

**POR UNA EDUCACIÓN AFECTIVA. UNA LECTURA DE CLASE (2008) DE
GUILLERMO CALDERÓN**

**FOR AN AFFECTIVE EDUCATION. A READING OF CLASE (2008) BY
GUILLERMO CALDERÓN**

Javiera Larraín George¹
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
javiera.larraing@gmail.com

Resumen:

El presente artículo establece un análisis en torno al montaje de la obra Clase (2008) de Guillermo Calderón, y al trabajo de enunciación pedagógica que la dramaturgia realiza en pos de establecer un diálogo generacional entre maestro y estudiante. El autor propone una metodología escénica centrada en una propuesta de naturalización vocal que pone a la palabra como protagonista del montaje, al momento de abordar las revueltas estudiantiles del 2006 en Chile. A partir de este hecho, Calderón realizará un ejercicio de revisión memorística que pone en tensión la nostalgia posdictatorial con las condiciones materiales de consumo actual.

Palabras clave: escuela; pedagogía; memoria; enunciación; dramaturgia.

Abstract:

This aims of this article is to analyze the play Clase (2008) by Guillermo Calderón, based on the pedagogical enunciation work that the dramaturgy performs in order to establish a generational dialogue between teacher and student. The author proposes a methodology focused on a proposal of vocal naturalization that puts the word as the protagonist of the scene, when addressing the student revolts of 2006 in Chile. From this fact, Calderón will carry out a memorial review exercise that puts postdictatorial nostalgia in tension with the current material consumption conditions.

Keywords: school; pedagogy; memory; enunciation; dramaturgy.

Recibido: 08 de septiembre de 2019

Aceptado: 05 de diciembre de 2019

¹ Becaria de Doctorado de CONICYT.

Introducción: *Clase* o la palabra al servicio de la escena

Cuando yo he hecho una clase hermosa, me quedo más feliz que Miguel Ángel después del Moisés. Verdad es que mi clase se desvaneció como un celaje, pero es sólo en apariencia. Mi clase quedó como una saeta de oro, atravesada en el alma siquiera de una alumna. En la vida de ella mi clase se volverá a oír, yo lo sé. Ni el mármol es más duradero que este soplo de aliento si es puro e intenso.

Gabriela Mistral, *Magisterio y Niño* (1979)

Dentro del panorama actual del teatro chileno, el nombre de Guillermo Calderón² forma parte –indiscutidamente– del canon actual. Su obra ha cruzado innumerables fronteras, participando con varios de sus montajes en diversos festivales internacionales hasta la fecha (Festival Internacional de Teatro de Buenos Aires -FIBA-, Festival Fringe de Edimburgo, Festival de Artes Escénicas de Seúl, Festival Chekhov en Moscú, Festival de Teatro Iberoamericano en España, TeatroStageFest, Festival de Teatro de Viena, Festival Mundial de Teatro en Bruselas, Festival Bajo el Radar del Teatro Público, entre otros). Para la crítica especializada, Calderón se ha vuelto un referente en relación a las prácticas escénicas nacionales, siendo consignado como un ‘dramaturgo de la renovación’ –dado su trabajo basado en una poderosa verbalidad– que busca estructurar un universo reflexivo frente a los acontecimientos de Chile y el mundo (Piña 169).

El trabajo directorial de Guillermo Calderón se ha construido –por tanto– sistemáticamente a través de la palabra y cómo esta se compone como protagonista, por medio del mensaje que quiera transmitirse, en cada uno de sus montajes. Cada uno de estos descansa en una puesta en escena minimalista -con pocos elementos escenográficos-, que en su construcción global buscan poner la figura del actor sobre el escenario como principal foco de atención frente al espectador. A su vez, gran parte de sus montajes se articulan desde estrategias metateatrales³ que pueden ir desde las más

² Nacido en Santiago, en 1971, su juventud se encuentra marcada por los últimos años de Dictadura en Chile. Estudia Teatro en la Universidad de Chile (1989-1993). Con posterioridad realiza estudios de especialización en el extranjero: primero, en el Actor's Studio, en Nueva York, EE.UU., que no continuó por no sentirse tan a gusto con las lógicas de actuación *stanislavskianas* -lo cual lo llevaría a profundizar, en segunda instancia, en el teatro físico en la Scuola Dell'Arte en California, EE.UU.-, y en la Scuola Internazionale dell'Attore Comico, en Italia. Además, cursó un Master en Artes Liberales con mención en Cine en la City University of New York, EE.UU.

³ Propiciado por la acuñación del término de la mano de Lionel Abel (2011) se ha producido una apertura en cuanto a la consideraciones en torno a la metateatralidad, trascendiendo inclusive más allá de los límites de la ficción y del teatro. Muchos teóricos que le siguieron en los primeros años sucesivos profundizarían en variados pliegues que Abel no tocaría, como Richard Hornby, quien reconoce hasta cinco formas distintas de metateatro que permiten comprender la construcción teatral desde otra perspectiva. Estas variedades serían: [1] el teatro dentro del teatro; [2] la ceremonia dentro del teatro; [3] el juego de un rol dentro de otro rol; [4] la referencia a la literatura y a la vida real; y [5] la relación entre

comunes como el ‘teatro dentro del teatro’ –en *Neva* (2006)– o hacia algunas estrategias no tan evidentes como la auto-referencia (*self-reference*) –en el caso de *Mateluna* (2016). Es interesante analizar cómo Calderón recupera una tradición de estrategias metadramáticas clásicas –de la época isabelina de Shakespeare, por ejemplo– pero desde una visión absolutamente contemporánea, con problemáticas y discusiones que atañen –en gran parte de sus montajes– a condiciones políticas actuales.

En el año 2008, Guillermo Calderón estrena *Clase*; casi –prácticamente– a la par de *Diciembre* (2008). Esta vez, el trabajo no fue realizado con la Compañía Teatro en el Blanco, sino con la agrupación La Reina de Conchalí, con la participación de Francisca Lewin y Roberto Farías⁴. En esta obra, Calderón consolida un modelo teatral que ha sido denominado por la crítica como ‘teatro de la palabra’, para no referirse –como indica Juan Andrés Piña– al supuestamente desprestigiado ‘teatro de texto’ (166).

La obra es fruto directo de su contexto: la revolución ‘pingüina’ estudiantil del 2006 en Chile; encarando las protestas del estudiantado que cuestionan el sistema educacional en el país, las relaciones de poder entre profesores y alumnos y la perpetuación de la discriminación social económica. La escena muestra a un profesor abatido (Roberto Farías) que entra a su clase, mostrando una herida ensangrentada en el rostro; al ingresar se da cuenta que su aula está compuesta solamente por una alumna (Francisca Lewin), quien ha desistido de ir a la marcha –que tiene a todos sus compañeros en la calle– para poder realizar su disertación sobre la vida de Buda. La situación dará curso a una conversación de aparente liviandad, que –en realidad– da cuenta de una confrontación generacional e ideológica en relación al futuro, la desesperanza y la remota posibilidad de un cambio político-social.

Calderón –nuevamente– entrega una escena diseñada desde el minimalismo: una pizarra blanca en el fondo, una silla de estilo imperial y un escritorio; los que dan paso a la verdadera protagonista de la escena, la palabra. Este despojo, del mismo modo que ocurriría en sus piezas anteriores, surge de un trabajo de dirección y diseño sumamente consciente, como indica el propio autor:

drama y percepción (87-89). Parece interesante rescatar que en todas las obras de Calderón –de una u otra manera– es plausible encontrar la totalidad de las formas metateatrales que Hornby postula.

⁴ Tal como ocurriera con sus trabajos anteriores, la obra tuvo una excelente recepción por parte de la crítica nacional. Ha sido remontada en variadas ocasiones dentro del país y ha sido invitada a participar de diversos festivales internacionales, como el FIBA de Buenos Aires o el Festival de Teatro de Sao Paulo. A partir del año 2015, el rol del profesor es interpretado por el actor Rodrigo Soto, en reemplazo de Roberto Farías.

Hay un texto de Peter Brook donde él describe la relación que tenía con su diseñadora teatral. Desecharon muchas escenografías elaboradas, hasta que ella le propone usar unos palitos de bambú. En cualquier circunstancia uno puede pensar que el diseño se hizo sin diseñador, pero no: detrás de eso había una tremenda intelectualización y revisión para llegar a lo más simple. Lo que quiero decir es que cuando uno se enfrenta al diseñador, tiene una idea, pero a medida que va avanzando el proceso, lo más probable es que se llegue a lo más simple. A mí me gusta que los diseñadores tengan esa visión de humildad, de decir lo que se puede hacer y lo que no. (Ibacache y Lagos 51)

En este sentido, es posible apreciar que el proceso de construcción escenográfica se válida desde la síntesis, desde la condensación signica de pocos elementos sobre el escenario que concentran intimidad y dan cuenta del conglomerado de ideas que la obra en sí expondrá. Acorde a Andrea Jeftanovic: “[*Clase*] Es un teatro de ideas, con densidad de lenguaje, una dramaturgia cuyo protagonismo es la palabra, que parece que afirmara en el escenario desnudo, mínimo, dejar que las palabras se defiendan solas” (1); y es –justamente– esta, la operación principal de *Clase*. Calderón abandonaría –una vez más– el diálogo teatral para emplazar la palabra a través de la rapsodización en torno a una educación afectiva⁵. Siempre –cabe recalcar– sin dejar de lado el tratamiento de un humor sombrío y –a ratos– irreverente.

La enunciación política en clave pedagógica

Desde un comienzo de la obra, el choque generacional entre el maestro y su estudiante es evidente. En el nivel del enunciado (lo dicho), la dramaturgia de Calderón dispone la fábula, aquellos relatos evocados por el maestro; mientras que en el nivel de la enunciación (el modo de dicción) se cifra en un tropo que se localiza entre la dispersión y la densificación. Para Cristián Opazo, la dramaticidad de la obra: “surge de la fricción entre enunciados memoriosos alusivos al pasado dictatorial y enunciaciones

⁵ A partir de la teoría de los afectos sociales (Ahmed [2004], Clough [2010] o Deleuze [1990]), el campo del estudio pedagógico-social ha cambiado; por su parte, la tradición europea ha dado paso a propuesta basadas en la Educación Sociopersonal (o Educación Afectiva); mientras que desde Latinoamérica ha cobrado fuerza la implementación de una Educación Emocional, con sus propias características y puntos de encuentro. Pese a las diferencias que puedan existir en las distintas tradiciones en que se materialice este concepto; la *educación afectiva*: “trata de establecer un *marco de referencia*, con objetos, contenidos, estrategias y pautas de orientación, para el *desarrollo de aspectos personales y sociales en contextos educativos*” (de la Caba 37). Por tanto, se potencia pedagógicamente una práctica que reconoce como protagonistas las fuerzas psíquicas y emocionales tanto de maestros como estudiantes. La educación afectiva sería un intento ‘a contracorriente’ que no pretende desestimar el pensamiento crítico, sino que buscaría trabajar con los procesos de resistencia no lineales inherentes a la enseñanza; para así no naturalizar las fuerzas hegemónicas del poder como naturales o inevitables (Taylor 1).

irónicas o escépticas referidos al presente” (108). La densidad léxica que se cobija en el discurso del maestro, colma la escena de “monólogos saturados de aporías, enumeraciones caóticas, interrogaciones retóricas y metáforas simbolistas” (113).

El profesor entra a su salón de manera disruptiva, ya que no solo interrumpe a su estudiante, quien ensaya su disertación, sino que –además– ingresa de manera intempestiva, sin dar explicaciones de su frente ensangrentada y bebiendo de una botella de alcohol, que –incluso– llegará a compartir con su alumna. Si bien, la escena puede parecer extraña y bizarra, Calderón la emplaza desde la cotidianidad que el acto de la propia sala de clases propone, un juego representacional escénico que se ha repetido una y otra vez previamente. Así –desde un comienzo– se da cuenta del ritual pedagógico que el aula conlleva:

PROFESOR. Buenos días.
ALUMNA. Buenos días.
PROFESOR. La tragedia... Claro. La tragedia es una visión extrema de la experiencia humana. Porque, claro. Uno llega a clases y existe el tiempo. ¿Tus compañeros?
ALUMNA. En la marcha.
PROFESOR. ¿En la marcha?
ALUMNA. Sí, en la marcha.
PROFESOR. Ya. ¿Y tú?
ALUMNA. ¿Yo?
PROFESOR. ¿Por qué no estás en la marcha?
ALUMNA. No puedo faltar.
PROFESOR. Ah.
ALUMNA. Tengo que hacer mi disertación.
PROFESOR. Ah. Pero no hay nadie.
ALUMNA. La quiero hacer aunque no haya nadie.
PROFESOR. ¿Soy nadie?
ALUMNA. No. [...]
PROFESOR. Te voy a hacer una clase especial.
ALUMNA. ¿Y la disertación?
PROFESOR. ¿Qué disertación?
ALUMNA. Mi disertación. (117-118)

La repetición semántica es utilizada por Calderón como un recurso que marca una referencia de énfasis para el espectador. En este caso –al inicio de la obra–, la insistencia de la repetición de ciertas palabras (‘marcha’, ‘disertación’) produce un efecto de eco que demuestra que ambos interlocutores se oyen, pero no se escuchan. En consecuencia: “la progresión dramática no se efectúa ya sobre el plano de la acción sino sobre el de la enunciación: reformulaciones y órdenes distintas acentúan la polisemia de los discursos y hacen de la lengua un material para compartir. A fuerza de pasar de boca

en boca, la palabra repetida adquiere una dimensión coral” (Martínez 51). Esta estrategia no es exclusiva de *Clase*, sino que también es recurrente en otras piezas del autor como *Neva* (2006), *Diciembre* (2008) o *Villa + Discurso* (2010); dicha frecuencia aspiraría a mantener el contacto con el interlocutor, decisión de dirección que busca establecer –en el acto de enunciación de la escena misma– una *alteridad del decir*.

La elección pedagógica de Calderón es clara, el campo de batalla de la protesta en la calle se ha trasladado al aula. Con cierta violencia epistémica, el profesor busca instruir a su alumna una lección a la fuerza, que ella no ha pedido ni quiere aprender. Para Marcela Sáiz, la apelación ética que prima en las estrategias escénico–discursivas de esta obra, descansa en la toma de conciencia individual de la inexistencia de salvación, puesto que esta posibilidad es negada constantemente por el autor; porque no hay poder institucional (la escuela) o divino (la espiritualidad Budista) que pueda rescatar al sujeto del descreimiento en que se encuentra (75-79). La brecha generacional se hace –entonces– evidente entre ambos, ya sea en sus referencias como en sus propias contradicciones. Mientras el profesor cita el *Manifiesto comunista* o las proclamas del Che; la alumna establece paralelismos con las doctrinas de Buda y las lógicas de la autoayuda. El discurso docente que subyace en las palabras del profesor pareciera estar plagado de un resentimiento hacia sus estudiantes que juegan a la revolución, pero nunca han visto a un compañero morir o desconocen cómo explota una bomba; situaciones que él sí conocería dada la consecuencia de haber crecido en Dictadura. Es así que, el profesor expone las contradicciones que él aprecia en la revolución de sus pupilos:

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?

ALUMNA. Sí.

PROFESOR. ¿Para tener una mejor educación?

ALUMNA. Sí.

PROFESOR. No. ¿Para que les enseñen latín? ¿Para que les enseñen a pensar?

ALUMNA. Sí.

PROFESOR. No. ¿Para que les enseñen a ser mejores seres humanos?

ALUMNA. Sí.

PROFESOR. No. ¿Sabes lo que quieres?

ALUMNA. No.

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. [...] En el fondo no quieren romper nada. Solo quieren un poco de fiesta. (Calderón 121-122)

Pero este maestro, no solo indica el fracaso de las protestas de sus estudiantes, o al menos la intención inequívoca de las mismas; sino que –al mismo tiempo– da cuenta de sus propias frustraciones y derrotas: “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 blanco. Un profesor” (125).

Es, en el plano de la enunciación –según consigna Opazo– que se cifra gran parte de la condición política de esta obra: “Las insistencias de los enunciados del profesor tensionan el mito de la clase media y del espacio donde este se *encuentra* [...] [el trabajo] de Calderón, exhibe cómo los mandamientos de la pedagogía frentepopulista, en el Chile actual, devienen mera mitología” (117-118). En razón de esto, en el plano escénico, el discurso del profesor es enunciado desde una *corporeidad estática*, en la que el actor realiza mínimos movimientos físicos durante el desarrollo del montaje; en un claro gesto de la dirección por potenciar tanto el dinamismo de la palabra dicha, como el acto de enunciación en sí (vale decir, el cómo se enuncia el discurso). Para Calderón: “La idea es crear densidad narrativa [...] Con esto, se entiende finalmente que las obras no se construyen solas: lo hacen en contextos, en relaciones que van más allá de sí mismas” (Baboun 23); es en esta densidad, en donde residen las partículas ideológicas que determinan las claves políticas de la obra. La experiencia mediada por el fracaso del proyecto democrático que encarna la generación del profesor, nacido en una familia pobre y primer hijo de la profesionalización universitaria; choca con el descreimiento de su estudiante, que no espera ser salvada por los grandes metarrelatos y se conforma con la espontaneidad de las acciones cotidianas (el recreo, las derrotas, los chicles debajo de la suela de los zapatos).

Efectivamente, *Clase* puede ser leída desde un punto de vista metahistórico, en el cual se anuncia el fracaso del proyecto revolucionario y el triunfo de la política de los consensos, como señala el profesor: “Así avanza la revolución. Y cuando estés a punto de llegar tienes que perder. [...] Tienes que sentirte traicionado por una minoría. Tienes que salvarte por milagro [...] 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” (Calderón 159-161).

El profesor representa el fracaso de la democracia, haber estudiado en la universidad no ha significado dejar de ser pobre puesto que el orden social –después de la lucha de clases– fue restablecido; es decir el imaginario de la educación no logró en el profesor ni logrará en sus alumnos brindar equidad. Desde esta perspectiva, aquello que le interesa a Calderón es la derrota del legado pedagógico: “la reproducción del fracaso a través de la transmisión de la narrativa de la derrota, la educación para la subordinación, para la resignación” (Sáiz, *El teatro* 95). Por ello, la sala de clases se presenta como un espacio de subordinación, e –inclusive– opresión, en donde los estudiantes aprenden historias de derrotas (motivo recurrente en las obras del autor⁶); sobre todo considerando que aquellos compañeros que marchan por un propósito que les será imposible alcanzar en el actual contexto neoliberal, como sentencia el Profesor: “Porque no sabes nada. Fracasé. Fracasé en todo. Sobre todo en la guerra popular. [...] Tus compañeros allá afuera no están sacando nada. Son unos protestantes. [...]. 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. [...] Quieren que el capitalismo mejore” (Calderón 157-163).

Calderón –como se ha mencionado– trabaja desde un teatro de las ideas. Aquí, las principales ideas que construye giran en torno a la educación, a las frustraciones de la generación posdictatorial, y la lógica político-social del sistema económico actual. En sus palabras:

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

⁶ En efecto, la frustración y la derrota son motores fundamentales en la obra de Calderón. En cada una de sus piezas, sus personajes se articulan desde los derrotados de la pérdida, desde los extramuros del duelo. Por ejemplo, en su primer y último montajes, *Neva* (2006) y *Dragón* (2019). En ambas, el autor ahonda en la derrota del arte como un arma de cambio y agitación social como correlato revolucionario, ya sea en el contexto de la Revolución Rusa de principios del siglo XX o el encarcelamiento injusto de un ex-frentista chileno en tiempos de Democracia. Asimismo, en *Villa + Discurso* (2010) y en *Escuela* (2013); reflexionará en torno a la derrota ‘política de los acuerdos’, en razón de la ficción posdictatorial de las lógicas representacionales alrededor de la memoria. La dramaturgia de Calderón puede ser leída –desde los aportes de Idelber Avelar– una literatura doliente que buscará los fragmentos intempestivos que pueden activar una irrupción intempestiva del pasado en el presente (286).

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. (Echeverría 1)

Para ello, confecciona una obra predominantemente narrativa y abundante en monólogos; en la que el respeto por la puntuación del texto es esencial, sobre todo en el uso de puntos seguidos y puntos aparte. Estos funcionan para dar cuenta del ritmo de la obra y brindan una guía estructural del recorrido emocional de la misma hacia los intérpretes. La acción verbal –en consecuencia– es la herramienta principal que moviliza el ejercicio de la enunciación, que busca dictaminar las derrotas y las esperanzas. Además, el trabajo se sitúa desde un cuidado tratamiento que camina desde la ironía hacia la sátira, tanto en términos escénicos (performance actoral) como de contenido (plano de la enunciación dramática).

El andamiaje dramático de *Clase* se instala –en síntesis– como un dispositivo performativo, que amplía las opciones de actuación y dirección, gracias a una pulsión rapsódica; en donde la autoría no buscaría neutralizar lo dramático, sino proponer una oposición de modos y de géneros (Sarrazac 7). La figura del profesor se alza como un rapsoda, como un poeta lírico que con su último aliento viene a recitar su obra, su clase afectiva. Pareciera que el teatro de Calderón propone: “Hacer que el sistema dramático entre en fuga (y no se agote)” (13); apostando al movimiento y a la rapsodia (por sobre la epización)⁷ como una forma de libertad dramática. Bajo esta lógica, la narrativización que *Clase* presenta –a través mayormente de las extensas intervenciones del profesor– no debiera ser entendida como la ausencia de forma; puesto que la premisa *deleuziana* de la que se hacen parte los postulados de Sarrazac, no sugieren un ‘fugarse de’, sino ‘hacer que algo entre en fuga’ –en este caso, la condición dialógica de los personajes. De este modo, sería interesante entender tanto el teatro de Calderón como los presupuestos Sarrazac, desde esta presunta necesidad de la dramaturgia de crear permanentes fugas dentro del modelo teatral, haciendo entrar al

⁷ Frente a este supuesto es vital explicar –desde los aportes de Sarrazac– por qué se persiste en la denominación de ‘rapsodia’ por sobre las alternativas de la novelización y la epización, en cuanto a la dramaturgia de Calderón. Lo rapsódico en el drama sería un devenir: el devenir rapsódico operaría mediante incesantes desbordamientos de lo dramático por lo épico y por lo lírico; pero también de lo épico y de lo lírico por lo dramático; permitiéndole a Calderón establecer –en los personajes arquetípicos del profesor y de la estudiante– una hibridez textual en sus intervenciones, que pueden ser leídas no como diálogos, sino –por ejemplo– como poemarios independientes entre sí. El drama es aquí entendido –entonces– como perceptible de fuga; pues “fugar[se] es también provocar una fuga, no necesariamente de los otros, sino hacer que algo entre en fuga, hacer que un sistema entre en fuga” (Deleuze en Sarrazac 13).

teatro mismo hacia otros modelos; en una condición *en fuga*, y no de fuga.

La lección pedagógica de *Clase*, sería también una lección dramatúrgica y escénica que: “tensiona la relación entre realidad y ficción, pues de alguna forma determina la producción de alteridad o ficcionalidad que tiene la propuesta escénica, aunque este no sea el factor dominante entre otros, más bien, colabora al mismo nivel con los otros recursos o funciones escénicas” (Barría 164).

Por medio de esta estrategia, Calderón emplaza un modelo teatral que entra en fuga hacia otros modelos genéricos –como el narrativo–; del mismo modo que dibuja un modelo educativo mercantilizado bajo las ilusiones de la meritocracia y el ascenso de clase, que entra en fuga hacia una educación afectiva. El autor vuelve a un modelo de *educación romántica*, cuya funcionalidad –si es que la tuviera– no descansa en una condición socio-económica que pretenda ‘emparejar la cancha’ entre la diferenciación de clases; sino –más bien– pretendería establecer la crisis del aparato educacional, en razón de desestimar la educación como un mecanismo libre-mercadista. Calderón entendería que la cultura letrada aspiracional que el modelo educativo actual chileno promete no es más que una utopía, ya que: “se encuentran material e imaginariamente envueltos en la trama de la sociedad de libre mercado: el espacio del hipermercado globalizado, el mega-evento del capital transnacional y global” (Cárcamo-Huechante 248); tal como una fuerza natural monstruosa e inevitable que devora tanto a profesores como estudiantes.

El diálogo narrativo como (otra) lógica conversacional

Clase –al igual que toda la dramaturgia del autor– opera sobre la fuerza del texto; que demanda de los actores una enorme exigencia expresiva, puesto que solo ellos serán los responsables de liberar la carga dramática de la obra. Juan Andrés Piña recalca que, en este montaje, en particular: “hay muchos pasajes donde el personaje se mantiene estático, y allí la voz y la economía gestual adquieren una extraordinaria intensidad representativa” (170). El uso vocal es muy importante para Calderón en el trabajo de sus piezas; su dirección en búsqueda de una naturalización vocal no solo se ve en su trabajo con los actores, sino también en estrategias dramáticas pensadas detenidamente para la escena desde el trabajo dramatúrgico. Sin ir más lejos, confecciona un entramado textual que promueve ciertas tácticas lingüísticas como el uso de la conversación por sobre el diálogo dramático tradicional, en consideración que: “La conversación se distingue habitualmente del diálogo teatral por rasgos que tienen a

veces carácter de evidencia e inscriben una suerte de jerarquía lingüística o literaria” (Ryngaert 51). Tal como se aprecia en *Clase*, la conversación del profesor se encuentra deshilvanada, con una progresión imprevisible mediante saltos y elipsis, rica en recursos implícitos; a medida que esta avanza, se disloca y: “se desarrolla con frecuencia a través de temas que se abordan, se abandonan y se retoman más tarde en función de la aparente voluntad de sus iniciadores, puede servir de modelo implícito al diálogo fragmentado o desarticulado” (25). El modelo conversacional le permite a los actores explorar nuevas formas del diálogo; en pos de tomar la palabra, abandonarla, interrumpirla, o dirigirla desde el régimen habitual y natural de la vida social. En *Clase*, las intervenciones del profesor se encuentran *dislocadas*, sin una conexión diferida aparente que obliga al actor a transitar emocionalmente con gran agilidad desde una idea a otra.

Los actores –consecuentemente para encarnar sus personajes– deben fisurar cada unidad de sus parlamentos, hacerlas estallar en mil pedazos; por medio de ecos y réplicas que no se corresponden –en la gran mayoría de los casos– con la situación enunciativa precedente. Roberto Farías –actor que interpreta al docente– se presenta a sí mismo como un rapsoda moderno, cargado de irreverencia e ironía, que viene a sentarse en la plaza pública a pregonar las lecciones de la vida; a excepción que –ahora– la plaza ha sido cambiada por el salón de clases. La degradación lingüística que sopesa su discurso se hará patente en una serie de soliloquios que acompañarán la conversación con su estudiante. Calderón busca –intencionalmente– un exceso del decir, para crear un apabullamiento mental en el espectador, un quiebre entre afecto y raciocinio. Farías cuenta una anécdota tras otra, sin lógica coherente en la sucesión de las mismas; para que así aparezca una conexión con una irracionalidad surrealista que apela al contraste en oposición al discurso de la alumna. Esta, no solo negará el habla de su maestro, sino que también prescribirá sus deseos e intereses, al patentizar que ambos han sido marcados por contextos distintos; por ejemplo, los policías torturadores de la Dictadura en el caso del profesor, o una preocupación casi obsesiva de la alumna por cuidar su salud y equilibrio internos en las constantes referencias a Buda y a las máximas orientalistas: “Soy la Buda. La iluminada, la sentada, la milenaria, la caminante, la humilde, la mendiga [...] Soy del pueblo. [...] Te quiero ayudar. Estás lleno de agua. Estás lleno de sangre. [...] 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” (Calderón 166-167).

Calderón trabaja la palabra -de la mano de Farías y Lewin-, desde el *principio de la dislocación* en el que: "cada segmento de diálogo no se inscribe en el otro, sino que dialoga, pero desencajado, deconstruido, después recuperado, recorriendo de otra forma el espectro que va desde la conexión a la no-conexión" (Danan 29-30). La dirección –en *Clase*– efectúa un trabajo de ensamble con los actores, que da lugar a diálogos que producen constantes efectos de choque y de contrastes entre distintos elementos no homogéneos. Es más, Calderón aplica el principio de heterogeneidad, tanto en su escritura como en su trabajo de dirección escénica, entendiendo que esta, según Baillet:

aplicada al diálogo rompe la linealidad y la armoniosa organicidad que presidían el tradicional intercambio de réplicas, para engendrar múltiples diálogos, absolutamente otros, que tejen redes ante la mirada de los espectadores gracias a los juegos de correspondencias, mientras que los [actores] pueden aparentar no escucharse, no responderse y expresarse en tiempos diferentes. (33-34)

Tal como se aprecia en los contantes temas que aborda el profesor: [1] su rabia contra los estudiantes en la marcha; [2] su infancia pobre; [3] sus frustraciones y derrotas en la vida adulta profesional; [4] sus amigos guerrilleros muertos; y [5] el amor, al ser amante de la profesora de educación física. O, en su alumna, al comienzo y al final de la obra: [1] la vida de Buda y su acto de iluminación; [2] sus consejos sobre qué debería hacer su profesor con su vida; [3] sus anhelos y deseos para un futuro; [4] aquello que buscan cambiar sus compañeros marchando en la calle; y [5] el discurso de Buda, quien vive como si el tiempo no existiera.

La *heterogeneidad* como táctica de dramaturgia –y de dirección– supone la permanencia de una mínima unidad necesaria para que la cantidad de temas que surgen en la conversación no devengan en una cacofonía que termine por aniquilar toda realidad conversacional. Contribuiría, pues, la heterogeneidad: "a las reflexiones del teatro contemporáneo sobre las condiciones de posibilidad de diálogo: entre el reconocimiento del otro como una verdadera alteridad, que permite salir de una lógica de lo idéntico, y el riesgo de dispersión, generado por el despliegue de las diferencias" (34). Desde esta condición, Calderón compone una conversación narrativizada, abundante en recursos lingüísticos y con una delineada pauta de puntuación textual que les otorga a los actores un marco de creación sobre el cual pueden trabajar. Pero, pese a la disposición de todos estos recursos ya expuestos, *Clase* cierra la significación total de

la obra con un último gesto escénico; en el que un cambio de luz convierte el pizarrón blanco en una tela transparente en la que se aprecian camisetas escolares con corbatas, como si emularan una foto de curso o una multitud marchando, al compás del bullicio. Una tenue luz roja comienza a invadir poco a poco el escenario y a teñir a los actores; como si quisiera hacerse sucumbir a ambos y a la institución pedagógica que los cobija, en una revuelta callejera que intenta modificar el mundo de una vez por todas.

El humor y la risa como códigos significantes

No es posible estudiar el trabajo de Guillermo Calderón sin dejar de atender – además– los estatutos cómicos que se circunscriben a su obra, puesto que –como señala el propio autor– el humor juega un rol muy importante en toda su producción: “Creo que el humor –y la risa– me permiten crear un punto de inflexión en mis obras. O sea, muchas veces pienso que aquello que estamos haciendo en la escena es fuerte, muy fuerte, y me digo cómo abordar esto. No para suavizarlo, sino para hacerlo menos pesado o menos áspero, tanto para los actores como para el público” (Larraín 42). La preocupación por el humor descansa en potenciar –en parte– la dinámica actoral del elenco; sumado a enriquecer los niveles de lectura escénica que el montaje puede ofrecer. Acorde a los postulados de Bergson, en relación a la risa, esta produciría una *tensión* y una *elasticidad* en el discurso, enmarcado en el gesto social que significa un acto cómico (22-23). En *Clase*, la responsabilidad del humor descansa – prioritariamente– en el rol del profesor, quien se presenta como un rapsoda hilarante; cuyo humor no busca hacer reír a su alumna, sino incomodarla con una serie de apreciaciones –algo– fuera de lugar o –totalmente– dislocadas de la lección que quiere enseñar:

PROFESOR. [1] Hace una semana encontraron en el baño de mujeres un muñeco de tela tamaño natural con mi nombre escrito en la frente. La señora que limpia dice que lo dejó ahí toda la tarde porque creyó que era un trabajo para la clase de artes plásticas. Cuando lo sacaron al otro día estaba lleno de agujas, rayado con obscenidades. Me mostraron las fotos. Las niñas saben palabras espantosas [...] Y en los ojos pusieron un par de bolitas. [...] Lo que pasa es que enseñar despierta mucho odio [...]

[2] No hay que esperar tanto del sexo. El sexo no consuela. Anota eso. Se han visto milagros en sudarios domésticos, pero no me han ocurrido a mí. [...]

[3] El pene. No te pongas así, es normal. Mal que mal todos los

días te meto cosas en el cerebro. Cosas que te están marcando para siempre [...]

[4] Fuimos al zoológico. Nos fuimos en metro hasta Plaza Italia y de ahí caminamos por Pío Nono hasta el cerro. Yo fui con corbata. Y con una fila de niños tomados de la mano. Me sentía tan simpático. Compré globos y maní confitado para todos. Y una máscara del hombre araña para el que se portara mejor [...]
Fuiste buena con ese niño cojito; tenía tanto miedo de ir al zoológico que vomitó en la calle. Vomitó en la calle. (Calderón 123-132)

Estos son solo algunos ejemplos que muestran cómo opera el humor dentro de la composición de la obra; vale decir, en el plano de la enunciación con el fin de patentizar una doble incomodidad que se instala en el universo ficticio de la estudiante, y en el mundo tangencial de los espectadores.

A diferencia de lo que pueda pensarse, la risa es una cosa seria. En relación a este asunto, Indira Ghose hace una puntualización vital: "I suggest that one of the most insidious fallacies is the belief that laughter is trivial. The function of laughter is to *make* things trivial –and thus gain mastery over whatever threatens to overwhelm us" (7)⁸. Para Ghose, el dominio de la risa permite que el actor establezca en su interpretación, una potencialidad política que es capaz de alterar el pensamiento y el afecto del público; hecho que Slavoj Žižek ha designado como el 'evento', que -como señala Eric Weitz- viene a alterar el orden del mundo: "Žižek appears to characterise the subject in terms at least superficially akin to the way in which we have seen humour built, in that, 'at its most elementary, event is not something that occurs within the world, but is a change of the very frame through which we perceive the world and engage in it'" (72-73)⁹. El tratamiento del humor propuesto por Calderón indica que las prácticas de sus puestas en escena, y –por supuesto– los discursos circunscritos a estas; pueden transformarse o perfeccionarse, mostrándole a la audiencia cómo podrían ser las cosas de otro modo. La propuesta autoral de *Clase* –por consiguiente– persigue, según sus propios dichos: "entender que se puede hacer reír y ser reflexivo al mismo tiempo. Nosotros crecimos [en Dictadura] en un modelo muy represivo, entonces nos dijeron –

⁸ [Trad.]: "Sugiero que una de las falacias más insidiosas es la creencia de que la risa es trivial. La función de la risa es hacer que las cosas sean triviales, y así obtener dominio sobre lo que sea que nos arrolle".

⁹ [Trad.]: "Žižek parece caracterizar al sujeto en términos, al menos superficialmente, similares a la forma en que hemos visto el humor construido, en el sentido de que, 'en su aspecto más elemental, el evento no es algo que ocurre dentro del mundo, sino que es un cambio del mismo marco a través del cual percibimos el mundo y nos involucramos en él'".

indirectamente— que el teatro debía ser de determinada manera, sobre todo en los 90. Porque, por los horrores, la risa no era una opción. Pero nosotros somos otra generación, una que se permite reír” (Larraín 54).

Durante los procesos de ensayo, Calderón indica a sus actores qué partes de cada una de sus obras considera que están compuestas por elementos cómicos; a su vez se muestra muy atento a cómo estos improvisan y pueden encontrar espacios de humor que él no había visualizado previamente, porque considera que: “Es ver el humor como algo cultural también. En el teatro argentino —de todas las épocas— el que la gente se ría es algo súper común. Y nadie te diría que es poco serio. Acá no estamos tan acostumbrados a la risa; entonces es una manera de romper, de quebrar un poco el temple o los tonos que uno creía que se habían establecido con la obra” (54-55). De esta forma, se establece la lógica de un humor cultural cifrado en las obras del autor, el cual estaría pensando —particularmente— dentro de un contexto nacional, en base a las construcciones identitarias propias de nuestro país; afirmando la creencia que la risa es una construcción social. Pfister afirma en relación a esto que:

the representation of laughter reveal the fault-lines of the anxieties and the social pressures at work at a given historical moment more distinctly than actual laughter does. After all, they do not only ‘represent’ the laughter of a particular society, but at the same time give a pointed and pregnant shape to it, analyse and frequently problematise it. What they also demonstrate is that actual laughter itself always contains a more or less marked element of self-conscious performance and theatrical representation, complete with actors and audiences. (viii)¹⁰

La risa se consigna como un código significante, con el que Calderón logra desestabilizar las dinámicas rítmicas internas del montaje; como bien sucede en las constantes ‘bromas’ que el profesor le juega a su alumna, ya sea para manipularla, atacarla o —incluso— fascinarla, si se quiere entender el ejercicio pedagógico también como un acto de sugestión.

¹⁰ [Trad.]: “la representación de la risa revela las líneas de falla de las ansiedades y las presiones sociales en el trabajo en un momento histórico, dado más claramente que la risa real. Después de todo, no solo [los autores] ‘representan’ la risa de una sociedad en particular, sino que al mismo tiempo le dan una forma puntual y pregnante, la analizan y la problematizan con frecuencia. Con ello también demuestran, que la risa real en sí misma, siempre contiene un elemento más o menos marcado de representación autoconsciente y representación teatral, completada por los actores y las audiencias”.

De manera aguda, es interesante mencionar que desde la perspectiva del público:

The more we laugh and the more we imagine ourselves to be daringly free in the moments of our laughter, the more we are complying with the demands of the so-called free market. And the more we reveal ourselves captive to the demand that we possess a naughty sense of humour. (Billig 212)¹¹

Por tanto, la funcionalidad más importante del acto cómico se sitúa en la movilización del espectador, quien se sentiría conminado a un acto transformativo por medio de su propia risa. Dentro de este contexto: “en el teatro mismo, el placer de la risa no es un placer puro, un placer exclusivamente estético, absolutamente desinteresado, sino que le acompaña siempre una segunda intención que cuando no la tenemos nosotros mismos, la tiene la sociedad para con nosotros” (Bergson 99). Así, el humor en *Clase* juega a desafiar el status quo, combatir las barreras sociales de lo ‘políticamente correcto’ siempre desde el raciocinio dramático de sus personajes en escena; puesto que –como rescata Andrea Jeftanovic– funciona en la lógica de la tesis-antítesis generando una dialéctica dramática, pero sin jamás perder el sarcasmo y la irreverencia (1) como agentes movilizadores que cautivan a los espectadores cual encantador de serpientes. Acorde a esto, cobra más fuerza el entendimiento por la preocupación de Calderón en torno a la dicción (performativa) y a la enunciación (dramática) de sus obras; en consideración que es en el acto de la puntuación donde descansa –formal e ideológicamente– el *embodiment* de la ritmicidad cómica (Billig 20-23).

Conclusiones

En torno al trabajo de Guillermo Calderón, Juan Andrés Piña destaca que:

no es extraño que Calderón haya sido saludado como un [autor] de la renovación, por trabajar sobre la base de una poderosa verbalidad, para estructurar con ella un universo reflexivo y atento a los acontecimientos del mundo y de Chile, y capaz de formular interrogantes a las verdades recibidas. Todas sus obras se sostienen en largos parlamentos que los personajes se dicen a sí mismos o a los demás, creando con ello una singular poética que va desde la apagada sordina interior hasta alcanzar niveles épicos. (168-169)

¹¹ [Trad.]: “Cuanto más nos reímos y cuánto más nos imaginamos a nosotros mismos como atrevidamente libres en los momentos de nuestra risa, más estamos cumpliendo con las demandas del llamado mercado libre. Y cuanto más nos revelamos cautivos a la demanda de que poseemos un travieso sentido del humor”.

Desde esta perspectiva, la autoría compondría ya desde la dramaturgia las condiciones escénicas de sus obras. La palabra dicha –entendida como la manera de decir los parlamentos– y la proposición de una ‘estructura de la puntuación escénica’¹² en su dramaturgia, son –como resultado de lo ya expuesto– preocupaciones vitales dentro de la composición de *Clase*. De hecho, el trabajo de naturalización vocal que Calderón propone, no solo es posible de apreciar en este montaje; sino en todas sus obras, radicalizando progresivamente esta opción a lo largo de su carrera¹³.

En *Clase*, hay siempre un correlato que subyace las palabras, escondiendo los afectos que están en juego dentro de la configuración que la obra plantea. Por tanto, a partir de un montaje que juega desde el *despojo escénico*, consignado en el minimalismo escenográfico y lumínico; Calderón propone una *dramaturgia de la palabra, del sonido*, que se emplaza y sostiene en que: “expressive power builds on the endless conflicting relationship between visuality and aurality reflected in the clash between the shape of letters and the sound of phonemes, between written/printed text and vocal utterance” (Ovadija 19)¹⁴.

A través de una profunda preocupación por la palabra, la autoría articula una propuesta que se centra en el trabajo de dirección con los actores; sin forzarlos a emocionarse ni a ser grandilocuentes, casi en un acto performático de resistencia a la teatralidad, en pos de organizar el sonido de la palabra dicha como única protagonista. Es entonces que: “Conceiving a method of theatrical composition or construction that tells its own ‘plot’ through the process of an oral/aural semiosis, the dramaturgy of sound has become constitutive of a theatre that places more emphasis on performance, mise en scène, and the audio-visual architecture of the stage than it does on dramatic

¹² A modo de corolario, sería interesante considerar cómo podría colaborar la teoría de la enunciación, como un marco referencial para leer la obra de Calderón. En especial, los aportes de Benveniste, quien consigna que es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto, ya que lo posiciona en relación con la lengua, el *otro* y el mundo. Así, podría apuntarse un aparato formal de análisis que indague en la subjetividad del lenguaje dramático de/en/para la escena.

¹³ Es más, ha llegado a ser necesario, en sus últimos tres montajes (*Clase + Villa* [2010], *Escuela* [2013], *Mateluna* [2016] y *Dragón* [2019]), el uso de microfónica por parte de los actores y las actrices para no realizar ningún tipo de ‘esfuerzo vocal’ durante la obra, como aumentar el volumen para que estos puedan ser escuchados en el último asiento de la sala. Es interesante rescatar, que esta radicalización de la búsqueda de una naturalización de la palabra hablada, sin recursos ni estrategias retóricas, es coincidente con el comienzo profesional de Calderón como colaborador en trabajos cinematográficos, desde su rol de guionista. Podría establecerse –por consecuencia– una relación causal en la incorporación de este lenguaje más cinematográfico a la escena; en donde el lenguaje de la obra se juega casi como si los actores estuvieran en una habitación cerrada frente a una cámara y no en un teatro repleto de público.

¹⁴ [Trad.]: “el poder expresivo se basa en la interminable relación conflictiva entre visualidad y auralidad reflejada en el choque entre la forma de las letras y el sonido de los fonemas, entre el texto escrito/impreso y la pronunciación vocal”.

text” (19)¹⁵.

En consecuencia, la decisión formal de trabajar desde la configuración del sonido de aquella palabra dicha en escena por el propio actor constituye una determinante política del trabajo del autor, instalando una *cartografía de la palabra escénica* que busca batallar –precisamente– en donde más faltaría que esta se instale, en el diálogo dentro de un aula de clases que poco a poco es subyugada por la opresión y teñida por una alborotada revuelta.

Asimismo, esta preocupación por la palabra persigue –a final de cuentas– patentizar en la obra un discurso que trabaje desde un gesto honesto (enunciación sin impostación ni recursos retóricos representacionales) que busca establecer un puente crítico entre la derrota operatoria de la democracia y el presente inmediato subyugado en torno a las lógicas neoliberales. La dramaturgia de Calderón, puede ser entendida como una: “literatura postdictatorial latinoamericana [que] se hace cargo de la necesidad no sólo de elaborar el pasado, sino también de definir su posición en el nuevo presente instaurado por los regímenes militares: un mercado global en el que cada rincón de la vida social ha sido mercantilizado” (Avelar 284). Efectivamente, el contexto de las marchas estudiantiles funciona como un marco de referencia del autor para dialogar cómo y bajo qué condiciones la generación de la posdictadura –encarnada en el profesor– lidia con el pasado y se enfrenta a una crisis afectiva para poder transmitir su experiencia; siendo realmente paradójico si se considera que el personaje en cuestión, descansa en la figura de un profesor, incapaz de brindar conocimiento.

La relación entre profesor y estudiante funciona como correlato de la relación entre pasado y presente, que estaría circunscrita por una operación sustitutiva y metafórica, que si bien intenta no dejar residuos, los desperdiga completamente a su paso (285). Pareciera que la estudiante no hace más que replicar –una y otra vez– el constante fracaso de su profesor, quien viviría la pedagogía como un acto sentimental de duelo, como una promesa incumplida de un futuro de reconciliación y justicia que nunca llegó. Mientras su alumna se aferra a la esperanza –también derrotista– que el porvenir traerá para ella –tal como cree que su profesor tuvo– una ‘juventud fascinante’,

¹⁵ [Trad.]: “Al concebir un método de composición o construcción teatral que diga su propia ‘trama’ a través del proceso de una semiosis oral/aural, la dramaturgia del sonido se ha convertido en constitutiva de un teatro que pone más énfasis en la performance, la puesta en escena y la arquitectura audio-visual del escenario de lo que lo hace en texto dramático”.

una juventud que sueña una revolución que nunca vivió, pero anhela que llegará pronto¹⁶.

Bibliografías

- Avelar, Idelber. *Alegorías de la derrota: La ficción postdictatorial y el trabajo del duelo*. Santiago, Chile: Cuarto Propio, 2000.
- Baboun Garib, Isabel. “Guillermo Calderón: Tres motivos para una poética casi trágica”. *Revista Apuntes* 131 (2009): 20-28.
- Baillet, Florence. “La Heterogeneidad”. *Nuevos territorios del diálogo*. Ed. Jean-Pierre, Ryngaert. México: Paso de Gato, 2013. 31-34.
- Barría, Mauricio. “Dramaturgia: Genealogías de una categoría, estatuto de un concepto”. *Aiethesis* 65 (2019): 153-167.
- Bergson, Henri. *La risa. Ensayo sobre el significado de lo cómico*. Buenos Aires, Argentina: Losada, 2009.
- Billig, Michael. *Laughter and Ridicule: Towards a Social Critique of Humour*. London: Sage, 2010.
- Calderón, Guillermo. “Clase”. *Teatro I*. Santiago, Chile: Lom, 2012. 113-167.
- Cárcamo-Huechante, Luis E. *Tramas del mercado*. Santiago, Chile: Cuarto Propio, 2007.
- Danan, Joseph. “La Dislocación”. *Nuevos territorios del diálogo*. Ed. Jean-Pierre, Ryngaert. México: Paso de Gato, 2013. 27-30.
- De la Caba, M. Ángeles. “Origen y desarrollo de la educación afectiva”. *Educación Afectiva*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea, 2001. 5-50.
- Echeverría, Este “Guillermo Calderón vuelve a montar tres de sus obras”. *La Tercera*, Chile. 4 Agosto 2013. <http://www2.latercera.com/noticia/guillermo-calderon-vuelve-a-montar-tres-de-sus-obras/>
- Ghose, Indira. *Shakespeare and Laughter: A Cultural History*. Manchester: Manchester University, 2008.
- Hornby, Richard. *Drama, Metadrama and Perception*, London: Bucknell University Press, 1986.
- Ibacache, Javier y Lagos, Soledad. *Escuela de espectadores, ciclos 2008-2009*. Santiago, Chile: Ediciones Escuela de Espectadores de Teatro, 2010.

¹⁶ No es detalle menor considerar la genealogía de las fechas que Calderón –sin proponérselo– plantea. Si consideramos el año de estreno del montaje (2008), tenemos presente la fecha de inicio de la ‘revolución pingüina’ (2006) y presupuestamos que la estudiante de la obra pudo –hipotéticamente– haber accedido a la formación universitaria (2009-2013); puede elucubrarse que en la actualidad (2019) ejercería como profesional dentro del estallido social que hoy se vive en Chile. Así –dentro de esta supuesta ficción futurista– estaría cerca de los 30 años, probablemente endeuda con algún crédito fiscal o bancario para haber accedido a la Universidad; y probablemente –también– estaría marchando junto con otros de sus colegas docentes, llevando pancartas como las que se han visto en las distintas movilizaciones iniciadas el 18 de octubre de 2019 (“Aún soñamos con cambiar el mundo a través de la educación”; “Profesores y estudiantes a la calle”; “Somos los pingüinos del 2006 y ahora somos los profes de la revolución del 2019”). Se cumpliría –así– el diálogo profético entre maestro y estudiante presente en la obra de Calderón: “PROFESOR. ¿Qué quieres ser cuando grande?/ ALUMNA. Profesora./ PROFESOR. ¿Profesora? No. No sueñes con tu profesión. Sueña con ver cambios en tu vida” (141). Si bien, la joven alumna no tuvo la juventud fascinante que deseó para sí misma, tal vez es posible pensar –con cierta esperanza– que fue capaz de tener una adultez furiosa y ver el mundo –las injusticias y las desigualdades sociales de su país– cambiar ante ella.

- Jeftanovic, Andrea. "La emoción política en la dramaturgia de Guillermo Calderón". *Economía y Negocios, El Mercurio, Chile*. 25 Marzo 2016. <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=236919>
- Larraín, Javiera. *Mitematización del texto hacia la escena. Memorias de la Memoria sobre el río de Neva de Guillermo Calderón*. Tesina para optar al Grado de Licenciada en Letras con Mención en Literatura y Lingüística Hispánicas, Pontificia Universidad Católica, Chile, 2011.
- Martínez, Ariane. "Ritornelo y repetición-variación". *Nuevos territorios del diálogo*. Ed. Jean-Pierre Ryngaert. México: Paso de Gato, 2013. 49-52.
- Opazo, Cristián. "Breviario de educación sentimental: De amor y política en *Clase* (2008), de Guillermo Calderón". *Pedagogías letales. Ensayo sobre dramaturgias chilenas del nuevo milenio*. Santiago, Chile: Cuarto Propio, 2011. 105-128.
- Ovadija, Mladen. *Dramaturgy of Sound in the Avant-Garde and Postdramatic Theatre*. Canadá: McGill-Queen's University Press, 2016.
- Pfister, Manfred. "Introduction: A History of English Laughter?". *A History of English Laughter: Laughter from Beowulf to Beckett and Beyond*. Amsterdam: Rodopi. 2002. v-x.
- Piña, Juan Andrés. "Verbalidad, política y poesía en el teatro de Guillermo Calderón". *Estudios Públicos* 137 (verano 2015): 165-182.
- Ryngaert, Jean-Pierre. "Diálogo y conversación". *Nuevos territorios del diálogo*. Ed. Jean-Pierre, Ryngaert. México: Paso de Gato, 2013. 23-26.
- Sáiz, Marcela. *El teatro político de Guillermo Calderón. Teatro, Historia, Memoria en una poética de las ideas*. Grado de Magíster en Literatura. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Chile, 2013.
- Sáiz, Marcela. "Recuperación de la función política del teatro: apelaciones y propuestas ético-políticas en la dramaturgia de Guillermo Calderón". *Revista Apuntes* 139 (2014): 65-86.
- Sarrazac, Jean Pierre. *El drama en devenir: Apostilla a L'avenir du drame*. México: Paso de Gato, 2009.
- Taylor, Lisa K. "A contracorriente: navegar el flujo de los afectos sociales en la Educación para la Justicia Global". *Rizomo Freiriana* 16 (2014): 1-24.
- Weitz, Eric. *Theatre & Laughter*. London: Palgrave Macmillan, 2016.