Odiseo fuera el mismo que el de prestar atención a cualquier otro tema del curso, porque de eso se trata estar en el liceo. Además, y eso se sabía desde el principio, habría que hacer –como tantas veces– deberes a partir de lo trabajado en clase ese día. Me da la sensación de que esta mirada agrega un nuevo presente (ser estudiante liceal), con seguridad acompañado con su propio futuro (hacer los deberes, la expectativa de una buena calificación, la aprobación del curso), que no quita para nada el interés suscitado por la temática del día: el mundo mágico y fascinante de las aventuras de Odiseo.

Finalmente, es posible que sea esa misma distancia temporal la que está detrás del sentido que adquiere el pasado de aquellas clases cuando hoy me dispongo a recuperarlo en una escritura más analítica que descriptiva y sobre todo destinada a otro público, conformado en esencia por lectores desconocidos algunos de los cuales es posible que les resulte extraño que alguien sienta especial placer en dar clase de historia a estudiantes de 12 años. En mi mente: el presente del futuro, es decir, imagino que alguien lo leerá. Imagino, además, las diferentes lecturas que el presente de los lectores habilitará para este texto, lleno de familiaridad para mí, y sin embargo con el sabor de lo que pasó y no volverá a pasar. En el lugar de lo improbable casi absoluto: que uno de los lectores haya sido uno de los estudiantes de aquellas clases, y que ahora pudiera ofrecer su propia versión de ‘lo que pasó realmente’ entonces.

De alguna manera esta escritura tiene una arista común con la clase y otra con la historiografía. Se ocupa de dar testimonio en primera persona (y podría convertirse en un documento para alguien, en el futuro) de lo que pasaba en algunas clases de historia, pero también se ocupa de analizarlo, de encontrarle un sentido que une, al decir de Michel de Certeau, el pasado y el presente de su escritura (1993, p. 101 et seq.). Algo de eso hicieron los estudiantes en sus deberes, solo que se enfocaron más en el testimonio del relato que en la clase – incluyendo la participación de distintos hablantes – que parecía no estar presente, pero que era la que organizaba lo que fuera de lo que estaban hablando en sus trabajos. Tiene, por otra parte, una innegable arista común con una clase (como la tienen los libros de historia). Está dirigida a otros porque, aunque es personal no es una escritura privada, y porque lo que la guía es la expectativa de que los lectores – al igual que los estudiantes – comprendan su texto, y todavía mejor, puedan dialogar con él, en el acuerdo o en el disenso.

En este sentido, este trabajo da cuenta del presente de un pasado – aquellas clases– pero está escrito en su propio presente, ese que se permite recordar y olvidar, valorar y dejar en la sombra mucho de lo que pasaba durante las clases sobre las aventuras de Odiseo en su regreso a casa. Pero a su vez la clase daba cuenta de muchos otros pasados, además del que era obviamente tema de la narración. He mencionado más arriba mi intención de que esa clase tuviera algo que ver con las propuestas de la historia cultural, y eso estaba presente necesariamente antes de pensar la clase y de organizar un sentido para ella. Al mismo tiempo, mi lectura de distintas versiones de La Odisea formaba parte de mi pasado, incluyendo algunas películas que había visto en mi infancia o mi adolescencia –representando *à la Hollywood*– el mundo mitológico griego. También formaba parte de mi pasado –transformado primero en futuro esperado y después en presente– la buena acogida que tenía una clase ‘contando’ La Odisea, seguida de trabajos domiciliarios encantadores.

#### TEJER CON LOS HILOS DEL TIEMPO

A lo largo de este artículo he tratado de mostrar que es posible mirar, con los ojos del análisis, una clase de historia como un diálogo profundo entre pasado(s), presente(s), y también futuro(s). Está claro sin embargo, que la herramienta de análisis cuenta siempre con la singularidad de las situaciones analizadas, y aunque siempre descubramos elementos comunes, lo mejor de la cosa siempre está en lo singular, lo específico, lo único. En ese sentido, aunque la situación analizada era ‘especial’, también era una clase de historia, formando parte de un curso de historia, porque su puesta en marcha siempre tenía sentido para mí y no ha dejado de tenerlo. Esto no necesariamente sucede con todo lo que hacemos como profesores. Así es que a veces cambiamos lo que hacemos porque deja de tener sentido hacerlo de esa manera, o simplemente seguimos haciéndolo.

En paralelo, podemos pensar en la infinita diversidad de sentidos que ha tenido a lo largo del tiempo enfrentarse con La Odisea en el marco de una relación pedagógica. Platón decía que Homero era el principal educador de los jóvenes atenienses. A mí, sin embargo no era la *areté* lo que me alentaba a hablar de las aventuras de Odiseo, sino más bien la distancia temporal que nos separa



de aquel tiempo lejano y ajeno en tantas cosas. De todas formas, mi relación con lo que los estudiantes dijeron, escribieron o dibujaron, sigue siendo interpretativa, desde el lugar de mis propios ojos. No puedo nunca decir a ciencia cierta que comprendieron, o que no pudieron hacerlo. Solo puedo decir, a través del tiempo, lo que creo – en el sentido débil del término, es decir, me parece – que ellos pensaron de Odiseo, los cíclopes, Circe, Penélope etc. En ese sentido, no encuentro la diferencia entre un trabajo sobre La Odisea contada en clase y uno sobre la expansión romana en el Mediterráneo, hablada en clase y leída en distintos soportes textuales. Lo que sí hacía la diferencia era, por supuesto, la trama personal y singular del relato, del que no formaban parte conceptos como evolución, crisis, expansión, gobierno, asambleas, períodos etc.

Por otra parte, la propuesta de una devolución escrita del relato es la que da la ocasión para acercarse a las tensiones entre lo familiar y lo extraño en clave intertextual. Si mi propio relato-síntesis de algunos momentos de La Odisea ya era – como cualquier clase de historia – un producto intertextual que denotaba la presencia de un texto en otro, aquellas clases tenían un sabor particular porque albergaban – más que otras – el diálogo, el comentario o la interrogación curiosa. Fue sin embargo en las producciones escritas que el texto de la clase se combinó con otros textos que en el fondo fueron los que configuraron el modo especial de comprensión que cada uno. De hecho, para mí también lo había sido, y así ofrecí mi relato a los estudiantes.

En definitiva, una aventura tejida con los hilos del tiempo. Dos o tres milenios nos separan de los acontecimientos narrados en La Odisea, más allá de la inquietante incertidumbre que rodea todo lo que es objeto del relato. La Odisea no es ni el libro de Finley, ni el de Lévêque, ni el de Glotz. Es un libro de lectura personal, o una película vista en el cine, o un capítulo de una enciclopedia para jóvenes... Es también una fuente en la que muchos historiadores han visto el presente de su autor mucho más que las desventuras de sus protagonistas. Es, sin embargo, un relato narrado siempre en presente, en el presente del autor, ya sea Homero –quienquiera que haya sido– el profesor de literatura, la profesora de historia, o cada estudiante contando a su manera las aventuras de Odiseo en su regreso a casa, a partir de lo que escuchó en la clase de historia. Así fue que La Odisea se convirtió en *Una historia de guerra y de amor*.

## REFERENCIAS

- BARTHES, Roland. El discurso de la historia. In: BARTHES, Roland. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* Buenos Aires: Paidós, 1987, pp. 163-177.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Los enseñantes entre placer y sufrimiento*. Xalapa, MX: Universidad Veracruzana, 2009.
- BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*, Paris: Quadrige-PUF, 2005.
- BURKE, Peter. *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós, 2006.
- CERTEAU, Michel de. *L'absent de l'histoire*. Paris : Mame, 1973.
- CERTEAU, Michel de. *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana, 1993.
- CLOT, Yves. La formation par l'analyse du travail. In: MAGGI Bruno (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* Paris: PUF, 2000, p. 133-156.
- COLLINGWOOD, Robin George. *Idea de la historia* México/Buenos Aires: FCE, 1952.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus 1989.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 2003.
- HEIDEGGER, Martin. *Interpretaciones fenomenológicas de Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica, (Informe Natorp, 1922)*. Madrid: Trotta, 2002.
- JAEGER, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE, 1942.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona: Paidós, 1993.
- RICŒUR, Paul. La imaginación en el discurso y en la acción. In: RICŒUR, Paul. *Ensayos de Hermenéutica II. De los textos a la acción*. México: FCE, 2002, p. 197-218.
- RICŒUR, Paul. La razón práctica. In: RICŒUR, Paul. *Ensayos de Hermenéutica II. Del texto a la acción*. México: FCE, 2002, p. 219-240.
- RICŒUR, Paul. *Tiempo y narración, 1: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI, 2004.

## NOTA

<sup>1</sup> Pueden consultarse, por ejemplo: Lee, P. (1984). Historical imagination. In: A. K. Dickinson, P.J. Lee; P.J. Rogers (Eds.) *Learning History*. London: Heinemann Educational Books, 1984, p. 85-116; Lee, P.; Shemilt, D. The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet? *Teaching History*, n. 143, 2011, p. 39-49; Stockley, D. Empathetic reconstruction in history and history teaching. *History and Theory*, n. 22 v. 4, 50-65, 1983.

Artigo submetido em 8 de março de 2023.  
Aprovado em 05 de julho de 2023.

