

¿Educar para colonizar o descolonizar para educar?

Fabiola Albornoz Tapia
Chile

Introducción

Esta ponencia pretende cuestionar las prácticas educativas que se sostienen desde los roles profesor: conocedor y estudiante: ignorante (Ranciere, J. El maestro ignorante) siendo vistos estos como ejercicios de colonización y domesticación. Es así como, a raíz de esta problemática, se deben compartir prácticas que postulan la lógica inversa: descolonizar. Para ello se citará una experiencia puntual, el “Proyecto Rizoma” que se desarrolla actualmente en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Finalmente se establecen vínculos con las movilizaciones del contexto país actual, que tienen directa relación con el sistema educativo nacional.

Desarrollo

Son cuerpos ordenados, anclados a una silla. Entra el maestro, camina, se instala, ¿dónde?, adelante, en la cabecera del salón, del otro lado el silencio debería habitar el lugar, allí, donde los ojos han de estar en la misma dirección; hacia el frente, hacia el pizarrón, hacia el profesor, ¿hay posibilidades de pararse?, deberá ser autorizada, de lo contrario mucho revuelo significa un cambio de asiento, una expulsión de la

sala, una anotación negativa, una baja en las décimas de alguna prueba. Los revoltosos se ubicarán atrás, los buenos estudiantes se distribuyen adelante; más cerca del maestro, más cerca del saber, pero sentados, esperando la instrucción, probablemente esta obtenga una calificación, una nota en el historial académico, así es posible cuantificar cuán menos ignorante deberías ser hoy en relación al ayer. El aula es rectangular, las sillas van una detrás de otra, en línea, ordenadas. ¿Dónde te sentabas? ¿Adelante o atrás? ¿Por qué ibas al colegio? ¿Cuántas veces esperaste la calificación? ¿Podrías haber aprendido sin el maestro? ¿Imagino que sabías que él sabía más que tú? ¿Cuántas veces decidiste qué hacer, cómo y cuándo, incluso dónde y para qué? ¿Me escuchas? ¿Por qué lo haces? Estoy adelante, y los ojos me observan, los cuerpos están controlados, miran desde los asientos; al frente, siempre hacia el frente. Y si pregunto si acaso recuerdas alguna experiencia personal en relación a lo descrito anteriormente. ¿Tienes algún relato similar?

Pues bien, con esta breve descripción es posible contextualizar mejor algunas características de las prácticas educativas en la educación formal en Chile y el cómo estas se identifican con métodos establecidos usualmente desde posiciones jerárquicas para establecer la relación del educador y el educando, de tal manera que aquel que está por sobre el otro es el conoedor que deberá instruir al sujeto ignorante, promoviendo una conciencia en el aprendiente de “no saber”, terminando este dependiente de un educador.

En nuestro diario vivir, estas prácticas colonizadoras se ven reflejadas explícitamente en el aula de clases, ya que al tener la noción de que la enseñanza está fuera de uno requerimos de ese ente externo que nos indique y dirija el qué, cómo y cuándo; considerando además la lógica de la aprobación del maestro que valida los quehaceres, en otras palabras “vemos en otro el conducto para llegar al conocimiento”. (Sáez, E., 2010) de modo tal que aquellos impulsos de indagación y creatividad para resolver y plantear cualquier tipo de problemas, se ven amortizados por este choque que se produce entre un ser que descubre sólo y aquel que es “consciente” de que requiere al experto.

Freire postula que si me percibo en el mundo, lo que en este sucede no serán operaciones ajenas a mí (Freire, Paulo, 2005), entonces ¿por qué hemos depositado el saber tan fehacientemente en un sujeto especializado? Considero aquí, que el problema pasa por una cuestión cultural de cómo creemos que se gatilla el aprendizaje.

A este fenómeno Jacques Ranciere lo denomina como una “pedagogía explicativa idiotizante en donde yo comprendo que no comprenderé algo si no me explica el maestro explicador” (Sáez, F., 2010), siendo otro reflejo de la rígida estructura educacional que opera como modos de anestesiar tales capacidades creativas e investigativas con las que se conoce desde que nacemos; este mecanismo de anestesiamiento reflejado en el salón de clases opera como ejercicios represivos en el contexto colegio. Estas son formas socialmente aceptadas como métodos de control para comportamientos molestos, ya que bajo este sistema se ha de “captar” la atención concentrada en el maestro, en el generador del aprendizaje. Así hemos crecido, así hemos conocido.

Es un problema que está en la raíz de nuestra formación y crecimiento como cultura. Probablemente esta lógica de “instruir” al estudiante, diferenciando las posiciones por importancia desde los saberes, es un reflejo de nuestra historia como pueblo colonizado, en donde fueron los otros quienes ‘civilizaron’ en este territorio, fueron otros quienes trajeron costumbres, planos, arquitectura, religión y la instauran siendo los habitantes de este territorio los receptores, los “educados”, los colonizados por prácticas que se legitimaron en ese entonces, desde una lógica autoritaria la mayoría de las veces. Esto sin empañar aquello que prevalece desde los orígenes, muta y se hibridiza como costumbres y saberes propios de la cosmovisión de una cultura, pero pese a ello, es a través de esa colonización que se intentó cubrir, extirpar, instruir; educar. Y la huella de dicha colonización queda, está en el cuerpo, en la memoria y en cómo una sociedad piensa el aprendizaje, en cómo se repiten las estructuras, y cómo esta cree que deben ser educados desde lo que se ha vivido y se tiene por experiencia, en una “educación basada en la conquista del saber y de los estudiantes” (Sáez, F., 2010).

Entonces ¿Cómo podríamos realizar el ejercicio inverso a las prácticas colonizadoras? ¿Cuál podrá ser una de las muchas potenciales vías? Pues para hablar hoy sobre aquello me instalo desde la experiencia, desde lo vivido como actual estudiante de 4° año de Pedagogía en Artes Visuales, en una universidad chilena donde participo del proyecto que procederé a compartir.

En la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) se desarrolla un proyecto titulado “Rizoma”, el cual nace bajo un determinado contexto en la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Artes Visuales, en el año 2009: cómo recibir de forma distinta y creativa a los estudiantes de primer año. Para responder a la pregunta un grupo de estudiantes en conjunto con un académico de la misma universidad, Felipe Sáez, nos reunimos para conversar situándonos desde lo vivido por nosotros, rebobinando a cuando ingresamos a la universidad, recordando la inquietud y curiosidad con la que se llega de descubrir este nuevo mundo (supuestamente diferente del colegio) donde creemos está concentrado el saber, ello de la mano con las ganas de participar y conocer con las que sentimos que ingresamos al sistema universitario las cuales en el camino se han visto opacadas por distintos motivos. Para hilar más fino en torno a estas “causas”, que se creía condujeron a una desmotivación, emergen demandas, como, por ejemplo, la “ausencia de políticas institucionales que garantizaran instancias formativas extracurriculares permanentes en el ámbito artístico cultural” (Informe Proyecto Rizoma, 2011), así también la necesidad de aumentar el protagonismo de los estudiantes en su rol auto formativo en distintos espacios. Estos puntos fueron de alguna manera los ejes centrales que dieron cabida a que el proyecto empezara a caminar, de modo que en pos de revertir estas carencias germinó la propuesta de realizar diversos talleres relacionados con la especialidad de la carrera, de carácter gratuito, extracurricular, impartidos por los mismos estudiantes para los estudiantes y sin ningún tipo de calificación. Así se establece como único requisito para impartir un taller las ganas y la motivación de participar.

Es en un principio cuando los talleres funcionan sólo para estudiantes de primer año que al proyecto se le titula Rizoma inspirados

en el texto de Deleuze y Guattari que se rotula con el mismo nombre, tomando como referencia algunos “principios” de dicho texto dando las bases del cómo se desarrollan y se expanden estos talleres.

Por ejemplo, el principio de multiplicidad, el cual dice que un rizoma se ramifica en distintas direcciones sin jerarquías, no existiendo puntos ni posiciones, lo cual aplicado al contexto Talleres Rizoma se manifiesta en la falta de verticalidad de cómo se articulan las relaciones permitiendo dicha multiplicidad de direcciones, son relaciones horizontales desde la perspectiva de la ausencia de jerarquías, relaciones que se expanden de manera continua sin limitantes o caminos estipulados a seguir, en ese sentido se propaga de manera natural en la medida que se va dando.

Otro principio a considerar es el de conexión y heterogeneidad donde se dice que cualquier punto de rizoma puede ser conectado con cualquier otro (Introducción Rizoma, G. Deleuze y F. Guattari), vale decir que cualquier persona que participa de los talleres puede vincularse o relacionarse con cualquiera de los anteriores, incluso con otras instituciones u espacios (como es la situación actual), no hay un conducto regular al cual llegar para desde ahí propiciar la conexión u heterogeneidad.

También está el principio de ruptura asignificante el cual plantea que un rizoma puede ser roto u interrumpido en cualquier parte pero siempre recomienza, en otras palabras, un taller puede dejar de funcionar pero puede recomenzar en cualquier lugar conectándose con otros espacios físicos, impartido por otra persona, conformado por otro grupo; la raíz nunca muere como tal, puede recrecer pese a los cortes que en esta puedan haber.

El segundo semestre del 2009 los talleres se expanden a todo el estudiantado de la carrera de pedagogía en artes, UMCE, el abanico de talleres se amplía, algunos no continúan, pero hay más interesados en cursar algún Rizoma o en ofrecer un taller, se hace un llamado y convocatoria con el mismo requisito: la motivación. Es así como las rela-

ciones interpersonales entre los estudiantes de la misma carrera y entre los distintos niveles que antes estaban en estado de reposo afloran nuevamente, ya que el espacio de taller permite esas posibilidades, y, a su vez, la manera en que estos operan desde la relación horizontal estudiante-estudiante genera vínculos diferentes entre los vivenciados, en un contexto aula; por ende, el cómo se aprende allí se contradice con el cómo nos dicen que hay que aprender y enseñar; vale decir, desde la figura única del profesor, con planificaciones, objetivos, competencias, curriculum y calificaciones.

Ya mencionaba Jean François Lyotard en su texto *La condición posmoderna* el cómo las universidades hoy en día siembran un sistema de el “saber a la carta” por medio de la oferta de especializaciones, doctorados, magísteres, entre otros, para mejorar las competencias y las promociones que de allí egresen, es decir que la transmisión de saberes es en función de la especialización, concentrando un núcleo en un área competente para un algo destinándolo a desarrollar ese rol, y no otro. Es por ello que lo que Rizoma insertó en la universidad pedagógica de Chile es un contrapunto a esta realidad, desde un quehacer pedagógico opuesto al que allí se aplica, que se resiste a la mera “transmisión de saberes”.

Lyotard dice que “la franquicia de las universidades ha desvirtuado esa idea del saber como realización de una idea por sí mismo, sino que responde a un modelo” (1987: 93), a un modelo social y a uno económico en donde volvemos sobre la idea de instruir al cuerpo y colonizarlo para cumplir ciertas labores útiles en sociedad; el sistema responde a ello, a la idea de progreso, a la idea de efectividad, a los esquemas rígidos construidos en base a jerarquizaciones, transformándonos en meros espectadores como diría Ranciere haciendo notar que “mirar es lo contrario de conocer” (“El espectador emancipado” J. Ranciere, 11) y de actuar, transformándonos en consumidores de saberes.

Es así que, desde un ejercicio subversivo, la relación que se proclama en el espacio de aprendizaje es la de un “maestro” que suprime la distancia entre su saber y la del ignorante que asiste al taller, tampoco

existen límites para tomar o realizar un taller Rizoma: no es una sola técnica, estas se entremezclan, se interconectan, y no ofrece más que el espacio para el aprendizaje, por interés propio, ya que nada ha de ser remunerado en términos monetarios: existe esa libertad.

El espacio se abre, pero nadie ha de depender como un bebé lo es a su madre— para aprender, el trabajo conjunto de quienes asisten es troncal, trabajo orientado a la producción del saber, no a la transmisión, vale decir, a través del trabajo en equipo. Cabe acá mencionar que algunas veces hubo talleres funcionando con un escaso quórum, alguna vez hubo un solo estudiante asistiendo al taller, pero este se desarrolló igual, en otras ocasiones se inscribían sesenta para participar de un taller y finalizaban quince personas. No es posible retener ni tener un sentido de pertenencia de quienes se integran a los talleres, el rizoma lo permite, permite que las raíces se rompan y recomiencen en otro minuto.

Durante el transcurso de los siguientes semestres, aún situados en la UMCE, los talleres se expandieron a toda la comunidad universitaria (al resto de las carreras, a docentes y a funcionarios) y a la comunidad exterior. Asisten estudiantes, principalmente, de la misma universidad, o de otras casas de estudio, que se especializan en disciplinas que se cree totalmente ajenas a las artes visuales; a su vez han participado funcionarios del departamento de salud, del de extensión, etc. Los talleres los realizan ya no sólo gente de la universidad, ya no sólo estudiantes, sino que egresados, titulados, o a aquel que le interesa el proyecto. Los límites no son medibles, y el cómo crece y recrece esta maraña de raíces no lo controlamos. Ha sucedido en algunas ocasiones que alguien asiste a un taller y lo desarrolla posteriormente en su villa, o en otros espacios de autoformación como universidades, comunidades, etcétera. O que al enterarse del proyecto desean llevarlo a su entorno. Cualquiera es capaz de hacerlo en vista de que las capacidades para ello no se sostienen desde un título u alguna acreditación, sino desde la experiencia y las ganas.

La forma en que se plantean las “clases”, sin ser necesariamente un experto respecto del contenido del taller, permite que el foco se desplace, y lo que creemos como aprendizaje y saber que antes venía desde

afuera, ahora sucede desde adentro en la conjunta acción con el resto, como aprendientes autónomos que conviven con un medio. Frente a esto recordamos a Freire cuando plantea que “mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él”. Siendo en este contexto conscientes de que para generar los procesos de aprendizaje han de ser activos, jamás meros espectadores, sino más bien “espectadores emancipados” (J. Ranciere.) planteando desde ahí el ejercicio subversivo de descolonización.

Edgar Morín habla sobre la teoría de la auto-organización, en la que divide a dos tipos de máquina: la viviente y la máquina artefacto. En esta última los elementos son absolutamente fiables por su mecanismo, pero si un elemento falla el total deja de funcionar hasta ser reparado por algo externo, como lo sería la labor del mecánico o del profesor. En cambio, los componentes de la máquina viviente son poco confiables, pero al ser el conjunto hecho de moléculas que cuando mueren tienen la capacidad de renovarse el sistema permanece siempre funcionando, lo cual hace a la totalidad confiable por su capacidad de auto-organización. Existe así, según palabras de Morín, un lazo consustancial entre desorganización y organización compleja “porque el fenómeno de desorganización prosigue su curso en lo viviente más rápido que en lo artificial” (pag. 55). El orden de un rizoma viviente no es simple, por el contrario, existe un alto grado de complejidad, pero es esta misma la que ha permitido la autonomía del sistema que a su vez depende y se interrelaciona con el entorno. Esta complejidad ha favorecido el intercambio con el exterior, la expansión del mismo sistema, sin ser verificables por el desorden con el que este proyecto convive. Es absolutamente opuesto a las formas que usualmente practicamos para funcionar y organizarnos: estructuras rígidas que tienen una cabeza nuclear desde la cual emerge todo hacia abajo. Esta máquina viviente auto organizada que llamamos Proyecto Rizoma no tiene presidente, ni cabecilla, o titular, es el conjunto el que lo mantiene vivo (sin ser ninguna de las partes absolutamente confiable). Hoy en día hay personas que se hacen cargo de talleres, de labores de gestión u administración para efectos más bien puntuales ya que ningún rol es expresamente rígido, hay una movilidad sujeta a la existencia de interés por el proyecto desde la persona que participa.

Hablo de movilidad ya que el orden excesivo limita a esta, pone fronteras y bordes, es rígida, y estos talleres que se vienen desarrollando desde hace dos años y medio, por ningún motivo tiene un orden u estructura definida (pese a que se ha intentado). Esto último acarrea “problemas” en la eficacia de la organización.

Como sociedad llevamos la huella de la colonización, y cuando nos enfrentamos a estructuras que no replican el modelo nos enfrentamos a la incertidumbre y muchas veces incomodidad ya que como ha mencionado Felipe Sáez “cuando logramos aproximarnos a un cuestionamiento de nuestros mecanismos ordinarios de percepción, nuestra mente fragmentada, como mecanismo de defensa, otorga una sensación de conflicto y de desorden bajo el cual nos resistimos a permanecer” (Sáez, F., 2010), por ende la constancia, la productividad, la idea moderna del progreso no es algo que caracterice a este proyecto, incluso repele a algunos al no poder encontrar los modelos que buscan, por ejemplo, a la institución misma en la que se desarrollan los talleres, en un principio, genera rechazo, existe una resistencia hacia Rizoma ya que para algunos es una amenaza al poder institucional (dado por la imagen que se tiene del profesor) considerando también la disyuntiva entre las distintas prácticas educativas que se promueven en la una o en la otra, además de esto, no existe una ganancia dando cabida a este proyecto, ya que no existe actualmente una entrada monetaria importante para solventar, hasta la fecha, los fondos que cotidianamente se autogestionan.

Por otra parte, aquellos que participan de un taller, en primera instancia, suelen esperar encontrarse con alguien que les instruya, que exija plazos, trabajos, avances, que enseñe técnicas, valide los avances, las evoluciones, la asistencia, esperan algo de aquel que está supuestamente “un paso más adelante” pero no lo encuentran ya que dicho modelo en el que se les ha educado a reflejarse está ausente, por ende nos enfrentamos a un grado de libertad y movilidad, que varios no habían experimentado, o al menos, no conscientemente en un contexto y espacio que se valida como “fértil para el aprendizaje”, sobre todo por estar inscrito en una universidad (también institutos, liceos, etcétera), inserto en el sistema resistiendo desde allí, resistiendo con talleres a los

que dejan de ir los inscritos, en el que quienes asisten a los talleres no se comprometen, no son constantes, no les acomoda la forma, resistiendo contra aquellos que reclaman y exigen la transmisión del saber, contra aquellos que creen que sin el Tallerista la clase no se efectúa, resistiendo incluso con talleristas que desean encabezar una clase, conviviendo con la indisciplina, con la deserción, con las distintas salidas, con nuevas ramificaciones, conviviendo en un Rizoma. Esto clarifica de alguna manera, que el proyecto Rizoma no se consolida desde la firmeza de su organicidad ni por sus altos niveles de convocatoria, como ya decía, y se hace necesario destacar que las partes no son absolutamente confiables, pero continuamos. Esta falta de firmeza en nuestro enraizado rizomático responde a la resistencia del cuerpo colonizado al enfrentarse a lo opuesto, al deber de ser activos, a la dificultad de la emancipación, permitiendo un cuestionamiento de cuán profundas están inscritas las huellas de la colonización o, incluso, del régimen militar, ya que mientras continuemos validando estas relaciones verticales de maestro y alumno, contribuimos a fortalecer el cómo “se constituye el pilar ideológico de cualquier sistema de dominación” (Sáez, 2010). “Todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos del saber y al poder que llevan consigo” (Foucault, 1971: 46), y por supuesto que el poder y el saber se implican mutuamente como ha dicho Foucault, pero no sólo desde la noción de quien es “poderoso” porque sabe, como nuestro sistema actual desea perpetuar, si no que se implican desde la capacidad de poder crear saberes, y para ello es necesario la reflexión en torno a la idea de que “siempre estaremos inacabados” (Freire). El estar consciente de esta inconclusión en nosotros es el puntapié inicial para la búsqueda de algo, para la búsqueda de la descolonización del cuerpo, búsqueda que para algunos halla su respuesta en la construcción autónoma y conjunta de los saberes y, para otros, en la transmisión de estos.

Actualmente, en Chile, hay una conciencia de esta inconclusión a nivel estudiantil, inconclusión que se ha transformado en una disconformidad hacia el sistema educativo mismo. Pero, ¿cómo combatimos actualmente esas falencias que demandamos?, ¿cómo batallamos contra la rígida estructura que desea mantener a los estudiantes colonizados?

Actualmente, en la “toma” de espacios, tanto en colegios como universidades, se han gestado espacios de autoformación, existiendo un intercambio entre secundarios y universitarios por medio de la realización de talleres u intervenciones.

Desde Rizoma se han llevado la experiencia a un Liceo en particular, pero no es el único caso; ahora existe el amplio cuestionamiento de que la ausencia de la estructura jerárquica que se practica en el contexto cotidiano de clases haya permitido estos espacios de co y autoformación por el empoderamiento de las casas de estudio, liceos, etcétera.

Existe la consciencia de que los protagonistas de esta batalla somos nosotros como sujetos activos, ¿Qué nos asegura que insertos en esta lucha no se repliquen los mismos modelos con los que hemos crecido y que hemos conocido? ¿Repetimos esquemas y modelos usados anteriormente? ¿Responden estos a los modelos colonizadores? ¿Concebimos hoy la educación sin el maestro colonizador? ¿Cómo se ve reflejada la huella de la colonización en las movilizaciones actuales? ¿La forma de hacer política ha cambiado? ¿Cuántas casas de estudio o liceos están hoy en paro? ¿Cuántas están en toma? ¿A cuántas las han desalojado? ¿Cómo manifestamos nuestro descontento? ¿Quiénes convocan a las marchas? ¿Es necesaria una convocatoria? ¿Por qué en Chile hay que pedir autorización para marchar? ¿Por qué delimitan las calles cuando salimos a marchar? ¿Por qué condicionan el camino? ¿Por qué respondemos al condicionamiento? ¿Acaso vemos el horizonte mientras caminamos detrás de esas cientos de cabezas que marchan delante nuestro?

Si se repitiesen estos modelos ¿en qué minuto han de desgastarse?, ¿Lo están? ¿Qué hacemos por ello? ¿Qué se propone? ¿Por qué existe un florecimiento de las intervenciones en la vía pública? ¿Por qué hoy en día internet actúa como una red rizomática? ¿No es facebook un medio para rizomatizar información? ¿Existen jerarquías en la red virtual? ¿Cuestionamos acaso esos medios? ¿Cómo nos estamos manifestando? ¿Cómo estamos construyendo los saberes creativamente? ¿Cómo nos permeabilizamos de ello? ¿cayendo en la repetición de nuevos modelos?

¿Se repiten? ¿Qué haces tú por ello? ¿Eres colonizado? ¿Eres espectador?
¿Qué eres?: ¿colonizado o colonizador?

Bibliografía

Ball, S. J.

s/f Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Freire, Paulo

2005 Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina s. a.

Gilles Deleuze, F. G.

2005 Rizoma (introducción). Valencia: PRE-TEXTOS.

Liotard, J. F.

1987 La condición posmoderna. Madrid: Ediciones Cátedra S. A.

Morin, E.

2005 Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.

2011 Proyecto Rizoma. Depto. Artes Visuales UMCE 2011. Santiago.

Ranciere, J.

2010 El espectador emancipado. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.

Sáez, F.

2010 Hacia una estética del aprendizaje: Una experiencia de auto-subversión cognitiva. Santiago.