

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN ESPAÑOL**



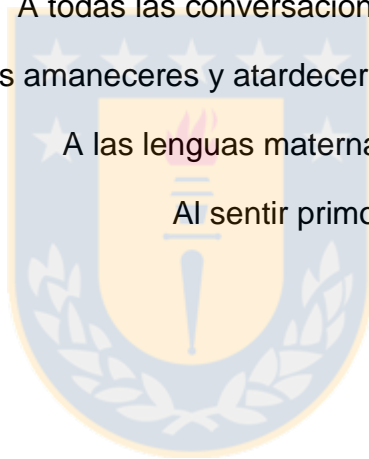
**ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS DECOLONIALES PARA LA RE-EXISTENCIA:
ANÁLISIS DE LA OBRA *CLASE* DE GUILLERMO CALDERÓN**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO
EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN ESPAÑOL

Profesora guía : María Teresa Aedo Fuentes.
Seminarista : Jorge Contreras Garrido.

Concepción, 2017

A los elementos vitales que aquí confluyen
A los saberes ancestrales que se movilizan
A los espíritus críticos y a los no tanto
A todas las conversaciones pasajeramente profundas
A los amaneceres y atardeceres testigos de las voluntades
A las lenguas maternas y sus memorias colectivas
Al sentir primordial para que siga fluyendo.



Índice

1. Introducción.....	4
1.1. Planteamiento del problema.....	5
1.2. Criterios de análisis y objetivos.....	8
2. Crítica Precedente: hacer del teatro una sala de clases, un espacio de conciliación.	9
3. Marco Conceptual.....	15
3.1. Devastación: surgimiento de la razón moderna e invención del deseo.....	15
3.2. Autoridad de la letra y el libro.....	17
3.3. Mutilación y dominación silenciosa.....	19
3.4. Discursividad de progreso desconocido con sustento en la virtualidad creadora de sujetos biónicos.....	20
3.5. La escuela como un espacio aislante de corporalidades y emociones.....	22
3.6. Sujetos funcionales a la razón moderna.....	24
3.7. Escucha y memorias colectivas.....	26
3.8. Burocracias institucionales negadoras del sentir vital - originario.....	27
3.9. Sobre el método de análisis del texto dramático <i>Clase</i>	29
4. Análisis de <i>Clase</i>	31
4.1. Ruptura de la disposición prototípica.....	31
4.1.2. Fractura de discursividades establecidas.....	33
4.2. El docente asume su condición de escultor de mentalidades.....	35
4.3. Poética del fracaso asumido.....	36
4.4. Liberar desde la dominación: negarse a la escucha.....	39
4.5. Llegar tarde: ejercicio de auto educarse	40
4.6. Presentar a los ausentes como egoístas que buscan el triunfo sin saber lo que significa.....	45
4.7. Manifestaciones alternativas: iluminadas y emancipadoras.....	48
5. Conclusiones.....	58
6. Referencias bibliográficas.....	64

1. Introducción

La civilización occidental ha atravesado diversos cambios y evoluciones que muchas veces, están más ligados a un carácter externo (apariencias superfluas) que interno (sentidos profundos). Con el surgimiento de la razón moderna, muchos de estos cambios se extrapolan y aceleran repercutiendo en la fundación de ideales de producción. Toma fuerza al interior del sistema educativo, la teoría de la reproducción, puesto que se impulsa la búsqueda de posiciones de poder por sobre el bienestar colectivo. De este modo la escuela reproduce desigualdad y dominación.

En la presente investigación, a partir del análisis del texto *Clase* de Guillermo Calderón, se presentará una extendida reflexión orientada desde la pedagogía decolonial del ser, el saber y el re-existir con enfoque eco-crítico, que nos aproximarán a prácticas pedagógicas decoloniales¹ sobre los sentidos de urgencia en la coexistencia vital de los entornos, en la integración de las corporalidades y los sentires.

Se analizarán algunos contextos constituyentes de la colonialidad y el surgimiento e instauración de la razón moderna. De este modo se descompondrán algunas estructuras de las cuales se ha poblado la escuela en desmedro de una transmisión de conocimiento ancestral, para develar la subversión de poderes y saberes en la relación profesor-alumna en la obra *Clase*.

Mediante esta investigación se pretende cuestionar ciertos enfoques y prácticas educativas, para proponer alternativas desde la integración orgánica, lo que implica valorar el espacio de encuentro para aprovechar las energías que allí se disponen, practicar con ecología armónica y replantear los lugares desde donde surge el conocimiento, integrando la transmisión primordial ancestral.

¹ El enfoque decolonial abre puertas emancipadoras a las comunidades educativas, valorando las instancias de enseñanza-aprendizaje, resignificando los espacios de encuentro educativo desde el sentir orgánico y devolviendo el equilibrio ecológico a la transmisión de conocimiento primordial.

1.1. Planteamiento del problema.

La devastación como sustento de la enajenación de las comunidades y su fluir orgánico.

Los españoles, con su mentalidad medieval, no comprendieron la grandeza espiritual de los preamericanos. Al destruirlo todo, respondiendo así a su reto religioso, no sólo privaron a la humanidad de los adelantos científicos, matemáticos, filosóficos y éticos de los antiguos pobladores amerindios, sino que hundieron a este continente en la oscuridad, lo privaron de sus fuentes de riqueza, asesinaron a sus mejores conductores, artistas, maestros, hombres de ciencia y moralistas, etc., hasta el extremo de que los arqueólogos, los historiadores, los etnólogos y los antropólogos tienen que trabajar mucho para lograr la resurrección de ese pasado.

Pero el verdadero sentido de la historia y la cultura del aborigen es su utilidad para el presente.

(Rafael Girard)

Con la llegada de los conquistadores a Abya Yala² surge la devastación, se desposee a los indígenas que habitaban el territorio, provocando en ellos sentimientos de carencia y la necesidad de volver a poseer. Cuando se niega a las criaturas de lo que les es propio, se crea un estado de carencia, que los transforma en sujetos manipulables, quitándoles el derecho a la tierra para enajenarlos de lo primordial. Ante toda esta desvinculación, en la separación y desaparición de los saberes, aparece el deseo que conlleva al cúmulo (material o inmaterial), que es la base de todo poder: la propiedad.

De este modo, se fue domesticando el sentir y hacer de gran número de seres que poblaban territorialidades otras, una población desconocida por los conquistadores, no sólo por sus distancias físicas, sino también por la gran distancia entre la forma de vivir y entender los ciclos vitales. Es así como los habitantes de la territorialidad conquistada de pronto se vieron haciendo algo que jamás imaginaron, algo que no les correspondía, entendiendo que de un momento a otro se les impuso un ritmo de vida que jamás sospecharon conocer y mucho menos practicar.

² El pueblo Kuna nombró Abya Yala, a lo que actualmente conocemos por Latinoamérica, que en lengua Chibcha significa "Tierra de sangre vital".

Esta conquista colonizadora ocurre a partir del mecanismo de exterminio mediante la instauración y reformulación de saberes y conocimientos. Entendemos que la devastación no sólo ocurre en un plano físico-material, pues se da desde lugares mucho más vitales, colonizando espiritualidades, creencias y sentires de comunidades que mantenían un sistema/ritmo de vida sustentado en la relación armónica con la naturaleza. Por su parte, la religión católica es el sustento discursivo de la conquista, que desde el siglo XVI se empeña en dominar la conciencia indígena. Así lo ha planteado Gruzinski (1991) en *La colonización de lo imaginario*, ya que mediante la evangelización, las estrategias de apropiación política y administrativa se acompañaron de estrategias de apropiación semántica, siendo parte de ellas las representaciones o ficcionalizaciones del discurso colonial. De este modo, se establecen principios en la designación de conocimiento e interpretación de la realidad que se pretende poseer y dominar.

Es aquí donde surge el problema, en el enfrentamiento de saberes y prácticas colonizadoras frente al saber indígena, trayendo como consecuencia la desarticulación de credos y conocimientos, pues cada territorio tiene sus urgencias de existir, cada comunidad conoce y desempeña sus labores en función de lo que encuentra y va creando. Es así, como se pretende estandarizar corporalidades, desplazamientos, vitalidades, costumbres, credos, sentires, emociones y discursividades, en sí toda forma de vivir y coexistir con el entorno.

Los planos conquistados son tan diversos como formas de vida existen. La colonización ataca todos los puntos posibles, en función de domesticar a base de exterminio y yuxtaposición ideológica. Se introduce en lo que hoy conocemos como América Latina muchísimas costumbres que resultan ajenas, de partida la adoración a un dios crucificado que no era de este lugar, se desplazan lenguas, ritos, se niegan conocimientos, sentires y experiencias propias de la convivencia armónica que repercuten en la forma de resolver conflictos.

Todo el saqueo producido se va replicando y reproduciendo, atravesando fronteras geográficas-temporales, nada importa más que el dominio de las fuerzas que se oponen, que busca instaurar una razón única que fundará la modernidad, desplazando lo orgánico para introducir lo mecánico.

Las inmensas réplicas colonizadoras han llegado hasta nuestro presente, reinventándose y reapareciendo silenciosamente en distintos planos de la existencia

humana y en la relación con su entorno. La escuela no ha quedado exenta de estas réplicas, pues no se pueden negar los patrones de domesticación desde donde surge y se sustenta, aún en la valoración de este espacio de encuentro, propicio para la formación y deformación de saberes y conocimientos. En el constante enfrentamiento entre lo doméstico y lo salvaje, lo teórico y lo práctico, lo aprobado y lo desaprobado, lo formal y lo informal, lo que se intuye y lo que se comprueba, la ciencia y los sentires.

La escuela se funda obviando el contacto vital con los entornos. Olvida los saberes ancestrales instaurando saberes formales-occidentales-funcionales. Desplaza el sentimiento comunitario por la competitividad, de este modo los sujetos se aíslan, constituyéndose como entidad individual, que ya no velan por los intereses colectivos. El aprendizaje llega a entenderse como un bien de consumo, y no como una fuente de sabiduría que alcance la emancipación de los educando. La propiedad ya no sólo es material, pues conocer y saber permite ubicarse desde el poder, formando parte de la clase dominante. La escuela se funda en la discursividad que desestima lo no productivo, dejando de lado la ecología del aprendizaje. Volvemos a encontrarnos con una réplica colonizadora, que a diario altera los sentidos de urgencia.

Es aquí donde nace la urgencia de esta investigación, en la crítica al desaprovechamiento de las instancias de enseñanza-aprendizaje que otorga la escuela, desvalorizando espacios, tiempos, recursos y encuentros que son la base de toda transformación. Se establece en función de la domesticación de mentalidades y corporalidades, desempeñando una formación estandarizada fundada en la razón moderna y en la dominación como medio de poder: creando sujetos funcionales según la lógica mercantil, replicando y transmitiendo conocimientos producidos desde la lógica productiva y no desde el sentir orgánico en la observación y convivencia ecológica de los entornos.

La propuesta de lectura de la obra *Clase* de Guillermo Calderón permite identificar contextos constituyentes de prácticas colonizadoras presentes en las aulas, para sugerir alternativas pedagógicas que devuelvan vitalidad a la transmisión de conocimiento primordial.

Para conducir y precisar esta investigación, se presentarán diversos aspectos desde donde se centrará la lectura de este texto:

1. Ruptura de la disposición prototípica del espacio de encuentro escolar: fractura de discursividades establecidas.
2. Asumir la condición docente del profesor como escultor de mentalidades.
3. Poética del fracaso asumido: darse cuenta y develar que todos los esfuerzos por formar parte de la razón moderna fueron en vano.
4. Liberar desde la dominación: negarse a la escucha.
5. Llegar tarde: ejercicio de auto educarse, pasar por etapas con problemas.
6. Presentar a los ausentes como egoístas que buscan el triunfo sin saber lo que significa.
7. Manifestaciones alternativas: iluminadas y emancipadoras.

Movilizados por los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL

A partir de la lectura del texto dramático *Clase* de Guillermo Calderón, examinar los sentidos de urgencia vitales que nos aproximen a prácticas pedagógicas decoloniales.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Identificar contextos constituyentes de colonialidad desde donde surge la devastación, carencia, deseo y propiedad.

Analizar estructuras de las cuales se ha poblado la escuela en desmedro de una transmisión de conocimiento primordial, develando la subversión de poderes en la relación profesor-alumna en la obra *Clase*.

Relacionar la poética dramática de la obra *Clase* con los sentidos de urgencia del ser y del saber para la re-existencia.

Sugerir propuestas para la articulación de corporalidades y emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, presentando la escucha como elemento vital de la memoria colectiva y la recuperación de saberes.

2. Crítica precedente.

Hacer del teatro una sala de clases, un espacio de conciliación.

La creación dramática de Guillermo Calderón es de gran importancia, pues el dramaturgo ha sabido crear desde la urgencia de un teatro político en la necesidad de comunicar, con peso en la dramaturgia, realizando el poder de la palabra. Responsabilidad de la que ha sabido hacerse cargo, en el compromiso de investigar profundamente para proponer.

Su escritura surge a partir de ideas políticas. Pasión y rabia están presentes en su mente día a día, que se manifiestan como impulso para escribir desde la incomodidad. Lo político siempre está presente, consciente o inconscientemente. Profetiza: “El teatro ocurre en el mundo y por tanto es político. Hay que tener una formación estética, pero también una formación política. La fe en la imagen y la emoción es política”. (Delgado, 2011)

Con una rápida y exitosa carrera nacional e internacional, el dramaturgo Guillermo Calderón ha consolidado su prestigio como autor de obras que reinterpretan la política chilena de las últimas décadas. Originales y provocadores, además de perturbadoramente realistas, cada uno de sus montajes se ha transformado en éxito de público y tema obligado de discusión. (González, 2013: 11)

Sus obras suelen viajar bastante, presentándose en diversos teatros, en más de treinta países del mundo, entendiendo la teatralidad como vitrina posibilitadora al acceso de realidades y contextos nacionales (perspectivas locales) en el extranjero (perspectivas globales). Por lo demás señala que todo se enriquece en el intercambio, estableciendo y ampliando entendimientos profundos entre personas que viven en distintas partes del planeta. Pues defiende que ver y hacer teatro es una experiencia transformadora.

“Ser parte de ese accidente feliz en otras partes del mundo es muy conmovedor y te permite entender qué es el teatro. “Co-producción” es un nombre burocrático, pero que en el fondo es una manera de hacer que el teatro chileno y sus artistas crezcan. Es celebrar en el teatro, cuidarlo, darle sol.” (Calderón en entrevista a FITAM, 2017)

La dramaturgia y puesta en escena de Guillermo Calderón, comenzó con *Neva* (2006), un montaje que cosechó elogios por apoyarse únicamente en las actuaciones con una escenografía minimalista. La pieza revitalizó el teatro político local, al reflexionar

sobre el compromiso de los artistas con los conflictos sociales, temática que había desaparecido de la dramaturgia chilena. La trama planteaba una inquietante pregunta: ¿tiene algún sentido hacer teatro más allá de un fin estético? (Miranda, 2016)

Luego aparece su segunda obra *Clase*³, estrenada el año 2008, llevando a escena a un profesor y su única alumna presente, quien no se ha sumado a la protesta estudiantil, haciendo referencia a la Marcha de los Pingüinos del año 2006. La alumna, ansiosa por disertar sobre el tema que la convoca, enfrenta sus visiones de vida y posturas generacionales en una particular e intensa jornada escolar, llena de emotividad, sueños frustrados y posibilidades de futuro. Lo que conduce por un viaje escénico que habla y cuestiona la educación y su trayectoria en Chile y los conflictos que han atravesado generaciones. (*El Mostrador*, 2015)

Clase es la primera obra del dramaturgo que habla explícitamente desde territorios locales, señala: “Quería pensar acerca de la revolución pingüina desde la mirada de un profesor que creció en dictadura. Él mira las protestas escéptico, porque cree que los jóvenes de ahora no quieren hacer la revolución. Además, quería retratar a una estudiante de liceo, alguien que pudiera señalar un camino nuevo hacia el futuro”. (Guillermo Calderón en entrevista a *El Mostrador*, 2015)

Desde que se estrenó, la obra nunca ha dejado de volver a cartelera, por más breves que sean sus temporadas. En enero del año 2016, una década después de la revolución en la que se enmarca el conflicto dramático, tuvo una temporada en el Teatro del Puente, Santiago de Chile. Para el dramaturgo, remontarla tiene un profundo sentido, pues genera contrastes temporales que permiten analizar en qué punto se vincula la demanda social acarreada por años con el presente, “las protestas estudiantiles funcionaron y ahora los dirigentes están en comisiones parlamentarias y programas de gobierno”. (Calderón en entrevista a *El Mostrador*)

Calderón entiende la teatralidad como un espacio de reivindicación, de lucha y formación de comunidad. “Lo que me gusta de hacer teatro es que construyo comunidad. El teatro político no es para convencer a alguien. Es para crear un espacio de complicidad, para compartir algo” (Calderón en entrevista a FITAM, 2017) de la misma forma manifiesta que el teatro no se hace por fines económicos, sino por idealismo, por tener un espacio cultural, para mantener tradiciones históricas. Dentro de esta idea,

³ Texto dramático que se analizará en la presente investigación.

siente que el teatro es una luz viva frente a la decepción que nos han hecho creer: “toda esa decepción que uno cree que hay, no es tan verdad”. Asistir al teatro y enfrentarse a ejercicios y experimentos escénicos es un respiro en una sociedad que transita desde sentimientos de fracaso.

Francisca Lewin, actriz que protagoniza a la alumna en *Clase*, señala que hay una sensación de fracaso porque la institucionalidad parece estar diseñada para frenar todo cambio importante, entendiendo que el fracaso de las reformas y el sueño político son los temas que atraviesan la obra y siguen presentes en nuestro país. *Clase* es una discusión generacional. Puesto que enfrenta a un profesor que cuestiona el sentido político de la manifestación social, con una alumna que trata de mostrar un nuevo camino de liberación. Representan un conflicto que sigue vivo, enlazándose con todos y todas quienes lucharon en dictadura, dejando una sensación de fracaso, y con la llegada de la democracia surge el conformismo como única posibilidad.

A su vez, presenta una profunda reflexión sobre la educación en Chile, develando una directa relación entre la sala de clases y la clase social, lo que actualiza la obra, pues se deja atravesar por demandas históricas. “El tema educacional atraviesa nuestra historia y marca nuestro futuro como país; se ha convertido, además, en una de las muestras emblemáticas de las herencias de la dictadura” señala Francisca Lewin.

Por su parte, Rodrigo Soto ha personificado en algunas temporadas al profesor, de carácter fuerte y remecedor, como lo analiza el mismo actor. Comenta que la obra lo ha llevado a recordar sus años de estudiante revoltoso: “Me resuena el texto y recuerdo a muchos profesores a los que nunca miré ni hice caso, siento nostalgia, emoción. A través de mi personaje evoco la posible vida de mis profesores, con resentimiento, dolor y frustración por una vida dedicada a educar sin posibilidad de generar cambios”, declara.

Para la crítica periodística en una nota realizada por Estefanía Etcheverría para el diario *La Tercera*, la obra *Clase* ha recibido grandes elogios por su escritura, actuaciones y fuerza dramática. Allí se registra una conversación sostenida con el dramaturgo, donde señala que: “Hay gente que muy chica se la juega mucho por un cambio y descubre rápidamente que el sistema no está hecho para absorber esos cambios. Entonces tienes una generación de niños frustrados, eso es para mí conmovedor. La obra da una perspectiva al decir así funcionan las cosas, así está organizado el sistema, este es el ciclo de esperanza y decepción. (...) En realidad lo que yo estoy haciendo es convertir al

teatro en sala de clases, la idea de que el teatro termina tu educación, puede enseñarte a vivir, a ser feliz, a liberarte. El teatro en ese sentido es la salvación de la educación. *Clase* valida el teatro en el sentido de que es capaz, con todas sus limitaciones, de completar la promesa nunca cumplida de la educación”. (Guillermo Calderón en entrevista para *La Tercera*)

El dramaturgo señala que la escritura teatral es una forma de poner afuera ideas que tiene en la cabeza, que hay algo en el escenario que hace que esas ideas cobren vida, que se amplifiquen y adquieran un significado que llegue a multiplicarse. Por ende su exploración teatral ocurre desde una memoria colectiva, el proceso creativo de Calderón consiste, primeramente, en investigar e ir guardando lo que llama “notas mentales”. Después se sienta a escribir, encerrado en su casa, buscando la mejor forma de encarnar dramáticamente las ideas que se propone comunicar. “Siempre he sido una persona muy interesada en la política, en la historia. Ocurre que, con el tiempo, uno va coleccionando opiniones acerca de la vida, acerca del país, y esas opiniones se acumulan. Cuando escribo una obra, parto con esas ideas. Otros dramaturgos parten de personajes, o de un mundo estético. Yo parto de ideas concretas que tienen que ver con una visión política”, (Calderón en entrevista a revista *PAT*, 2013:12)

Su relación con la memoria se da en el recuerdo de interrogantes acarreadas desde que estaba creciendo. Preguntas que ha sido capaz de responder con el trabajo artístico. Siendo consciente que la memoria se construye y que se vuelve a escribir con el recuerdo. Por ende escribir teatro es escribir memoria, así como diversas versiones de un juego. “Yo elijo recordarla así, y eso crea una memoria particular, y al mismo tiempo crea una idea de memoria que está entre la ficción y la realidad. Me gusta ese potencial provocador que puede tener el teatro.” (Calderón en entrevista revista *PAT*, 2013). Entendiendo que cada quien reinterpreta el pasado desde su propia experiencia. A medida que se recuerda y escribe. Aunque con el tiempo se impone socialmente un relato hegemónico. Y es ese relato el que se disputa.

Dentro de las infinitas lecturas e interpretaciones de la realidad crítica, el dramaturgo replantea el sentido de crisis:

La crisis es de los políticos, pero no es el país entero el que está en crisis. Los políticos tratan de convencernos de que todo el país está mal porque ellos están mal. No es así. A pesar de los problemas y los sufrimientos, es

un país lleno de creatividad, de posibilidades, con un sentido de dignidad que crece. Los estudiantes fueron los que cambiaron al país, superaron la visión de los políticos y propusieron una nueva agenda. Ahora le toca a la ciudadanía imponer una nueva agenda. Cuando pase este chaparrón, el país va a quedar más sano. (Guillermo Calderón en entrevista revista *QuéPasa*)

Por lo tanto, el teatro es una forma de contra respuesta. Al exponerse se completa esa relación con el público, creándose un sentido de comunidad, pues se aúnan los pensamientos y sentires. “Algo pasa en el escenario que hace que tus ideas cobren vida, adquieran un significado y se multipliquen. Cuando el teatro está lleno, siento que no estoy solo; obviamente, funciona como una droga, y uno quiere más. En el teatro se crea una comunidad en la memoria.” (Calderón en entrevista a revista *PAT*)

El dramaturgo defiende el teatro como un espacio que predispone a la reflexión colectiva: “Cuando ves televisión en tu casa, simplemente la comentas. Hablas de eso con tu familia o con gente cercana, dices lo que te gusta o no, lo que hace tal persona o tal otra, etcétera. Pero cuando vas al teatro y estás en una sala con 100 o 200 personas más, tienes que negociar lo que dices o lo que piensas: si te ríes de algo, alguien va a escuchar tu risa, alguien va a conocer tu opinión política. O, si nos reímos todos al mismo tiempo, vamos a ser cómplices, y esa experiencia se vuelve algo colectivo.” (Calderón en entrevista a revista *PAT*)

La obra *Clase* ha sido montada en el extranjero por una productora independiente de artes escénicas uruguaya REVERSO. Bajo la dirección de Coco Rivero, lo que, como bien señala el dramaturgo, amplía las lecturas posibles, entendiendo que se generan otros contextos de recepción para articular una demanda local que puede llegar a múltiples sectores.

Su director, en Uruguay, señala que *Clase* es una obra que debate, y que propone preguntas. Resultando muy atractivo que se hable de la educación preguntando. “Es una clase: zonas de poder, de aburrimiento, de desesperación, de necesidad. Todo lo que le pasa a dos personas que cumplen roles y quieren desesperadamente estar ahí. No saben muy bien para qué, pero están ahí.” (Coco Rivero, 2016) Pues la obra cuestiona esos roles estancos, donde un docente es un docente y una alumna una alumna. Si se piensa así, no tiene movimiento.

Por su parte Rogelio García, actor de la puesta en escena uruguaya considera, mientras se desarrollan los ensayos, que el texto delimita zonas, tanto para las posiciones actorales como de los sujetos que allí se representan: saber desde dónde pararse, que si bien es una manifestación física, puede extrapolarse a otros planos en las relaciones de poder. Proponiendo el ejercicio escénico de transitar desde la repetición. Señala que la obra plantea una mirada crítica sobre la educación, sobre el sistema de las aulas y las clases que se cuestionan, a su vez ¿cómo las clases luchan por sus derechos? Invitando a una reflexión a temas que hoy tienen más fuerza que nunca.

Camila Vives, quien protagoniza a la alumna, hace referencia a la experiencia: “Todos en algún momento fuimos estudiantes y ta (sic) tenemos un vínculo directo de cómo la educación nos jugó un rol en la vida, este (sic) desde la buena experiencia hasta la mala.” A ella le parece que es muy real el vínculo que se da. Entendiendo que la alumna anota los consejos que el profesor le otorga, como leyendas de vida y que en cierto punto en ese contexto se transforman en la verdad absoluta, incuestionable. Por ende la obra viene a discutir las formas educativas.



3. Marco conceptual.

3.1. Devastación: surgimiento de la razón moderna e invención del deseo.

De los topos, aprendimos a hacer túneles.

De los castores, aprendimos a hacer diques.

De los pájaros, aprendimos a hacer casas.

De las arañas, aprendimos a tejer.

Del tronco que rodaba cuesta abajo, aprendimos la rueda.

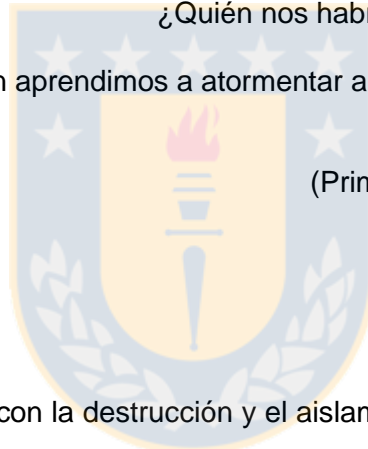
Del tronco que flotaba a la deriva, aprendimos la nave.

Del viento, aprendimos la vela.

¿Quién nos habrá enseñado las malas mañas?

¿De quién aprendimos a atormentar al prójimo y a humillar al mundo?

(Primeras letras, Eduardo Galeano)



La devastación ocurre con la destrucción y el aislamiento de los sentires presentes en Abya Yala, patrón que se ve aplicado y normalizado a lo largo de todo el proceso de conquista. La devastación no sólo se ejerce en un plano material de destrucción y saqueo, pues también abarca la expropiación de creencias y espiritualidades constituyentes del sentir ancestral-primordial.⁴ Este acaparar de las producciones orgánicas, bloquea y frena el fluir y confluir de la vida de forma grave y persistente, pues produce una devastación y carencia, agotando la armonía de los entornos. (Rodrigáñez, 2004:62)

⁴ “Es ya bastante lo que hayamos perdido, que se nos haya quitado, que se nos haya impedido nuestro gobierno” Manifiesto de respuesta de los sabios Aztecas a los doce frailes Franciscanos, registrado en 1524, quienes por medio del intérprete responden y devuelven el aliento y la palabra. Según el texto de Fray Bernardino de Sahagún y sus colaboradores indígenas. (Redescubierto en 1924) Capítulo V. En *Coloquios y doctrina cristiana*, México: Editorial UNAM 1986, Pág. 85.

Con la aparición de los conquistadores se corta la cadena asociativa de los entes orgánicos vivos, destruyendo los entornos nativos que naturalmente habían brotado en las territorialidades de Abya Yala, se extirpa y destituyen conocimientos y rituales valiosos, que aún en el reducto han re-surgido para recordar quiénes somos y a qué vinimos: Movilizarnos por un propósito amoroso de sanación, basado en el servicio desinteresado. Re-entendernos como comunidad para velar por el cuidado de todas las relaciones, la madre tierra y el universo entero. Comprender que somos parte de una misma vibración y honrar ese sentir.

Antes de la llegada del conquistador, estaba integrada la práctica autopoyética en la capacidad y dinámica propia de autogeneración. Rodrigáñez enlaza y valora la Gaia como esa sinergia de todos los seres vivos (entidades orgánicas) que habitan la superficie de la tierra, agregando que Gaia está siempre en manifestación, pero somos incapaces de verla.⁵ No la vemos porque la han ocultado, tampoco logramos percibirla porque no tenemos la noción de sinergia: cuando todo es algo más que la suma de sus partes. "(...) nuestro cuerpo es más que la suma de órganos y tejidos, y un órgano es más que la suma de sus células" (Rodrigáñez, 2004: 69) Así, la sinergia y el fluir autorregulador son cualidades de la vida que nos llevan a reformar y replantear el pensamiento humano que se ha basado y movilizó en la devastación y organización jerárquica. "La sinergia no existe en el lenguaje de uso común, porque nuestra semántica debe representarnos la complejidad organizativa como un sistema jerarquizado basado en dominantes y dominados" (Rodrigáñez, 2004: 70)

Fue así que en el encuentro accidental de los dos mundos se activa una devastación tanto interna como de los entornos, creando en cada ente orgánico un estado de supervivencia, alterada desde una violencia inexplicable, pues estamos frente a un cambio drástico que se ejerce de un momento a otro, pasando del sentir originario a la razón de conquista y deseo.⁶

Por consiguiente la devastación tiene un doble objeto: someter y domesticar toda orgánica, en la acaparación de bienes y personas. De este modo se extrapola a lo largo de generaciones la construcción de sociedades basada en modos y maneras de

⁵ La valoración y gratitud es un componente vital para comenzar una relación correcta con los demás seres en la alianza de la creación, así lo menciona la teóloga Rosemary Radford Ruether en el libro *Gaia y Dios: una teología ecofeminista para la recuperación de la tierra* (1993).

⁶ Aunque, no podemos negar que previo a la llegada del conquistador existiera al interior de los pueblos de Abya Yala búsquedas de expansión, jerarquía y deseo.

acaparación anti-gaiática, que son principalmente dos: la propiedad y el dinero que se han convertido en fines para nuestra sociedad. Debemos entender que la retención de materia y energía en un ente orgánico, por ejemplo el aire que inspiramos, no es un proceso terminal, ni un fin, sino un momento del fluir; es sólo un tránsito por el organismo para volver a fluir hacia el exterior, por ende lo determinante es el fluir y no la acaparación. (Rodrigáñez, 2004)

Cuando la acción devastadora se mantiene de forma permanente, el deterioro de la vida puede llegar hasta la extinción de una especie o de un grupo importante de una especie. Es lo que ocurrió en el Caribe, cuando los indígenas no pudieron convertirse de golpe en esclavos; el sistema de domesticación que se había logrado en el continente euroasiático a lo largo de miles de años, no se podía implantar por la fuerza en un momento. Exterminaron a toda la población precolombina de Cuba y de otras islas caribeñas, y tuvieron que traer negros de África para tener mano de obra para las grandes empresas de monocultivos extensivos. (Rodrigáñez, 2004: 62)

3.2. Autoridad de la letra y el libro.

En su llegada los conquistadores se encontraron con una amplia escritura jeroglífica⁷ desarrollada y en pleno uso. Como estos escritos no serían nada más que un obstáculo para la conquista y evangelización, los españoles se propusieron destruir todo testimonio que se encontrara. Cualquier registro o forma de expresión indígena. El obispo Diego de Landa registró: “Encontramos entre ellos un gran número de libros con estas letras, y como no contenían nada que estuviera libre de la superstición y de los engaños del diablo, los quemamos todos, con grandes lamentos y pesar de los indios”. (Grube, 2006: 115-116) Desde entonces, los miembros de la nobleza maya que sabían escribir, fueron reeducados en monasterios y se les prohibió la utilización de la vieja escritura, bajo la amenaza de graves sanciones.

Los pueblos y comunidades serían “integrados” por medio de procesos de asimilación, donde la educación, la escuela y la pedagogía dominante, cumplen el papel de la homogenización cultural de la nación. No sólo se buscaba la castellanización, sino también la evangelización que aseguraría una misma religión, dejando atrás el paganismo, la hechicería y todas esas

⁷ Las escrituras presentes en Abya Yala son diversas según sus necesidades entre ellos se encuentran los pictogramas con los cuales se representaban individuos y seres vivos de entorno natural, los glifos ideográficos o ideogramas mediante los cuales se representaban ideas, fechas o historias. Aunque generalmente se suele asociar la diversidad de escrituras y registros bajo la noción general de jeroglifos.

manifestaciones “demoniacas”. Esta instancia de intervención, facilitaría la disposición moral de las razas que eran consideradas degeneradas. (Villa, 2013: 390)

Por su parte, el imaginario del mundo moderno/colonial surgió mediante la compleja articulación de fuerzas, de voces oídas o apagadas, de memorias compactas o fracturadas, de historias contadas desde un solo lado que suprimieron otras memorias y de historias que se contaron y cuentan desde la doble conciencia que genera la diferencia colonial. (Mignolo, 2005:63) De este modo, la modernidad establece mecanismos de dominios no sólo territoriales, sino también epistémicos; así se coloniza el saber, las formas de conocimiento y los mecanismos de autoridad. Es decir, se aísla y desplaza el conjunto de saberes y experiencias que para la epistemología occidental no son importantes, ya que en su razón carecen de valor y verdad. (Blanco, 2009: 120-121). Es decir, se prevalece la autoridad de la letra y el libro por sobre los saberes previos de la razón civilizadora que surgen con la colonialidad. Entendiendo que con la religión cristiana se pretende instaurar una narrativa escrita que traza fronteras entre un espacio interno y otro externo, entre lo sagrado y lo profano, lo prescrito y lo proscrito, lo permitido y lo prohibido, entre lo divino y lo demoníaco. De este modo, el carácter de verdad y sabiduría, toma valor por estar inscrito en el libro de las sagradas escrituras, negando automáticamente creencias y prácticas otras.

Fue así como el uso y conocimiento de la escritura jeroglífica se extinguió en pocos años, comenzando a imbricarse con caracteres latinos. La escritura jeroglífica como tal, se mantuvo hasta 1697, sólo en las regiones más aisladas de la selva del sur del centro de la península.

Vemos entonces que son los lugares de difícil acceso, los que pudieron prevalecer y mantener su cultura y creencias, gracias a la barrera geográfica que impedía la llegada los conquistadores. En este caso, es la presencia de la iglesia católica, quien contribuye pertinazmente a la destrucción del orden social tradicional, acelerando la desaparición de las creencias. Del mismo modo puede apreciarse en la actualidad, pues aún existen comunidades en lugares cordilleranos que, gracias a su posición geográfica, han sabido mantenerse aislados del bombardeo mediático que conlleva el proceso de conquista. No obstante, urge detenerse aquí para referirse a las conquistas silenciosas abordadas por la razón moderna para conseguir nuevos deudos en la práctica tecnológica-deshumanizante. Es así como se desempeña una conquista doblemente violenta, pues se

trata de una empresa aparentemente ingenua y silenciosa, sin dar aviso de devastación alguna, que a su vez crea la dependencia de ligarse a un aparato. No sólo eso, participar activamente del medio social virtual.

Tal virtualización de la realidad se promueve a partir de una tecnología que se autodevora debido al vertiginoso ritmo de innovación tecnológica que la destina a la obsolescencia desde el momento mismo en que aparece en el mercado. Vivimos, pues, en la ilusión de la ubicuidad: la sensación de poder estar en todos lados sin estar en ninguno. (Mendieta, 1998: 151)

3.3. Mutilación y dominación silenciosa.

Este sentimiento de ubicuidad replica las huellas de dominación, pues sólo basta un aparato que permita conectarse y establecer una relación de poder. Aunque no fuera desde allí, los aparatos entran a jugar un rol fundamental, ya que reduce las corporalidades de los operantes al movimiento inerte de sus pulgares.

Desde luego las corporalidades siempre han sido un blancopreciado por parte de las entidades dominantes, por ende fueron mutiladas desde un comienzo. Toda expresión que estuviera fuera de lo conocido debía ser reprimida o bien replanteada a favor de la conquista. Los antepasados eran capaces de conectarse mediante mudras, que son gestos, sellos o símbolos, realizados con la postura de las manos. También hay posiciones de ojos y el cuerpo que se acompañan de técnicas de respiración. Las que permiten representar de forma plástica determinados estados o procesos de la conciencia. A su vez, cada una de esas posiciones concretas puede llevar a estados de conciencia, alcanzando la elevación del espíritu, fundamental en las ceremonias indígenas.

Con toda seguridad, nuestros antepasados ya utilizaban en sus rituales determinados gestos con los que querían subrayar y sellar/rubricar cuanto pensaban y decían. Durante el periodo de cristianización de los pueblos del norte, muchos de estos gestos se prohibieron como, por ejemplo, el de invocar a los dioses con los brazos alzados. Más tarde, algunos de estos gestos fueron recuperados e integrados en la doctrina cristiana. Fijándonos en los diferentes gestos que hace el sacerdote al celebrar la misa, quizá podamos intuir cómo se expresaban los pueblos antiguos. Pero también nuestra vida cotidiana está impregnada de gestos, cuyo origen apenas nadie conoce ya: alzar el pulgar para desear suerte a alguien, aplaudir, estrechar la mano, dar una palmada en el hombro, mostrar el puño o levantar el dedo medio, etcétera. (Hirshchi, 1999:21)

Es así, como se han intervenido todos los campos de las relaciones humanas, sin dejar de lado la manipulación/disposición de los cuerpos, incluso desde la concepción/fecundación de estos, las nuevas formas de procreación, descomponen el *continuum* procreador:

Por ejemplo, en la nueva tecnología de reproducción el proceso reproductivo en su conjunto se divide en una serie de pasos discontinuos. Por un lado, congelar el semen, los óvulos y el embrión suspende indefinidamente el tiempo de reproducción; por otro lado, la fertilización *in vitro* introduce un nuevo tipo de ruptura: pretratamiento hormonal/incubación de óvulos/fertilización *in vitro*/ división celular *in vitro*/transferencia del embrión al útero. (Braidotti, 2000: 95)

Estos procesos asisten al congelamiento del tiempo de gestación. Por ende, se deja de involucrar la corporalidad emocional, por tratarse de un procedimiento artificial, pues se establece desde una manipulación tecnológica, desplazando lo orgánico del existir.

Tal como Braidotti manifiesta en *Sujetos nómades*, atravesamos la era de “órganos sin cuerpos”, pues se expulsa el tiempo del retrato corporal, regulación ejercida desde el biopoder, la negación de la muerte y el dominio de la vida. Incluso el sentido de muerte se ha alterado, debido a la constante posibilidad de una masacre nuclear, reemplazándolo por la antes inconcebible idea de extinción.

3.4. Discursividad de progreso desconocido con sustento en la virtualidad creadora de sujetos biónicos.

La dislocación temporal cumple un rol central en los imaginarios actuales de la humanidad, existe una urgencia por realizar-se y alcanzar un estado/lugar que se desconoce. Se vive bajo la ilusión de un futuro mejor, posponiendo la importancia del presente, mientras que siempre se va dejando pendientes, inconclusos, acumulados que desconocen su paradero. Desde allí, los órganos se suspenden en el tiempo fraccionado, buscando un horizonte que promocióne lo que está por venir. Mientras se sobrevive con desgano, desinterés, por desconocer lo vital del ahora. Todo esto, acompañado de la sobre mediatización de la vida privada/cotidiana. Pues, se puede acceder desde cualquier punto a la ubicación de otros órganos, se puede estar sin estar, como se puede estar allá y acá, y en realidad no estar en ningún lado. Lo que otorga gran importancia a la

representación visual en la virtualidad del ser, entendiendo que nuestra extensión ocurre mediante pantallas *touch*⁸, desde donde se desdobra la existencia.

La cultura actual vive en una constante sobreexposición a los aparatos de telecomunicación, pues, muchas veces, se privilegian estos medios, por sobre el contacto directo/físico-corporal. Podríamos estar en presencia del triunfo de la imagen y por congruencia, el triunfo de los artefactos eléctricos (véase fax, televisión, cámaras fotográficas digitales, antena satelital, computadoras, celulares, radiografía, ecografía y todas las posibles pantallas que existen o estén por existir). Todas las variantes ofrecen una multiplicidad infinita de intercambios visuales, que se dan mediante un registro, que a su vez funciona como cápsula del tiempo/momento. Todo puede ser mostrado, llegando a representar hasta lo irrepresentable. Nos encontramos frente a una multiplicidad de accesos, donde todo puede ser visto. Se atentan las colectividades en el encuentro de contacto real, desplazando instintos e intuiciones de los sentires. La sobre virtualidad de las sociedades opaca toda relación interna y de los entornos, pues anula nuestras capacidades.

El mundo ahorita es tecnológico. La Madre Tierra está llena de tecnología y de industria pero hay muchas industrias que dañan a la Madre Tierra y la dañan muchísimo. Un día nuestro amor a la Tierra nos volverá a unir y las abandonaremos, desaparecerán. Entonces la tecnología nos servirá para medir la distancia entre nuestras capacidades de clarividencia, intuición, poder de ubicuidad, clariaudiencia y las computadoras, y veremos que hay muy poquita distancia. Ese día comenzaremos a usar de nuevo lo que tenemos dentro. (Entrevista abuela Margarita⁹. Germana, 2010)

De este modo, enfrentamos otra forma de colonialidad actual, donde el poder que ha perseguido el *homo sapiens* se desdobra desde una herramienta tentadora y supuestamente necesaria para el funcionamiento de la vida. Desde luego, el conquistador ya no tiene que asumir grandes empresas de conquistas, ni instalar virreinos, tampoco ejercer violencia bulliciosa; pues todo lo puede hacer desde la comodidad de su escritorio, con pequeñas tiendas sucursales a lo largo del territorio, y desde la silenciosa señal emanada por antenas instaladas cada cierta distancia. Tal como cuando la hegemonía se va, queda la dominación.

⁸ Interacción sensorial establecida con los aparatos y dispositivos tecnológicos desarrollados en el siglo XXI.

⁹ Sabia indígena descendiente y curandera de las culturas Mayas y Chichimeca.

Es cierto que las capacidades intelectuales son las principales herramientas para vivir bien en la sociedad de la información, pero también es verdad que no todas las personas pueden acceder a ese desarrollo de capacidades, de comprensión y uso de las TIC. A este desigual acceso y posibilidades de comprender las TIC se le ha denominado la *brecha digital*. (Aubert y Duque, 2008: 14)

Si bien mucho se ha discutido respecto de la integración de aparatos digitales en el proceso de escolaridad, bajo el supuesto de que la sociedad de la información favorece y contribuye a una mayor democracia, esta ha sido incapaz de superar la desigualdad social y económica.

La colonialidad¹⁰ incorpora la idea de clasificación, que se vuelve racial, entendida como un constructo mental, producido en el momento mismo en que comienza la violenta conquista. En este caso la clasificación se da por el ideal de estar a la moda (actualizarse) que se opone al ser retrasado. Como bien se puede identificar, y como lo ha descrito Deleuze, existe un prototipo de poder esculpido por la razón moderna: hombre, blanco, occidental, masculino, adulto, razonable, heterosexual, que vive en ciudades y habla un idioma estándar. El habitar la ciudad, nos despliega como entes de consumo. Pues tarde o temprano asistimos al supermercado, al mall, a la farmacia, etc. Habitar la ciudad, nos expone al ritmo de lo urbano, que se regula por horarios de oficina. Claro está, y desde hace años la humanidad viene viviendo una rutina existencial. Su tiempo lo regula la industria, el mercado, lo doméstico, la apariencia, menos lo vital del cuerpo.

3.5. La escuela como un espacio aislante de corporalidades y emociones.

La corporalidad no sólo se ha desvinculado en el ámbito profesional, sino que en todos los grupos humanos. Por ende, la escuela no deja de ser un espacio aislante de corporalidades y emociones. Puesto que funciona con los mismos órdenes del sistema/mundo, en la aceleración sin motivo, la obligación de cumplir, en la redundancia discursiva, en la sobrepoblación de estructuras formales y burocráticas que componen una mecánica agotadora más que una orgánica creadora; que ignora los potenciales vitales de una corporalidad de origen animal, ignorando instintos, pulsiones y frecuencias.

¹⁰ Proceso histórico de dominación hegemónica: física, económica, cultural y civilizatoria mediante procedimientos de explotación, racismo y discriminación. (Quijano,2009)

(...) las nuevas tecnologías construye el cuerpo como una entidad material multiestratificada situada en la intersección de los niveles de códigos de información biológica, genética, social, cultural y una serie infinita de otros niveles. Deberíamos concebir los tecnocuerpos contemporáneos como máquinas sumamente complejas. Son sensores, lugares integrados de redes de información, vectores de múltiples sistemas de información: cardiovascular, respiratorio, acústico, táctil, olfativo, hormonal, psíquico, emocional, erótico, etcétera. El cuerpo también es un aparato de registro vivo actualizado por un sistema de memoria muy personalizado y encarnado que es capaz de almacenar y recuperar información esencial y vital a tan alta velocidad que termina pareciendo una habilidad «instintiva». (Braidotti, 2009:140)

Entender el funcionamiento y la dinámica escolar resulta muy triste, puesto que termina ejerciendo réplicas de disciplina que enajenan las corporalidades del ritmo armónico de la existencia y a su vez las aísla de los entornos, al convertirse en un espacio de encierro regulado por la norma, la calificación, la disciplina, la convivencia forzada, establecida mediante reglamentos de convivencia que sanciona todo comportamiento fuera de la norma, en la dualidad de bueno/ malo, correcto/ incorrecto, formal/ informal.

Actualmente, no es sorprendente escuchar a niños, niñas y jóvenes desanimados por *tener* que asistir a clases, ya que sólo pensar en la escuela les provoca rechazo. Sin duda es algo muy preocupante, ya que este sentimiento conduce a una inercia de existir, lo que sin duda podría perpetuarse en prácticas posteriores. Las instituciones educativas, se han encerrado y han obviado el mundo que afuera acontece, puesto que ha prevalecido la estandarización del ser guiados por razones modernas-funcionales. Por lo tanto, todo se reduce al ejercicio mecánico de la enseñanza-aprendizaje, que se moviliza por metas, puntajes, calificaciones, *ranking*, prestigio.

A pesar del carácter transformador de la educación, la escuela como institución se ha quedado bastante estancada en los parámetros de la sociedad industrial en la que se constituyó¹¹. Se ha ido cerrando mediante el monopolio de un grupo reducido de expertos. Acompañado de la transmisión de currículos hegemónicos, que llevan a prácticas educativas reproductoras de desigualdades sociales.

¹¹ En *Vigilar y Castigar* (1976), Foucault analiza la escuela como una institución normalizadora, que emplea la disciplina como método de control minucioso de las operaciones del cuerpo, garantizando la sujeción constante de sus fuerzas y alcanzando una relación de docilidad-utilidad. Promovida por la razón y episteme moderna.

La narrativa de nuestro sistema educativo transita por construir subjetividades que se acomoden a estos preceptos de la modernidad, en ese sentido la estabilidad como principio se aprende a la par de las letras del alfabeto. Nos educaron para alcanzar el éxito y en consecuencia garantizarnos un futuro próspero distante de cualquier atisbo de inseguridad que colocara en riesgo la única posibilidad de vida. Sin embargo, paralelo a este discurso de la estabilidad el acecho de su contrario fue inculcando en nosotros los temores a perderla, así quedamos atrapados entre el deseo de seguridad laboral y el miedo al desempleo, la necesidad de tener una pareja permanente y el miedo a la soledad, el sueño de una vida determinada por obtener buenos ingresos y el miedo a la precariedad económica, el prestigio social alcanzado por la vía de ser un profesional y el miedo a no lograr las metas impuestas o auto-impuestas y, la apuesta por una vida emocionalmente equilibrada y el miedo a perder la razón. (Albán, 2013: 448)

3.6. Sujetos funcionales a la razón moderna.

La razón moderna busca establecer una “raza intelectual promedio” que coincida con la “raza funcional ideal”, es decir, la transmisión de conocimiento se reduce netamente a lo funcional, según las exigencias de lo estándar. En el tejido de estas exigencias, surgen sujetos que actúan por inercia, acudiendo al fetichismo de masas, pues no existe una razón personal de existir. Se existe por reiteración, por cumplir, por intentar, y no por hacer, proponer, interactuar en coherencia y consecuencia, incorporando los ciclos vitales. Producto de lo mismo, observamos patrones de objetivos, sueños, deseos, que se van replicando sin poner en duda lo que se realiza por inercia. No es casual que aparezca la palabra producto, considerando que sobre este ideal se ponen en acción los planes educativos. Se piensa más en el resultado, que en los procesos, entendiendo la cercanía entre lo productivo y lo rentable. Por tanto, los sujetos sobreviven sin cuestionarse nada, debido a que forman parte del mismo engranaje del que han nacido. El sistema los ha creado en función de sí mismo.

De este modo, entendemos que no existe un estado acabado de colonialidad, pues cada día se reinventa y surgen nuevas tentaciones de consumo, integrando los diversos mecanismos de conquista y colonización, que bien han sabido imbricarse con las estrategias del mercado, consolidando su objeto principal: consumir. Todo ello fundado en las discursividades del progreso (civilización) versus retraso (barbarie). Lo que lleva a una mal interpretación de estos estados, pues nadie quiere estar retrasado o fuera de este progreso, sin cuestionarse qué significa y qué consecuencias acarrea. Como dice Walter

Mignolo,¹² la gente que habita la modernidad, que se siente cómoda con la modernidad habita ese territorio. Es allí donde se sustenta la razón moderna, en el ideal del progreso: blanco, heterosexual, letrado, cristiano, desarrollado, autoritario.

Nadie quiere estar pasado de moda, nadie quiere estar fuera de serie, hay que modernizarse, aunque cueste endeudarse. Nadie quiere sentirse retrasado. El proyecto de modernidad se basa en la civilización, cristianización, desarrollo, progreso y globalismo: entendido como un propósito inacabado, que se actualiza constantemente, en el interés de diversificar el proyecto neoliberal. Por ende el colonialismo, modernismo, globalismo no deben entenderse como procesos acabados, pues la idea de progreso es un constructo que ha atravesado sociedades e ideologías desde que comenzó a andar el proyecto de modernidad. En esta misma lógica, la colonialidad incorpora la clasificación racial como forma de dominación que perdura hasta nuestros días. En la idea de raza¹³ se abastece todo poder y dominio de superación. Cuando se clasifica desde lo racial entran a jugar los constructos mentales producidos en la violencia de conquista, que a diario se reproducen con el fin de menospreciar apariencias y sentirse desestimados. Es así como occidente (accidente) no puede controlar lo que ha creado, por eso destruye en la raíz de la posesividad humana: para no carecer hay que poseer.

Dice Walsh que no existe un estado nulo de colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas. Es por esto que se vuelve preciso y urgente enlazar las prácticas pedagógicas con el ejercicio decolonial, considerando la escuela un espacio vivo de formación y deformación de las generaciones.

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y

¹² “La opción descolonial y la actualidad mundial” En conferencia emitida el 5 de marzo del 2015 en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.

¹³ “Raza es un constructo mental que es producido en el momento mismo en que comienza la violencia de la conquista, de la destrucción de una de las más extraordinarias experiencias históricas del homo sapiens y que tuvo lugar en este territorio que hoy llamamos América Latina. En el momento en que comienza esa destrucción de ese excepcionalmente rico y sofisticado mundo histórico, en ese preciso momento es producida esta idea que hoy conocemos con el término de raza. Primero es por lo tanto un producto de la subjetividad que es convertida muy rápidamente bajo la violencia de la conquista en una forma de relación social.” (Quijano,2009:4)

sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial. (Walsh, 2013: 25)

3.7. Escucha y memorias colectivas.

Es aquí donde la memoria colectiva entra a jugar un rol fundamental, puesto que articula y da continuidad a la apuesta decolonial, la que podemos entender como un respiro ante la constante presión a la que se resiste. En la lucha de enfrentar la racionalidad fundada y modelada en binarismos dicotómicos que se han mantenido hasta nuestro presente.

No obstante, la memoria colectiva nunca ha podido ser desposeída. Pues la memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre, por donde se teje y entretejen prácticas pedagógicas y decoloniales.

La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña,” dijo una vez el maestro y abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García Salazar. “Justamente es memoria colectiva porque está en todo el colectivo [...] es un saber colectivizado; es el afianzamiento, la verificación, la que nos permite continuar” (Walsh & García, en prensa).

Es la memoria colectiva la que debe combatir ante las clasificaciones jerárquicas que surgen desde los binarismos dicotómicos, véase hombre/naturaleza, mente/cuerpo, bárbaros/civilizados, y en los patrones de raza y género presentados como instrumentos reguladores de ser. Por ende la memoria colectiva se aúna en las luchas sociales, como escenario pedagógico donde los manifestantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción.

Como señaló Paulo Freire, es preciso entender la pedagogía como una metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (Walsh, 2013: 29) El ejercicio pedagógico tiene que ver con reconocer acciones y dirigir las a cambiar el orden del poder colonial, partiendo con la identificación y reconocimiento de un problema, denunciando una disconformidad,

organizarse para intervenir, reafirmando un propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa.

Desde estas pedagogías de la resistencia se empujan las costumbres del mundo occidental para dar paso a sabidurías ancestrales, que se han negado y desvinculado en el proceso de enseñanza-aprendizaje actual de las escuelas. Es la misma ley la que invierte el sentido de la vida, a lo que está bien lo define como malo, y a lo que hace daño y produce sufrimiento lo define como bueno. Las leyes de la humanidad desde hace 500 años son antigaiáticas, fatricidas, y letales, generando sufrimiento y malestar, lo contrario al bienestar que debería hacer sentir la expansión de la vida. (Rodrigañez, 2004:63)

La escuela moderna privilegió e instaló un sentido de historia neutra, objetiva, homogénea y lineal que se limitó al simple registro y recuento aséptico de hechos que conformaron el pasado glorioso y heroico de los pueblos civilizados, o de aquellos que asumieron la afrenta de subsumirse en ellos. Muy poco se interesó por vincular la historia con el presente y por descubrir críticamente que ésta se produce también a partir de las experiencias, memorias y relatos de quienes tienen otros códigos culturales que fueron y aún son obturados por las prácticas dominantes de occidente. (Díaz, 2010: 233)

3.8. Burocracias institucionales negadoras del sentir vital - originario.

Las prácticas institucionales burocráticas de las que la escuela se ha recubierto, son las que imposibilitan e impiden que lo vital - originario llegue a destino. Pienso en la disposición espacial, en cómo se estructuran los espacios en las escuelas convencionales, cómo se delimitan esas espacialidades, y cuáles son las posibilidades de intervenir esos espacios. Entendiendo que los movimientos y el cambio es trascendental al momento de adquirir y construir conocimientos. Todos los espacios, aun estando vacíos¹⁴ pueden intervenir, esa transformación que es física permite resignificar la experiencia de aprendizaje, pues la huella no es sólo del lugar de encuentro, también pasa a ser el momento, el instante, un recuerdo, un sentir que lo hace más profundo y significativo. De ese modo se logra salir de las corporalidades autómatas productoras de estudiantes que se movilizan por inercia y han abandonado el sentir. Paulo Freire en su libro *Pedagogía de la indignación* (2012), da a entender que “lo opuesto a intervención es adaptación”, por ende, se puede apreciar que son las urgencias de la escuela las que

¹⁴ Peter Brook señala en su libro *El espacio vacío* (1986): “Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral.” (pág. 4)

deben adaptarse a los espacios limitados que allí se ofrecen, en la sumatoria de adaptaciones temáticas, ideológicas, burocráticas, formales, institucionales a las que debe asistir. De este modo no queda más que adaptarse en la resignación riesgosa de observar cómodamente la realidad sin cuestionarla, y dar por hecho que esa realidad no va a cambiar.

Por su parte, Fanon (1974) señala que la descolonización es una forma de (des) aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. Mas para que ocurra este resurgimiento, es necesaria la participación de todos los individuos y estamentos sociales. Del mismo modo que aparece la memoria colectiva surge la escucha, como un ejercicio vital en el desarrollo de las sociedades.

En un mundo donde todo se bombardea, el silencio otorgador de escucha es un respiro que reconecta con la existencia de lo vital. Mientras todo parece derrumbarse el silencio permite conectarnos con nuestros sentidos primordiales, aunándose al sentir de la memoria colectiva que ha devenido en la trasmisión de todas las relaciones antepasadas.

La escucha se convierte en una fuerza patrimonial que incide favorablemente en los procesos de enmarcación cultural que son posibilitados por medio de los procesos de endoculturación que ayuda al establecimiento de la memoria, la identidad, la comunicación y la adopción de una sinergia colectiva, amplificadora de las convenciones que dan sentido a la pertenencia grupal. Todo esto actúa en la definición de un terreno común que es animado a ser habitado por medio de las palabras que nos encuentran y encontramos a través del ejercicio de la escucha colectiva. (Villa, 2013:389)

Volvemos a la escuela como espacio de observación y reflexión, entendemos que los procesos de escucha se han alterado, pues la relación entre profesores y estudiantes, no siempre ocurre desde énfasis dialógicos. Por lo demás, se puede evidenciar que occidente ha sufrido un giro que va de lo fonocéntrico a lo grafocéntrico realzando la palabra escrita, lo que se afirma en la siguiente frase: “lo que no está escrito no existe”, usual de las instituciones sociales de corte moderno. (Villa, 2013: 390)

Justamente la memoria colectiva nace desde la oralidad, centrada en la emisión del mensaje, es decir de quien habla y sostiene la conversación. A diferencia de la relación formal-productiva del texto escrito, contemplando reglas que incluyen el manejo

gramatical y estandarizado de la lengua, junto con los dominios de la producción escrita, centrada en la coherencia y cohesión. (Villa, 2013: 390)

De esta forma se generan procesos y proyectos de intervención y domesticación desde la educación, lo que devela una postura pedagógica correctiva, castellanizando imaginarios. Dicha intervención busca la homogenización a través de un colonialismo lingüístico que acarrea la muerte de lenguas maternas de los pueblos considerados como bárbaros. Hecho que a su vez extingue todo tipo de expresión originaria, repoblando el vocablo desde las posiciones de poder moderno-occidental.

Surge aquí la importancia de sociabilizar los conocimientos y aprendizajes que emergen desde las prácticas decoloniales de la re-existencia. Pues sólo mediante el proceso sociabilizador se logra el resurgimiento de sabidurías ancestrales vitales, alternativas de las cuales la escuela debe valerse para la transmisión educativa desde la naturaleza emancipatoria. Reintegrando corporalidades, instintos, saberes y sentires trastocados en los procesos colonizadores.

3.9 Sobre el método de análisis del texto dramático *Clase*.

El método de análisis del texto dramático se basa en distintas estructuras que generan una forma libre de analizar la particularidad del texto *Clase*.

En este caso, la elección del texto dramático ocurre gracias a la relación de rupturas y alternativas que permite establecer entre la propuesta teórica y la propuesta práctica de esta investigación, permitiendo vislumbrar un encuentro único entre un profesor y la única alumna que ha asistido a clase, lo que permite profundizar en los roles y relaciones que se generan en este encuentro lleno de honestidad. Permite además reconocer cómo se ejerce poder en el intercambio de la relación entre autoridad y sumisión; realzado en la ruptura de las disposiciones prototípicas. Los puntos clave en la trama ocurren cuando se toman decisiones que cambian el rumbo de la acción. En este caso dicha decisión/decisión se presenta en el momento en que el profesor decide hacer una clase especial, lo que nos abre un portal de develaciones en un tiempo-espacio nutritivo.

Por tratarse de un análisis específico para la investigación, la fuerza central que guía la lectura de la obra *Clase*, está dada por los criterios de análisis. Sin dejar de contemplar los aspectos propios de un texto dramático, inicialmente la contextualización

de la obra y la creación de atmósferas posibles, sin obviar el contexto de producción presentado al interior de la crítica precedente. Lo que nos adentrará a elementos estructurales como el conflicto dramático, relación entre personajes, tratamiento del tiempo espacio, acotaciones que se presentan. Y así guiar la interpretación de los elementos simbólicos principales y los sentidos del mensaje que entrega, con apoyo en la propuesta metodológica de los autores Laferrière y Motos, quienes en su libro *Palabras para la acción* (2003), presentan una estructura para el análisis reflexivo de textos dramáticos. Estos autores se han aproximado además a las prácticas pedagógicas teatrales, entendiendo y valorando el teatro como una herramienta poderosa para educar.

Sin duda, al contemplar el tema y la trama de la obra se puede abstraer mucho mejor el conflicto en su totalidad, lo que otorga interpretaciones más profundas y certeras, que se enlazarán con opiniones personales según la propuesta de la línea investigativa en pedagogía decolonial del ser, del saber y el re-existir.



4. Análisis de Clase.

El deseo es un rostro que esconde muchos rostros
si descubrimos el último
todavía nos queda el próximo.

(Cristina Peri Rossi)

La obra *Clase* de Guillermo Calderón, es un ejercicio escénico que lleva al arte de la representación una instancia de encuentro único entre un profesor y una alumna¹⁵. El encuentro, como su nombre lo anticipa, sucede en una sala de clases, justo en el momento que el profesor llega para dar su lección sobre la tragedia, se encuentra con la única alumna que ha asistido, sentada en la mesa del profesor ensayando la disertación sobre la vida del iluminado: Buda.

4.1. Ruptura de la disposición prototípica.

Desde un comienzo se desarrollan distintas alteridades desde donde se romperá la disposición prototípica del espacio de encuentro escolar. El profesor al entrar a la sala tiene una herida sangrante en su cabeza. A su vez porta una botella de licor, de la que bebe durante el encuentro, ofreciendo a la alumna.

Naturalmente, el profesor consulta por sus compañeros, enterándose que están marchando. En ese entonces decide hacer una clase especial, donde le va a enseñar lo que le gustaría que le hubieran enseñado cuando todavía podían moldear su cerebro. Asumiendo su condición de sujeto escultor de mentalidades.

Profesor	(...) Ahora te voy a moldear. Para que aprendas a vivir. ¿Sabes lo que te quiero enseñar?
Alumna	No.
Profesor	Te quiero enseñar a derrocar a un régimen con la guerra de las guerrillas. A enamorarte sin esperar nada a cambio. A comer como campeona.

¹⁵ Alumna es como se hace referencia a este personaje en la obra, posiblemente para reforzar la idea de sujetos sin luz.

A llorar con el arte.
A pedir perdón.
A caminar triste por la playa.
A que no te importe tu apariencia física.
A dar consejos inútiles.
A pensar en cosas profundas a partir de cosas cotidianas.
A insultar y dañar a los que más quieres.
A esconder el dolor.
A vivir en el pasado.
A dar besos largos.
A cortar sandías y tortas de cumpleaños.
A dormir en buses interprovinciales.
A plantar menta y ruda en el patio.
A destetarte.
A enamorarte de nuevo.
Y de nuevo.
Y de nuevo.
Todo eso te quiero enseñar.
Pero no sé si tenga tiempo.

Desde ese comienzo se anticipa una clase llena de verdades, de rupturas de estándares, de situaciones cotidianas que inciden en la vida común de los seres humanos, se introduce un paradigma otro que suele estar obviado en el proceso de escolaridad, pues nos encontramos con un profesor que, si bien, para algunos podría ser un desenfrenado, al mismo tiempo para muchas personas podría ser un prudente. Es justamente desde esta contradicción que aparece la riqueza de la clase dispuesta a atravesar toda discursividad establecida.

La problematización de los procesos tanto históricos como políticos se dan desde la tensión entre el contexto histórico reciente y procesos abiertos o no resueltos, a partir de los cuales surge el cuestionamiento que llevará a posicionarse desde la honestidad, en la ruptura de estructuras prototípicas de la escuela, asumiendo la condición de fracaso del sistema educacional en Chile.

4.1.2. Fractura de discursividades establecidas.

Estas fracturas permitirán enlazar temáticas y exponer el quiebre de distintos puntos de la interacción social. Alterando la relación entre profesor y alumna y también, cuestionando la crisis educacional, así como los enfoques frente a la trascendencia, la iluminación y la inmanencia.

Desde luego la alumna solicita previamente hacer su disertación sobre la vida del iluminado, recibiendo la negativa del profesor.

Profesor	No, vamos a dejar tu disertación para el final de la clase, porque antes te voy a enseñar. Porque me extingo. Me extingo. Y tengo que entregar el árbol.
Alumna	¿Qué árbol?
Profesor	El árbol del conocimiento.

En este momento se abre una puerta para asistir al mágico encuentro entre un profesor que no tiene tapujos en presentar sus puntos de vista sobre la vida y la educación, y la única alumna que ha asistido. Impulsado por algo que no se explica, comienza a desarrollar una clase especial desde un paradigma otro, o bien, desde paradigmas múltiples. Posiblemente, podría entenderse que al ver a la alumna solitaria, siente una instancia oportuna para entregarle esa educación que no recibió. Movilizado por pulsaciones vitales de honestidad. Entendiendo que al expandirse también se extingue. Incorpora una urgencia vital en la ecología del existir.

No obstante, no se puede obviar la negación ejercida cuando la alumna le ofrece en reiteradas ocasiones hacer su disertación, lo que nos conduce a una dualidad de un profesor que libera desde la dominación, lo que tomará sentido más adelante, cuando se incorporen otros elementos, de los cuales la alumna se apropiará, reformulando y transformando su disertación original a una especie de refutación, capaz de incorporar y releer los diversos consejos entregados por el profesor a lo largo de la clase. A la vez, hay que señalar que durante la clase, las intervenciones de la alumna son mucho menores y más acotadas. Si bien en la generalidad del texto dramático nos encontramos frente a un diálogo, del mismo modo en su interior encontramos enunciaciones mayormente monologales.

Al reconocer el contexto del espacio de representación, podemos reconocer varias estructuras que han sido atravesadas para develar una realidad negada. Pues al contrastar esta instancia de clase, con una clase común, hay muchos factores que se verán alterados, que a su vez se acompañan de una realidad externa, que tiene que ver con los ausentes, con los que están marchando, y que son presentados como sujetos egoístas por no quedarse a escuchar la disertación, que buscan triunfar sin saber qué es lo que quieren. Aunque desde allí puede generarse otra lectura, inversa al individualismo, pues los ausentes son capaces de sumarse a la marcha, muestra de unión colectiva ante una demanda, en este caso histórica, relacionada con la educación.

Profesor Tus compañeros están en la calle.
Marchando.
Son los idealistas.
Y prefieren estar allá que oír tu disertación.
Son egoístas.
¿Sabes para qué marchan?

Desde allí se pone en cuestión el sentido de marchar, y junto con esto la finalidad de sumarse a un ideal colectivo.

Profesor Quieren que les enseñen mejor.
Que el capitalismo los abrace.
Quieren que se los coma la ballena.
Quieren llegar lejos.
Quieren triunfar.
Quieren vestirse de blanco y pasar los veranos mirando el mar.
(...) Quieren que el dinero se transforme en libertad y la libertad en silencio. Quieren dormir la siesta del oso y despertar flotando en un río de leche. Quieren brillar con la luz del antiguo amanecer.
En el fondo no quieren romper nada.
Solo quieren un poco de fiesta.
Yo los entiendo.

Y entender es perdonar.

Y perdonar es casi querer.

Sí, casi quiero a tus compañeros de clase.

Los que están allá afuera... como que los quiero.

Y si se equivocan por querer que se los coma el cachalote, es en parte por mi culpa.

Porque no le alcancé a enseñar de verdad.

Porque llegué tarde.

Porque no estuve aquí para enseñarles como hoy te voy a enseñar a ti.

4.2. El docente asume su condición de escultor de mentalidades.

Nos encontramos frente a un profesor capaz de responsabilizarse de sus actos. Un profesor consciente de que asume sus errores, con sentimientos de culpa por no haber entregado el “árbol del conocimiento” a tiempo, por no haber enseñado de verdad. Junto con el sentimiento de culpa, aparece la frustración, las ganas de haber hecho las cosas mejor, de remediar el tiempo perdido. Se hace cargo de sus errores, pues su falta de compromiso ha creado sujetos ambiguos que no saben qué buscan y qué los moviliza. Sobre esa misma mirada retrospectiva, reflexiona la constitución de su propia identidad.

Profesor Yo podría haber sido un hombre de la tierra.

Un poeta del hambre.

Un folklorista.

Un pionero del desierto.

¿Y qué he sido?

Un farol de generaciones.

Un profeta del aburrimiento.

Un perdido.

Como tú.

Un cansado.

Un pulmones blancos.

Un profesor.

4.3. Poética del fracaso asumido.

Al asumir su condición decepcionada frente a un sistema educativo, es capaz de contrastar lo que ha sido con lo que podría haber sido. Lo que lo lleva a generar un paralelismo entre eso que se es y eso que se quisiera alcanzar o haber alcanzado. Nos encontramos frente a un profesor que enfrenta la dualidad de seguir la razón moderna por conseguir un *status*, que ha abandonado todos sus ideales, un profesor que se ha arriesgado a ser un profeta del aburrimiento, perdido y cansado en vez de ser un hombre de la tierra. De este modo se genera el ejercicio contrario de las discursividades modernistas, pues asume una posición de poder llevando una vida alejada de lo que quería. Esta clase lectiva como muchas otras, se posiciona desde zonas de poder, de aburrimiento, de desesperación y necesidad. Todo lo que atraviesa a dos personas que deben cumplir un rol, que habitan un espacio sin saber por qué están allí.

Su posición lúcida y honesta es la antesala de la vida en su sentido más práctico, entendiendo que la rutina está a la vuelta de la esquina y que todas las personas podrían caer en ella en algún punto, lo que el profesor llamará: la condición humana, recomendando despedirse un poco de la sobriedad, despedirse y morir un poco. Reírse y pensar ¿qué tiene de malo? rompiendo con el juicio binario de lo bueno y lo malo.

Profesor No hay que pensar en esos términos.
 Nada tiene que ser bueno o malo.
 Eso es la moral.
 Y la moral es para los humanos.
 Pero nosotros somos animales.

Se entiende entonces que el profesor presenta la condición humana de vivir la rutina moralista para negarla y aceptar la condición animal e instintiva que no siempre es considerada.

Profesor (...) Yo te muestro el camino del bosque.
 Para que seas alguien.
 Para que seas feliz.
 Para que ganes plata.

A mí me encargaron eso.

A mí, que soy nadie.

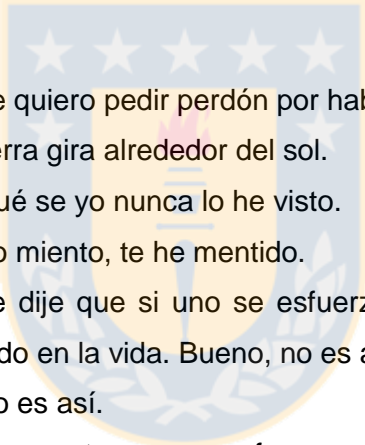
A mí, que he sido infeliz y que no tengo plata.

Todo lo que te he enseñado es lo que yo creo que podría resultar.

Pero, para ser honesto, no sé.

Pregúntale a alguien que haya sido feliz.

El profesor se entrega honesto en la desesperación de asumir su fracaso, develando a su única oyente la realidad de su existencia. Rompe toda frontera para asumir ser parte de un sistema productor de sujetos funcionales. No teme hacerlo, hay en él una convicción más profunda, capaz de arriesgarlo todo. Reconoce que su enseñanza ha sido experimental, intuitiva, pulsional, a base de lo que podría haber resultado. Es decir, sobre un gran supuesto.



Profesor Te quiero pedir perdón por haberte enseñado que la tierra gira alrededor del sol.
Qué se yo nunca lo he visto.
Yo miento, te he mentido.
Te dije que si uno se esfuerza y trabaja duro puede lograr todo en la vida. Bueno, no es así.
No es así.
Hay gente que se esfuerza y trabaja duro toda la vida y no logra nada.
Ni el esfuerzo, ni la responsabilidad, ni ser optimista sirven.
Porque yo fui así y mira como terminé.
Siento como que fracasé.
Tenía planes, pero como que no resultaron.

En su sentir honesto, le pide perdón a su alumna, arrepentido por sentirse un mentiroso. Sospecha que ha entregado una educación llena de certezas vacías, que ha formado parte de una convención, que ha sido un eslabón del circuito que permite el funcionamiento del sistema. Expresa su razón fundada en la honestidad como herramienta de liberación. Se pone a sí mismo de ejemplo, llevándose a tela de juicio para abordar su existencia, compartiendo su experiencia alejada de todo positivismo. El

profesor que llega a hacer su clase sobre la tragedia, termina por presentar su vida como una tragedia. Su vida que es reflejo de la existencia humana por inercia. Su vida que representa a cientos y miles de profesores y profesoras que se han sumado a un proyecto educativo, que aun cumpliendo con todas las estructuras burocráticas impuestas debe asumirse desde el fracaso.

Profesor Tenía planes, pero como que no resultaron.

A veces uno echa dos tazas de harina, un par de huevos, mantequilla, azúcar, un poco de sal, el horno caliente...

Y no resulta.

No resulta.

A veces no resulta.

Y me esforcé, trabajé duro.

El profesor contrasta la vida con el acto cotidiano de preparar una receta que supuestamente estaba probada y medida para que resultara y aun así fracasa. Lo mismo puede ocurrir en la vida y lo mismo ocurre con la educación. Pues, la implantación de modelos extranjeros niega y rechaza modelos locales, ideas que surjan desde la propia existencia de quienes construyen las comunidades educativas. Y en la vida y en la educación no resulta, porque no existe una receta probada o hecha a la medida para asegurar el resultado de algo. Por eso la educación debe dejar de instalarse desde una postura efectista que busca lograr buenos resultados, que pretende alcanzar una meta que se remita a éxitos traducibles a mercancías. La educación debe potenciar su mirada hacia el proceso, que requiere de una constante observación en tiempo presente, sin desviar la mirada a situaciones futuras que busquen el éxito. La educación debe abandonar todo precepto sobre éxito y fracaso. Sólo así podrá alcanzar sus objetivos de forma honesta y desinteresada.

Profesor ¿Qué quieres ser cuando grande?

Alumna Profesora.

Profesor ¿Profesora?

No.

No sueñes con tu profesión.

Sueña con ver cambios en tu vida.

Sueña, por ejemplo, con ver desastres naturales.

No sueñes con trabajar.

Sueña con enamorarte.

El profesor, movilizado por el desencanto, toma el rol de consejero desde lo que va sintiendo, otorgando una mirada visionaria y realista de la vida. Rompe toda ilusión, quiebra todo pacto por promover futuros idílicos. Incluso podría darse una mirada antipedagógica ante su actitud pesimista, no obstante, es mucho más concreto, en la valentía de presentar una realidad que muchas veces es negada, desplazando el consejo de lo vital. Pues se introducen conceptos, significados, definiciones, interpretaciones, formulas, estructuras, que no siempre llegan a vincularse con la vida practica-cotidiana. Poblando la memoria de referentes que no alcanzan a vincularse con la existencia.

Profesor ¿Tienes la mente pura?

Alumna Sí.

Profesor ¿Cuando cierras los ojos ves una página en blanco?

¿Una sábana limpia?

Alumna No.

Profesor Yo tampoco.

Tengo la cabeza llena de ángulos rectos y olores de infancia.

Y no me para nunca.

Pero cuando duermo mi cabeza aprovecha de ordenar mis recuerdos.

4.4. Liberar desde la dominación: negarse a la escucha.

Profesor (...) Durante semestres te he mirado a los ojos rogándote que me enseñes algo, pero tus ojos tristes solo me dicen: recreo, recreo, recreo.

(...) Me gustaba salir a recreo para no tener que pensar... igual que ahora: tampoco quiero pensar.

Alumna ¿Entonces puedo hacer la disertación ahora?

Profesor Todavía no.

Se continúa perpetuando la inercia del existir, aún habitando un espacio creativo. Volvemos a la contradicción de otorgar la palabra y a su vez negarla. Lo que nos conduce a la ausencia de escucha al interior de la sala de clases, pues el profesor es incapaz de escuchar la disertación, mas no le importa ser él quien tenga la palabra. Le pide a la alumna que le enseñe algo mirándola a los ojos, pero se niega al momento de recibirlo. Este suceso atenta a diario con la valiosa posibilidad que se puede desarrollar al interior de la sala de clases, pues desestima cualquier aporte que venga desde los estudiantes. Al negar la palabra se establece una relación de poder que ignora la opinión de otros, pues el profesor se sitúa desde una actitud empecinada por ser él quien genere el conocimiento, como un callejón sin salida, diciéndolo todo sin guardar el misterio, siendo capaz incluso de anticipar hasta lo más terrible que podría ocurrir en la vida.

Profesor

Bueno.

Te va a ocurrir lo que le ocurre a todos.

Te va a ocurrir la vida.

Y en la vida se sufre.

Mírame a mí.

Yo era feliz.

Me andaba riendo de la risa.

Y ahora mírame.

Solo me río del futuro.

Te aseguro que en el futuro te va a doler tanto el pecho que vas a querer parar.

Vas a querer sedarte.

4.5. Llegar tarde: ejercicio de auto educarse.

Muchas veces llenarse de referentes que no llegarán a vincularse con el acto cotidiano o la profundidad de la vida, termina por entorpecer el funcionamiento de la memoria. El profesor asume esa condición, develando lo caótico que significa tener la mente llena de aprendizajes, de olores, de recuerdos, de sabidurías que han saturado sus registros mentales.

Profesor (...) En mi casa no había libros.
Solo cariño.
Mis padres tenían un corazón grande y la mirada simple.
No tenían libros.
A veces llovía y llegaba el otoño, pero todo lo que sentíamos se quedaba ahogado aquí porque sabíamos pocas palabras.
Partí tarde.

Desde allí señala que en su casa no había libros, por ende el conocimiento era acotado, y se ligaba al sentir, a una enseñanza nacida del corazón transmitida con la mirada. Una educación de pocas palabras que se queda ahogada. Surge la dualidad entre sobreinformación y desinformación, enlazada con partir y llegar tarde, es decir, el acceso informacional como mediador del progreso alcanzado.

El gesto con el que se encamina la educación conduce a nuevos territorios creativos. Con la creación de conceptos que integran nuevas maneras de pensar, preceptos nuevas maneras de ver y escuchar, y afectos nuevas maneras de sentir. Desde allí se activa el pensamiento, desbloqueando las capacidades perceptivas, movilizandolas intensidades afectivas. (Jódar, 2007: 17)

“Partir tarde” es la metáfora de haber recibido una educación centrada en otros ideales. Una educación doméstica, casera, del saber y el sentir cotidiano. Un conocimiento que nace desde el instinto. Y que puede tomar múltiples lecturas críticas.

Foucault (1968) plantea que pensar no puede ser sino pensar de *otro modo*, esto es: algo que aparece en la fractura por la que se quiebra la presunta normalidad de lo que rodea al sujeto. Perturbando las narrativas autómatas, en la reducción de una vida administrada y calculadora de las miserias presentes. Pensar de otro modo y construir un espacio de *interrogación* que desnaturaliza y desfundamenta todo lo que se da por real. A su vez significa *resistir* al abanico empobrecido de las experiencias posibles que se imponen. (Jódar, 2007)

Profesor Todos esos ministros crecieron mirando dinosaurios.
Los criaron para ser dueños.
Los llevaron a llorar a conciertos.

A museos de arte llenos de cuadros colgados.

Al mar.

A visitar a los abuelos, que tenían más libros.

Les hablaban en francés o en inglés.

Les silbaban canciones de películas.

Les enseñaban a callarse.

Yo podría haber volado.

Si hubiera crecido como esa corte yo habría llegado.

Pero ahora estoy tan lejos.

Yo tenía mucho potencial.

(...) Pero partí tarde.

Desde su discurso el profesor contrasta su realidad con realidades idílicas observadas, entre quienes pueden acceder a una educación formal de calidad y los que no. El profesor se posiciona como un sujeto retrasado, que llegó tarde, que desperdició su potencial, que podría haber volado. Las distintas circunstancias de la vida lo han llevado a pasar por aprendizajes otros, que de igual forma deben valorarse, pues cada aprendizaje constituye a los sujetos en las distintas aristas del existir. Por lo cual no debe negarse el contexto y el origen que hace de un sujeto un ser único.

Esta intervención se enlaza la lucha de clases y las aspiraciones de los sujetos, en la búsqueda de cambiar de clase en correlación con ascender en la escala social y llegar lejos, accediendo a otras realidades mayoritariamente idílicas. Asistiendo a la construcción de un imaginario alimentado por la razón moderna del surgir, progresar, desarrollarse, desenvolverse, siempre desde una óptica del acceso a lo aparente. Dejando siempre de lado la evolución desde el sentir.

Profesor Cuando yo iba en los números ellos iban en las letras.
Cuando yo decía no ellos decían yes.
Cuando yo tenía ideales ellos tenían cumpleaños.
Y cuando yo tuve problemas ellos estaban enamorados.
No sé si sabes, pero los que nos educamos solos y atrasados tenemos que pasar por etapas para convertirnos en hombres.

Tenemos que pasar por etapas con problemas.

(...) Una etapa en la que no queremos que el sistema nos trague.

Los que se educan solos y atrasados tienen que pasar por etapas problemáticas para formarse, descubrir el sentido de la vida, lo que también significa sufrir, para conocer todas las posibilidades, y no negarse a ningún proceso, avanzar sin obviar realidades.

Aunque ese sentido personal no se descubra nunca, es el camino y el proceso el que vale. En el sentir no hay nada acabado, el aprendizaje está en constante cambio, movilizándose como las partículas de nuestro cuerpo, como la memoria del agua que nos constituye: recorriendo los distintos niveles y estados de la materia. De esta forma el desarrollo vuelve a su orgánica. Pues toda evolución tiene su proceso.

Profesor (...) Y esas etapas son la que tenemos que superar para descubrir quiénes somos.

Y no lo descubrimos nunca.

Pero descubrimos que nuestra juventud no ha sido fascinante.

(...) Mientras nosotros perdíamos el tiempo en vivir ellos aprendían la ciencia y la industria.

Y los trasplantes del corazón.

Y a nosotros, los verdaderos, nos dejaron las humanidades y las letras, que creo que a veces nos hacen un poco felices.

Por eso llegué tarde

¿Y sabes lo que pienso?

Pienso que yo lo habría hecho mejor.

Yo podría haber solucionado problemas graves.

Yo podría haber plantado bosques.

Yo podría haber construido pirámides.

Yo podría haber logrado que todos fuéramos iguales.

Pero eso nunca se va a saber, porque siempre voy a ser un profesor indignado, siempre sabiendo que no pude desarrollar mi potencial.

Pero en mi casa no había libros.

No puedo cambiarme de clase.

Todos pasan de curso y yo me quedo en la misma clase.

Esa es mi historia triste.

La indignación nace a partir de ver sujetos que ocupan cargos de poder, que han sido incapaces de utilizar ese puesto. A su vez el profesor se autocrítica, reconociendo que ha desperdiciado su tiempo, aun habitando un espacio de poder, generador y transmisor de conocimiento. La indignación lo lleva a darse cuenta que hay un potencial en él que no pudo desarrollar. Que todos pasaron de curso y él sigue en la misma clase.

Hace la distinción entre los que aprovecharon su tiempo y se apropiaron de las ciencias y la industria, y a los que les dejaron las expresiones verdaderas: las humanidades y las letras, en la valoración de lo desplazado. Vuelve al contraste de lo que progresa y lo que se estanca. Señala que si él hubiera llegado lo habría hecho mejor, habría solucionado problemas graves, al menos que todos fueran iguales. Realidad que nunca va a conocer, porque siempre va ser un profesor indignado.

Perpetuando su sentir de decepción indignada, la alumna interrumpe la verborrea del profesor, comenzando a hacer su disertación sobre la vida del iluminado en primera persona, como si ella fuera la que nació hace dos mil quinientos años en el norte de la India, junto al río a los pies de la montaña. Pero algo la detiene, algo la hace dudar, replanteando todo lo que ha dicho, enlazando la actitud del profesor, cuestionando lo que ha dicho con lo que ella puede presenciar. Invertiendo los roles.

[Deja de hacer la disertación]

Profesor ¿Qué pasa?

Alumna Profesor Carrasco, ¿cuántos años dijo que tenía usted?

Profesor 39.

Alumna ¿39 años? En ese lapso ni siquiera cambian los nombres de las calles. Tenemos tan poco y es tan bonito.

Lo que tiene que hacer es sentarse debajo de un árbol y ponerse a pensar. Acepte que la tierra gira y que en el sol hay tormentas. Deje que todo muera. Ríase con mueca de espantapájaros. Viva tranquilamente, no mienta, no haga daño, escuche, siéntese, mire pasar las nubes.

4.6. Presentar a los ausentes como egoístas que buscan el triunfo sin saber lo que significa.

Profesor Y tus compañeros creen que marchando se van a poner rubios.
Ya no llegaron.
Ya no llegaron.
Van a buscar cabezas y vuelven con anécdotas.
Van a buscar libertad y vuelven fumando.
Se sienten libres por un segundo.
Por dos.
Quizás por tres.
Pero esos segundos van a pasar.
Y la marcha no va haber cambiado nada.

Desde un comienzo el profesor, no deja de presentar una postura crítica frente a quienes han salido a marchar, relaciona el idealismo naciente con la búsqueda de lo aparente, que por más que se fuerce, no se va lograr, porque no llegaron. Quizás porque siente que la revolución es de otra época, la idea de revolución sobre la que se manifiesta, enfrentando dos generaciones que nacen y se constituyen desde distintos hitos y paradigmas.

Alumna ¿Puedo decir algo?

Profesor No.
¿No entiendes?
Tus compañeros allá afuera no están sacando nada.
Son unos protestantes.
Quieren más derechos pero les dan sueños.
Y soñar no sirve para nada.
Quieren que los feliciten y les entreguen un siete coma uno en lucha e idealismo.
Yo les voy a dar un siete coma uno.
En oportunismo.

Un siete coma uno en reformismo.

Un siete coma uno en pose.

Finalmente, el profesor, en una de sus últimas intervenciones, destruye todo idealismo y toda ilusión frente a la postura de los ausentes, presentándolos como sujetos que sueñan para nada, que sólo buscan ser reconocidos. No obstante, la alumna no se deja convencer por la postura crítica negativa, puesto que es capaz de entender a sus compañeros, empatizar con su existencia y solidarizar con sus demandas aún desde una mirada crítica.

Alumna No. Espere profesor. Mis compañeros de curso fueron a la marcha. Quizás quieren que el capitalismo los abrace, pero también quieren comer los frutos de la tierra. También quieren tener una juventud luminosa y acarrear rencores eternos. Quieren ser artistas y vivir del dolor propio. Llorar por no haber tenido oportunidades. Lo que quieren es tener una juventud feliz, una juventud indignada. Tener amigos muertos, cargar armas en vez de fotocopias. Quieren el auto volador. Quieren separarse a susurros y tomar la pastilla del amor. Tienen tantos sueños.

La alumna entiende a sus compañeros y casi los quiere, de este modo vislumbra en ellos una postura desenfrenada, una búsqueda caótica, que a veces pierde sentido, ya que están atormentados por múltiples sueños, por destellos de la modernidad en la que han nacido. En esta ambivalencia el texto enunciado por la alumna habla por sí mismo. Pues plantea una mirada lúcida sobre la actitud de sus compañeros, que representan a la nueva generación decepcionada de la república, pero con más risa. Una generación con sueños, que espera mucho de la música, que quiere que se les mire con respeto, aunque destruyan un poco el transporte público.

Alumna Y tener una relación ambivalente con la policía. Insultarlos pero al mismo tiempo ver en sus manos abiertas la historia triste de obreros y campesinos. Y en su sangre el color de la bandera. Quieren sufrir por no poder comer como reyes. Mis compañeros quieren

educación, pero necesitan aprender a sentarse. Quieren vivir y creen que vivir es violencia.

Los estudiantes ausentes, que son la representación de las generaciones nacientes en el tránsito del siglo XX al siglo XXI, son la muestra de una sociedad, que en el desapego del sentir originario, se ha poblado de placeres y plagado de deseos. Con énfasis discursivo en la tendencia de poseer, acumular, de presentar futuro imaginado que puede ser mejor, y por ende no valorar lo que se tiene en tiempo presente. Es allí donde la alumna incorpora un sentido valioso, que tiene que ver con desprender. Renunciar a las pretensiones colectivas que alejan de la profundidad de la vida. Abandonar el placer para liberarse del deseo.

Alumna Creen que la vida es puro placer. Pero no sacan nada, porque hay que liberarse del deseo.

Aquí se manifiesta una sentencia vital, de la cual la escuela y la humanidad deben apropiarse para llevar a la práctica. Hacer consciente a los seres vivientes del entorno habitado valorándolo y agradeciendo. Por su parte, la alumna critica a sus compañeros por creer que la vida es puro placer, porque están llenos de deseos, sufren por no poder alcanzar un ideal. Justamente Occidente se ha caracterizado por promover las construcciones de deseo, patrón introducido con la llegada de los conquistadores, en la extracción de riquezas y posesión devastadora, constituyentes de la propiedad. Desembocando en la razón de modernizarse, de alcanzar una vida llena de apariencias que carece de afectos.

Alumna Yo también podría estar en la marcha pero no quiero llenarme de rabia. Quiero llenarme de paz. Quiero viajar al fondo de la conciencia y dejar de sufrir. Vestirme de blanco. Y si hay otros que se comen todo y nos dan la educación de los siervos, nosotros tenemos que darnos la educación de los libres.

Su propuesta se condice con la búsqueda de liberación, venciendo vicios y pasiones, desarrollándose mediante la exploración de estados de conciencia superior. Toma una posición constructivista frente al abuso cometido para que nada detenga la evolución del ser.

4.7. Manifestaciones alternativas: iluminadas y emancipadoras.

Todo el silencio acumulado por la alumna la impulsa a sacar la voz de una generación naciente que comienza a entender el mundo, incorporando un sentir sencillo, que acepta la realidad, en la búsqueda de tranquilidad, sanando las relaciones, disfrutando la naturaleza de la existencia orgánica. Sentir la vida viva, dejar a un lado todo sentimiento de frustración, darse cuenta que no hay límites de edad para sentirse vivo.

Alumna Hay gente de su edad que está corriendo maratones, que está pololeando en el parque forestal, o que están marchando sin esperanza, felices de estar vivos. Piense que algún día fuimos millones de espermatozoides y ganaste tú, gané yo. En esa época no teníamos conciencia pero tiene que haber sido fascinante ir ganando y dejando atrás a todos los demás pescaditos atrás. Pero fue un trabajo de equipo. Muchos quisieron haber vivido, pero dijeron, bueno, corrí, competí, perdí, pero pucha que lo pasé bien.

La alumna transporta al profesor al instante fecundo, de la carrera originaria por llegar y ganar. Quiere hacerle entender que no hay edad para sentirse vivo, para luchar, para sumarse a una causa o apasionarse por algo. El profesor queda impactado, pues no esperaba que su intervención tomara ese curso. Lo que ella quiere es que él deje de sufrir.

Profesor ¿Eso?

Alumna ¿Qué?

Profesor ¿Esa es tu disertación?

Alumna No. Lo que te quiero pedir es que dejes de sufrir. No nos eduques. Déjanos tranquilos. Muchas gracias por la clase especial, por el árbol del conocimiento. Pero ahora quiero salir a recreo. Quiero tener tiempo para ir

al baño, mirarme al espejo y comer calugas. Mientras tanto, tú podrías aprender a enseñar algo que sirva. Enséñanos la luna, el sánscrito, la vida miserable de los artistas. Enséñanos a meditar con vino y a hacer hoyos en los cerros. Quiero saber si en el fondo el dinero nos pone tristes. Quiero saber si vivir en el campo no me va a matar de aburrimiento. ¿Qué va pasar en el futuro? (...) Tengo ganas de salir.

La alumna se enfrenta con crudeza a la realidad de la clase, con la misma honestidad con la que el profesor ha hecho su lección especial. Le pide que los deje tranquilos. Que se tome un tiempo para pensar y aprender qué quiere enseñar, algo que les sirva. La alumna quiere vivenciar, descubrir y experimentar los supuestos de la vida. En la intriga de saber qué será del futuro.

Tantas ideas y consejos la han ahogado, necesita respirar, procesar lo dicho. Invita a su profesor a que salga.

Alumna Sal tú también. ¿Por qué no sales corriendo? El mundo está lleno de sitios eriazos en donde puedes gritar sin que nadie se ría.

(...) No naciste para la cárcel.

Le da un giro positivo, otorgando una mirada sencilla y agradecida de la vida. Rompe con todo afán y deseo. Asume la condición humana en la fragilidad de existir.

Alumna (...) Mi vida podría haber sido mirar a los pájaros por unos días y eso habría estado bien.

Estoy agradecida. Soy una rosa. Soy un suspiro. También voy a desaparecer. Pero mientras tanto, cuando salga voy a celebrar. Voy a vivir en estado de milagro. Le voy a salvar la vida a las abejas. Soy tú, eres yo. Somos polvo de la misma explosión. Acepta todo, ayuda a los que sufren, todos sufrimos, yo sufro, ayúdame a mí.

No niega el sufrimiento como un factor constituyente de la humanidad, entiende que todos sufren y en ese sufrimiento hay que sociabilizar los sentires. Que todos son parte de una misma explosión. Aproximándose a la mirada sobre la impermanencia del budismo: todo surge para desaparecer. Mientras tanto entregará su vida al servicio de la armonía universal.

Alumna Quiero mejor educación, que me enseñen a ser inútil, a sentarme debajo de los árboles, a ponerle joyas a los elefantes. Si quieres te puedo llorar en la espalda. Pero te quiero ver feliz. Sálvate. Mírame a mí. Yo estoy casi salvada. Ya ni siquiera necesito comida. Vivo totalmente sorprendida. Te quiero iluminar.

(...) Todo va pasar, tú vas a pasar, tu cuerpo va a volver a explotar. Por eso estoy tranquila, pero no sé cómo ayudarte. (...) ¿Crees que quiero trabajar y ganar plata? No. Me conformo con escuchar a las gaviotas. Estoy llena de luz, tengo la boca llena de flores.

Cuando la alumna toma la palabra, lo hace desde un estado de iluminación para conducir a la emancipación. Ella que ha escuchado en silencio toda la clase, con mínimas interrupciones, alza la voz y comparte con su profesor sus sentimientos, siempre movilizada desde la honestidad más profunda.

En cierta medida, le devuelve al profesor todo lo que le ha dicho, manifestando certezas y planteando dudas retóricas, para comprobar que ha estado atenta y que sus consejos le hacen sentido. Es interesante la visión de una nueva generación y cómo se contrasta con otras generaciones, en la capacidad de reformular las necesidades y aspiraciones de la vida. A su vez, cuestionar qué punto son primordiales y por dónde pasa lo trascendental, entendiendo que todo pasa, que los cuerpos también explotan y se extinguen.

Profesor Eso.

Alumna Sí.

Profesor Muy efectista. Un tres coma cinco.

Alumna. No. Espere. Esa no era la disertación.

Profesor ¿Ah, no?

¿Y qué era entonces?

Alumna ¿No entendió?

Profesor Sí. Entendí.

Alumna No, no entendió.

Profesor Sí.
Entendí.
Escuché.
Pero no me sirve.
Ya es muy tarde.
Yo ya soy así.

Alumna No.

Profesor Sí.
Tengo 39 años y ya se me acabaron las tragedias.
Me voy a reencarnar en mí mismo.
Quizás si hubieras hecho la disertación antes.

Alumna Yo la quería hacer, pero usted se puso hablar como 45 minutos.

Profesor Porque te quería enseñar, pero parece que tú ya lo sabes todo.

El profesor cataloga de efectista la intervención de la alumna, creyendo además que es su disertación. Ubicándose desde una posición fatalista pues siente que el curso de su vida se ha consumido, que ya es tarde, que no hay acciones que puedan remediar. Desde allí se comienzan a generar una serie de malos entendidos. Pues, ahora le hace sentido la urgencia de la alumna por disertar y expresar su visión. El profesor, en primera instancia, se da cuenta que su rol es prácticamente nulo, pues cree que no tiene nada que enseñar, considerando que la alumna al parecer lo sabe todo. Al menos lo que respecta con la educación para la vida.

Alumna No, yo no sé nada.

Profesor ¿Ves? Por eso fracasé.

Alumna ¿Por qué?

Profesor Porque no sabes nada. Fracasé.
Fracasé en todo. Sobre todo en la guerra popular.
¿Sabes lo que se siente ganar una revolución?

No obstante, la alumna reconoce que ella no sabe todo, negando el supuesto del profesor, lo que lo lleva al otro extremo, pues si en un momento sentía que estaba de más, ahora siente que fracasó, que fue incapaz de enseñarle algo significativo, algo que valiera la pena por que luchar.

Por lo mismo, el profesor comienza a plantear una especie de manual donde va dando distintas recomendaciones de cómo ganar una revolución: Lo primero es hacer un análisis profundo de la situación política nacional. Todo está pésimo siempre, por lo que es fácil llenarse de rabia. Luego, hay que determinar un enemigo, que obviamente será el gran capital, la gran burguesía, los dorados, los rubios. Pero no es tan fácil derrocarlos, porque controlan la economía, la cultura, la educación, y están defendidos por la milicia. De todos modos hay que seguir, hay que encontrar amigos, hay que aliarse con quienes puedan ganar algo con que caiga el sistema. Encontrar una mitología propia, inventar héroes. Es preciso juntar jóvenes hermosos y obreros con manos ásperas y no olvidarse de las mujeres, porque son las que no se cansan. Hay que prometer dar la vida. Matar a alguien, tener un presentimiento fatal, dejar que algunos de sus amigos mueran y que los niños pobres le partan el corazón. Así avanza la revolución. Y cuando esté a punto de llegar tiene que perder. Descubrir errores garrafales en su estrategia, sentirse traicionada por una minoría, salvarse por un milagro.

Se conserva una posición desenfundada en la valoración del tiempo que siente que se le escapa de las manos, no tiene miedo a decir lo que piensa, a dar consejos útiles e inútiles. A reconocer que es preciso fracasar, hay que descubrir errores en la estrategia. Como parte constituyente del camino hacia la revolución triunfante.

Profesor Mírame.
Yo soy la revolución triunfante.
Porque la revolución es como la belleza.
Va por dentro.
Por eso yo soy como la revolución.
Estoy lleno de errores irreparables y fracasos vergonzosos.

Yo era mejor cuando me soñaba.

Después de tantos años lo único que queda de mí son las canciones.

Por primera vez, el profesor es capaz de asumir el triunfo aún habiendo fracasado. Quizás porque hay una dualidad en donde ambos factores se necesitan para constituirse como tal, es decir, no se puede triunfar sin fracasar, apareciendo un sentimiento nostálgico, acompañado del recuerdo y el deseo de ser.

Alumna Si la vida es tan absurda entonces es mejor cantar y bailar. (...) Pero la vida es más que eso. La vida es pensar debajo de los árboles en flor. La vida es totalmente real. Y hay que comer. Y hay que partir el pan. Y a veces hay que marchar. Casi nada es tan lindo como marchar sabiendo que no vas a conseguir nada. Es lindo pensar en el futuro como si fuera a ser en colores. Yo también tuve las manos manchadas con pintura.

No se descarta la mirada realista, en la capacidad de observar la vida tal cual es, integrando las necesidades vitales que se deben afrontar. La alumna contempla el sentido de manifestación social como una acción constituyente colectiva del ser. Con el paso de los años las reivindicaciones formaron parte importante de los encuentros sociales, potenciando instancias de reunión masiva de resistencia. Que fueron necesarias ante el abuso de los dominantes.

Al llegar el nuevo milenio, los primeros que escucharon ese llamado fueron los estudiantes, abandonando el espacio de formación en encierro, poblando las calles en la necesidad de expresar toda la energía reprimida. Posiblemente la rebeldía fue un resorte movilizador de toda la energía estancada. En el sentimiento de hacer pública y poner en acción todas las demandas. Salir de la sala de clases para activar la lucha de clases. (Des) aprender desde un espacio otro, para aprender resistiendo con compañerismo.

Alumna Mis compañeros aprenden en la calle.
Aprenden que el Estado traiciona.

Que la toma es la verdadera academia.

Que los libros son la libertad.

Y que cuando llueve, llueve.

El aprendizaje otro es relevante para la emancipación colectiva, ubicándose desde lugares de tránsito. Del mismo modo se abandonan los espacios formales para posicionarse desde espacios de ruptura. Se incorporan miradas necesarias frente los diversos aconteceres, constructivistas, realistas y propositivas en el sentido de una demanda que arrastra mucha fuerza.

Alumna Quizás deberíamos haber tenido más ideología y haber desconfiado más de las mesas redondas. Pero no nos pongamos pesimistas. ¿Quién dice que en el futuro no van a volver los secundarios? (...) Quizás Tenemos como 16 años. Nos queda casi toda la garrafa. Todavía no le tenemos miedo a la pobreza. Quizás seamos las menos, pero vamos a tener hijos insufribles. Les vamos a leer los libros que quemaron. Y las tomas van a seguir para siempre.

Se presenta una lucha digna de extenderse por el tiempo que sea necesaria. Una lucha ideológica que busca el bienestar común. No duda que los secundarios vuelvan, y ahí se enlaza la capacidad premonitoria de la dramaturgia y las artes, en general, en la habilidad de adelantarse a los hechos que sucederán. En este caso ha quedado comprobado en el transcurso de los años, pues la lucha estudiantil continuó tomando fuerza e incluso marcando un precedente para otras luchas y otras demandas que fueron surgiendo.

Alumna Mis compañeros allá afuera se ven preciosos en camisa. Pero el Estado los va a seguir traicionando.

Y la historia de esta estafa nos va quedar para siempre.
Vamos a ser la nueva generación decepcionada de la república.
Vamos a ser como tú, pero con más risa.
Y quizás algún día llegemos a ver el fin de los ministerios.
El fin de la escuela.
El fin de las clases.

Surge en la alumna un ímpetu apocalíptico de las estructuras dominantes del orden social. Quizás le parece más orgánico, o bien, más sano replantearlas, dando fin a los ministerios, a la escuela y a las clases. Habiendo pasado tantas generaciones que han vivido una traición que va quedar para siempre, sobre esa traición surge la decepción. Pero no quiere olvidarse de la risa, no quiere llenarse de rabia.

Alumna Cuando marchamos los autos paran y la vida se pone fascinante. Se interrumpe el plan. Hay que vivir interrumpidos. Hay que dejar de estudiar. Yo creo que debe ser tan triste triunfar. (...) El paisaje que tengo en mi cabeza es un bosque.

La marcha aparece como una forma de interrupción social, afectando incluso a quien no se manifiesta. Vivir interrumpidos es la representación de vivir en tiempo presente, que ningún plan por triunfar sea más poderoso que la vida misma en sus sentidos más profundos. Por lo cual hay que abandonar el idílico sueño del triunfo, en la desgastante búsqueda por consolidarse desde lo aparente, el único camino es liberarse del deseo.

Alumna Mejórate. Soy la Buda. Ya ni deseo. Todo lo que necesito lo puedo respirar. Soy libre. Soy simple. Si llueve está bien, si sale el sol está bien. Estoy llena de risa. Soy puro amor. Soy la Buda. Pongo la mano en la tierra y la tierra me responde. Tengo una juventud fascinante. Yo también tengo una juventud fascinante.

Liberación que implica valorar el tiempo presente, recibir con las manos abiertas cada suceso que llega a la vida, entender que todo es una bendición. Agradecer en amor y disfrutar en armonía. Vivir en estado de milagro, en sincronía con la naturaleza apreciando cada instante prestando atención a las señales.

Alumna Soy la Buda. La iluminada, la sentada, la milenaria, la caminante, la humilde, la mendiga. Enterraron mis cenizas en el cruce de dos calles, por donde pasa toda la gente. Soy del pueblo. (...) Vengo con las manos abiertas a liberar, a reírme de la risa. Te quiero ayudar. Estás lleno de agua. Estás lleno de sangre. Todavía estás vivo.

Finalmente, la alumna hace su disertación dejándose atravesar por la contingencia acontecida en la clase especial. En la capacidad de recoger todas las lecciones y transformarlas en la lucidez de una generación naciente que no quiere seguir cometiendo los mismos errores. En este punto surge un efecto interesante en la posibilidad de aceptar la bidireccionalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pues termina siendo la alumna, a quien se le negó la palabra, quien devuelve y enseña al profesor que perdió su guerra popular, un hombre ridículamente masculino, un ex todo, un tarro de duraznos, un suspiro de elefantes, lleno de deseo y de veneno. Aún frente a toda su declaración, le hace recordar que son un accidente de polvo y bacterias, donde nada es tan importante, nada es trágico, pues simplemente pasan. Por lo cual todo tiene una causa y un efecto:

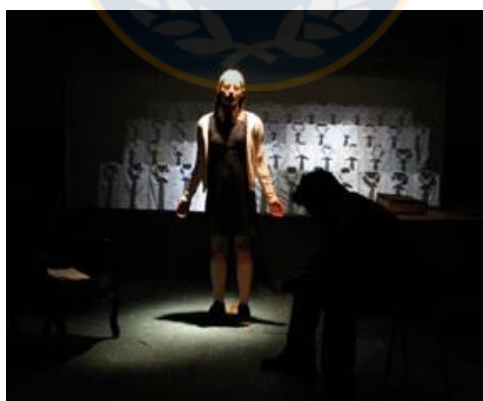
Alumna Si voy a la marcha usted se queda sin clase. Y usted siempre ha tenido ese problema: no puede salir de su clase. ¿Qué le voy hacer? No puedo ir a la marcha, porque tengo que contarle la vida del iluminado. Esta es tu clase. Este es tu sufrimiento, tu maestro y tu camino.

La alumna se presenta firme y directa frente a su profesor. Ha tomado la palabra y no va a soltarla hasta que no diga todo lo que tiene acumulado. Quiere ayudar a su profesor, liberarlo y llevarlo a un estado de conciencia superior. Sabe que hay mucha gente que está perdida, así como hay mucha gente que no la entiende: “Algunos creen

que quiero vivir como si fueran las últimas horas de la tierra. Pero yo quiero vivir como si no existiera el tiempo.” (Calderón, 2012:166) Vivir en atemporalidad, libre de deseo, valorando el presente primordial. Poner la mano en la tierra y que la tierra responda.

El texto dramático decanta con el monólogo final de la alumna, registrando una última acotación: [*Un cambio de luz convierte el pizarrón blanco en una tela transparente. Atrás se puede ver varias camisas celestes con sus corbatas azules, como si fueran estudiantes posando para una foto de curso o una multitud marchando*]. (Calderón, 2012:167) De este modo, el espacio de representación genera un efecto espejo, que es reflejo de los ausentes. La cuarta pared de fondo que siempre fue vista como un pizarrón blanco, se convierte en ese espacio temido que busca ser poblado. La pizarra que es también la calle se suma a la ruptura de espacios prototípicos. Abandonando los espacios de poder, pues las fronteras sólo son constructos imaginarios. La pizarra que ahora está poblada por los estudiantes marchantes, es también reflejo de los espectadores que han poblado la sala y han asistido al encuentro de honestidad.

Por lo cual la sala teatral o el espacio de encuentro escénico, genera sentidos próximos a la sala de clase, puesto que permite que el espectador tanto como el estudiante participe de una comunidad de transformación. Donde debe incorporarse los sentidos de urgencia en la ecología del existir.



5. Conclusiones.

La investigación presentada se extiende a lo largo de un año de lecturas y socialización del aprendizaje, integrando una etapa de práctica pedagógica en Educación pública formal durante los meses de agosto y diciembre del año 2016, en la ciudad de Los Ángeles, Chile.

Todas las vivencias y lecturas recopiladas fueron vitales para el desarrollo de la presente tesis, pues permitieron llevar a la práctica lo que aquí se propone. A la vez, plantearse desde una constante reformulación, en la medida que se enlazaba con teorías y prácticas diversas, que se fueron constituyendo a lo largo del camino. Lo que con el paso del tiempo se vuelve congruente, ya que las críticas emergen con propuestas en el análisis reflexivo-activo sobre el cual se extiende ésta investigación con enfoque eco-crítico en pedagogía decolonial del ser, del saber y el re-existir.

La escuela, como espacio de encuentro, resulta ser un punto de interacción muy valioso, pero que se desaprovecha, ya que está poblada de múltiples burocracias que desplazan los **entornos naturales**, las **corporalidades** y los **sentires** de quienes la conforman. Se constituye como un constructo de reglas y normas que distraen la finalidad educativa, destinando y desplegando a diario energías y requerimientos superficiales que bloquean el acceso a la urgencia de la existencia humana. Ahí radica su importancia, debido a la posibilidad transformadora que se le ha otorgado a lo largo de siglos y generaciones, en el riesgo de conducir a la sociedad en la dirección de la razón moderna, en el aislamiento de los entornos, la domesticación de las corporalidades y la pérdida de los sentires.

Cuando el **cuerpo se aísla de su entorno natural** se atrofia, y al atrofiarse, se atrofian los sentidos y el instinto. Precisamente la razón moderna niega la orgánica de los sentidos, desvinculando a muy temprana edad a los seres de su entorno de origen. La escuela debe reconocer el daño que ha generado a lo largo de generaciones en la domesticación de los cuerpos y la repercusión en la transmisión del saber. Al reconocer podrá integrar los conocimientos primordiales desplazados y así transformar el proceso educativo en una experiencia emancipatoria significativa con sustento ecológico. De este modo la educación podrá re-plantearse desde la re-existencia, es decir, asumir los estados de urgencia por los que atraviesa la humanidad, incorporando la ecología en cada uno de sus procesos, pues desde allí también educa y transforma. Debe entenderse que somos

composición y descomposición, que surgimos para desaparecer, pues la humanidad se extingue al mismo tiempo que se expande. En la medida que se educa desde la exigencia, el deber y poseer se anulan las posibilidades creativas. Por ende, debemos comprender que lo vital está en la observación y coexistencia con la naturaleza, integrando su sabiduría para vivir en armonía.

Desde esta perspectiva, es preciso sumarse a las prácticas pedagógicas decoloniales, valorando los diversos espacios de encuentro escolar, generando instancias de liberación socializadora de saberes y sentires ancestrales. Considerando que las mínimas acciones alternativas pueden repercutir poderosa y transformadoramente en la vida de cada educando.

Tan sencillo como volver a ligarse al contacto con lo primordial e integrar la sabiduría de los abuelos y las abuelas. Y no sólo de entidades humanas, pues nos ha faltado coexistir con las plantas, apreciar y sentir los ciclos lunares, saludar al sol, trabajar en huertos, mover la tierra y alimentarse de ella, cuidar las aguas, las semillas y todos los elementos vitales. La humanidad camina sobre la medicina pero sólo ve el atropello. Debemos aprender de la naturaleza que no se aferra y que vive silenciosamente, sin dañar, sin competir, sin abusar. Debemos dejar de ver la naturaleza como recursos naturales, pues al apreciarla como tal, se asocia con acceso y mercancía, replicando disciplinas de consumo, desplazando el cuidado vital de los entornos.

Si no somos capaces de re-establecer nuestra relación armónica con los entornos, no podremos avanzar en la evolución del ser. Incluso se puede apreciar que la relación entre humanos-naciones-entornos, también se ha desarticulado gracias a los constructos sociales e imaginarios fronterizos de dominación y racialidad que surgen con la colonialidad y modernidad. Pues la escuela replica y reproduce consciente e inconscientemente estas barreras que impiden sanar las relaciones.

Con el paso del tiempo, se puede apreciar que la escuela ha desplazado la escucha colectiva, descuidando esa posibilidad de intercambio. Por ende, ha olvidado integrar la contemplación de estados interiores, silenciosos, reflexivos, creativos.

La práctica pedagógica decolonial ocurre en la integración de elementos vitales en la relación orgánica del cuerpo, trabajando estados de conciencia superior. Honrar la palabra, valorar la respiración en el momento presente. La escuela debe dejar de

reproducir patrones de dominación para abrirse a la orgánica del ser, romper con las estructuras burocráticas que por años han aislado a la humanidad de su fuente vital. Debe dejar de ser un espacio de aburrimiento, de gritos, de sequía y encierro. Por el contrario, debe potenciar la fertilidad creativa en los distintos procesos de escolaridad. Replantearse en un giro decolonial de liberación socializadora, enlazando el saber con sus entornos. Indagar, proponer, atravesar, sentir, explorar, experimentar en la contemplación de las corporalidades.

Propuestas de ejercicios con giro decolonial:

Dentro de los ejercicios realizados en el proceso de práctica educativa, se asoció al contenido del género narrativo, la posibilidad de abordar las narrativas internas de los y las estudiantes, trabajando la narrativa sobre el acto de perderse, ya sea de forma física o imaginaria, permitiendo atravesar los espacios de encuentro (sala de clases, biblioteca). A medida que se van desplazando y encontrando las corporalidades, se produce un intercambio de diversas experiencias y sensaciones, de este modo se direccionan situaciones a realizar con la primera persona que surja el encuentro: saludarse, abrazarse, cantarse una canción, decirse tres palabras significativas, contar un secreto en otro idioma, relatar qué le cocinarías a la otra persona o a dónde la invitarías a viajar, etc. Entre cada situación se establece una caminata para hacer del próximo encuentro una situación fortuita. A medida que fueron avanzando las instancias en las que se llevó a cabo este ejercicio, se fueron sumando nuevas modalidades que se completaban con ese tiempo-espacio-encuentro presente. Por lo que se integró la apreciación focalizada del entorno exterior del espacio de encuentro. De ese modo, se direccionaba la mirada a distinguir el entorno natural, luego la intervención de la mano humana en el entorno. Para generar el reconocimiento de la frontera entre la naturaleza y su alteración. Así se desarrolló un nuevo intercambio de apreciaciones. Narrando desde el sentir, integrando entornos y corporalidades.

También se generaron instancias de creación de textos dramáticos, considerando que de forma previa se mostraron creaciones tanto dramáticas como puestas en escenas de obras locales e internacionales, algunas más clásicas y otras contemporáneas. Lo que permitió motivar y generar interés creativo desde los sentidos de urgencia de cada grupo. Al momento de comenzar a crear, se genera una experiencia valiosa y enriquecedora, ya que permite vincular a los estudiantes con sus capacidades de proponer creaciones desde una libertad única que otorga la dramaturgia y su puesta

en escena. Considerando que se produce un intercambio de perspectivas creativas al momento de dar paso a la muestra, mediante lecturas dramatizadas, de modo que la utilización del espacio, de las corporalidades y los sentires estaban a libre disposición según lo requirieran los grupos y sus participantes.

Si bien, es importante guiar y orientar los procesos creativos colectivos, es de vital importancia otorgar libertad a la hora de elaborar producciones locales, que lleguen a interactuar con los sentidos de urgencia personales que pasaran a ser colectivas. De modo tal, que las demandas o inquietudes generacionales se reafirmen en la socialización de sus intereses. Al mismo tiempo, se permite reconocer que existen capacidades para producir textos dramáticos y hacer que esas creaciones dialoguen con el presente.

Ejercicios como estos, que no tiene mayores requerimientos, ocupan un espacio físico-temporal mínimo pero profundo y significativo, en la integración de alternativas posibles, permitiendo apreciar el espacio ya domesticado desde una óptica otra, atravesando fronteras, colectivizando y deconstruyendo imaginarios. De esta manera se permite abordar un contenido específico desde vivencias no convencionales que abren posibilidades. Integrando la escucha de individualidades que se vuelven colectivas, en la posibilidad de recoger experiencias y vivencias que se vinculen con su historia.

Así, como acaba de enfocarse, considero que cualquier contenido como cualquier disciplina puede sumarse desde un giro decolonial. El transcurso de esta investigación me ha llevado a concluir que puede lograrse en la socialización de los entornos, de las corporalidades y los sentires, mediante los siguientes puntos que se ligan al análisis realizado de la obra *Clase*:

- Abandonar la inercia del existir.
- Valorar el *hábitat* del espacio de encuentro creativo.
- Reconsiderar la escucha colectiva, integrando la socialización.
- Romper el juicio binario de lo bueno y lo malo.
- Transmitir con honestidad como herramienta de liberación.
- Salir de toda receta: abandonar posturas efectistas que busquen resultados.
- Potenciar el proceso: Amar la trama más que el desenlace.
- Otorgar conocimiento de lo vital, educando con ecología.
- Generar espacios de interrogación: resistencia integradora.
- Apreciar las temporalidades evolutivas internas y externas.

Sin duda, el análisis de la obra *Clase*, permitió conducir la reflexión crítica en relación a las propuestas de pedagogía decolonial, que por lo demás permite resignificar el espacio de encuentro, en la ruptura de la relación prototípica de poder, cuestionando la unidireccionalidad de la transmisión del conocimiento. Deconstruye estructuras de dominación, para sociabilizar los procesos de aprendizaje, desaprendiendo en la existencia cotidiana.

Todo esto permite reconocer la posición escultora de la práctica docente por establecer certezas, más allá de generar espacios de interrogación. Principalmente esta revelación ocurre gracias al fracaso asumido en un contexto particular, no muy lejano a la realidad de las políticas educativas que atraviesa este país. Aledaña a esta realidad, surgen otras urgencias en la liberación desde el dominio, pues apreciamos a un profesor que se niega a escuchar, que presenta a los ausentes como egoístas. Justamente, tras la lectura total del texto dramático, se destacan algunas contradicciones, lo que a su vez le otorga sentido al carácter dramático como reflejo del comportamiento/condicionamiento social, ya que la misma generación que se critica como egoísta, es la que se siente responsable de movilizar el estado actual de la educación y la sociedad. A su vez, a quien se le ha negado la palabra, es quien reformula los planteamientos para devolverlos llenos de lucidez y esperanza liberadora.

De este modo, surge el llamado por armonizar las relaciones, con los entornos tanto externos como internos. Sin duda, nos encontramos frente a una generación naciente que busca posicionarse desde lugares alternativos, para romper las cadenas del pasado y transformar esta sociedad que se autoextermina.

Para el mundo indígena las profecías son muy importantes, y son sagradas, ya que representan esa conexión trascendental que han alcanzado en la coexistencia orgánica. Pachakuti es la profecía que anticipa la inversión del orden fundamental de las cosas, es el retorno, el regreso, la vuelta al lugar de origen, un cambio de transformación profunda, para reordenar y renovar el tiempo y espacio.

De este modo asumimos que hemos vivido quinientos años de dominación, abuso y desperdicio de las relaciones orgánicas. En el olvido, la individualidad y el sin sentido. No obstante, nos encontramos en un proceso de transición transformadora, donde todo se da vuelta para reencontrarse con el sentir vital de coexistencia. Los sistemas comienzan a caducar, para germinar la luz que alumbre la nueva era. Nos

encontramos en un punto de inflexión fundacional de lo que nacerá para la liberación. Reconocemos que por años hemos habitado un territorio saqueado, depredado, expoliado, sobre una sociedad oprimida.

Es tiempo de revuelta, de recuperar la espiral perdida, centrados en nuestra energía milenaria, para reconocer nuestro propósito y equilibrar la armonía de los entornos. La escuela debe sumarse y guiar la búsqueda de ese conocimiento ancestral, para fluir y honrar lo que por años ha perdido. Valorando el presente, la intuición y sus sentidos orgánicos. Es preciso retomar el contacto con la tierra y nutrirse de su sabiduría.

Inevitablemente la escuela cumple un rol fundamental en el proceso transformador. Es por eso que urge el despertar de la conciencia para el beneficio de la transmisión de un conocimiento ancestral, para replantear la razón que ha perpetuado por décadas. El renacimiento ya se está gestando, la búsqueda transformadora se ha acrecentado potenciada desde distintos lugares. Podemos reconocer que la humedad ha comenzado a posicionarse desde lugares alternativos, consciente o inconscientemente desde un giro decolonial. Alumbra el sol de la rebeldía, del esplendor de la sanación colectiva, para llevar al servicio comunitario la justicia y equidad de los pueblos, en la resignificación amorosa de la naturaleza, de los seres vivos, y sus sentires.

Surgen cambios en todos los niveles: espiritual, ético, social, económico y político. En esta transición transformadora debemos conducirnos por el camino de reciprocidad, solidaridad, justicia social, paz y defensa de la vida en todas sus manifestaciones, para restablecer el equilibrio entre el cosmos y la Tierra, para sanar las relaciones y retomar el camino de alineación evolutiva en la ecología del ser, del saber y el re-existir.

6. Referencias bibliográficas

ALBÁN, Adolfo (2013) "Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos". En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. C. Walsh. Quito: Editorial Abya Yala.

AUBERT, Adriana; DUQUE, Elena; FISAS, Montserrat y VALLS, Rosa. (2008) *Dialogar y transformar*. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona, España: GRAÓ.

BLANCO, Juan (2009) *Cartografía del pensamiento latinoamericano contemporáneo*. Guatemala: Cuadernos WinaQ.

BRAIDOTTI, Rossi (2000) *Sujetos nómades*. Corporarización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea. Buenos Aires: Paidós.

BRAIDOTTI, Rossi (2009) *Transposiciones, sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.

BROOK, Peter (1986) *El espacio vacío*. Barcelona: Editorial Península.

CALDERÓN, Guillermo (2012) *Teatro I: Neva – Diciembre – Clase*. Santiago, Chile: LOM ediciones.

DÍAZ, Cristhian (2010) "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades." Bogotá: Tabula rasa.

FANON, Frantz (1974) *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Schapire Editor S.R.L.

FANON, Frantz (1963) *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, Michel. (1976) *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

FOUCAULT, Michel. (1968) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI Editores.

FRAY SAHAGÚN, Bernardino y colaboradores indígenas. (1986) *Coloquios y doctrina cristiana*, México: Editorial UNAM.

FREIRE, Paulo (1979) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

FREIRE, Paulo (2012) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas para un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

GONZÁLEZ, Daniela (2014) Guillermo Calderón EL DRAMATURGO. *Revista PAT al rescate*. Invierno (n° 56), pág 10-13.

- GRUBE, Nikolai (2006) *Los Mayas una civilización milenaria*. Barcelona: Könemann.
- GRUZINSKI, Serge (1991) *La colonización de lo imaginario: sociedades indígenas y occidentalización en el México espalo: siglos XVI-XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HIRSCHI, Gertrud (1999) *MUDRAS, El poder del yoga en tus manos*. Barcelona: Ediciones Urano. Traducido por Ana Tortajada.
- JÓDAR, Francisco (2007) *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: LAERTES.
- LAFERRIÈRE, G; MOTOS, T. (2003) *PALABRAS PARA LA ACCIÓN. Términos de teatro en educación y en intervención sociocultural. Referente de Consulta y reflexión*. Ciudad Real: Ñaque editora.
- MENDIETA, Eduardo (1998) "Modernidad, postmodernidad y postcolonialidad: Una búsqueda esperanzadora del tiempo." En S. Castro-Gómez & E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina: Latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- MIGNOLO, Walter (2005) "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad" En Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de las Ciencias Sociales. pp. 55-81.
- MIGNOLO, Walter. (2003) *Historias locales/diseños globales*. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.
- QUIJANO, A. (2009) "Colonialidad del Poder y Des/colonialidad del Poder", Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires (páginas 1-15).
- RADFORD, Rosmary (1993) *Gaia y Dios: una teología ecofeminista para la recuperación de la tierra*. México: DEMAC.
- RODRIGÁÑEZ, Casilda (2004) *El asalto al Hades*. Alicante: HURPOGRAF Artes gráficas.
- VILLA, Willmer y Ernel (2013) "Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano" En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. C. Walsh. Quito: Editorial Abya Yala.
- WALSH, Catherine (2013) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Serie Pensamiento Decolonial. Editorial Abya Yala.

Linkografía

CULTURA+CIUDAD, EL MAGAZINE DE EL MOSTRADOR (2015) Breve temporada de obra "Clase" de Guillermo Calderón en Teatro del Puente, 8 al 10 de enero. El Mostrador. Enlace <http://www.elmostrador.cl/cultura/2015/12/15/breve-temporada-de-obra-clase-de-guillermo-calderon-en-teatro-del-puente-8-al-10-de-enero/> [Extraído el 10 de enero de 2017]

DELGADO, Alejandra (2011) Guillermo Calderón: "En el escenario, yo mando. Y ahí insisto con mis mañas". El Matutino. Enlace <http://www.elmatutino.cl/noticia/cultura/quillermo-calderon-en-el-escenario-yo-mando-y-ahi-insisto-con-mis-manas>. [Extraído el 10 de enero de 2017]

ETCHEVERRÍA, Estefanía (2013) "Guillermo Calderón vuelve a montar tres de sus obras." La Tercera. Enlace <http://www.latercera.com/noticia/quillermo-calderon-vuelve-a-montar-tres-de-sus-obras/> [Extraído el 10 de enero de 2017]

MARTÍN, Germana (2010) Entrevista a la Abuela Margarita. Palabra Chamánica. Enlace <http://lapalabrachamanica.blogspot.cl/2010/05/abuela-margarita-entrevista.html> [Extraído el 13 de enero de 2017].

MIGNOLO, Walter [MACBA Streaming] (5 de marzo 2015) "La opción descolonial y la actualidad mundial" conferencia a cargo de Walter Mignolo en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Kwcigz1NPQc>.

MIRANDA, Rodrigo (2016) El año más internacional de Guillermo Calderón. Revista QuéPasa. Enlace <http://www.quepasa.cl/articulo/cultura/2016/02/el-ano-mas-internacional-de-guillermo-calderon.shtml/> [Extraído el 10 de enero de 2017]

RIVERO, Coco. [Productora Reverso] (2016, 15 de agosto) Cómo lo hicimos (Parte 1, 2 y 3) - Clase de Guillermo Calderón. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Xp189TAyvT4>.