



Significados sobre el tiempo habitado: una indagación desde el método de la escena en la enseñanza de la literatura¹

José David Yepes Ramírez*

* Universidad de Antioquia, La Ceja (Antioquia), Colombia.
jose.yepesr@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-3390-6955>

Cómo citar este artículo:

Yepes Ramírez, J. D. Significados sobre el tiempo habitado: una indagación desde el método de la escena en la enseñanza de la literatura. *Cuadernos Pedagógicos*, 25(35), pp. 1-15.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/353132>

Resumen

La presente investigación es una propuesta que apunta con el método de 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 pedagógica. 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.



Meanings about the Time that is Inhabited: A Research from the Scene Method in the Teaching of Literature.

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 to analyze some reading and writing exercises of scenes developed by the students; the second one considers as a starting place the elaboration of some writing pieces called Pedagogical Scenes to present experiences that disrupted our professional practicum. 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.

No hay procesos revolucionarios, hay una escena revolucionaria
Jacques Rancière, 1988.

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 comfortable 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 Kairós, 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 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

1. Introducción: para comenzar a pensar la singularidad

Para la sociedad actual la naturaleza del tiempo es cronológica. De ahí el esfuerzo tendencioso de categorizar un momento cualquiera en el intersticio destacado que la historia sagrada y respetada le asigna. Es el caso de los estudios culturales, que acuden al concepto de tiempo como técnica para comprender un fenómeno histórico, es decir, el tiempo convertido en instrumento concreto que da ubicuidad y valor estético a eso que se quiera visualizar. Este arraigo conceptual y práctico del tiempo pareciese replicarse simplemente porque es un objeto de estudio abstracto, lo cual puede significar que cualquier configuración de las formas de concebirlo es un intento efusivo e incluso inútil.

Esta última causal, que figura en una transmisión hereditaria, también se instala en la enseñanza de la literatura como formas de vivir el tiempo posmoderno estandarizado. Una muestra de ello, son los estudios sobre obras literarias que se circunscriben a evidenciar en narrativas la configuración escenográfica de una época o de evocar en la representación de algunos personajes elementos distinguibles que lo acrediten como perteneciente a un lugar. Estas perspectivas civilizatorias buscan en la literatura estructuras fijas de las que se pueda reconocer y dar ubicuidad a un suceso. En este sentido, su estudio se restringe en distinguir ya sea figuras congeladas por el pasado o predicciones que arrojan hipótesis sobre el tiempo en progreso. De aquí que, desde esta perspectiva, una situación o momento literario existirá o existió, pero no coexiste en el presente, es decir con el tiempo que habitamos.

Dado lo anterior, el presente texto visualiza la puesta en cuestión como el interés de pensar otra forma de concebir el tiempo en la enseñanza de la literatura —según los planteamientos de Jacques Rancière (2014 y 2018) sobre el método de la escena— esta determinación se plantea y sitúa desde dos sujetos: el estudiante con la elaboración de significados sobre el tiempo que habita; y el maestro con la escritura propia que surge de las prácticas pedagógicas. Por último, con estas dos piezas partidarias del mismo bando, se expondrán algunas reflexiones o consideraciones finales que se alojaron durante la indagación.

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, 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 período. 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

2. Tiempo en disputa

Para Jorge Luís Borges (2017a), la discusión sobre el tiempo permite pensar lo que Henri 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” (Borges, 2017, p. 497). La predilección a utilizar el concepto como simple elemento circunstancial en la literatura es quién integra la máxima causal del problema. Desde esta posición, como respuesta a los cuestionamientos ontológicos sobre el tiempo, la escuela y consigo las prácticas literarias, se han inclinado en concebirlo como fenómeno objetivo, no modificable por la conciencia humana ni mucho menos por sus interpretaciones, pareciese servir solo para construir líneas del tiempo, para dar respuestas que terminan con el año de publicación de un texto y, tal vez, por esta unívoca interpretación es que el tiempo no llega a representar más que un montón de ayeres y porvenires indescifrables. Podríamos pensar que esta percepción del tiempo es la de Ptolomeo sobre el universo: yo en el centro, pero a mi alrededor orbitan cuerpos celestes, que están ahí definidos y a su vez en constante movimiento, que no toco ni tampoco me alteran, pero que sin duda existen desde el momento en que los estoy nombrando. En esta misma perspectiva, en el rastreo a algunos planes de estudio de Lengua Castellana en la educación básica, en el componente literario y en las mismas prácticas que el profesor estimula, encontramos formas en que se le da tratamiento al tiempo, que al final se consolidan en estudiar un fenómeno histórico desde los esfuerzos de grandes obras literarias; esta función meramente topográfica, ubica —sin cuestionamiento alguno— un texto que por sus descripciones figuradas remite a una época de la historia. Y aunque es una mirada interesante y respetada, en muchos casos la literatura se comprende solo como información o curiosidad que se encierra en lo tangencial, y de la cual no existe en sus lineamientos argumento plausible que establezca una relación sincrónica y de discusión entre el tiempo literario o del texto y el tiempo que habitamos. En este sentido, más que como concepto, la puesta en cuestión son las formas en que los estudiantes relacionan el tiempo literario con el tiempo que habitan que, según Fernando Aínsa (2003), es el tránsito del *espacio vivido al espacio del texto*. Esto nos lleva a reconocer el tiempo como actitud y preocupación por el “estar ahí” existencial, que sugiere en la alteridad de formas otras dimensiones del pensamiento.

3. El método de la escena y las Escenas pedagógicas

El método que aquí se propone no es prescriptivo, tampoco está fundado en alguno de los grandes paradigmas de la investigación actual, no alardea de una planeación exacta que cumple a cabalidad sus alcances, simplemente se resume en una forma de llegar a; no es la única, es solo eso, una de las formas. Ya escrito lo anterior, se entrevé en el lector sospechas, desconfianza de su legitimidad, incredulidad. Pero a sabiendas de sus requerimientos y dadas las circunstancias, lo plantearé de otro modo. Hay una denominación genérica dentro de la investigación que devela aquello que indiscriminadamente surge de variables no siempre correspondidas, la categoría emergente —tal como es llamada— representa en sí misma una excepcionalidad, la línea que se ha salido de la margen para configurar nuevos trazos. Esta categoría emergente supone en su alteridad nuevas formas de decisión sobre objetivos y contenidos que, quizás, tal como se puede ver, no se establece al comienzo del texto sino en una nota al pie; no supone de entrada unas *formas de organización*, sino *formas de realización*, tal como las nombraría Wolfgang Klafki (2013).

Pero a quien suene esto pura vanidad de estilo, también hay dos aristas durante la indagación que respaldan su predilección. La primera tiene que ver con un concepto clave y un tanto despreocupado de la pregunta, a saber, significados. Precisamente se ponen sobre la lona, porque un significado no está constituido, sino que se construye, es un ejercicio de la razón, sujeto a perspectivas e interpretaciones que se desmarcan de ser reducidos a certeza o falsedad; los significados implican un trabajo hermenéutico que seduce a la expansión del conocimiento. La segunda arista tiene que ver con la actual contingencia —de cualquier índole— provocada por la Covid-19, que ha desestabilizado los cimientos sobre los cuales la escuela creía estar parada, esto evidenciado en el cambio instantáneo de modalidad de la presencialidad a la virtualidad y viceversa, así mismo, como de jornadas y materiales, y hasta de profesores que se debaten entre utilizar un computador o una pizarra. El tiempo que vivimos resultó ser un desacierto, la vida está cursando probabilidad en estadística y las formas en que la práctica pedagógica se desarrolló no pudo salir indemne de sus causales. Pues,

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)

Esto para decir que, en esencia, la metodología utilizada durante la indagación es reaccionaria desde estas dos aristas, porque no pudo constituirse como un acto

simple que pasa desapercibido, sino como la premisa portentosa de atender al problema desde la realidad como punto de referencia.

Cuando pensamos en la palabra escena, por asociación nos trasladamos a los teatros, cines, parques, libros, etc. Y aunque es una palabra que asiste multitudinarias veces a nuestro uso del lenguaje cotidiano, también existe la posibilidad de agujerearla para pensarla como concepto. Dice Rancière y Adnen Jdey (2018), “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). Cuando la escena asiste a este diálogo, es precisamente porque el concepto no solo integra decoro, sino porque en ella se puede justificar una nueva forma de concebir la enseñanza de la literatura; es, si se quiere, una posición filosófica que toma el lector y escritor de pensar la escena como el estudio de esa parte por el todo y no solo como una parte en el todo. La escena representa la interrupción entre una serie inagotable de hechos, la minuciosidad que corrompe el eslabón, el destello de luz que estropea la completa oscuridad. Ahora bien, reiteramos, la escena en realidad constituye un método. 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), y 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). 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 estudiante.

Todavía quedaría mucho por hablar sobre la escena como método. Pero entonces, para ser coherentes hay que señalar argumentos que puedan materializarse, que sean “más evidentes” sobre las actitudes que tomamos para provocar esos significados de los que habla la pregunta originaria. En este sentido, la propuesta metodológica de la presente indagación fue planeada para dos grupos de estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Técnico Industrial Simona Duque del municipio de Marinilla. Conviene recordar que a las prácticas pedagógicas las permeó un hecho no menor, que es la contingencia sanitaria causada por la Covid-19, situación que desplaza el lugar de la escuela a medios digitales, explorando sus límites, alcances y sentidos, entre otros asuntos. Para esta búsqueda, bastará decir que la escena es un recorte; y entonces necesariamente también una elección. Estos dos puntos, recorte y elección, fundamentales para considerar a la escena, la justifican como un método en la medida en que quien la recorta o quien la elige es de entrada una singularidad, una subjetividad. En primera instancia, valdrá hacer la precisión que las elecciones de textos también representan significados y la estimulación con lectura en voz alta —grupal e individual— de algunos cuentos, fue primordial para provocar ejercicios dialógicos que pudieran hablar de esa singularidad que se elige, de esas escenas que representan más que apariencia. Además de esto, el uso de otros materiales, pasajes de revistas y periódicos, relatos anecdóticos, son solo elementos que en su efecto de lectura permiten la exposición de significados. En segunda instancia, otra posibilidad y tal vez la más importante,

fue la escritura. Es así como, “la escena solo existe en el caso de que yo le dé vida a través de la escritura” (Rancière, 2014, p. 99), escrituras individuales que retrataban momentos de algunas escenas de la vida; lectura de algunos cuentos a partir de la composición de imágenes; provocación desde epígrafes sobre la construcción de relatos —intentando acercarse a la alegoría—. Además de escrituras grupales, como la creación de una sola viñeta, de una historieta desde diferentes materiales y entre otras prácticas como el cadáver exquisito. Cada una de estas instancias, sin duda tentadas por el método de la escena, fue en su generosidad constituyendo significados de los estudiantes sobre el tiempo que se habita.

Ahora bien, resultó inevitable —y qué bueno que fue así— que cualquiera de estas prácticas revelara en el camino pensamientos del oficio del maestro, que no aspiraban a reducir la práctica a actividades concluidas, sino a experimentar emociones inmediatamente dadas. Dice Rancière (2010) que “el puente es paso, pero también distancia mantenida” (p. 27) y, en esta sintonía, pudimos pensar la estancia en la práctica pedagógica como puente, cada vez aún más distante en el tiempo, 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 se refería Marcel Proust (1927) con el compendio de su obra maestra. Entonces, ante esta tautología ¿para qué esforzarse en recuperarlos? Porque solo así podemos recomponer nuestras propias escenas. En el intento de elucidar algunas de estas Escenas pedagógicas, el lenguaje y la escritura se convierten 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 borrado del recuerdo son, ante todo, proximidad.

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 desconsuelo de la realidad para solo quedarnos con el augurio.

Escena pedagógica

4. Algunos significados sobre el tiempo que se habita

De lo anterior, ¿qué forma de análisis preferimos? Si pensamos con alguna seriedad la escena, llegaremos al punto de equipararla como un caso que devela en su singularidad no más que respuestas al problema que inicialmente se plantea. Dice Passeron y Revel (2005) que “un caso es el producto de una historia” (p. 15) y que, para efectos de la indagación, podríamos decir que también lo es de un significado. Pues “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). Es producción, precisamente porque se traduce en la comprobación de sentidos, que son posteriores a la perspectiva que tuvimos y a la reflexión que orienta cada una de sus interpretaciones. De esta forma, los significados sobre el tiempo que se habita y la escritura de las Escenas pedagógicas son ante todo percepciones, combinaciones de líneas que llegaron a su destino común y que intentan erigirse con autoritarismo dentro del texto para instalar su propia verdad. Teniendo en cuenta estas consideraciones conceptuales sobre la escena, a continuación, se presentan algunas reflexiones o comprensiones derivadas durante la indagación que responden a dos ejes centrales, a saber, los significados de los estudiantes sobre el tiempo que se habita; y las Escenas pedagógicas, que hasta este punto del presente texto ya vienen asistiendo.

4.1 El Yo en su tiempo

Del incansable aliento que representa el estudio de la cultura griega —y a ello se debe su riqueza—, hay un personaje hermoso que paralizó de asombro a las ninfas más hermosas y diosas más cautivas. Su nombre es Narciso, tan hermoso como un

aurea boreal, que destellante en su figura se ahogó al abrazar con regocijo su propia dulzura y reveló en sus circunstancias el amor que sentimos hacía nosotros mismos. Es su legado, su historia que aparece en diferentes formas y la maravilla de recompensar la vida que hacen su impregna en el Yo como sentimiento cada vez más latente del tiempo que se habita. El Yo está ahí, a diario, más superpuesto al uso del lenguaje corriente, es tal vez una de las formas en que el inconsciente se ratifica en un tiempo que se vive, es firma de autenticidad con sello de verificación. Y con su escritura, los estudiantes hacen manifiesto El Yo en su tiempo: *Estaba sentada; la vi a ella; sentía la paz; pude apreciar; y yo, con mucha hambre [sic]; tan latente como una incertidumbre: 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 [sic]; utópico en su mundo: Cuando logré llegar a la cima di un giro de 360 grados respiré profundo y sentí un momento de paz... /sentí como poco a poco olvidaba mis problemas y solo podía pensar en la paz y alegría que me brindaba ese lugar[sic]; Pensar el Yo, —e incluso dado en algunas escrituras grupales— es optar de alguna forma por una lógica narrativa que comienza por mí, que me atraviesa e interroga para exteriorizarse en la escritura, por mi tiempo y espacio comienza el relato, pero soy Yo el que configura sus trazos, soy lo que Walter Benjamin (1991) consideraría como el narrador, quién “no se nos presenta en toda su incidencia viva” (p. 1), pero que constituye el eje transversal de cualquier relato. El tiempo que se habita comienza por la interpretación de mi propio mundo y las formas en que me refiero a él; los estudiantes lo hacen manifiesto y cada uno de nosotros lo puede hacer consciente. La lección original de Descartes lo repite constantemente, *Cogito ergo sum* (pienso, luego existo), esto para decir que soy Yo la primera constatación del tiempo que habito.*

4.2 El recuerdo y los instantes de melancolía

Dice César Vallejo (1959),

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! (p. 33)

En este hermoso fragmento de Los heraldos negros se puede entrever otro significado que vive en la resaca del dolor y en el sufrimiento sin reserva. Es la melancolía, con sus diferentes enunciaciones, que retrata con la esperanza perdida y el alma desconsolada un tiempo presente nublado. En su mayoría son caídas, golpes, duelos de la muerte, fobias, que revelan pequeños vistazos de esa contemplación que paraliza, casi que, instalándose en la mente a modo de trauma, donde inexplicablemente en esencia son iguales, pues muestran inofensivas grietas que pueden ser abismales, pero a las que sin duda acariciamos con tanto desdén y protegemos con tanto cuidado que se vuelven parte fundamental de nuestra existencia.

Además, hay un significado sobre el tiempo que se habita que se encuentra en la inmanencia de la melancolía y la escena, el recuerdo. 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 frío 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. La perplejidad del recuerdo 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 huella 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 (2017b) 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)” y de esto se puede decir que *dejar el alma en la prueba* es dejar la vida en el recuerdo.

4.3 El romance

Si ha de tratarse sobre el recuerdo y la melancolía, que a simple vista parecen sentimientos que se exteriorizan, existe también la posibilidad de vislumbrar un significado que por la oferta social que presenta se interioriza. Es el romance que habilita una actitud tendenciosa a sus creencias y mitologías. Por ejemplo, los lugares que fueron elegidos a través de fotografías para escribir una escena, desde sus creaciones, en su mayoría fueron lugares que pudiesen ambientar una historia de amor, tal como es la Torre Eiffel, un jardín o puente; dictaminaban de entrada que existieran dos personajes destinados a encontrarse o que por alguna situación fuesen contrariados para animar el drama de la historia. De igual forma, la elección grupal de leer *Aurora* que, podemos decir, es la síntesis de *María* de Jorge Isaacs, esto por la época, la trama, y su semejanza desde el inicio hasta el final. Ahora bien, ¿qué podríamos pensar de esta elección de los estudiantes? Tal vez, 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” (Montes et al, 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. Finalizada la práctica pedagógica, en la valoración algunos estudiantes dirían que recuerdan, *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]; La escena que recuerdo es la de Aurora porque su tema es romántico y*

por su dramático final que la protagonista muere [sic]. De aquí que la creencia en lo romántico difícilmente morirá, manifiesto que se hace posible porque lo hemos visto de las películas, libros y redes sociales, que representan amores merecedores de nuestro afecto e ilusión.

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

4.4 Realidad social, educativa y política

“*Insumisión*” es un cuento de Yolanda Giner que fue llevado como lectura de clase por uno de los estudiantes, pero su mayor sospecha fue que ya pareciera conocible por todos. Recuerdo mucho la escena o el cuento “*Insumisión*”, *porque fue con el texto que más me identifiqué como estudiante* [sic]; *La escena en la que el niño rompió su lápiz rojo para hacer su bandera, porque me puso a pensar* [sic]. Indiscutiblemente, el flequillo del cabello, la escuela, el aula de clase y el lápiz rojo motivaron a pensar el espacio que como estudiante se habita. Es difícil imaginar que la escuela no es alterada por el tiempo, que cada uno de esos muros alejan el bullicio de la protesta; que es el sol de cada mañana en un país como Colombia. La pandemia de la Covid-19 y la realidad social y política que llevaron a que un país se movilizara fueron motivo suficiente para integrarlos a la discusión sobre el tiempo que se habita. Este sentimiento también lo manifestaron los estudiantes, inconformidad con el gobierno en turno, formas de reprehensión al pueblo, encarecimiento de los alimentos en medio de una contingencia, muertes a líderes sociales y, sobre todo, el sentimiento indoloro de la escuela, que a sabiendas de que eran tiempos turbios pasaba de largo en algunas de sus prácticas.

No es algo que postulamos, sino que reafirmamos de su testimonio: *La que más me marcó fue la de insumisión, por qué está me identifica más como estudiante* [sic]. Recuerdo mucho la escena o el cuento *Insumisión*, *porque fue con el texto que más me identifiqué como estudiante* [sic]. Pensar el tiempo que se habita comienza por mí, pero predica en los anaqueles de la sociedad. Esta idea la sostiene Nietzsche (2000) cuando habla de la cultura en *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas* y la asimila como un genio ante el cual nos arrodillamos para cumplir sus deseos. De igual forma, los estudiantes lo saben, saben que la vida no termina en la escuela, que el aula de clase representa una pequeña fracción de su propia realidad y que solo madurando en esta conjetura es que pueden tener la libertad de decidir. Como diría Estanislao Zuleta (2002), “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” (p. 26). Es su formación y al mismo tiempo su ilusión la que está en juego a conveniencia de la sociedad, por eso la cuestionan, sospechan de su integridad y, ante la ausencia de reacción, se puede pensar que, no es que no quieran participar

de los problemas y discusiones sociales, sino que tal vez no se les ha dado realmente una buena oportunidad.

5. Conclusiones: Algunas fugas de sentido para seguir pensando

Para cerrar, las escenas al igual que los significados son una aparición sin precedente, no requieren de la planificación más perfecta para existir, eso es lo más bello y, a la misma vez, su mayor reproche por parte de la investigación. Por eso, sería una actitud contradictoria escribir esta parte final a modo de hallazgos conclusos, cuando la indagación intenta ser una invitación a la reflexión o, si se quiere, a la búsqueda de sentidos descomprometidos. En esta línea, pensaremos algunos puntos finales que son claramente puntos de partida.

En tiempos de auge de la investigación, este breve artículo y el trabajo que le acompaña entablan el diálogo entre lo conceptual y lo metodológico, casualidad que se funge por medio del método de la escena. Sin embargo, muchas investigaciones comprenden estos dos fenómenos hermenéuticos como alejados, que están ahí, no más que para cumplir una función esquemática dentro del trabajo. Y llegados a este punto, podemos decir que es esta relación la que da origen a las Escenas pedagógicas, definiéndose como creación literaria que establece otra forma diferente de análisis, que se sitúa en la experiencia y no a su margen, y que invita desde sus particularidades como concepto a la creación literaria para quien investiga.

Si nos abandonamos al escepticismo sobre el estudio del tiempo, nunca veremos una posibilidad. Son seis significados que pensamos en su momento de la práctica pedagógica sobre el tiempo que habitan los estudiantes, pero es evidente que es solo una provocación sobre la cual seguimos conversando y discutiendo. El haber pensado el tiempo fue, ante todo, una decisión ontológica sobre la cual nos posicionamos para que los estudiantes pudieran poner en reflexión su propio tiempo. La cuestión se planteó por un argumento común escuchado en estos últimos tiempos, donde se referían al tiempo que la pandemia puso sobre la mesa como un tiempo de cambio, de repensar nuestras prácticas como seres humanos, fortalecer un cuidado al medio ambiente y mejorar las relaciones interpersonales; esta posición lamentablemente se quedó en comentarios, por ejemplo, a la escuela le bastó con pasar de la presencialidad a la virtualidad y se fue dando gradualmente apertura a la “normalidad”. Tal vez, dicha inquietud sobre el tiempo ha sido planteada desde hace mucho, pero hoy más que nunca se nos dio la oportunidad y la hemos desaprovechado. Al parecer quedó traducida a simple voluntad y podemos decir que la indagación en términos generales cumplió con ese objetivo: que los estudiantes y nosotros como maestros tuviéramos la oportunidad de aprender a detenernos para repensar un tiempo diferente que, por supuesto, no es ajeno a nuestra realidad social.

Para finalizar, el método de la escena asiste a esta diferente percepción sobre el tiempo. En este punto, nos damos cuenta de que las preguntas reales nunca han sido las esencialistas, ¿Quiénes somos? ¿Qué seremos?, pero luego de pensar la escena como método y concepto nos preguntaríamos ¿En este momento, quién soy

o fui?, y siendo así, ¿Qué pregunta preferiremos? Los estudiantes e igualmente nosotros lo manifestamos de esa forma, remitiéndose a la escena por medio del recuerdo, pensando las lecturas y escrituras desde lo fragmentario, percibiendo la realidad como un momento que habito tan racional y trascendente que no pasa desapercibido para nuestra dura inocencia.

Notas

1. Este artículo lleva el mismo nombre del trabajo de grado del cual deriva. Dicho trabajo fue escrito por Michael Mejía Buitrago y José David Yepes Ramírez (2022).

Referencias bibliográficas

- 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*, (20)19-36.
https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/189/AinsaCuyo20.pdf
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Taurus.
https://cc-catalogo.org/site/pdf/benjamin_el_narrador.pdf
- Borges, J. (2017a). El Tiempo. En J. L. Borges, *Borges Esencial* (pp. 479-503). RAE.
- Borges, J. (2017b). La supersticiosa ética del lector. En J. L. Borges, *Borges Esencial* (pp. 283-286). RAE.
- Klafki, W. (2013). *Sobre la relación entre didáctica y metodología*. Trad. de Alicia de Mesa y Álvaro Pantoja. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85-108.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17024>
- Márquez, G. (2012). *Cien años de Soledad*. Norma
https://www.academia.edu/27776580/Gabriel_Garc%C3%ADa_M%C3%A1rquez_Cien_a%C3%B1os_de_soledad
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Tusquets.
<https://pasionytinta.files.wordpress.com/2013/04/nietzsche-sobre-el-porvenir-de-la-educacion.pdf>

- Montes, P. A et al (2017). Aurora. *En Varias cuentistas colombianas Priscila Herrera de Núñez y otras autoras* (pp. 41-65). Biblioteca Básica de Cultura Colombiana.
http://kimera.com/data/redlocal/ver_demos/RLBVF/VERSION/RECURSOS/REFERENCIA%20ESCOLAR/2%20BIBLIOTECA%20BASICA%20COLOMBIANA/varias_cuentistas_colombianas_bbcc_libro_pdf_084.pdf
- Passeron, J. y Revel J. (2005). *Pensar por casos. Razonar a partir de singularidades*. Penser par cas. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
<https://docer.com.ar/doc/8sxx1xv>
- Proust, M. (1927). *En busca del tiempo perdido*. Buenos Aires: Santiago Rueda.
<https://www.elelandria.com/libro/por-el-camino-de-swann/marcel-proust/1742>
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Laertes Educación.
<https://www.eafit.edu.co/centro-integridad/guias docentes/SiteAssets/El%20Maestro%20Ignorante.pdf>
- Rancière, J. (2014). Definición de una escena. En J. Rancière, *El método de la igualdad*. Conversaciones con Lurent Jeanpierre y Dork Zabunyan. (pp. 98-105). Nueva Visión.
- Rancière, J. y Jdey, A. (2018). *La méthode de la scène*. Lignes.
- Vallejo, C. (1959). *Los heraldos negros*. Editora Perú Nuevo Lima.
https://fundacionbbva.pe/wp-content/uploads/2018/05/libro_000007.pdf
- Yepes Ramírez, J. D. y 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].
<https://hdl.handle.net/10495/28116>
- Zuleta, E. (2002). La participación democrática y su relación con la educación. *Polis*, 1-9.
<https://journals.openedition.org/polis/8064>