



**Significados sobre el tiempo habitado: una indagación desde el método de la escena en
la enseñanza de la literatura**

José David Yepes Ramírez

Michael Mejía Buitrago

Trabajo para optar al título de Licenciado(s) en Educación Básica con énfasis en
Humanidades, Lengua Castellana

Tutor

Michael Jonathan Parada Bello

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, Lengua Castellana

El Carmen de Viboral, Antioquia, Colombia

2022

Cita

(Yepes Ramírez & Mejía Buitrago, 2022)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Yepes Ramírez, J. D., & Mejía Buitrago, M. (2022). *Significados sobre el tiempo habitado: una indagación desde el método de la escena en la enseñanza de la literatura*, [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia.



Centro de Documentación Facultad de Educación CEDED Universidad de Antioquia

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Cartul Valerico Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Miguel Ángel, una escena perpetua

Agradecimientos

A la literatura, heredera de nuestras dudas,

Y a nuestra madre, que nos dio a luz para leerla

No hay procesos revolucionarios, hay una escena revolucionaria

Jacques Rancière

Aunque los años de tu vida fueren tres mil o diez veces tres mil, recuerda que ninguno pierde otra vida que la que vive ahora ni vive otra que la que pierde. El término más largo y el más breve son, pues, iguales. El presente es de todos; morir es perder el presente, que es un lapso brevísimo. Nadie pierde el pasado ni el provenir, pues a nadie pueden quitarle lo que no tiene. Recuerda que todas las cosas giran y vuelven a girar por las mismas órbitas y que para el espectador es igual verlas un siglo o dos o infinitamente

Marco Aurelio (citado por Borges 2017, p. 348)

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
1. Antecedentes	9
2. Planteamiento del problema	15
3. Horizonte conceptual	19
3.1 Tiempo.....	19
3.2 Literatura	21
3.3 Escena.....	24
4. Diseño metodológico	27
4.1 Contextualización.....	27
4.2 Aclaración conceptual sobre la metodología	28
4.3 El método de la escena	31
4.4 Las escenas pedagógicas.....	35
4.5 Análisis por <i>caso</i>	37
5. Análisis	41
5.1 El “Yo” en su tiempo.....	41
5.1.1 La incertidumbre del “Yo” en su tiempo.....	43
5.1.2 La paz del “Yo” en su tiempo.....	46
5.1.3 La ambigüedad de lo vivido	47
5.2 Instantes de melancolía.....	48
5.3 Realidades sociales, realidades políticas	54
5.3.1 Lo que dicen los lugares sobre el tiempo	54
5.3.2 Un tiempo de paro	60
5.3.3 Un tiempo de balas	61
5.3.4 Un tiempo de angustia	62
5.4 Presenciar el recuerdo.....	64
5.5 Sobre el romance en el tiempo que se habita	69

5.6 La educación de nuestros tiempos.....	74
5.6.1 Algunas maneras de existir en la escuela	74
5.6.2 El tiempo que los profesores habitan	78
5.6.3 La educación en tiempo de pandemia	79
6. A modo de cierre	84
6.1 ¿Qué nos permite pensar los significados?	84
6.2 ¿Qué nos permiten pensar las escenas pedagógicas?	85
6.3 Enseñar literatura	86
7. Referencias	87

Resumen

La presente investigación es una propuesta metodológica que apuntala con la escena la búsqueda de significados sobre el tiempo que se habita. La puesta en cuestión se reconoce de dos formas: En la primera, tomando como punto de partida el pensamiento por caso, se analizan algunos ejercicios de lectura y escritura de escenas desarrollados por los estudiantes. Y en la segunda, a partir de la elaboración de algunas escrituras denominadas *Escenas pedagógicas*, se presentan experiencias que trastocaron nuestra estadía en la práctica profesional. La relación que aquí se decide, pone en contacto la alteridad de significados como perspectivas y efectos de lectura que sugieren, además de esta indagación, otras disposiciones metodológicas en la enseñanza de la literatura.

Palabras clave: escena, tiempo que se habita, significado, literatura

Abstract

The present research is a methodological proposal that addresses the scene method to support the search for meanings about the time that is inhabited. The questioning is recognized in two avenues: the first one takes as a starting point the case-based thinking, some reading and writing exercises of scenes developed by the students that are analyzed. The second one considers as a starting place the elaboration of some writings pieces called Pedagogical Scenes; from their experiences that disrupted our professional practicum are presented. The relation that is determined through that process, connects the alterity of meanings as perspectives and reading effects that suggest, in addition to this inquiry, other methodological dispositions in the teaching of literature.

Keywords: scene, time that is inhabited, meaning, literature

1. Antecedentes

Rastreando la noción de tiempo en la enseñanza de la literatura en la escuela, advertimos el hallazgo de breve bibliografía sobre el tema —Antonio Viñao (1994), Carlos Astete (2012), Fernando Aínsa (2003) y Emilio Lledó (s. f.).— Inicialmente, el registro que se presenta a continuación se buscó en el OPAC del Sistema de Bibliotecas de la Universidad y en bibliotecas municipales; en su efecto, los siguientes trabajos fueron extraídos de la base de datos bibliográfica de la Universidad de Antioquia.

Comenzamos pues, presentando a Antonio Viñao (1994), en un artículo adscrito a una investigación acerca del tiempo y los espacios escolares, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, donde realiza una reflexión amplia respecto a lo que el tiempo como noción, concepto o idea, ha significado para distintas disciplinas, dando paso a una comprensión de la escuela como institución histórica a partir de las concepciones que de tiempo se ha tenido. Un interés explícito de Viñao es la pregunta por la construcción del *Tiempo personal* que se relaciona con el *Tiempo sociocultural*. El hecho es que la concepción de tiempo, al construirse desde la individualidad, implica gran variedad de comprensiones a las que se suman aquellas que desde una cultura y sociedad, determinadas por un lenguaje, se han dado.

Además de estas maneras de concebir el tiempo, hay otra que aporta a sus definiciones: *El tiempo institucional*. Este tiempo, dice Viñao (1994), concuerda con una memoria cultural o colectiva, que “como instrumento de poder ha sido la que ha hecho posible el archivo, la biblioteca y el museo, lugares todos ellos de conservación, recuperación y olvido.” (p. 23) que, mediado por la escuela, perpetúa cierta manera de recordar y, por ende, de concebir lo temporal. Continuando en esta lógica,

El tiempo escolar es pues a la vez, un tiempo personal y un tiempo institucional u organizativo. Por otra parte, ha llegado a ser, desde esta doble perspectiva, uno de los instrumentos más poderosos para generalizar y presentar como natural y única, en nuestras sociedades, una concepción y vivencia del tiempo como algo mensurable, fragmentado, secuenciado, lineal y objetivo que lleva implícita las ideas de meta y futuro. Es decir, que proporciona —al menos como posibilidad— una visión del

aprendizaje y de la historia no como procesos de selección y opciones, de ganancias y pérdidas, sino de avance y progreso. Un avance y un progreso que certifican los exámenes y el paso de uno a otro curso, de uno a otro nivel o de unas a otras enseñanzas. (p. 32)

Dado este panorama, nos causa especial interés el *Tiempo institucional* en la escuela, pues si bien Viñao enfoca en él lo administrativo y prescriptivo, no considera la noción del tiempo en el aprendizaje de los contenidos en la enseñanza de las áreas. Con lo anterior, nos preguntamos por el tiempo como posibilidad de relacionarnos con la literatura; en ese sentido, considerando con Viñao las nociones de tiempo que hacen presencia en el espacio escolar y, posiblemente, también en las relaciones pedagógicas que circundan las prácticas literarias escolares, nos causa intriga la escuela cuando piensa *el tiempo* y el espacio, que evidentemente corresponden a unas lógicas de organización institucional; o acaso, ¿los tiempos que problematiza Viñao y que irrumpen en la escuela, han sido motivo para ciertas comprensiones de la literatura que se enseña?

Por otra parte, Carlos Astete (2012), realiza un trabajo desde un enfoque sociológico de la educación, apoyado en los planteamientos de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens. Su interés principal son los conceptos de *Espacio social* y *Tiempo social* y su relación con la investigación pedagógica y educativa. Con lo anterior, Astete da claridad sobre lo que desde la sociología se concibe como *Espacio social* y *Tiempo social*, siendo ambos, como bien lo indican los respectivos términos, construcciones sociales que para su comprensión solicitan un reconocimiento del lugar y del momento de una sociedad, esto es, de su contexto.

Dicho esto, enumeramos los aportes que este análisis brinda a nuestro interés:

En primera instancia, el *Espacio social* señala Astete (2012) refiriéndose a Bourdieu, llega a ser tal porque en la sociedad se dan campos de disputa entre los sujetos en relación, lo que genera tensiones que se instauran de manera inconsciente en los individuos (p. 43), según las posiciones de los mismos. Astete (2012), además, acude a Giddens para aclarar la noción de *Tiempo social*: “el tiempo es una dimensión social hecha cuerpo-mente y acción.” (p. 45). En el intento de aclarar, ilustra Giddens que en la Premodernidad, el tiempo estaba relacionado con la posición de los astros, lo que supone que el cuándo estaba ligado al dónde;

en la Modernidad y Posmodernidad, la invención del reloj estandarizó el tiempo a nivel global, eliminando el dónde para determinar el cuándo, es decir, los espacios particulares. A este fenómeno Giddens lo nombra *Vaciamiento social*, y denuncia como principal problema la anulación de un espacio para conocer el tiempo. Nos preguntamos a partir de acá por los significados del tiempo que se ven modificados o extraviados cuando este no se relaciona con la observación y apropiación de un espacio; y pensando la enseñanza en la escuela, ¿también se propicia en ella el *Vaciamiento social* al que alude Astete? o según esto, ¿no hay un descubrimiento temporal a través de una observación espacial en la enseñanza de la literatura en la escuela?

Astete (2012) relaciona los anteriores planteamientos con su investigación sociológica sobre el escenario educativo, que “constituye una propuesta de gran fortaleza teórica para la investigación científica de la educación; particularmente, el campo escolar como escenario de conflictos” (p. 49). Sin embargo, la investigación se enmarca en aspectos sociológicos de la escuela respecto al tiempo y el espacio, sin interesarse de la misma manera en el campo pedagógico. De acuerdo a lo anterior, si Astete (2012) considera que las nociones de tiempo y espacio se vienen concibiendo de forma aislada, entonces al caso de la literatura ¿de qué maneras posibilita —o impide— en la escuela la relación de *Tiempo y Espacio social*?

Llegados a este punto, encontramos el libro de Fernando Aínsa (2003) titulado *Espacio literario y fronteras de la identidad*, publicado por la Editorial Universidad de Costa Rica. En el estudio que hace Aínsa (2003) sobre el espacio y su relación intrínseca con la literatura, centramos la atención en el capítulo denominado *Del espacio vivido al espacio del texto, significación histórica y literaria del estar en el mundo*. Anota Aínsa que este capítulo es producto de la lectura a priori del libro *Espacio e inteligencia* de Arturo Ardao. Se trata de un texto que aborda el concepto de espacio desde dos formas; en la primera, el espacio se configura en la materialidad del espacio euclidiano:

La noción de espacio ha estado tradicionalmente asociada a la idea de hueco y de vacío. Ha sido objeto de estudio de la física, las matemáticas y la geometría. Medio

indefinido por naturaleza, el espacio se identifica con el aire y con el "recipiente", "continente" en cuyo interior se sitúan los objetos. (Aínsa, 2003, p. 21)

Y en la comprensión del espacialismo: "Que no es, en ningún caso, una escuela o un movimiento filosófico. Sino una nueva actitud que refleja la preocupación del "estar ahí" existencial" (Aínsa, 2003, p. 26). Aunque se determinan los elementos en que se diferencian uno del otro, sin duda ambos convergen en el significado que el sujeto le atribuye al mundo; por ejemplo, en la denominada Espacialidad del lenguaje, donde

La experiencia del espacio se confunde con su representación concreta en las expresiones no siempre literarias como "descenso a los infiernos", estar en "las alturas", "clase alta", "salarios bajos", referencias espaciales que demuestra hasta qué punto la espacialidad del lenguaje es una intuición *a priori* de la razón. (p. 25)

De esta forma, el texto considera la importancia que el Espacio Euclidiano tiene en los fenómenos naturales, como en la descripción de lo meteorológico, la narración cualitativa de lo perceptible y la representación fidedigna de la existencia física. Sin embargo, su interés ahonda en la comprensión de la espacialidad, teniendo en cuenta la subjetividad y una relación intrínseca entre el sujeto y el medio que lo culturaliza. Claro está, y Aínsa (2003) también lo desarrolla, que la configuración de la espacialidad solo es posible a costas de la temporalidad, su dependencia de aparición a unas propias formas estéticas y literarias, a partir de la elaboración narratológica en la novela. De acuerdo a esta relación,

Estos modos de "organizar" el mundo según circunstancias creativas que generalmente son tan dinámicas como envolventes, pero en todo caso subjetivo e interiorizado, se traducen también en el espacio novelesco resultado de una tensión, de una escisión y de una disconformidad con lo real. (p. 34)

La explicación sobre el concepto de *Espacio* que presenta Aínsa (2003) apunta con preferencia al género narrativo, que al parecer da a buen término muestra de la descripción del espacio euclidiano y de la espacialidad; pero el espacio novelesco, el "lugar", es sobre todo, "otro sitio complementario del sitio real desde el cual es evocado" (p. 33). Ahora bien,

¿otros géneros literarios como la lírica y la dramaturgia representan ese “otro sitio” que afirma Aínsa? Además, si la novela se distingue por ser de mayor extensión, tener una serie de acciones, representar una secuencia de imágenes y cuadros que están encadenados uno con el otro, y con la intención de pensar el espacialismo ¿puede considerarse este género como objeto de estudio para conocer las diferentes perspectivas espaciales que presenta cada uno de sus cuadros?

De otra parte, y a propósito de la literatura y su relación con la filosofía, el español y miembro de la RAE, Emilio Lledó (s.f), en el artículo titulado *La temporalidad de la escritura y la semántica de la literatura filosófica*, desarrolla a partir de una concepción “primitiva” del ser humano, cómo este mediante la abstracción de la realidad se encarga de consolidar la construcción del lenguaje, “porque un universo silencioso, sin comunicación y sin palabra, no sería ya un universo humano”(p. 119). Esto último le permite a Lledó (s. f) proyectar ese sentido, que lingüísticamente traduce en el estudio de la semántica. Esta explicación es propositiva en la medida en que se interpreta el mundo históricamente desde una memoria creada por el recuerdo y el olvido, y de igual forma, pensando lo colectivo en su antinomia con lo personal; pero el autor se abstrae de problematizar con hechos concretos la reflexión ordenada y consecuente que desarrolla en el transcurso del texto. Teniendo en cuenta lo anterior, los conceptos se llevan adelante como eslabones de implicaciones, presentándose una relación de causa y efecto que recreamos durante la lectura del texto: El *hombre* (Homo) pertenece a una realidad comunicada por el *lenguaje*, producto de la *historia* que naturalmente es convertida en una de las manifestaciones estéticas más importante, la *literatura*.

Para Lledó (s. f), esta sucesión se objetiva en la escritura,

La literatura se hace presente como *escrito*, como lenguaje consolidado en la temporalidad disecada de la letra [...] y por supuesto que todo acto de escritura, sea diálogo o monólogo, procede, en principio, de un autor individual que, a solas con su lenguaje, objetiva en lo escrito el resultado de esa operación intelectual que se denomina reflexión o pensamiento. (p. 123)

Sin duda, la indagación conceptual que Lledó presenta, permite pensar la literatura como facto que se materializa a través de la historia, el tiempo y el espacio; sin embargo, el texto se inscribe a una interpretación procedimental, refiriendo que ese *lenguaje consolidado* determina los momentos, al caso de la historia, recuperados en la literatura como una parte en el todo y no el estudio de esa parte como el todo.

Esta descripción rigurosa desarrollada por el autor, tiene una proyección de la literatura filosófica como inevitable determinación, y aquí es donde encontramos algo importante para nuestra búsqueda, pues “si un lenguaje tiene sentido ha de poseer una cierta posibilidad de contraste. El cerrado discurso de la filosofía tiene que presentar suficientes fisuras para que, a su través, puedan divisarse «formas» de mundo, estructuras de realidad” (p. 129), porque “los problemas filosóficos no son estáticos.” (p. 135). Basados en este encuentro entre filosofía y literatura, reflexionamos sobre las prácticas literarias que permanecen en la escuela y que no figuran en el artículo. Así pues, considerando al tiempo como un problema de la filosofía y no obstante de la literatura, ¿puede en su alteridad significar lo literario? y al estimar lo fragmentario, ¿qué posibilidades ofrece para la comprensión temporal del texto literario?

2. Planteamiento del problema

*Cualquier destino, por largo y complicado que sea,
consta en realidad de un solo momento:
el momento en que el hombre sabe para siempre quién es*
Biografía de Tadeo Isidoro Cruz (1829-1874), Jorge Luis Borges

Luego de la lectura de antecedentes, cabe preguntarse por el intersticio que queda entre la escuela como institución social y como un lugar en el que se enseña. Viñao (1994) y Astete (2012) con sus respectivos intereses sociológicos, dan un panorama sobre la relación del tiempo y el espacio, argumentando rupturas, en el caso de Astete, de dicha relación en tanto lo social; y al caso de Viñao, a veces vínculos confusos en tanto lo escolar. También aparecen Aínsa (2003) y Lledó (s. f), que no toman un punto de vista desde las instituciones o sociedades específicamente, sino desde análisis que significan relaciones de tiempo y espacio para la literatura y la filosofía. Con este horizonte, sentimos la necesidad de una reflexión que si bien no aparece explícita en los antecedentes, sí en su relación.

Aunque inicialmente, en la lectura de antecedentes los autores presentan el tiempo y el espacio de una forma conjugada, como el *Tiempo sociocultural* de Viñao o el *Espacialismo* de Aínsa, conviene saber que en el presente trabajo centramos la atención en la noción *del tiempo*. Para argumentar esta decisión, partiremos de dos enfoques: el sociológico y el literario. Con el primero, volvemos al concepto de *Vaciamiento Social* de Giddens que nos presenta Astete (2012), donde el espacio deja de ser el lugar que naturalmente revelaría el tiempo, a convertirse en un complemento circunstancial de la actividad social: “es una simbiosis en la cual el tiempo aparece como vacío de lugar; que el lugar dejó de ser el referente del tiempo, aquí y ahora.” (p. 46) desde este punto de vista, el espacio se presenta condicionalmente en la organización de la vida de forma intuitiva, y solo se ve alterado en las representaciones que el mismo tiempo significa. Y segundo, al ser en este caso el tiempo un problema metafísico objetivado en la literatura, lo pensaremos en los esfuerzos de la teoría literaria, donde uno de los principales críticos es Mijail Bajtin (1989) que nos deja el concepto de Cronotopo. En la definición que presenta del Cronos (tiempo) y del Topo (Espacio) “los elementos del tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través

del tiempo” (p. 238), en estas circunstancias, no es que se suprima el espacio en la literatura, sino que por el contrario, al hablar de tiempo se le integra necesariamente.

Más que como concepto, nos inquietan las prácticas literarias sobre el tiempo en la escuela, de las cuales habría que preguntarse por el valor que se les ha otorgado, y dentro de ello, sus implicaciones. Si bien es cierto que no se pueden generalizar, las ilustraremos con dos experiencias personales. La primera tiene que ver con el reflejo —pero no del mismo rostro— que de estudiantes tuvimos en la escuela en relación con el tiempo y la literatura, tiempos literarios que obedecían al currículo escolar —tiempos institucionales según Viñao (1994)—, y a una secuencia “gradual” en la enseñanza de la literatura, que generalmente comienza en La antigüedad y termina en lo Contemporáneo; y como segunda experiencia, una actividad experimental que realizamos con el cuento *Espuma y nada más* de Hernando Téllez, donde dos grupos de estudiantes de grado décimo de la I.E. Técnico Industrial Simona Duque (Marinilla) debían responder —quizá para nosotros comprobar aquello experimentado no sabido— a una pregunta fundamental: ¿En qué tiempo se presenta el cuento? Algunos respondieron con el año de publicación, y otros se refirieron por medio de consulta a la época de La Violencia; en estas experiencias hay algo más de lo ya mencionado, vislumbrando significados que sobre el tiempo se tiene en algunas prácticas literarias.

Con las experiencias mencionadas, tenemos que la preocupación de común acuerdo son las formas en que los estudiantes relacionan el tiempo literario con el tiempo que habitan, que según Aínsa (2003) es el tránsito *del espacio vivido al espacio del texto*. Creemos entonces, que el maestro de literatura tiene la oportunidad de animar en la escuela unas asociaciones sobre el tiempo que viven y leen los estudiantes, y que mediante el ejercicio del pensamiento se propicie el interés por la literatura. La cuestión toma fuerza en los modos de vivir un tiempo posmoderno estandarizado, que con los instrumentos que lo miden esteriliza otras maneras de comprenderlo. Esto nos lleva a reconocer el tiempo como doctrina filosófica, que como actitud y preocupación por el “estar ahí” existencial sugiere en la alteridad de formas otras dimensiones del pensamiento.

Llegados a este punto, para comenzar a pensar el tiempo en la literatura como una de esas formas, creemos dudoso el esfuerzo humano de abarcar en la memoria el transcurso total

y continuo de hechos que han pasado; y ante la incapacidad humana de reunir con eficiencia todo eso que el tiempo ha traído consigo, recurrimos a guardar momentos que por una razón cualquiera, recordamos. La remembranza del pasado hace su presencia con una apariencia fragmentada que, por no seguir un curso lineal y progresivo, se atrapa y reconoce irrumpiendo en la contemporaneidad. La memoria se presenta a modo de sucesos, en forma de escenas, pues el recuerdo total de los hechos que se dan en el tiempo, sería inabarcable y por tanto, imposible.

La escena entonces, refiere Jacques Rancière (2018), es discontinua, y “discontinuidad no quiere decir simplemente que hay interrupciones. Quiere decir que hay una realidad propia que existe en función de las interrupciones” (p. 21-22). La escena deja como regalo la realidad tejida con discontinuidad, y entre tanto, la escena que es discontinua, personaliza un tiempo que es interrumpido y que incluso se detiene, no para anularse, sino lo contrario, para condensarse. En las posibilidades de lectura que ofrece la escena, el tiempo acoge formas que por la dificultad para precisarlas, develan perspectivas, pues ¿cuáles escenas literarias se refieren a un momento histórico en un tiempo cualquiera y, sin embargo, cuáles conocemos?

Pensamos entonces, en otras rutas que nos den acceso a mirar los hechos como condensación de los tiempos, y no meramente como sucesos escurridizos que se escapan porque el tiempo pasa. Además, consideramos en esta búsqueda que nace, la ocasión para reconocer, con la intención originaria a la que apuntamos, unos significados sobre la sociedad de nuestros tiempos. Por último, Rob Riemen (2005) citando a George Steiner, expresa que *invitar a otros a entrar en el sentido* es la descripción más profunda de lo que significa ser profesor de humanidades (p. 25) de manera que, como maestros de humanidades, vemos con anhelo la invitación a entrar en el sentido que no acusa destinatario ni mensajero, y por el contrario, como maestros somos partícipes de la invitación a los sentidos o significados que instalamos en el reconocimiento de un tiempo que habitamos. Es por eso que para nuestra indagación, permitimos hacer la siguiente pregunta:

¿En el trabajo por escenas literarias, qué significados elaboran los estudiantes y nosotros como profesores sobre el tiempo que se habita?

3. Horizonte conceptual

3.1 Tiempo

Non in tempore, sed cum tempore Deus creativ caela et terram

No en el tiempo, sino con tiempo, Dios creó los cielos y la tierra

San Agustín

¿Más allá del *tiempo* qué hay? La eternidad. Con Jorge Luis Borges (2017), comienza la discusión que permite comprender lo que Bergson denominaría *el problema esencial de la Metafísica*. ¿Y no es acaso este problema inasible, tal como el ser, la existencia, la nada, la libertad...? Así es, solo que “el mundo empezó a ser con el tiempo.” (El tiempo, p. 497) El génesis de cualquier historia es el principio del tiempo, y de ahí en adelante todo es *sucesión*. Para Borges, esta *sucesión* es el fundamento de la existencia del ser humano, que despojado de sentencias definitivas o arquetípicas razona sobre experiencias momentáneas que le dan sentido a sus ayeres y porvenires, de lo contrario “Si a nosotros nos mostraran el ser una sola vez, quedaríamos aniquilados, anulados, muertos.” (Borges, 2017, p. 495) Con el mismo escritor, en el mismo sentido, pero en un plano poético: *Somos el agua, no el diamante duro, / la que se pierde, no la que reposa/*. (Borges, Son los ríos, 2017, p. 534) Estos dos versos, que sin duda hacen alusión a la conocida metáfora de Heráclito, es una intermitencia que amenaza el falso imaginario que hemos significado sobre el conocimiento de la finita y discutida totalidad del tiempo. En este lugar eterno con tufillo de infinitud, quedaría por pensar con el escritor argentino el tiempo que no es más que lo eterno.

Borges (2017), para pensar el tiempo revisa *tres soluciones* de filósofos que pensaron en algún momento este problema metafísico: “Platón dijo que el tiempo es la imagen móvil de la eternidad”, “Plotino dice: hay tres tiempos, y los tres son el presente”, y “San Agustín dice que su alma arde, que está ardiendo porque quiere saber qué es el tiempo” (El tiempo, p. 494-495) Ahora bien, para Borges estas soluciones de tiempo se pueden examinar desde la categorización de un suceso o momento en los tres tiempos de

conjugación: *pasado, presente y futuro*. Considerando que las nociones de pasado y futuro se pueden exteriorizar con más claridad, para Borges (2017) lo más interesante no es disgregar los tiempos, sino significar el tiempo presente en la causalidad del pasado y en el porvenir del futuro, dice el escritor que “el presente en sí no existe. No es un dato inmediato de nuestra conciencia. Pues bien; tenemos el presente, y vemos que el presente está gradualmente volviéndose pasado, volviéndose futuro” (Borges, 2017, *El tiempo*, p. 496) Podríamos decir que, Borges, al revisar los significados que los tres filósofos muestran sobre el tiempo y a quienes acude inicialmente, demuestra que en la consistencia de una vida creíblemente figurada por el pasado y el futuro, el presente como se conoce es pensado en una especie de imprecisión existencial continuamente detestada; y allí encontramos especialmente una posición teórica a seguir.

Con el tiempo presente tendríamos un problema ontológico que nos ilustra el escritor con la caída de una fruta, que “está por caer o está en el suelo pero no hay un momento en que cae” (Borges, *El tiempo*, 2017, p. 500) Por esto, para el escritor el tiempo es eternidad que se consagra en la sucesión, en el desencadenamiento de hechos que fueron, serán y elaboran aquello que del tiempo es. Ahora bien, con Borges (2017) “el presente no es un dato inmediato de nuestra conciencia” (*El tiempo*, p. 500), y en esta *sucesión* donde los hechos pasan de un estado a otro, el sujeto que no es más que su operante los deja pasar, y que ante su accionar, tendríamos por efecto que cualquier memoria, colectiva o individual es un mundo condenado al olvido (*El tiempo*, p. 494). Pero aquí no termina la cuestión, pensamos con Borges la consciencia, que ofrecida desde un tiempo propicio se manifiesta en la formación del ser humano, consciencias sobre el tiempo presente que como diría Rancière (2019), pueden *desviar vidas de su destino*. Para finalizar, a partir del pensamiento del escritor argentino, tendríamos la importancia de detenerse a pensar el tiempo presente en nuestra vida, a la cual el mismo Borges (2017) da una respuesta, y que a ello no habría que agregar.

Es decir, que nuestra vida es una continua agonía. Cuando San Pablo dijo: Muero cada día, no era una expresión patética la suya. La verdad es que morimos cada día y que nacemos cada día. Estamos continuamente naciendo y muriendo. Por eso el problema del tiempo nos toca más que los otros problemas metafísicos. Porque los

otros son abstractos. El del tiempo es nuestro problema. ¿Quién soy yo? ¿Quién es cada uno de nosotros? ¿Quiénes somos? Quizás lo sepamos alguna vez. Quizás no. Pero mientras tanto, como dijo San Agustín, mi alma arde porque quiero saberlo. (El tiempo, p. 501)

3.2 Literatura

Las reflexiones de Paul Ricoeur sobre hermenéutica literaria en *Del texto a la acción* (2002) dan preponderancia a la relación infranqueable del mundo del texto con el mundo del lector, así entonces, el filósofo ve la conveniencia de dar a conocer lo que en su trabajo denomina como *texto*. Sin embargo, para hacerlo, no se desliga de lo que *habla* en sí misma es, pues tanto este acto como el de escribir un texto, hacen provecho de la palabra para crear discurso. La cuestión fundamental vendría a ser, a propósito de las maneras de cada acto, las repercusiones que llevan consigo. Para tal caso, Ricoeur (2002) anota que en la lectura de un texto “el escritor no responde al lector” (p. 128), porque “el lector está ausente en la escritura y el escritor está ausente en la lectura.” (p. 129). Así, el filósofo se enmarca entonces, para la continuación de sus reflexiones, en la diferencia quizá más radical que considera entre ambas formas de discurso.

Esa doble ausencia, la de lector y escritor, implica más que lo supuesto. Indica que, refiriéndose al texto literario, a su lector le llama una tarea que es la de generar una correspondencia a sus comprensiones sobre un otro que no está presente para ser interrogado. Un interlocutor que no está para complementar el ejercicio de comunicación, podría dejar como efecto de lectura una pregunta a la que nadie responderá.

Ricoeur desde luego, no pretende contrastar el habla con la escritura para decir de cada una sus límites, sino que contrasta para descubrir lo que ocurre a sus actores. En ese sentido, al lector de literatura por ejemplo, corresponde una labor primordial que es la de tomar para sí aquello que lee pero que nunca supo, vio, ni presencié. Es así que, de los mundos perpetuados en los textos literarios, su lector tiene poco que acotar en realidad, y

más bien, se refiere y dirige al propio para poder decir algo del mundo que lee. Para argumentar esto último, Ricoeur (2002) continúa con su ejercicio de comparación:

En el habla viva, el sentido ideal de lo que se dice se inclina hacia la referencia real, hacia aquello sobre lo cual se habla. En el límite, esta referencia real tiende a confundirse con una designación ostensiva donde el habla se une al gesto de mostrar, de hacer ver. El sentido muere en la referencia y ésta en la mostración (p. 130).

¿Qué es entonces lo que muestra el texto escrito, qué quiere hacer ver? Si en el *habla*, por presentarse en un contexto inmediato, se omite cierta posibilidad de imaginar lo que se refiere, en la lectura de un texto la referencia está por completarse; o para decirlo con Ricoeur: sus sentidos nunca mueren.

La escritura por su parte, al caso de la literaria, es la búsqueda de un sentido, su constante reconstrucción. Para justificar esto último, Ricoeur (2002) introduce la noción de *obra*, que “aparece como una mediación práctica entre la irracionalidad del acontecimiento y la racionalidad del sentido.” (p. 102) La *obra* entonces, dice el filósofo, a la vez que narra un acontecimiento que adopta maneras particulares e individuales de usar la escritura, racionaliza un sentido con una forma de contar, con una manera de interpretar el acontecimiento, que en su efecto, individualiza y particulariza a su autor. Es así que el texto es obra literaria cuando, incluso las formas y maneras de narrar un hecho, constituyen el acontecimiento mismo que quiere mostrarse.

De modo que para Ricoeur (2002), la escritura literaria invita a sentidos en la medida en que presenta acontecimientos como mundos de texto, que son la prolongación de lo que se nombró antes como *referencia* (p. 106). En la misma lógica, estos mundos al igual que las referencias deben ser completados, reelaborados, pues el texto literario por sí mismo a quien lee no le brinda a cabalidad el mundo que quiere mostrar, esto porque no hay una realidad exactamente común entre escritor y lector. Entonces, añade: “esta eliminación del carácter mostrativo u ostensivo de la referencia hace posible el fenómeno que llamamos literatura” (p. 106), además precisa,

La anulación de una referencia de primer grado, operada por la ficción y por la poesía, es la condición de posibilidad para que sea liberada una referencia segunda, que se

conecta con el mundo no sólo ya en el nivel de los objetos manipulables, sino en el nivel que Husserl designaba con la expresión *Lebenswelt* y Heidegger con la de *ser-en-el-mundo*. (Ricoeur, 2002, p. 107)

Esta última consideración, que adopta a la literatura como un fenómeno que hace referencia no al mundo material y concreto, sino al “mundo de la vida”, nos permite integrar a nuestra comprensión de literatura a Milan Kundera con el ensayo *La desprestigiada herencia de Cervantes* (1983), donde el autor parte de la hipótesis de que la Modernidad con sus nacientes paradigmas ha llegado, en palabras de Heidegger, a “el olvido del ser”; porque según Kundera (1983), con la intención unidireccional de las nacientes ciencias modernas, se redujo el mundo a un objeto de exploración técnica y matemática que omitía de su interés las cuestiones esenciales de la vida (p. 2). Es así como a pesar de una Modernidad inaugurada por Descartes y compañía, y también por Cervantes y sus aliados, las corrientes positivistas que comprenden al mundo parecen haberse perpetuado hasta el punto del olvido de las pequeñas verdades, contrapartes en apariencia de una Verdad absoluta que representaba Dios. Creyó el ser humano haber modificado tal situación cuando entraba a una nueva época, donde la comprensión y explicación del mundo fue una labor propiamente humana que constaba de cálculos exactos y abarcadores; sin embargo “ensalzado antaño por Descartes como “dueño y señor de la naturaleza”, el hombre se convirtió en una simple cosa en manos de fuerzas (las de la técnica, de la política, de la Historia) que le exceden, le sobrepasan” (Kundera, 1983, p. 2).

Entonces, lo que nació con la literatura en un mundo radicalmente distinto al gobernado por Dios, fueron vertientes y sentidos que una Verdad absoluta no consideró. Se abrió pues, una ambigüedad que tuvo como hábito los diversos encuentros y disputas de los paradigmas originados en la Modernidad; el tiempo moderno entra en una dicotomía que es la degradación y el progreso. Tal situación la contó la novela moderna, apunta Kundera (1983), y aunque quizá no fuera esa su intención principal, sí dejó como uno de sus efectos las ambivalencias de que consta la vida humana. De tal modo, la novela mostró los espíritus de cada tiempo y a la vez, la complejidad del alma humana para entenderlos. Por tanto, la crisis que quiere hacer ver Kundera (1983) parte de que “La Verdad totalitaria excluye la relatividad, la duda, la interrogación y nunca puede conciliarse con lo que yo llamaría el

espíritu de la novela” (p. 5), más porque ella crea un mundo “fundamentado en la relatividad y ambigüedad de las cosas humanas” (p. 5).

En esta línea y en consideración a lo propuesto por Ricoeur en tanto a lo literario como un fenómeno promotor de sentidos, comprendemos la literatura como un campo de verdades que incluso se contradicen entre sí. Sin embargo, esto último es el efecto de una puja entre un mundo de explicaciones positivistas y comprensiones literarias. Por eso la referencia de Kundera (1983) a don Quijote muestra la situación que enfrentó el alma humana en los tiempos confusos que comenzaban: “este, en ausencia del Juez supremo, apareció de pronto en una dudosa ambigüedad; la única Verdad divina se descompuso en cientos de verdades relativas que los hombres se repartieron (1983, p. 3).

Don Quijote muestra que la literatura es para siempre porque es el momento eterno en que el mundo mira a un abismo. Cuando parte para andar el mundo sobre Rocinante, sale de los libros pero nunca deja de leer. Toda la humanidad de los personajes con sus hazañas, las lleva dentro suyo. Fue juzgado de loco, cuando solo fue un incomprendido. “Los locos son los otros”, pensaba el caballero, pero el mundo está hechizado y no lo entienden. El hechizo que canta sobre el mundo, nos enseña don Quijote, es la ausencia de solo una cosa: de la comprensión.

3.3 Escena

Si la pregunta originaria busca pensar esos significados sobre el tiempo que se habita, hay una noción central que los puede provocar, develar. El concepto de escena figura en este trabajo, quizás como la palabra más renombrada, que en su significado se recoge y despliega a la realidad con verosimilitud. Es el filósofo francés Jacques Rancière (2018) que expone su significado en una entrevista realizada por Adnen Jdey, y que su transcripción se encuentra en *La méthode de la scène*:

La noción de “escena” asegura de entrada una función que podríamos decir epistemológica, aunque no sean del todo mis términos. Trabajar en la escena es refutar toda una lógica de la evolución, a largo plazo, de la explicación por un conjunto de

condiciones históricas o del retorno a una realidad oculta detrás de las apariencias”
(p. 11)

Al mismo tiempo que pensamos la escena como concepto, estamos presentando su voluntad. Con lo anterior, la opción de la brevedad no es un recorte furtivo que escapa a la totalidad; sino que por el contrario, su destreza e importancia es la especificidad que permite comprender la totalidad, diría Rancière (2018): “la escena, para mí, es el lugar donde el concepto se divide al exponerse” (p. 12), y que al pensarla se subordina el proceso, que solo ha traído relaciones inagotables de implicaciones y condicionamientos incomprensibles. A nuestro modo de ver, la escena con Rancière (2018) más que otra estrategia, o una nueva alternativa de enseñar o aprender literatura, permite pensar *un momento cualquiera*, como diría el mismo autor en *Los bordes de la ficción*, que significado o sentido en escenas, no muere.

Para explicarnos el amplio uso del concepto, parece en principio la escena definida en las artes escénicas decantada en los teatros griegos o coliseos romanos; poetas y comediógrafos como Sófocles, Eurípides, Aristófanes, Homero y Hesíodo nos heredan por tradición oral escenas que aún conmueven al mundo,

Hay momentos en los que podemos decir que la cuestión del teatro está ligada a la acción del pueblo, en el sentido de que hay una relación entre la institución material del teatro y la cuestión de un espacio donde el pueblo es manifiesto, presente como tal.” (Rancière, 2018, p. 13)

Sin duda alguna, el teatro que también expone Rancière (2018) como explicación del concepto de escena, se expone en la elaboración sensible de sus piezas, de cada una de sus escenas. Al margen de esto, surge la tradición literaria, donde la noción de escena significa algo más que la brevedad o el recorte aleatorio de un fragmento, el cambio de personajes o el arribar de un telón; con esto tendríamos que precisamente la eficacia de la escena se debe a que no hay alguna, pues hay que constituirla. Al leer algo, su selección es arbitraria e interactúan diferentes relaciones que no podremos reconocer a simple vista, en esta disposición, dice Rancière (2018)

A mí lo que me interesa no es el afuera de la escena como la verdad de la escena, sino la escena en tanto que combinación, en tanto que hecho que pone juntos los cuerpos, los gestos, las miradas, las palabras, las significaciones. (p. 21)

Esta explicación, arroja la escena como efecto de una experiencia literaria a la cual se le confiere significados, donde las emociones y consciencias transmiten perspectivas que se instalan en la reflexión; la escena entendida desde este postulado nos permite comprender y comunicar una realidad imaginada en la literatura, que no se exime de poder estar al alcance de un proceso formativo y educativo.

4. Diseño metodológico

Con reparo y sin disimulo, las puertas del teatro se abren al expectante que es solo uno, de inmediato entra, dispone confiado de asiento en reserva; con apropiación saca un objeto, que figuradamente une sus manos crispadas, sentenciadas por naturaleza a la esclavitud, al insaciable deseo del trabajo. El confortable piso del escenario, los telones que lo cobijan, las luces que orbitan, desaparecen. Observa que el horizonte no despunta como todos los días, y que este objeto que ensancha una pequeña cobertura de palabras, se convierte en una máquina bordadora de imágenes, creadora de paisajes, tiempos, personajes, permite que la escena brote de la piel, y se vuelva visible, tangible... real. Y sólo entonces, comprendemos que el propio pensamiento se refleja, que la ficción, en ocasiones más racional que la realidad también educa, y que la exhibición de ese momento cualquiera, que sorteamos en su desvarío solo es comprensible por uno mismo.

La contemplación de la escena literaria seduce en su práctica las ciencias sociales y humanas, aprendiendo a detenernos y a capturar el momento, ralentizando el tiempo Crhonos, pensando el Kairos, y resistiendo a la forma de operar del modelo neoliberal. La escena se vuelve conquistadora del concepto y el afecto, le da un rostro, lo sobrecoge con el fin de desequilibrar en caminos rectos que son planeados y parecen perfectos. Y de pronto entendemos, que la vida como la literatura son escenas, fragmentos que evocan el recuerdo, que pasan, y están para quedarse.

De propia autoría

4.1 Contextualización

Hicieron lo que no se debe hacer, como hacen los niños, ir a ciegas, adivinando. Y entonces surgió la pregunta: ¿No habría que invertir el orden admitido de los valores intelectuales? ¿No será este método vergonzoso de la adivinanza el verdadero movimiento de la inteligencia humana que toma posesión de su propio poder?

El maestro ignorante, Jacques Rancière

Las siguientes propuestas metodológicas fueron planeadas para dos grupos de estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Técnico Industrial Simona Duque del municipio de Marinilla. A las prácticas profesionales las permeó un hecho no menor, que es la contingencia sanitaria causada por el COVID-19 a nivel mundial, situación que desplaza el lugar de la escuela a medios digitales, explorando sus límites, alcances y sentidos, entre otros asuntos. Así las cosas, las planeaciones, y no tanto los objetivos de las prácticas, estuvieron a la expectativa de poder ser desarrolladas tal como se estipularon, puesto que semana tras semana existió una posibilidad latente de que los espacios de encuentro cambiaran, esto es, de la presencialidad a la virtualidad y viceversa.

Entonces, de acuerdo a las medidas sanitarias decretadas por el Gobierno Nacional, cada grupo asistió a la presencialidad dividido en dos subgrupos de aproximadamente 15 estudiantes, lo que permitió a cada subgrupo asistir en bloques de dos horas semanales. En la virtualidad, los encuentros fueron de dos horas semanales para cada décimo, el requerimiento fue la asistencia del grupo completo.

4.2 Aclaración conceptual sobre la metodología

Uno de los argumentos modelo de la investigación actual es fijar un enfoque o paradigma que preestablezca las nociones definitorias y operacionales del método. Para incorporar este punto de vista al trabajo en curso, como efecto de analepsis, la denominación genérica de Categoría emergente nos permitió pensar en su urgencia, que cada encuentro y decisión de clase dependía de las variables no siempre correspondidas. Esta categoría, que así mismo puede representar una excepción, podemos pensarla entre la relación de los conceptos objetivo-método que el didacta Wolfgang Klafki presenta en su texto *Sobre la relación entre didáctica y metódica* (1976).

En las discusiones pedagógicas del siglo XX que pensaron el campo de la didáctica desde diferentes paradigmas, fue la confrontación de los términos y conceptos que motivó las propias definiciones de Klafki (1976). Para el pedagogo, la didáctica configuraría la teorización general sobre el campo, que así mismo, cuenta con diferentes disciplinas dentro

las cuales una de las más estudiadas es la metódica. Claro que “sobre los métodos solo se puede discutir y decidir cuando, en el sentido estrecho del concepto, se han tomado decisiones didácticas previas, es decir, decisiones sobre objetivos y contenidos” (p. 90). Y es precisamente este último concepto, que permite pensar las formas de realización y organización a las que refiere. Las *Formas de organización* son establecidas a priori en la relación entre objetivos y contenidos, son estructuras de sentido que a través de métodos de enseñanza el maestro crea para orientar un tema. Se erigen como voluntad en potencia que cumplen con el fin y los medios para llegar al objetivo, y que para su denominación Klafki no rechaza, antes, por el contrario, en estas *Formas de organización* se puede considerar un método de enseñanza consecuente y planificado. Desde sus primeras apreciaciones, pareciese que Klafki (1976) defiende una participación activa de la metódica solo como formas de organización, pero con sigilo va introduciendo algunas variables que reivindican su comprensión

Los métodos designan por tanto relaciones entre los actos de la organización de la clase y de la enseñanza (que de ninguna manera pueden situarse únicamente del lado del maestro) y los procesos de aprendizaje que se buscan o que se hacen, o que se buscan hacer posibles de parte de los alumnos. (p. 105)

Del anterior apartado, hay que detenerse especialmente en el lugar en que se sitúa al estudiante, también como sujeto partícipe de la organización de la clase, y que puede ser reaccionario, tal como refiere el pedagogo, a cualquier *plano de decisión*. En esta disposición, en el desarrollo del texto, Klafki (1976) afirmarí que hay otra forma, que antes de ser ajena a la organización, hace su consigna.

Formas de estructuración de procesos de aprendizaje, en relación con el conocimiento de que la enseñanza es un proceso de interacción, un tejido de relaciones, de percepciones, de expectativas, comunicaciones, influencias recíprocas, acciones entre las personas que participan en él. (p. 107)

Las denominadas *Formas de realización*, constituyen el ascenso de nuevos métodos de enseñanza, dado el caso, puede ser un punto en común entre *El método de la igualdad* de Rancière y el Método Jacotot, a los que aludiremos más adelante. Este resulta ser un punto

central para el presente diseño metodológico, pues más que una explicación detallada de cada sesión de clase, es una aclaración de la cual hacemos uso, para justificar aquello que emergió indiscriminadamente de cada encuentro. Asimismo, estas formas de realización no podrían concebirse como una totalidad hermética, y para ello es necesario que se le dé apertura, antes que a cualquier variable, a su reconocimiento. En su analogía con la pedagogía, podemos acercarnos a estas formas en las palabras que Rancière en el libro *El método de la igualdad* refiere a la entrevista y el diálogo. Pero lo anterior, solo es posible leerlo en clave de lo que significa la entrevista como instrumento o método dialéctico, que va más allá de cualquier interrogatorio rutinario, y que por el contrario permite “encontrar una abertura para decir las cosas de otra manera y para desplazar el propio decir” (Rancière, 2014, p. 252), tal comprensión filial con el método, rebasa cualquier dominio planificado hasta en las mismas respuestas.

Con lo anterior, es nuestra preferencia alejarnos de los métodos que se han mostrado autosuficientes con respuestas que parecen localizables, y que por el contrario la posibilidad de la denominada Categoría emergente, antes que cerrar una posición nos abre alteridad de significaciones. Además, se trata del acontecimiento que desnaturaliza el pensar y actuar del maestro, y que en su distancia e imposibilidades se encuentra la verdadera cercanía; es así mismo una postura ética y una decisión política que hacemos como maestros:

No se pretende que las reflexiones de quien se prepara para ser maestro, por ejemplo, o las que se dan en un grupo de maestros que discuten sobre problemas de la clase, se organicen fundamentalmente según el esquema de planos de decisión, claramente separables unos de otros y que tendrían que recorrerse en una sucesión cronológica. Sin embargo, donde hay un proceso de planeación, donde surgen dificultades o controversias, las diferenciaciones analíticas pueden contribuir decisivamente al esclarecimiento. (Klafki, 1976, p. 88-89)

De aquí el esfuerzo por mostrar en el siguiente marco una ruta que expone nuestra comprensión de una metodología basada en la singularidad de las experiencias de la práctica

pedagógica. En este sentido, presentamos las tres vertientes que posibilitaron plantear la metodología en que se deslizó hasta ahora nuestra investigación.

4.3 El método de la escena

Hasta el momento es claro el concepto de escena como eje transversal de nuestra indagación teórica, pero en este punto es necesario decir que también lo es para la propuesta metodológica. Por una parte, la escena como pensamiento funda un estatuto teórico que interroga otros conceptos como el de totalidad, generalidad, universalización, etc. Y por otra, como realización funda un estatuto metodológico que invita a crear rutas de acceso al mundo vivido y al mundo que presenta la literatura. Dicho eso, en esta parte nos dedicaremos a exponer los elementos de la escena que permitieron pensarla como estatuto metodológico; pero antes, habrá que hacer una claridad.

Dice Rancière que, “el “objeto” es el que nos indica cómo podemos hablar de él, cómo podemos tratarlo” (2014, p. 98), de tal manera, la escena como un objeto al que alguien constituye, permitió acercar el fenómeno literario a la posibilidad de una experiencia que nos ubica a todos en común. Las escenas elegidas y las escenas creadas por los estudiantes en cierta medida fueron un misterio, y por tanto, sus formas de realización estuvieron por complementarse. Lo seguro y fundamental es todo lo que pudimos vislumbrar en la escena como alternativa pedagógica para la formación, en tanto que se asemeja a las maneras de interpretar y recordar la vida, y la literatura, creemos, puede ser un modo de que, alejándonos de la vida, nos acerque a ella.

Para comenzar, bastará decir que la escena es un recorte; y entonces necesariamente también una elección. Estos dos puntos, fundamentales para considerar a la escena, la justifican como un método en la medida de que quien la recorta o quien la elige es de entrada una singularidad, una subjetividad. Por lo tanto, la escena es una construcción polémica que hace alguien sobre algo. Dicho eso, pensamos a la escena en tanto a su encuentro con un lector, teniendo claro además que los efectos que devengan al respecto no es lo que metodológicamente pueda precisarse. Aun así, de lo que sí puede haber certeza es de la abundancia de formas en que se presenta, y entonces, de las múltiples maneras de su

acercamiento al lector o escritor, y viceversa. Mencionaremos pues, algunos elementos teóricos que como efecto de lectura, llevaron a pensar a la escena en la práctica pedagógica como una opción formativa.

En primera instancia, “a la escena, soy yo quien la constituye. [...] De la escena tenemos los elementos, pero hace falta al mismo tiempo construirla” (p. 15), apunta Rancière (2018) para decir que si el mundo de lo sensible y de lo tangible otorga un sinnúmero de acontecimientos, es una singularidad la que elige cuáles capturar y cómo; esto porque la totalidad como bien decíamos, es inabarcable. Entonces, “un proceso se comprende siempre a partir de la profundización de lo que está en juego en esta singularidad más que a partir de un enunciado infinito de condiciones” (p. 11). De tal manera, la escena no es expansiva, mejor, es profunda porque condensa.

La escena pues, permite un cierto modo de visibilidad de los hechos. Su construcción parece crear una apariencia, una elección sobre qué ver, sin embargo, allí se encuentra lo polémico de su construcción, en lo que en apariencia muestra, cuando el hecho de que no lo haga no indica que no lo contenga. Desde luego, este es un reto pero también una alternativa pedagógica desde la literatura, y es más, se ciñe a nuestra indagación en la medida de que la profundidad que presenta demuestra a la vez que hay algo implícito, que hay por develar. Entonces, las acciones metodológicas que este elemento nos permitió considerar fueron entre otras, lecturas grupales de cuentos completos para elegir escenas que dijese algo de la narración en su totalidad. Esto posibilitó un ejercicio donde el estudiante comprendía y explicaba el todo desde una de sus partes, desde lo que la parte condensa.

En segundo lugar, “la escena estaba también ligada a un cierto privilegio de la palabra” (p. 2), las de la revolución obrera francesa, por ejemplo, se rescataron cuando sus actores se percataron de la importancia del decirlas. Una revolución, entonces, se da si se empalabra. Es así que, “la escena solo existe en el caso de que yo le dé vida a través de la escritura” (Rancière, 2014, p. 99), pues cuenta Rancière que un obrero está en una condición de igualdad con el intelectual porque ambos tienen el derecho de decir, de filosofar.

Si bien hay escenas que se reconstruyen en la escritura propia, están las escenas literarias interpretadas como escritura ajena. Al respecto de estas últimas, queda el

interrogante de si el lector puede también significarlas, dudando sobre el hecho de que si están escritas, están necesariamente significadas. Interrogantes similares pueden surgir de las escenas que la escritura propia narra, pues es discutible desde y hasta qué punto son una elaboración. Sin embargo, la confusión la libera un poco lo que rescatamos al inicio, y es que la escena siempre es una elección. En todo caso, la escena ofreció en la práctica esa doble vía o alternativa: como construcción en una escritura propia y como comprensión de una escritura ajena. Es así que como metodología este aspecto nos llevó a plantear propuestas de escrituras individuales y grupales que emergían de las propias experiencias con las lecturas o con la rememoración de historias personales. En ocasiones, la escritura de escenas se planteó a varias voces y sugirieron hallar los sentidos que pretendía un compañero.

El tercer elemento sobre la escena como método y que referíamos con anterioridad, consta de la realidad que construye en la discontinuidad. Al respecto, se aclara que necesariamente las interrupciones no son temporales, sino también de significado. Así pues, si bien Rancière se refiere a que la política, por ejemplo, se define a partir de cortes, esto es, a partir de ciertos eventos que hacen decir algo, muchos otros asuntos humanos se definen con igual lógica. El concepto se vuelve experiencia, se expone contándola. Por eso la escena crea polémica, porque genera abundancia de significados otorgando a cada uno la posibilidad de entender a la vida a través de lo que muestra. Este punto permitió plantear algunos ejercicios que rescataron de la memoria episodios pasados de la propia vida, y a la vez, fragmentos de libros que por algún motivo se recordaban. Acá el símil de la escena con la propia experiencia fue fundamental, pues dio apertura a la reflexión de lo fragmentario del tiempo y del sentido mismo. Y bien, también sugirió un ejercicio de pensamiento que fuera capaz de adaptar distintas situaciones humanas a diversos espacios y épocas, de tal manera que contribuyera a entender la condición humana como esencia de la escena misma.

El cuarto aspecto potencial de la escena como método tiene que ver con la constitución de subjetividades. A través de la igualdad a la que recurre frecuentemente Rancière, nacen maneras de que cada uno pueda construir mundo a partir de mencionarlo, de empalabrarlo; entonces “hay subjetivación cuando hay propiamente demostración de la igualdad.” (2018, p. 9). Sin embargo, “la literatura construye planos de igualdad que son al mismo tiempo planos de desubjetivación.” (2018, p. 9). ¿A qué se refiere Rancière con la

“subjetividad”? Básicamente, es un concepto que existe por una condición de igualdad entre los individuos, y en consecuencia, da la posibilidad de comprender a la experiencia como un diálogo entre “los múltiples regímenes de experiencia posibles” (2018, p. 11). Tenemos pues que la escena es una condición de igualdad que da apertura a las subjetividades. Lo esencial es que además de tal condición, la subjetividad se dé por las aperturas que otorga la escena al mundo de lo sensible, que es diferente para cada uno. En tal medida, una misma escena literaria permitió en la práctica crear múltiples sentidos a partir de la interpretación de cada uno, y de igual manera, una misma situación humana propuesta por alguno, abrió paso a constituir múltiples escenas que la integraran. De manera que este elemento de la igualdad como condición para la subjetividad, nos sugirió una mayor consideración no de las escenas literarias escritas en las grandes obras, sino de las elaboradas por los estudiantes mismos. Surge entonces en la práctica una necesidad de abordar como condición de igualdad las escenas de cada estudiante.

Como último aspecto y reafirmación de la singularidad como posibilidad en el método de la escena, queremos rescatar lo que Rancière denomina “disenso”, el filósofo lo define así: “el disenso es crear un mundo sensible en el mundo sensible existente.” (2018, p. 8), y “el disenso, fundamentalmente, es la brecha entre dos puestas en escena sensibles” (2018, p. 9). Decíamos que este concepto es una reafirmación de una singularidad en la medida en que le permite crear mundos sensibles que pertenecen, precisamente, solo a esa singularidad. Por ello es que la escena se debate entre grandes y pequeños acontecimientos, lo que permite que cada uno de ellos sea precisado y apreciado desde muchos ángulos, con distintas intenciones y efectos. Es así como una misma escena puede ser causa de un número de sensibilidades inabarcable, de miradas alternas, y eso justamente nace por la profundidad que la caracteriza. Asimismo, un acontecimiento cualquiera puede ser contado con un sinnúmero de discursos y formas, lo que otorga también puestas en escena infinitas.

Dados estos puntos que consideramos como transversales para nuestra comprensión del método de la escena, restará decir que un eje integrador que a veces fue intencional y otras tantas desapercibidas, constó de la comprensión del tiempo habitado, pues este en el transcurso de las clases, se concibió desde el recorte tal como sugerimos al inicio de nuestra

metodología. Naturalmente en la lógica de la escena, el tiempo vivido se sustentó desde las elecciones que se fueron haciendo según el caso y ejercicio a desarrollar.

4.4 Las escenas pedagógicas

Cuando hablamos de la carencia de un método que defina milimétricamente, y por anticipado, desde el pensamiento cada acción, no significa que lo abandonemos en su totalidad. Hay un método en especial que fue de nuestro interés, y que va más allá de cualquier parámetro o ejecución. Quien lo reconozca con Rancière hablaría del Método de la igualdad, y en su relación este filósofo lo identificaría en el Método Jacotot, que consiste en “aprender algo y relacionar todo lo demás” (Rancière, 2014, p. 98), para su propósito y efecto, “El medio de esta enseñanza universal: aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual”. (Rancière, 2010, p. 22)

Cualesquiera de los dos, constituye así mismo una lucha emancipadora de la clase obrera sobre el dominio imperante del intelectualismo. Donde lo último ha significado un proyecto trazado a largo plazo, pensado para uno de los sujetos más representativos de cualquier acto pedagógico por tiempos inmemorables: el maestro, que Rancière (2010) denominaría como *el explicador*: “sabía que el acto esencial del maestro era explicar, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes” (p. 6). Aquél maestro que se identifique con esta concepción, crea los medios y fines para llegar a las respuestas que de antemano sabe, no le parece una tarea excesiva, pues el aprendizaje lo considera una traducción que puede hacer cualquier copista. Solo él, legitimado como un ser superior en el nivel de las inteligencias, no se da cuenta de lo siguiente, que “el explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal” (Rancière, 2010, p. 8).

Para no centrarnos solo en el déficit, al que sin duda Rancière refiere con bastante sensatez en su libro *El maestro ignorante*, El método de la igualdad o el Método Jacotot, más

que una utopía inimaginable o pensamiento que no sale del plano metafísico es un método posible que comienza por el maestro, no por el alumno. En este sentido, no puede existir en la relación pedagógica subordinación, ni mucho menos codependencia.

La confrontación de los métodos supone un acuerdo mínimo sobre los fines del acto pedagógico: transmitir los conocimientos del maestro al alumno. Ahora bien Jacotot no había transmitido nada. No había utilizado ningún método. El método era puramente el del alumno. (Rancière, 2010, p. 13)

Para poder comprender esta inusual y extraña relación entre el estudiante y el maestro, si algo nos permitió pensar Rancière y que fue puesto en práctica, es que la comprensión tal como es concebida pretende enseñar los caminos de un bosque, mientras que al hacer solo uso de la razón, los caminos se bifurcan, aparecen nuevos contornos y fugas de sentido. Entonces surge la pregunta, ¿Cómo puede provocar el maestro estos significados impersonales, conservando el anonimato de cualquier comprensión? La respuesta está en un libro —objeto en común—, que pasa de ser un artificio intermediario a un objeto en relación directa, “el libro es la fuga bloqueada. No se sabe qué rumbo tomará el alumno. Pero se sabe de dónde no saldrá, del ejercicio de su libertad” (Rancière, 2010, p. 21). De esta forma, al hacer uso deliberado del ejercicio de pensamiento, no se pretendió que el estudiante encontrara en el libro aquello que el maestro le dijo que buscara, sino que pudiera tejer sus propias relaciones, y hacer uso de una facultad preciada, la razón.

Para Rancière, comprender es explicar, y de este axioma el maestro se apropia como verdad absoluta e indiscutible, sin prever qué pueda suceder. Pensar con este método, que es así mismo el más antiguo y natural de los métodos, permitió que estuviéramos dispuestos a ceder un secreto que nunca ha existido, el verdadero *mito pedagógico*. Fue la errancia por lo desconocido, que no es más que “conducir lo examinado a los objetos materiales, a las frases, a las palabras escritas en un libro, a una cosa que él pueda comprobar con sus sentidos” (Rancière, 2010, p. 27), es el método de los maestros y estudiantes reconocidos a sí mismos como ignorantes, la bienaventuranza del azar, y la aparición y encuentro de la escena.

Ahora bien, resultó inevitable —y qué bueno que sea así— que cualquiera de estos métodos revelara en el camino propios pensamientos ontológicos de la profesión maestro,

que no aspiraban a reducir la práctica a actividades conclusas, sino a experimentar emociones inmediatamente dadas. Dice Rancière (2010) que “el puente es paso, pero también distancia mantenida” (p. 27), y en esta sintonía, podemos pensar la estancia en la práctica pedagógica como puente, cada vez aún más distante, pero que permite el paso. Y aunque estas emociones sean reales en su momento, solo quedan recuerdos que se van disipando con el pasar del tiempo, y se conservan en la memoria a modo de ficción; tal vez, el recuerdo es *el tiempo perdido* al que refería Marcel Proust con el compendio de su obra maestra. Entonces, ante esta tautología ¿para qué esforzarse en recuperarlos? Porque solo así podemos recomponer nuestras propias escenas. Es el método de la igualdad el que permite pensar este principio, no solo se trata del trabajo autónomo de los estudiantes con las escenas literarias, sino que así mismo como exigencia, significa que como maestros podemos leer y pensar las escenas que surgen de las clases, que para identificarlas en el texto —no diferenciarlas— hemos denominado como *Escenas pedagógicas*.

En el intento de elucidar algunas de estas *Escenas pedagógicas*, el lenguaje y la escritura se convierten aquí en un elemento testimonial de momentos que representan fragmentos, y no historias coherentes en capitulación. Algunas de estas escenas, pudieron ser representadas por medio de la escritura en cualquiera de sus formas y géneros, no son transcripciones fidedignas de un espacio y personajes, por el contrario, en su efecto de borradura del recuerdo, son ante todo, proximidad. Por último, invitamos personalmente al lector que al encontrarlas en el presente escrito, por inofensivas que parezcan no las conciba como simple decoro, porque en ellas se funda gran parte del análisis.

*En el presente trabajo, para su identificación, las Escenas pedagógicas estarán precedidas por dos asteriscos (**)*

4.5 Análisis por caso

Terminábamos el apartado anterior refiriendo las *Escenas pedagógicas*, porque son quienes introducen en su análisis la noción de *Caso*. Queriendo proponer una relación que vislumbramos entre ellas y las escenas elaboradas por los estudiantes, nos servimos del estudio de la casuística para dar cuenta de la potencialidad de su correspondencia. Tal

situación tuvo como resultado que a la escena por elaborar se le considerara de diversas maneras, de ahí la abundancia de sentidos que hallamos en el método de la escena como posibilidad formativa.

A la anterior relación añadimos lo siguiente, en las decisiones metodológicas respecto a las actividades a desarrollar en la presencialidad o virtualidad, estuvo latente la posibilidad de que los ejercicios planeados fueran o no realizables, por circunstancias tales como inasistencia o falta de conectividad de los estudiantes, improbabilidad del encuentro, cambios en el calendario, entre otros asuntos que representan hechos no menores, y reafirman la pertinencia del método de la escena en circunstancias algo paralelas. Esto en un primer momento. Y en su relación, dados los tiempos, el método de enseñanza de la escena permitió ir más allá de un cálculo eficiente y consecuente; instalando el pensamiento como acción en marcha más que como certeza del porvenir. De esta forma, las apropiaciones y los sentidos que fuimos encontrando desde la escena en la literatura, repercutieron directamente en decisiones sobre la planeación de los encuentros. Por ambos asuntos, podemos considerar la escena como método expansivo y flexible, en tanto a su heterogeneidad en la manera como pudo ser tratada, leída y elaborada.

En tal medida, estas circunstancias y compleja pero necesaria relación, se piensa mediante el *Caso*, y para su fundamentación, tomamos como referencia los razonamientos de Jean-Claude Passeron y Jacques Revel en *Pensar por casos. Razonar a partir de una singularidad* (2005). Los autores conciben el *Caso* como la elección de una singularidad que puede plantear problemas, ubicándonos en una perspectiva que hasta ahora hemos seguido. Eso no quiere decir que con la elección de un caso se eludan nuevos retos, sino lo contrario, el *Caso* mismo se posiciona como el principal, pues “es un desafío lanzado al observador (...) Sobreviene, ocurre, y en cuanto tal plantea cuestiones.” (2005, p. 2), es entonces “la instauración de un marco nuevo de razonamiento” (2005, p. 2) o podríamos decir, de una nueva estructura de observación. Partamos de esto último, que nos permite ubicar el análisis como mirada en dos lugares sin posición, y que de entrada da a entender que la singularidad por la que preguntamos no está dada de antemano, sino que son los modos de aproximación a lo observado y las movi­lidades que se hagan, que nos familiariza con lo que plantea su extrañeza. La singularidad entonces, no está, se crea.

Haciendo uso de esta claridad, el primer lugar apunta a identificar en las elaboraciones de los estudiantes significados sobre el tiempo que se habita en el trabajo por escenas literarias, que tan solo este como efecto de lectura, busca la comprobación de sentidos susceptibles de ser interrogados. Así pues, la manera nuestra de entender el asunto, no se apartará de la palabra que relata y describe, antes hará provecho de ella para contar, aclarar y justificar los significados que pudiesen rastrearse. Pueda representar la elección y abandono de asuntos, es manera generosa de asumir debates respecto a significaciones, dado que su potencialidad no radica solamente en lo que anuncia, sino en el cómo. Pues bien, no solo la prosa sino el verso, la narración objetiva sino la introspección, la escritura personal sino la impersonal, o la primera persona sino la segunda o tercera, entre otras maneras de decir algo, asistirán nuestra discusión en la medida de que las variadas formas literarias que representan, mostrarán las distintas perspectivas con que los hallazgos llegaron, puesto que tanto la escena como el *Caso*, y tras de ello sus significaciones, son en esencia perspectiva que por buscar delimitar la mirada en la pregunta originaria no desestiman cualquier evidencia semántica.

A nuestro modo de ver, en segundo lugar debemos admitir que la pregunta formulada inicialmente y las lecturas en disposición fueron apuntalando a otras formas de concebir la práctica pedagógica, y no obstante, a su vez modificando la estructura de observación. Con esto último, incluimos para el análisis las denominadas *Escenas pedagógicas*, que son fragmentos o recortes de los cuales disponemos para señalar caminos y abandonar otros, significan nuestra participación horizontal con la elaboración escrita de escenas que surgieron de la práctica. Podríamos decir que al pensar por escena lo hacemos por *Caso*, y Passeron y Revel consideran que “un caso es el producto de una historia” (2005, p. 15), y en lo que a nosotros respecta, los casos que elaboremos serán el efecto de las historias que elijamos escribir, de las imágenes que decidamos visualizar. Entonces, la narración de un *Caso*: “en la masa de hechos disponibles, opera una selección que reorganiza, eventualmente estiliza los elementos en un marco conceptual dado en función de una demostración anticipada. No viene a reproducir una realidad, una «historia verdadera», sino a producirla” (2005, p. 16). De tal manera que la selección que reorganiza los elementos del *Caso*, se anuncia desde el acontecimiento que queremos relatar, que pueden ser basados en momentos personales o casi anecdóticos que tuvimos en la práctica, conversaciones con el maestro cooperador y asesor,

situaciones particulares sobre la enseñanza en tiempos de confinamiento, etc. Según lo anterior, el relato se desprende de la mirada que en un momento dado elegíamos o necesitábamos tener. Sin embargo, con la descripción del acontecimiento por sí solo no basta, y añaden Passeron y Revel: “que un caso sea maravilloso o, más comúnmente, perturbador, no alcanza. Se debe poder plantear uno o varios problemas a partir de su vigencia” (2005, p. 3). En tal medida, el *Caso* puede constituirse como problema a partir del relato de un cúmulo de hechos y características que la escritura revela, porque desde luego pertenece a una mirada que elige un asunto como algo problemático y que en principio puede parecer no serlo. Pero el relato no buscará reducir esa singularidad hasta la concreción, sino que como anotan los autores, puede también ramificarla. Para puntualizar, al ampliar el problema se concreta.

Queda por decir que el relato al mismo tiempo es la demostración, si se quiere anticipada, de aquello que cuenta, pues que algo sea elegido para ser contado, indica que para quien escribe existe algún significado que se justifica en el cómo lo hace. El relato de un *Caso*, puede no buscar la verdad, sino demostrar la relación del observador con aquello que ve como problemático, situación que es constitutiva del *Caso* mismo, que es inseparable. Al narrar, se argumenta. De tal modo, poner la palabra en lo que de entrada no la tiene, es la intención del *Caso*, como lo es de la escena que otorga palabra a quien en principio no la tiene. Dicho eso, el ejercicio de análisis y discusión que acá proponemos será por una parte el resultado de lo que recordamos que pasó, y por otra, de lo que a los estudiantes les pasó, aunque parezcan no saberlo, cuando elaboraron sus escenas. Y que algo se recuerde mientras otras cosas se olvidan, revela la esencia misma del *Caso* y la escena como un recorte que se da por voluntad o sin ella.

5. Análisis

**

Son las 6:40 am. Nada fácil llegar a un salón y verle el muro pálido cuando hace un minuto en el firmamento miraba las nubes rojas y naranjadas del amanecer. La clase inicia con el reproche de un maestro hacia sus estudiantes por la falta de compromiso en la entrega de los trabajos de final de periodo. Para explicitar su regaño y enojo, acude a trazar la silueta de una cabeza humana en el tablero del aula. —Esta es nuestra generación. —Dice con entono, y acto seguido la tacha con una X. —Y, esta es la de ustedes.

Escena pedagógica, I

5.1 El “Yo” en su tiempo

Estaba sentada; la vi a ella; sentía la paz; pude apreciar; y yo, con mucha hambre; se me olvidaban todos mis problemas; cada día que lo vemos de nuevo; yo no quería levantarme; mientras iba caminando [sic], son enunciados que tienen un común denominador: la primera persona. Cada una de estas brevísimas intervenciones fue extraída en forma literal de un ejercicio escritural donde la única condición era la puesta en escena de una imagen, de un suceso o de un momento. Así es que cada estudiante en una hoja en blanco inició la escritura y al cabo de un par de minutos aproximadamente, debió rotarla a su compañero de al lado para su continuación, y así sucesivamente hasta completar seis o siete intervenciones distintas en cada hoja. El total de hojas fue doce. De modo que los enunciados del principio, valga decir, forman parte de la primera intervención en cada hoja, de su primer fragmento. Evidenciamos, pues, que en diez de las doce escrituras totales, la forma narrativa que imperó fue la primera persona, y puesto que en ningún momento fue esa una condición para la escritura propuesta, nos inquieta su recurrencia.

Para seguir acentuando esta idea, habrá que decir además que las escrituras que en su primera intervención comenzaron con la primera persona, nunca la abandonaron, es decir, las otras seis también precisaron de ella. Es más, en alguna de las escrituras, su primera

participación propuso una imagen que no evidenció un narrador en primera persona, sin embargo más adelante, en su quinta intervención para ser más precisos, un estudiante recurrió al *Yo no estoy*. Este fragmento fue el más abundante, ocupando un espacio similar al que ocuparon en extensión los otros seis; y es así que, si en las intervenciones precedentes se marcaron rupturas respecto a la del inicio, en esta se les dio profundidad. En el próximo subtítulo, expondremos esta última escritura referida. Mientras tanto, nos interroga la decisión de los estudiantes que optan por esa lógica narrativa expuesta acá, ¿qué significa para los estudiantes y para nosotros en su lectura el “Yo” narrativo al que recurren?

El significado que le asignamos, lo asumimos desde dos asuntos. El primero se relaciona con la aparente necesidad que hubo del “Yo” para elaborar una narración por fragmentos, ¿acaso el “Yo” permite una comprensión más cercana de la escritura desconocida a la que cada estudiante se fue adentrando?, ¿es una manera de decir, “estoy acá, en primera persona, para entender esto que está pasando”? Este asunto lo pensamos en relación a una comprensión sobre la narración que Walter Benjamin expone en *El narrador* (1991). El filósofo asume que una de las características de la narración es que no pierde su “legitimación ante la pregunta: ¿cómo sigue?” (p. 14), sino que siempre es digna de ser continuada; lo que supone que, si en este caso el ejercicio propuso con constancia narraciones que nunca son completas, el “Yo” que se iba uniendo, lo que garantizaba era solo el “desvío” de sentido de los hechos, nunca su culminación. Así pues, que una imagen se propusiera al inicio de cada escritura, era una vía para que en su continuación por fragmentos los estudiantes dijeran algo de un asunto que en principio les era ajeno, pero que se hacía familiar cuando el estudiante se nombraba escrituralmente como un “Yo”. De tal modo, que haya surgido la necesidad de nombrarse en primera persona, nos sugiere que el ejercicio escritural demandó al estudiante aportar su propio y singular sentido a la narración que se construía. ¿Qué sentidos construyó entonces?

Y el segundo asunto, tiene que ver con las posibilidades de análisis que el “Yo” abre al permitir una mirada hacia su creador, el estudiante. ¿Dice el estudiante algo de sí mismo cuando escribe en primera persona? Y si eso fuera así, ¿qué dice del tiempo que habita? Esto lo pensamos partiendo de otro postulado de Benjamin (1991) sobre la narración, pues anota

el filósofo que, “El narrador (...) no se nos presenta en toda su incidencia viva”, y continúa, los “rasgos se hacen aparentes en él” (p. 1).

Nos ubica esto en un lugar en que, como lectores de los estudiantes, aún en lo desconcertante y difuso de las escrituras, estamos descubriendo a alguien que, hasta cierto punto, es un algo desconocido y, por consiguiente, lo que dice también podría serlo, ¿pero qué es eso que podemos conocer sobre el estudiante que narra en la escritura y, por tanto, sobre su relación con el tiempo que habita?

Para complemento de esto último, interpretamos que el mundo narrado representó para los estudiantes un asunto que es experimentable, en el que se puede y necesita estar, y por ende, el narrador creado por el escritor habitó un tiempo y espacio, que fue el tiempo y espacio que propuso su compañero. Esta última cuestión necesitará que transcribamos de forma literal algunos fragmentos de narración que hicieron los estudiantes, pues desde ciertas perspectivas comunicaron algo de un mundo que construyeron con un narrador.

5.1.1 La incertidumbre del “Yo” en su tiempo

La primera escritura a referir la inicia un estudiante de esta manera:

En medio de esas flores tan coloridas y ese cespced mojado rodeado de objetos que ya no funcionan pero tienen un valor importante, el cespced rodeado de árboles [sic]...

Y continúa otro:

Se empiezan a marchitar, todo deja de funcionar en este momento, las flores se marchitan, la comida se pudre, los lagos y mares se secan, el sol se comienza apagar; la energía deja de existir [sic]...

El tercero escribe:

Y todo se une en el apocalipsis la gente empieza a morir y los pocos que sobreviven unen fuerzas para reconstruir un mundo destruido y abandonado [sic]...

Y es en la quinta intervención que el “Yo” referido con anterioridad hace su aparición explícita:

Y aunque yo no estoy en esos lugares porque intento sobrevivir por mi propia cuenta, todo es muy fácil de saber con el chip que nos pusieron a todos antes de que el mundo se fuera al carajo, y no es que todos los chips den información de las personas que no conocemos pero el mio si porque se atrofio en una caída, pero desde eso me siento aburrido solo aqui porque yo se que estoy salvando mi pellejo pero los otros que aguantado hambre y que ellos estan intentando reconstruir un pueblo en el que no quedo nada, y que si ellos lo construyen, yo se que yo tambien voy a vivir ahi, pensando, pensando y pensando que puedo hacer para poder ayudar a estas pobres personas [sic]...

El texto lo culmina otro estudiante de la siguiente manera:

Entonces sono la alarma y me senti aliviado pues todo era un sueño [sic].

En estos fragmentos de escritura hace su aparición un “Yo” que termina por otorgar las características a ese mundo que le sugirieron sus compañeros, lo completa, lo significa mediante su personaje. En esa medida, el estudiante se apropió de un personaje que dispuso a la narración para que este sea vivificado. Así pues, al caso de esa quinta intervención citada, el personaje comienza a crear cosas que de antemano no existían, o que quizá solo estaban sugeridas por el fragmento anterior; en tal medida, para el mundo que se comienza a escribir, el estudiante pone a disposición de su narración algunos rasgos del tiempo que él habita, y de esa manera, vivifica a su personaje y significa su propia creación. Uno de los rasgos es un objeto tan simple como el *chip*, que el estudiante conoce por ser creación de su época, y en esa medida es posible, porque es imaginable, que algo que pertenece al tiempo que habita sea el medio para la llegada de asuntos que generan desasosiego. El *Chip* informa sobre hambrunas e injusticias, y de tal manera, devela lo que ocurre en los tiempos que manifiesta la narración.

Entonces, según nuestro modo de ver, para el personaje que narra en primera persona, al mundo le pertenece un tiempo en que la tristeza puede habitar porque la catástrofe es posible. El caos revela lo que es latente en una realidad social, se cree que es posible la tragedia que nace de la mano humana de este tiempo. Sin embargo, para los estudiantes lo

narrado no solo constó de eso que parece suceder afuera, que le ocurre a todos en igual medida, sino también de lo que le pasa a cada uno en el momento mismo en que escribió. Para ilustrar esto último, ofrecemos la transcripción literal de otra escritura a varias manos:

Estaba sentada en el balcón viendo la tarde lluviosa, con una taza de cafe en las manos. Y me puse a pensar todo lo que estaba pasando en mi vida, no tenia buena relación con mis padres, no tenia casi amigos, necesitaba apoyo de mis padres mas que todo en este momento o etapa de mi vida... / Ahora buscaba motivación pero tenia que hacerlo sola y asi volverme mas fuerte para cada situación... / Me gustaria desahogarme pero no puedo, cada día me siento mas triste, creo que nadie lo nota, siempre estoy con buena cara pero por dentro tengo todo el rencor de no poder decirselo a alguien... / Cada dia me sumerjo mas en estos pensamientos malos y no logro hallar la manera de poder avanzar y salir de ellos, pero también pienso es mas el daño que me hacen que el bien, y la pregunta es ¿Como puedo mejorar mi situacion?... hay muchas posibles soluciones pero no logro encontrar la indicada para mi / Pienso que la vida es aburrida no tengo ninguna motivación y las personas me parecen una basura, nadie ha podido cambiar mi forma de ver al mundo... no hay nada interesante en el y solo me hace sentir mas triste y aburrido [sic].

(El elemento / indica la finalización de la escritura de un estudiante para la continuación de otro)

Partamos de que la escena principal, que ubica a alguien en un balcón observando la tarde lluviosa mientras piensa, no se modifica con los otros fragmentos. Al contrario, la situación problemática que relata la primera estudiante, se profundiza a medida de que se van uniendo nuevos fragmentos. La escena mencionada entonces, propone una lógica de narración que interroga lo que ocurre *en este momento*, y el “Yo” de cada estudiante que se agrega, no la interrumpe. ¿Podríamos decir que cada uno continúa la escritura desde la perspectiva de ese alguien en el balcón?, ¿o cada uno crea su propio personaje? El hecho es que ese uno o varios narradores, es al mismo tiempo un o muchos pensadores en un balcón. Parece hasta fantasmagórico que todos puedan habitar un mismo lugar y tiempo, al menos como propuesta narrativa, en la construcción del texto.

¿Y qué piensan entonces? Es claro, en algunos dilemas existenciales de alguien que está en un balcón. Relaciones familiares y de amistad, la impotencia del rencor, la confusión

de qué caminos transitar, el aburrimiento y lo poco interesante de las cosas son, entre otros temas, las sensaciones que pasaron por cada uno, ¿y que solo pasaron en el texto o, acaso también en el tiempo que vive cada estudiante, esto es, su vida personal en ese instante de la escritura? Desde luego, esa no es una pregunta que se pueda o deba responder acá, tan solo bastará decir que sí hay algo cierto, y es que cada “Yo” habitó el momento de la escritura, el tiempo de esa ficción escrita.

5.1.2 La paz del “Yo” en su tiempo

No todo lo que pudo escribirse en el ejercicio apuntó a lo gris, a lo dilemático, al desasosiego. Hubo ocasiones en que el “Yo” se reconoció en tranquilidad. Ciertos espacios y aspectos de la vida habitada en la escritura, llevaron consigo a la calma y al reposo. Un fragmento de esas escrituras es el siguiente:

Estaba en una montaña y la vista era muy buena se lograba ver la ciudad a lo lejos, habían pajaros, arboles y mucha naturaleza. Se lograba ver un pequeño rio que atravesaba la montaña, era un dia soliado y entre mas subia más era la vista de todo, pude apreciar algunas especies que ni conocia, era un lugar muy natural y trasparente... / Cuando logre llegar a la sima di un giro de 360 grados respire profundo y senti un momento de paz... / Senti como poco a poco olvidaba mis problemas y solo podía pensar en la paz y alegría que me brindaba ese lugar... / El viento que me daba era muy tranquilo no podía olvidar ese sentimiento que me puso a recordar muchos momentos de la vida y esa hermosa vista que caracterizo ese momento tan especial... / Me sentía en paz estando ahí [sic]...

El lugar de la escena es un espacio que se hace común a cada estudiante, ninguno lo abandona, y en ese sentido, el momento que representa tampoco. A partir de esa característica las sensaciones comienzan a aparecer, el lugar provoca un instante de sosiego. Se olvidan los problemas y se recuerdan momentos de la vida, se percibe alegría y se siente la paz. Así mismo, otro ejercicio diferente de escritura refiere:

Era de madrugada y al observar por la ventana sentía la paz interior que me daba aquel paisaje, me daba felicidad ganas de empezar bien mi dia, mis ojos brillaban con el

resplandor del sol saliendo entre las montañas, mis oídos escuchaban el viento y el sonido de los pájaros anunciando que era ya un nuevo día, podía sentir el olor del café matutino de mi madre.../ y el dulce viento que me daba en la cara me daba tranquilidad, estaba sentado y podía ver a los animales saltando alegremente... / No me explico como me daba tanta paz ver este hermoso paisaje me alegra el día y siento que puedo lograr todo [sic].

Y nuevamente le asiste la paz al narrador, experimentar el entorno trae consigo una aventura de sensaciones inexplicables. Estar ahí, en ese lugar y tiempo, hace que el personaje que ficcionan los estudiantes pueda existir, o tal vez, por qué no, el personaje imaginado le da vitalidad al espacio habitado de la escritura.

5.1.3 La ambigüedad de lo vivido

Alrededor de la relación entre el “Yo” en incertidumbre y en paz que de las escrituras interpretamos, no es tanto su existencia como sí su paradoja la que sugiere algo que podamos nombrar con más o menos claridad respecto a los significados que los estudiantes elaboran sobre el tiempo que habitan. La abundancia de referencias a un momento vivido muestra que la certeza reside no en el hecho de lo que cada uno puede decir, porque es inabarcable, sino en el de una manera propia de elaborar significados a veces ambivalentes; pero el caos también tiene algún sentido.

**

La mano ardía después de 35 minutos de escritura continua; se les notaba, sus caras mostraban un tajo de quejumbre aunque también frenesí o ansiedad. Habían escrito en varias hojas distintas y dimos por finalizado el ejercicio con un “fin” a voz fuerte. Unos segundos después, todos sin excepción buscaron la hoja con que iniciaron. Hubo un momento de silencio absoluto, nadie miraba a nadie, todos leían. Desde que pronunciamos “fin” no volvimos a decir una sola palabra. Todo pasó.

Escena pedagógica, II

5.2 Instantes de melancolía

La reflexión en torno a los significados que elaboran los estudiantes sobre el tiempo que se habita, nos ha permitido en su abundancia detenernos a pensar en la melancolía. Este estado de la existencia humana que se recoge en lo más profundo del hombre no solo pertenece a quien pierde sus glorias, sino a aquellos que se les devuelven las preguntas, trastocándolos y alterando sus sentimientos; tal como la imagen del alfarero a la arcilla.

Cuando pensamos la melancolía, es precisamente porque nos causa intriga que en algunas escrituras y escenas encontrásemos una demostración de profunda tristeza frente al mundo, un desconuelo, que no es necesariamente propio, del confinamiento provocado por la actual pandemia de la Covid-19. Con esto, de cara vemos largas descripciones que retratan el dolor y sufrimiento sin reserva:

- (...) *Luego de unos segundos mi mama llego donde estaba, me encontraba muy afuera del mundo pensando en que habia pasado, la pierna me dolia mucho y con la poca fuerza que tenia me levante, mire mi rodilla y tenia un corte, no muy largo pero profundo, podía ver la carne de allí [sic] (...)*
- (...) *Estaba jugando con mis amigos en una tarima, y en eso un amigo me empuja muy fuerte y me tira de la tarima, me desmayé como por cinco minutos [sic] (...)*
- *Cuando tenia cinco años aproximadamente mi madre y yo estabamos en el hospital para que me aplicarán una inyección, la enfermera llego y me llamo, cuando me la iban a aplicar la doctora la puso mal causandome una herida y perforando una arteria, me hicieron cirugia [sic] (...)*
- (...) *Una noche estaba en el mercado de Marinilla con mi mamá y abuela estaba bajando las escaleras del lugar corriendo y por un momento me cegué, me desconcentro tanto que di un mal paso y me caí, rodaba unas diez escaleras abajo y cuando llegué al final todo me daba vueltas y me dolía el cuerpo [sic] (...)*

Otros ejemplos, esta vez con su correspondencia inmediata en la ausencia:

- (...) *Había muerto el 10 de enero pero lo habían llevado para medicina legal, por eso apenas lo iban a enterrar no entré a la misa, pero estuve afuera cuando acabo le cantaron dos canciones que me hicieron llorar mucho y extrañarlo aun mas [sic] (...)*
- (...) *Lastimosamente hace aproximadamente siete años murio a causa de un derrumbe y anhelaría volverlo a ver así sea una vez y poder revivir aquellos momentos en los cuales eramos felices y no sabemos [sic] (...)*
- (...) *Recuerdo las palabras de mi papa “mijo, mataron a andres” en ese momento sentí, rabia, impotencia de no poder hacer nada [sic] (...)*
- (...) *Ella ya sabia que sucedía su abuela había partido, había muerto, no controlaba su respiración sentia como su pecho se reprimia aun mas cada minuto (...) se encuentra en su triste realidad, su abuela ya no estaba con ella y ahora se destinaba a aprender a vivir con este hecho, con su ausencia a darle valor a su madre refugiando su tristeza para expresarle paz y tranquilidad [sic] (...)*

Hay que deducir de lo anterior que estas descripciones tienen la función de manifestar un dolor evidente, legítimo de recordar en pocas líneas porque precisamente en su representación es el sujeto pasivo de la oración, quien padece la acción. En su mayoría son caídas, golpes, duelos de la muerte, fobias que tal vez saben que somos débiles en su enunciación y ponen a lagrimear el espíritu. Es más, quien lo relata regresa difícilmente de nuevo, agota su presencia en el recuerdo dejándose a sí mismo mal herido. Entonces, ¿cuál es la necesidad de manifestar el dolor pasado en el tiempo que habito?, ¿por qué sus relatos sobre un acontecimiento no prescinden del sufrimiento? César Vallejo (1959) nos da la respuesta describiéndolo de una forma preciosa en su poema *Los heraldos negros*

Hay golpes en la vida, tan fuertes... Yo no sé!
Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos,
la resaca de todo lo sufrido
se empozara en el alma... Yo no sé!

Son pocos; pero son... Abren zanjas oscuras
en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte.

Serán tal vez los potros de bárbaros Atilas;
o los heraldos negros que nos manda la Muerte.

Son las caídas hondas de los Cristos del alma,
de alguna fe adorable que el Destino blasfema.

Esos golpes sangrientos son las crepitaciones
de algún pan que en la puerta del horno se nos quema.

Y el hombre... Pobre... pobre! Vuelve los ojos, como
cuando por sobre el hombro nos llama una palmada;
vuelve los ojos locos, y todo lo vivido
se empoza, como charco de culpa, en la mirada.

Hay golpes en la vida, tan fuertes... Yo no sé! (p. 33)

Vallejo (1959) lo define muy bien, *hay golpes en la vida*, y son esos golpes que hacen su presente en diferentes formas. Ya Primo Levi lo retrataría con su libro *Si esto es un hombre*, recordando un golpe que la vida le dio, cuando fue reclutado para los campos de concentración del régimen Nazi; o algunos que parecen menos fuertes, como el de Mario Vargas Llosa en los años de juventud en el Colegio Militar Leoncio Prado, que vislumbra en su gran novela *La ciudad y los perros*; otros los representarían en la música, algunos en la pintura y escultura; incontables son sus formas y narrativas, lo que sí, es que son acercamientos, recuerdos en proximidad. Dice Steiner (1997): “Los episodios reales de epifanía o de trauma son tan difíciles de recordar, de articular con exactitud, como una punzada de dolor” (p. 33). Y podríamos decir que ocurren precisamente en el momento en que su narrador decide saltar a través del tiempo para contarlo, se convierte en señal de aviso. ¿Para quiénes? Para el otro, y para su propia expresión que aún no ha muerto.

Lo anterior lo podemos gritar en coro, sin embargo hay otro estado que en el análisis vemos más íntimo y oculto de la melancolía. En la denominada escritura por imágenes, nos encontramos con muchos ejercicios que hacían introspección, tal como la siguiente:

Había pasado una noche tenaz, aunque había logrado conciliar el sueño era como si no hubiera dormido, sentía una pesadez en el alma impresionante. Tuve un sueño que acabó por dañar mi noche, cuando por fin sonó la alarma me sentí aliviada de que aquella mala noche hubiera acabado, pensé que al despertar todo acabaría, pero no era así, bostecé y al mirar para afuera vi que todo aquello no había sido un sueño, sentí que poco a poco aquella pesadez aumentaba con el día. Cuando yo esperaba que al contrario disminuyera, me sentí atrapado en mi mente como si no fuera parte de ella o ella parte de mi, sentía que estaba en un cuarto oscuro en el que solo había una esperanza, aquella ventana diminuta que me permitía ver el desastre que había en el exterior, no sabía que era peor, si el desastre de afuera o el que yo tenía adentro. Traté de recordar cosas buenas, cosas por las que quería salir de aquella realidad que aun no lograba descifrar (...) Mi mente se comportaba como un monstruo, ese monstruo que acecha a su víctima hasta encontrar el momento perfecto para atacar, yo he sido mi propio monstruo, siempre buscando la manera de atacarme, tratando de huir de todo, nunca logré hacerme nada, siempre fui un monstruo, muchas personas me lo dijeron y yo les creí. Dicen que debemos hacer de nuestra vida nuestra propia película, pero yo la verdad no encuentro como puedo hacer eso con la mía. Me encuentro en un escenario, donde en mi vida todas las personas saben que hacer y que personaje tienen, pero yo no, cuando se supone que soy el actor principal y debería saber que hacer. Todo se vuelve negro y borroso, espero que por fin este sea el final de todo, que por fin ese teatro sea destruido para yo no tener que seguir actuando, sería la única manera de huir de mi mente [sic].

Esto lo interpretamos como forma de expresar el malestar, una realidad que se muestra desahuciada de sentido, precisamente, porque si estamos pensando significados sobre el tiempo que se habita, uno de ellos es el sinsentido de la vida como manifestación propia de ese estado de melancolía. No tenerlo forma parte de los significados, a nuestro ver, su ausencia no representa la falta, sino, por el contrario, ya forma parte de la lectura. Podemos señalar, que el estudiante de la anterior escritura utiliza formas comunes en que instala expresiones sobre este sinsentido, tales como la alegoría del teatro y lo que pueden representar objetos como la máscara, actor, vestuario, escenario, entre otros. Aquél

desconcierto de la vida se materializa en un acto, en este caso el escenario que representa en apariencia la evanescencia del rostro y el engaño del entendimiento.

Dice una de las estudiantes en clase: *Lo que uno escribe es lo que tiene adentro*, y esto nos da a pensar que eso requiere tiempo, no de escribir, sino de la decisión de materializarlo en la escritura. De aquí se deriva la palabra dilación tan bien trazada por Umberto Eco en *Seis paseos por los bosques narrativos* (1996); sin duda instaura en esta palabra el aprender a detenerse como principio que contradice los dictados presurosos del tiempo. Y aunque Eco se refiere en su libro al lector, también nos permite considerar este postulado desde el ejercicio del pensamiento, dice el escritor que “Si la espera hubiera sido más breve, y el espasmo menor, la catarsis no habría sido tan plena” (Eco, 1996, p. 74). Esto con respecto a que la dilación del tiempo significa la plenitud del pensamiento, y por ende puede traer en el espasmo el encuentro desprovisto de la melancolía. En este sentido, es pues valeroso que habiendo tenido este estado de melancolía lo signifique en el tiempo que se habita o en el bosque —para utilizar la metáfora que Eco refiere sobre Borges— porque como dice el mismo Eco (1996): “Es justo que yo, paseando por un bosque, use cualquier experiencia, cualquier descubrimiento para sacar enseñanzas sobre la vida, sobre el pasado y sobre el futuro” (p. 17).

**

¡Tal vez el mismo Poseidón me ha abandonado! Me atrevo a narrar a continuación una pequeña metáfora que he construido, y que relata y siente la permanencia en las prácticas pedagógicas. Léase esta narración como imagen de la escuela, de los sujetos que la habitan y de las relaciones que se establecen entre ellos, buscando explicar los sentimientos que puedan darse en ella al desembarcar el capitán (maestro) en un aula de clase.

Permítase el lector pensar al maestro en formación como aquél que respira el mismo aire bajo esa extrañeza de aquel marinero que no ha pisado tierra en mucho tiempo. El clima favorece la desventura, ocultando esa línea fronteriza que está entre la costa y el barco, casi como si una no pudiese existir sin la otra. Bajo un clima tempestuoso, lo que refleja el catalejo es adverso a cualquier recorrido que muestre el mapa; la neblina en una hora convencional elegida por los marineros de todo el mundo y por tanto, del país, obnubila cualquier camino

que se pueda reconocer con exactitud. Suena ridículo y absurdo, porque un capitán reconoce el mar que navega, indiferentemente de donde esté; pero no conoce a aquellos seres extraños que cambian el oleaje de la marea, dioses enfurecidos, cíclopes salvajes o sirenas encantadas pueden confundir al hombre sobre aquello que ve.

Buscando Ítaca, el capitán parado en el toldillo del barco observa a cada uno de los tripulantes que lo acompañan. Se pueden vislumbrar tres grupos; los primeros, hombres majestuosos, de los que suele comentarse los relatos más extravagantes y miserables, y que están sentados en la esquina del barco y a veces en la bodega, arraigados a la idea de que son los que más años llevan navegando inventan las máximas hazañas que elogien su presencia. Los segundos inquietando la mirada sufren de vértigo, en el centro limpian con balde y esponja conservando con delicadeza y honor la fortaleza, cumplen responsablemente con “La tarea”, y hablan asertivamente cuando es requerida su participación. Y los terceros marineros sin ubicación alguna, distribuidos en todo el barco, no pueden identificar un lugar exacto en la embarcación, foráneos dispuestos a habitar un paraíso o el lugar más inhóspito. Compartiendo un mismo espacio, viven el mismo viaje a lo ancho del mar profundo tal como el barco Pequod o El playa Girón.

Para ser un barco antiguo pintado de verde y blanco, su magnitud se presencia en todo puerto que ha de descargar mercancía. Ambientado en los relatos más emocionantes como la aventura desmedida de Don Quijote de la Mancha, hasta unas mariposas amarillas que vuelan a su alrededor, da la bienvenida a cualquier nuevo tripulante que se suma a la campaña del navío. Luego de haber estado en otros tres barcos, naranjado y negro, rojo y azul, blanco y azul, el capitán además de ser nombrado por momentos como la persona que está al mando, se inquieta por observar durante un breve momento qué hace falta para alcanzar lo que dice el mapa del tesoro. Los tripulantes piensan que el capitán sabe por naturaleza el rumbo (por eso no lo juzgan,) pero él angustiado en la cámara del capitán se percata de lo sucedido. Piensa en las posibles catástrofes que pueden arremeter contra su navío, la responsabilidad al tener en las manos el mástil y jugar con las velas en contra de la corriente del viento. Cree que su peor error es ser consciente de todo esto, ya ha conocido otros barcos que liberados al infortunio cuentan las hazañas más impresionantes, como otros que partidos en pedazos son dejados en la orilla por la marea.

Parece que todo estuviera bien en el navío, como si navegar fuera fácil y el clima favoreciera la seguridad para los próximos viajes; se presencia un aliento frágil y armónico para guardar las anclas y poder navegar, aunque la costa promete mucho y el mar venera en silencio. ¿Y cuándo todo parece estar bien? Si la flota atiende a lo que el capitán quiere ¿tendrá sentido seguir navegando? Y si todos los tesoros que aparecen en el mapa son encontrados ¿Qué será del barco?

Escena pedagógica III: retomada de la versión N° 30 de los cuadernos pedagógicos de la
Universidad de Antioquia

5.3 Realidades sociales, realidades políticas

Pero la vida intelectual no come un pan tan soso. Necesita una tarea para su tiempo, consignas para la colectividad: ahora sabemos..., hay que aprender que..., nuestro tiempo debe..., la tarea de los próximos años es... Y las tropas se unen a las consignas: aprender a ver, aprender a leer, preguntar a la pregunta, interrogar al cuestionamiento, develar, reconstruir, desmitificar, diferenciar, descontextualizar

Momentos políticos, Jacques Rancière

5.3.1 Lo que dicen los lugares sobre el tiempo

Las palabras de Rancière en “¿Existen acontecimientos de la vida intelectual?” (2010) muestran el intento por deconstruir un concepto como el de “intelectualismo”, y el autor para su cometido integra otro como el de “política”. La relación que halla entre ambos reside en el hecho de que existe la política si hay quien piense lo político. En ese sentido, el intelectual no designa a una raza, generación o selección de humanos aptos o adecuados para ejercer el ejercicio del pensamiento, sino que la intelectualidad nace cuando antes se reconoció una igualdad de las inteligencias entre todos los humanos para poder decir cosas sobre algo. La intelectualidad exige igualdad.

Ahora bien, la intelectualidad no es algo simplista que esté sin condición en la naturaleza, más bien es un asunto que existe porque la condición humana puede ejercerla. De manera que iniciamos este apartado de análisis recurriendo a Rancière porque con sus postulados devela una necesidad que hay, en bien de lo político, de pensar cada uno a nuestros tiempos y las tareas que depara. Así pues, nos disponemos en los siguientes fragmentos a ordenar palabras, nociones, ideas, sensaciones, entre otros asuntos, de varios estudiantes, de algunos textos y de nosotros con *Escenas pedagógicas*; y con la intención principal de hallar significados sobre lo político y lo social en el análisis de lo realizado en la práctica, decimos que ellos de entrada también se originan en las relaciones, asociaciones, diferencias o contradicciones que los efectos de lectura de estos apartados puedan causar.

Entonces, son las siguientes escrituras dos ejercicios de adaptación de escenas literarias a un lugar específico:

Ya era de noche y Don Felipe y su hijo estaban descansando de un día entero de trabajo. Esa noche estaban particularmente cansados, pues necesitaban la cosecha lista para la semana siguiente, por lo que el trabajo era mucho.

*—¡Papá!— Dijo el hijo de Don Felipe — Hay un papelito con una nota debajo de la puerta—
—Déjelo en el nochero, mijo, que mañana que bajemos al pueblo preguntamos qué dice.*

A la mañana siguiente, el parque principal tenía un ambiente pesado. Era muy temprano y cada vez se llenaba con más personas que llegaban a trabajar, como era cotidiano.

Pero esa mañana, todo el ajetreo cotidiano fue interrumpido repentinamente por el alarido de una señora. Todas las personas que estaban en el parque esa mañana se reunieron en la misma esquina. Tanto los chismosos como los que llegaron a ayudar se encontraron con la misma imagen que quedaría grabada en sus cabezas para siempre.

Fue doña Marleny quien gritó al encontrarse con las cabezas de Don Felipe y su hijo tiradas en el piso con una nota al lado. Esta nota era la misma que había pasado por debajo de la puerta la noche anterior en la casa de don Felipe.

—Tienen esta noche para irse hijueputas— Decía la nota ensangrentada [sic].

Adaptación del microrrelato “Analfabeta” de Edgar Auntá, realizada por el estudiante J



Plaza central del municipio de Marinilla, Antioquia

(Tomada de consulta de un estudiante: sin referencia)

**

- **Profesor:** ¿Cómo les parece?, ¿qué impresión se llevan del texto y de la adaptación que nos comparte J?
- **L:** Muy violenta
- **D:** Un texto que a pesar de ser tan corto es muy impactante, muy profundo, y muestra mucho sobre lo que podría ser la realidad de Colombia.
- **L:** Sí, concuerdo con D porque, o sea, se supone que es un autor de aquí de Colombia, entonces él como que de acuerdo a la violencia que ha habido en este país él pues sí, redactó ese fragmento. ¡Es muy bueno! Muy, muy fuerte.
- **M:** A mí me gusta que es como en un espacio muy libre y usted lo puede acomodar, o sea, no se acomoda como a una sola época, ¿sí me entiende? Sino que eso que lee usted hace, digamos 20 años se acomodaba a la época, pero usted lo lee ahora y también se acomoda a lo que es ahora, ¿sí me entiende? Como que demuestra que tal vez las cosas no han cambiado. Y me parece muy crudo, muy lindo, o sea, a mí me parece como que bonito que relate como de esa manera tan fuerte lo feo que hemos vivido aquí.
- **J:** Lo quise adaptar a un lugar antiguo, y el objetivo era el que dice M, pues, también era una forma de demostrar que aquí las cosas realmente no han cambiado. Y usted se puede

ubicar tanto en épocas de las masacres de las bananeras, tanto en los 80's, tanto hoy en día y la historia pega, porque eso pasa; pasó, pasaba y sigue pasando.

- **Profesor:** Una pregunta, ¿sienten que adaptar esa escena, ese hecho del papelito a un lugar, en este caso un parque principal, lo enriquece?, ¿o qué le aporta el hecho de que lo adaptemos a un lugar?
- **D:** Bueno, pues a mí me pareció que le adoptó un ambiente de cotidianidad. Yo no sé. Pero como algo más cercano como por así decirlo a nuestra vida, como algo más cotidiano.
- **J:** Pues sí, como dijo D, originalmente era como sí, ah, la casa de un campesino, todo muy aislado, pero realmente era como demostrar que estos hechos no son tan aislados como uno cree, y que realmente pueden pasar en cualquier lado, tanto como en la casa de un campesino bien aislada en el monte lejísimos, como en el parque de un pueblo, como pasó en Yarumal.
- **D:** Sí, le dio un aire de intimidad, como agregado a nuestra vida.
- **M:** Pues, me parece que tiene como el cierre de la escena, porque para mí el texto original es abierto a lo que usted considere. Pero ahora como con esa parte final siento que le da como el toque de que como que usted ya como que ¡uy, ¿en serio hicieron eso?!

Escena pedagógica, IV

A continuación, otro ejercicio de adaptación:

Al darse cuenta que en algunos días mas moriría de hambre Rudecindo va en busca de empleo por la ciudad en la cual recordó su infancia al pasar por una iglesia con una puerta realmente grande en la cual el recordó que hace unos años en esa iglesia permanecía el racismo y lo padres corruptos. Aparte de la mugre y malformaciones por lo vieja que era.

Rudecindo sabia que tenia que entrar para que DIOS le ayudase en su búsqueda entonces procedio a entrar a la iglesia, con bancas sucias y telarañas en el techo ya que se notaba lo vieja que era, despues de adentrarse y sentarse se dio cuenta de que el padre estaba durmiendo pero Rudecindo empezó a rezar, luego de pensar en las injusticias que se habían hecho años antes en ese lugar, tales como el racismo e incluso se cree que un padre

despilfarro todo lo que tenia ahorrado la iglesia en mujeres, pero al fin y al cabo salio de la iglesia reflexionando porque este mundo tiene personas tan injustas [sic].

Adaptación de una escena de “La rebelión de las ratas” realizada por un estudiante



Capilla de Jesús Nazareno en Marinilla, Antioquia

(Tomada de consulta de un estudiante: sin referencia)

Estos dos ejercicios constaron de la adaptación de una escena literaria cualquiera a un espacio social, tanto la escena como el espacio fueron a elección de los estudiantes. Los espacios entre los que podía elegirse fueron previamente expuestos en pareja a toda la clase, donde cada par de estudiantes presentó dos fotografías de un mismo lugar en diferentes tiempos, esto es, una de la actualidad y otra que se remonta a épocas pasadas.

La intención original con que propusimos el anterior ejercicio de escritura, trató en primera instancia de ver al tiempo trascurriendo en los lugares, y cómo, así suene un tanto contradictorio, el lugar es el mismo pero diferente por la acción del tiempo. En tal sentido, los lugares tendrían que decirnos algo, activarse en dirección a alguna cosa para experimentar qué podía ocurrir con y en ellos, y por eso en segundo lugar, trató de la búsqueda de los problemas de que ha constado siempre la condición humana y que ha contado la literatura. De acuerdo a estos dos asuntos, las consideraciones que tuvimos para la propuesta fueron según la relación infranqueable entre la condición humana y el tiempo y espacio. En tal medida, adaptar el problema humano que representa una escena literaria a un espacio y

tiempo determinados, buscó como efecto acercar la experiencia de la escena a los estudiantes con la posibilidad siempre abierta de familiarizarla a espacios ya habitados. Y aún más que eso, buscó la indagación sobre una condición humana que el tiempo no modifica porque es perenne, pues si bien los problemas que tienen que ver con lo humano son todos distintos según el espacio y tiempo en que hagan su aparición, tienen la raíz común de una condición humana como su rasgo eterno e inalterable.

Así pues, que alguna escena literaria se haya elegido para ser adaptada, no indica tanto la elección de un fragmento al azar como sí de una relación que el estudiante conocedor de una condición humana, tiene con su entorno. En tal medida, también hacemos la elección de estos dos ejercicios de escritura porque denotamos en ellos una clara muestra de lo que los estudiantes entienden por lo político y lo social, y claro, lo religioso como institución. De manera que tanto la escena literaria como el espacio y tiempo adaptados, no se dan a través de una elección inocente, sino que eso mismo constituye una manera de comprender el mundo que los rodea, que desde luego está mediado por los recorridos singulares que cada uno ha trasegado. En tal sentido, para culminar con Rancière, los estudiantes cuentan con un bagaje cultural propio de las condiciones que cada uno ha enfrentado, la experiencia la vida no se las ha negado y desde ella elaboran sus propias significaciones de una política y sociedad actual, y claro, algunas serán más elaboradas, otras estarán llenas de técnica escritural o argumentativa, pero que alguien no lo haga de tal manera, también indica lo que la política y la sociedad ha significado en su experiencia propia.

El "punto de vista" que se expresa a través de tales manifestaciones es, por el contrario, el punto de vista de quienes no tienen un título particular para expresarse sobre la cuestión: el punto de vista de cualquier persona, de ese "todo el mundo" (...) Los manifiestos intelectuales de hoy, así como los manifiestos obreros de ayer, reúnen individuos, no según su ocupación o su pertenencia, sino según sus recorridos singulares en el mundo de la igualdad de los seres hablantes. (Rancière, 2010, p. 68)

5.3.2 Un tiempo de paro

**

11 de marzo de 2021, en algún lugar de la web a las 6:50 am.

La fotografía de cuerpo entero, una selfie o la caricatura favorita ya no son la estatuilla que representa a un estudiante en los recuadros del aula virtual en Google Meet. Hoy hay un común denominador en los íconos de cada estudiante en la sala: “La bandera colombiana vuelta de cabezas”.

Escena pedagógica, V

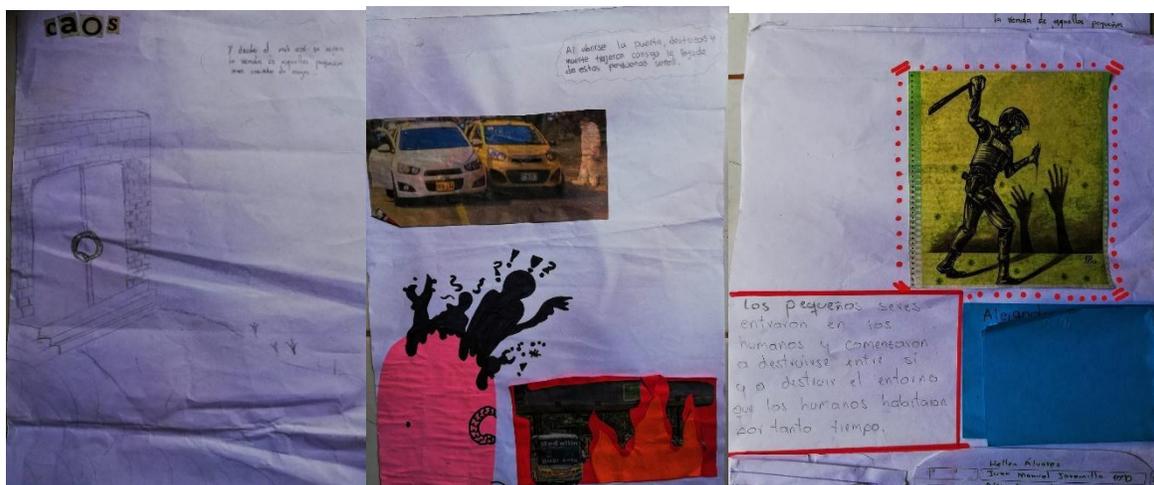
Un salón lleno de estudiantes y dos jóvenes universitarios cumpliendo su sueño y yo, con mucha hambre dentro de un colegio en una ciudad considerablemente grande y que esa ciudad está en un país que en este momento está en la miseria... / las manifestaciones eran grandes y llenaban las calles esto hacia al estado retroceder y la lucha que libraba el pueblo hacia que se ganara su tan ansiada libertad... / El gobierno por su parte era responsable de oprimir y mantener sumiso a su gente, ordenando a la gente en cargada de cuidar a su gente... / a matar a su propio pueblo mandando a torturar a toda aquello que saliera a protestar por sus derechos y futuros en este país, mi país, y yo lo único que puedo hacer, es matar a todo aquello que desobedezca mi regla, el país no le tenía miedo al que se hace llamar supuestamente presidente, entre mas muertos había mas salimos a protestar hasta que cambiara su ridícula propuesta que entre mas supuestamente nos beneficiara nos estaba arruinando... / raramente esto solo viene pasando hace un par de días, solo muere gente en raras circunstancias, el gobierno solo roba estos días no se le da justicia a lo ilegal o no es asi?... / El gobierno no quiere escuchar al pueblo y las autoridades en vez de ciudarnos y sentirnos seguros, nos matan y nos golpean [sic].

Escritura fragmentaria realizada a varias manos

El primer fragmento, el primer estudiante, no tenía que referir una situación actual al momento del ejercicio, mucho menos a *Un país que en este momento está en la miseria*. El estudiante que continuó no estaba en obligación de detenerse en las manifestaciones de dicho país, lo mismo el tercero, lo mismo el cuarto... Pero lo hicieron. La escena principal que expone el primer estudiante nunca acabó, más bien, se profundizó. Todo parece alineado,

todo aparenta ser escrito con una sola voz, sin embargo, fueron seis escrituras distintas las que elaboraron el texto, seis escrituras que no desentonaron al referirse a las manifestaciones y protestas de *Un país que en este momento está en la miseria*. Varios mencionaron al gobierno, otros al presidente; se evidenció una amalgama compleja de asuntos que rodeaban al Paro Nacional. No creemos necesario ampliar, porque podemos reducir, lo que significó para los estudiantes esos momentos turbios de un tiempo que, quizá, fue el más oscuro del país en los últimos años.

A continuación, y para seguir ilustrando los significados sobre el tiempo habitado en un país como Colombia, ofrecemos otro ejercicio propuesto a los estudiantes. En él, debían formarse en grupos de cuatro estudiantes y disponer de un pliego de papel. Cada grupo elaboró una escena en un recuadro de su propio papel, y luego debieron rotarlo al siguiente grupo para que este continuara con un siguiente recuadro. De esa manera hasta completar una secuencia de cuatro o cinco escenas distintas en cada pliego. Presentamos pues, tres recuadros de una de esas elaboraciones:



5.3.3 Un tiempo de balas

Cuando estaba pequeño mi madre me fue a llevar a la primaria, primero fuimos a comer a una panadería y todo fue muy raro porque nos sentamos apenas llegamos y mi mamá me cogió de la mano y me llevó a otra panadería que a ella no le gustaba y no entendía porque,

despues de 5 minutos escuchamos un tiroteo que había sido justamente en la panadería de la que habíamos salido, murieron varias personas [sic].

Escena escrita por un estudiante

Recuerdo aquel día en Palmira Valle del cauca donde yo junto con mis familiares estábamos en la panadería de mi hermano, todo estaba tranquilo, derepente se escucharon disparos todos entramos en pánico y nos tiramos al suelo. Pasaron 10 minutos y al frente habían matado a un señor y a una señora le habían dado una bala perdida [sic].

Escena escrita por un estudiante

Las anteriores son dos de las escrituras del primer encuentro presencial con los estudiantes. Con ese ejercicio inició nuestra práctica pedagógica. En él, les solicitamos a los estudiantes que en una hoja en blanco escribieran una escena cualquiera de su vida propia, considerando por escena las comprensiones que tuvieran al momento de la escritura. Desde luego, más que el amarillismo de un disparo lo que estos recuerdos significan para los estudiantes que los escribieron tiene que ver con un asunto que ante su fuerza no ha podido olvidarse. En Palmira o en Marinilla la fuerza del hecho, la potencia del sonido de una bala y sus rastros, aún repercuten en el recuerdo de dos estudiantes.

5.3.4 Un tiempo de angustia

Para finalizar este apartado sobre realidades políticas y sociales, quisiéramos preguntar si las palabras con que los estudiantes mencionan a su país, su gobierno y su realidad social antes que acercarlos a los problemas actuales, los distancian de ellos en la medida de lo que las comprensiones hechas sobre de una realidad, cruda a veces pero franca, tiene por ofrecerles. Y esto porque desde luego, la filiación que los estudiantes tejen con los asuntos políticos y sociales en un momento presente puede repercutir directamente sobre las palabras que usen para señalar y entender a su país en un momento futuro. Y son ellos quienes

en una década, o menos, personificarán la mano y mente más joven de trabajo y pensamiento en el país.

Al respecto, quisiéramos integrar a la discusión al filósofo colombiano Estanislao Zuleta, para quien el ejercicio democrático de la política siempre sugiere un cierto grado de angustia, esto es, una confusión sobre qué caminos tomar cuando la realidad sugiere dos alternativas igualmente válidas. De manera que para el filósofo esa es la verdadera tragedia, originada en la sociedad griega:

La tragedia no consiste en que ocurra una cosa triste, horrible o espantosa: la muerte de un niño amado es algo dolorosísimo, pero no es una tragedia. La tragedia ocurre cuando se enfrentan dos alternativas igualmente válidas, pero que resultan contradictorias e incompatibles y entre las cuales hay que decidir. (Zuleta, 2010, p. 76)

Para ejemplificar el asunto, Zuleta acude a la tragedia de Antígona, pues la mujer enfrentó un dilema existencial agudísimo al tener que elegir entre los dictados divinos o los dictados políticos de Tebas. En esa medida, lo democrático en la tragedia de Antígona reside en el hecho de que no importando las consecuencias de la elección, se encamina por la decisión que cree más pertinente a sus principios. Estas ideas planteadas por el filósofo colombiano, nos llevan a asemejar de cierta manera las situaciones que presentan los textos elaborados por los estudiantes, puesto que allí se exponen unas preocupaciones sobre el país que habitan. Hay confusiones, es evidente, igual que miedos y sensaciones de impotencia. Y la pregunta entonces sigue radicando en lo expuesto con anterioridad, ¿esa confusión, esa angustia, de qué manera los está relacionando con el país que habitan?, ¿hay identificación con él, o por el contrario, repulsión?

Cuestiones semejantes nos ofrece Jacques Rancière (2010) cuando describe, en una ocasión, qué es lo político:

En efecto, la política es una forma específica de subjetivación que se separa tanto de la ley de la transmisión comunitaria como de la ley estatal. La "crisis de identidad" designa entonces, precisamente, la situación donde sólo existe el cara a cara entre la ley del universalismo del Estado y la ley de la universalidad de la filiación. Hay

política cuando existe un tercer modo de lo universal, lo universal polémicamente singularizado por actores específicos que no son sujetos de la filiación ni de las partes del Estado. La "superación" de la "crisis de identidad" es la política recobrada como tal. (p. 45)

En tal medida, y para concluir esta parte de nuestro análisis, lo político es esa brecha que queda entre la Ley comunitaria o filial, desde Antígona, y lo universal o estatal, como la ley de Tebas. Lo político surge cuando el individuo puede reconocerse entre dos alternativas igualmente factibles y válidas, o entre dos leyes que se contraponen. La angustia de que habla Zuleta es eso: la crisis por la que trasega un ser político para tomar la decisión con la que se identifique. La política es la "superación" de la "crisis de identidad" que refiere Rancière y que antes fue causada por la angustia democrática de la que habla Zuleta. En esa línea y en consonancia con los autores, que los estudiantes en los ejercicios precedentes hayan podido elaborar algún significado respecto a lo social y lo político nos indica que, más allá de una confusión, de un miedo o de una concepción angustiosa sobre el tiempo que habitan, trazan a través de sus palabras el camino que hay que recorrer para practicar el ejercicio democrático y político.

5.4 Presenciar el recuerdo

El trazado de dicha búsqueda, nos llevó a considerar otro significado que se encuentra en la inmanencia de la escena. A nuestro ver, la escena no se justifica solo como concepto, sino en el reconocimiento del recuerdo. No queríamos comenzar el primer encuentro sin el avizorar desprovisto de las escenas que recordaran los estudiantes de un libro o en su negativa, de una película; esto como otra forma de presentarse, de introducir el fragmento como aseveración que dice de mí más de lo que pueda plantear una pregunta esencialista. Esto lo podemos leer con Walter Benjamin (1991) "Con otras palabras: casi nada de lo que acontece beneficia a la narración, y casi todo a la información. Es que la mitad del arte de narrar radica precisamente, en referir una historia libre de explicaciones" (p. 5).

Precisamente podemos decir, que en este ejercicio el acontecimiento se retrata a modo de recuerdo, y que su información o contenido por más simple que parezca no debe empobrecer la mirada:

Lo que me pasa seria que yo me acuesto un día a las 8:30 pm, me levante al otro día a las 4:00 am, cuando desperte vi algo blanco encima de Mi blanco yo inmediatamente me tapo la cabeza con la sabana y me pongo a pensar muy asustado, que sera eso que abra encima de mi [sic].

Lo anterior lo escribe uno de los estudiantes, y seguramente es uno de los tantos recuerdos que tiene; puede parecer al juicio de un lector algo ausente de sentido, pero tal como podemos volver a señalar de Benjamin (1991), en este ejercicio “Casi todo beneficia a la información”. Puede ser que en esa narración, en esa pequeña parcela de recuerdo con sus simples y neutrales formas, alguien objetara sobre el texto por no tener metáforas o ser muy literal; y tal como pensaría Roman Jakobson (como se citó en Steiner, 1997) sería pertinente hacer la pregunta “¿A qué te refieres con sentido literal?” (p. 68). Esto con respecto a que el recuerdo no es código descifrable como operación a la que pueden llegar sus oyentes; no es punto de encuentro semántico, pero tal vez sí sintáctico en sus formas de ser relatado; no hace una aparición advenediza de lo que puede llegar a representar el sujeto en su devenir; su relación está marcada por las afirmaciones que puedo hacer de sí mismo en su reconocimiento. Era necesario no pasar de largo el recuerdo como significado, y lo que podemos expresar de él. Ahora vamos a pensarlo con algunos matices que pudimos observar en cada una de las escrituras.

Partiremos diciendo que luego de una breve presentación oral de cada estudiante con alguna escena de un texto que recordasen, el ejercicio a seguir era escribir un acontecimiento de la vida real, tal como fuese interpretada por los estudiantes esta afirmación. Y aquí habrá que detenernos en algo, en el comienzo de los escritos, formas personales como *Yo recuerdo*; descriptivas, *Era un día bastante frio y estaba lloviendo, Al atardecer*; algunas propias del cuento, *Érase una vez o Una vez*; o directamente temporales *Hace unos cuatro años, Era un doce de Enero*; son solo ejemplos de aquello que el acontecimiento por sí mismo representa, una distancia temporal que se rehúsa naturalmente a depositarse en otro tiempo que no sea el

pasado. Además, se reconoce que de estas formas también las espaciales aducen o si se quiere introducen semánticamente el escrito

Un día lluvioso y frío ella está en su casa con su hermano a la espera de la llegada de sus padres, al llegar su padre la mira con sentimiento nervioso e inseguro y le dice muy triste “tu abuela...” [sic].

Y no hay que ignorar que en algunos casos se expresa un tiempo cronológico que no es huidizo

Era un 12 de Enero, recuerdo con claridad que era un día lluvioso a mí parecer todo se veía como triste [sic]...

¿Cómo puede interpretarse esto?, ¿será la lluvia una representación de la tristeza, de la melancolía? Tal cuestión es de difícil respuesta, pero observar que estas formas de comenzar el relato sobre un acontecimiento avizoran parentesco temático es más que casualidad. Además, estas descripciones iniciales no vuelven a aparecer, el tiempo en que se consume el recuerdo es un punto de partida del relato, es la circunferencia que delinea su embrollo; lo que pueda decir en él, no de él; pero sin lo cual indudablemente como demuestran los relatos realizados por los estudiantes, no puede existir. Ahora bien, si en la afirmación inicial se habla de acontecimiento, habrá que pensar por qué los estudiantes se remiten directamente al recuerdo, y a utilizar como puesta en guardia verbos en primera persona y pretérito. Otros, comenzarán con la frase *El momento que*, e incluso hay uno en especial que escribe, *Yo recuerdo que mi escena*, esto constatando en solo cinco palabras tres superposiciones del *Yo*. Esa constante alusión etimológica del recuerdo como *volver a pasar por el corazón*, nos permite decir que en el momento en que se anuncia un acontecimiento para traerlo de vuelta en sus diversas formas da aparición a la escena.

Tremenda impostura tienen los recuerdos en el relato, algunos en descripciones más detalladas

(...)El tiempo se me paró y analicé todo a mí alrededor, un día lindo y soleado, una rica sombra de árbol que cubría el parqucito y sobre todo una pequeña corriente de aire [sic]
(...)

Otros encuentran su impresión en lo onírico

(...)Cerré los ojos y el sueño se vino a mí. Comencé a soñar me veía a mí mismo frente a un espejo fijamente, no se por cuanto tiempo. Mi reflejo movió los labios diciendo ¡Despierta, estás en un sueño!.. [sic]

O claman de alegría

(...)Estaba muy feliz ya que habíamos ganado el torneo por el que tanto nos esforzamos, en ese momento note que nuestro profe estaba orgulloso y eso me puso feliz ya que el puso mucho esfuerzo para poder ganar [sic] (...)

Sin embargo, dentro de los relatos hay uno en especial que llamó nuestra atención e incluso está titulado:

Mi mente, mi enemigo

(...)Recordé a mi hermana, siempre había sido mi motor de vida. Recordé una vez que estábamos juntos, ella se miraba en el espejo todo iba bien aquel recuerdo parecía calmarme, pero algo inesperado comenzó a pasar, el recuerdo comenzó a ponerse raro, la cara de mi hermana se fue deformando era como si de alguna manera no la recordara, cómo si la hubiera olvidado, lo extraño es que los recuerdos seguían ahí, (...) la mente me estaba jugando una mala pasada [sic].

Con su libro más personal *Errata. El examen de una vida*, George Steiner (1997) invita a someter los sucesos de la vida a análisis, de esta forma parte de sí para exteriorizar el argumento. Dice que “las fantasías deben desaparecer a medida que el hombre madura en el «principio de realidad».” (p. 5) Y todo recuerdo, podríamos decir que es fantasía, imágenes que se presentan inalterables a modo de ficción, y que solo alcanza dicho principio de realidad cuando se le exige reacción. Y es precisamente esto lo que podemos vislumbrar en

el anterior relato, aunque inicialmente se remite al acontecimiento como recuerdo, de por sí en la escritura hace manifiesto su inconformidad, al punto de pensar qué significa el recuerdo por sí mismo, dice: *el recuerdo comenzó a ponerse raro, la cara de mi hermana se fue deformando*; se sustantiviza el recuerdo para hablar de él, para hacerlo visible lo abandona como concepto y lo somete a examen: *Lo extraño es que los recuerdos seguían ahí*. Diría Steiner (1997) que “«Nada humano me es ajeno». O, dicho de otro modo: ¿qué otra presencia humana puede resultarme más extraña de lo que mi propia presencia me resulta en ocasiones?” (p. 45), léase esta presencia como el recuerdo o quiérase la escena, que aparece a modo de incógnita, y cuando se devuelve —sea este el caso— no lo hace de forma igual, ha sido sometido a inspección por el pensamiento.

Llegados a este punto, lo anterior nos permite pensar el recuerdo como significado sobre el tiempo que se habita, precisamente porque la perplejidad de su acontecer demanda reacción; los relatos de los estudiantes nos llevan a reflexionar sobre la importancia del habitar, no como sujeto que se instala en un lugar, sino como aquel que deja mancha en su trasegar. Se comprende así, que todo intento de enunciación del recuerdo se reproduce con el declive semántico al que debe apuntalar, la realidad. Para finalizar, allí donde Borges (2017) habla sobre la página pensamos de igual forma el recuerdo como significado, “la página que tiene vocación de inmortalidad puede atravesar el fuego de las erratas, de las versiones aproximativas, de las distraídas lecturas, de las incomprensiones, sin dejar el alma en la prueba (p. 285)” porque *dejar el alma en la prueba* es dejar la vida en el recuerdo.

**

Recuerdo de niño el juego en que te transformabas en un personaje cualquiera: un futbolista famoso, un cantante, un millonario, una mamacita, el policía o ladrón, el profesor de escuela y muchos otros. Este juego era divertido, como si con una máscara invisible asumieras un rol al que no estuvieras destinado de por vida, trepabas no solo las chambranas como un ring sino que por arte de magia o fantasía lo hacías en otros personajes y lugares que no pedían tu consentimiento. Las calles se adornaban sin estarlo, en tu imagen cobraba vida en solo segundos el espacio desfigurado de la realidad que se presentaba sin atadura.

Ahora que lo pienso era un buen juego, llegada la noche volvías a casa y no tenías problema en desarroparte de la imagen montada encima o dentro de vos, la dejabas afuera y la enganchabas en el vestíbulo sin anaqueles pero con suficiente espacio, no existía tal abandono porque al otro día con solo un chasquido podías tomarla, cargar con su responsabilidad de nuevo hasta entrada la noche.

En realidad no sé cuántos años han pasado, y no quisiera detenerme a pensarlo. Pero este juego ya no me resulta divertido, por el contrario me ha hecho pasar más de una incomodidad. Hasta el día de hoy he trabajado en los tiempos libres en restaurantes cumpliendo roles como cajero, mesero, e incluso ayudante de cocina; la diferencia está en que sigue siendo el mismo lugar. Como era costumbre, debía atender a unas personas que habían llegado; en disposición y con carta en mano, hago su entrega. ¡Vaya sorpresa! cuando uno de ellos me dice con un marcado signo de interrogación: ¿Profe?

Tal parece, las reglas del juego han cambiado. En las prácticas pedagógicas constantemente afirman los profesores que el maestro es la autoridad, que debe ganarse el respeto en el proceso. Pero esto lo dicen en su comodidad. Cómo podemos perfilarnos con autoridad cuando al otro día puedes estar diciendo: “Bienvenidos, ¿En qué les puedo servir?”. Son contadas las personas que puedan ver este suceso desde el otro lado de la corriente. A diferencia del juego, ahora la imagen del profesor es una impostura con la cual cargamos, cualquier situación desde equívocos ojos puede ser pecado. Somos dizque “practicantes”, los estudiantes nos llaman profesores y los profesores a su vez practicantes, dejados en el intervalo sufrimos el desconuelo de la realidad para solo quedarnos con el augurio.

Escena pedagógica, VI

5.5 Sobre el romance en el tiempo que se habita

Es el amor con sus mitologías, con sus pequeñas magias inútiles

El amenazado, Jorge Luis Borges

Ese dictamen causal de lo romántico, que manifiesta y exterioriza las intimidades a otra persona, es tal vez una de las muchas formas de enunciación, o podríamos decir en este caso, de pronunciación. Puesta la mente en este singular significado, expresamente instituido en este trabajo como el resultado de ejercicios de clase y elecciones de textos que referencian escenas románticas, surge el empeño de reconocerlo como sensibilidad latente del tiempo que se habita.

Partiremos inicialmente del cuento *Asalto en la noche* de Mario Benedetti, del cual nos servimos en su momento para un ejercicio escritural. Lo propuesto era lo siguiente: presentando sin título el Inicio del cuento

Doña Valentina Palma de Abreu, 49 años, viuda desde sus 41, se despertó bruscamente a las dos de la madrugada. Le pareció que el ruido venía del living. Sin encender la luz, y así como estaba, en camisón, dejó la cama y caminó con pasos afelpados hacia el ambiente mayor del comfortable piso. Entonces sí encendió la luz. Tres metros más allá, de pie y con expresión de desconcierto, estaba un hombre joven, de vaqueros azules y gabardina desabrochada (Benedetti, 2000, p. 33).

Y Desenlace

¿Policía? Habla Doña Valentina Palma, viuda de Abreu, domiciliada en la avenida Tal, número Tal y Cual, apartamento 8-B. Les pido por favor que vengan aquí, urgentemente. Un asaltante entró, no sé cómo ni por dónde, en mi casa para robar. (Benedetti, 2000, pág. 36)

Se escribía lo que genéricamente se ha denominado como Nudo. Aunque el Inicio y Desenlace eran inamovibles, se pudo vislumbrar en sus diferentes escrituras el tratamiento que se le daba a la situación o narración, orientada a la vez por dos vertientes: lo que pudiesen decir en su propia elaboración, y la coherencia que tuviese con el Desenlace. Sin duda, aunque fueron múltiples y diferentes los resultados, hay un rasgo en común de sus escrituras, y es que el escenario planteado en el Inicio de por sí da elementos conquistadores de un espacio romántico, como la clandestinidad, oscuridad y el encuentro tan casual como furtivo de una mujer y un hombre en el silencio de la madrugada. Partamos de la siguiente escritura:

(...) Doña valentina palma se asomo por el living y vio una sombra de un hombre se acerco a el y le pregunto ¿Quien eres tú? El hombre respondió... soy quien vengo a curar tus heridas. Valentina sorprendida le respondió ¡Si claro quien te envió!... el hombre respondió fui enviado por tu corazón que late por mi. En medio de la oscuridad el hombre se marchaba y valentina lo sujeto y le dio un beso en sus labios y le dijo mi corazón es tuyo [sic].

Los diálogos de los personajes le dan un tinte especial que en algunas de sus formas se encuentra en la literatura, pero esencialmente podríamos decir que en este caso pertenecen más a lo cinematográfico. Dice Rancièrè (2011) que “la imagen nunca es una realidad sencilla. Las imágenes de cine son, primero que nada, operaciones, relaciones entre lo decible y lo visible, maneras de jugar con el antes y el después, la causa y el efecto” (p. 27). Lo que produce esa sensación de haber visto escenas similares y comunes en el séptimo arte, que haciendo eco de las acciones abandonan por un sentido progresivo una posible descripción rigurosa de cada uno de sus momentos en relación.

Este cambio que vemos como una transmisión, llega aparentemente inesperado a la escritura, pero se lee como regla estratégica que saliendo del texto vuelve para incorporarse en él. Pues bien, no puede catalogarse como principio general, pero de este lado de la oración, el significado romántico se hace manifiesto como expresión circundante de aquello que vemos y a la misma vez por principio causal, habitamos. Podríamos decir que cuando evocamos algo de un lugar a otro instalamos sus marcas, huellas no necesariamente visibles por nosotros mismos, tiempos dirigidos de la propia memoria.

Este no es argumento único, en una actividad que tenía como objetivo establecer relaciones entre la fotografía y lo que puedo decir de ella, se realizaron escrituras sobre algunos espacios fotografiados que dan cuenta de un tiempo y espacio que existió, pero que así mismo constituyen similitudes y comparaciones sobre el que existe. En las diferentes reflexiones, nos encontramos ante varios ejercicios donde el espacio con sus representaciones simbólicas pareciesen condicionar lo que puedo decir, como es el siguiente caso con la escritura que parte de la fotografía de la Torre Eiffel:

Y estando ahí en la ciudad del amor, no podia pensar en el amor sino en la tristeza y el miedo, no sabía si lo que le decían era real o una broma muy pesada y lo descubrió cuando

llegó a la cima, descubrió que el amor de su vida yacía colgando de la torre, de la torre más alta y hermosa de la ciudad, sus ojos se abrieron tanto que para una persona que la hubiera visto pensaría que su alma se escapaba por sus ojos y quedándose inmóvil y helada solo pudo intentar gritar, esperando que sus gritos pudieran arreglar algo aunque fuera momentáneo, pero los gritos ahogados de dolor solo se escuchaban en su mente [sic].

Esta dicotomía persistente entre espacio y tiempo, se impone no solo en el denominado tiempo Kairós sino en la percepción del Cronos,

Veo en sus ojos esa emoción que sentí en 1925 a mis 20 años de edad. Al mirar por primera vez aquella majestuosidad creada por el hombre y me di cuenta de que él me admiraba [sic].

Es imponente de algunos cuadros e imágenes, que desde relaciones sujetas adquieren narración y notoriedad en sus referencias simbólicas ya adscritas. Como puede pensarse, aquello que hemos nominado como romance no solo es un significado que se da en el tiempo que habitamos desde relaciones interpersonales, sino entre un mundo característico de significancias propias, que ofertan en principio figuras de un tiempo visible como estímulo de lo decible. Tal vez, podríamos pensar que los espacios no solo se regulan en la forma en que me comporto, sino también en cómo hablo de ellos; en este caso que pensamos el romance como significado, los estudiantes precisamente hablan y refieren de acuerdo al valor estético que le tienen, y que a su vez, da muestra de una inclinación tendenciosa al romance, a conseguir expresar lo que se ha visto.

Ahora partamos al mismo lugar pero con diferentes lentes; las decisiones que representan más que selectividad también nos permiten examinar aquello que rastreamos. Al terminar la práctica pedagógica, consideramos pertinente realizar una autoevaluación resaltando el concepto de trabajo pensado durante gran parte de las clases, la escena. De esta forma, entre las diferentes preguntas que se formularon, una de ellas era: “En vista de que la enseñanza de la literatura en este proceso fue por escenas, ¿qué escena literaria de las leídas en clase recuerda y por qué?” Indiscutiblemente fueron variadas las respuestas, pero en vista de que buscamos seguir pensando el significado sobre el romance, compartiremos algunas que se acerquen:

- *La escena que recuerdo es la de Aurora porque su tema es romántico y por su dramático final que la protagonista muere.*
- *Me acuerdo de Aurora ya que me gusto mucho e impacto, porque trataba de un amor por no demostrar lo que los dos sentían, ella murió y el de arrepintiéndose por no demostrar cariño y una nostalgia murió internamente o de su ser.*
- *Me acuerdo de una escena del libro que compartimos de Aurora, la escena habla de que el joven está enamorado de una muchacha pero por miedo al rechazo no le expresa lo que siente [sic].*

Aurora es un cuento de Priscila Herrera de Núñez, en su momento les pedimos a los estudiantes que llevaran un texto de cualquier tipología, lo importante es que entre todos eligieran solo uno. Este texto fue el presentado, y como puede observarse en sus respuestas representó más que una elección. En su analogía, *Aurora* es la síntesis de *María* de Jorge Isaacs, esto por la época, la trama, su semejanza desde el inicio hasta el final, sin contar que comienza con un hermoso epígrafe de Isaacs “La dicha es un ensueño... y vivir es velar”.

Ahora bien, ¿qué podríamos pensar de esta elección y notoriedad en recordarla? Tal vez, de que *Aurora* y Carlos aún son jóvenes, sienten el uno hacia el otro el más puro y primer amor: “Blanca y vaporosa cual una visión, era como la sombra del primer amor que entrevemos en nuestros sueños de dieciocho años” (Núñez, 2017, p. 50). Puede ser que sea esta edad y amor de colegiatura de los estudiantes el que reconocen como propio sentir en el cuento, historias de amores contrariados que han vivido, ilusiones fugaces y dolorosas que han sentido o están por sentir, o tal vez sea ese estado de convalecencia de *Aurora* que es una tragedia inevitable el que desgarró la esperanza de su realidad.

No es voluntad, ni mucho menos necesidad. Pero podemos decir que en los significados sobre el tiempo que se habita está el sentimiento del romance, arraigado naturalmente a la existencia de las escenas que imaginamos o hemos visto para entonar como partitura. Para finalizar, una de las estudiantes daría como respuesta que recuerda

Más que todo las escenas que son tipo romance o drama, o que te dejan un aire como de intriga esas fueron mis favoritas [sic].

Aunque elucidamos este sentimiento en el resultado de ejercicios escriturales o elecciones textuales de la práctica pedagógica, es una actitud y arrebatado infundado, espacios que en su analogía con el teatro son escenografía que significan más que instrumental, un sentimiento sin edad que nos define y habita indiscutiblemente en el tiempo.

5.6 La educación de nuestros tiempos

Así que, con mucho cuidado, estiró su uniforme, se pasó la mano por el flequillo para arreglar un poco ese remolino indomable y se colocó en la fila, que avanzaba lentamente. Cuando por fin le tocó su turno, temblaba, pero eso sólo le causó impulso, precisamente, a hablar, atropelladamente, casi, casi sin respirar, para no pararse, para no ceder.

Insumisión, Yolanda Giner

5.6.1 Algunas maneras de existir en la escuela

En la autoevaluación preguntamos: *¿Qué escena literaria recuerda y por qué?* a lo que algunos estudiantes respondieron:

- *JS: Insumisión porque trata sobre los estudiantes*
- *JJ: La que más me marco fue la de insumisión, por qué está me identifica más como estudiante*
- *J: El cuento “Insumisión” siento que me incluía como estudiante*
- *CF: Recuerdo mucho la escena o el cuento “Insumisión”, porque fue con el texto que más me identifique como estudiante.*
- *MC: La escena de insumisión porque fue bastante interesante y también tuvimos que hacer un trabajo con él, entonces fue un de las escenas a la que más atención le puse*
- *SL: La escena del niño y su lápiz.*
- *JP: La escena en la que el niño rompió su lápiz rojo para hacer su bandera, porque me puso a pensar. [sic]*

“Insumisión” es un cuento cuya primera escena nos retrata: *Bajó los brazos y, oculto bajo la mesa, rompió el lápiz rojo de un golpe seco. Quien rompe su lápiz es un niño que por tal razón no puede hacer su tarea, al menos como la profesora la designó; entonces recurre a explicarle en la clase: Maestra, no he hecho la bandera. Como he roto el lápiz rojo, no se puede hacer. Pero tiene que entender, que no puedo dibujar una bandera a mi papá, porque todos los compañeros de la clase están haciendo una. Y eso tiene que ser porque todos sus papás son iguales, pero mi papá no es como los demás. (...) Yo no lo entiendo muy bien, pero siempre dice que los libros son lo único que nos sacará de aquí. Se pasa todo el día repitiéndome que estudie, que lea, que sea aplicado. (...) Pero no le he dibujado la bandera, como usted mandó. Le he dibujado un libro, de su color favorito: azul.*

Es claro que además de una situación de índole educativa el texto presenta una de índole política a través de una ideología de colores; sin embargo, no es ese asunto el que quieren los estudiantes poner en cuestión, sino el acto si se quiere “rebelde” del niño y las consecuencias que trae para sí. ¿Qué dicen las elecciones de “Insumisión” como una escena que recuerdan los estudiantes? Las respuestas no son simples porque los estudiantes no se extienden en explicitar una escena precisa que podamos concretar, aunque sí se reconocen en el rol de estudiantes a través de su elección. Y en ese sentido, ¿qué dice sobre los estudiantes las elecciones de esas escenas, y qué dice sobre las escuelas que han habitado?

Para pensarlo, el niño representa algunos asuntos incluso contradictorios: la rebeldía en determinados casos y el miedo o timidez en otros; y la admiración a su padre pero a la vez la incredulidad hacia el maestro. No es del todo evidente la relación que tejieron los estudiantes con el personaje del cuento para elegirlo como una escena significativa, pues no es abundante su argumentación; sin embargo, sus significados pueden exponerse en medio de las ambivalencias planteadas en principio. Eso más que certidumbres, nos arroja interrogantes sobre lo que significa la escuela en relación a los principios, valores o enseñanzas familiares, pues el niño se ubica en una disputa entre lo escolar y lo familiar; lo que origina su miedo de compartir lo desarrollado, y así mismo, su decisión de realizar un ejercicio a su voluntad. Y para continuar, hay una escuela que si bien no se menciona directamente en el cuento, sí se sobreentiende que es un lugar en que se presentan los hechos. Entonces, ¿por qué los estudiantes no discuten que el temblor y nerviosismo al hablar se

presenta en el aula de clase?, ¿lo ven como algo que comúnmente sucede en la escuela y el cuento es solo la reafirmación?, ¿eligen las escenas de “Insumisión” porque allí niegan o afirman la escuela que el cuento quiere mostrar?

Para seguir pensando los significados sobre educación, tenemos el siguiente ejercicio:

Eran las 5:30 AM y yo no quería levantarme para ir a estudiar mi madre me estaba llamando y yo ni le prestaba atención ya que todavía estaba muy dormido ya pasados 15 minutos ella se queda callada, me sorprendió porque no es típico de ella estar en silencio, entonces decidí seguir durmiendo, mi madre abre la puerta y trae un vaso de agua fría con hielo entonces... / me lo tira encima de mi cara haciendo que me despierte de un salto y caiga de la cama al piso, dándome un golpe que me recordó que tenía que llegar temprano a clase porque era mi primer día en la universidad. Y darme cuenta que esto no era como en el colegio que yo podía llegar tarde y los profesores no me decían nada en la universidad todo era distinto mas compromiso, y eso me dio a entender también que yo me estaba educando para ser una mejor persona... / así que tome un café me arregle y salí motivado con ansias de aprender... [sic].

¿Para qué sirve la escuela a ese que dice, *yo me estaba educando para ser una mejor persona*? Hay algo cierto y es que el estudiante piensa que la escuela “es” para algo, en este caso, para ser *mejor persona*; desde cierto punto de vista es optimista o esperanzador, apunta quizás hacia el lado más humano del estudiante, más cuando en el siguiente fragmento agrega su narrador que salió *motivado con ansias de aprender*. ¿Acaso se puede pensar que aprender lleva a ser mejor persona? Aprender o ser mejor persona no es algo que pueda medirse, y por tanto, entendemos que si los estudiantes lo toman como una de las razones por las que se educan, se proponen a la vez con su educación algo que tal vez es inalcanzable y en ese sentido, siempre afanará. Como maestros ese es un significado que compartimos sobre el sentido de la educación, pues creemos que ella en esencia no es el camino a algo que pueda o deba alcanzarse, porque sería una tarea que luego de cumplida dejaría de demandar esfuerzos, más bien, ella es un estado o una actitud. La educación significa para nosotros, entre otras cosas, una disposición.

Sin embargo, otro significado que podríamos desarrollar a partir de los fragmentos referidos, nos lo da a pensar y elaborar Estanislao Zuleta en “La educación, un campo de combate”:

Nuestra sociedad necesita no sólo formar burócratas, necesita también crearle a todo el mundo la ilusión de que es una persona con posibilidades, con futuro, y de que la educación es un "ascensor" social (...) nuestra sociedad necesita crear y alimentar la ilusión -de la cual vive por lo demás- de que es una sociedad democrática, en la que hay movilidad social e igualdad de oportunidades. Esta ilusión se expresa en el manido cuento del individuo que llegó a ser lo que sus padres no eran y que sirve para demostrar que la nuestra no es una sociedad cerrada, sin movilidad social. (2010, p. 26)

Que la educación sea vista como una “ilusión”, para nosotros no plantea un asunto peyorativo, al contrario, puede hacer de ella una práctica con sentido. Lo clave es pensar en cuáles direcciones se alimenta la ilusión y cómo se hace; Zuleta al respecto expone que hay una “ilusión” de movilidad, de ser otro; una que presenta un espejismo de igualdad en las posibilidades “para ser alguien en la vida”. Desde luego podríamos compartir tales ideas, pues la educación ha sido amañada a muchos sectores sociales y políticos a lo largo de su historia; sin embargo no queremos caer en la facilidad de decirlo, sino que preferimos, a partir del análisis que hace Zuleta de la educación como “ilusión”, elaborar nuestra propia mirada al respecto. La “ilusión” referida, en cierta medida algunos estudiantes la significan al escribir en sus fragmentos que se educan para *ser mejor persona y aprender*, y en ese sentido, ahí develamos la potencia de la “ilusión”: invita a la ficción. *Ser mejor persona y aprender*, indican en principio que “hay algo que uno no es o uno no sabe” pero que puede llegar a serlo o saberlo, con eso no queremos sugerir en los estudiantes una ausencia epistemológica u ontológica, sino solamente una posibilidad de moverse en el deseo de libertad respecto a las decisiones que toma para sí. Y la potencia de la ficción reside precisamente en eso, en la libertad para hacer de una ausencia una revelación, porque la ficción propone recorridos por senderos no existentes, y una “ilusión” es quien materializa lo que en el tiempo vivido no está, no es o no existe. La educación como ficción invita a conocer lo que uno es, o lo que uno siendo, no comprende.

5.6.2 El tiempo que los profesores habitan

**

No leo, estoy vigilando en frente mío a una fila de más de 10 compañeros dispuestos con apatía en sus pupitres para la hora de lectura. —No pueden desconcentrarse —me dijo la maestra al oído, si no les pone un punto negativo. —¿Pero qué es desconcentrarse? —Pienso y no le pregunto. —Yo quiero leer ¿y no puedo por vigilarlos? Asimismo justo en frente hay alguien que nos mira con atención, a mí y a mis otros más de 10 compañeros. La maestra inspecciona atentamente también, desde su pupitre; ella no está leyendo.

Escena pedagógica, VII

**

A los lugares y cosas desconocidas se señala con el dedo. Se dice en *Cien años de Soledad* que “el mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo” (García, G. 2012, p. 9). Después de varios meses avistando el regreso, podemos pisar de nuevo esta gran estructura pintada de verde y blanco, el vigilante y profesores en cada ubicación por la que preguntamos nos señalan con el dedo. La coordinadora ha revisado en detalle cada papel que notifica burlescamente de forma segura nuestro regreso, y a sus inconsistencias las ha señalado con el dedo. El profesor cooperador ha trazado imaginariamente con el dedo los horarios de clase y las temáticas a apoyar para este periodo. Aquí faltan dedos. Los estudiantes que nos vieron en la virtualidad y no podemos reconocer se hacen visibles con el dedo que nos señala. Hemos visto un profesor que trata de incompetentes e insensibles a los estudiantes, los acusa de ser una sociedad inútil y débil a diferencia de la suya, recae en ellos el peso de la generación; este gesto de enfado y sin control en que los señala también lo hace con el dedo. Volvemos a decir, que a los lugares y cosas desconocidas se les señala con el dedo.

Escena pedagógica, VIII

**

Aún está oscuro pero los niños despiertan para llegar a la escuela cuando apenas clarea el día. La primera hora de la jornada es la destinada para la dirección de grupo. Y la maestra, directora de grupo, dedica sus esfuerzos, vociferando, a organizar el aula de manera limpia y ordenada, y si alcanza, a llamar a lista. En su bolso, los niños llevan cinco o seis cuadernos más los libros de cada materia del día, para matemáticas son dos. Más los colores, la lonchera, ¿sus juguetes? —El profesorado para los niños de segundo busca aumentar la calidad educativa. Que aprendan desde ya. —Dijo la coordinadora alguna vez. Es abril, y la maestra de matemáticas no sabe o no recuerda que aquel niño no ha aprendido a leer; no le corresponde a ella enseñarle, y ningún estudiante corresponde a ningún profesor, porque solo llegan y se van. —Lo mío son los números. —Dice un maestro. —Lo mío los cuentos. —Dice otro. —A mí corresponden los mapas... A los niños corresponde todo. En su bolso, los niños llevan cinco o seis cuadernos más los libros de cada materia del día, para matemáticas son dos. Más los colores, la comida, ¿sus juguetes? —Cuando despierto para venir, aún es de noche y no he dormido bien. —Dice un niño.

Escena pedagógica, IX

Todo profesor fue en algún momento estudiante, y algunos, aún lo seguimos siendo. Y los que ya no son, ¿todavía conservan el recuerdo? Es la manera de mostrar que en nuestro espacio escolar está nuestro tiempo, y de ese modo, lo habitamos tanto en presente como en pasado y en futuro; somos varios que se distribuyen en la temporalidad que representa a la escuela y desde allí la enjuiciamos. Que seamos varios que juzgan a la vez, indica complejidad para comprender la escuela porque da apertura para interrogarla.

La escuela en el recuerdo es antes que nada, un profesor.

5.6.3 La educación en tiempo de pandemia

Entiendo contar cien novelas, o fábulas o parábolas o historias, como las queramos llamar, narradas en diez días, como manifiestamente aparecerá, por una honrada compañía de siete mujeres y de tres jóvenes, en los pestilentes tiempos de la pasada mortandad.

Proemio de Cuentos del Decamerón, Giovanni Boccaccio

Es *El Decamerón* uno de los relatos históricos más sugerentes en términos de la educación en pandemia. Para alguien, podría sonar totalmente inútil contar historias en un tiempo de supervivencia si no mira a la narración como una manera de sobrevivir a la angustia. Contar es esperar la muerte porque el muerto nada puede decir, en el sentido literal de la palabra. Y entonces, ¿qué nos ayudó a contar la educación en nuestro *pestilente tiempo de la presente mortandad* mientras esperamos la muerte?

Lo primero es que no pudimos retirarnos a los alrededores de la ciudad ni habitamos alguna montaña lejanísima donde escapáramos de la peste, al contrario, como ermitaños destinados al olvido permanecimos en casa para plantar cara a un tiempo problemático. Todo llegó al hogar, el trabajo, la educación... Porque en nuestros tiempos más que prohibido, es difícil detenerse y alejarse; nada cambia en esencia, excepto que una situación que no controlamos así lo exija. Volver a pensar cómo son las cosas ahora y cómo eran antes, cómo hacer con la escuela ahora y cómo se hizo antes, es perder un tiempo que necesitamos. Sin embargo, esos pensamientos, como el moho, invadieron los lugares más oscuros que muchos habitamos en pandemia. Todo planteó nuevas significaciones, la condición humana en la fragilidad en que se ubicó, promulgó otras miradas de lo que pasa afuera y adentro de casa; los problemas sociales se agudizaron y el pensamiento humano también. El significado de la educación no tuvo escapatoria; también fue centro de atención.

Aun así, no alcanzamos a entender qué fue de nuestra educación en este tiempo. No lo esperábamos y cuando se presentó, el ritmo que acusó a veces nos dejó ciegos y sin juicio. En nuestros trabajos particulares de apoyo a estudiantes de escuela en tiempos de pandemia, comprobamos además de los propios, los significados de otros sobre una educación que se hizo difusa. Muchos niños no entendieron nunca qué sucedió, por qué las tareas asignadas pasaron de dos a siete y por qué los horarios cambiaron para ser más extenuantes. Alguna vez solo vimos frustración, muros oscuros reemplazando el aula de clase. Y observamos, como es común en el tiempo que habitamos, una saturación de información. Profesores que tuvieron que ocupar el rol de presentadores en producciones audiovisuales elaboradas por

ellos mismos, donde exponían la información como ya estaba contenida en otros videos y plataformas. Lo importante fue que el profesor dictara la clase, lo esencial era ser la cara del video. En ocasiones vimos cómo se reemplazaron los medios, nunca las formas y contenidos.

Ser estudiante y profesor a la vez en una educación virtual en pandemia, trae consigo la capacidad de una doble mirada que no se inclina arbitrariamente por una de las dos en su defensa. Pudimos pensar lo educativo en ambos términos, pudimos sentirlo; y fue valioso en la medida de que es una contingencia irrepetible, como fue irrepetible la situación medieval que nos presenta *El Decamerón*, y a diferencia de aquel tiempo, el nuestro se pudo aprovechar de elementos artificiales para continuar con los encuentros de que consta la educación. Con los medios digitales teníamos elementos para educar, pero entonces ¿fue la prolongación de la pandemia la suficiente para hacerlo o para aprender cómo hacerlo, o tal vez, para ninguna de las dos?

Sin embargo, nuestras inquietudes no se inclinan principalmente hacia los usos, beneficios o desventajas de lo virtual, no es un campo dominado, más bien, se dirigen hacia lo que dijo la virtualidad sobre la educación de nuestro tiempo: los niños ante la pantalla negra, por ejemplo, se sintieron impotentes, al menos algunos de los que por nuestra trayectoria pasaron, necesitaron un apoyo que los liberara de la confusión en que estaban. No estamos seguros de las razones de esa necesidad de compañía y eso nos planteó algunas preguntas: ¿descubrimos con la virtualidad un valor intrínseco de la educación en compañía?, o por el contrario ¿aprendimos que en la educación también es imperante necesitar lo menos posible a los demás?, ¿comprendimos qué significa educarnos juntos y educarnos solos? Y también, que la angustia y a veces desinterés se hayan presentado, ¿se debe a que no estábamos preparados profesores y estudiantes?, ¿o a la negativa de plantar cambios reales para una forma diferente e inesperada de educar?

También queremos pensar otros significados sobre la educación en nuestro tiempo a partir de las ideas de Philip Jackson en “Participación y absentismo en la clase” (s. f) pues expone lo que en el siglo XX fue uno de los principales enfoques de la investigación en educación: “la atención”. A lo largo de ese siglo, en la medida que nacía el interés por la conducta y la psique humana, las preguntas radicaron en la “atención” que un estudiante

presta; y por eso Jackson dirige una cuestión al maestro: “Cualquiera que haya enseñado no habrá dejado de preguntarse de cuando en cuando si sus alumnos están con él o no” (p. 123). Hubo numerosas técnicas para “medir” la atención del estudiante a la clase, por ejemplo la de un doble observador, entre otras. Pero, ¿qué ocurrió con todos los postulados planteados sobre la atención en el siglo XX, cuando la educación virtual obligó formas distintas de relacionarnos con el saber en el aula de clase?, ¿se derrumba todo cuando el maestro en la educación virtual en pandemia no tiene las mismas posibilidades, a veces ninguna, de percibir si los estudiantes están con él o no?

Hubo una técnica, explica Jackson (s. f) creada por Benjamin Bloom, se nombró *recuerdo estimulado* y consistía en dar al estudiante la alternativa de escuchar dos días después una clase en la que estuvo presente, mediante una grabación efectuada al momento del encuentro. La técnica constó en pausar la reproducción aleatoriamente y preguntar al estudiante qué estaba pensando justo en ese momento (p. 134). Pues bien, el uso de la técnica no nos inquieta tanto como los sentidos de los recortes o pausas que sugiere. De hecho, para la presente investigación, nuestra búsqueda de significados elaborados en los encuentros virtuales a veces consistió en estimular algunos recuerdos sobre la práctica, sobre los instantes de clase, solo que con un pequeño cambio: pausábamos las grabaciones de clase no para mirar el nivel de atención de los estudiantes, sino para examinar el nivel de atención nuestro. Así se rescataron infinidad de momentos de la clase que sugirieron en nosotros otras posiciones teóricas o metodológicas. Podríamos decir pues, que mucho de lo que hallamos fue una especie de *recuerdo estimulado* por las grabaciones de clase. Y valen entonces las preguntas: ¿la educación virtual permitió una mirada más rigurosa hacia la relación que construimos con la clase y a la vez, con nuestra investigación?, ¿nuestra percepción de los detalles, instantes, fragmentos o escenas contenidas en las grabaciones virtuales de qué maneras enriquecieron nuestra propia evaluación?

Y por otra parte, ¿de qué modo se pudieron adaptar todos los postulados sobre la atención del siglo XX a una educación virtual en pandemia?, ¿vale aún preguntarse por la atención que el estudiante “presta” a la clase? Y si es así, ¿un maestro cómo se entera si lo siguen o no? Claro está que la posición de ambos actores, maestro y estudiante, cambió radicalmente y en efecto, la relación que tienen con el conocimiento también. ¿Qué nuevas

relaciones se tejieron hacia el conocimiento que brinda la escuela en un contexto de pandemia, cuáles se efectuaron realmente? Esta pregunta, porque pensamos que educar en un tiempo de pandemia, más que focalizar la atención en la figura del maestro, que a veces es imposible, exige ponerla a disposición del objeto de conocimiento; que en ocasiones se brinda de mil maneras en las plataformas virtuales. Entonces bien, si la educación en la virtualidad configuró la “soledad” del estudiante, la pregunta ya no radica por las relaciones con el otro, sino con lo otro, esto es, con el objeto de conocimiento.

Para nosotros algo es claro, y es que los significados que tanto maestros como estudiantes elaboran de una educación en tiempos de pandemia se deslizan entre lo incierto y lo desconocido. Casi todo queda en preguntas, aunque las preguntas también son una respuesta. Hay certidumbres en las maneras de percibir una educación de tal índole, mas no en las maneras de comprenderla. Son tan variados los interrogantes que encontramos siendo tanto profesores como estudiantes en la virtualidad, que creemos en eso nuestro significado más claro de lo que pasó con la educación en pandemia: preguntó por ella misma. Con eso queremos decir que la educación en esencia puede consistir en aprender a pensar para qué aprendemos en un tiempo determinado, y desde luego para cada época las respuestas fueron y son distintas, sin embargo, coincidimos con que la matriz para cada una es común, y tiene que ver con lo que nombró el primer estudiante a quien referenciamos en el presente capítulo: *nos educamos para ser mejores personas*. Y agregamos: para el tiempo que habitamos.

6. A modo de cierre

Investigar en tiempos de pandemia no fue lo más confortable que hubiéramos podido imaginar para la culminación de un pregrado; al contrario, presentó un camino tan hostil que desencadenó la angustia. Ir buscando lugares en los que posicionarnos, jamás ofreció seguridad; todo estuvo a merced de una contingencia tan grande como un dios. Pero algo comprobamos, una apuesta honrada por el conocimiento no es necesariamente un ofrecimiento cómodo. Entonces, lo podemos decir: con este trabajo no aprendimos a llegar, tal vez sí a mudar.

¿Dónde comienzan y terminan las preguntas? Y en nuestro caso, cabría cuestionar ¿qué hay en los significados hallados y qué hay después de ellos? y es más, ¿debe haber alguna cosa? Por ahora, tenemos duda de si hemos explorado o no los límites de nuestra pregunta, pues no sabemos cuáles son; y en ese sentido, para hacer desenlace de lo que con certeza por ahora fue explorado, quedan situaciones que no tienden a concluirse a modo de cierre, sino a escaparse por algunas líneas de fuga:

6.1 ¿Qué nos permite pensar los significados?

A este punto, hemos pensado los significados como la manifestación de las relaciones que un estudiante establece con el mundo, y ahora habrá que añadir al respecto que no es la precisión, rigor o certeza con que lo hace lo que nos atrae a seguir pensándolos, sino la simple e inherente posibilidad de elaborarlos con la literatura. Y entonces ante su inevitable revelación, y que por lo demás es necesaria, los significados lo que dan a pensar es que seguirán dándonos de qué pensar; a este caso, en nuestra profesión.

Dicho esto, los significados no son la promesa o garantía de algo premeditado con cautela, sino una aparición sin precedente. Por lo tanto habría que preguntarnos, ¿dónde alojarlos?, ¿cómo? Por eso tal acontecimiento nos permite pensar en un significado que elaboramos sobre la educación: no ofrece puntos de llegada sino sitios de partida. En tal medida, el estudiante no es un prototipo en potencia que se deba a la consecución de un fin

de la educación; mejor, es la posibilidad latente de su voluntad y deseo de partir de sus comprensiones; que se le exponen a modo de los significados que ha elaborado.

6.2 ¿Qué nos permiten pensar las escenas pedagógicas?

Ahora que lo pensamos, el camino emprendido es un movimiento impersonal que nunca nos ha pertenecido, es el rastrojo que dejamos al asegurar que volveremos a él. Habrá que decir, que las denominadas *Escenas pedagógicas* permitieron pensar, además de esa relación común del objeto con el investigador que le acecha, al investigador con el examen de sus propias formas de observación. Esta categoría un tanto informal, afirma que toda escena se construye en un escenario, y que los elementos dispuestos juegan un papel importante para el espectador.

Este escenario que no es solo vanidad de estilo se nos presentó inicialmente neutral, formas “simples” vislumbradas en las llamadas prácticas tempranas de algunos semestres: como estructuras físicas y organizativas, estudiantes, profesores y administrativos que comparten semejanzas, donde parecía que no había sorpresa alguna. Pero de un tiempo para acá, podemos comprender que en ese escenario hay algo más que se sale de sus límites. Es el acontecimiento que se exhibe y convierte en escena, y es esta última que emerge dejando como trazo la perspectiva.

Finalmente, pensamos con la perspectiva en las *Escenas pedagógicas*, que el maestro asume una posición que lo sitúa en la experiencia, no a su margen. Donde quedará por considerar, además de los comúnmente utilizados diarios de campo o bitácoras, otros y diferentes instrumentos de información para la investigación, que supongan una fractura desde sus particularidades, y los cuales puedan hacer aparición a propias apuestas narrativas en la práctica pedagógica.

6.3 Enseñar literatura

Antes que alejarnos, la literatura debería acercarnos a la vida. Esta postura no es una inflexión, ni mucho menos representa subversión; porque el juicio determinante de que la literatura es vida no es suficiente. Es incoherente con la vida que personas valerosas clamaran con la palabra escrita un insaciable estado de realidad, y como profesores en su enseñanza no salgamos de verla como simple artificio de entonación de formas compuestas. Por ejemplo, ¿Cómo puede pensarse que aprendamos primero a conjugar los verbos con los tiempos que a verbalizar el tiempo? esto en relación, a que no son sólo los aditamentos ni el margen de su estilo literario el efecto de lectura, son también los principios que trae consigo la literatura, que figuran tan indestructibles como invulnerables a la ola de calor y destierro de las opiniones aproximativas. En este sentido, la literatura vista por escenas entrecruza los destinos de la vida, que habitan aunque no lo creamos fragmentarios en la intermitencia de nuestra existencia. Y solo ahí podemos comprender, que la literatura no es la semejanza de la vida que la narra con la vida que la lee; sino su confrontación de sus siempre fragmentarios recuerdos y sueños.

7. Referencias

- Aínsa, F. (2003). Del espacio vivido al espacio del texto. Significación histórica y literaria de estar en el mundo. *Anuario de filosofía argentina y americana*, 19-36.
- Astete, C. (2012). El tiempo y el espacio sociales: implicancias en la investigación pedagógica y educativa. *Horizonte de la ciencia*, 43-50.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, Alfaguara.
- Benedetti, M. (2000). Asalto en la noche. En M. Benedetti, *Buzón de tiempo* (págs. 33-37). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Madrid: Taurus.
- Borges, J. (2017). El Tiempo. En J. L. Borges, *Borges Esencial* (págs. 479-503). RAE.
- Borges, J. (2017). El Tiempo Circular. En J. L. Borges, *Borges Esencial* (págs. 346-349). RAE.
- Borges, J. L. (2017). La supersticiosa ética del lector. En J. L. Borges, *Borges Esencial* (págs. 283-286). RAE.
- Borges, J. (2017). Son los ríos. En J. L. Borges, *Borges Esencial* (pág. 534). RAE
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: EDITORIAL LUMEN.
- Márquez, G. (2012). *Cien años de Soledad*. Bogotá: Norma
- Jackson, P. (s.f.). Participación y absentismo en clase. En P. Jackson, *La vida en las aulas* (págs. 121-148). Morata.
- Klafki, W. (1976). *Sobre la relación entre didáctica y metódica*. Trad. de Alicia de Mesa y Alvaro Pantoja. *Revista educación y pedagogía*, 85-108.
- Kundera, M. (1983). La desprestigiada herencia de Cervantes. En M. Kundera, *El arte de la novela* (págs. 2-7). Fabula Tusquets.
- Lledó, E. (s.f.). La temporalidad de la escritura y la semántica de la literatura filosófica. 119-136.
- Núñez, P. H. (2017). Aurora. En *Varias cuentistas colombianas* (págs. 41-65). Bogotá: Biblioteca Básica de Cultura Colombiana.
- Passeron, J & Revel J. (2005). *Pensar por casos. Razonar a partir de singularidades. Penser par cas*. París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

-
- Rancière, J. (2010). ¿Existen acontecimientos de la vida intelectual? En J. Rancière, *Momentos políticos* (págs. 19-23). Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Rancière, J. (2010). La división del arjé. En J. Rancière, *Momentos políticos* (págs. 43-51). Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Rancière, J. (2010). Qué puede significar "intelectual". En J. Rancière, *Momentos políticos* (págs. 65-69). Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Laertes Educación.
- Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Rancière, J. (2014). Definición de una escena. En J. Rancière, *El método de la igualdad. Conversaciones con Lurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. (págs. 98-105). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2014). *El Método de la Igualdad, conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Rancière, J., y Jdey, A. (2018). *La méthode de la scène*. París: Lignes.
- Rancière, J. (2019). *Los bordes de la ficción*. Edhasa.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. México D. F.: Fondo de cultura económica.
- Steiner, G. (1997). *Errata el examen de una vida*.
- Steiner, G. (2005). *La idea de Europa*. Madrid: Siruela.
- Vallejo, C. (1959). *Los heraldos negros*. Lima: Editora PERU NUEVO LIMA.
- Viñao, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista complutense de educación*, 9-45.
- Zuleta, E. (2010). La educación un campo de combate. En E. Zuleta, *Educación y democracia: un campo de combate* (págs. 9-47). Demófilo.
- Zuleta, E. (2010). La participación democrática y su relación con la educación. En E. Zuleta, *Educación y democracia: un campo de combate* (págs. 74-85). Demófilo.