

DESDE EL ARCHIVO DE LA ESCENA TEATRAL

Cuaderno Pedagógico



Ministerio de
Las Culturas,
las Artes y
el Patrimonio

Gobierno de Chile



Chile
en marcha



ESCUELA DE TEATRO
FACULTAD DE ARTES

Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
Consuelo Valdés Chadwick

Subsecretario de las Culturas y las Artes
Juan Carlos Silva Aldunate

Jefe del Departamento de Educación
y Formación en Artes y Cultura
Pablo Rojas Durán

DESDE EL ARCHIVO DE LA ESCENA TEATRAL
Cuaderno Pedagógico

Esta publicación ha sido elaborada en el marco de un convenio de colaboración del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y el Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral de la Escuela de Teatro de la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Publicación a cargo de
Beatriz González Fulle (MINCAP)

Dirección y producción editorial
Alejandra Claro Eyzaguirre (MINCAP)

Desarrollo de contenidos
María de la Luz Hurtado Merino, Angélica Martínez Ponce y Rodrigo Canales Contreras (PUC)

Documentación
Constanza Alvarado Orellana y Laura de la Maza Martínez (PUC)

Desarrollo de unidades didácticas
Claudia Sanhueza Vega, Eduardo Luna Salazar y Alexis Moreno Venegas

Asesorías
Daniela Repetto Rojas, Angelo Solari Parra, Ignacia Belmar Adaros y Constanza Muñoz Briones

Desarrollo de material audiovisual
Cristóbal Valenzuela Berríos

Edición, corrección de estilo y desarrollo de contenidos
Patricio González Ríos

Diseño y diagramación
María de los Ángeles Vargas Torres

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2019

ISBN (papel): 978-956-352-323-2

ISBN (pdf): 978-956-352-324-9

www.cultura.gob.cl

1ª edición, agosto de 2019

Se imprimieron 12.000 ejemplares en los talleres de Fyrma Gráfica, Santiago de Chile.

Se autoriza la reproducción parcial, citando la fuente correspondiente. Prohibida su venta.

Para la composición de los textos se utilizó la tipografía chilena Andes, creada por LatinoType, ©2011.

Fotografía de portada: Ebana Garín en puesta en escena de *Hija de tigre*, Compañía La Laura Palmer, 2016. ©Rodrigo Ruiz.

Todas las imágenes, salvo que se especifique lo contrario, son parte de la colección del Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral, Escuela de Teatro, Facultad de Artes UC.

DESDE EL ARCHIVO DE LA ESCENA TEATRAL

Cuaderno Pedagógico

Como Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio nos hemos propuesto desarrollar nuestra labor focalizando la acción en el futuro, en la formación integral de las nuevas generaciones. Esto supone trabajar para que sean cada vez más las niñas, niños y jóvenes que tengan la posibilidad de conocer, querer y cuidar el patrimonio en su más amplia dimensión, así como también instalar la creatividad al centro de los procesos educativos. Debemos lograr que las diferentes áreas del conocimiento dialoguen más estrechamente para que, de esta forma, se fomente la curiosidad como motor de la innovación y el desarrollo.

El patrimonio solo existe en la medida en que tiene significado para alguien y, en este sentido, relevar y difundir el patrimonio teatral es un objetivo clave al proyectar la formación a la que apuntamos.

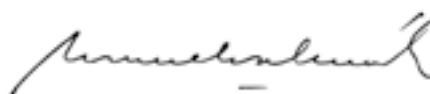
Desde 2015, la Colección de Educación Artística del Ministerio se ha abocado a desarrollar material didáctico para apoyar la labor de educadores y educadoras, promoviendo la producción, intercambio y difusión del conocimiento en educación en arte y cultura. Desde el Archivo de la Escena Teatral corresponde al décimo volumen de la línea Cuadernos Pedagógicos, cuyo objetivo precisamente es promover el trabajo interdisciplinario en la escuela a través de artistas y temáticas fundamentales de la cultura e identidad nacional.

Esta publicación, desarrollada en conjunto con el Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral de la Pontificia Universidad Católica de Chile, nos invita a conocer parte del patrimonio teatral de nuestro país. Además, busca introducir a las y los estudiantes en la disciplina, para que aprecien su valor social y cultural y también experimenten creativamente las múltiples aristas que aborda.

Como Ministerio, este 2019 nos hemos propuesto relevar el aporte de las mujeres creadoras al desarrollo cultural de nuestro país, y Desde el Archivo de la Escena Teatral se inscribe en este mismo desafío: visibilizar el trabajo creativo de autoras que, en sus temáticas, destacan el rol social de la mujer. Es así como en estas páginas también conmemoramos el centenario de la dramaturga Isidora Aguirre a través del trabajo en torno a su obra, *La pérgola de las flores*.

El origen y desarrollo de la actividad teatral en nuestro país sirve entonces de marco para ahondar en las distintas propuestas escénicas que se han sucedido en estos más de doscientos años de historia, así como para analizar cuatro obras representativas de la escena nacional.

Les invito a seguir desdibujando las fronteras disciplinarias y a apostar por un proceso formativo que se proponga fomentar el asombro y la creatividad, porque solo así lograremos hacer la diferencia y amplificar el amor por el conocimiento y el aprendizaje.



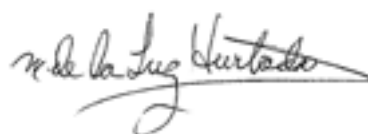
Consuelo Valdés Chadwick
Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

La escena teatral chilena es de una tal riqueza que sus materiales de archivo son fuente privilegiada de adentramiento en las complejas dinámicas que articulan nuestras vidas personales y colectivas. Diversos creadores de la escena y de la dramaturgia de nuestro país, a través de los últimos doscientos años, han auscultado las idiosincrasias, comportamientos, saberes, anhelos y conflictos de la gente que habita nuestra tierra; a veces, para nutrirse de ellas alimentando nuestra cultura, y otras, para discutir las y abrir brechas transformadoras en los sistemas que las fundan. La escena teatral ofrece así un espacio activo para descubrir(nos), identificarnos y confrontarnos con esas personas y personajes que nos hablan y miran desde el archivo de la escena. Ese archivo que desafía la cualidad efímera del teatro al mantener su memoria en textos, fotografías y registros audiovisuales nos abre ventanas a esos instantes en que actores y actrices construyeron la ficción teatral, tomando su carne expresiva de la realidad y devolviéndola a ella.

Por esto ha sido especialmente significativo para nuestro Programa de Investigación y Archivos, en el cual tenemos acopiados más de 15 mil materiales, acoger la invitación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio a elaborar su décimo Cuaderno Pedagógico desde esta rica fuente. Al desarrollarlo, interrogamos nuestro archivo con preguntas que nos demandaba el actual momento: ¿por qué es importante relevar el género de la persona que escribe textos para el teatro?, ¿qué sensibilidad particular puede aflorar de esa distinción?, ¿qué temas y problemas candentes del hoy afloran también en obras del pasado si nos enfocamos en ellos?, ¿por qué los mecanismos creativos del teatro captan y transmiten aspectos sensibles de la realidad que solo ellos pueden vislumbrar de ese modo?

A estas hebras con que auscultamos el archivo se sumaron las de las necesidades de las aulas escolares para cada nivel y asignatura escolar. Con el ojo puesto en la mujer chilena que vive diferentes circunstancias, conflictos y aspiraciones de género, llegamos a cuatro dramaturgias y escenas emblemáticas: en *La viuda de Apablaza* (1927) de Germán Luco Cruchaga encontramos a la mujer en la hacienda campesina tradicional, en *La pérgola de las flores* (1960) de Isidora Aguirre y Francisco Flores del Campo vislumbramos a la mujer migrante, *Tres Marías y una Rosa* (1979) de David Benavente y TIT nos acerca a la mujer pobladora en crisis de subsistencia e *Hija de tigre* (2016) de Pilar Ronderos nos adentra en cómo jóvenes actrices recomponen su subjetividad a través de trabajos de memoria con sus propios padres. Cada una de estas obras y escenas se sostienen en un tejido constructivo anclado en un contexto de época particular, se levantan creativamente sobre mecanismos de lenguaje que son en sí mismos modos de conocimiento de la realidad y se organizan sobre la base de metodologías de creación con modos de producción y definición de roles diversos.

Algunas de estas complejas capas de producción de sentido y del tejido constructivo de obra las trabajamos en este Cuaderno a partir de una matriz común, la que se ejercita a través de metodologías posibles de realizar en el aula. Ambos niveles de aproximación buscan movilizar los sentidos y lenguajes propios del teatro y de la sociedad con productividades equivalentes a las que logran estas obras, cultivando inteligencias emocionales, capacidades expresivas orales y corporales, apercebimientos y comprensiones de sí y de otros y otras. Será posible así, desde estas herramientas, volver una y otra vez al archivo de la escena teatral con nuevas preguntas y demandas que surjan de los dinámicos tiempos que vivimos, para seguir construyéndonos en diálogo con este y otras artes.



María de la Luz Hurtado

Directora Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral
Escuela de Teatro – Pontificia Universidad Católica de Chile

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
PANORÁMICA DEL TEATRO CHILENO: ARTES, HISTORIA Y VIDA SOCIAL	15
Neoclasicismo: construcción republicana	17
Romanticismo: apropiación de libertades intelectuales y artísticas	20
Costumbrismo y profesionalización del oficio teatral: discusión territorial y cuestión social	24
Teatros universitarios y realismo: modernización del Estado	29
Dictadura y teatros independientes: reformas, crisis, resistencia y vanguardias	35
Transición democrática: globalización y posmodernidad	42
Segunda etapa de democratización: explosión tecnológica y performatividad	48
EL ARCHIVO COMO PATRIMONIO MATERIAL DE LA CONDICIÓN EFÍMERA DEL TEATRO	51
<i>La pérgola de las flores</i> . Valor y sentido patrimonial comunitario a través del teatro	56
<i>La viuda de Apablaza</i> . El teatro como posibilidad de rescate y preservación del patrimonio oral	74
<i>Tres Marías y una Rosa</i> . El rol social de las artes: la puesta en escena en contextos de crisis	90
<i>Hija de tigre</i> . Crear memoria desde el yo documental ficcionando el archivo en escena	102
UNIDADES DIDÁCTICAS	117
Unidad 1. <i>La pérgola de las flores</i> . Valor y sentido patrimonial comunitario a través del teatro	118
Unidad 2. <i>La viuda de Apablaza</i> . El teatro como posibilidad de rescate y preservación del patrimonio oral	126
Unidad 3. <i>Tres Marías y una Rosa</i> . El rol social de las artes: la puesta en escena en contextos de crisis	138
Unidad 4. <i>Hija de tigre</i> . Crear memoria desde el yo documental ficcionando el archivo en escena	148
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161



Función de los Cabezones
de la Feria. Teatro
Experimental Popular
Aficionado (TEPA). 1971.
Archivo Patrimonial
USACH.

INTRODUCCIÓN

LO REAL ES LO POSIBLE REALIZADO,
Y LO POSIBLE ES LO REAL QUE ESTÁ EN CURSO DE TRANSFORMACIÓN.

ROLANDO REBOLLEDO, COMPLEJIDAD Y AZAR

1. Para profundizar, recomendamos consultar el texto *Introducción a los estudios teatrales* (2008), de Christopher Balme, en el que también se mencionan procedimientos como teatro danza y teatro de muñecos y máscaras. En esa publicación, por ejemplo, se hace referencia a la categoría teatro musical, que aquí abordamos con una denominación más amplia de teatro y música.

La posibilidad que el teatro brinda de manifestarnos, cuestionarnos e identificarnos con nuestros anhelos a través de los escenarios, lo convierte en una puerta de entrada a lo que la sociedad quiere ser y su modo de presentarse. Es una posibilidad sobre la realidad en la que habitamos, una operación artística con la capacidad de transformar la sociedad. En este texto, se entiende a las artes escénicas como disciplina artística observada desde tres distintos ángulos: valorando su dimensión de construcción artística; reflexionando sobre la memoria artística a través de su patrimonio documental; y comprendiendo el teatro como herramienta de aprendizaje y medio de desarrollo personal.

El teatro como disciplina artística desarrolla distintas vías de creación que se suman y se complementan en el tiempo, en cruces motivados por el aporte creativo de sus participantes. Para la realización de este cuaderno, se escogieron cuatro procedimientos teatrales que activan distintos procesos de creación para llegar a la escena: teatro y música; teatro y texto dramático; teatro e investigación participante; y teatro y material documental. Estas cuatro formas de creación se mantienen vigentes, siendo un referente obligado de la escena nacional contemporánea, procedimientos que se encuentran validados por creadores e investigadores.¹ Sin embargo, cabe agregar que no existe una forma estandarizada para definirlos, por lo que esta selección debe entenderse como una posibilidad de entrar al amplio mundo del teatro de forma no excluyente.

Cada uno de estos procedimientos pertenece a una familia de articulaciones que se han ido transformando en el tiempo, plasmando variadas escenas desde su origen y modificando sus operaciones para adaptarse a sus escenarios contextuales. El teatro reconoce en su entorno social, político y cultural, una fuente para su creación, la que no solo se refleja en sus temáticas, sino que también en sus operaciones. En tanto, la activación de la memoria artística y su patrimonio, el legado documental, permite que el teatro tome cuerpo y deje atrás su fugacidad, congregando a quienes lo forjaron, a testigos y sus herederos, a través de una memoria reconstruida que cobra valor contingente. En él, pasado y presente se encuentran estimulando la creación y el conocimiento, permitiendo la observación de la idiosincrasia chilena con sus identidades y otredades, situaciones y conflictos para reflexionar sobre las transformaciones sociales futuras.

El teatro y la teatralidad, entendidos como el cultivo de habilidades y el ejercicio de la memoria y el patrimonio, desarrollan habilidades, valores y actitudes cognitivas, corporales, sociales y afectivas. Son capaces de impulsar las modificaciones necesarias para conseguir un cambio radical de paradigma, en el cual, el acto de estudiar no esté centrada en la acción de consumir ideas, sino en crearlas y recrearlas en actividades y juegos susceptibles de contener lo que se desea transmitir, desde una visión ecléctica en el aquí y ahora. Así, quien estudia pueda aprender haciendo, enfocando los esfuerzos pedagógicos en el niño y la niña que son hoy. En este sentido, el teatro como disciplina:

» Releva contenidos: involucra a los y las estudiantes holísticamente, convocando múltiples sensorialidades y permitiendo diferentes conexiones con el contenido abordado. El ejercicio creativo a través de la teatralidad y su patrimonio mueve a los y las estudiantes a utilizar su imaginación, contextualizando el conocimiento y haciéndolo más accesible y cercano.

» Desarrolla habilidades: el proceso de creación necesita de una participación activa por parte del o la estudiante, quien, al “aprender haciendo”, desarrolla con más motivación, relevancia y trascendencia las capacidades asociadas con un área del saber.

» Promueve actitudes: les invita a reflexionar sobre sí mismos/as y sobre su relación con el mundo que les rodea, desarrollando una sana autoestima y autoconfianza, valorando y compartiendo sus ideas, opiniones y sentimientos, y trabajando su capacidad de empatía. Esta herramienta se funda en el trabajo en equipo, fomentando el respeto hacia otros y otras, la valoración de la diversidad y la capacidad de diálogo, todas actitudes importantes para el desarrollo personal y para la vida en sociedad.

Por su parte, la educación activa, paradigma educativo que sustenta esta propuesta, es un proceso que propicia el desarrollo máximo de las habilidades de las y los estudiantes desde su individualidad, en el dominio de los contenidos formales, actitudes y valores; en esta escuela –la escuela de la acción–, el trabajo de los y las estudiantes debe ser autónomo. Guiados/as por el o la docente, se debe promover la autonomía tanto en la investigación como en el procesamiento de la información obtenida, siempre compartiendo las responsabilidades de este trabajo en relación con los conceptos de enseñanza y aprendizaje; es decir, estableciéndolos como procesos diferenciados, articulados, dialécticos y en constante interacción. La presente propuesta ofrece ejercicios que transitan por variadas “avenidas de compromiso”, propiciadas a través de la teatralidad y sus habilidades, convocando a los y las estudiantes y permitiéndoles desarrollar diferentes tipos de inteligencia y estilos de aprendizaje, que se fundan en una visión holística del proceso educativo. Es así que cada ejercicio pedagógico aquí planteado permite que los y las estudiantes accedan al contenido de las obras desde sus propias formas de aprendizaje.

Este cuaderno pedagógico ha sido elaborado como material de apoyo para docentes de 1º Básico a 4º Medio de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Música; Artes Visuales; Lenguaje y Comunicación; y Orientación, y potencialmente adaptables a otras incluidas en los planes y programas del Ministerio de Educación, de manera que desarrollen un trabajo transversal a partir de sus contenidos. Los profesores y profesoras de las asignaturas antes mencionadas pueden abordar objetivos de aprendizaje (OA) de distintos niveles, a partir de una unidad didáctica relativa a las obras teatrales que aquí se plantean trabajar.

El presente material se estructura en dos partes. La primera, destinada a aportar información relevante sobre la historia del origen y desarrollo de la actividad teatral en nuestro país, haciendo énfasis en el rol de las mujeres en la gestación de esta disciplina artística con la finalidad de integrar el enfoque de género. Contiene una panorámica histórica con los hitos nacionales más relevantes en materia teatral, complementados estos con otros hitos de carácter social e internacional que contextualizan los primeros. Posteriormente, se propone el análisis de cuatro piezas dramáticas representativas de los cuatro procedimientos teatrales antes mencionados, profundizando en distintos aspectos de las distintas etapas de su creación artística.

En la segunda parte, se presentan cuatro unidades pedagógicas que replican temáticamente el análisis de las cuatro obras teatrales del marco teórico. Están alineadas con el Currículo Nacional, de manera que les permita a los y las docentes trabajar en los distintos niveles educativos y según la asignatura correspondiente.

UNIDAD	TÍTULO	OBRA DE TEATRO	NIVEL	ASIGNATURAS
1	Valor y sentido patrimonial comunitario a través del teatro	<i>La pérgola de las flores</i>	2° Básico. Adaptable a primer ciclo de Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> - Historia, Geografía y Ciencias Sociales - Artes Visuales - Música
2	El teatro como posibilidad de rescate y preservación del patrimonio oral	<i>La viuda de Apablaza</i>	6° Básico. Adaptable a segundo ciclo de Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> - Historia, Geografía y Ciencias Sociales - Lenguaje y Comunicación - Artes Visuales
3	El rol social de las artes: la puesta en escena en contextos de crisis	<i>Tres Marías y una Rosa</i>	2° Medio. Adaptable a Educación Media	<ul style="list-style-type: none"> - Historia, Geografía y Ciencias Sociales - Orientación - Artes Visuales
4	Crear memoria desde el yo documental ficcionando el archivo en escena	<i>Hija de tigre</i>	3° y 4° Medio	<ul style="list-style-type: none"> - Artes Visuales - Lengua Castellana y Comunicación



Cabe destacar que las clases y las unidades completas se plantean como ejemplos que permiten, a su vez, la planificación de nuevas unidades pedagógicas interdisciplinarias. En cada unidad se exponen el tema, el nivel escolar y las asignaturas desde las que se trabajará. Luego, se entrega una síntesis temática de la unidad y se explicitan los OAT de la propuesta didáctica transversal. A continuación, se presenta un cuadro resumen con los objetivos, los OA u OF, los contenidos y los recursos complementarios para las distintas clases de cada asignatura. Esta publicación entrega además material complementario para ser proyectado en el aula para una correcta implementación de las unidades didácticas. Estos recursos, que contemplan los guiones y material audiovisual para conocer las obras, se encuentran disponibles en línea junto a la publicación en formato digital en la web del Ministerio de las Culturas.



¿Cuántas ruedas tiene un trineo? ©Juan Domingo Marinello.

**PANORÁMICA DEL
TEATRO CHILENO:
ARTES, HISTORIA
Y VIDA SOCIAL**

LA POLÍTICA Y EL ARTE, COMO LOS SABERES,
CONSTRUYEN 'FICCIONES', ES DECIR,
REORDENAMIENTOS MATERIALES DE SIGNOS E IMÁGENES,
DE LAS RELACIONES ENTRE LO QUE SE VE Y LO QUE SE DICE,
ENTRE LO QUE SE HACE Y LO QUE SE PUEDE HACER.

JACQUES RANCIÈRE, *EL REPARTO DE LO SENSIBLE*

Se propone a continuación un ejercicio de construcción histórica que presenta cómo este arte se relaciona críticamente con la historia de nuestro país. Alimentándose del acontecer nacional y viéndose reflejadas en él, las creaciones escénicas en estos dos siglos de historia republicana han buscado generar nuevas formas de sentir, evocar y provocar para generar una relectura de la sociedad y del ser humano, y así intentar transformar la conciencia del futuro.

Para realizar este ejercicio, se ha recurrido a la memoria iconográfica acopiada en el Archivo de la Escena Teatral UC, que logra dar una visión general de cómo la escena se ha transformado junto con la sociedad. A través de la selección de diferentes hitos globales y locales se puede vislumbrar un mapa de intrincadas relaciones entre teatro y sociedad. En esta panorámica se abordan siete períodos de la configuración del teatro nacional, destacando su cara crítica a la construcción social de Chile, su genealogía de la idiosincrasia.

Asimismo, un eje importante de esta reconstrucción histórica es la susceptibilidad del teatro a los límites y las presiones sociales que han traído particulares consecuencias para la participación y representación de las mujeres en el mundo del arte. Es por esto que, y como se enuncia en la introducción, en la búsqueda de una historia inclusiva de la diversidad de género se ha puesto énfasis en acontecimientos que ayuden a visibilizar la labor de las mujeres en el teatro que, como en muchas otras esferas, se ha dejado de lado.

Neoclasicismo: construcción republicana

En Chile, a comienzos de 1800, los líderes criollos de la emancipación adhieren a las ideas liberales e ilustradas europeas para fundar las bases de la naciente república. Enfrentados a este nuevo paradigma, los intelectuales de la época crean las condiciones institucionales y materiales que posibilitan transformaciones políticas y culturales, y se valen de las artes para impulsar la propagación de su ideario. A partir del neoclasicismo europeo, el teatro en Chile es entendido como una escuela pública. Se instala un discurso dramático que contrarresta el simbolismo barroco prevaleciente, apostando a estructuras narrativas racionales y demostrativas de las nuevas ideas. Se codifican las actuaciones de quienes interpretan escénicamente estos textos de modo de reforzar con gestos y actitudes las propuestas valóricas e ideológicas.

En 1810 se proclama la primera Junta de Gobierno, así como la libertad de puertos, y se llama a convocatoria para la elección de un congreso. Un año después llega a Valparaíso la primera imprenta. En los albores de la patria, el Estado emprende el desafío de integrar a la comunidad bajo la idea de ser ciudadano igualitario, entendiendo este precepto como base de progreso y bienestar de la nación. El teatro chileno de las primeras décadas de 1800 se instala al centro de esta discusión social, transformándose en un instrumento político, orientador moral y formador de la conciencia social: la actividad teatral es vista por la elite como vía de influencia en la formación cultural y espiritual del pueblo.

No todos/as, sin embargo, fueron parte del proyecto de igualdad, ya fuera por razones de género, de capital económico o cultural. Un ejemplo de ello es que las mujeres quedan marginadas de la esfera de la ciudadanía y privadas de autonomía, independientemente de su condición social. Tal como lo había expuesto la activista francesa Olympe de Gouges, quien en 1791 publica la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, réplica feminista a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano proclamada dos años antes en la Asamblea Nacional Constituyente en Francia. Allí denuncia la exclusión de las mujeres del campo de bienes y de derechos, y de los principios universales proclamados por la Revolución francesa. Olympe es también una prolífica escritora y dramaturga y, a pesar de que luchó incansablemente para que sus obras fuesen representadas en el Teatro Nacional de la Comedia Francesa, nunca lo consiguió (Varela, 2013).

Aurora de Chile, periódico ministerial y político. Tomo I, n° 6 (19 marzo, 1812). Autores: Samuel B. Johnston, Guillermo H. Burbidge y Simon Garrison. Colección Biblioteca Nacional de Chile.

Retrato de Fray Camilo Henríquez, atribuido al pintor suizo José Guth. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

Acuarelas sin firma que representan a una mujer tapada. Álbum de Isidora Zegers, propiedad de la Sra. Olga Lindholm Huneus. Fondo Isidora Zegers. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.



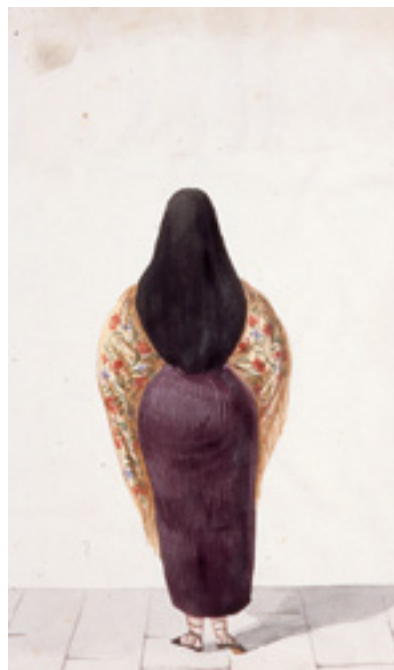
2. Disponible en memoriachilena.cl

1812

Se expone el ideario teatral republicano. En el primer número del periódico *La Aurora de Chile*, Camilo Henríquez, su primer editor y promotor intelectual del proceso independentista chileno, proclama: “El pueblo se educa en el teatro”. El arte escénico tiene un lugar central en la configuración de la sociedad chilena, generando conciencia moral y cívica en el público que asiste a las representaciones.

1819

Camilo Henríquez escribe *La Camila o la Patriota de Sud-América*.² El autor pone en la voz de una mujer un discurso moderno, desafiante del orden de la sociedad colonial y crítico de la tiranía española (aunque todavía eurocéntrico), en un contexto social en que las mujeres no están autorizadas para intervenir en los asuntos públicos. Si bien el alegato y el patriotismo de la protagonista se fundamentan en la lealtad a su esposo, el personaje de Camila no deja de ser adelantado en relación a la construcción de feminidad de la época, en tanto encarna y transmite públicamente los valores republicanos de la naciente nación chilena (Rojas, 2018).



1820

Como parte de los festejos del natalicio de Bernardo O'Higgins y del inicio de la Campaña a Perú de la Escuadra Libertadora, se inaugura el primer teatro permanente: El Coliseo. En sus cortinas estaba bordado un verso de Bernardo Vera y Pintado que decía: «He aquí el Espejo de la Virtud y el Vicio: ¡Miráos en él y pronunciad el juicio!» (Hurtado, 1997, p. 45). La asistencia de las mujeres al teatro está restringida por convenciones sociales heredadas de la Colonia; oficialmente solo aquellas de clase alta pueden participar del rito desde el palco, siempre y cuando representen su condición social a través de su vestimenta. Las mujeres pertenecientes a otros sectores sociales logran subvertir esta situación utilizando mantas que cubren sus rostros: son “las tapadas” (Hurtado, 2004).

Romanticismo: apropiación de libertades intelectuales y artísticas

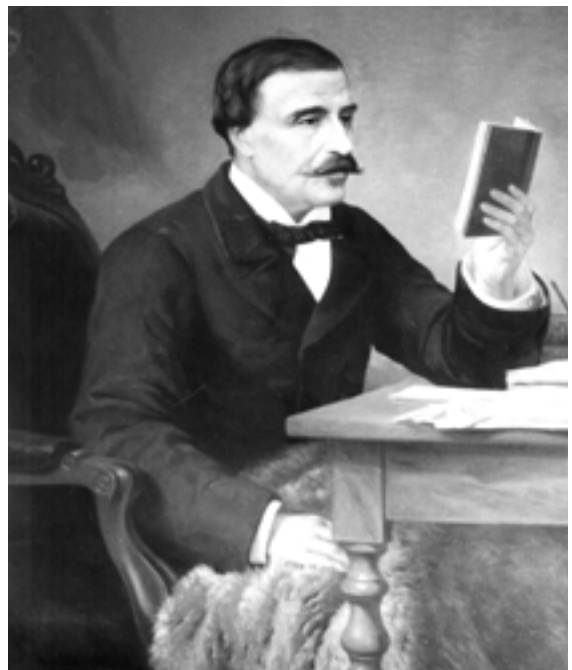
Mercedes Marín del Solar (1804-1866). Lámina que acompaña el artículo "Poetisas chilenas 1837" de Sara Hübner de Fresno. Zig-Zag (1916). Colección Biblioteca Nacional de Chile.

José Victorino Lastarria (1817-1888). Colección Biblioteca Nacional de Chile.

Durante el siglo XIX, el Romanticismo, movimiento filosófico, político y artístico impacta el campo de las artes y la sociedad en Occidente. El paso de la objetividad a la subjetividad, impulsado por los procesos republicanos, abre paso a una nueva generación que se opone enérgicamente a la separación entre razón y sentimiento y va de frente a reforzar la libertad del individuo, rompiendo los preceptos sociales establecidos durante el proceso de colonización. Esto no quiere decir que la manifestación pública del principio de libertad haya incluido a todas las personas, pues tal como había dado cuenta el feminismo ilustrado, los dos grandes cuerpos jurídicos que influyen en los procesos de independencia hispanoamericana –la Declaración de Derechos de Virginia, en el contexto de la Independencia de Estados Unidos (1776), y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en la Revolución Francesa (1789)– no consideraban a las mujeres.

Del Romanticismo emerge la idea del "genio creador", que exalta la noción del artista como un sujeto libre de determinaciones sociales que no admite reglas al momento de enfrentarse a la obra: el arte es reflejo de lo divino y el creador es un dios. Precisamente, este concepto ha servido para explicar la dificultad para encontrar mujeres artistas en la historia tradicional del arte. La autonomía que empieza a desarrollarse en la creación artística, ignora la influencia de factores sociales que han impedido que los talentos de mujeres se desarrollen libremente (Battersby, 1989).

Por su parte, el teatro que se hace en Chile por entonces, ligado a este movimiento, es impulsado por una nueva generación de intelectuales que encuentra su sentido en representar lo particular y lo contingente, lo universal y lo eterno, lo grotesco y lo sublime. Busca mostrar las profundidades del alma humana y, dado el contexto, la realidad de una nación que hace esfuerzos por contrarrestar el peso colonizador de España.



1829 - 1830

Después del golpe militar liderado por Portales, mujeres de la elite comienzan a presidir salones literarios en Santiago y Valparaíso.

Apreciados como forma de sociabilidad cultural, destaca la labor de las poetisas Mercedes Marín del Solar y Enriqueta Pinto Garmendia.

1842

Rafael Minvielle, español radicado en Chile, escribe *Ernesto*, drama romántico considerado una de las obras emblemáticas y precursoras de esta línea. Trata acerca de un soldado español que abandona las filas realistas para tomar partido por la utopía liberal y combatir a favor de la independencia de Chile. A su regreso a España es considerado un traidor.

1847

Se forma en Chile la Sociedad Literaria, presidida por José Victorino Lastarria. Recurriendo a las herramientas intelectuales aportadas por la Ilustración, pero con un anhelo romántico y conciencia histórica, sus miembros dedican las jornadas a educar su espíritu intentando construir una sociedad progresista. Abogan por el surgimiento de una literatura auténticamente nacional que rompa con el pasado colonial.

En Inglaterra se concede la jornada laboral de 10 horas para mujeres y niños. Un año más tarde, Karl Marx y Frederick Engels publican el *Manifiesto del Partido Comunista*, que se constituye en el principal ideario de los movimientos sociales de la época.

Grabado del Teatro Municipal de Santiago de Chile, 1863. Centro de Documentación de las Artes Escénicas del Municipal de Santiago.

Afiche de Martín Rivas. Dramaturgia: Alberto Blest Gana. Dirección: Germán Becker. Teatro de Ensayo de la Universidad Católica de Chile, 1954. Fotografía: René Combeau. En la imagen, la actriz Paz Yrarrázaval, como Matilde Elías. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

Retrato de la actriz Sarah Bernhardt (1844-1923), realizado en una de las visitas a Chile por el diario *La Época*.



1857

El 17 de octubre se inaugura el Teatro Municipal de Santiago, diseñado por el francés Francisco Brunet des Baines, con la presentación de la ópera romántica *Ernani* de Giuseppe Verdi. Prontamente, se convirtió en el centro cultural y social de la aristocracia de Santiago.

1858

Con la publicación de *El jefe de la familia*, Alberto Blest Gana contribuye al desarrollo del naciente costumbrismo chileno. Esta comedia recoge el imaginario de la época, que permite entrever los esquemas sociales y económicos que rigen al mundo oligarca y burgués, donde las mujeres son bienes de uso y de producción. A la vez, articula como nudo dramático la doble moral del dominio patriarcal en lo público y el poder matriarcal en lo privado. El género en cuestión tendrá su mayor expresión en Chile con la novela *Martín Rivas*, publicada años más tarde por el mismo autor.

1875

Se registra en San Felipe el primer intento de sufragio de mujeres en la historia de Chile, con la intervención de un grupo que se organiza para pedir su inscripción en los registros electorales. La respuesta oficial a esta petición por parte del ministro interpelado es que no existe limitación alguna, puesto que ni la Constitución ni la ley electoral de 1874 prohíben explícitamente el voto a las mujeres. Sin embargo, esta situación cambia años más tarde con la proclamación de una nueva ley de elecciones en 1884, que establece expresamente su exclusión del derecho a sufragio.



1886

La actriz francesa Sarah Bernhardt realiza una esperada gira por nuestro país, con más de diez obras en repertorio. Da funciones en Santiago, Valparaíso y Talca. Su visita no es solo un gran acontecimiento artístico, sino que representa un hito de ruptura con dos usos culturales particularmente restrictivos para las mujeres, aún vigentes en la época: la obligación de belleza en el código de vestimenta y la distribución de lugares según la clase. La élite debía ocupar los palcos y balcones, mientras que la platea estaba reservada para la incipiente clase media. Era impensable en aquella época que una “señora” de clase alta ocupase otro lugar que no fuese un palco. Si por falta de dinero no podía costearlo, debía ir a la platea tapada. Precisamente, provocada por la visita de Sarah Bernhardt, Martina Barros, considerada como una de las primeras intelectuales y precursoras del feminismo en Chile, asiste a uno de sus espectáculos sin importarle ocupar un lugar en la platea y sin un manto que le cubriera la cara, subvirtiendo así lo que ella y su marido reconocían como “costumbre tiránica” (Hurtado, 2004, p. 57).



1898

Amelia Solar de Claro, hija de Mercedes Marín del Solar, publica *María Cenicienta: comedia en 3 actos i en verso*,³ primera obra escrita, publicada y representada en Chile para el público infantil.

3. Disponible en memoriachilena.cl

Costumbrismo y profesionalización del oficio teatral: discusión territorial y cuestión social

Los procesos que abarcó la Revolución Industrial van cambiando las bases de la organización económica y social en el mundo. Hacia finales de 1870 y hasta avanzado 1930, con el capitalismo en plena expansión, con las redefiniciones fronterizas de corte nacionalista y con las crisis económicas generadas por las guerras mundiales de principios del siglo XX, se desatan en Occidente distintos focos de reordenamiento: las mujeres se incorporan masivamente al trabajo industrial y comienzan a organizarse para la obtención de derechos políticos y sociales; producto de la migración campo-ciudad, se origina una urbanización descontrolada al tiempo que las clases dirigentes oligárquicas no acogen debidamente las demandas de las poblaciones desplazadas, desatándose la llamada cuestión social.

En 1879 estalla la Guerra del Pacífico, también conocida como la Guerra del Guano y el Salitre, que enfrentó a Chile a las naciones aliadas de Bolivia y Perú. Una vez más, el teatro se nutre de su contexto, particularmente el llamado “teatro patriótico” o de contingencia bélica, que reformula transitoriamente sus estructuras para transformarse en un vehículo de socialización del conflicto hacia las clases populares y de reforzamiento del ideal de unidad nacional a través de la sátira y el estereotipo del enemigo y de la representación del sujeto chileno como ejemplo de virtud cívica. Asimismo, el teatro de guerra introduce cambios en la forma de representación de las mujeres. El ideal de feminidad se aparta momentáneamente de la sumisión al espacio familiar para situar a las mujeres en esferas próximas al poder político y militar. Mediante recursos como la ausencia de apellido de los personajes y la falta de alusión a su condición social, se persigue la construcción de modelos de identificación para las mujeres centrados en la dignidad de su chilenidad.

Con la Primera Guerra Mundial comienza a discutirse el proyecto de la Ilustración y por primera vez se pone en cuestión la idea del progreso como medio para el bienestar. Sociológicamente, los Estados están llamados a regular las tensiones entre progreso y dignidad de todos los sectores. En este escenario, el teatro que se hace en Chile se incorpora a la discusión y a la contingencia política, quedando, nuevamente, al centro de la vida social. Al tiempo que la asistencia al teatro es marca de distinción de alta cultura entre la burguesía chilena, es valorado también como factor de organización y educación en las clases más desposeídas.

4. Pieza dramática breve, de carácter popular y tema jocoso, que se representaba como intermedio o al final de una función.
5. Comedia teatral frívola, cuya trama se basa en enredos y equivocaciones, con diálogos picantes y de tema amoroso y ligero. También puede incluir números musicales y de variedades.

Tras la celebración del Centenario de la República, el arte teatral cuestiona a la sociedad por su culto a las apariencias y por su decadencia moral. Se busca entonces explorar una identidad nacional que incorpore rasgos populares y elementos locales. Esta búsqueda estética se conoce como costumbrismo. Es la Época de Oro del teatro chileno, cuando confluyen muchos elementos: dramaturgia patriótico-propagandística que busca enardecer los ánimos nacionalistas durante los conflictos fronterizos y cuestiona las tramas del poder político que estallan durante la crisis de fin del siglo XIX; proliferación de salas de teatro que acogen dramas, sainetes⁴ y vodeviles⁵ de la dramaturgia europea y nacional; teatros sindicales y obreros que espejan los dramáticos eventos acontecidos durante la cuestión social; el surgimiento de centros de mujeres librepensadoras, integrados por obreras y pampinas que –con sus grupos de teatro destinados a la recreación y educación de la clase trabajadora– presentan obras que sirven como instrumentos de denuncia a la situación de subordinación y explotación femenina, y como una vía para la exposición de sus proyectos y deseos de transformación social; la creación de la Sociedad de Autores Teatrales de Chile que releva un espacio dramático emergente y potente; y el nacimiento de compañías chilenas que permiten dar inicio a la profesionalización del oficio teatral chileno. Al centro de la escena, actores y actrices van profesionalizando su oficio, desplegando un carisma que impacta emotivamente al público.



1877

Se promulga el decreto Amunátegui que posibilita la entrada de las mujeres a la universidad. Algunas de las razones expuestas para adoptar esta medida apuntan a la creencia de que las mujeres tenían ventajas naturales por sobre los hombres para desarrollarse en oficios de asistencia y cuidado de personas. En virtud de lo anterior, Eloísa Díaz se transforma, en 1886, en la primera mujer en Chile y América en obtener el título de médico.

1906

Nace la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), que busca defender los derechos y opiniones del estudiantado de la Universidad de Chile, y la Federación de trabajadores de Chile (FTCH), que será la primera central sindical del país. Al año siguiente, alrededor de dos mil obreros del salitre marchan hacia Iquique demandando mejoras de las condiciones laborales y salariales que culmina con la matanza de más de 200 obreros.

1907

Alejandra Kollontai, política y marxista rusa, publica *Los fundamentos sociales de la cuestión femenina*, en el que introduce la reflexión sobre la situación específica de opresión de las mujeres y la demanda de derechos de igualdad política como inseparable de la cuestión social y la lucha general del proletariado. El mismo año funda el primer Círculo de Obreras.

El voto femenino, obra de Elvira Santa Cruz de Ossa, integrante de El Círculo Femenino de Lectura, fundado en 1915 por Amanda Labarca. 1919. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

Portada del programa de mano de repertorio de la Compañía Bágüena-Bührle, abril de 1918. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

Retrato de la actriz española Margarita Xirgu (1888-1969). Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

Publicación de la obra dramática *La Señorita Charleston*, 1928. *La Escena. Revista Teatral*, N° 474. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.



1913

Llega a Chile la periodista y activista feminista española Belén de Sárraga, quien realiza un recorrido por las ciudades de Concepción, Valparaíso, Santiago, Antofagasta e Iquique para dar un ciclo de conferencias en las que difunde el feminismo y el anticlericalismo. Esta visita provoca un profundo impacto en la sociedad, que deriva en la formación de los Centros Femeninos Belén de Sárraga, pioneros en la organización feminista en Chile. Algunos de ellos cuentan con grupos de teatro, como "Arte y Revolución" en la ciudad de Iquique, donde destaca tanto la presencia de mujeres espectadoras como de actrices, realizadoras y directoras de las representaciones. Los nombres más destacados por la prensa de esos años son los de Teresa Flores e Ilia Gaete.

1915

Carlos Cariola, junto a otras 15 personalidades del teatro y las letras, fundan la Sociedad de Autores Teatrales de Chile, SATCH. El objetivo de la nueva sociedad fue velar por los derechos de autor de los dramaturgos chilenos y promover la actividad creadora en el campo de la dramaturgia nacional.



1918

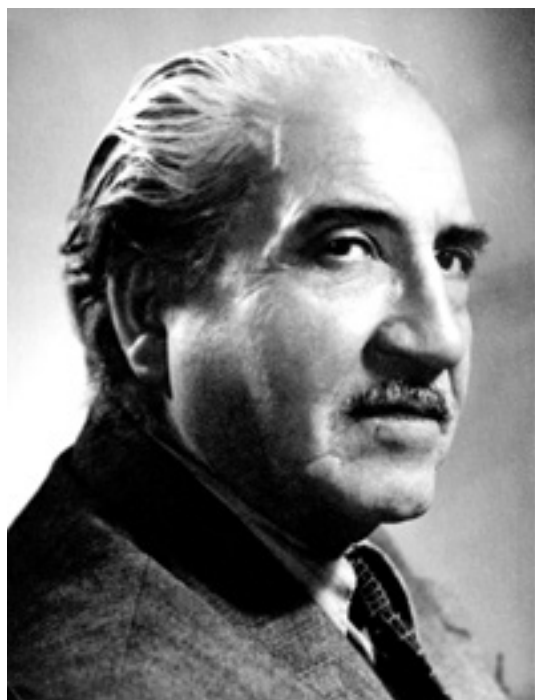
Se consolida la Báuena-Bührle, primera compañía de teatro formada íntegramente por chilenos y chilenas. Sus integrantes habían trabajado anteriormente en compañías españolas, con las que aprenden el oficio teatral.

1919

La actriz catalana Margarita Xirgu visita por primera vez Chile. Ligada artísticamente a Federico García Lorca, es un referente fundamental para la conformación de los teatros universitarios en Chile. Fernando Debesa, diseñador y parte de la generación fundacional del Teatro de Ensayo UC, llegó a afirmar —según testimonios y entrevistas— que Xirgu podía ser considerada la precursora de los teatros universitarios chilenos.

1920

Abordando las contingencias mundiales, Armando Mook escribe *La Serpiente*, en la que plantea el cambio de rol de las mujeres en la modernidad. Seguirá abordando el tema en *La araña gris*, *Natacha* y *La señorita Charleston*. De la mano de dramaturgos como Mook, las compañías teatrales chilenas amplían la labor teatral profesional en el país. Las primeras actrices y actores son el centro de la escena teatral, desplegando todo su carisma y recibiendo elogios del público. Chile tiene sus propias divas y divos, como Lucía Rodríguez, Josefa Bustamante, Ángela Calderón, Pilar Sopena, Francisco Navarro, Juan del Peso, Ángel Pino e Isidro Mozas.



1926

Se realiza el Primer Concurso de Elencos Teatrales Obreros, organizado por grupos aficionados de diversos sindicatos. Para entonces, existe más de un centenar de estos grupos, los que valoran las presentaciones teatrales como un importante espacio de enriquecimiento cultural, de conciencia política, organización y educación. Consideran la actividad teatral como un motor de su vida social. El dramaturgo Antonio Acevedo Hernández, gran precursor del teatro social chileno, estimula el desarrollo del teatro obrero y sindical a través de sus textos dramáticos y de la generación de agrupaciones como la Compañía Dramática Nacional.

Retrato de Antonio Acevedo Hernández, 1953. Fotografía: René Combeau. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

Retrato del actor Evaristo Lillo. 1927. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

1928

La compañía chilena de Ángela Jarques y Evaristo Lillo estrenan la tragedia campesina *La viuda de Apablaza*, escrita por Germán Luco Cruchaga ese mismo año. Inspirado en personajes reales que conoce mientras vive en Quitratué, Luco Cruchaga cuenta la historia de la viuda de Apablaza, mujer que administra “como hombre” el fundo heredado de su marido, y cuyo poder y autonomía son tensionados por el profundo deseo que siente por su hijastro el Ñico. Además de ser una de las obras emblemáticas del realismo costumbrista, destaca por abordar la redefinición del rol femenino.

>> OBRA UNIDAD 2

Teatros universitarios y realismo: modernización del Estado

El proceso de estabilización económica que se vive en Chile a fines de la década de 1930, gracias a un modelo de desarrollo de modernización industrial instaurado desde el Estado, culmina con el triunfo del Frente Popular. Los gobiernos radicales, adheridos a este movimiento político, van mejorando paulatinamente las condiciones sociales del país y progresivamente despliegan políticas cada vez más efectivas de integración educacional, laboral y de salud de la población. Bajo el lema "gobernar es educar", que instala la campaña del presidente Pedro Aguirre Cerda, el Estado interviene impulsando el desarrollo de las instituciones artísticas, quienes también se modernizan siguiendo el ejemplo europeo.

Sin embargo, los ámbitos del arte y del conocimiento continúan fuertemente arraigados en principios profundamente jerárquicos que fundamentan la todavía escasa visibilidad de las mujeres en estas áreas. Precisamente la modernidad, revestida de nuevos criterios universales –entre ellos el ideal de libertad, progreso y la convicción en el genio creador como núcleo central de la actividad artística–, consolida un sistema de valores en que lo masculino se reafirma como lo absoluto, mientras que el arte hecho por mujeres es percibido como específico, doméstico y parcial. En efecto, en el discurso de los artistas de la modernidad y de las emergentes vanguardias, las construcciones culturales a partir de la diferencia sexual no constituyen un problema o una prioridad, como sí lo son las consecuencias psíquicas y materiales de las grandes guerras (Aliaga, 2004).

La guerra civil española y la segunda guerra mundial traen al país a consagrados artistas e intelectuales que son perseguidos políticamente y que buscan nuevos horizontes. En Chile, encuentran terreno fértil para desarrollar su labor, convirtiéndose rápidamente en referentes de una nueva forma de concebir y realizar el arte del espectáculo.

Al mismo tiempo, jóvenes estudiantes de alta sensibilidad y conmovidos/as por las manifestaciones artísticas de quienes arriban al país producto de las guerras, vislumbran la urgente necesidad de generar un cambio en el paradigma del teatro chileno. Este, sustentado en la presencia y el talento escénico de los grandes actores y actrices, aborda el desafío integral que plantea la concepción de la escena misma como un arte.

Es el tiempo de los teatros universitarios. Sobre la base de obras que tocan temas sustanciales de la cultura, se despliega una puesta en escena estéticamente articulada, que se sirve de las múltiples disciplinas que se conjugan en el teatro para concretar su labor. Así, una nueva generación de talentosos/as actores, actrices, dramaturgos, dramaturgas, directores/as, diseñadores y diseñadoras aportan al país un teatro de arte y de gran compromiso social, que cala hondo en sus espectadores provenientes de las clases medias ilustradas. Este modelo se consagra hacia 1950, década conocida como los tiempos de gloria del teatro chileno. Hasta fines de los años sesenta, los teatros universitarios son un referente cultural para el país. Su proyecto renovador abarca la formación de una compañía profesional que escenifique obras clásicas y modernas, la creación de un teatro-escuela, el fortalecimiento del ambiente teatral, el reforzamiento de la creación dramática chilena y el despliegue de nuevos valores, objetivos que logran en plenitud proyectando su influencia hasta hoy.



Celebración tras la primera función de *El peregrino* de Josef de Valdivielso. Al centro, Pedro de la Barra, director del Teatro Experimental U. de Chile y Pedro Mortheiru, director de la obra y del Teatro de Ensayo UC. 1943. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

La zapatera prodigiosa. Dramaturgia: Federico García Lorca. Dirección: David Stitchkin. Teatro de la Universidad de Concepción. 1945. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

Fuenteovejuna. Dramaturgia: Lope de Vega. Dirección: Pedro Orthous. TEUCH. 1952. Fotografía: René Combeau. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.



1939

El Winnipeg arriba al puerto de Valparaíso. El barco trae a más de dos mil personas refugiadas de la guerra civil española, algunas de las cuales se transformarán en intelectuales y artistas muy influyentes para el desarrollo artístico y cultural del país; entre ellas están la pintora Roser Bru y el pintor José Balmes, la pianista y compositora Diana Pey, la actriz de teatro y cine Montserrat Julió, los dramaturgos Luis Fernández Turbica y José Ricardo Morales. Este último formaba parte en España de la compañía "El Búho", que servirá de inspiración para la formación de los teatros universitarios en Chile.

1941

Estudiantes de la Universidad de Chile, liderados por Pedro de la Barra, José Ricardo Morales y Héctor del Campo e influidos por la decisiva visita de la actriz española Margarita Xirgú, fundan el Teatro Experimental de la Universidad de Chile.



1943

Un grupo de estudiantes de la Universidad Católica de Chile presenta en la ciudad de Valdivia el auto sacramental⁶ *El peregrino*, dirigido por Pedro Morthéiru y con escenografía de Fernando Debesa. Se funda entonces el Teatro de Ensayo de la Universidad Católica de Chile.

1945

Se funda el Teatro de la Universidad de Concepción, impulsado por un grupo de exestudiantes de esta casa de estudios, con el estreno de *La zapatera prodigiosa* de Federico García Lorca, bajo la dirección de David Stitchkin Branover y escenografía de Adolfo Berchenko García.

1949

En un acto público celebrado en el Teatro Municipal de Santiago se firma el proyecto de ley N° 9.292, que concede a las mujeres derechos políticos plenos para votar y hacer uso de su ciudadanía. Dos años más tarde, Inés Enríquez se convierte en la primera diputada electa en Chile.

6. El auto sacramental es un espectáculo teatral religioso, de carácter alegórico (los personajes representan conceptos como la virtud o la verdad) y generalmente de un acto, que toma forma en el siglo XVI. Los autos sacramentales se representaban en las puertas de las iglesias o templos y tenían una misión didáctica.



La pérgola de las flores.
Dramaturgia: Isidora Aguirre. Música y letra de las canciones: Francisco Flores del Campo. Dirección: Eugenio Guzmán. Teatro de Ensayo UC. 1960. Fotografía: Víctor Macaya. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

1956

El Teatro de Ensayo de la UC consigue el Teatro Camilo Henríquez como sede de trabajo. Allí estrenan en 1960 *La pérgola de las flores*, obra que se transformaría en una de las más vistas en la historia del teatro chileno y es el primer musical en alcanzar reconocimiento internacional. A través de los personajes de las pergoleras, el texto de Isidora Aguirre genera un vuelco en la forma tradicional de representación de las mujeres, cuyo conflicto ya no es el desamor o los obstáculos vinculados a la familia y el hogar, sino que la amenaza a perder el lugar de trabajo, frente a la cual ellas salen a exigir sus derechos.

>> OBRA UNIDAD 1

1958

Se funda el Teatro Teknos, al alero de la Universidad Técnica del Estado, con una fuerte orientación política y social que busca llevar el arte a todo el país y en especial a espacios públicos o de uso público alejados del circuito tradicional de las artes, como sedes vecinales, poblaciones, escuelas y plazas.



1959

Triunfo de la Revolución cubana. John F. Kennedy pone en marcha la "Alianza por el progreso", que pretende ayudar social y económicamente a diversos países de América Latina.

1962

Durante el gobierno de Jorge Alessandri Rodríguez se promulga la Ley N° 15.020, que da inicio al proceso de Reforma Agraria. Esta primera reforma, conocida como Reforma del Macetero, solo contempla la cesión de tierras estatales a los campesinos. Para acceder a este beneficio, los campesinos deben demostrar la condición de "jefes de familia", lo que excluye a las mujeres de la posibilidad de acceder a predios. Cabe mencionar que durante las dos siguientes etapas de la reforma, que duró hasta 1973, se llevó a cabo una serie de medidas para valorizar las labores no remuneradas realizadas por las mujeres en el hogar; sin embargo, estas perpetúan los roles tradicionales de género.

Pan caliente. Dramaturgia: María Asunción Requena. Dirección: Raúl Rivera. Teatro Teknos. C. 1967. Donación: Juan Quezada. Archivo Patrimonial USACH.



Teatro Carpa Luis Alberto Heiremans, Teatro de Ensayo UC. C. 1964. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

1965

El Teatro de Ensayo de la UC, gracias a una donación de la Fundación Rockefeller, instala su Teatro Carpa en el centro de Santiago con la idea de posibilitar el acceso al teatro a un público más amplio y variado. Al año siguiente, la carpa se moviliza con el apoyo del gobierno para abarcar un público más diverso en diferentes comunas de la capital, presentando hasta 1968 un repertorio formado por: *La pérgola de las flores* de Isidora Aguirre y Francisco Flores del Campo, *Árbol viejo* de Antonio Acevedo Hernández y *La niña en la palomera* de Fernando Cuadra.

Dictadura y teatros independientes: reformas, crisis, resistencia y vanguardias

La década de los sesenta es conocida como la década de los movimientos sociales reformistas y revolucionarios. Marcada por las ansias de cambio, representa el tiempo en que se estremecen las estructuras establecidas por el impulso de grandes movimientos en el orbe que provocan transformaciones a veces radicales en los órdenes macro y microsociales, y en los modos de entender el mundo y de habitarlo. Chile no se mantiene al margen. Las tensiones que acontecen durante los gobiernos de Jorge Alessandri, Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende se manifiestan en el teatro chileno como una expresión de arte y de animación cada vez más atenta y partícipe de los problemas político-sociales de este tiempo.

Durante este período surge el recambio de los líderes en los teatros universitarios y florecen teatros independientes y agrupaciones formadas al alero universitario. Con el mismo ideario artístico, en ambos formatos de colectivo, las artes escénicas proponen obras de vanguardia tanto en la dramaturgia como en la escena que reflexionan sobre la sociedad y se anticipan a los conflictos que están por explotar. El teatro se convierte en una vía para el despertar de las comunidades, una vía más en este intento de reorganización de la cadena de poder y de los reconocimientos identitarios. Es un teatro de corte social, colectivo y político.

Después del golpe militar en 1973 y durante la década de 1980, el teatro se quiebra para luego rearmarse y asumir fuertemente una posición de disenso. Es lo que se conoce como apagón y resistencia cultural. En esta etapa, los teatros universitarios son intervenidos militarmente y deben recomponer sus repertorios. Algunas de las compañías de teatro independiente se disuelven o son disueltas por las nuevas autoridades; otras cambian elencos, repertorios y modos de producción, e incluso algunas continúan su labor fuera del país, ya sea porque sus integrantes parten al exilio forzado o por decisión personal. El teatro aficionado y vocacional es arrasado y desaparece junto con las organizaciones sociales de base que lo sostenían.

Durante los años ochenta, si bien las condiciones precarias y de violencia continúan, el teatro se rearticula con fuerza desde una potente producción de textos dramáticos y de lo que se conoce como teatro de actor o de actriz, en el que sus recursos expresivos son el centro vital del espectáculo. Se crean montajes dinámicos y convocadores en reacción a los tiempos que se viven, en los que la metáfora permite hablar de los temas que el régimen militar busca silenciar. El teatro chileno resiste no solo al Estado, sino también se resiste a callar y desaparecer.



Nos tomamos la universidad. Dramaturgia: Sergio Vodanovic. Dirección: Gustavo Meza. Taller de Experimentación Teatral de la Universidad Católica. 1969. Fotografía: Luis Poirot. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

Questionemos la cuestión. Ictus. 1969. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

Antígona. Dramaturgia: Sófocles. Dirección: Víctor Jara. TET- Teatro UC. 1969. Fotografía: Patricio Guzmán. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

1967

Estudiantes de la Universidad Católica de Chile, liderados por la FEUC, se toman la Casa Central de la universidad, contribuyendo al desarrollo de la Reforma Universitaria en Chile que impulsa el compromiso social universitario, la democratización de la universidad y el fortalecimiento de la vida académica. El entonces rector, Monseñor Alfredo Silva, se ve obligado a renunciar a sus funciones y se designa a un nuevo rector de perfil académico, Fernando Castillo Velasco, cargo que por primera vez es ejercido por un laico y ratificado por la comunidad universitaria. En 1969, este proceso es revisitado desde el teatro por el Taller de Experimentación Teatral de la Universidad Católica de Chile con la obra *Nos tomamos la universidad*.

1968

Con la consigna "Seamos realistas, pidamos lo imposible" se desata en Francia una serie de protestas lideradas por estudiantes universitarios que buscan una reforma total al sistema político.



1969

El grupo de teatro ICTUS estrena *Cuestionemos la cuestión*, creación colectiva que critica las estructuras sociales y teatrales a través de un humor agudo e irónico. Desde su formación en 1955, ICTUS es un representante de las compañías independientes del país que desde ese momento comenzaron a formarse, generalmente con exestudiantes de las diferentes escuelas teatrales, convirtiéndose en un aporte al crecimiento y a la multiplicidad de miradas en la escena teatral en Chile. En 1962, se instala en la sala La Comedia, la que pasa a ser su sede. En la década de 1970, tras el golpe militar, esta se transforma en un espacio de resistencia a la censura y la restricción de los derechos civiles impuestas por la dictadura. A su vez, las obras de la compañía, producidas bajo el método de creación colectiva –sello estético que define al grupo y que le ofrece un espacio de libertad en medio de un ambiente autoritario–, comienzan a modular los miedos y esperanzas de una sociedad abatida por la represión, que ve en sus creaciones un camino para rearticularse políticamente.

En la búsqueda por una renovación estética, el Teatro de Ensayo de la UC incorpora a su programa el Taller de Experimentación Teatral (TET), que estrena el clásico *Antígona* con la mirada contemporánea de Víctor Jara⁷ en la dirección. Siguiendo los lineamientos de la agrupación, la obra es fruto del trabajo grupal y de la investigación del elenco en cuanto a las posibilidades espaciales y sonoras del trabajo con el cuerpo.

7. Víctor Jara (1932-1973) fue muy conocido como cantautor y su trágico asesinato en el Estadio Chile tras el golpe militar. Sin embargo, su formación profesional era de actor en la Universidad de Chile, lo que lo llevó a desempeñarse como director de obras como *Ánimas de día claro* (1962), *Los invasores* (1963) y *La remolienda* (1965), que lo posicionaron como una de las figuras jóvenes de la escena teatral con mayor proyección.



Personajes de *Cabezones de la Feria* en Ovalle. 1972. Isidora Aguirre y TEPA en el contexto de la campaña política de Amanda Altamirano, candidata a diputada del Partido Comunista. Archivo Patrimonial USACH.

¿Cuántas ruedas tiene un trineo? Teatro Aleph. 1971. Fotografía: Juan Domingo Marinello. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

8. Los *Cabezones de la Feria* fue una forma de teatro político e itinerante actuado por actores aficionados – obreros/as, pobladores/as, analfabetos/as, tonys de circo– que usaban grandes máscaras y túnicas diseñadas por ellos mismos. Contaban sencillas historias mediante breves diálogos y los personajes simbolizaban a grupos políticos y económicos del ámbito nacional: Juan, Juana y Juanito Pueblo (los sectores populares), Mister Dólar (la influencia de Estados Unidos), Señor Escudo (la clase alta chilena), Roboberto y Drill (robots que actuaban como maestros de ceremonia).

1970

Salvador Allende es electo presidente. Entre las medidas que implementó en su gobierno destaca el “Tren popular de la cultura”. Basándose en los trenes propagandísticos rusos y las misiones pedagógicas de la II República Española, aspiraba a llevar la cultura y las artes a lo largo de todo el país trabajando con artistas de teatro, música, ballet y artes visuales. Destaca en este contexto la participación artística y política de Isidora Aguirre con el Teatro Experimental Popular Aficionado (TEPA). La iniciativa del TEPA se desarrolló en Santiago y otras ciudades del país, y su objetivo era enseñar a pobladores/as, campesinos/as y a internos/as de cárceles algunas herramientas para escribir y actuar sus propias obras de teatro. Esto se tradujo en una metodología de trabajo que generaba una conversación y reflexión sobre problemas sociales para luego representar escénicamente tales problemas, tomar conciencia de estos y encontrar soluciones colectivamente. Surgen los *Cabezones de la Feria*.⁸



1974

Con la intervención a las universidades durante la dictadura militar, el teatro de la Universidad de Chile se denomina Teatro Nacional Chileno y cambia sus directrices y directivos. En la práctica, esto significó una ruptura total del concepto del teatro y su función en la sociedad que se había implantado en los últimos 25 años de trabajo, eliminando todo discurso político, expulsando a docentes y elencos de larga trayectoria, para volver a repertorios tradicionales que no tuvieran lectura social ni crítica. Siendo la Universidad de Chile un órgano bajo el control estatal, el cambio se produjo de forma abrupta tras el golpe militar. Situaciones similares viven muchas compañías y grupos a lo largo del país: se disuelven, rearticulan, cambian de elencos, repertorios y modos de funcionamiento.

Formado por aficionados/as que habían conseguido trabajar en la sede de la Academia de Teatro de la Universidad Católica, el grupo de teatro Aleph estrena *Al principio existía la vida*. La obra, que hace alusión y denuncia la dictadura militar, tuvo gran éxito de público, lo que llevó a tres de sus integrantes a ser detenidos. Entre ellos Óscar Castro, fundador del Aleph, quien en los campos de concentración donde estuvo preso no cesó su labor artística y creó grupos de teatro con los prisioneros, con quienes, una vez a la semana, montaba obras de su autoría, entre ellas, *Casimiro Peñafleta*, preso político. En 1976, Castro fue liberado y partió al exilio a Francia donde refundó el teatro Aleph.

Tres Marías y una Rosa.
Dramaturgia: David Benavente y TIT.
Dirección: Raúl Osorio.
1979. Fotografía: Ramón López.

Hechos consumados.
Dramaturgia: Juan Radrigán. Dirección: Nelson Brodt. Teatro Popular El Telón. 1981. Juan Radrigán (Archivo personal).



1977

Comienzan en Chile las protestas de mujeres que exigen saber el paradero de sus hijas, hijos y esposos y familiares desaparecidos.

1979

El Taller de Investigación Teatral (TIT) estrena *Tres Marías y una Rosa*, dirigida por Raúl Osorio. Basándose en la experiencia de la observación participante de un grupo de arpilleras de la comuna de Lo Hermida, escenifican la vida cotidiana de cuatro mujeres que intentan sobrevivir a la cesantía y la crisis económica y política del país, a partir de una actividad tradicionalmente vinculada al género femenino: la costura. Asimismo, la dramaturgia de David Benavente deja ver algunos obstáculos comunes de las mujeres asociados a la valoración de su género: la violencia física y la desaprobación por parte de sus maridos a que estas trabajen. Con respaldo de la International American Foundation, este montaje de corte experimental adquirió proyección internacional, dando a conocer lo que sucedía en aquellos años en Chile.

>> OBRA UNIDAD 3

1980

Se forma el Teatro Popular El Telón, importante bastión del teatro de resistencia. Esta compañía ancla su obra y temática en los primeros textos del dramaturgo y miembro de la compañía, Juan Radrigán,⁹ que explora en la tragedia existencial, propia de la condición humana, dándole una voz con alto contenido poético a sujetos marginales y desposeídos.



1983

Comienza a funcionar El Trolley, espacio de contracultura santiaguina emplazado en la calle San Martín, centro de Santiago, en un antiguo galpón de madera utilizado por el sindicato de extrolebuseros. Este centro de resistencia cultural es escenario de fiestas, ensayos y presentaciones de bandas de música, montajes teatrales, performances y exposiciones de arte. La fundación de El Trolley estuvo a cargo de Carmen Pelissier, Ramón Griffero, Pablo Lavín, Eugenio Morales y Armando Lillo.

1985

Durante la temporada de *Primavera con una esquina rota*, es encontrado el cuerpo degollado de José Manuel Parada, hijo de Roberto Parada, actor que protagonizaba la obra. El cadáver es reconocido durante el transcurso de la función. Roberto se entera y, no obstante, decide continuar su actuación hasta el final de la obra para dedicársela a su hijo recién muerto. El asesinato de José Manuel Parada es conocido en la historia de Chile como el Caso Degollados, y se trató del secuestro de los profesionales Santiago Nattino, Manuel Guerrero y José Manuel Parada, todos integrantes del Partido Comunista, quienes fueron brutalmente degollados por miembros de Carabineros. El hecho conmocionó al país por su crudeza y se convirtió en uno de los hitos de la violación de los derechos humanos durante la dictadura militar.

9. Juan Radrigán (1937-1916) exploró diversos géneros literarios. Su dramaturgia es considerada como teatro popular, inscrito en la tradición teatral que habla de los desposeídos, a los que transforma en personajes principales de sus obras. Premio Nacional de las Artes Escénicas y Audiovisuales de Chile en 2011, de sus múltiples textos dramáticos destacan *Hechos consumados* (1981), *El pueblo de mal amor* (1986) y *Amores de cantina* (2011).

Transición democrática: globalización y posmodernidad

El fin de la Guerra Fría, la caída del Muro de Berlín, la Perestroika, la guerra del Golfo, la guerra de los Balcanes, la masificación de internet y la disolución imaginaria de fronteras, son hitos históricos que arman un complejo entramado de lo que conocemos como globalización. Chile, que recupera la democracia en 1990, comienza una etapa de transición que coincide con la apertura al mundo globalizado.

Los procesos de individuación posmodernos suponen la crisis de los proyectos colectivos, dando paso a una mirada cada vez más subjetiva de la realidad, reforzada por el vertiginoso avance de la tecnología y los medios de comunicación de masas. La actividad teatral ve emerger a la figura del creador o creadora, que busca relevar las microutopías por sobre los metarrelatos, que fueran base de los proyectos colectivos. Es el tiempo de los/as creadores/as teatrales de la dramaturgia realizada en y sobre la escena, quienes exploran nuevos y globalizados lenguajes visuales, gestuales, sonoros. Ellos y ellas componen complejas tramas psicológicas y sociales que expresan la nueva experiencia de habitar un mundo en permanente transformación que viene a descolocar antiguas seguridades, modelos explicativos y utopías.

1988

10. Acción de arte en vivo, de carácter político, centrada en el cuerpo y en la irrupción en el espacio público, y con elementos de improvisación. Si bien tiene sus orígenes en el dadaísmo y el futurismo, deviene un fenómeno mayor en la década de 1960, cuando surge para describir manifestaciones artísticas de las vanguardias de esa década y de los setenta, como el Happening, Body Art y Fluxus, que cuestionan la obra de arte en tanto objeto y mercancía.

Tras la realización del Plebiscito Nacional triunfa la opción NO. Este hito permitirá que, después de 18 años de dictadura, se realicen elecciones democráticas en Chile. Las Yeguas del Apocalipsis, colectivo formado por Pedro Lemebel y Francisco Casas, hacen su primera intervención en la ceremonia de entrega del premio de poesía Pablo Neruda. En esa ocasión irrumpen en el lugar para darle al poeta Raúl Zurita una corona de espinas, aludiendo al contenido cristiano implícito en la obra del poeta. El dúo de Lemebel y Casas se caracteriza por llegar siempre de improviso a diferentes eventos e intervenir con performances¹⁰ de alto contenido político ligadas a la coyuntura social del país. El colectivo se transformará en un agente activo en el naciente movimiento homosexual chileno.



La Negra Ester.
Dramaturgia: Roberto Parra en adaptación de Andrés Pérez. 1988.
Dirección: Andrés Pérez.
Fotografía: Cecilia Jara.
Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

Se estrena *La Negra Ester* de Roberto Parra, probablemente la obra más vista en la historia nacional del teatro. Con puesta en escena de la compañía Gran Circo Teatro, bajo la dirección y adaptación de Andrés Pérez,¹¹ su propuesta escénica incorporó elementos del teatro callejero, la pantomima y la técnica circense. La obra sigue –a través del lenguaje popular, el teatro de calle y una estética de fiesta– la historia de amor entre Ester, una prostituta del puerto de San Antonio, y Roberto, el músico del prostíbulo en donde ambos trabajan. Este montaje, al tiempo que rescata la tradición popular, expone la vanguardia en las artes escénicas, incorporando elementos de circo y melodrama. Coincidiendo con el fin de la dictadura en Chile, la propuesta de Pérez vino a revitalizar la escena teatral.

11. Andrés Pérez Araya (1951-2002), actor formado en la Universidad de Chile y señalado como uno de los directores más influyentes de la escena teatral desde finales de la década de 1980. En 1982 se trasladó a Francia, donde trabajó en el Théâtre du Soleil junto a Ariane Mnouchkine, quien fue determinante en su estética y procedimientos creativos. En 1988 regresó a Chile y fundó la compañía teatral Gran Circo Teatro. En la década de 1990 participó de la recuperación de las bodegas estatales ubicadas en Matucana, iniciativa que daría origen posteriormente al Centro Cultural Matucana 100.



La manzana de Adán.
Dramaturgia y dirección:
Alfredo Castro, basada en
textos de Claudia Donoso.
Teatro La Memoria. 1990.
Fotografía: Paz Errázuriz.
Programa de Investigación
y Archivos de la Escena
Teatral UC.

Cariño malo. Dramaturgia:
Inés Stranger. Dirección:
Claudia Echeñique. Teatro
de la Universidad Católica
de Chile. Fotografía:
Gonzalo Quítral. 1990.
Programa de Investigación
y Archivos de la Escena
Teatral UC.

Río abajo. Dramaturgia y
dirección: Ramón Griffero.
Teatro Fin de Siglo y
Teatro Nacional Chileno.
1995. Programa de
Investigación y Archivos
de la Escena Teatral UC.

1990

El Teatro La Memoria estrena *La manzana de Adán*, basada en el libro homónimo de Claudia Donoso y Paz Errázuriz. Con este montaje exploran diversos testimonios que abordan los mundos marginales en Chile, utilizando mecanismos como la fragmentación escénica y desplegando una alta exigencia actoral. Con este estreno, la compañía da inicio a la *Trilogía Testimonial de Chile* (conformada además por *Historia de la sangre* y *Los días tuertos*). El mismo año se estrena *Cariño malo*, puesta en escena del Teatro de la Universidad Católica, que destaca en la crítica del momento por ser el primer montaje universitario cuyo equipo creativo estaba compuesto casi exclusivamente por mujeres: la directora Claudia Echeñique, la dramaturga Inés Stranger, las actrices Claudia Celedón, Giselle Demelchiorre, Paulina García y la compositora musical Magdalena Soto.



1995

Analizando diferentes realidades sociales del Chile posdictatorial, Ramón Griffero¹² estrena *Río abajo*, obra en la que muestra los anhelos, conflictos y pasiones de los y las habitantes de un edificio en los suburbios de Santiago. Griffero es considerado el introductor de la posmodernidad en el teatro chileno de los ochenta. Su principal aporte al lenguaje teatral es la dramaturgia del espacio, que desarrolló con la colaboración del escenógrafo Herbert Jonckers. Esta se refleja en la vocación experimental de su obra y en el marcado carácter plástico de sus piezas escénicas, en las que introduce el uso de recursos cinematográficos.

12. Ramón Griffero (1954-), dramaturgo y director, sus obras plantean una propuesta dramática que renueva los modelos tradicionales del teatro nacional, interpelando al público con temas –conflictos políticos y una sexualidad atormentada vinculada a la marginalidad, la humillación y la violencia– que son explorados mediante elementos escénicos que buscan generar una reflexión sobre la situación contingente del país y de la sociedad contemporánea. Algunas de sus obras son: *Recuerdos del hombre con su tortuga* (1983), *Historias de un galpón abandonado* (1984), *Cinema Utoppia* (1985) y *Éxtasis* (1993).

Sin sangre. Compañía Teatro Cinema. 2007. Basada en la novela de Alessandro Barico. Fotografía: Rodrigo Gómez Rovira. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

Juana. Dramaturgia y dirección: Manuela Infante. Teatro de Chile. 2004. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.



2003

13. Teatrocinema, agrupación teatral integrada por Juan Carlos Zagal y Laura Pizarro. Su origen se remonta a la disolución de su anterior compañía, La Troppa, con la que marcaron una renovación de la escena teatral con obras como *Gemelos* (1999). Refundada en 2005 como un colectivo artístico multidisciplinario, fusionan elementos esenciales del teatro, el cine y el cómic. Sus montajes multiexpresivos y multimediales, en los que construyen virtualmente por medio de proyecciones fílmicas pregrabadas el espacio escénico, exploran las posibilidades narrativas al fundir lo corpóreo con lo virtual, produciendo en los espectadores una experiencia perceptiva que oscila entre lo real y lo imaginado.

Se acuña el término Web 2.0 para denominar al fenómeno social surgido a propósito de las distintas plataformas virtuales que permiten a los usuarios interactuar en línea y generar contenidos compartidos o compartir contenidos creados por otros. Estas aplicaciones fueron el inicio de lo que ahora se conoce de forma general como redes sociales. La influencia y repercusiones de las nuevas tecnologías y los medios digitales se expanden a todos los ámbitos de la sociedad. En este sentido, el teatro evoluciona, adaptándose a la cultura digital, y experimenta en la última década grandes transformaciones que se manifiestan en una explosiva incorporación de tecnología y nuevos medios en los montajes nacionales y en un creciente cruce de disciplinas. Surgen así nuevos modelos de producción, formas de narración y lenguajes expresivos híbridos acordes con los cambios socioculturales de inicios del siglo XXI. Algunos ejemplos de obras que dan cuenta de esta transformación del campo teatral son *Home* de Paula Aros y Trinidad Piriz, *Sin sangre* de la compañía Teatrocinema¹³ y *Héroes/03* de la agrupación Minimale. En todas estas piezas, el uso de los nuevos medios y la tecnología opera como un espacio de libertad que rompe los límites de la teatralidad convencional y los cánones establecidos, exhibiendo que las formas de instalar un discurso escénico son múltiples.



2006

Estreno de la segunda obra de la Compañía Teatro de Chile, *Juana*. En esta, Manuela Infante,¹⁴ su creadora, se pregunta acerca de la representación y la teatralidad. En el ejercicio escénico de reelaboración y desmitificación de la figura histórica de Juana de Arco, la dramaturga da cuenta del ejercicio teatral como una manera de develar el mecanismo de la interpretación y el rol que juega en nuestro aprehender y conocer el mundo y la historia.

Comienza una serie de manifestaciones por parte de escolares que buscan generar cambios estructurales en las políticas de la educación chilena. Apuntan a derogar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza promulgada por Augusto Pinochet en el último día de su mandato. Este movimiento, escolar primero y luego social, es conocido como la Revolución Pingüina. Inspirándose en este conflicto social, el dramaturgo Guillermo Calderón¹⁵ estrena *Clase*. Teniendo como contexto el Chile de las protestas estudiantiles, la obra cuestiona el sistema de educación imperante, las relaciones de poder entre docentes y estudiantes y la persistencia de la discriminación social. Un profesor y una alumna en una sala de clases dialogan en escena, mientras el resto del alumnado protesta en las calles. La situación origina una confrontación generacional de matices ideológicos acerca del sentido de futuro, la desesperanza y la incierta posibilidad de un cambio social.

14. Manuela Infante (1980-), dramaturga y directora, fundadora de la compañía Teatro de Chile, ha estado a cargo de montajes cruciales en el nuevo panorama teatral.

Con un marcado afán experimental, el sello de su dramaturgia es la reinterpretación de la historia, la reflexividad del montaje y la mezcla de medios.

15. Guillermo Calderón (1971-), actor, director, dramaturgo y guionista de cine, es considerado un autor fundamental del panorama teatral nacional de las últimas décadas. Sus creaciones han sido alabadas por la crítica tanto en Chile como en el extranjero, capturando la atención del medio con montajes de corte político que ahondan en una dimensión poética potente y que interpelan al público a partir de su contenido y de la entrega física y emocional de los actores. En sus piezas dramáticas construye un discurso a partir de la reelaboración crítica de los imaginarios sociales, problematizando recurrentemente en temas como la historia, la memoria, el teatro y la representación.

Segunda etapa de democratización: explosión tecnológica y performatividad

Chile Bi-200. Dramaturgia y dirección: Ramón Griffero. Teatro Fin de Siglo. 2009. Fotografía: Diego Rojas. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC

A 20 años de finalizada la dictadura y en una segunda etapa de democratización, iniciada el 2010 con la celebración del Bicentenario de la República, Chile aún presenta altos índices de desigualdad y segregación social. Colectivos emergentes en constante conflicto con la institucionalidad intentan a diario mejorar sus condiciones de vida y cumplir sus aspiraciones, constituyéndose en una cara visible de esta generación. Al mismo tiempo, florecen los centros comerciales, se estabilizan los indicadores macroeconómicos y de manera periódica se inician nuevas conquistas sociales, siempre en un delicado equilibrio político y social.

Frente a esta realidad, la *performance* cobra sentido como manifestación artística y teatral en el escenario local, buscando abordar la cotidianeidad de las prácticas sociales. El teatro se transforma en un acontecimiento que apunta a la experiencia real de todos quienes participan, desdibujando el protagonismo de la ficción y poniendo en crisis el juego representacional sustentado en las convenciones tradicionales del teatro y de la actuación. El teatro documento, el teatro de memoria y el teatro biográfico recomponen desde lo subjetivo al colectivo social.

También es un período de fortalecimiento institucional, con el asentamiento de numerosas escuelas de teatro (cerca de 30 en Santiago), lo que genera una masa creativa que no siempre puede ser absorbida y representada. Es una etapa de complejidad, por cuanto los modos de producción comienzan a tejer redes entre ellos, estableciendo validaciones y categorías entre los creadores y las creadoras, posiciones de poder que se manifiestan de manera diversa, ya sea a través de la ocupación de espacios de exhibición, grados de influencia en los centros formativos, o a partir del manejo de los dispositivos de concursabilidad. Estos mecanismos de diferenciación fueron decisivos para generar una vigorosa cartelera de producción que, de modo estable, entrega un buen rendimiento artístico en el escenario local.

En el marco de la llamada posmodernidad, considerando sus rasgos heterogéneos y la crisis del concepto de alta cultura, el teatro refuerza su interés social y político, buscando progresivamente extender sus límites de inserción e impacto a diversos ámbitos y sectores de la sociedad. Pese a este impulso artístico, la participación y la vinculación de la ciudadanía, las comunidades y las artes siguen siendo tareas en desarrollo.

Movimientos internacionales como “Ni una menos”, surgido en Argentina en 2015, y “Me too”, iniciado viralmente a través de redes sociales —por actrices afectadas por abuso sexual—, movilizan a estudiantes de universidades y liceos del país a denunciar la violencia sexual hacia las mujeres y el sexismo en contextos educativos. Las manifestaciones comienzan en 2016, llegando a su punto cúlmine en mayo de 2018. La tercera ola feminista chilena exige el fin de la violencia hacia las mujeres, cuya expresión más visible ha sido la violencia física y la alta tasa de femicidios que parecen reproducirse a nivel mundial. El movimiento tendrá resonancia en diversos sectores de la sociedad y amplía su perspectiva crítica a toda la estructura simbólica y material sostenedora de las desigualdades entre los géneros. Esta rebelión cultural contra el patriarcado expresa sus denuncias en protestas caracterizadas por estéticas desafiantes, las cuales critican los usos y costumbres del cuerpo de las mujeres en el espacio público.



2010

Se celebra en Chile el bicentenario de la República, que conmemora los avances técnicos, culturales y sociales que ha tenido el país en sus doscientos años de vida republicana. En este contexto, se hacen montajes de obras emblemáticas del teatro chileno, entre ellas *La Camila o la patriota de Sud-América* de Fray Camilo Henríquez, bajo la dirección de Ramón Griffero; *Ernesto* de Rafael Minvielle, bajo la dirección de Manuela Infante; y *Los que van quedando en el camino* de Isidora Aguirre, bajo la dirección de Guillermo Calderón.

2016

La compañía La Laura Palmer estrena *Hija de tigre*, dirigida por Pilar Ronderos. Es el séptimo montaje de este colectivo multidisciplinario cuya propuesta se ha distinguido por investigar las posibilidades expresivas del teatro documental y el biodrama. Tres mujeres –a partir de cuyos testimonios Ronderos elabora el guion– reconstruyen en escena a sus padres y revisan la relación establecida con ellos a través de historias, documentos y archivos, buscando el espacio que estos tienen, o no, en su propia identidad. La puesta en escena utiliza el video y la fotografía como recursos centrales, apoyando a un equipo escénico que se compone de actores formados profesionalmente y personas sin estudios que se representan a sí mismos, lo que es frecuente en este tipo de puestas. Esto ha tensionado el concepto del “actor” o “actriz”, que ahora podemos definir como “actuante”.

>> OBRA UNIDAD 4

2018

Actrices de teatro y televisión, en un fenómeno similar al “efecto Weinstein”, realizan denuncias de acoso y abuso sexual y protestan por la brecha salarial de la profesión. Este será uno de los detonantes del “mayo feminista”.



**EL ARCHIVO COMO
PATRIMONIO MATERIAL
DE LA CONDICIÓN
EFÍMERA DEL TEATRO**

UNA TRADICIÓN VERDADERA NO ES EL TESTIMONIO DE UN PASADO CADUCO; ES UNA FUERZA VIVA QUE ANIMA E INFORMA EL PRESENTE. LEJOS DE IMPLICAR LA REPETICIÓN DE LO QUE FUE, LA TRADICIÓN SUPONE LA REALIDAD DE LO QUE PERDURA. ES COMO UN BIEN DE FAMILIA, UN PATRIMONIO QUE SE RECIBE A CONDICIÓN DE HACERLO FRUCTIFICAR ANTES DE TRANSMITIRLO A LOS DESCENDIENTES.

IGOR STRAVINSKY, *POÉTICA MUSICAL*

Se dice que es imposible fijar una obra de teatro en el tiempo. Tampoco se puede pensar que una pieza dramática se repite tal cual día tras día: no hay función de una misma obra que sea igual a otra. Cambia la interpretación, el público, el contexto. Y es que el teatro “solo existe en práctica viva” (González, 2005, p. 3). El teatro es un hecho vivo. Su magia y fuerza residen en ese momento único en que se realiza el rito de la representación frente a un público, produciéndose un intercambio de sentidos y emociones de acuerdo a una sensibilidad, una estética, una necesidad y un modo expresivo marcado por un tiempo y un espacio.

Desde su origen, el teatro chileno ha ido construyendo y constituyendo idearios, identidad, pensamiento crítico, sociabilidad y figuraciones creativas de lo real y de lo imaginado, pero, por su carácter efímero, su perdurabilidad en la memoria colectiva se ve amenazada debido a la restringida vida que tiene un espectáculo, imposible de replicarse en otro espacio-tiempo, pues es un acto copresente.

El Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral de la Escuela de Teatro de la Pontificia Universidad Católica de Chile se ha abocado a la recopilación, conservación y catalogación del material iconográfico y audiovisual de la actividad escénica chilena en sus diferentes épocas. Junto con aportar al rescate patrimonial de este arte, su objetivo es fomentar su conocimiento, interpretación y valoración a través de la investigación histórica, teórica y crítica.

Este Programa cuenta con material iconográfico, equivalente a 15 mil unidades, dividido en fotografías, diapositivas, negativos, imágenes digitales, videos, audios, DVD, CD-ROM, y materiales originales como programas de mano y bocetos de escenografía y vestuario, que testimonian diferentes facetas de la historia del teatro chileno. Su premisa metodológica central plantea que lo teatral culmina y se realiza en la escena, lugar en que convergen su estética y proyección social. Por ello intenta trascender su condición efímera, al realizar una historia documentada de las puestas en escena de diversas obras que rescate su memoria diversa y la integre a parámetros de comprensión analítica y visión crítica, disponible para investigadores, docentes y estudiantes. La sistematización de estos materiales contextuales para estudiar las puestas en escena resulta clave para descifrar el espíritu del trabajo escénico.

A través de la labor de archivo e investigación, esta memoria se reconstruye entre quienes fueron testigos y partícipes de esta trayectoria, y entre quienes la heredan como nuevas generaciones. Es que en ella, nuestro patrimonio cultural inmaterial se transforma en escena y nos permite escudriñar hasta encontrar esta carga social contenida desde siempre en las artes escénicas nacionales, contribuyendo a observarnos y a reconectarnos, comprender líneas de tiempo y desarrollar pensamiento crítico.

Este cuaderno se ha estructurado en torno a cuatro obras que representan cuatro metodologías de escritura y escenificación. Además de su interés metodológico, también son obras representativas de estilos y épocas, desarrollo estético y autorías relevantes para el teatro chileno. Se hace necesario comprender estas piezas teatrales en su dimensión total, por lo que se disponen a continuación textos de apoyo que dan cuenta de los distintos ángulos que tienen estos cuatro gestos creativos que atraviesan el siglo XX y se instalan en la contemporaneidad: *La pérgola de las flores* (1960), de Isidora Aguirre y Francisco Flores del Campo; *La viuda de Apablaza* (1928), de Germán Luco Cruchaga; *Tres Marías y una Rosa* (1979), de David Benavente y TIT; e *Hija de tigre* (2016), de Pilar Ronderos.



ISIDORA AGUIRRE (1919-2011)

Es reconocida como una de las creadoras teatrales más importantes de Chile en la segunda mitad del siglo XX. Más de treinta de sus obras han sido estrenadas en suelo chileno, siendo algunas de ellas consideradas fundamentales en la construcción de la identidad teatral.

Si bien llegó a ser muy conocida por ser la coautora de *La pérgola de las flores* (1960), esta no fue la obra que más la identificaba, tal como ella misma lo manifestó. En este sentido, resaltan otras piezas claves de su dramaturgia, como son *El retablo de Yumbel* (1985), *Los que van quedando en el camino* (1969), *Población Esperanza* (1959, coescrita con Manuel Rojas), *Los papeleros* (1962) o *Lautaro* (1982), por citar algunos ejemplos.

La formación de Aguirre fue múltiple y estuvo marcada por su acomodada familia de origen que la hizo tomar contacto con el mundo artístico de su época, especialmente a través de su madre, aficionada a la pintura. Sus estudios abarcaron trabajo social, piano, pintura, sin nunca obtener ningún título profesional. Esto no le impidió desarrollar una obra contundente, cuyos trabajos fueron resultado de intensas investigaciones, en las que siempre buscó acceder a sus personajes en primera persona, siendo muy rigurosa en la reconstrucción de las distintas historias que los cruzaban.

Fue reconocida con cerca de una decena de premios a lo largo de su vida. Pese a distintos impulsos promovidos desde la comunidad artística, no recibió nunca el Premio Nacional de Artes, deuda que no impide ubicarla dentro de las voces fundamentales del teatro chileno.

GERMÁN LUCO CRUCHAGA (1894-1936)



Este autor es un caso especial dentro del panorama teatral chileno. Pese a tener solo tres obras teatrales escritas –*Amo y señor* (1926), *Bailabuén* (1927-28) y *La viuda de Apablaza* (1928) –, su influencia como dramaturgo ha permeado a distintas generaciones.

Luco Cruchaga proviene de una familia aristocrática empobrecida, asunto que marca de modo particular su mirada y su obra, compuesta –además de producciones teatrales– por un conjunto de cuentos y novelas, a lo que habría que sumar una trayectoria destacable como periodista, ilustrador y caricaturista. Agudo observador de su entorno, sus obras remecieron a la sociedad urbana y campesina de su tiempo por su preciso dibujo de personajes y el despiadado diagnóstico de sus comportamientos. Tuvo especial cuidado en relevar a las figuras femeninas vulneradas por los conflictos y limitaciones de la sociedad patriarcal.

La precariedad económica que afectó a su familia tras la muerte de su padre lo obligó desde muy joven a desempeñar diversos trabajos a través de Chile. A fines de la década de 1920, tras ser expulsado de la dirección de un diario regional por denunciar actos de corrupción de algunas autoridades, pasó a convertirse en administrador de un fundo cerca de Villarrica. Allí fue testigo del cambio de paradigma de todo un país, expresado en el choque entre la sociedad tradicional y la sociedad moderna como problemática central. Dedicado a las labores del campo, encontró a los personajes que retrató en su obra ícono, *La viuda de Apablaza* (1928). Pese a sus responsabilidades, vivió inmerso en un mundo bohemio, murió joven, pero convertido en uno de los principales autores del teatro nacional.

DAVID BENAVENTE (1941-)

Sociólogo de formación, con estudios de posgrado en guion en el American Film Institute (Los Angeles, EE.UU.), se ha transformado en un destacado dramaturgo, guionista y documentalista. Ha enfocado su tarea profesional a la creación y análisis de la escritura dramática, lo que abarca obras de teatro, pero también ficción cinematográfica y una interesante producción de documentales, superando la decena de filmes.

En la década de 1960 se hacen públicos sus primeros trabajos en teatro, con la obra *Tengo ganas de dejarme barba* (1964), que estrenó el Teatro de la Universidad Católica con Ramón Núñez como protagonista y que lo posicionó como uno de los talentos a seguir. A partir de esa pieza –que lo ubicó en la escena teatral como un referente entre los nuevos dramaturgos de la época– se aprecia la sutileza que distingue su obra al enfocar los dramas personales del protagonista (un adolescente que descubre el mundo), como una forma de mirar los procesos sociales (una sociedad que descubría las utopías). Este mecanismo se puede apreciar en sus principales creaciones, donde el nudo dramático siempre tiene una esfera muy personal y otra que pertenece al mundo social y contingente.

Benavente ha colaborado con distintas compañías teatrales, adoptando diversas formas de trabajo, lo que ha arrojado algunas de las obras cumbres del teatro chileno del siglo XX, como *Pedro, Juan y Diego* (1976), creada junto con el ICTUS, y *Tres Marías y una Rosa* (1979), referida en este cuaderno, un caso de estudio por la colaboración dramaturgical que se dio entre Benavente y el equipo del Taller de Investigación Teatral (TIT). En la actualidad, Benavente se mantiene activo en la escena cultural a través de la docencia en nivel superior y dictando talleres.

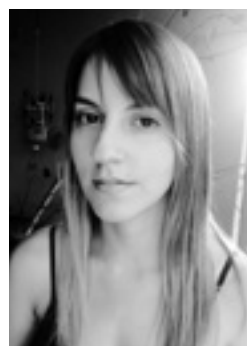


PILAR RONDEROS (1988-)

Dentro de la nueva generación de creadores chilenos ligados a las artes escénicas, esta joven autora es una voz destacable en el panorama de la segunda década del siglo XXI. En su trabajo se tensan elementos y preguntas propios de la época y de la práctica artística, como son el cuestionamiento de lo documental como insumo de trabajo, la irrupción de lo real, el concepto de profesionalización de la escena y el trabajo en colectivo. Junto a Ítalo Gallardo, es directora de la compañía teatral La Laura Palmer, a la que llegó siendo aún estudiante de teatro de la Universidad de Chile. Con este colectivo ha conseguido el reconocimiento del medio y cultivado una voz propia al asumir la dirección de proyectos de creación.

Su infancia estuvo vinculada a la música, especialmente a través de su madre y su hermano, aficionados a la guitarra. Estudió piano durante cerca de 10 años antes de ingresar a la carrera de Teatro, lo que de cierta forma contribuyó a que su trabajo adquiriera una estructura marcada por la suma de voces en un plano, una forma de entender la escena como un pentagrama donde se incrustan voces y testimonios.

Su búsqueda artística, marcada por el teatro documental y el uso de la biografía de diversas personas y de ella misma, se nutre de referentes diversos como la poesía, el cine y el pensamiento de orientación feminista, en un contexto artístico y social donde la autoría femenina comienza a ganar espacio, pese al arraigo de las estructuras patriarcales. En esa perspectiva, la propuesta creativa de Ronderos se entrelaza con la de un grupo de creadoras que, en especial en la última década, exploran con singular éxito diferentes procedimientos escénicos contemporáneos.





La pérgola de las flores

Valor y sentido patrimonial comunitario a través del teatro

La pérgola de las flores. En escena: Carmen Barros en el papel de Carmela. 1960. Fotografía: René Combeau. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

FICHA TÉCNICA. LA PÉRGOLA DE LAS FLORES (1960)

- > **Dramaturgia:** Isidora Aguirre
- > **Música y letra de las canciones:** Francisco Flores del Campo
- > **Instrumentación y arreglos musicales:** Vicente Bianchi
- > **Coreografía:** Juana von Laban
- > **Género:** Comedia musical
- > **Estreno:** 9 de abril de 1960, sala Camilo Henríquez
- > **Dirección:** Eugenio Guzmán
- > **Compañía:** Teatro de Ensayo de la Pontificia Universidad Católica de Chile
- > **Diseño integral:** Bernardo Trumper
- > **Elenco:** Guillermo Acuña, Mónica Araya, Carmen Barros, Charles Beecher, Matilde Broders, Guillermo Burgos, Maruja Cifuentes, Fernando Colina, Dina Coron, Enrique del Valle, Carmen Fulle, Ana González, Cecilia Guerrero, Chela Hidalgo, Anita Klesky, Eva Knobel, Mireya Kulczewski, Blas López, Archibaldo Larenas, Hernán Letelier, Leonardo Martínez, Nelly Meruane, Ivette Mingram, Gabriela Montes, Mario Montilles, Elena Moreno, Ramón Núñez, Héctor Noguera, Germán Peñaloza, Leonardo Perucci, Silvia Piñeiro, Inés Pino, Jorge Quinteros, Alberto Rivera, Silvia Santelices, Mario Hugo Sepúlveda, María Inés Silva, Jorge Tapia, Justo Ugarte, Rubén Unda, Mireya Véliz, Alonso Venegas, Ana María Vergara, Jaime Vicuña, Violeta Vidaurre y Consuelo Zambrano.
- > **Otras puestas en escena:** Ha sido una de las obras chilenas con mayor cantidad de versiones. Destaca la versión de Andrés Pérez, estrenada el 19 de septiembre de 1996 en el Centro Cultural Estación Mapocho.
- > **Material de archivo**
 - » **Documentos:** Texto dramático *La pérgola de las flores* (1988). Disponible en Archivo Digital Isidora Aguirre, USACH. Programa de la obra, puesta en escena (1960). Disponible en Memoria Chilena.
 - » **Material audiovisual:** Resumen de *La pérgola de las flores* (versión televisiva de 1975) y Material complementario para comprender *La pérgola de las flores*. Disponibles en OndaMedia, plataforma digital del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
 - » **Audio:** "Yo vengo de San Rosendo". Disponible en Chile para Niños.



La pérgola de las flores.
Teatro de Ensayo UC.
1960. Fotografía: René
Combeau. Programa de
Investigación y Archivos
de la Escena Teatral UC.



SÍNTESIS ARGUMENTAL

La obra se desarrolla en el año 1929, en la pérgola de las flores situada frente a la iglesia de San Francisco. Allí trabajan las floristas Rosaura San Martín, Ramona y Charo, junto a otras pergoleras, coroneros, lustrabotas y suplementeros. Un día, en medio de un caos, llega a trabajar desde San Rosendo hasta Santiago la inocente Carmela, sobrina de Rosaura y de quien inmediatamente Tomasito, hijo de Ramona, se enamora.

El conflicto central se inicia cuando se difunde la noticia de la futura demolición de la pérgola, debido a un plan de ensanchamiento de la Alameda. Este proyecto está encabezado por Pimpín Valenzuela, hijo de la viuda Laura Larraín, quien se aprovechará del interés amoroso que el alcalde Alcibíades tiene por ella para asegurar los planes de su hijo urbanista. Al recibir la mala noticia, las pergoleras llaman a los estudiantes a protestar y Rosaura le exige a su sobrina que se haga amiga de Carlucho, el hijo del alcalde que solo se dedica a pintar y seducir a mujeres, para así convencer a Alcibíades de no demoler la pérgola.

Tras pasar un tiempo juntos, Carmela se rinde ante los encantos de Carlucho y es invitada por él a una kermesse en el Club Hípico. Rosaura decide que su sobrina debe lucir como una dama de sociedad, por lo que la obliga a ir al salón de belleza de Pierre, quien termina cortando las largas trenzas de Carmela. Además, la florista le enseña algunos trucos para hablar como las jóvenes aristócratas de la época. En la kermesse, Carlucho le presenta a Carmela a su padre, quien accede a la petición de defender la pérgola de San Francisco. No obstante, también ha cedido anteriormente a los coqueteos de Laura Larraín, asegurándole que el proyecto de su hijo se realizará. De esta forma, Alcibíades le deja en claro a sus colegas que en política y amores él jamás dice no.

El clímax de la obra se produce cuando Carmela es abandonada y humillada, lo que produce un choque directo entre los dos círculos: Tomás agrede a Valenzuela, mientras que las pergoleras se enfrentan a Laura Larraín. Con esto, las esperanzas de salvar la pérgola desaparecen. Al día siguiente, las floristas están convencidas de que han perdido su lucha. Tomasito decide abandonar Santiago y Carmela reconoce su amor por él. Es en ese momento cuando llega el alcalde, anunciando que el proyecto de Valenzuela se ha prorrogado por 15 años y que, por lo tanto, la pérgola no será demolida en ese período. Al final, todos comienzan a cantar una vez más "La pérgola", para celebrar el triunfo. Y es que todos triunfan: las pergoleras, Laura Larraín y su hijo, el alcalde Alcibíades y el amor entre Carmela y Tomasito.

POR QUÉ ESTUDIARLA. De comedia musical a fenómeno cultural

¿Quiere flores, señorita,
quiere flores el señor?
Tengo rosas muy bonitas
para cualquier ocasión.
Las hay blancas como novias,
las hay rojas de pasión
y unas algo paliditas
cuando es puro el corazón.
¿Quiere flores, señorita,
quiere flores el señor?

¿Quién no reconoce este coro?, ¿cuántas generaciones podrían cantarlo? Estas palabras citadas fueron las primeras en ser entonadas en la función de estreno de un sábado 9 de abril de 1960 en la sala Camilo Henríquez del Teatro de Ensayo UC. No solo quedaron resonando en los oídos de esa audiencia que las escuchó por primera vez, sino que sus ecos perduran en la memoria musical de muchas generaciones de nuestro país desde esa fecha. Esa noche, la historia de la provinciana Carmela que llega de San Rosendo a la ciudad y de las pergoleras que tratan por todos los medios de salvar su lugar de trabajo de la demolición, logró llegar inmediatamente al corazón de sus espectadores. La ovación que se produjo al finalizar la presentación dio comienzo a un fenómeno único en el teatro chileno, que aún sigue con vida tras más de cincuenta años de historia (Palma, 2013).

Sin lugar a dudas, la comedia musical *La pérgola de las flores*, la pieza teatral más conocida de Isidora Aguirre, constituye uno de los mayores hitos de la historia del teatro chileno de la segunda mitad del siglo XX. Hasta el día de hoy, no solo goza de una popularidad inmensa, sino que su vigencia social se mantiene intacta. Incluso aún más, sus personajes, la Carmela y Tomasito, así como “El Alcalde” o las floristas, y canciones como “La pérgola de las flores” o “Yo vengo de San Rosendo”, están anidados en el imaginario cultural de Chile.

La obra presenta una trama que despliega un variopinto retrato de la sociedad chilena de las primeras décadas del siglo XX, al plantear una contingente reflexión de contenido social a partir de una anécdota histórica nacional –la resistencia sostenida a principios de siglo por un grupo de pergoleras de Santiago que lucharon por no perder su tradicional lugar de trabajo: la pérgola de las flores,¹⁶ ubicada en la Alameda, justo afuera de la Iglesia San Francisco.

Montada por el Teatro de Ensayo de la Universidad Católica (TEUC), con un elenco de 40 actores y actrices en el escenario, entre los cuales destacaban Silvia Piñeiro, Ana González y Carmen Barros, en breve tiempo se transformó en un inédito e inmediato éxito, en todo un fenómeno de cultura popular masiva, que abarcó todos los espacios que los medios de comunicación ofrecían por ese entonces. Ya en su primera temporada había alcanzado 979 funciones hechas (Munizaga y Hurtado, 1980, p. 169), llegando a permanecer diez meses en la sala Camilo Henríquez y luego no se detuvo durante tres años, ahora trasladada al Teatro Caupolicán.

16. La pérgola de San Francisco, frente a la iglesia del mismo nombre en la Alameda de Santiago, se gestó en 1910 cuando el alcalde Urzúa brindó unos mesones a las floristas, que se instalaban entre las calles Estado y San Antonio, a ofrecer sus ramos a la salida de misa los días domingo. Más tarde, en 1927 y por incentivo del entonces ministro de Hacienda de Chile, Pablo Ramírez, se erigió en el lugar una construcción sólida con puestos establecidos, pasando a ser uno de los espacios públicos de encuentro más relevantes de la capital. En la pérgola se solían hacer concentraciones políticas, las familias paseaban los fines de semana y los poetas declamaban sus versos. Fue demolida en 1948 por orden del alcalde José Santos Salas, con motivo de la remodelación de la Alameda.

El elenco circuló por todo Chile presentando incesantemente la obra, lo cual da cuenta, por un lado, del fenómeno popular que fue y, por otro, del esfuerzo por recuperar la gran inversión que significó hacer un montaje con altos requerimientos: varios músicos, decenas de personas en escena y múltiples cambios de vestuario y rotación de escenografía. Su éxito no solo se remitió a nivel nacional, sino que fue la primera obra musical chilena en alcanzar el éxito en el extranjero. A un año de su estreno, el elenco dirigido por Eugenio Guzmán emprendió una gira por Europa que partió en Madrid, el 2 de junio de 1961, con presentaciones en el Teatro Español, dando inicio a una temporada exitosa que concluyó el día 11 del mismo mes. Un dato anecdótico de estas presentaciones fue la asistencia a la función del día 4, de la connotada actriz de cine español Sarita Montiel. Su presencia le otorgó un gran respaldo y publicidad a la obra en la capital española.

Gracias al éxito de público y la calidad de su montaje, *La pérgola* recibió invitaciones para realizar presentaciones en distintos teatros de España, en el Teatro de las Naciones de París –invitación que fue desechada por la Universidad Católica–, en universidades de Alemania y en el Festival de Teatro de Parma. Posteriormente en Latinoamérica se presentó en Argentina y México. A esto se debe agregar que en diversos países, elencos locales montaron la obra a partir del texto de Isidora Aguirre y la música de Francisco Flores del Campo. Adicionalmente, una coproducción argentino-española en 1964 la llevó al cine, con el cantante y actor chileno Antonio Prieto como protagonista.

El primer reestreno importante de *La pérgola de las flores* ocurrió el año 1965. La primera semana de noviembre, el Teatro de Ensayo de la Universidad Católica la presentó en la inauguración de la carpa móvil Luis Alberto Heiremans, ubicada en calle Alameda n° 1461. Ese espacio fue la base para la “Campaña popular de difusión del teatro chileno” que, concebida por el gobierno de Eduardo Frei, pretendió llevar el teatro a las poblaciones de Santiago. Fue así como aquella versión, en la que destacaba Fresia Soto en el papel de Carmela, recorrió los barrios durante casi todo 1966.

En 1983, con Mónica de Calixto y Pedro Messone en los papeles protagónicos, se presentó la obra en el teatro Caupolicán bajo la producción de la Compañía Cóndor. Cinco años después, siempre bajo la dirección de Eugenio Guzmán, se reestrenó con la participación principal de los actores Jaime Azócar y Marcela Medel.

Una de las versiones más importantes se exhibió el año 1996. Presentada en septiembre en la Estación Mapocho, la comedia contó con la dirección de Andrés Pérez, uno de los más importantes hombres de teatro de la segunda mitad del siglo XX. Incorporando códigos innovadores dentro del formato tradicional, el director trató de plasmar en el montaje toda aquella propuesta que ya había manifestado en su clásica obra, *La Negra Ester*. Durante la primera década de 2000, variados conjuntos teatrales siguieron interpretando la obra. En 2002, por ejemplo, Carmen Barros, la actriz que interpretó a Carmela en 1960, dirigió una de las últimas grandes temporadas de *La pérgola de las flores*.

En la historia del teatro chileno, el fenómeno de *La pérgola*... es único, tal vez solo comparable con otro fenómeno teatral de fines del siglo XX, como lo fue *La Negra Ester* de Andrés Pérez. En parte, esa popularidad de la pieza de Aguirre pueda explicarse por su género: una comedia musical dirigida al público masivo, con una historia atemporal atractiva, fácil de percibir, con un repertorio de melodías pegajosas y tradicionales y géneros ligados tanto a la tradición folklórica nacional (vales: “Yo vengo de San Rosendo” o “Campo lindo”, cuecas como “La revuelta” y tonadas como “Tonada de medianoche”) como a las modas de la época (charleston, un tango-habanera como “Je suis Pierre”) que se grabaron en el inconsciente colectivo, y también personajes idiosincráticos y entrañables.



Sin embargo, la dimensión de su encanto y valor artístico no se agota ahí. Es también una obra que expone conflictos propios de la sociedad chilena (la diferencia de clases, el choque de estilos de vida entre campo y ciudad, y la política local chilena) y los critica, pero de una forma en que, acompañados por ritmos nacionales y otros en boga, una historia de amor y personajes prototípicos, logran cautivar y entretener al espectador.

La actriz Carmen Barros, quien encarnó a la primera Carmela, entrega su testimonio respecto a las razones de este fenómeno teatral en que se convirtió *La pérgola...*: “El público pudo ver una comedia musical chilena que tenía mucho que ver con el fervor popular y, además, tenía muchas menciones a cosas muy típicas chilenas, a las diferencias sociales... Sin embargo, tenía mucha amabilidad y encanto” (Palma, 2013, p. 124). Por su parte, Ema Pinto, quien fuera la Carmela de los noventa de la versión de Andrés Pérez, lo explica así:

Yo diría que por la simpleza de la historia de Chile. Primero, está el noble trabajo que hacen las pergoleras, es como un gran homenaje. Y en eso, los chilenos siempre estamos con la camiseta bien puesta, eso es parte fundamental. No pensó la Nené [Isidora Aguirre] en hacer algo musical pensando en otro país, sino que pensando en el nuestro. Yo creo que eso influyó mucho. También el cómo se fusiona el trabajo de las canciones con el texto, la simpleza, comicidad y seriedad o emocionalidad que tienen los personajes. Eso en parte es lo que hace que *La pérgola de las flores* sea lo que es. (Palma, 2013, p. 127)

La pérgola de las flores.
En escena: Justo Ugarte
y Violeta Vidaurre.
1960. Fotografía: René
Combeau. Programa de
Investigación y Archivos
de la Escena Teatral UC.

CLAVES CREATIVAS

a. Estrategia de creación: del hecho histórico al hecho ficcionado

En su origen, el texto de *La pérgola de las flores* fue escrito por el periodista y escritor Santiago del Campo –a partir de una idea original de Domingo Tessier–, quien junto a Francisco Flores quisieron montarla, pero fracasaron en sus intentos. Posteriormente, en enero de 1960, recibieron una invitación de Eugenio Dittborn, director del Teatro de Ensayo de la Universidad Católica (TEUC) para llevar a escena el musical. Flores le pidió a Del Campo modificar el texto para hacer coincidir el argumento con el número de actrices del TEUC, pero este había recibido una oferta de trabajo de España, así que cedió sus derechos de la obra.

Fue entonces que Eugenio Guzmán contactó a Isidora Aguirre para reescribirla, a petición del TEUC. Tras indagar en archivos de la Municipalidad de Santiago, leer revistas de la época como *Zig-Zag* y pasar varias jornadas observando y conversando con las pergoleras, escribió un nuevo texto. En vistas de que tenía que crear una comedia musical, la dramaturga decidió que esta no podía acabar con un final triste, por lo que situó la historia 15 años antes del cierre definitivo de la pérgola.

Esta decisión se debió a que encontró un dato importantísimo en el archivo de la Biblioteca Nacional que le sirvió como punto de partida: aunque la pérgola había sido desalojada en abril de 1948, anteriormente, frente a las primeras amenazas de demolición, las floristas habían conseguido un aplazamiento de 15 años. Fue entonces que dio con la época perfecta para ambientar la obra, así como con el tema del que trataría la historia. “Como Guzmán me repetía que una comedia musical debe tener un final feliz, no podía terminar la obra con la demolición, cuando las metieron a la fuerza en camiones con sus puestos y sus flores” (Jeftanovic, 2009, p. 174).

De esta manera, el tema de la obra finalmente derivó en la lucha de las pergoleras por conservar su lugar de trabajo, y situar la acción en 1929, cuando las floristas lograban el aplazamiento de la demolición, era un adecuado final feliz para una comedia musical. Además, en palabras de la dramaturga, otra razón que la inclinó a escoger ese año fue: “por ser el último de una alegre y despreocupada época, entre dos guerras, el último de las faldas cortas y el charleston” (Jeftanovic, 2009, p. 21).

El proceso de creación de la obra fue para Isidora arduo y exigente. Se encontraba en medio del embarazo de su última hija. Reconoce que el trabajo de escritura fue compensado por la estrecha colaboración y el permanente diálogo propositivo que sostuvo con el equipo creativo, en especial con el director teatral Eugenio Guzmán y con Francisco Flores del Campo, el compositor musical y letrista, más el gran elenco de actores y actrices. El siguiente testimonio da cuenta de la dinámica creativa:

Si el director consideraba que en tal momento era necesaria una canción, Pancho Flores la componía siguiendo sus direcciones; si el diálogo requiere cambios, Isidora Aguirre los hace, reescribiendo hasta el último momento. Si la autora o el compositor consideran que el director no interpreta sus intenciones o no les saca partido, el director modifica. (Munizaga y Hurtado, 1980, p. 87)



La pérgola de las flores.
1960. Fotografía: René
Combeau. Programa de
Investigación y Archivos
de la Escena Teatral UC.

Isidora Aguirre, entonces,

trató de establecer, de acuerdo con acontecimientos totalmente verídicos e históricos, una trama pintoresca y típicamente nacional alrededor de los hechos que hicieron nacer la pérgola al frente de la Iglesia de San Francisco, con su fuente de agua propicia al mantenimiento y vida de las flores y luego su desaparecimiento con las nuevas normas de urbanismo. (Munizaga y Hurtado, 1980, pp. 86-87)

Personas reales, cercanas a Isidora Aguirre, fueron fuentes de inspiración en la creación de sus personajes: “Doña Laura me la inspiró mi tía Sofía Izquierdo (...) la Carmela, una huasita que me cuidaba las niñas en el campo”. La dramaturga extrajo de esas inspiraciones la riqueza antropológica y humana que es precisamente la que anima a los personajes de su texto: “Copiaba de la realidad, donde había historias y personajes más atractivos que los que yo podía imaginar” (Aguirre y Hurtado, 2001, p. 35). La trama histórica urdida por la autora es vitalizada por los propios actores del elenco, para quien ella escribió la obra y fue adaptando los personajes (como Silvia Piñeiro, Ana González, Justo Ugarte y Mario Montilles).

Aguirre estaba anclada a la realidad, “cuando escribía, siempre partía de la realidad. La inspiración brotaba de esa fuente directa, lo que ella llamaba ‘rescatar’ episodios y personajes de nuestra historia o de la cotidianidad” (Jeftanovic, 2011, p. 88). De hecho, se encuentra documentado que además de investigar en fuentes históricas, Aguirre investigó en terreno, interrogando a las mujeres de “la Pérgola y de la Vega Central para darle vida a las pergoleras, mujeres que conocían la fuerza del trabajo unido y organizado. Será durante los ensayos donde Isidora termina por configurar la tridimensionalidad de sus personajes” (Soto, 2010, p. 36).

Estas emanaciones de la realidad las procesa la autora desde vetas teatrales de gran tradición en Chile y España, en especial en los contradictorios y tensos años veinte en Chile, fecha en la que ella ubica la obra. Por entonces, prevalecía un teatro en que actores y actrices incluían en sus dotes teatrales el canto, el baile, la recitación poética, ya sea que irrumpieran esporádicamente dentro de la acción, como en los melodramas o dramas con música, o que llevaran el peso de la acción y la emoción, como en las zarzuelas, antecedente del teatro musical contemporáneo iberoamericano.

17. Este género teatral interroga la movilidad social desde la base social, comúnmente llamado “el pueblo”, que al incorporarse a la ciudad, busca integrarse a su clase media en formación. Ahí están los ejemplos de obras como *Su lado flaco* (1923) de Hurtado Borne o *Lucas Gómez* (1887), pieza equivalente en tema y en éxito a *La pérgola...*, enfocada en los desaguisados y desafíos identitarios de quien se está trasladando desde zonas rurales y sus “pueblos chicos” a la gran ciudad.

Otro referente para ella fue el sainete,¹⁷ al cual corresponde la estructura dramática de *La pérgola...*, la que, alternando lo dramático con lo picaresco y lo cómico, cultiva personajes típicos en sus idiosincrasias, hablas, oficios, problemas y modos de vida. “[Isidora] tenía muy buen oído. Por eso, aparte de investigar en los archivos, también lo hacía antropológicamente; escuchaba las voces, los dichos. Recuperaba los dichos, los acentos, las palabras cortadas. Tenía muy buena memoria para eso” (Jeftanovic cit. en Palma, 2013, p. 23).

La pérgola... abarca un amplio abanico de tipos sociales que se desenvuelven en la ciudad moderna. La acción se desarrolla principalmente en la calle –en la histórica Pérgola de San Francisco, en la actual intersección de la Alameda en Santiago con la calle San Francisco–, aprovechando su cualidad de lugar de encuentro de variado tipo de personas que en sus trayectos cotidianos ahí confluían. Es un espacio cargado de tensión, donde no solo se produce el choque de modos de ser de los diversos transeúntes, sino también es el lugar donde convergen o antagonizan proyectos personales y grupales. El corazón de Aguirre está con las pergoleras y los pergoleros, recreados desde las hablas y haceres de su oficio: sus pregones resuenan en la calle para atraer a los transeúntes y vender sus flores.

Impregnar de carácter humano a la naturaleza y asignar a la naturaleza lo propio de lo humano es un recurso poético ancestral (personificación) que en los textos de Aguirre y en las letras de Flores del Campo encuentran una rítmica que fluye sonoramente: los vocablos y frases utilizados en la composición textual hacen que la oralidad resuene en la escena a través de particulares tonos vocales, gestos y miradas de los actores y las actrices, conformando una expresividad poderosa y atractiva.

Tal como las floristas se desenvuelven ante el público en sus rituales gestuales-sonoros, también lo hace una galería de personajes característicos de nuestro paisaje urbano: los lustrabotas, los suplementeros, los “palteros” (jóvenes o niños que vendían paltas), las vendedoras ambulantes, los peluqueros. También aparecen los administradores del gobierno municipal: el alcalde (el máximo poder) y su asesor en la organización de la vida de la ciudad, el urbanista. Se suman quienes, desde el Estado, mantienen el “orden público”: los policías. Y claro, están las mujeres asociadas a la élite social: las niñas “flappers”, las asistentes a la kermesse, y doña Laura Larraín, la viuda con aires aristocráticos quien, en concordancia con la época, no tiene profesión ni ocupación remunerada, sino que vive de las finanzas familiares y dedica su tiempo a pasear de manera elegante por este centro social que es la pérgola. Ella coquetea con el poder –el alcalde– e intenta influenciarlo en sus decisiones de política urbana; en este caso, en el destino que tendrá la pérgola de las flores desafiado por el proyecto de modernización de la Alameda.

La pérgola... tiene esa cualidad particular de ser una fuente de personajes que se transforman en estereotipos muy reconocibles, todos presentes en el imaginario colectivo nacional. Sabemos que Isidora Aguirre creó a estos personajes basándose en sus propias observaciones de la realidad chilena, reflejando su oralidad, valores y modos de actuar. Ella “combinaba investigación de archivo, testimonios orales, entrevistas y luego su cosecha, su propia ficción” (Jeftanovic cit. en Palma, 2013, p. 21).

En el programa original de la obra hay citadas unas palabras de Aguirre en relación con el proceso de creación del texto:

Quiero esta ciudad de Santiago y quiero a su gente, aunque sea con ese amor de los santiaguinos que todo lo critican. Mi comedia, “La Pérgola de las Flores”, narra un hecho verídico y está localizada en una fecha precisa, el año 29. Me tomé, sin embargo, algunas licencias para hacer de ella más que una obra histórica, una crónica viva, una serie de estampas de esta ciudad, dándoles el brillo y el encanto de las cosas, no como fueron, sino como nosotros las recordamos. (TEUC, 1969, p. 6)

Antes de estrenarse al público, el elenco de *La pérgola...* ofreció una función de preestreno, a la que fueron invitadas especialmente las pergoleras en las que se había inspirado para escribir la obra. Al final de la función –que fue ovacionada de pie por las floristas y todo el público presente–, Isidora recordó que uno de los mejores recuerdos de esa noche fue el comentario que escuchó en boca de una pergolera a un periodista: “Nos habían dicho que había mucha ficción en esta comedia, pero no es así; las que estábamos en el escenario éramos nosotras, así éramos y así es nuestra vida” (Jeftanovic, 2009, p. 177).

b. Procedimiento teatral: paisaje sonoro y musicalidad en la recreación de las experiencias urbanas

La pérgola de las flores es a menudo valorada y conocida por su música y letras compuestas por Flores del Campo: incluye 14 canciones más múltiples melodías de enlace, conocidas y cantadas a través de generaciones de chilenos. Del Campo tenía una vasta experiencia internacional en ligar música con la representación y lo dramático: filmó con Carlos Gardel la película *El día que me quieras*, fue actor y cantante en *music halls* y cine en Hollywood y en grandes centros del espectáculo, lo que le permitió imaginar el despliegue de sus composiciones en el escenario a través del humor, la ironía, la emoción, la sátira corporalizada por los actores y actrices en sus vocalizaciones y coreografías. Similar es el caso de Aguirre, quien creció en una familia en que la música, la pintura, la literatura y la poesía eran prácticas habituales, lo que le permitió crear desde una base que aunaba formas, colores, sonoridades de aquellos diversos grupos de la vida urbana que ella capturó en sus oralidades y cadencias rítmicas.

A continuación se identifican algunos procedimientos empleados por Isidora Aguirre y Francisco Flores el Campo para exponer los temas que la obra desarrolla. Un primer procedimiento sería el uso de los personajes como símbolos de los sectores de la sociedad chilena (la clase alta, el gobierno, el campo). Hay algunos que carecen de nombres propios y se los identifica genéricamente: “el Alcalde” o “el Urbanista”, reduciendo así sus identidades a categorías sociales. A través de las acciones y percepciones de estos personajes prototípicos, la obra delinea sus mensajes sociales. Hay otros con nombre y apellido, como el caso de Laura Larraín, símbolo de la clase alta o elite santiaguina.

Otro procedimiento es el de los comentarios en boca de algunos personajes, especialmente de las pergoleras, que se expresan cantando como un recurso semejante a un coro griego, que logran ser muy efectivos en cuanto a la asimilación e identificación con el público.

Un tercer procedimiento para el desarrollo de los personajes dice relación con un mecanismo característico del género de teatro musical: la canción “yo soy” o “yo quiero”. Por medio de intervenciones musicales, el personaje se presenta, defi-



La pérgola de las flores.
En escena, de izq. a der.:
Matilde Broders, Inés
Pino, Hernán Letelier
y Violeta Vidaurre.
1960. Fotografía: René
Combeau. Programa de
Investigación y Archivos
de la Escena Teatral UC.

niendo su carácter y sus deseos. Esta técnica se puede apreciar más claramente en “Yo vengo de San Rosendo”, “Je suis Pierre” y “Yo soy el urbanista Valenzuela”. Si se atiende el carácter simbólico de la mayoría de los personajes, las canciones “yo soy” no solo definen a una persona en particular, sino que son casi manifiestos de identidad de un grupo completo. De este recurso, la letra de las canciones, se desprenden muchos de los mensajes sociales que la obra comunica. También, pero en menor grado, el uso de duetos en canciones como “Campo lindo” y “Oiga usted”, presentan las características de un personaje determinado, pero esta vez a través de la interacción con otro.

El lenguaje de *La pérgola...*, reflejo de su encanto y chilenidad asociada, probablemente sea el recurso más efectivo para retratar el antagonismo de estos dos mundos sociales que se oponen: el de los desposeídos que se organizan contra quienes detentan el poder, ya sea político, legislativo o económico (Darrigrandi, 2001). Este aspecto lo grafica el columnista Luis Alberto Mansilla: “Las pergoleras son deslenguadas y oponen sus dichos a las amaneradas expresiones de la clase adinerada. Hay un enfrentamiento amable” (Cit. en Budzyna, 2008). El modo de hablar de las personas según el grado de pertenencia social se remarca, haciéndose ostensible: el de la Carmela (“ahuasada”), el de la Rosaura (pergolera) y el de Clara (de la clase alta). Es más, en la obra, el lenguaje o más precisamente el modo de expresarse es tratado como un tema, en el sentido de que es una herramienta para ascender socialmente: las pergoleras educan a Carmela para que hable “en bonito” y deje de lado su acento campesino.

Otro recurso que se emplea en *La pérgola...* es el uso de la música. Para diferenciar a un personaje de otro se recurre a su cuerda o voz. Es así como una voz soprano suele asociarse a un personaje ingenuo, mientras una voz contralto se relaciona con personajes más maduros o con carácter seductivo o engañoso. Otros aspectos son el tono y el ritmo de una canción: una en tono mayor y con un ritmo alegre, por ejemplo, la primera canción titulada “La pérgola”, tendrá un significado más festivo que una en tono menor y de ritmo lento, como “Tonadas de medianoche”, y servirá para expresar su punto de vista sobre un personaje o una situación en relación con lo que la letra

comenta. También esta operación está vinculada con el estilo de música escogido, el que ya de por sí conlleva un sentido, pero que se escoge según el propósito narrativo que se quiere contar; por ejemplo, una cueca para representar una protesta popular.

Por último, es posible destacar el concepto de paisaje sonoro, en relación con lo sistémico de las sonoridades que combinan la naturaleza con la acción humana. Es así como en una pequeña ciudad de Chile, si bien la riqueza de su paisaje sonoro será múltiple, la de la ciudad a la que llega Carmela desde el campo resulte mayor. Se trata entonces de identificar el *soundmark* o la marca de sonido “que mantiene un protagonismo a escala comunitaria” (Barrie, s. a., p. 2), lo que conduce al concepto de hito sonoro como parte importante de una comunidad acústica.

Bajo esos conceptos, es posible analizar *La pérgola de las flores* como una generadora del *soundmark* de la comunidad acústica que Flores y Aguirre imaginaron como emergente en ese amplio espacio multisocial emblemático de la Pérgola de San Francisco en la Alameda de Santiago. En el texto de Aguirre se encuentran esas sonoridades: el frenazo del automóvil que casi atropella a la Carmela a su llegada a la pérgola, el aleteo y piar de las gallinas que se escapan de su bolso, el pitazo del policía que guía el tránsito, el zumbido de los secadores de pelo en la peluquería de Pierre, las pisadas rítmicas en las pistas de baile, la algarabía de las pergoleras, el alboroto de los estudiantes y defensores de la pérgola, etc.

Se trata de un teatro con una viva performatividad actoral, y también de la realidad sonora que inspira la obra. Los sonidos de las voces tienen siempre una dimensión musical, ya sea que canten, que digan un refrán popular, que pregonen la venta de diarios, flores o palta. En el teatro y en la realidad estas sonoridades poseerán todos los elementos de la musicalidad: tono, timbre, acento, entonación, siendo el ritmo el elemento que hará emerger y desaparecer ese sonido brotado del músculo físico (aparato fonatorio) y del interno (idea, emoción, cognición) de quien lo emite.

Aún más, esa sonoridad invadirá a quienes la escuchan –en el teatro, al público; en la calle, a los paseantes– porque

la voz es desde muchos puntos de vista un material muy valioso, incluso raro (...) Llena el espacio entre los dos (entre quien la profiere y quien la oye), los pone en relación, crea un vínculo entre ellos. Quien la hace audible conmueve con la voz a quien la oye. (Fischer-Lichte, 2011, p. 263)

Esta reflexión nos lleva a resaltar *La pérgola...* en su cualidad de paisaje urbano sonoro. El pedagogo de una nueva educación, el canadiense Murray Shafer, “trata de despertar curiosidad por el sonido, busca respeto por la naturaleza de la música y su relación con el medio ambiente y la sociedad, porque los sonidos afectan todo nuestro comportamiento físico y mental de manera (...) mucho más amplia que lo que la tradición occidental nos da” (Meza Sandoval, 2001, p. 4). Esta perspectiva enfatiza el aspecto experiencial de nuestro modo de estar en la urbe contemporánea, concibiendo el paisaje urbano en una síntesis visual-sonora: “el entorno de la ciudad que se abre visualmente a la lejanía o cuando esta lejanía se hace presente a través de sonidos y olores” (Kraus, 2009, p. 18).

EJES TEMÁTICOS

a. Migraciones: desafíos de la integración en la diferencia sociocultural

Si hay un personaje icónico en *La pérgola de las flores* ese es sin duda la Carmela, que viene de San Rosendo (el campo) a la capital a juntarse con sus tías ya integradas exitosamente al mundo santiaguino. Ellas conocen sus códigos y usanzas, y pueden sobrevivir en la urbe con dignidad desde su propia fuerza cultural originaria. Pero Carmela llega metiéndose en problemas por no conocer cómo funcionan las cosas en Santiago.

Cuenta Aguirre que cuando comenzó a escribir la obra, partió escribiendo escenas al azar. Precisamente, la primera de ellas fue la llegada de Carmela a la pérgola, hecho que causa un gran alboroto en la historia. Tanto ese cuadro como el personaje, según la dramaturga, están inspirados en un recuerdo de su adolescencia, de cuando tenía 16 años. En una ocasión, se topó con una joven que intentaba cruzar la calle. Era “una huasita con un canasto y sombrero de paja, medias blancas de algodón, vestido algo pegado al cuerpo, como si se le hubiera encogido al lavarlo” (Aguirre cit. en Jeftanovic, 2009, p. 175). La tímida y avergonzada joven no se atrevía a cruzar la calle por temor a ser atropellada, y fue entonces que Isidora la tomó de un brazo y la ayudó a cruzar.

En la obra, las pergoleras van educando a la Carmela en la vida de la ciudad, en la idea de que si “habla en bonito” abandonando su acento y vocabulario campesino, usando ropas y cortándose el pelo a la moda de las clases adineradas, podrá integrarse a ese grupo social, ascender y “casarse bien”, ayudando de paso desde ese sitio a las pergoleras en su defensa de la pérgola.

Este modo de usar a la mujer joven y bonita como instrumento de ascenso social a costa de su “aculturación” (la negación de su cultura tradicional), asimilándola acriticamente a las usanzas modernas dominantes, se muestra crudamente en la obra, viendo también el espectador cómo Carmela es discriminada y ridiculizada por los intolerantes a la diferencia social. A menudo ella, y a pesar suyo, deja entrever en palabras, actos, apariencia, su origen de campesina de estrato popular. En la ficción, Carmela finalmente abandona esta aspiración y acepta el amor de Tomasito, quien posee una cultura y una posición en la urbe similar a la suya.

Al mismo tiempo, *La pérgola...* mediante la sátira aborda el fenómeno del inmigrante europeo en Chile, en este caso, de Pierre, el peluquero francés, que es el prototipo del primer mundo. Él representa a quienes introducen al país una cultura, una moda y un lenguaje apetecido por las elites globalizadas. Incluso Carmela intenta hablar en francés, bailar los ritmos de moda en Francia (el charlestón) y gesticular engoladamente como Pierre.

En la obra se escucha a los personajes de las pergoleras y los pergoleros como un coro polifónico en el que, con sus diferencias de temperamento, todos se asemejan entre sí reforzando sus identidades. Debemos recordar al respecto que la figura del coro se remonta a los orígenes del teatro, específicamente a la tragedia griega. Mientras los actores están en el escenario y protagonizan la escena, el coro comenta el acontecer, aconseja a los personajes, expresa sus emociones, reflexiona sobre la vida y las acciones humanas, pero jamás interviene directamente en la acción.

Se aprecia en *La pérgola...* una distancia crítica con quienes forman parte del grupo ciudadano que maneja el poder político y económico. Aun así, Aguirre y del Campo tratan con amabilidad a estos últimos, aunque dejan en evidencia sus manejos oportunistas y su sociabilidad de la apariencia. A esto apuntó el dramaturgo Hugo

Miller, quien fuera alguna vez profesor de dramaturgia de Isidora Aguirre en la década de 1950, cuando en una ocasión le comentó: “*La pérgola* es tu obra más revolucionaria, porque los malos son tan simpáticos, que las personas implicadas en la crítica que haces aplauden sin darse cuenta de que la obra los ataca” (Jeftanovic, 2009, p. 175).

b. Tradición versus modernización

Otra dinámica central de *La pérgola...* es la activación de alianzas y confrontaciones en este tejido en el que se va construyendo la modernidad: la noticia periodística acerca de un proyecto de demolición de la Pérgola para ensanchar la Alameda, que permitirá la circulación cada vez más expedita de la gente, de los vehículos y de los bienes de consumo, pone en alerta a todos quienes forman parte de ese microcosmos. La idea del proyecto es acercar entre sí a los diferentes barrios surgidos por la expansión territorial de la ciudad, dejando fuera de este eje a los polos de la pobreza acumulados en cientos de chozas y conventillos que se pierden de vista en los bordes de la capital.

Desde mediados del siglo XIX, el proyecto de embellecer, higienizar y separar los asentamientos habitacionales según cada sector social, de abrir espacios para instalar nuevos estilos arquitectónicos en urbanizaciones coherentes con estéticas modernistas, fueron transformando planificadamente las áreas de la ciudad de Santiago. El primer impulso lo dio su gran modernizador, el alcalde Benjamín Vicuña Mackenna, inspirado en el francés Georges-Eugène Haussmann, remodelador de París, con criterios racionales y geométricos, concreción de idearios republicanos que expresaran el poder y la grandeza de la nación moderna, versus los vericuetos y el crecimiento asimétrico de la ciudad medieval.

Empiezan así los urbanistas y arquitectos a dibujar mapas de la ciudad, sus ampliaciones, transformaciones y cambios de flujo, apoyados en planos reguladores. Los barrios se valoran, se viven, se abandonan por otros. Las migraciones internas en la ciudad se vuelven una práctica común: ya nada es para siempre, pocas familias viven generación tras generación en un mismo barrio y en una misma casa, como sí ocurre en las zonas rurales.

Los recorridos de las personas y de los grupos de amigos y parientes por el territorio urbano va cambiando: del paseo en torno a la plaza o en el punto de encuentro como fue la Pérgola de San Francisco, derivó en que una vía como la Alameda vio mutar su paisaje desde lo que fuera la Cañada colonial a las diferentes fases de la Alameda de las Delicias que culmina en la Alameda Bernardo O’Higgins, enteramente pavimentada, con privilegio de uso del transporte a motor y luego horadado en su subsuelo por un tren metropolitano. Es este proyecto que se anuncia al terminar la obra de Isidora Aguirre: el Alcalde desiste de implementar su plan de ensanche de la Alameda porque ahora todos sueñan con tener allí un ferrocarril metropolitano (o metro) como el de París.

Nuevos paisajes urbanos van creando así nuevas identidades al rearticular o dejar en el olvido aquellas que fueran antes significativas para sus habitantes. Aun así, las huellas del pasado suelen quedar en la ciudad como pistas o vestigios de esos tiempos, como ocurre con la gran pila de agua ubicada en frente de la Iglesia de San Francisco, mudo testigo de esos tiempos.



Andrés Pérez en un ensayo de *La pérgola de las flores*. 1996. Fotografía: Víctor Calzadillas. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

c. Nuevas representaciones y demandas de las mujeres: el derecho a trabajar

Las prácticas culturales y formas de sociabilidad occidentales se han sostenido sobre paradigmas de pensamiento que históricamente han entendido y ordenado el mundo en opuestos y jerarquías, otorgando a las mujeres y a otros sujetos sociales un lugar de inferioridad. Sobre esta estructura, la capacidad de las mujeres para tener hijos se ha traducido en su pertenencia al mundo doméstico, en su identificación con la maternidad y con las actividades reproductivas y asociadas con el cuidado, en contraposición a los hombres, vinculados con el ámbito de lo público y las actividades de producción.

Particularmente a partir del siglo XX, este orden comienza a verse alterado y cuestionado por el incremento progresivo de la participación política, social y laboral de las mujeres. En este marco, la obra de Isidora Aguirre hace eco de su tiempo, incorporando la representación de nuevos modelos de feminidad y subvirtiendo la imagen del rol social históricamente atribuido a las mujeres y de su relación con el espacio público a través del personaje de las pergoleras. Ellas son ante todo trabajadoras y defensoras de su espacio laboral. Este es un derecho que han ganado y que no están dispuestas a transar con facilidad. Para ello harán valer el principio democrático de su derecho a manifestarse públicamente, en colaboración con otros actores sociales. “Estamos en un país libre y tenemos derecho a pataleo” (Aguirre y Del Campo, 2010, p. 22), exclama una de ellas, afirmando con ello su existencia como sujeto público y político. Estamos frente a un nuevo escenario cultural, en el que las mujeres comienzan a jugar un papel visible y decisivo en el diseño de la sociedad.

d. Organización popular y movimientos sociales: alianzas con los estudiantes

No fue por desamoramiento de la idea de ensanchar y embellecer la Alameda que el alcalde y su Concejo Municipal postergaron por 15 años la demolición de la Pérgola. Junto con aducir falta de fondos, en el texto de Aguirre se alude a las protestas como causal principal de desechar el proyecto. Es que las pergoleras, lideradas por Rosaura, la aguerrida tía de Carmela, se organizan para defender la pérgola del proyecto del Alcalde y del urbanista Valenzuela. Ellas han visto decenas de veces, desde sus puestos de florerías, desfilar por ese lugar a los movimientos sociales organizados en lucha activa por la reivindicación de sus demandas colectivas, y han aprendido de esos movimientos los modos de acción política, los recursos retóricos, las estrategias de presión. Ahora, empoderadas, les corresponde a ellas por primera vez ser las protagonistas de esos desfiles, realizando vocerías en la prensa, entrevistas con la autoridad, creando sus lemas y consignas, escribiendo pancartas y volantes.

También ya saben de federaciones y confederaciones, tan habituales en la agitación sociopolítica de la primera década del siglo XX. Ellas y ellos buscan y encuentran aliados: el movimiento estudiantil. Los y las estudiantes adhieren a su causa con toda su experiencia de movilizaciones e influencia en la opinión pública: estudiantes y pergoleras juntos, la elite intelectual junto a ellas semianalfabetas, quienes tuvieron escasa educación formal en sus lejanas y apartadas tierras natales.

En la puesta en escena dirigida por Andrés Pérez en 1996, esta arista de la historia fue realzada de tal manera que los estudiantes cobran especial protagonismo, siendo la fuerza activa que impulsa la trama de la obra. En lugar de los cuatro estudiantes que representaban a este movimiento en la versión del Teatro UC en 1960, en la de Pérez un grupo masivo de estudiantes encarna esta fuerza joven, reforzando así el particular sentido político-social que contiene esta comedia musical.



La viuda de Apablaza

El teatro como posibilidad de rescate y preservación del patrimonio oral

La viuda de Apablaza.
Dirección: Pedro de la Barra. Teatro Experimental de la Universidad de Chile. 1956. Fotografía: René Combeau. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

FICHA TÉCNICA. LA VIUDA DE APABLAZA (1928)

- > **Género:** Tragedia
- > **Corriente:** Teatro costumbrista
- > **Dramaturgia.** Germán Luco Cruchaga
- > **Dirección:** Pedro de la Barra
- > **Estreno:** Teatro La Comedia, 1928, compañía Ángela Jarques-Evaristo Lillo.
- > **Elenco (versión de 1956):** Carmen Bunster, Mario Lorca, Paco Adamuz, Jorge Boudon, María Cánepa, María Teresa Fricke, Brisolia Herrera, Manuel Mígone y Pedro Orthous.
- > **Otras puestas en escena:** En 1956 bajo la dirección de Pedro de la Barra, Teatro Experimental de la Universidad de Chile, con actuación protagónica de Carmen Bunster y Mario Lorca. En 1999 bajo la dirección de Ramón Núñez, Teatro de la Universidad Católica de Chile, con actuación protagónica de Elsa Poblete y Roberto Farías. En 2016 bajo la dirección de Rodrigo Pérez, Centro Gabriela Mistral (GAM), con actuación protagónica de Catalina Saavedra y Francisco Ossa.
- > **Material de archivo**
 - »**Documentos:** Texto dramático *La viuda de Apablaza* (1958). Disponible en Biblioteca Nacional de Chile.
 - »**Material audiovisual:** Resumen de *La viuda de Apablaza* y Material complementario para comprender la obra *La viuda de Apablaza*. Disponibles en OndaMedia, plataforma digital del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Presentación de Luco Cruchaga, Escuela de Espectadores. Disponible en Canal Youtube Escuela de Espectadores.
 - »**Audios:** Lectura dramatizada de la obra. Disponible en Escuela de Espectadores.

SÍNTESIS ARGUMENTAL

18. Desde 1855, la ley chilena distingue a hijos legítimos de ilegítimos y naturales. En 1999, la Ley de Filiación desecha esta distinción que atenta contra la igualdad, terminando así con la negación de derechos a hijos nacidos fuera del matrimonio.

Obra en tres actos que centra su argumento en una mujer de unos 45 años que, al enviudar, debe administrar las propiedades heredadas de su marido. De carácter fuerte, para validar su autoridad ella ha adoptado una personalidad que exagera lo masculino y anula los rasgos considerados como femeninos (sensibilidad y afectividad). Sin embargo, su debilidad es su hijastro Ñico, el hijo "ilegítimo"¹⁸ de Apablaza, en quien deposita sus afectos, primero de madre (él es el hijo que nunca pudo tener), y posteriormente de mujer (ve en Ñico la proyección de su difunto marido).

El interés amoroso de la Viuda por su hijastro se profundiza al saber que Ñico pretende casarse con su sobrina Florita, obligándolo a anular dicho compromiso y a contraer nupcias con ella. Transcurren dos años desde que Ñico y la Viuda se han casado. Durante ese tiempo, el joven ha tomado el control de las propiedades y cambiado las relaciones de producción, marginando a la Viuda de las funciones que solía desempeñar. Finalmente, la tragedia se desencadena cuando Ñico decide llevar a vivir a Florita (su amante) a la casa: la Viuda se siente despojada del poder y del respeto que solía tener, por lo que se suicida.

POR QUÉ ESTUDIARLA. Un clásico chileno que se alimentó de los clásicos

La Viuda: ¿No tendré derecho entonces a tomar, mano a mano, con el que curdía mis sembraos, con el que me vende los quesos, con el que campea mis animales y qu'es, aquí, en m'hijuela, el hombre pa too ... ? ¿Se disgustarán las visitas si la viúa de Apablaza se confiancea con el hijo de su finao? Pa eso mando yo ...
Ñico: Muchas gracias, su mercé ...

La Viuda: Guárdate la mercé ... Vos sabís qui eres más que capataz, más que admenistrador, más que too ... Vos soi la sobra del finao ...

Si bien *La viuda de Apablaza* se estrenó en 1926, tiempo de un teatro bohemio y melodramático, no fue hasta la segunda mitad del siglo XX que logró alcanzar el sitial de clásico de las tablas nacionales con las distintas puestas en escena que tuvo a lo largo de esos años. La primera, del Teatro Experimental de la Universidad de Chile en 1956, bajo la dirección de Pedro de la Barra y con Carmen Bunster interpretando a la Viuda y Mario Lorca en el papel de Ñico. Otra puesta en escena importante es la que montó el Teatro de la Universidad Católica en 1999, a cargo de Ramón Núñez en la dirección y protagonizada por Elsa Poblete y Roberto Farías. Finalmente, la más reciente, en 2006, cuya temporada se realizó en el GAM bajo la dirección de Rodrigo Pérez y los roles estelares de la Viuda y el Ñico, interpretados por Catalina Saavedra y Francisco Ossa, respectivamente.

A esto se refiere María de la Luz Hurtado cuando habla del sitial logrado por esta obra:

La conmoción que provoca la tragedia clásica es de tal hondura que las obras que logran con talento realizar sus leyes constructivas quedan en el corazón de la cultura y de los pueblos en los que surge. Es lo que ocurre en Chile con *La viuda de Apablaza*, de Germán Luco Cruchaga, la cual en especial en la

segunda mitad del siglo XX logró un sitio de referente ineludible en nuestro teatro, cuando se realizaron de ella potentes puestas en escena según modernas concepciones actorales y de dirección. (2010, p. 187)

Esta conmoción de la que habla Hurtado, propia de la tragedia clásica griega, se tradujo en gran revuelo desde el estreno de la obra en 1928, al atreverse su dramaturgo, Germán Luco, a insinuar el tema del incesto en el campo chileno, creando así una versión campesina de la tragedia *Hipólito* de Eurípides.¹⁹

La obra pone en escena el casi romance entre una viuda –que tiene que “hacerse hombre” para manejar el campo heredado por su marido– y su casi hijo –un joven, hijo de su difunto marido, que la ve como la madre que no tuvo–, ambientado en el Chile rural de los años veinte del siglo pasado. Es este cuadro criollista el que ha estremecido a generaciones de espectadores, testigos de la pasión arrebatadora que conducirá a la Viuda a un trágico destino, quienes se han visto sacudidos por ese tabú que la trama intenta romper.

En la historia del teatro nacional, *La viuda de Apablaza* se encumbra como la primera gran tragedia chilena, tanto por su trama como por su inesperado desenlace. Pero además, la pieza de Luco se asocia al costumbrismo, aquella corriente artística del siglo XIX –originada a partir de ciertas tesis del Romanticismo y muy ligada a España– que en su vertiente literaria se centró en recoger y destacar personajes, formas de vida, usos y costumbres de un país o sociedad en concreto. En palabras de Rodrigo Pérez, director del montaje más reciente de la obra:

La historia se sitúa en un lugar alejado de la capital y que tiene un nivel de vida muy precario, donde las necesidades básicas apenas están satisfechas, por lo que lo instintivo está muy a flor de piel. Por lo tanto, todos los personajes, sin excepción alguna, están movilizados por la pasión y la pasión es lo que permite que se desencadene la tragedia. (Culturizarte, 2018, s. p.)

Al situar a sus personajes y la acción del conflicto dramático en una zona rural del sur de Chile, específicamente en la Frontera o límite histórico entre los colonizadores españoles–chilenos, el espacio geográfico cobra un significativo protagonismo al incidir y permear las características, costumbres, razonamientos, sentimientos, valores y roles de los personajes que ahí habitan. En ese esfuerzo naturalista por interpretar el mundo rural, el lenguaje campesino en boca de los protagonistas tiene resonancias simbólicas en cuanto devela y construye la identidad de un grupo humano, propiciando la identificación de los espectadores.

Esta perspectiva del autor forma parte de la búsqueda de la dramaturgia de la época, abocada a redescubrir lo nacional y a desentenderse de Europa como canon creativo. Asimismo, la obra da cuenta de los cambios sociales que ocurren en el Chile de la primera veintena del siglo XX: el paso de una sociedad tradicional a una moderna, de un sistema feudal a uno capitalista, una aristocracia en decadencia y el surgimiento de una nueva clase social: la burguesía.

Más allá de la profundidad de cualquier análisis, *La viuda de Apablaza* llegó a ser un clásico del teatro chileno porque la fuerza dramática de su historia trasciende épocas y tendencias. Catalina Saavedra, actriz que interpretara el papel de la Viuda en la puesta en escena dirigida por Pérez, comenta:

La viuda de Apablaza, además de su valor histórico, tiene el valor de ser una obra tremenda y actual en su contenido más político y social. Un reflejo de lo poco que hemos avanzado en conflictos fundamentales como el machismo, el prejuicio, la lucha de poder, la desigualdad, el autoritarismo, el abuso, incluido el sexual, etcétera. Nada que no podamos reconocer en nuestra actual sociedad. (Mondaca, 2017, s. p.)

19. Basada en el mito de Hipólito, el hijo de Teseo, la tragedia narra la pasión que siente Fedra por su hijastro Hipólito. Ausente su marido, Fedra desea conseguir el amor del muchacho, pero este la rechaza, invocando las leyes del honor y la castidad que le debe a la diosa Artemisa. Fedra, incapaz de soportar el desprecio del joven, se suicida, pero con su muerte arrastra también la honra de su marido, al hacerle creer a este que Hipólito la ha intentado seducir.

CLAVES CREATIVAS

a. Estrategia creativa: la escritura dramática como ejercicio de observación del habla y de la tradición oral de un país

Una obra de teatro, cualquiera esta sea, representa un tipo de expresión y disciplina artística que, como tal, aporta en la construcción de identidad cultural de un país. Tanto el texto como la puesta en escena, así como sus técnicas, se entrelazan para gestar una creación artística que contribuye a la definición del entorno social desde donde se ha originado.

Sin embargo, al dar una segunda mirada sobre los textos dramáticos que se conservan del pasado y que han alimentado nuestro imaginario nacional, existen trabajos que se insertan en las costumbres de comunidades y retratan con precisión elementos de realidad que permanecen incrustados en un dispositivo esencialmente ficcional, como lo es el teatro. Dentro de las posibilidades que entrega la disciplina teatral, la escritura dramática ha sido un ámbito que se ha prestado para la observación del habla y de la tradición oral de un país.

La particularidad que distintos dramaturgos han alcanzado en este esfuerzo depende, en primer término, del conocimiento que tengan del grupo en el que centran su trabajo y que no está necesariamente ligado al origen sociocultural de los autores. El esfuerzo, en caso de tratarse de una opción realista, consiste en trasladar esta memoria (frágil) de lenguaje oral hacia una plataforma más estable, como es la literatura. Considerar el lenguaje como una “exteriorización de la memoria” (Candau, 2006, p. 41) es lo que hoy nos permite definir y valorar el rescate de estas oralidades a través de determinados ejercicios de escritura para el teatro.

Es útil recordar que el lenguaje puede entenderse “como una ciudad vieja: un laberinto de pequeñas plazas y calles, de casas viejas y nuevas, y de casas con añadidos de distintas épocas; y todo ello está rodeado por una multitud de barrios modernos, de calles rectas y casas uniformes” (Wittgenstein, cit. en Geertz, 1994, p. 93). Con esto debemos suponer y asumir la existencia de una diversidad cultural, ya que el lenguaje tiene una condición dinámica que resulta tanto del asentamiento geográfico de una comunidad (que le permite preservar sus diferencias) como de las interacciones que establecen las diversas comunidades entre sí, las que consagran sus modificaciones por convergencia o afinidad (Lévi-Strauss, 2000). Pero aquí hay una paradoja: en el supuesto de que las culturas solo existen relacionándose unas con otras –lo que es definido como condición para su existencia–, esto mismo es lo que potencialmente termina por hacerlas desaparecer: cuando la diversidad cultural es convertida en uniformidad, lo hace a costa de terminar con las hablas no hegemónicas o no pertenecientes a los círculos de poder.

Esta caracterización se puede encuadrar en la concepción del bien cultural, que implica “un reconocimiento de la inmaterialidad de la cultura” (Ariño Villarroja, 2002, p. 134), que abre procesos de “legitimación de unos referentes simbólicos a partir de unas fuentes de autoridad” (Prats, 1998, p. 64). Las artes y el teatro se presentan como estas “fuentes de autoridad”, en cuanto son capaces de capturar para la memoria elementos precisos de las relaciones simbólicas de una comunidad cultural que, con el tiempo, corren riesgo de perderse.



Chañarcillo, obra de Antonio Acevedo Hernández. Dirección: Pedro de la Barra. Teatro Experimental de la Universidad de Chile. 1953. Fotografía: René Combeau. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.

20. Costumbrismo: tendencia o género literario que se caracteriza por el retrato e interpretación de las costumbres y tipos de un país. La descripción que resulta es conocida como "cuadro de costumbres" si retrata una escena típica, o "artículo de costumbres" si describe con tono humorístico y satírico algún aspecto de la vida. Además refleja los usos y costumbres sociales sin analizarlos ni interpretarlos, a diferencia del realismo literario, con el que se halla directamente emparentado. De este modo, se restringe a la descripción, casi pictórica, de lo más externo de la vida cotidiana. Generalmente es más afín a la prosa que al verso, aunque no excluyente; de hecho, el género teatral ha producido grandes obras costumbristas (Bustos Tovar, 1985).

La dramaturgia, entendida como exploración narrativa del autor y como manifestación de una observación de un entorno tanto físico como psicológico determinado, tiene la capacidad de rescatar y volver a fijar en otro soporte las relaciones simbólicas que emergen y circulan en y entre ciertos grupos humanos. Es así que, por ejemplo, *La viuda de Apablaza* no solo es una lectura de su época, sino que se construye sobre la base de una compenetración minuciosa en un contorno cultural definido, donde "trabaja poéticamente los decires campesinos, realizando un notable trabajo de recuperación de identidad lingüística y de descripción de ambientes" (Hurtado, 2010, p. 189). Cuando sus personajes hablan, no lo hacen a través del vocabulario propio de Luco, sino que transportan modos y relaciones que fueron observados e internalizados por él para verterlos en su escritura con la visión de su correspondiente puesta en escena.

Esto mismo se puede observar, con matices, en obras de Antonio Acevedo Hernández (*Chañarcillo*, 1936), Juan Radrigán (*Hechos consumados*, 1981) y Luis Barrales (*H.P. Hans Pozo*, 2007), cuyas escrituras manifiestan una necesidad de capturar y proyectar entornos, lo cual se expresa en los modos de construcción de los personajes y sus relaciones, así como a través de sus respectivas hablas.

En términos de estilo, los autores mencionados en el párrafo anterior comparten rasgos del costumbrismo²⁰ naturalista, aunque cada uno de ellos exploró en particulares búsquedas estéticas y sus obras dan cuenta de específicos contextos de época. Luco Cruchaga, Acevedo Hernández, Radrigán y Barrales exponen agudas observaciones del uso del lenguaje en cuanto simbolización de un grupo humano, permitiendo un proceso de herencia y de construcción de una identidad diversa.

21. **Naturalismo:** movimiento literario que surgió a finales del siglo XIX en Francia por oposición al Romanticismo y que se caracteriza por su carácter metódico determinista y por reflejar con mucho realismo en sus obras la parte más cruda y desagradable de la realidad. Su máximo representante fue el escritor francés Émile Zola.

Así, se devela en el mecanismo creativo de estas dramaturgias ligadas al naturalismo,²¹ la visibilización de un entorno rural, o bien, popular, lo cual les confiere un valor patrimonial por cuanto rescatan y preservan un bien intangible como lo es el de las hablas identitarias. De esta manera, tales escrituras transmiten un conocimiento a las generaciones venideras que comparten un territorio común; les ofrece un eslabón que es parte “de un conjunto específico de bienes que conforman el acervo de la sociedad” (Ariño Villarroya, 2002, p. 131).

b. Estrategia de creación: la oralidad, sedimento de estructuras histórico-sociales

Germán Luco Cruchaga (1894-1936) es un dramaturgo que escribió pocas obras, pero en estas, como en *Amo y señor* (1934), y especialmente en *La viuda de Apablaza*, crea un complejo micromundo humano y social. Los componentes lingüísticos y el diseño de la intriga de sus textos tienen tal riqueza y coherencia que dan pie a escenificaciones poderosas, potencia que puede ser percibida con la sola lectura del texto dramático. Perteneció a una época de culminación de un tipo de dramaturgo que se siente parte del gran caudal de la escritura teatral de Occidente. Por estar avecinado en estas tierras del extremo sur de América, busca enraizar su quehacer con las fuentes profundas de la cultura local. Su faro creativo es el naturalismo, desarrollado en el último cuarto del siglo XIX en Europa, inscrito en el pensamiento ilustrado científicista, siendo Emile Zola una de las influencias más poderosas de la época en este ámbito.

Germán Luco contempla y analiza con ojo crítico el mundo social, y la materia prima con la que él trabaja especialmente es el lenguaje, ámbito donde confluyen sus observaciones y aprendizajes de la realidad. Por eso, él quiere que en la escena se diga y se oiga el lenguaje del mismo modo como es hablado y escuchado a diario por parte de las personas que habitan en los diferentes ambientes sociales que él retrata.

Luco se distinguió por su arrojo expresivo frente a lo que lo conmovía de su entorno humano, social y moral. Miembro de la entonces llamada clase aristocrática, la temprana muerte de su padre lo sumió en una estrechez económica que debió suplir con diversos empleos. Logró aplicar sus estudios de Bellas Artes a la prensa ilustrada de la época, sobresaliendo como caricaturista; allí, bosquejaba en sus dibujos los rasgos físicos típicos de las personas que satirizaba y luego, ya como redactor de prensa, realizó un periodismo directo, crítico, combativo, todos aprendizajes que luego aplicó en su dramaturgia. En 1927, siendo director del diario *La Patria de Concepción* denuncia el desfalco del administrador de ferrocarriles de la época, hecho por el que lo obligan a dejar su cargo. Parte así a administrar un fundo de su suegro en la localidad de Quitratúe, en Cautín. Pronto convirtió su estadía allí en oportunidad para adentrarse en la vida, personajes y costumbres de ese territorio, cautivado por su honda particularidad, tan diferente a la bohemia intelectual y artística en la que se desenvolvía habitualmente.

Referido a estos años en Quitratúe, Luco testimonia:

Yo vivía en plena selva. En torno al fogón de los peones, entre mates y trigos regulares, aprendí a conocer el corazón de mi raza. La viuda de Apablaza, por ejemplo, es una mujerona que vive todavía –vive en la faja sexta que conduce a Villarrica. (Barella, cit. en Pradenas, 2006, p. 259)

El dramaturgo realizaba sus recorridos por la zona con ánimo naturalista, recabando de forma prolija las variadas hablas de los distintos sectores que visitaba. De esta manera, entendió rápidamente que estas se diferenciaban según el sexo biológico de los hablantes y, también, según sus inscripciones en el tejido económico y social. Como lo relata su biógrafo:

Le gustaba conversar con los inquilinos, escuchar los sabrosos giros de lenguaje y adentrarse en su particular modo de ser. Cuando alguno (...) usaba una expresión criolla original, sacaba una libreta y decía entusiasmado: "a ver, cómo dijiste (...) repite eso" (...). Enseguida anotaba el término o frase con absoluta precisión: el vocabulario, los giros, las metáforas alusivas a la naturaleza en su inmensa variedad, la entonación típica, los arcaísmos castizos. (Obregón, 1999, p. 38)

Un ejemplo de su recuperación de dichos que metaforizan sentimientos con elementos de la naturaleza es el texto que le escribe al peón Remigio en *La viuda...*: "Nosotros no somos na de ulmo y también tuvimos su peazo e corazón. (...) ¡sil' amor es más constante que la cizaña y crece más luego que el yuyo!" (p. 207).

La diversidad lingüística consignada por Luco incluyó el mapuzungun, ya que Quitratúe está ubicado en la llamada Frontera o límite histórico entre los colonizadores españoles-chilenos y los poblados mapuche:

Muchos vocablos araucanos (sic) fueron también registrados (por Luco) debido a la conjunción que se produce en esta zona de las lenguas araucana (sic) y española con influencias recíprocas. Entre sus manuscritos se encuentra una traducción completa del Padre Nuestro al araucano. (Obregón, 1999, p. 30)

En *La viuda...* Luco recoge diferentes visiones de los mapuche, algunas de índole peyorativa, que dejan testimonio de los prejuicios que han existido históricamente en relación con los pueblos indígenas. Como cuando Remigio explica por qué las "indias" no incitan amorosamente a hombres como él: "las indias chama-lientas que hablan a gritos" (p. 207). De este modo, la obra de Luco aporta para comprender la historia de las relaciones entre el pueblo mapuche y los colonos chilenos. Vistos desde hoy, los términos absolutamente inaceptables como los que se refieren en el texto respecto de los mapuche, también nos ayudan a entender el nivel de violencia social que ha sostenido este conflicto en nuestra historia.

Las prácticas sociales y productivas, los usos y costumbres fueron objeto de su curiosidad, lo que le permite reconstruir en *La viuda de Apablaza* un sistema socio-cultural en sus variados agentes:

Se compenetra con rapidez de las faenas agrícolas en sus distintos ciclos; de la crianza ganadera, de las supersticiones; de la manera de vivir del pequeño hacendado; del hijuelero; del inquilino; del comerciante autóctono o peninsular (español); de las fiestas y diversiones, etc. (Obregón, 1999, p. 38-39)

En *La viuda...*, por ejemplo, Luco detalla en lengua de peón de campo las faenas agrícolas:

Ñico: Arrié las vacas pál corralón y lechamos... (...) Espués ensebé las coyundas y los cabrestos; acarrié cuatro sacos de tréol pa los güeyes y mancagüé al toro, pa que no se salga del pasto ovillo (...). Y aemás, le machuqué un pernil de grillo con raíces de frutilla a la vaca Chupilca, porque está con mal de orina. (p. 200).

El sonido es inseparable del entorno social que lo provoca y de la geografía que lo abraza, sonido ambiente que Luco transpuso en los textos de *La viuda de Apablaza* formando un sistema de comunicación acústica. Al finalizar el acto primero, cuando la Viuda realiza una confesión personal de una intimidad herida y solitaria,

Luco propone que sus palabras coincidan con el canto de amor nostálgico de su sobrina Celinda, que viene del interior de la casa, confundiendo con las voces “de los carreteros que empiezan a irse, avivando los bueyes”, para rematar con el canto de Celinda, cuya “voz llega desde más lejos” (p. 204). Con esta ambientación sonora –que forma parte de las acotaciones del dramaturgo para la puesta en escena– expresa el mundo campesino intra y extrafamiliar de la Viuda, que es parte de sí misma.

La importancia del medioambiente para la construcción de la identidad está relacionada con la forma en que la comunidad interpreta su territorio. Según A. D. Smith, la mayoría de las comunidades en su ocupación continua de un área determinada desarrolla una relación íntima con su territorio y ciertos rasgos de aquella población estarán influenciados por la geografía de su medioambiente. Inversamente, esta misma comunidad utilizará ese territorio específico como una forma de definir su noción de identidad (Barrie, s. a., p. 6).

De este modo, Luco integra en el texto de *La viuda de Apablaza* una inmensa cantidad de información recopilada por él en esas tierras, pero, a diferencia de como la consignaría un lingüista, un etnólogo o un naturalista social –como Darwin–, el dramaturgo la refunde creativamente en su texto para otorgarle a los personajes y a la intriga dramática una *verdad* a la vez psíquica, sociológica, antropológica y de naturaleza. Con ello, su recopilación de oralidades y sonoridades constituyen un paisaje sonoro que genera valor patrimonial (Barrie, s. a.).

Luco toma la idea de Zola de utilizar el método científico para estudiar la sociedad. Ese estudio de seres reales en sus ambientes en la zona de Cautín lo centra el escritor especialmente en la viuda González, dueña de una hijuela y productora de quesos, quien posee una personalidad recia que contrasta con el prototipo femenino de la época:

sobre la base de este personaje central Luco construyó la armazón dramática (...). La mayoría de los personajes, además de la Viuda (Ñico, don Jeldres, etc.), tienen una evocación de la realidad. Sin embargo, la invención de la fábula (pasión de la Viuda por su hijastro) es creación pura de Luco. (Obregón, 1999, p. 40)

El plan dramático sobre el que trabaja el dramaturgo es estricto, ya que todo el material de investigación que maneja lo organiza sobre la base de un texto subyacente: el de la tragedia griega. Su argumento está conducido por las transgresiones fundamentales de la cultura humana que observa en ese medio de la Frontera, las que no pueden sino desembocar en tragedia.

Los elementos que él maneja en su texto dramático están perfectamente articulados para que el lector/a o el espectador/a avance por este artefacto lingüístico, estableciendo asociaciones, reconociendo elementos, sacando conclusiones. Aun así, el autor está trascendido por una libertad creativa de despliegue poético de la que emana una sensibilidad propia de su autoría refinada, a la vez juguetona y audaz.

El fruto es una partitura perfecta de cuyo texto podemos disfrutar aún hoy, el que nos llega fresco desde hace 90 años. Hoy podemos imaginar a Luco involucrado en aquel proceso lúdico y experimental –al modo científico–, de construir las escenas, los diálogos y monólogos:

Para armar las distintas escenas se ayudaba de una serie de figuritas recortadas de cartón, representando los personajes, y los hacía moverse en un escenario de miniatura. No se dejaba llevar por la improvisación y, poco a poco, fue trabajando el material hasta llegar al resultado que conocemos. (Obregón, 1999, p. 98).

EJES TEMÁTICOS

a. Transgresión femenina y triunfo del binarismo patriarcal

Obregón califica a la viuda González, que sirvió de modelo al dramaturgo para caracterizar a la viuda de Apablaza, como una persona de la que “impresionaba su recia personalidad, hombruna y amatonada (...) personaje de una pieza” (Obregón, 1999, p. 39). Ya en esta calificación está la idea de una construcción de género que viola la norma heterosexual patriarcal: la mujer, en cumplimiento del deber ser femenino, ha de ser suave, frágil, modesta, en tanto esa visión reserva para el hombre biológico su opuesto: el ser recio, autoritario y matón.

Luco fundamenta estas características en su personaje de la Viuda al componerle como el *alter ego* de su marido muerto. De ella no conocemos su nombre propio, solo sabemos que fue la esposa de Apablaza, dueño de las tierras que ella habita y que a la muerte de este tomó lugar de la propiedad y su administración.

La Viuda es a la vez “la patrona” y “el patrón”, ya que junto con relacionarse con, y dar órdenes a las mujeres de la casa –como lo es su allegada sobrina Celinda–, lo hace con todos los trabajadores y peones de esa hijuela. Ha desarrollado un carácter fuerte –la llaman “decidida y brava” (p. 220)– para hacerse respetar y obedecer, y ha aprendido de las faenas de la tierra, convirtiendo su saber en el más completo de esa comarca. Habla con los peones en un lenguaje de autoridad inapelable, pero también con el lenguaje coloquial de quien conoce el carácter de su gente. Así, ejerce su vigilancia sobre todos sus subalternos, controlando los tiempos laborales de desplazamiento y trabajo en sus tierras, de sol a sol, ya que todos ellos, aun solteros, viven en dependencias especiales de la casona patronal. Es más temida que querida, y vive en un constante tira y afloja con los peones y con sus sobrinas que pugnan entre el cumplimiento a su vista y salirse con la suya a sus espaldas.

Esta situación de transgresión de las normas definidas para las de su género biológico, el femenino, marcada por el imperio de temperamentos y rasgos socioeconómicos y geográficos fuertes, primarios, propios de la zona de frontera en que Luco ambienta la obra, pronto revela sus rasgos insostenibles para la Viuda y su entorno. Hurtado lo desarrolla acabadamente en su ensayo “La viuda de Apablaza: la consumación trágica del deseo”:

La Viuda reconoce que su hombría y fortaleza tienen dos debilidades; una, el Ñico, cuya lejanía la descompone, porque para ella *el Ñico es más que si lo hubiera parío, es más que el hijo natural del finao*. Remigio enuncia la premonición trágica, al advertir que la Viuda *pierde el seso sin él, que no puee vivir sin el Ñico*. Su otra debilidad la descubre la Viuda al final del primer acto, con lo que rompe su equilibrio precario: ella, *qu'és la dueña, que ha debido hacerse hombre, tiene necesidad de abandonarse, como mujer aún sensual, en un ser amado: Solita... ¡Y entuavía estoy rebosando juventú! La sangre me priende juego en el corazón... ¡Pa qué querré tantas tierras y tanta plata, si me falta dueño!*. (1999, p. 9)

A fin de suturar estos dos vacíos emocionales y existenciales que la Viuda había generado para conducir sus tierras “como hombre”, pone como mujer sus ojos en Ñico, desestabiizando el vínculo amoroso del joven con Florita, su sobrina, venida de la ciudad. Son dos fuerzas que entran en combate: la de Ñico, considerado por los otros gañanes como “harto hombre”, lo que él reafirma diciendo: “pa eso soy libre, ¡y naiden manda aquí aentrol! (Ñico se golpea el pecho)” (p. 211) y la de la Viuda, de la cual Celinda cree que, en comparación con Ñico: “¡Es ma hombre mi tía!” (p. 208).



La viuda de Apablaza.
Dirección: Pedro
de la Barra. Teatro
Experimental de la
Universidad de Chile.
1956. Fotografía: René
Combeau. Programa de
Investigación y Archivos
de la Escena Teatral UC.

La viuda de Apablaza.
Dirección: Ramón Núñez.
Teatro de la Universidad
Católica de Chile.
1999. Fotografía:
Macarena Minguell.
Programa de
Investigación y Archivos
de la Escena Teatral UC.

La viuda de Apablaza.
Dirección: Rodrigo Pérez.
Centro Gabriela Mistral,
GAM. 2016. Fotografía:
Jorge Sánchez.
Gentileza GAM.



22. También conocido como *ius prima nocte*. Durante la alta Edad Media, en algunos territorios, derecho que se atribuyó al señor feudal para yacer con la esposa del siervo en su noche de bodas (RAE).

La Viuda se vale de la deuda que Ñico tiene con ella por la protección que le ha brindado desde niño, y le exige cumplir su “derecho de pernada”,²² como lo hacían los señores feudales con su vasalla o con la esposa del siervo, de ser los primeros en desposarlas o poseerlas cuando están de novias. La Viuda, en un gran acto de poder masculino frente al Ñico, le dice: “T’hey de hablar como hombre”, pero al hacerlo, paradójicamente, renuncia a la base de poder económico-social que la faculta para hablarle en esos términos. “Tuyas son las tierras, la plata... y la viúa. Mandarís más que yo... Porqu’hey tenío que verte queriendo a otra pa saber que yo te quería como naiden, como naiden te podía querer... (lo abraza estrechamente). Mi guacho querío!..” (p. 215).

Ñico, convertido en patrón de la hijuela con plenos poderes, desplaza a la Viuda y la trata sin miramientos: “La Viuda: La culpa jue mía (...) estoy fregá en mis intereses y en mis sentimientos. ¡Hey caío como una coipa vieja en el cebo!” (p. 219). Ella lucha contra la definición de lo femenino que ahora se instala en su relación personal y económica con Ñico, y añora recuperar su “hombría”. Su amigo español, don Jeldres, la incita a ello: “Apechugue, señora, y sea hombre como lo ha sido toda la vida”, pero ella se siente mujer al ser tratada como tal, es decir, débil: “¿Onde está mi goluntá de fierro? ¿De aónde mí’ha llegao esta flaqueza de mujer?” (pp. 218-19).

No es posible para la Viuda resolver la contradicción de su psiquis que pugna por mantenerse en el lado de los derechos masculinos, ahora imposibles de ejercer por ella, al tiempo que abomina de las limitaciones en que el sistema patriarcal la pone como mujer. En su caso, ni siquiera es compensada en su femineidad amorosa o en su dignidad de esposa por su marido. El suicidio es el último acto de valor que le devuelve, ante esa comunidad agraria, su lugar de reconocimiento, porque demuestra que, al decir de un peón, “jera más rehombre que toos nosotros!” (p. 225).

b. De la hacienda tradicional al capitalismo agrario

La Viuda intenta mantener con hidalguía la cultura de la antigua hacienda tradicional en esa pequeña sociedad formada por los que trabajan y habitan en su hijuela, situada en la frontera entre el mestizaje chileno y el dominio mapuche. En el punto anterior revisamos cómo ella ejercía de “patrón” con la doble acepción de persona con dominio en todos los aspectos de la vida de sus subalternos y de preocupación por sus vidas personales. El término “patrón” comparte su raíz con los términos “patriarcal” y con “padre”, y ella se desenvuelve en todos esos ámbitos exigiendo, controlando, disciplinando, educando, aconsejando, favoreciendo, protegiendo. Sus peones dicen de ella que, en un pacto implícito de favores recíprocos, “la viúa da cabimento, pero que no le falten en ná” (p. 208), ni en las platas, ni en las costumbres, ni en la servidumbre... ni en sus afectos y amores. La lealtad y el aprecio le son tan importantes como el respeto y la obediencia a su autoridad.

El sistema de hacienda se instaura con la colonización americana durante la modernidad europea y española, y funde la idea del señor feudal y del vasallo con la de la organización eficiente de la producción basada en sustentos técnico-científicos, conceptos que la Viuda sustenta, pero que no logra que los gañanes incorporen en su cultura. Y, aunque escribe detalladas listas de compras para sus encargos a la ciudad y luego pide cuentas del dinero entregado, cuidando su patrimonio, cuando hace negocios con los españoles vecinos se da tiempo para la amistad, la buena conversación y las confidencias.

Este sistema económico y de subjetividades amalgaman el ambiente de los dos primeros actos de *La viuda de Apablaza*, pero en el tercer acto las transformaciones experimentadas por Ñico son indicios de cómo, aun en esas lejanías del centro histórico que es Santiago, motor de la modernidad, se está produciendo un profundo cambio en el sistema agrícola chileno.

En el primer acto, Ñico ocupa un lugar intermedio entre naturaleza y cultura: aparece desde dentro de una parva de paja, semidesnudo, descalzo, y se refiere a sí mismo como parte del mundo animal y precultural:

¿Y di-aónde voy a sacar maneras, si aquí vivimos mesmamente como animales? Hay veces que me dan ganas de hacerme entender a puro lairío (...) Andan por ey otros mal encachados que no saben ni amarrarse la faja ni hombrearse el poncho. (p. 200)

En el segundo acto, un Ñico, enamorado de Florita, cambia su aspecto para establecer simetrías cómplices con ella. Florita representa la fuerza del progreso entre lo agreste y lo ilustrado (viene llegando de la ciudad a la que fue a educarse) y de la bella juventud mestiza. Comenta su hermana Celinda: "Cuando sepa (la Viuda) que el Ñico se compró zapatos pa parecerle bien a la Florita, que fue al pueblo a cortarse las chascas y que en las noches..." (p. 207).

En el tercer acto, tras certificar en notarías la propiedad de las tierras que le prometiera la Viuda y estampar en los lomos de sus animales a sangre y fuego sus iniciales de propietario, Ñico ya puede ejercer la patria potestad respecto de su esposa, la Viuda, ante quien fingió amor hasta lograr que todos sus bienes económicos estuvieran a su nombre. Comenta la Viuda:

Fuimos a Temuco y ey me hizo firmar la colchá e papeles de traspaso... ¡Qué me importaba a mí la plata si yo me creía dueña del dueño de too!" (p. 219); "Ni un novillo me quea. Ya'etá remarcá toa la hacienda. Ni una pulgá e tierra. Ñico la increbió toa a su nombre y pagó las contribuciones. (...) en un soplo e dos años, se deshizo too como si el finao me hubiera dejao, en vez de fortuna, un puñado de humo... (p. 220)

Con esa fortuna, el Ñico pone sobre su cuerpo todos los íconos del patrón de fundo: cuando le comentan: "Y hay que vei la paraíta que te gastái!", responde: "Toy perfeutamente e patrón, ¿núes cierto? Me ha cambeao la compostura, pero (con) el mismo corazón de guacho perdío..." (p. 217). Ese decir mismo corazón de antes es aplicable a Florita, pero no a los gañanes: a sus antiguos compañeros los trata con dureza, los insulta, les exige trabajo esforzado y opera con ellos como institución financiera capitalista, prestándoles dinero con altas tasas de interés. Su trato con los comerciantes de la zona es utilitario, poniéndose él en el lugar del empresario y reservando a la Viuda el rol casero de las relaciones sociales: "La platita, pásela p'acá...y la tertulia con la señora..." (p. 218).

Se puede entender así que la metáfora que Luco realiza en *La viuda de Apablaza* es una metáfora integral y sistémica de las grandes transformaciones políticas que vive Chile en esos años, desde gobiernos aristocráticos tradicionales vigentes en la primera República (siglo XIX e inicios del XX) hacia gobiernos de clases medias y de reformas modernas del Estado, aseguradas por la Constitución de 1925. En este decenio se instala un capitalismo industrial y financiero como concepto de progreso joven (Ñico: capitalismo agrario) que renueva y cambia, incluso con costos humanos y sociales, lo tradicional (la Viuda: la hacienda moderna con resabios feudales).

c. Ruptura de un tabú universal

Las transgresiones de los cánones de género se han tratado con frecuencia en la dramaturgia y la literatura occidentales. En Chile, se hizo a menudo en tono satírico y de comedia, pero lo que sitúa al modo de realizarlo en *La viuda de Apablaza* en un punto de no retorno es que, al modo de la tragedia clásica, en ella ocurre una violación de una norma tabú presente en todas las sociedades: según el antropólogo Lévi-Strauss, la de la prohibición del incesto.

Ñico es el hijo guacho del finado Apablaza, mestizo, como Florita, por ser su madre indígena. Hijo no reconocido por el hacendado, vivió despreciado porque, como le cobra la Viuda, “no tenía nombre (...) yo te recogí, t’ice lavar y te di ropa... Aquí, en esta casa aprendiste a ser hombre...” (p. 215). Ella asumió para él el lugar de la madre biológica, la que seguramente volvió a su comunidad indígena tras parir al hijo de Apablaza. La Viuda mantiene esta relación madre/hijo con Ñico, lo nombra su capataz cuando muere el finado, hasta que descubre que él aprendió bien con ella a “ser hombre”.

La Viuda es consciente de que al cortejar a Ñico está transgrediendo una norma, no quizás ante los peones que le deben obediencia y “cabimiento en too”, sino ante quienes pertenecen a la cultura hispana: sus amigos comerciantes. Cuando invita a Ñico a tomar vino para inducirlo a su “avenimiento” amoroso/económico, se pregunta a sí misma por sus límites y se responde que no los tiene:

¿No tendré derecho entonces a tomar (vino) mano a mano con el que curdía mis sembras, (...) y qué, aquí, en m’hijuela, el hombre p’a too...? ¿Se disgustarán las visitas si la viú de Apablaza se confiancea con el hijo de su finao? Pa eso mando yo... (p. 214)

Ese “hombre p’a too” en que se ha convertido el Ñico equivale, en su visión, “a las mujeres pa too” que son las sirvientas e hijas de inquilinos para sus patrones. Pero acá hay un acicate mayor: la Viuda está prendida de deseo sexual y amoroso por el Ñico porque ve en él a su propio marido revivido: “Te parecís al finao, qué tu padre. Tenís las mismas hechuras d’él; los ojos íden cuando él era guaina y estábamos enamoraos. (Suspira hondamente) ¡No te casís, Ñico! (...) Desde hoy en adelante, vos reemplazái al finao”.

El hijo se convierte ahora en marido, cumpliendo el designio prohibido del incesto. Para todos es evidente que Ñico solo la ve como madre: se lo aclara Don Jeldres: “yo, que conozco a los hombres, he visto que tiene por usted un respeto de hijo” (p. 219). Por eso, la transgresión está radicada en la Viuda, artífice de este vínculo que troncha otra relación que también quedaba en familia, aunque de modo “natural”: la de Ñico con Florita, la sobrina de la Viuda.

Es el mismo Ñico quien verbaliza y califica duramente esta relación incestuosa: “parecía qu’el finao iba a saber la canallá que usted iba a cometer conmigo (...) a un huaso bruto no se le ocurren estas maldades, estos desavenimientos descontrapesaos, en los que la casi maire se casa con el casi hijo” (p. 221). Con esta sentencia ética, la obra cumple el fin pedagógico y moral de la tragedia clásica: advertir al público que se prevenga de no incurrir en estas transgresiones del tabú, so pena de terminar en muerte y tragedia atroz como le ocurre a la protagonista.



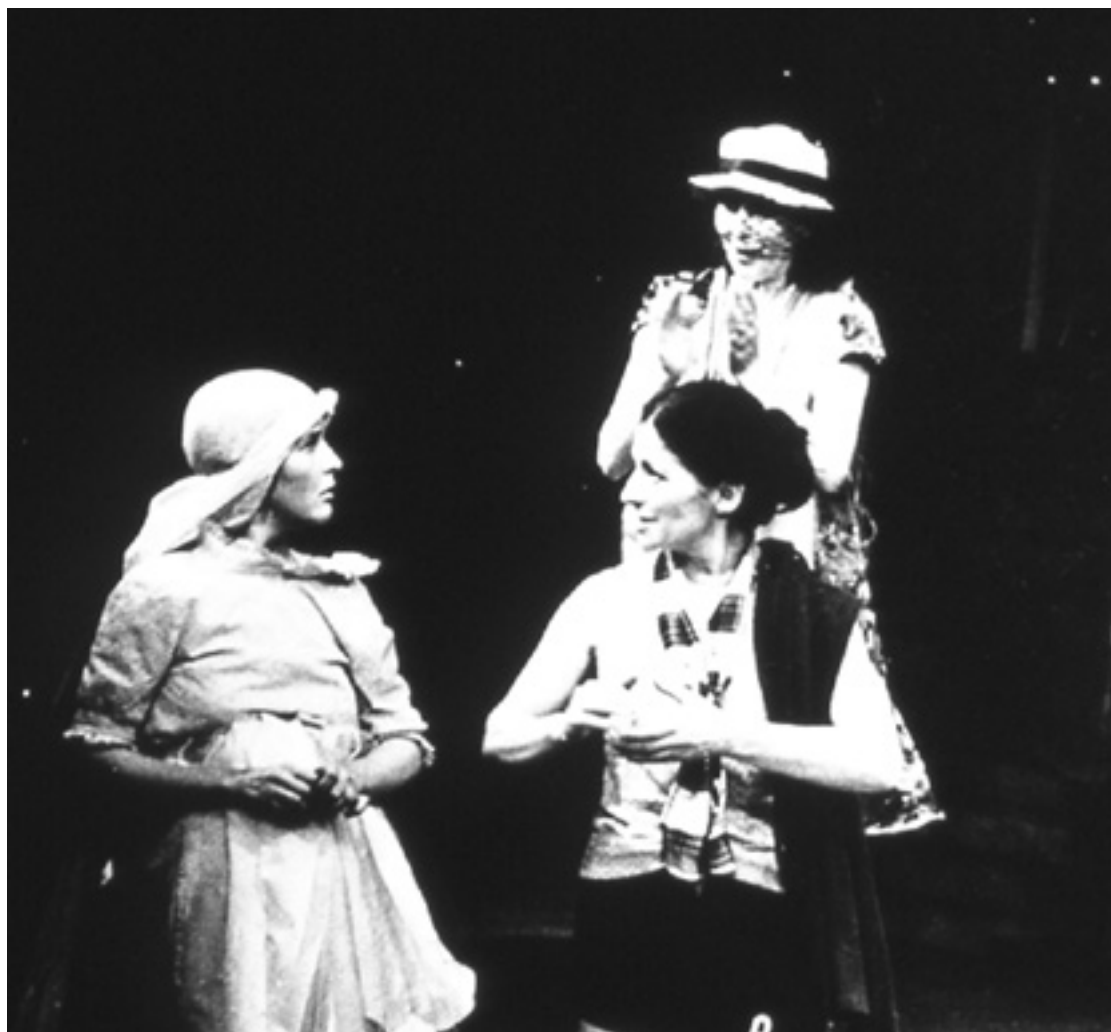
Confirmamos, así, que el verdadero metatexto que ocupa Luco para organizar su material de investigación de la cultura oral y del ambiente socioeconómico de Quitratúe, en esa selva de Cautín adentro, es la tragedia clásica. Es en este sentido que la crítica literaria ha establecido como intertextos de *La viuda de Apablaza* a *Fedra*, de Racine, y a *Hipólito*, de Eurípides, con la diferencia de que la consumación del incesto suele, en el terreno de lo consciente, estar tapada en estas tragedias por un velo de desconocimiento: Edipo no sabe al momento de casarse y yacer con Yocasta que ella es su madre, y el horror que le produce saberlo lo lleva a sacarse los ojos que no vieron lo que debieron ver.

El personaje de la Viuda de Apablaza sí sabía que Ñico era (como) su hijo, pero el deseo fue más fuerte en ella y el poder de patria potestad del que gozaba (¿también contra natura, según los códigos de la época?) la tentaron y facultaron a fraguar y ejecutar tal consumación. Ñico reafirma, ante el cadáver de la Viuda, su condición de hijo de ella, lo que restaura la valía de la mujer: “¡Si’ha matao la viúa; ¡Si’ha matao! Y yo que la quería más que a mi maire, más que a naiden en el mundo...” (p. 225).

La viuda de Apablaza.

Dirección: Pedro de la Barra. Teatro Experimental de la Universidad de Chile. 1956. En escena:

Carmen Bunster y Mario Lorca. Fotografía: René Combeau. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.



Tres Marías y una Rosa

El rol social de las artes: la puesta en escena en contextos de crisis

Tres Marías y una Rosa.
TIT. 1979. Programa de
Investigación y Archivos
de la Escena Teatral UC.

FICHA TÉCNICA. TRES MARÍAS Y UNA ROSA (1979)

- > **Género:** Drama
- > **Corriente:** Teatro realista
- > **Dramaturgia:** David Benavente y Taller de Investigación Teatral (TIT)
- > **Dirección:** Raúl Osorio
- > **Compañía:** TIT
- > **Diseño integral:** Ramón López
- > **Elenco:** Soledad Alonso, Luz Jiménez, Miriam Palacios y Loreto Valenzuela.
- > **Estreno:** Sala Teatro del Ángel, 1979
- > **Otras puestas en escena:** Raúl Osorio (2009) con un nuevo elenco: Cecilia Cucurella (Maruja), Priscila Huaico (María Luisa), Catalina Bianchi (María Ester), Javiera Osorio (Rosa).
- > **Material de archivo:**
 - Documentos:** Texto dramático *Tres Marías y una Rosa* (1979). Disponible en Biblioteca Digital Scribd.
 - Material audiovisual: Resumen *Tres Marías y una Rosa* y Material complementario para comprender la obra *Tres Marías y una Rosa*.

SÍNTESIS ARGUMENTAL

Esta obra narra la historia de cuatro arpilleristas que pertenecen a un taller en el que diariamente se reúnen para realizar sus tejidos, poder venderlos y así mantener a sus familias. Los personajes de esta pieza teatral son: María Ester, María Luisa, Maruja y Rosa, además de la voz en off del Negro, esposo de Maruja. Además están los personajes de fondo, que representan a los esposos e hijos de cada una de las arpilleristas, quienes forman parte importante de la historia, a pesar de que nunca aparecen en escena, pero influyen en las acciones de cada uno de los personajes centrales.

La historia se inicia con Maruja y María Ester arreglando la casa de Maruja, ya que deben comenzar su labor diaria de tejidos. María Ester es una mujer abusada físicamente por su esposo y llega normalmente a su trabajo golpeada. Maruja es la encargada de ir a vender las arpilleras que se realizan en el taller, porque conoce el mercado donde la gente gusta de comprar este tipo de artesanías, sobre todo los extranjeros.

Luego entra en escena Rosa, una nueva arpillerista que quiere unirse al taller porque su esposo tiene problemas en su trabajo, una fábrica donde hace muñecos de plástico con imágenes de las caricaturas de Walt Disney. También aparece María Luisa, que se encuentra obsesionada con aspectos religiosos, sobre todo con el Juicio Final que vio representado en la película *Michaelangelo*, en la que actúa Charlton Heston.

Como las cuatro arpilleristas pasan penurias al no poder vender sus arpilleras, María Luisa y María Ester deciden abandonar el taller de Maruja e irse con Carmen, una arpillerista que vende su material en una boutique de Providencia. De esta manera, Maruja y Rosa se quedan solas tratando de que el taller no se vaya a la ruina. Pero un día reciben el pedido del sacerdote del barrio para realizar una arpillera de gran formato que será colocada en el templo de la comunidad, así que ambas mujeres retoman el tema del Juicio Final que María Luisa estaba realizando.

Al pasar unos días, María Ester y María Luisa deciden regresar al taller de Maruja porque Carmen no había logrado vender sus arpilleras en la boutique. Maruja las perdona por haberse ido y ahora las cuatro siguen realizando la arpillera del Juicio Final que les dará dinero y, además, todas las personas de su comunidad observarán su trabajo cada vez que vayan al templo.

POR QUÉ ESTUDIARLA.

La fuerza del colectivo, arte como resistencia

Estrenada a fines de julio de 1979, durante la dictadura militar, *Tres Marías y una Rosa* llevó a las tablas la realidad de cuatro pobladoras que confeccionaban arpilleras para venderlas y subsistir en medio de la ola de cesantía que afectaba a la sociedad chilena, y que, reprimida, debía soportar en silencio las angustias y desgracias del régimen militar. Sin embargo, estas mujeres se organizaron no solo para subsistir económicamente mediante la venta de las arpilleras, sino para, a través de la creación de estas telas bordadas, alzar la voz y contar sus propias historias y las de otras personas –que también eran las suyas–, a modo de denuncia y protesta ante la angustiante realidad que les tocaba sobrellevar, y de paso con su arte mantener viva la memoria respecto de los tormentos a los que era sometida una parte de la población del país.

La crítica teatral de la época alabó su aparición y se refirió en estos términos a la obra:

Estas *Tres Marías y una Rosa* emergen a la escena con una carga de verdad, de compenetración actor-personaje, de asimilación verbo-gesto de un estrato social bien definido, pocas veces vistos en el teatro realista chileno...es el directo resultado de un método que va más allá de la descripción naturalista y que busca desentrañar la esencia de un fenómeno social en toda su complejidad. Situándose en el medio de los desocupados, la obra revive las experiencias artesanales como nuevas formas de subsistencia y a la vez como expresiones de una creatividad popular (...) a través de su trabajo, estas artesanas aprenden nuevas facetas de la amistad, la solidaridad, la organización, la economía, en un microcosmos que refleja las alternativas de la existencia de toda la sociedad (...) (Román cit. en Hurtado y Ochsenius, 1980, p. 76)

El origen de esta pieza teatral fue fruto del trabajo colectivo de cuatro actrices del Taller de Investigación Teatral (TIT) –Miriam Palacios, Luz Jiménez, Soledad Alonso y Loreto Valenzuela– con su director, Raúl Osorio, quienes durante casi dos años asistieron a los talleres de arpilleras que albergaba la Vicaría de la Solidaridad. A esta labor se sumó posteriormente el dramaturgo David Benavente, quien escribió el texto dramático.

La obra estuvo a punto de ser censurada. Incluso, Osorio y Benavente tuvieron que declarar ante el Ministerio de Defensa. Tras el citatorio, militares acudieron a ver la obra, pero como no encontraron nada censurable, la pieza siguió en cartelera. Pese al contexto de restricciones impuestas por la dictadura, *Tres Marías y una Rosa* se presentó durante un año y medio a tablero vuelto, y recibió varios premios. Ante tal panorama, el teatro se alzó como un “actor estelar” para comenzar a denunciar las inequidades, los miedos y las frustraciones originados en esa época. Posteriormente, el elenco realizó una gira al extranjero que fue alabada por la prensa internacional, visitando diferentes ciudades de Brasil, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, Suecia, Alemania y Francia.

La elaboración de las arpilleras y la manera en que sus creadoras se organizaron, se constituyó en un símbolo del esfuerzo colectivo, la solidaridad, la creatividad y la dignidad. Además, en la obra se expone la condición de dependencia de estas mujeres artesanas, que con ingenio y fortaleza tejen una vía para no sucumbir ante las penurias circundantes de su marginalidad, todo ello matizado por el humor de los diálogos domésticos de las protagonistas. Esto también fue un tema destacado por la crítica de la época:

la obra realza ese heroísmo cotidiano, hecho de esfuerzo, humor, ironía y fe en la vida. Cada una de ellas asume su rol y se define frente al hombre (...) la obra destaca, sin eufemismo ni optimismos consoladores, la situación de dependencia múltiple de la mujer en nuestra sociedad, en cuanto su vida está permanentemente sujeta a decisiones ajenas y su libertad de optar está circunscrita a un marco reducido. (Román cit. en Hurtado y Ochsenius, 1980, p. 77)

En la labor cotidiana de coser, elegir lanas, dibujar sobre un trozo de tela, las cuatro mujeres vuelcan sus esperanzas, sueños y frustraciones dianas. Junto con las arpilleras que se van fabricando sobre el escenario, se hilta también la vida de cada una de ellas, se entrecruza el presente y el pasado (...) El trabajo es, de esta manera, una forma de conocimiento, una raíz humana y cultural por el cual las mujeres se expresan, nacen a la vida, encuentran una compensación entre humorística y tierna de sus otras frustraciones vitales. (Piña, 1979, p. 576)

Finalmente, lo que hace emblemática a *Tres Marías y una Rosa* y le reserva un lugar en la historia del teatro chileno es, en palabras de Raúl Osorio, su director:

Esta es una obra que, junto con otras, forman parte de las obras clásicas del teatro chileno. Estas han sucedido en algún momento en la historia del teatro del país y en la historia de la sociedad y han tenido una presencia muy importante, no solo artística, sino que social y política. Son portadoras de voces que hablan de lo que sucedía en ese momento de la historia de Chile, y han estado construidas de tal manera, en términos de estructura, de construcción de personajes, de la calidad artística que tienen, tanto por su texto como por la puesta en escena en el momento que correspondió, que permanecen en el tiempo, traspasan el tiempo, no solamente por las temáticas, sino por la factura. Hoy esas obras pueden darse en el presente y tener una vigencia que nos transmite mensajes de otros tiempos de la historia de nuestro país pero que también nos remiten a situaciones, temas y sentidos que tienen que ver con el presente, no solamente con el pasado. Nos recuerdan el pasado, pero nos hacen conscientes del presente. (Osorio cit. en Zaliasnik, 2010, p. 196)

Tres Marías y una Rosa.
Dramaturgia: David Benavente y TIT. En escena: Loreto Valenzuela, Miriam Palacios, Soledad Alonso y Luz Jiménez. Grupo TIT. 1979. Fotografía: Ramón López. Programa de Investigación y Archivos de la Escena Teatral UC.



CLAVES CREATIVAS

a. Procedimiento teatral: observación de la realidad, construcción del imaginario

Tres Marías y una Rosa es un excelente ejemplo de un método de elaboración de dramaturgia y de escena teatral fundado en la creación a partir de la investigación directa de la realidad. En las décadas de 1960 y 1970, los sectores marginalizados de la sociedad (hombres, mujeres y jóvenes pobladores, campesinos, obreros, estudiantes) atraían fuertemente a artistas e intelectuales. Había una sed por conocer más fielmente sus realidades, no a través de discursos ideológicos ni de tradiciones generadas desde la mirada del poder. ¿Cómo lograr un conocimiento más veraz de esas personas y de su desenvolvimiento social para integrarlas a nuestro paisaje y enriquecer nuestro mundo con sus realidades más propias?

Sobre la base de esta inquietud emerge el “artista como etnógrafo” (Foster, 2001), que retorna a lo real para capturar los rasgos más significativos de las personas, grupos y espacios sociales que le preocupa conocer y consignar en su trabajo de arte. Ese trabajo de etnografía lo realiza mediante un contacto experiencial personal con esos “otros/as” en sus contextos habituales de vida, experiencia directa que complementa con fuentes documentales primarias, no interpretadas por terceros/as.

La intención es que esos rasgos de primera fuente permanezcan accesibles para el espectador/a que interactúa con el proceso expresivo resultante de aquella experiencia de acercamiento a lo real, aportándole a ese interlocutor/a la sensación de que tuvo ante sí a esos seres y a sus realidades en sus aspectos más significativos. Ello incluye un conocimiento tanto de sus facetas individuales y contingentes, como también de sus sustratos socioculturales y de vínculo con la naturaleza, en tanto hábitat transformado e intervenido por el ser humano.

El TIT, compañía que generó los primeros materiales de la escenificación y el texto de *Tres Marías y una Rosa*, estaba integrado hacia fines de la década de 1970 por el director Raúl Osorio y cuatro actrices-estudiantes, todas ellas de la Escuela de Teatro UC: Soledad Alonso, Luz Jiménez, Malucha Pinto (reemplazada después por Miriam Palacios, quien no pertenecía a la Escuela de Teatro UC) y Loreto Valenzuela. En esta escuela hasta hoy se enseña a los y las estudiantes a aplicar la herramienta de la observación participante. Esta se traduce en que el actor o la actriz se aproxima sensiblemente a personas y a colectivos que tensionen el propio “yo” del observador/a desde las diferencias/similitudes que puedan ir emergiendo entre ambas partes. Lo que observan de esas personas es lo realizado por ellas en tres ámbitos de acción: sus desenvolvimientos corporales (acciones físicas), sus conversaciones y discusiones (discursos lingüísticos) y sus modos de imaginar y planear sus vidas (acción como conocimiento creativo) (Costa, 2017, p. 18).

Realizar estas observaciones en copresencia con las personas o colectivos investigados aporta al observador/a un compromiso empático con los sujetos a conocer, convirtiéndolos en significativos emocionalmente, como también permite obtener una aproximación sensitiva compleja que incluye olores, texturas, gestos, miradas, entonaciones de voz, léxicos, modos de dirigirse al otro/a, de relatar(se) a sí mismos/as, etc. La aspiración es a quebrar los binarismos, buscando no idealizar ni estigmatizar a esas personas y a su realidad, sino asumirlas en sus particulares modos de ser, estar y actuar en la vida, con sus realizaciones, logros, crisis y desafíos.



Tres Marías y una Rosa.
 Dirección: Raúl Osorio.
 Teatro Nacional Chileno.
 2010. Programa de
 Investigación y Archivos
 de la Escena Teatral UC.

Estas experiencias de convivencia y observación las puede consignar el/la observador/a de modo mental (recordar para luego relatar), por escrito (cuaderno de notas), por imágenes (dibujos esbozos, sketches), por reproducción mecánica operada en espacio/tiempo presente (grabadoras, cámaras fotográficas, registros de video), lo que se complementa recopilando material producido en cualquier soporte por las propias personas observadas o por terceros acerca de ellos. Un requisito ético de este tipo de investigación en terreno es informar a las personas del trabajo de observación que se está realizando respecto de ellas, de sus objetivos y uso posterior, y solicitar su consentimiento.

Dado que en la experiencia interpersonal experimentamos flujos emocionales y sensaciones, y activamos pensamientos de acuerdo con nuestra propia biografía y capital cultural, lo que consignamos o experimentamos a través de la observación participante no construye una realidad espejo o un “segundo real”, sino requiere de un segundo proceso de exploración de lenguajes para poder reelaborarla en una síntesis personal significativa, compartirla y luego generar conocimiento en común con un colectivo artístico o un grupo curso. En otras palabras:

Este método de observación de la vida social adquiere (para quien observa) un fuerte compromiso interno, pues el proceso de percibir implica captar [...] el propio sentir del sujeto investigado; accionar que integra la corporalidad, reconociendo tanto su particularidad física como su historia de vida, contexto y [...] otras variables que influyan sobre su modo de habitar la realidad, (como también) el entramado social de relaciones y conflictos que se dan en torno al individuo observado. (Vergara, 2017, p. 12).

La crítica de entonces destacó los frutos de este método, al decir:

La religiosidad de estas mujeres, primitiva y entendida fundamentalmente como una reivindicación de la justicia social, es otro de los aspectos importantes de la obra. (...) La fluidez y el poder de convicción de la obra es resultado directo de su lenguaje (...) asimilado por las actrices no sólo en sus giros y neologismos, sino también en sus modalidades fonéticas ... evitando la frecuente uniformización que se hacía en nuestro teatro de los personajes populares. (Román cit. en Hurtado y Ochsenius, 1980)

b. Estrategia de creación: crear desde la investigación participante

El TIT, derivado de la Escuela de Teatro UC, crea desde una estética de la observación. ¿Qué los motivó a observar este particular ambiente social en los primeros años de la dictadura? En un artículo de prensa descubrieron que existían las arpilleristas:

Lo encontramos impresionante: eran mujeres, esposas de cesantes que participan en los talleres de la Vicaría de la Solidaridad confeccionando bordados en los cuales expresaban las cosas que les ocurrían. Hablaban, por ejemplo, del amor que se cansa con la cesantía, del problema de la dignidad del trabajador. (Hurtado y Ochsenius, 1980, p. 6)

Fueron tres años -entre 1976 y 1978- los que estas actrices dedicaron a la observación en el taller de la Vicaría de la población Lo Hermida. Lo observado sensiblemente allí y registrado por cada una de ellas era luego recreado ante el director y el colectivo para construir los personajes teatrales: llevaban a sus propios cuerpos y palabras sus memorias físicas, sensoriales y emotivas de las acciones realizadas por las mujeres a quienes habían observado, así como también lo que imaginaban, pudieran realizar o decir alguna de esas mujeres en ciertas circunstancias.

Al inicio del proceso, los ejercicios realizados atañían a su observación de varias arpilleristas, pero con el tiempo cada actriz fue concentrándose en alguna en particular que le resonaba en algún sentido. Acerca de esto, la actriz Luz Jiménez cuenta:

si algo caracteriza nuestra manera de trabajar con nuestros personajes es la afectividad que nos liga a ellos... cuando yo observo a una mujer, la diferencia que hay entre lo que yo hago y lo que hace un imitador profesional es que yo tengo ... con esa mujer un compromiso afectivo, ético y artístico. (Hurtado y Ochsenius, 1980, p. 61).

Tras un tiempo de poner en común sus ejercicios de lo observado, los participantes del taller van identificando la columna vertebral o “el problema más importante que nos cuentan que viven los protagonistas de ese mundo” (Hurtado y Ochsenius, 1980, p. 8), y elaboran un borrador de guion teatral que luego comparten con el dramaturgo Benavente. Este funda el primer acto de su obra escrita en dicho material surgido de la observación, para luego, en su segundo acto, realizar una proyección imaginativa más libre, aunque de algún modo asociada a dicho sustrato.²³

En relación con este proceso creativo, es necesario considerar que una actriz o un actor no son una tabla rasa en la cual se improntan sin más las corporalidades, actitudes, acciones observadas por ellos de terceros. Por el contrario, estas observaciones son procesadas en vínculo con la propia subjetividad y corporalidad activa del observador u observadora.

23 Benavente, al ir escribiendo el texto dramático, solicitó a las actrices que improvisaran en torno a ciertos temas que él detectaba aparecían de modo embrionario en ese primer esqueleto dramático, para así mantener coherencia con lo “real” observado por estas.

EJES TEMÁTICOS

a. Las arpilleristas de Lo Hermida

24. Tesoros Humanos Vivos es un reconocimiento entregado en Chile a individuos o colectivos de personas por ser portadoras de manifestaciones del patrimonio cultural inmaterial del país. Propuesta por Unesco, el Ministerio de las Culturas (entonces Consejo) adhirió a esta iniciativa en 2009. Más información en sigpa.cl

Declaradas Tesoros Humanos Vivos²⁴ por la Unesco, las arpilleristas de Lo Hermida son cultoras de la artesanía tradicional chilena. Este oficio patrimonial, realizado históricamente por mujeres, hereda de la textilería sudamericana ancestral la idea de simbolizar una posición, un lugar, un origen o la identidad de un colectivo. Hoy se revisita esta tradición, recreándola, para elaborar paisajes identitarios cosidos a mano con telas de colores que se vuelven una ventana de la memoria. A través de materiales residuales como retazos de género, lanas y sacos de cáñamo o yute, germina un relato que hilvana concreta y simbólicamente nuestra tradición y nuestro presente.

Violeta Parra, en 1958, se apropia de este manifiesto artístico de tradición indígena-campesina cuando, por causa de una hepatitis, debe permanecer largo tiempo en cama: “Tanto tiempo no podía quedarme sin hacer nada. Un día vi lana y un pedazo de tela y me puse a hacer cualquier cosa”, explicaría Violeta Parra a la TV suiza en una entrevista concedida en 1965. Y es precisamente esa lana y esa tela las que le permiten ser reconocida seis años después en una exposición de sus textiles en el Museo de Artes Decorativas del Palacio del Louvre, en Francia.

Pronto nacen los talleres colectivos de arpilleristas y se desarrollan exposiciones internacionales en la Bial de Sao Paulo, el Metropolitan Museum of Art en Miami y el Musée de L’Athenée en Ginebra, corriente creativa que llega a impresionar a Neruda, quien escribe:

En este último invierno comenzaron a florecer las bordadoras de la Isla Negra. Cada casa de las que conocí desde hace treinta años, sacó hacia afuera un bordado como una flor. Estas casas eran antes oscuras y calladas; de pronto se llenaron de hilos de colores, de inocencia celeste, de profundidad violenta de roja claridad. Las bordadoras eran pueblo puro y por eso bordaron con el color del corazón. Nada más bello que estos bordados, insignes en su pureza, radiantes en su alegría, que sobrepasó muchos padecimientos. (1978, p. 118)

Los matices fulgurantes de los que habla Neruda se transforman en las telas de la resistencia cuando, desde 1973, dibujan la adversidad. Durante la dictadura militar y a través de la Vicaría de la Solidaridad, impulsada por la Iglesia católica como lugar de protección y acogida a quienes les eran violentados sus derechos humanos, este oficio se transformó para muchas mujeres pobladoras en sustento económico e instancia de encuentro comunitario que les permitió sobrellevar las experiencias difíciles en un tiempo en que la existencia misma estaba desafiada. A través de este antiguo oficio de hilo y aguja, las arpilleristas, en este momento coyuntural de nuestra historia, construyen disenso y también autoafirmación sensible y activa.

Los talleres de arpilleristas de la Vicaría son el antecedente del Taller de Arpilleras de Lo Hermida, nacido en 1976 en la toma de terrenos de ese sector de Santiago. En sus telas bordadas han quedado consignadas las percepciones y vivencias respecto de las sucesivas etapas políticas, de la vida cotidiana y popular experimentadas por ellas durante estos años hasta las disyuntivas vitales del Chile de hoy.



Nacen los talleres de arpilleras. 1983. Fondo Isabel Margarita Morel Gumucio. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.



Familiares encadenados. 1991. Fondo Beatriz Brikkmann. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

b. Sobrevivencia en tiempos de crisis: tejer para sobrevivir

25. Para aportar a soluciones habitacionales, en 1954 el gobierno de Ibáñez creó la Corporación para la Vivienda (CORVI), y luego el gobierno de Frei Montalva la "Operación Sitio". Pero estas medidas no fueron suficientes y, desde la emblemática toma en 1957 de La Victoria en el Zanjón de la Aguada, se precipitó el fenómeno de las tomas de terreno: entre 1967 (año de la toma de Lo Hermida) y 1972 se produjeron más de 400 tomas en Santiago, resultando que el 10% de su población se estableció mediante este procedimiento de organización social, que luego pactó con el Estado sus formas de asentamiento y de mejora en infraestructura y servicios.

Aunque iniciado a fines del siglo XIX y asociado a procesos de modernización, industrialización y centralización urbana, el desplazamiento de un número considerable de población hacia las grandes ciudades en busca de mejores oportunidades de vida generó el problema de los llamados "sin casa". Entre 1957 y 1972 se reanudó con fuerza este ciclo migratorio, y los cientos de miles de habitantes sin vivienda se organizaron para conquistar un lugar para vivir, apropiándose a través de las "tomas" de terrenos baldíos.²⁵ Algunas de estas se realizaron en forma pacífica, pero otras fueron violentadas por la represión que buscaba expulsarlos de allí. Las mujeres participaron activamente en este proceso y fueron además apoyadas por políticas de Estado, tales como la Promoción Popular del gobierno demócratacristiano y sus centros de madres. La reconversión estructural de la sociedad y de la economía, realizada hacia 1975 por la dictadura militar, aplicó políticas ligadas al neoliberalismo económico, como la llamada "política de shock sobre la base del disciplinamiento social represivo". Esta provocó en el periodo retratado por *Tres Marías y una Rosa* una cesantía cercana al 30%, debido a la quiebra de numerosas industrias, la disminución del empleo público, la destrucción de organizaciones sociales, la exoneración de empleados y obreros ligados políticamente al gobierno de la Unidad Popular, entre otras consecuencias.

La condición básica para pertenecer al Taller de Arpilleristas de la Vicaría, integrado solo por mujeres casadas, era según el texto de la obra "que el marido [fuese] cesante" (p. 246). Es el caso de las mujeres observadas en el trabajo de investigación del TIT: la cesantía de los maridos las impulsa por primera vez a salir del hogar para integrarse a un espacio ya no de organización vecinal o capacitación en labores femeninas útiles al hogar, sino a uno laboral que, aunque informal, les permita alimentar a sus familias y niños que sufren de hambre y otras necesidades básicas. Con esta frase se concebía a la sociedad popular como organizada por familias heterosexuales con marido proveedor y esposa encargada de las labores domésticas y del cuidado de los hijos. Perteneciendo estas arpilleristas a una población formada por una toma de terrenos reciente (1967), la vulnerabilidad social es allí generalizada y la ayuda que pueden prestarse unos a otros no es ya sostenible.

Los personajes de la obra recalcan su estar al límite de la sobrevivencia, crisis que coexiste con el miedo por la vigilancia policial y los allanamientos a las casas de la población, la persecución política, la detención y desaparición de las personas, circunstancias que se expresan directa o veladamente en la obra: dice María Luisa respecto de la Rosita, embarazada de su tercer crío: "esta mañana se quería tirar de cabeza al Mapocho, no come na! Yo tengo que andarle pasando tacitas de arroz, tacitas de azúcar (...) no tiene con qué parar la olla" (p. 246), pero ella misma está en similar situación de urgencia: "los cabros se levantan en la noche a comer, donde no se quedan nunca tranquilos"; "tengo que darle de comer a mis chiquillos ahora" (pp. 243, 266).

c. Crisis y reconstrucción de identidades de género

Las mujeres/personajes de la obra se transforman en jefas de hogar al sostener económicamente a sus familias con su escuálido ingreso, obtenido por el trabajo de confección de arpilleras que la Vicaría vende en el extranjero y que luego les retribuye dándoles un porcentaje de lo recaudado. Este cambio en la tradición patriarcal ancestral en que antes vivían, impacta sus relaciones de pareja: Maruja recibe la presión psíquica y violencia verbal de su marido, agobiado por permanecer inactivo en la casa; María Luisa es jefa de familia uniparental porque su marido migró a los países vecinos en busca de trabajo; María Ester es víctima de violencia física por parte de su marido que, además, enamora a otras mujeres gracias al dinero que ella le pasa, mientras que Rosa logra equilibrar su relación con su marido, quien está “cuidando a los chiquillos mientras yo hago arpilleras” (p. 283).

Alguna mujer portadora de la tradición de las arpilleras les transmitió a estas noveles arpilleras su saber, y ellas fueron tirando sus hilos para apropiarse del oficio y enlazar con ellos a las nuevas integrantes. Un cuadro fundamental en la obra es el ritual de iniciación en este oficio que las mujeres más antiguas del taller hacen a la más joven, Rosa. En ese momento comparten el sentido que para ellas tiene crear arpilleras: para Maruja es un lugar de memoria traumática y de denuncia contingente (expresar el desamparo del marido dirigente obrero al perder su trabajo); para María Ester es operar con la lógica de mercado (producir arpilleras en serie con motivos vendibles) y para María Luisa es proyectar en ellas mundos interiores poéticos (sueños y visiones de mundos imaginarios).

De estas arpilleras personales se transita en el segundo acto a realizar colectivamente una gigante, el tapiz mural encargado por el cura para la capilla de la población. Plasman en ella lo personal y social entretelado con relatos bíblicos expresados en el Juicio Final a modo de Juicio Chileno, en el cual ellas puedan llegar a la gloria para cambiar su situación social marginal, castigar el machismo de sus maridos y la violencia mercantil del país, y también para enfrentar la violación de los derechos humanos.

Con el andar del tiempo se han convertido a través de su oficio de arpilleras y de su organización como taller en mujeres empoderadas, que ejercen sus capacidades creativas con un sentido de reconstrucción de sus vidas, contextos y visiones de mundo. Mientras al final de la obra tres de ellas celebran el “abuenaamiento” con sus maridos, Maruja, la líder del colectivo, baila la cueca sola frente a la Arpillera del Juicio Chileno.



Hija de tigre

Crear memoria desde el yo documental ficcionando el archivo en escena

Hija de tigre. Dramaturgia y dirección: Pilar Ronderos. En escena de izq. a der.: Daniela Jofré, Ebana Garín y Carolina Díaz. La Laura Palmer. 2016. Fotografía: Rodrigo Ruiz.

FICHA TÉCNICA. HIJA DE TIGRE (2016)

- > **Dramaturgia:** Pilar Ronderos e Ítalo Gallardo
- > **Dirección:** Pilar Ronderos
- > **Género:** teatro contemporáneo-documental y biográfico
- > **Compañía:** La Laura Palmer
- > **Escenografía e iluminación:** Rodrigo Ruiz
- > **Diseño gráfico:** Carola Sánchez
- > **Elenco:** Ebaná Garín, Daniela Jofré y Carolina Díaz
- > **Estreno:** Teatro de la Memoria, 2016
- > **Material de archivo**
 - » **Material audiovisual:** Resumen de *Hija de tigre*: y Material complementario para comprender *Hija de tigre*. Disponible en [Ondamedia](#), plataforma del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
 - Tráiler *Hija de tigre*: Disponible en Canal Vimeo La Laura Palmer.

SÍNTESIS ARGUMENTAL

Tres mujeres jóvenes reconstruyen la figura de sus padres para intentar comprender y desmitificar las concepciones tradicionales asociadas a este rol. A través de documentos familiares (fotografías, cartas, ropa y otras huellas) y relatos, y apoyadas en registros audiovisuales, intentan indagar en sus recuerdos para mirar con distancia esa figura paterna difusa: un padre abandona a su hija porque tiene otra familia; otro padre descubre en su adultez que es homosexual; y un tercero muere dejando una hija adolescente.

Entrelazando estas tres historias individuales –cada una marcada por un primer quiebre que opera como marca fundacional–, las protagonistas indagan en las relaciones de género y en el origen de sus identidades, cuestionando la idea de familia instaurada por la sociedad occidental y, sobre todo, reflexionando sobre aquellas huellas de la niñez que aún reverberan en sus memorias y que les hacen replantearse el rol convencional de la paternidad.

POR QUÉ ESTUDIARLA. Trabajar con la realidad y lo biográfico

EN UN MUNDO DESCARTABLE, ¿QUÉ VALOR TIENEN NUESTRAS
VIDAS, NUESTRAS EXPERIENCIAS, NUESTRO TIEMPO?

VIVI TELLAS

Estrenada en 2016 por la compañía La Laura Palmer, *Hija de tigre* es la séptima realización de esta agrupación teatral que dentro de la escena nacional se ha destacado por investigar y ahondar en las posibilidades expresivas del llamado teatro documental y biográfico. Con más de 10 años de carrera teatral, varias personas han pasado por este grupo multidisciplinario, siendo los directores Ítalo Gallardo, Pilar Ronderos y Jorge Arecheta, la productora Mónica Drouilly y la diseñadora teatral Laurène Lemaitre, su núcleo estable.

La compañía se originó en el año 2008, cuando dos compañeros de la carrera de Actuación de la Escuela de Teatro de la Universidad de Chile montaron la obra *Nosotros* como parte del Festival Víctor Jara, emblemático festival de Dirección y Dramaturgia de esa escuela. Hasta la fecha han estrenado ocho puestas en escena: *Esto (no) es un testamento* (2017); *Hija de tigre* (2016); *Los que vinieron antes* (2016); *Límites* (2014); *Juan Cristóbal, casi al llegar a Zapadores* (2012); *Doblevé cé* (2011); *La espera* (2010) y la antes mencionada *Nosotros* (2008).

El nombre de la compañía está tomado del personaje femenino sobre el cual se centra la desconcertante historia de la popular serie de televisión *Twin Peaks* (1990), del director estadounidense David Lynch. Precisamente, en sus primeras tres obras plasmaron una estética inspirada en el trabajo de este cineasta. Más tarde tomarían nuevos rumbos, buscando nuevas formas de contar historias sobre el escenario. A partir de 2011, tras la participación de Ítalo Gallardo en un workshop con la directora argentina Lola Arias, la compañía dio un giro hacia el trabajo con la realidad, enfocando sus investigaciones teatrales en el archivo, los documentos y las biografías. Paulatinamente, irían convirtiéndose en una de las compañías de mayor relevancia en la escena chilena en este formato de investigación. Así explican su método de trabajo colectivo:

Modificamos nuestra formación y convocamos a diferentes personas de acuerdo a las necesidades de cada proyecto. Desde el 2008 empezamos a conectarnos con la realidad desde el espacio único que da el teatro. Nuestro trabajo busca poner en fricción, cuestionar y esclarecer lo que se encuentra oculto. Ponemos en tensión la historia oficial y la historia cotidiana desde lo biográfico y sin un filtro de ficción. Los temas principales que exploramos son los mismos temas que se conversan a altas horas de la mañana en una casa con amigos y varias botellas vacías: el amor, el trabajo, la vida y la muerte. (Teatro Oriente, s. d.)

En cuanto a la puesta en escena, comentan:

Centramos nuestras investigaciones en la construcción de dispositivos escénicos que sean capaces de poner al espectador frente a un relato, desarrollando una experiencia que instale preguntas más que certezas. Nos proponemos poner en cuestión el lugar de la representación y recobrar la noción de comunidad que entregaba al teatro un lugar privilegiado para pensar y reflexionar.

Hija de tigre se adscribe al teatro documental y biográfico, procedimiento valioso para ser trabajado en procesos formativos no profesionales. Su directora, Pilar Ronderos, explica en qué consiste esta propuesta:

Esto quiere decir que lo que está puesto en escena no tiene un filtro de ficción, sino que está puesto y sacado desde la realidad, y la dramaturgia está escrita sobre la base de las biografías de las actrices. La obra trata acerca de la ausencia de la figura paterna en tres historias y es una mirada desde la hija hacia un padre. (Las Condes TV, 2017)

Caracterizada por un dispositivo escénico que combina fotografías personales de las actrices, proyecciones, voz en *off*, videograbador y elementos simbólicos (una maleta, una caja, una silla)-, *Hija de tigre* entrelaza tres relatos de tres jóvenes mujeres que indagan a través de la memoria y sus huellas en la figura paterna. Esta puesta en escena sumerge a los espectadores en una atmósfera íntima y conmovedora, en donde estos dejan de ser público y se transforman en cómplices del relato.

Es así que el material fotográfico y fílmico en que se sustenta el relato recrea, reconstruye y evoca el pasado familiar vivido por las tres actrices en relación con sus progenitores.

Pese a estar construida sobre relatos sencillos y cotidianos, la historia se adentra en lindes poéticos, reforzada por un montaje sólido, conmovedor e innovador. alguna de las críticas que tuvo la obra se refirió a ella en estos términos:

Alejándose del dispositivo documental "objetivo", en *Hija de tigre* las actrices juegan a desmontar su propia experiencia desde un territorio poético que indaga en las razones íntimas del abandono, la ambivalencia en que resulta una figura venerada, o en aceptar que la felicidad en ocasiones no está en el núcleo familiar. En ese momento de genuina sinceridad, en esa exhibición abierta de los quiebres y fisuras del alma, el montaje remece por la extraordinaria profundidad con que reelabora la imagen paterna asumiendo pliegues y contradicciones, y reflexiona sobre hasta qué punto la institución familiar y los roles asignados dentro de ella son constructos que deben ser perpetuados por la simple tradición o seguir una línea impuesta. (Letelier, 2017, s. p.)

Sobre la relevancia de este tipo de teatro en la actualidad, Pilar Ronderos resalta:

(...) sobre todo hoy en día, en que todo corre tan rápido, que cada vez nos miramos y nos detenemos menos en escuchar a otro, justamente este teatro vuelve a generar ese sentido de comunidad que hemos perdido tanto. (Las Condes TV, 2017)

CLAVES CREATIVAS

a. Procedimiento teatral. El uso de archivos personales como material de creación

26. Tales fotografías las expone en sus negativos, positivos, impresas en superficies como papel o tela, proyectadas virtualmente, refotografiadas y procesadas en laboratorio o con programas computacionales, puestas en cajas de cartón y de aluminio para aludir a la idea de acumulación y serialidad propia del archivo. Su obra adquiere diferentes formas y dimensiones (proyecciones de sombras chinescas, instalaciones de gran formato, fotografías encontradas) y tiene mucho de puesta en escena, creando escenografías en las que mete de lleno al espectador. Como el mismo artista declara: "Mis obras son parábolas mudas hechas con medios contemporáneos" (Espino, 2018).

27. Peter Handke (1942-). Poeta, dramaturgo, novelista y guionista austríaco. De producción extensa y variada, su obra gira en torno a la soledad y la falta de comunicación, presentando personajes angustiados y fuera de la sociedad, inmersos en problemas existenciales.

El archivo, que reúne materiales de formatos heterogéneos que dan cuenta de la construcción de un saber, del desarrollo de acontecimientos sociales o de los cursos de vida de una persona o de un conjunto de ellas, ha sido utilizado a través de la historia de la humanidad como fuente por las ciencias exactas y sociales, las religiones, la educación, la política y las historias comunitarias. También las artes lo han utilizado a menudo, pero desde los años sesenta del siglo XX, estas han revitalizado y reorientado su recurrencia al archivo en la medida en que los y las artistas lo emplean planteándose nuevos objetivos que se nutren de los objetivos de la comunidad que los rodea.

Desde que los discursos ideológicos y sus paradigmas entran en crisis al enfrentar sucesos traumáticos ocurridos en torno a la Segunda Guerra Mundial, los/as artistas optan por poner el documento de archivo, procesado de diversas formas, como prueba y punto de partida de la información, reflexión y afectación emotiva que buscan provocar en el espectador. Como ejemplo de esta corriente creativa está el artista visual judío-francés Christian Boltanski quien, desolado por la destrucción de la guerra, utiliza fotografías de su archivo familiar y de archivos públicos para evocar la idea de la muerte propia o la de los otros.²⁶ Al hacerlo, trasciende el uso de la fotografía como memoria de lo que en ella aparece concretamente: "Boltanski no está interesado en la reconstrucción de un evento del pasado, sino en la «memoria» como un hecho a la vez antropológico y existencial (...) en el sentido de preservar historias subjetivas y colectivas" (Guasch, 2005, pp. 175-76).

En el teatro, ejemplo de esto es la dramaturgia del austriaco Peter Handke,²⁷ creada a base de archivos de esta época, en su obra *La indagación* (1965). Esta propone la enunciación en voz alta, a modo coral, durante largas horas frente al público, de extractos seleccionados y combinados temáticamente de los interrogatorios y declaraciones de diversos responsables del Holocausto consignados en las actas del Juicio de Nuremberg (1963-1965).

En ambos casos, el archivo funciona como mecanismo para acercar la obra artística al público a través de un objeto sensible, evocador de la memoria de acontecimientos y momentos vividos por personas, permitiendo a través de ellos la reconstrucción de temas sobre los cuales circulan diversas informaciones e interpretaciones contradictorias, o al revés, sobre los cuales hay elementos innombrados o han sido olvidados o ignorados.

El trabajo con los archivos ha ido creando así espacios nuevos de exploración para la escena, poniendo en tensión el concepto mismo de archivo, ya que ha incorporado dimensiones de memoria artística, social, política y biográfica.

En Chile, los/as creadores/as escénicos/as han ido explorando diversas metodologías al reconstruir historias sociales y/o personales a través del trabajo con archivos. Se trata de ejercicios teatrales realizados por actores, actrices o "actuantes", que ocupan las subjetividades de quienes participan en estas experiencias como motor creativo, las que se entretajan entre sí y con las subjetividades del público, en la medida en que unos y otros exploran sus vivencias, estimulados por objetos cargados de memoria. Biografía y vivencia aparecen así como términos correlativos que se iluminan recíprocamente: "la vivencia, pensada entonces como unidad de una totalidad de sentido (...) es algo que se destaca del flujo de lo que desaparece en la corriente de la vida" (Arfuch, 2002, p. 35).



Una obra inaugural de este tipo de teatro en la escena chilena es *El año en que nació* (2012), dirigida por la artista argentina Lola Arias. En este espectáculo, actores y actrices que tienen en común haber nacido en 1973, en el inicio de la dictadura militar chilena, reconstruyen memoria al cruzar sus relatos autobiográficos apoyados por diferentes objetos de memoria, ya sea físicos o virtuales, los que manipulan frente al público. La vívida confrontación que se produce de miradas y experiencias muy diversas, elaboradas desde ángulos personales y subjetivos inmersos en la historia del país, tienen el potencial de configurar identidades colectivas que integran, combinan o tensionan dichas memorias, desafiantes muchas veces de las lecturas oficiales o disponibles.

El año en que nació. Texto y dirección: Lola Arias y equipo de actores y actrices. 2011. Fotografía: David Alarcón. Gentileza FITAM.

Otro ejercicio teatral basado en archivos fue el realizado por el Colectivo Zoológico con su obra *No tenemos que sacrificarnos por los que vendrán* (2015). En ella, utilizan las actas de las reuniones que sostuvo la Junta Militar con el economista José Piñera en 1979, en las que se selló el Plan Laboral que vino a establecer los nuevos márgenes de los derechos laborales. Las actas fueron secretas hasta 2012, fecha en la que fueron liberadas por la Biblioteca del Congreso Nacional. El ejercicio escénico pasó por el estudio y reorganización de las actas recogidas en los cinco días de sesiones, para desplegar en escena –con guiños a la farsa– a los personajes vivamente representados, haciendo una reconstrucción que articula aspectos de nuestra identidad, al aportar elementos hasta ahora no incluidos en la memoria político-cultural del país.

La aparición de nuevas tecnologías al final del siglo XX fue ocupando espacio en la vida cotidiana rápidamente. Con el correr del nuevo milenio, esto se ha ido traduciendo en una desubjetivación y en una violencia comunicacional que la sociedad de mercado, globalizada y medial, puede generar en sus usuarios, en especial en los jóvenes, por sus usos inadecuados. Ante esta circunstancia, una ola creciente de trabajos de arte y de comunicación ha revalorizado al ser humano concreto, transformándolo en el punto de partida de procesos creativos y de producción sociocultural que contribuyen al enriquecimiento y la sanación de las heridas de nuestro ser identitario colectivo. De aquí que se proponga que la zona de experiencia que constituye al teatro actual es la de “un espacio de subjetivación (...) Vamos al teatro a construir, esperar y experimentar subjetividad(es)” (Dubatti, 2012, p. 16).

La fricción entre realidad y ficción es inherente al teatro y al arte en general, y se agudiza en este tipo de obras dramáticas que trabajan con archivos. Actualmente, las exploraciones y cruces entre archivo y escena se encuentran en crecimiento, y agregan un estrato más al dilema entre el tipo de ficción y la representación que se genera en el escenario cuando se trabaja directa y explícitamente sobre la base de documentos que rescatan un trozo de la realidad del actor, de la actriz o del actuante. En este sentido, los relatos que plantean este tipo de obras ponen en cuestionamiento el funcionamiento de las leyes de la ficción, por lo que es válida la pregunta: ¿un actor o actriz o actuante se representa o se presenta ante los espectadores? Estos términos pueden ser en nuestros días entendidos como complementarios porque, como sostiene Lacan, solo podemos percibir, comprender y contar nuestra historia de ‘manera imaginaria’, o como dirá de forma bella y arriesgada el padre del término autoficción, Serge Doubrovsky: “Si trato de recordar, me invento. Soy un ser ficticio... Una vida, a falta de poder retenerla, podemos reinventarla” (Blanco, 2016, p. 5).

Un modelo inspirador de este tipo de teatro es *Hija de tigre*, autoficción escénica creada sobre la base de archivos personales de las actrices. La obra se inicia con una voz femenina que resuena en la oscuridad, mientras aparecen en una gran pantalla formas y colores que transmiten una sensorialidad inquietante, que luego descubrimos corresponden a rollos de negativos de fotografía. A continuación, se proyectan antiguas fotografías de hombres posando en grupo frente a la cámara, al modo de equipos de fútbol. El tono pausado y firme de la voz femenina nos pregunta, nos interpela, buscando respuestas aún imposibles de hilvanar respecto de algunos de esos hombres que vemos en las fotografías. Estos hombres retratados son los padres de las mismas actrices que han construido una relación diferente respecto del canon tradicional del padre de familia.

b. Estrategia creativa: metodologías para recomponer memorias subjetivas e intersubjetivas en escena

Construir escena y dramaturgia a través de la indagación en archivos ha de ser una necesidad sentida por los/as participantes para que sea fructífera como producción de nueva subjetividad para ellos y sus espectadores. La arista biográfica a explorar suele ser propuesta por quien convoca: director/a, dramaturg/a, profesor/a, animador/a o gestor/a cultural, o provenir de una autoconvocatoria grupal. La opción de *Hija de tigre* se focalizó en elaborar el dolor de un quiebre íntimo, la ausencia del padre de la propia directora-dramaturga, Pilar Ronderos, quien propuso a un grupo de actrices –con una necesidad similar– que lo exploraran a través de la creación desde el archivo.

Fue la curadora y directora teatral argentina Vivi Tellas, quien conceptualizó esta forma teatral bajo la denominación biodrama (también estudiada como teatro de lo real) y llevó adelante el Proyecto Biodrama: crear obras escénicas basadas en la exploración de momentos dramáticos de la biografía de personas comunes de una localidad. Pero no solo centradas en las heridas, sino también en todo aquello que ha dejado huellas en personas de una comunidad y que ha sido preservado en un archivo, material que puede convertirse en un estimulante eje articulador de este modo de crear memoria a través del yo documental.

Motivada por el interés en explorar y valorizar la vida de las personas desde el teatro, Tellas consolidó el Proyecto Biodrama como una productiva iniciativa biográfico-documental de la que han surgido distintas obras: *Mi mamá y mi tía*, *Tres filósofos con bigotes*, *Cozarinsky y su médico*, *Escuela de conducción*, *Disc*

Jockey, *La bruja y su hija* y *Maruja enamorada*, entre otras. Su mirada teatral es posible sintetizar en lo que ella define como “Umbral Mínimo de Ficción” (UMF): una unidad de medida poética que crea para señalar aquellos momentos en que “la realidad misma parece ponerse a hacer teatro”. El UMF es una herramienta clave que le permitió a Tellas conceptualizar su interés por *buscar la teatralidad fuera del teatro*, expresión que emplea para describir el motor de esta etapa de su trabajo con el que intenta salir de la dicotomía ficción-no ficción para adentrarse en zonas indefinidas y de cruce donde explorar a las personas y sus mundos (Brownell y Hernández, 1998).

Sabemos que la memoria humana es extraordinariamente dinámica: recuerdo y olvido son parte del constante funcionamiento de nuestra mente y, a menudo, son las emociones y valoraciones asociadas a eventos, lugares, objetos, personas las que gatillan nuestros recuerdos. Hay épocas y circunstancias que nos incitan a la rememoración, y bien puede ser un taller de biodrama la instancia para realizarla. Dos tipos de procesos de memoria pueden allí ejercitarse: la anamnesis que, en definición de la RAE, significa “acción de representarse en la memoria un recuerdo”. Es sugestivo que sea un acto de *re-presentación* tal como sucede en el teatro.

Otra vía de construir memoria es la de la posmemoria, que es el acto de hacer propia la memoria de otros/as que nos precedieron. El filósofo Paul Ricoeur realiza el valor de los “marcos sociales de la memoria”, aquellos objetos que, siendo memoria de otros/as, se convierten en nuestra. “La memoria, tanto personal como colectiva, se enriquece con el pasado histórico, que se hace progresivamente el nuestro” (Ricoeur, 2003, p. 115). Establece como algunos objetos mediadores de estas memorias a la lectura, los monumentos, la “fisonomía de antaño” de las ciudades. Así es como, en su visión, poco a poco la memoria histórica se integra en la memoria viva.

En *Hija de tigre*, distintos procedimientos de memoria son ejercitados por las actrices Daniela Jofré, Ebana Garín y Carolina Díaz a partir de sus archivos personales y familiares, ocupando en la obra aquellos que les permiten reconstruir ante otros la figura –el rostro– buscada de sus propios padres. Resulta interesante apreciar las diferencias de los archivos y procedimientos de memoria que allí surgen, dependiendo de las peculiaridades de cada biografía biodramatizada. Siguiendo la línea antes comentada de Ricoeur, al ser las actrices de una misma generación, comparten un pasado histórico que en cada una de ellas resuena de manera particular, que lo hacen suyo y lo integran como memoria viva.

Una fuente principal de producción de memoria utilizada en la obra es la fotografía. Para esta pieza, las actrices recopilaron, organizaron y revisaron de modo muy personal sus archivos fotográficos. Luego compartieron sus experiencias y afectos en relación con ellos, con el fin de ir construyendo un sentido dramático. La relación que establecen con las imágenes se orienta a reflexionar constantemente acerca de lo que estas les proveen, al punto de que la obra se inicia con la proyección de negativos fotográficos, mientras la voz de Ronderos, la autora y directora, reflexiona acerca de las fotografías que se exhiben.

También los archivos incluyen filmaciones (de Díaz) que se proyectan en la obra, las que, junto con ofrecer otro ángulo de la reconstrucción de lo real al incluir el movimiento de quienes están en la imagen (aunque no el sonido), acercan aún más este material a los lenguajes de la escena. Toda filmación contiene implícitamente una dramaturgia por ocurrir en el tiempo-espacio en devenir, aunque también, proveen un carácter fantasmal por estar esos cuerpos ausentes del tiempo-espacio real en que se contemplan, llenándonos, como la fotografía, de la nostalgia del tiempo ido.

Otro material de archivo invaluable es el de los sonidos grabados. En el caso de la hija-Ebana, las audiocartas del padre desde Brasil a sus hermanos que habían quedado en Chile son muy significativas, porque proveen un acercamiento al cuerpo emocional del padre en diálogo con un hijo; escuchamos su voz en tanto padre, con sus registros de timbre, altura, tono, inflexiones, vocabulario, frases. La audiocarta, género usual en los ochenta y noventa del siglo pasado, busca tocar con la voz al ser querido, al surcar con ella el tiempo y el espacio, ánimo emocional que incluye al espectador cuando esta resuena en el teatro. También la práctica de ese padre de grabar el sonido del mar de las costas chilenas en sus paseos con la hija, cuyo registro se hace escuchar en *Hija de tigre*, constituye una acción poética capaz de develar una dimensión peculiarmente sensitiva del padre.

El aporte del archivo de objetos es también poderoso en la producción de anamnesis en el teatro de creación documental del yo. La hija de tigre Ebana Garín nos sorprende al relatarnos: “conservo 25 cajas con obras y materiales de mi papá” (Ronderos, 2016, p. 32). Es el archivo más heterogéneo y múltiple de los ocupados en esta obra, con cientos de pinturas, dibujos, poemas, tallados y esculturas en madera, audios, con la riqueza adicional de que estas construcciones simbólicas fueron producidas y archivadas por el mismo padre, muchas de ellas, como poderosa autoexpresión o en previsión de la amenaza de la pérdida (como haber cortado y guardado un mechón de pelo de alguien querido).

Por el contrario, el que la actriz Daniela Jofré nos ponga ante la ausencia total de un archivo evocativo de, o producido, por el padre, lo explica ella misma: “en la adolescencia, en su pena, frustración, distancia con la figura del padre, ella misma botó a la basura los pocos objetos que lo pudieran recordar” (Ronderos, 2016, p. 15). La destrucción del archivo viene a constituir una manifestación de la incapacidad de resistir la producción de memoria que este genera, que para ella es psíquicamente intolerable. En su reemplazo, Daniela nos proveerá de detalladas descripciones orales, con algunos pocos guiños de manejo de objetos asociados a los diferentes espacios públicos en los que buscó encontrar a su padre (comisaría de carabineros) o en los que brevemente se encontró con él (fuente de soda, restaurant popular).

Pero ningún documento de nuestro archivo personal habla por sí mismo, solo produce sentido cuando lo interrogamos desde alguna necesidad o deseo de explicar(nos) algo vital en nuestro proceso de (auto)conocimiento. Estos objetos deben tomarse como vehículos para trabajos de memoria que culminen en producción de narrativas, de relatos. La oralidad y/o la escritura serán un cauce para que la persona articule su proceso de afectación personal ante los documentos de archivo que explore, ya sea en soledad en etapas de preparación previa, o en un taller a través de metodologías de improvisación. En estas, cada participante va mostrando su objeto de archivo seleccionado y produciendo un relato oral acerca del significado que este posee para él o ella al interior de su flujo de vida (vivencia), en especial, en relación con la pregunta común que se ha planteado en el taller. Como esa persona construye el relato ante el grupo, su palabra se tiñe de un carácter dialogante y testimonial.

Asimismo, los demás miembros del taller, en su labor de escucha receptiva de dicho testimonio, se transforman en testigos de esa emergencia de sentido y de afectividad. Y, en la medida que dicha persona va agregando relatos y ejerciendo dicha acción de memoria a través de diversas narraciones, deviene en sujeto documental de “lo que me ha hecho (construido) a mí (...) en todos los niveles: relacional (en tanto que somos seres colectivos) y políticos” (De Vicente, 2016, p. 43).

Ese sujeto documental constituido por sus narraciones no equivale a la autobiografía “verdadera” de la persona; toda vez que una vida entra al lenguaje ya es escritura, por tanto, ficción: “lo que produce a la ficción es la escritura, es decir, la puesta en relato literario, y no la invención o deformación de los hechos”

(Vilain cit. en Blanco, 2016, p. 8). Sergio Blanco, cuya propia obra dramática circula en este registro, sabe que “la propia memoria es una construcción en donde también opera la ficción: en todo recuerdo del pasado siempre hay lagunas que todo individuo tiende a colmar con invenciones, condensaciones, desplazamientos, etc.” (2016, p. 10). Esta construcción autoficcional, realizada desde una honda necesidad de descubrirse, es por ello a la vez subjetiva e intersubjetiva:

cualquiera de mis autoficciones fueron escritas no tanto para exponerme, sino para buscarme. Todas ellas están escritas a partir de un yo que busca en la escritura una posibilidad de encontrarse a sí mismo para poder, de esta forma, encontrar a los otros. (Blanco, 2016, p. 8)

En la directora y las actrices de *Hija de tigre* se percibe igual pulsión hacia producir una autoficción narrativa de sí mismas desde el eje de sus padres. Si nos enfocamos en el texto escrito creado por Ronderos, ella trabaja textualmente sobre lo enunciado por las actrices en los ensayos. En ellos, van intensificando el descubrimiento de una intriga particular para cada una: ¿por qué un padre abandona a su hija antes de que nazca y no la busca nunca?: ¿por qué un padre, amante y preocupado de su familia, se empareja con un amigo y deja la casa familiar?: ¿por qué un padre prefiere morir a vivir sin su amada mujer e hijas?

Cada núcleo se va tejiendo a través de diferentes peripecias de acción, cada una de ellas, piezas mosaico para armar el prometido rostro del padre. A su vez, estas piezas se combinan sucesivamente en una intriga aristotélica, desenvuelta en una narrativa progresiva. Por otra parte, cada historia tiene para sí un tiempo reservado, íntegro, para narrar completamente su historia antes de pasar a la que sigue, por lo que el espectador va teniendo una experiencia acumulativa en relación con cada historia.²⁸

Al final de cada relato hay un giro sorpresivo en relación con la pregunta inicial y con el desenvolvimiento de la intriga: en cada final, cada hija-actriz verbaliza su momento afectivo actual con el padre, el que intuimos es también fruto del ejercicio realizado a través de la construcción de la obra. Ellas se han transformado, son “otras” en relación con las que, desamparadas, iniciaron la búsqueda. Se han construido a sí mismas. Es el proceso que Blanco denomina como “ingeniería del yo”.

Esta narración construida para la escena termina de construirse con la improvisación de los actores en escena ante sus compañeros y compañeras de taller: “La improvisación no es un juego (...) sino el intento de observar lo teatral en la materia estrictamente escénica: el tiempo y el espacio narrado en los cuerpos de los actores” (Bartis, 2003, p. 77). Estos cuerpos están allí para “empezar por lo más inmediato, por el comienzo de todas las historias, por el cuerpo que habla o que trata de hablar, para empezar a comprender algo de lo que había pasado, de lo que estaba pasando” (Cornago, 2011, p. 273).

El cuerpo de quien indaga en su archivo de objetos en busca de la anamnesis opera como caja de resonancia afectiva; será la sede de una memoria encarnada. Esta carga mnémica²⁹ aparecerá en la voz, que es en sí un hálito corporal, en gestos y posiciones del cuerpo a menudo involuntarios, somatizaciones de un saber hasta ahora innombrado que se impronta en él. Es en este sentido que se concibe el cuerpo en estado de hacer memoria, con su energía psíquica activada en y a través de él, como un archivo de memoria, lo que permite comprender cabalmente a Tellas cuando considera los biodramas como “archivos vivos” (Graham-Jones, 2013, p. 64).

De este modo, el cuerpo no solo es la sede del relato subjetivado del actor-actriz-actuante, sino que construye intersubjetividad con los también cuerpos-archivos de los espectadores. Podemos así concebir el “cuerpo del espectador como una forma de conocimiento de archivo”, siendo este un archivo de “sentimientos públicos” que sostiene “cargas históricas... en y por el cuerpo” (Cvetkovich y Pellegrini cit. en Trezise, 2012, p. 207).

28. En otras dramaturgias, como las de Lola Arias en *El día en que nací*, se entremezclan las narraciones y las intervenciones de actores y actrices, y al interior de ellas, las cronologías, en el entendido de que “la autoficción, desde el momento que hurga y examina el pasado, la memoria y sobre todo la infancia (...) trabaja también con el tiempo y su relatividad (...) para habilitar todas las posibilidades temporales de narración” (Blanco, 2016, p. 13).

29. Relacionada con la memoria.

EJES TEMÁTICOS

a. Identidad, familia y relación padre hija

El título de la obra se asocia a la expresión popular “hijo de tigre”, que alude a las características que hereda un hijo –en este caso hija– de su padre. Por extensión, son sinónimo de pertenencia y orgullo, ya que el tigre connota valentía, sagacidad, velocidad; es un cazador carnívoro y solitario que alimenta a su prole. Al respecto, una de las actantes habla desde el yo, confiesa una intimidad ante un público ya convertido en cómplice de su indagación: pertenece a una familia desintegrada, habita desde la infancia una casa sin padre. Nos sitúa en el ámbito de experiencias en que nos involucraremos: el de la familia. Dice: “[Es] nuestro primer contacto con el mundo exterior. Es nuestro primer refugio y nuestra primera herida. Es el lugar al que eternamente queremos volver y del que eternamente queremos huir” (Ronderos, 2016, p. 3).

Ese testimonio se desplaza hacia el “nosotros” e incluye en su yo a las “hijas-actrices” que llevarán adelante la obra: “esta noche no hablaremos de mí... o quizás sí, pero a través de otras historias. Hablaremos de tres hijas que intentarán mirar a sus padres como por primera vez, recolectando las piezas necesarias para armar sus propios rostros” (Ronderos, 2016, p. 4). De esta manera, queda establecido el pacto de intersubjetividad entre quienes están en el escenario y todos los presentes: “también se hablará de mí, espectador o espectadora”. Y esas historias, armadas como rompecabezas, configurarán rostros no siempre bien encajados y nítidos, tanto de cada hija como de un alguien ausente –el padre–, quien en ese preciso instante es convocado al espacio presente del teatro mediante objetos de memoria diversos, recolectados desde el archivo personal de la hija-actante, del padre, de la familia.

El público de esta obra no solo asiste al desenvolvimiento de un proceso de autoexposición íntimo y testimonial, realizado por cada actriz de *Hija de tigre*, incluida su directora, sino que hacia el final de la pieza ellas nos entregan un nuevo testimonio que vuelve sobre sus heridas iniciales, confesando que en este proceso han podido suturarlas, que se han reconciliado con los lados oscuros y difíciles de comprender de sus padres que fragilizaban sus propias identidades y sus historias con ellos. La pieza concluye dirigiéndose las actrices a sus padres ausentes para compartir con ellos esa reconciliación, entendiendo el público que eran sus verdaderos interlocutores en este proceso liberador y sanador. Un proceso para compartir con otros por los múltiples ecos que provoca en el archivo-cuerpo de cada espectador/a. En palabras de Blanco:

la trama, por medio de su capacidad a nombrar, nos permitirá entonces representar y representarnos como sujetos. De allí viene el goce que nace más allá del dolor: el lenguaje, al decir y nombrar, nos rehabilita, nos rescata, nos construye. La autoficción de esta manera obra –y abre– política y religiosamente el cuerpo, que es su materia prima. (2016, p. 14)

b. La fotografía como memoria

La fotografía tiene la capacidad de capturar en una película sensible los haces de luz emanados de objetos y personas puestos ante el lente de una cámara, que cuajan en una imagen fantasmal lo que alguna vez estuvo vivo, de cuerpo presente. La fotografía, entonces, es valorada como una prueba de realidad de seres y acontecimientos ocurridos en un tiempo y espacio reales, fijados como imagen para la memoria. Sin embargo, la fotografía es multisémica: no habla por sí misma. Roland Barthes propone en su célebre ensayo, *La cámara lúcida* (1986), dos modos de constituir sentido desde ella: mediante el *studium* –el desciframiento de la información sociocultural que se pueda descubrir en ella (poses, gestos, tipos de facciones de las personas, elementos socioeconómicos, de época en objetos y entorno)– y el *punctum* –ese flechazo afectivo que agujonea las heridas de nuestra memoria al percibir inesperadamente en ella un detalle que nos remece.

El primer tipo de experiencia funda el concepto que se tenía en el siglo XIX de la fotografía: “espejo con memoria”; el segundo, que allí habita un “alma” (Krauss, 2009). Aun cuando se ha afirmado que la fotografía, por provenir de una reproducción mecánica, no tendría el aura propia de una obra de arte, hay quienes buscan desesperadamente en ella que les provoque esta experiencia.

En *Hija de tigre* se busca este *punctum* de la fotografía, ese que experimentó la hija en relación con el retrato del padre, sensación que se espera puncie al espectador cuando estas imágenes se proyectan en escena. Las actrices establecen una relación íntima con las fotografías familiares, porque la fotografía “es subversiva no cuando asusta, trastorna o incluso estigmatiza, sino cuando es pensativa” (Barthes, 1986, p. 81). Acuciadas por una herida a descubrir y sanar, su inmersión en el fotorretrato de sus padres se realiza con una sensibilidad expuesta a lo dramático de la existencia humana frente a lo perecible y la muerte.

Para la primera hija de tigre, la actriz Daniela Jofré, el retrato del padre es un gran enigma, una constatación de la carencia, de la ausencia total de este durante gran parte de su infancia y juventud. De él, ella conoció por décadas una sola fotografía, borrosa, incierta. ¿Era realmente de su padre?, ¿cómo era en verdad físicamente el padre? A través de los años solo podía insistir en la contemplación de esa única foto y algún día confrontarla con la persona real, para comprobar finalmente si aquella fotografía había cumplido su promesa de darle una imagen veraz de quien este era, se veía, o creía que era. Otra manera de constatar la ausencia del padre a partir de sus fotos de archivo es por la vía de la negación: en todas las fotos en que ella aparece de niña está junto a su madre o junto a su abuela: nunca las tres mujeres en una misma foto. Es que no había el tercero –el padre– que pudiera estar ni siquiera detrás de una foto, obturando la cámara.

La actriz Ebaná Garín, la segunda hija de tigre de esta experiencia, realza la figura del padre en sus vínculos amorosos con ella y con la madre, en tiempos en que tenían una unida y rica vida familiar. Cuando nos enteramos de que su padre ya ha muerto, las fotografías que develan estas vivencias se transforman en invaluable: nunca más podrán haber otras como estas; no es posible que comparta con él un espacio-tiempo real ante una cámara. Las fotografías que ella elige para este ejercicio de reconstrucción de su rostro conjuran al padre al develar su dimensión afectiva y lúdica. Se vislumbra que Garín realizó una selección muy precisa de las imágenes que elige presentar en la obra, ya que son relativamente pocas e incluso algunas se reiteran en diversos momentos (la foto del beso, por ejemplo). A estas fotos se les concede la capacidad de expresar con una cierta transparencia la imagen del padre que atesora la hija, mientras lamenta no haber ella misma producido imágenes del padre durante su reciente tiempo de deterioro físico y psíquico.

Hija de tigre. Dramaturgia y dirección: Pilar Ronderos. La Laura Palmer. 2016. Fotografía: Rodrigo Ruiz.



Carolina Díaz, la tercera hija de tigre, es parte de una familia que ha construido un enorme archivo visual y audiovisual, y nos lo muestra físicamente: “en esta maleta hay 1.300 fotos, 29 años y 32 kilos de recuerdos familiares” (Ronderos, 2016, p. 44). Ella se vincula con esas imágenes desde un hoy que posee nuevas informaciones y vivencias que la urgen a releer, resemantizar esas fotos y objetos de recuerdo.

Barthes propone que el gesto y la pose de las personas en las fotografías son decodificables, tal como ocurre en las pinturas de seres humanos. Para Carolina, mirando ese cúmulo de imágenes desde su presente, esas fotos de familia estuvieron casi siempre posadas para confirmar una y otra vez la repetición de lo mismo: sonrisas felices, familia feliz. Por eso, de esa inmensidad de fotos busca alguna con gesto imprevisto, es decir, en la que alguien haya sido sorprendido de improviso, dejando ver lo que no se sabía se estaba mostrando (“Carolina: cuando te sacan una foto de improviso y la cámara te pilla, algo de la realidad se cuele y se rebela frente a la pose” (Ronderos, 2016, p. 47). Lo que ella busca es sorprender el “inconsciente de la foto”, aquel aspecto de la realidad que solo la foto puede captar por su peculiar modo de registro, en que detiene y fija un instante que escapa a la vista del ojo humano. Este descubrir “el inconsciente de la foto” ha sido muy útil en experiencias de biodrama cuando, como en este caso, se emplea la fotografía como fuente de acceso a lugares y momentos problemáticos de la psiquis

c. Nuevas tecnologías: escenografías multimediales

Pese a remitir a un género referencial sustentado directamente en acontecimientos y personas de la realidad –narración de autoficción elaborada desde cuerpos-archivo a menudo tejidos con objetos de archivo–, *Hija de tigre* igualmente opera con toda la fantasía, la provocación sensorial y la espectacularidad del teatro. De ahí que la puesta en escena requirió pensar en un tratamiento para que los documentos lograran desplazar, cambiar algo en la percepción del espectador:

el ser humano es emplazado (...) más allá de los límites de la carne, hacia espacios y montajes. El recuerdo de la propia biografía no es una simple capacidad psicológica, sino que se organiza gracias a los rituales de la narración, apoyados por artefactos como los álbumes de fotografías. (Rosa, 2016, p. 239)

Es aquí donde gravita el trabajo de dirección de Pilar Ronderos. Las narraciones en esta obra están permanentemente mediadas con recursos tecnológicos, con efectos visuales y sonoros que intensifican o distorsionan la percepción, adentrándonos en la narración desde nuestra multisensorialidad. Una fotografía en su pequeño formato de cartulina es filmada por una o dos cámaras de video que nos la proyectan en diversos tamaños, a menudo en *close-up*. Sobre estas imágenes proyectadas se dibuja con lápices de diferentes texturas, participando las actrices unas al servicio de la narración de las otras, animando así el movimiento escénico. También las actrices, cuerpos-archivos de ellas mismas, son intervenidas: una luz focal en un solo ojo de una de ellas, ese ojo filmado y proyectado a gran tamaño sobre la pantalla, etc.

El sonido de la audiocarta brota de un pequeño cassette de archivo que Ebana manipula frente al público, introduciéndolo primero en una radiocassette de la época y luego acercando al parlante de la radio el micrófono por el que ella amplifica su voz para que oigamos la voz de su padre, y ello con una luz y a veces con una música o sonido atmosférico.

También se construyen objetos que no provienen del archivo material –pero sí del de la memoria– para graficar la narración, como la maqueta de la disparatada casa que crea el padre de Ebana. Este tipo de objetos se deslizan a menudo hacia la metáfora o construyen alegorías: esa maqueta de casa expresa un padre lúdico, cuya expansión de libertad no se detiene ante muros fijos o convenciones arquitectónicas; entran flores sobre la imagen proyectada de una fotografía familiar “feliz” y luego esas mismas flores, ya mustias, entran a la vista para indicar decadencia y muerte. Las fotografías también son alegorizadas: una que condensa vitalidad amorosa es quemada y se va convirtiendo en cenizas ante nuestra vista, y otra es sumergida en una botella de líquido inflamable, de modo que las imágenes de las personas se van ahogando y distorsionando.

La narración del texto, su oralidad, está inextricablemente enlazada con, y mediada, por los cuerpos somáticos de las actrices y por los objetos de archivo, procesados simbólicamente al compás de la irrupción de las materialidades de la escena (ritmo, sonido, color, texturas) y de sus mediaciones tecnológicas, hibridando y complejizando la narración, constructora de subjetividad.



UNIDADES DIDÁCTICAS

UNIDAD 1

VALOR Y SENTIDO PATRIMONIAL COMUNITARIO A TRAVÉS DEL TEATRO

Nivel: 2° Básico. Adaptable a primer ciclo de Educación Básica

Asignaturas: Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Artes Visuales y Música

La presente unidad didáctica tiene como objetivo que los y las estudiantes puedan comprender y valorar el patrimonio teatral mediante la obra *La pérgola de las flores*. A partir del visionado de un fragmento de este clásico del teatro chileno, se busca introducir los conceptos de patrimonio cultural material e inmaterial utilizando una estrategia pedagógica activa y experiencial que permita a los y las estudiantes familiarizarse con dichos términos, bajo un enfoque contextual, crítico y productivo. De esta manera se aborda el desarrollo de habilidades propias del siglo XXI como lo son la colaboración, el pensamiento creativo y crítico, y la comunicación.

Fuente: Mineduc (2018).
*Bases Curriculares Primero
a Sexto Básico*. Chile.

Elaborada a partir de las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Artes Visuales y Música, esta unidad, compuesta de cuatro clases –una de Historia, otra de Artes Visuales y dos de Música–, busca que los y las estudiantes logren comprender, experimentar y crear a partir de esta comedia teatral musical, de manera que puedan aprehender y resignificar el patrimonio material e inmaterial que la constituye desde sus intereses y sus particulares contextos.

Entendido como la herencia recibida de los antepasados, el patrimonio cultural es el testimonio de la existencia de la humanidad que da cuenta de distintas visiones de mundo y formas de vida, conformando un legado para las generaciones futuras. El patrimonio cultural es un concepto dinámico cuya significación se renueva con el tiempo. Según esta concepción, se establece a partir de un proceso que nace desde las comunidades, las que le otorgan significado y sentido a los diferentes bienes, cuyo fundamento estriba en un contexto específico que los enmarca. Es así como el patrimonio cultural se encuentra en un constante diálogo entre generaciones, propiciando la comunicación y generando relaciones entre los individuos que forman esas comunidades, brindándoles una identidad y una tradición histórica a partir del reconocimiento de un contexto en común.

El teatro como patrimonio cultural de la humanidad tiene una doble connotación. Por un lado, los objetos necesarios para la producción teatral forman parte del patrimonio material de esta disciplina. Como ejemplo de este tipo de patrimonio se cuentan elementos como la escenografía, el vestuario y los edificios, salas o sitios en los cuales se llevó a cabo la puesta en escena de una obra. Por otro lado, este tipo de patrimonio adquiere significado y sentido al montar la obra y presentarla ante el público. Esta práctica viva, tan esencial de las artes escénicas, corresponde al patrimonio inmaterial de esta disciplina: cada presentación de una obra de teatro es única e irrepetible, ahí reside su fuerza y magia, pues el teatro es un hecho vivo.

Es así como estos dos tipos de patrimonio dialogan creando un tipo de disciplina viva que mantiene una tradición histórica, la cual es resignificada cada vez que se realiza una nueva puesta en escena en otro tiempo y contextos específicos. Por último, se destaca la importancia de la conservación de patrimonio ligado al teatro, debido a que permite, mediante un trabajo de archivo e investigación, reconstruir las obras para las nuevas generaciones, poniendo en diálogo las cargas simbólicas que nos ayudan a observarnos desde una perspectiva social y crítica.

Una de las metodologías utilizadas en la Unidad 1 corresponde al juego dirigido, en el que, de acuerdo con Verónica García-Huidobro (2004), el niño o niña acepta la interacción de un tercero, quien interviene orientando el juego con el objetivo de potenciar habilidades y destrezas. Además la autora recomienda estimular “la imitación como referente básico, mediante la introducción de experiencias personales en la actividad lúdica con el fin de volver consciente la diferencia entre realidad y fantasía” (2004, p. 25). Además, propone que el o la docente actúe como guía, con el objetivo de alcanzar un equilibrio que permita desarrollar el lenguaje mediante la acción. Por último, la autora enfatiza la importancia del uso de materiales sencillos y económicos para ampliar la capacidad creativa de los y las estudiantes.

En resumen, la secuencia didáctica de esta unidad promueve una aproximación al teatro mediante una propuesta activa y lúdica que fomenta el aprendizaje significativo, planteando diferentes formas de investigación y apropiación, y ofreciendo una experiencia inserta en el contexto escolar. Esta experiencia dialoga de manera constante y directa con la obra teatral, lo que permite a los y las estudiantes comprender la noción de patrimonio material e inmaterial y la importancia de su reactivación en el presente.

Cómo preámbulo al desarrollo del detalle de la unidad, se explicitan los OAT que sustentan la propuesta didáctica transversal. Además se entrega un cuadro que sintetiza la unidad, evidenciando los objetivos y contenidos de cada una de las clases de las distintas asignaturas convocadas más los OA respectivos, junto con la identificación de los recursos complementarios y los materiales necesarios para su implementación. Luego, las clases de cada asignatura se presentan de manera sucesiva, describiéndolas paso a paso (introducción, desarrollo y cierre).

PROPUESTA DIDÁCTICA

8 horas pedagógicas

Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT):

Dimensión cognitiva

8. Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

Dimensión sociocultural

11. Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, y actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica y democrática, conociendo sus derechos y responsabilidades, y asumiendo compromisos consigo mismo y con los otros.

14. Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente.

15. Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

Dimensión moral

20. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento, superación de diferencias y acercamiento a la verdad.

Proactividad y trabajo

24. Practicar la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu emprendedor en los ámbitos personal, escolar y comunitario.

25. Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.

26. Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.

CLASE 1: HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	CLASE 2: ARTES VISUALES	CLASE 3: MÚSICA	CLASE 4: MÚSICA
OBJETIVOS			
Identificar el concepto de patrimonio cultural a través del teatro, valorándolo como disciplina artística.	Comprender el concepto de patrimonio cultural inmaterial por medio del dibujo y la pintura.	Experimentar a través del sonido, el ritmo y el movimiento la personificación de distintos personajes.	Crear una puesta en escena, considerando la visualidad, el sonido, el ritmo y el movimiento.
CONTENIDOS			
-Patrimonio cultural material e inmaterial (teatro)	-Patrimonio cultural inmaterial (oficios) -Procedimientos de dibujo y pintura -Caracterización de personajes	-Patrimonio cultural inmaterial (música) -Cualidades del sonido, lenguaje musical, ritmo y movimiento	-Patrimonio material e inmaterial -Improvisación -Puesta en escena
OBJETIVOS CURRICULARES ASOCIADOS			
Eje: Diversidad cultural y legados en el presente (OA5) Reconocer diversas expresiones del patrimonio cultural del país y de su región, tales como manifestaciones artísticas, tradiciones folclóricas, leyendas y tradiciones orales, costumbres familiares, creencias, idioma, construcciones, comidas típicas, fiestas, monumentos y sitios históricos.	Eje: Expresar y crear visualmente (OA1) Expresar y crear trabajos de arte a partir de la observación del entorno natural: figura humana y paisajes chilenos; entorno cultural: personas y patrimonio cultural de Chile; entorno artístico: obras de arte local, chileno, latinoamericano y del resto del mundo. (OA3) Expresar emociones e ideas en sus trabajos de arte, a partir de la experimentación con: materiales de modelado, de reciclaje, naturales, papeles, cartones, pegamentos, lápices, pinturas, textiles e imágenes digitales; herramientas para dibujar, pintar, cortar, modelar, unir y tecnológicas (pincel, tijera, mirete, computador, entre otras); procedimientos de dibujo, pintura, collage, escultura, dibujo digital. (OA4) Comunicar y explicar sus impresiones de lo que sienten y piensan de obras de arte por variados medios.	Eje: Escuchar y apreciar (OA1) Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguaje musical (pulsos, acentos, patrones, secciones) y representarlos de distintas formas. (OA5) Explorar e improvisar ideas musicales con diversos medios, utilizando las cualidades del sonido y elementos del lenguaje musical. (OA2) Expresar sensaciones, emociones e ideas que les sugiere el sonido y la música escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).	Eje: Interpretar y crear (OA3) Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas poniendo énfasis en: tradición escrita (docta), piezas instrumentales y/o vocales de corta duración; tradición oral, canciones, rondas, bailes y versos rítmicos; popular (jazz, rock, fusión, etcétera) poniendo énfasis en música infantil. (OA5) Explorar e improvisar ideas musicales con diversos medios, utilizando las cualidades del sonido y elementos del lenguaje musical.
RECURSOS COMPLEMENTARIOS (cultura.gob.cl/publicaciones/cuaderno-escena-teatral/)			
- Video resumen de <i>La pérgola de las flores</i>	- Video resumen de <i>La pérgola de las flores</i> - Fotografías de la puesta en escena de <i>La pérgola de las flores</i>		- Canción "Yo vengo de San Rosendo"
MATERIALES			
- Computador - Proyector - Equipo de audio - Objetos en desuso: retazos de telas, periódicos, papeles, entre otros	- Computador - Proyector - Equipo de audio - Hojas blancas - Masking tape - Lápices de colores - Plumones - Lápices de cera - Lápices pastel	- Grabadora de audio - Equipo de audio	- Computador - Proyector - Equipo de audio - Objetos en desuso: retazos de telas, periódicos, papeles, entre otros - Cartulinas

DESARROLLO CLASE A CLASE

Clase 1 Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Inicio 15 minutos

Inicie la clase introduciendo los conceptos de patrimonio, distinguiendo su dimensión natural y cultural mediante ejemplos. Luego cuénteles a los y las estudiantes que en esta clase trabajarán específicamente en torno al patrimonio cultural, llevando a cabo un juego relacionado con la obra de teatro llamada *La pérgola de las flores*. Muéstrelas un fragmento del video resumen de *La pérgola de las flores* y luego pregúnteles:

- ¿Dónde se desarrolla la obra?
- ¿Quiénes son los personajes de la obra?
- ¿Qué hacen estas personas?
- ¿Qué dicen las letras de las canciones?

Desarrollo 45 minutos

Invite a los y las estudiantes a jugar a *La pérgola de las flores*. Para esto divida al curso en grupos de cuatro a cinco estudiantes. Por grupo, asigne diferentes roles (por ejemplo: pergoleros/as, carabineros/as, estudiantes, señoras y señores de la alta sociedad, lustrabotas, suplementeros/as, "palteros/as", peluqueros/as, entre otros). para simular sus acciones. Para iniciar, entregue materiales en desuso como retazos de telas, papeles, cartulinas, periódicos y otros disponibles, para que los distintivos grupos ideen una forma sencilla para identificar sus roles con un objeto.

Una vez creados los objetos para que cada estudiante identifique su rol, se inicia el juego. Oriente las diferentes interacciones que pueden realizar los diferentes grupos para recrear el ambiente de la pérgola (por ejemplo: vender, comprar, cantar, bailar, conversar, protestar, poner orden, cortar el pelo, limpiar zapatos, entre otras). Transcurridos unos tres minutos, solicite "congelar la escena" y que tomen asiento en el lugar donde estén. Luego explíqueles el conflicto central de la obra: la futura demolición de "La pérgola". Para activar el diálogo, pregúnteles:

- ¿Qué podemos hacer para evitar que destruyan "La pérgola"?
- ¿Cuál es el conflicto en nuestra pérgola?

Escuche atentamente las respuestas de los y las estudiantes para poder continuar guiando el juego de acuerdo con el conflicto planteado. Siga dirigiendo las interacciones, realizando constantemente paralelos entre la obra original y la recreación del curso.

Otorgue el tiempo necesario para que los y las estudiantes puedan jugar libremente. Impulse la colaboración entre los personajes y el surgimiento de diversas historias creadas a partir de su imaginación. Una vez terminado el juego, pídale que le ayuden a limpiar y ordenar la sala para continuar con la clase.

Proyecte nuevamente el fragmento del resumen de *La pérgola de las flores*. Establezca relaciones entre el juego realizado y la obra. Para esto puede preguntar:

- ¿Qué personajes había en el juego?
- ¿Qué personajes podemos identificar en la obra de teatro?
- ¿Qué hacían estos personajes del juego?
- ¿Qué hacen los personajes de la obra de teatro?
- ¿Qué problemas o conflictos había en el juego?
- ¿Cuál es el conflicto en la obra de teatro?

Cierre
30 minutos

Indique que hoy pudieron jugar a *La pérgola de las flores*, gracias a que se han guardado documentos que permiten conocer las puestas en escena de esta obra de teatro, específicamente el registro audiovisual de su versión televisiva (1975) y fotografías de dos de sus puestas en escena (1960-1995). Además, señale que estos archivos corresponden a un tipo de patrimonio cultural material, un regalo del pasado que nos dejaron las generaciones anteriores que se debe estudiar y cuidar. Dé ejemplos de otras manifestaciones del patrimonio cultural material: obras de arte, artesanías, colecciones científicas, grabaciones, películas, fotografías, entre otros.

Agregue que la obra misma de teatro, como también su texto y música, forman parte del patrimonio inmaterial, el cual no se puede tocar, pero sí se puede ver, escuchar y experimentar. Señale ejemplos de otras manifestaciones del patrimonio cultural inmaterial: juegos, recetas de comida, cuentos, refranes, canciones y sus melodías, idiomas, bailes, adivinanzas, entre otros. Luego pregúnteles:

¿Por qué creen que el video de la obra es en blanco y negro?

¿Cómo se imaginan que este video de la versión televisiva de la obra y las fotografías de sus puestas en escena llegaron a nosotros si son tan antiguos?

Finalmente abra el diálogo para reflexionar sobre la importancia del teatro y su función como documento histórico. Indique que esta obra es un reflejo de la vida en el pasado; sin embargo, aún es de interés, debido a que presenta problemas que todavía persisten en la actualidad. Para finalizar, pregúnteles:

¿Por qué creen que esta obra de teatro es importante?

¿En qué se habrá inspirado su autora?

Clase 2 Artes Visuales

Inicio
15 minutos

Comience la clase recordando el juego y la obra vista en la clase anterior. Para esto pregúnteles:

¿Quién puede contar a qué jugamos en la clase anterior?

¿Qué personaje representaste en el juego?

¿Qué acciones realizaba tu personaje?

Desarrollo
60 minutos

Recuerde a los y las estudiantes los diferentes personajes presentes en la obra (pergoleras, lustrabotas, suplementeros, “palteros”, peluqueros, entre otros). Para esto, proyecte fotografías de las puestas en escena con el objetivo de que puedan reconocerlos y dialogar sobre los oficios que desempeñan. Para profundizar el concepto de los oficios, pregúnteles:

¿Qué trabajo realiza la pergolera?

¿Cómo trabajan los suplementeros?

¿Qué podemos aprender del trabajo de ellos/as?

¿De qué manera podemos conservar estos oficios?

Luego, cuénteles que los oficios de los personajes forman parte del patrimonio inmaterial. Recuérdeles que el patrimonio es un regalo de los antepasados. Al ser inmaterial, este regalo no se puede tocar; sin embargo, se debe preservar. Luego pregúnteles:

¿Qué creen ustedes que significa que el patrimonio inmaterial sea un regalo de los antepasados?

Escuche atentamente las diferentes propuestas. Finalmente indique que este tipo de patrimonio se conserva en las mismas personas, en sus recuerdos, que se transmiten de generación en generación. Comente que existen otros tipos de patrimonio inmaterial, tales como: juegos, recetas de comida, cuentos, canciones, refranes, canciones, bailes, adivinanzas, entre otros.

A continuación, invite a los y las estudiantes a realizar una pintura del personaje que representaron en el juego de la clase pasada, incorporando un nombre a su personaje y además una escenografía relacionada con *La pérgola de las flores*. Para contextualizar los dibujos, puede exponer diferentes fotografías de *La pérgola*, rescatando las características de los diferentes personajes y los elementos presentes en el escenario (puestos de las pergoleras, ciudad de Santiago, árboles, iglesia y pileta). Retroalimente de manera permanente el proceso creativo de los y las estudiantes, incentivando el uso de diferentes materiales (lápices de colores, plumones, lápices de cera, lápices pastel).

Cierre 15 minutos

Finalmente esponga en la pizarra las creaciones. Incentive el diálogo y la apreciación en torno a sus obras, volviendo a reflexionar acerca de los oficios y su valor patrimonial.

Clase 3 Música

Inicio 15 minutos

Antes de comenzar la clase, pegue en la pizarra o en una pared de la sala las pinturas de los personajes realizadas en la clase anterior de Artes Visuales. Agrupe los dibujos por personajes. Además despeje la sala de mobiliario, dejando un espacio al centro libre. Luego, recuerde a los y las estudiantes que en la sesión anterior dibujaron y pintaron los diferentes personajes de la obra, los nombraron y crearon una escenografía asociada a esta. Vaya destacando, con ayuda del curso, las cualidades de los personajes representados. Para esto, pregúnteles:

- ¿Qué personajes podemos observar en los dibujos?
- ¿Qué acción realizaban los personajes?
- ¿Conoces a alguna persona que sea como los personajes que retrataron?

Desarrollo 60 minutos

Agrupe a los y las estudiantes en diferentes zonas de la sala, de acuerdo con los personajes presentes en la obra (por ejemplo: pergoleras, carabineros, estudiantes, señoras y señores de la alta sociedad, lustrabotas, suplementeros, “palteros”, peluqueros, entre otros). Invite a cada grupo a crear un sonido, asociado a su personaje, utilizando el cuerpo (por ejemplo: aplaudiendo, estornudando, tosiendo, silbando, roncando, cantando, gritando). Modele la actividad personificando a un/a carabinero/a, realizando un tipo de silbido específico. Luego, invite a los y las estudiantes a imitarle, marcando el pulso.

Recuérdelos que el sonido debe ser identificable con el personaje y dé tiempo para la experimentación y consenso de los grupos. A continuación, invíteles a realizar el juego de manera colaborativa, respetando y escuchando atentamente el sonido de cada grupo. Asimismo, señale que siempre deben mirar al “director/a de la orquesta” para saber cuándo les toca realizar el sonido. Marque el pulso de manera aleatoria a cada grupo, retroalimentándolos en caso de que no consigan un sonido definido. Puede variar el pulso, volumen, intensidad y duración de los sonidos hasta lograr una melodía.

Luego, induzca la observación del movimiento de los diferentes personaje, preguntándoles:

- ¿Cómo podríamos representar el caminar de un/a carabinero/a?
- ¿Qué movimientos podrían representar a un/a peluquero/a?
- ¿Qué gestos o movimientos pueden representar a los y las estudiantes?

A medida que los y las estudiantes respondan, vaya representando el movimiento que ellos/as le señalan y relaciónelos con los conceptos que estos connotan. Indique a los grupos que agreguen al sonido un movimiento identificable con el personaje. Para esto, modele la actividad, personificando a un suplementero que camina agachado y mueve “un diario imaginario” extendiendo el brazo hacia arriba y hacia abajo.

Vuelva a reunir a los y las estudiantes en grupos de acuerdo con los diferentes roles y vaya señalando a cada uno para que presenten el sonido y el movimiento de manera simultánea. Recuérdeles la importancia del trabajo colaborativo y la importancia del respeto y valoración del trabajo de sus pares. Al igual que en la actividad anterior, vaya marcando el pulso a cada grupo de manera aleatoria, retroalimentando en caso de no conseguir un movimiento definido. Puede variar el pulso, volumen, intensidad y duración de cada sonido y movimiento, generando diferentes ritmos. Grabe en audio ambas melodías resultantes para mostrarlas al cierre de la clase.

Cierre
15 minutos

Concluya la clase mostrando ambas melodías. A partir de estas, abra el diálogo para reflexionar en torno a los diferentes roles y su relación con el sonido, el ritmo y el movimiento. Para esto, pregúnteles:

¿Qué grupo de personajes te gustó?, ¿por qué?

¿Qué pueden distinguir de la melodía que escuchamos?

¿Cómo es la relación de los personajes con el movimiento que realizan?

Clase 4 Música

Inicio
10 minutos

Comience comentando al curso que en esta clase volverán a jugar a recrear *La pérgola de las flores*. Señale que en esta ocasión van a incorporar lo aprendido en las clases pasadas: improvisación, visualidad y sonido, ritmo y movimiento.

Desarrollo
60 minutos

Entregue los objetos creados en la Clase 1 para representar los diferentes roles presentes en la obra. Invíteles a jugar a *La pérgola de las flores* escuchando la canción “Yo vengo de San Rosendo”. Para esto, en primer lugar, promueva la escucha de la canción en silencio.

Procure que establezcan relaciones entre el ritmo de la canción y los posibles movimientos de los personajes. Para esto, puede modelar personificando a una pergolera y su respectivo movimiento a partir de la canción. A continuación, indiqueles lo siguiente:

- » Cada grupo se debe mover en conjunto por la sala de clases a partir del ritmo de la canción.
- » Los grupos pueden ir realizando diferentes acciones, tales como: bailar, cantar, mover el diario, entre otras.
- » Cada grupo debe respetar el espacio del otro, improvisando de manera colaborativa.

Termine esta parte de la clase dejando un tiempo para realizar con el curso un juego dirigido en el que aparezcan todos los personajes de la obra, esta vez sin música. El juego consiste en promover las diferentes acciones, diálogos y movimientos posibles de los personajes, tales como: vender, comprar, cantar, bailar, conversar, protestar, poner orden, cortar imaginariamente el pelo, entre otros.

Cierre
20 minutos

Finalmente, entregue una cartulina y plumones a cada uno de los y las estudiantes de los distintos grupos. Recuérdeles el concepto de patrimonio, realizando una analogía con la idea de regalo que debemos cuidar. Profundice en los conceptos de patrimonio material e inmaterial. A continuación, pídale que contesten las siguientes preguntas:

¿Por qué crees que esta obra es un “regalo” o “patrimonio” de nuestro país?

¿Qué es lo que más te ha gustado de jugar a *La pérgola de las flores*?

UNIDAD 2

EL TEATRO COMO POSIBILIDAD DE RESCATE Y PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO ORAL

Nivel: 6° Básico. Adaptable a segundo ciclo de Educación Básica

Asignaturas: Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lenguaje y Comunicación; y Artes Visuales

Esta unidad tiene como objetivo que los y las estudiantes puedan experimentar y crear diversas manifestaciones artísticas teniendo como referente la obra *La viuda de Apablaza*. La unidad didáctica ha sido elaborada considerando el enfoque de género, el teatro como documento histórico y la influencia del lenguaje en la comprensión de estructuras sociohistóricas.

Fuente: Mineduc (2018).
Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Chile.

La Unidad 2 propone un trabajo secuencial a partir de las Bases Curriculares de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lenguaje y Comunicación; y Artes Visuales, promoviendo de manera transversal la colaboración y el desarrollo de la creatividad. Se dispone de 14 horas pedagógicas, divididas en dos horas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, seis horas de Lenguaje y Comunicación y seis horas de Artes Visuales.

Considerando el teatro como parte del patrimonio cultural de nuestro país, se destaca y valora el acceso que se tiene a las obras en la actualidad. Este acercamiento dice relación con el patrimonio documental, que de acuerdo con la Unesco corresponde a registros conservables, reproducibles y trasladables, tales como: textos, imágenes, registros sonoros, audiovisuales y/o virtuales. El patrimonio cultural se activa y adquiere sentido mediante la puesta en valor y la reinterpretación de obras del pasado. La puesta en escena y su relación con los espectadores hace que este patrimonio documental pase a formar parte de una memoria colectiva de nuestro país, convirtiéndose en un registro del desarrollo del pensamiento, avances y descubrimientos, como también de diversos logros sociales.

Para llevar a cabo la propuesta didáctica, es importante considerar que los y las estudiantes se encuentran en una etapa en la cual la pertenencia a grupos o pandillas es sumamente relevante. De acuerdo con Verónica García-Huidobro (2004),

es importante respetar la pandilla o grupo, generalmente del mismo sexo y estructurado en torno a un líder fuerte de personalidad desarrollada por exceso, que aglutina casi siempre a pares desarrollados por omisión con una enorme necesidad de pertenencia y diferenciación. (2004, p. 19)

Asimismo, la autora señala que es fundamental estimular el respeto grupal con el objetivo de “equilibrar la naciente capacidad crítica propia de la edad” (2004, p. 19). Además, en esta etapa los y las estudiantes comienzan a tomar conciencia, mediante el juego dramático, de los mecanismos y conceptos que subyacen a una propuesta teatral, logrando visibilizar problemáticas, personajes, situaciones, diálogos, conflictos y desenlaces.

En resumen, la secuencia didáctica propuesta profundiza en una mirada social sobre el rol de la mujer a inicios del siglo XX y en la actualidad. Esto se concreta a partir de la comprensión de la obra y el contexto desde donde fue creada, lo cual de manera paralela pone en valor el teatro como documento histórico. Además, se plantea la experimentación a partir de la oralidad presente en la obra, poniéndola en relación con el uso del lenguaje figurado que se lleva a cabo en la actualidad. Este tipo de experimentación se hace fundamental para detonar un trabajo de escritura creativa en torno a las percepciones de los y las estudiantes sobre las problemáticas de género que observan y experimentan en su vida cotidiana. Finalmente, son las problemáticas de género las detonadoras de un proceso creativo que mediante la improvisación, la oralidad, la escritura dramática y la puesta en escena permiten visibilizar las particularidades sociales de nuestra época.

Cómo preámbulo al desarrollo del detalle de la unidad, se explicitan los OAT que sustentan la propuesta didáctica transversal. Además se entrega un cuadro que sintetiza la unidad, evidenciando los objetivos y contenidos de cada una de las clases de las distintas asignaturas convocadas más los OA respectivos, junto con la identificación de los recursos complementarios y los materiales necesarios para su implementación. Luego, las clases de cada asignatura se presentan de manera sucesiva, describiéndolas paso a paso (introducción, desarrollo y cierre).

PROPUESTA DIDÁCTICA

14 horas pedagógicas

Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT):

Dimensión cognitiva

8. Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

Dimensión sociocultural

14. Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente.

15. Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

Dimensión moral

20. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento, superación de diferencias y acercamiento a la verdad.

Proactividad y trabajo

24. Practicar la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu emprendedor en los ámbitos personal, escolar y comunitario.

25. Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.

26. Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.

CLASE 1. HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	CLASE 2. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	CLASES 3-4. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	CLASES 5-6-7. ARTES VISUALES
OBJETIVOS			
Comprender los cambios que se producen a inicios del siglo XX en relación con el rol de la mujer en la sociedad, valorando el teatro como documento histórico.	Leer e interpretar textos dramáticos del teatro costumbrista desde un enfoque de género, reflexionando sobre la importancia del lenguaje para la comprensión de estructuras sociohistóricas de diferentes épocas.	Desarrollar la improvisación y la escritura creativa a partir de sus percepciones en torno a las problemáticas de género, rescatando el rol de la oralidad.	Crear una obra de teatro Lambe Lambe a partir de problemáticas de género presentes en el contexto y difundirla en la comunidad escolar.
CONTENIDOS			
Patrimonio cultural (teatral y documental), rol de la mujer y reformas democratizantes.	Texto dramático, teatro y costumbrismo naturalista, oralidad y enfoque de género.	Texto dramático y preservación de la oralidad, problemáticas de género.	Costumbrismo naturalista, escenografía, caracterización de personajes, puesta en escena.
OBJETIVOS CURRICULARES ASOCIADOS			
<p>Eje: Historia</p> <p>(OA7) Explicar y dar ejemplos de la progresiva democratización de la sociedad durante el siglo XX, considerando el acceso creciente al voto, la participación de la mujer en la vida pública y el acceso a la educación y a la cultura, entre otros.</p> <p>(OA09) Explicar y dar ejemplos de aspectos que se mantienen y aspectos que han cambiado o se han desarrollado en la sociedad chilena a lo largo de su historia.</p>	<p>Eje: Lectura</p> <p>(OA3) Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural; por ejemplo: poemas, cuentos folclóricos y de autor, fábulas, leyendas, mitos, novelas, historietas, otros.</p>	<p>Eje : Escritura</p> <p>(OA13) Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.</p> <p>(OA20) Ampliar su capacidad expresiva, utilizando los recursos que ofrece el lenguaje para expresar un mismo mensaje de diversas maneras; por ejemplo: sinónimos, hipónimos e hiperónimos, locuciones, comparaciones, otros.</p>	<p>Eje: Expresar y crear visualmente</p> <p>(OA1) Crear trabajos de arte y diseños a partir de sus propias ideas y de la observación del: entorno cultural: el hombre contemporáneo y la ciudad; entorno artístico: el arte contemporáneo; el arte en el espacio público (murales y esculturas).</p> <p>(OA3) Crear trabajos de arte y diseños a partir de diferentes desafíos y temas del entorno cultural y artístico, demostrando dominio en el uso de: materiales de modelado, de reciclaje, naturales, papeles, cartones, pegamentos, lápices, pinturas e imágenes digitales, herramientas para dibujar, pintar, cortar, unir, modelar y tecnológicas (rodillos de grabado, sierra de calar, mirete, cámara de video y proyector multimedia, entre otros), procedimientos de pintura, grabado, escultura, instalación, técnicas mixtas, arte digital, fotografía, video, murales, entre otros.</p>

	<p>(OA4) Analizar aspectos relevantes de las narraciones leídas para profundizar su comprensión: identificando las acciones principales del relato y explicando cómo influyen en el desarrollo de la historia; explicando las actitudes y reacciones de los personajes de acuerdo con sus motivaciones y las situaciones que viven; describiendo el ambiente y las costumbres representadas en el texto y explicando su influencia en las acciones del relato; relacionando el relato, si es pertinente, con la época y el lugar en que se ambienta; interpretando el lenguaje figurado presente en el texto; expresando opiniones sobre las actitudes y acciones de los personajes y fundamentándolas con ejemplos del texto; llegando a conclusiones sustentadas en la información del texto; comparando textos de autores diferentes y justificando su preferencia por alguno.</p>	<p>Eje: Comunicación oral</p> <p>(OA24) Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, noticias, documentales, entrevistas, testimonios, relatos, reportajes, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo: relacionando las ideas escuchadas con sus experiencias personales y sus conocimientos previos, extrayendo y registrando la información relevante, formulando preguntas al profesor o a los compañeros para comprender o elaborar una idea, o aclarar el significado de una palabra, comparando información dentro del texto o con otros textos, formulando y fundamentando una opinión sobre lo escuchado, identificando diferentes puntos de vista.</p>	<p>(OA3) Crear trabajos de arte y diseños a partir de diferentes desafíos y temas del entorno cultural y artístico, demostrando dominio en el uso de: materiales de modelado, de reciclaje, naturales, papeles, cartones, pegamentos, lápices, pinturas e imágenes digitales, herramientas para dibujar, pintar, cortar, unir, modelar y tecnológicas (rodillos de grabado, sierra de calar, mirete, cámara de video y proyector multimedia, entre otros), procedimientos de pintura, grabado, escultura, instalación, técnicas mixtas, arte digital, fotografía, video, murales, entre otros.</p> <p>(OA4) Analizar e interpretar obras de arte y objetos en relación con la aplicación del lenguaje visual, contextos, materiales, estilos u otros. (Observar anualmente al menos 50 obras de arte del arte chileno, latinoamericano y universal).</p> <p>(OA5) Evaluar críticamente trabajos de arte y diseño personales y de sus pares considerando: expresión de emociones y problemáticas sociales; aplicación de elementos de lenguaje visual; originalidad; propósitos expresivos en trabajos de arte.</p>
--	--	--	---

RECURSOS COMPLEMENTARIOS (cultura.gob.cl/publicaciones/cuaderno-escena-teatral/)

<ul style="list-style-type: none"> - Video resumen de <i>La viuda de Apablaza</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Video resumen de <i>La viuda de Apablaza</i> - Texto dramático de <i>La Viuda de Apablaza</i> 		
--	--	--	--

MATERIALES

<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Proyector - Equipo de sonido 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Proyector - Equipo de sonido - Fragmentos del texto dramático de la obra - Grabadora de audio o celulares 	<ul style="list-style-type: none"> - Escena transcrita - Computador - Proyector - Equipo de sonido - Grabadora de audio o celulares 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales para construir la escenografía de teatro Lambe Lambe de acuerdo con las propuestas estéticas de cada grupo - Grabadora de audio o celulares - Audífonos y divisor de audio - Audio de la escena creada en Lenguaje y Comunicación
---	--	--	---

DESARROLLO CLASE A CLASE

Clase 1 Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Inicio
15 minutos

Comente a los y las estudiantes que durante esta clase reflexionarán sobre el rol de la mujer durante los inicios del siglo XX y en la actualidad mediante el análisis de la obra *La viuda de Apablaza*. Abra el diálogo para motivar la reflexión en torno a la importancia del teatro como patrimonio cultural y documental. Pregúnteles:

- ¿Qué obras de teatro conocen?, ¿de qué se tratan estas obras?
- ¿A través de qué medios se enteraron de ellas?
- ¿Cuál es la importancia que tiene el teatro como documento histórico?

Permita que respondan libremente, anote en la pizarra palabras claves y guíe sus reflexiones hasta llegar a las siguientes conclusiones:

- » Podemos acceder a obras del teatro del pasado a través de sus huellas, materializadas en distintos tipos de archivos (fotografías, textos, dibujos, audios, videos, entre otros) que constituyen un tipo de patrimonio documental.
- » La conservación del teatro como archivo histórico permite que actualmente se pueda comprender diferentes visiones de los y las autores/as en torno a la sociedad de otras épocas.
- » El acceso al patrimonio teatral mediante el patrimonio documental permite que en la actualidad se realicen nuevas puestas en escenas de obras del pasado, logrando resignificar las problemáticas de aquella época en el contexto actual.

Desarrollo
45 minutos

Realice una breve síntesis argumental de la obra *La viuda de Apablaza*, indicando que esta tragedia cuenta la historia de un amor incestuoso entre una viuda y su hijastro. La historia se desarrolla a principios del siglo XX, ambientada en el campo chileno, y rescata las principales características históricas y sociales del Chile de la época. Luego, invíteles a apreciar el video resumen de *La viuda de Apablaza*. Una vez terminada la visualización del video, pregúnteles:

- ¿Qué les llama la atención de la obra?
- ¿Sabían lo que es una tragedia? ¿Están de acuerdo con que esta obra sea considerada una tragedia?, ¿por qué?
- ¿Conocen alguna otra historia que pueda ser considerada una tragedia?, ¿les gustaría compartirla?
- ¿Creen ustedes que los hechos que narra esta obra puedan darse actualmente?

Invite a los y las estudiantes a formar grupos de tres integrantes para dialogar en torno a las preguntas realizadas. Las respuestas deben ser registradas en sus cuadernos, para luego ser socializadas con el curso por un representante de cada grupo. Abra el diálogo para que expongan sus respuestas.

A partir de las respuestas, comente que esta obra corresponde a una tragedia –defínala y enuncie sus características– y que por lo tanto tiene similitudes con diversos tipos de formatos, desde la tragedia griega hasta obras presentes en la cultura actual (películas, series, novelas, cómics, entre otros). Se sugiere comentar al curso que muchas de las problemáticas que se tratan en la obra siguen presentes en la actualidad (diferencias de género, relaciones de poder, transformaciones sociales y políticas). Finalmente, señale que la obra refleja un cambio en la sociedad chilena que va de la tradicional hacia una sociedad moderna, desde un sistema feudal hacia uno capitalista.

Profundice en torno a las problemáticas presentes en la obra proyectando un fragmento de la cronología histórica correspondiente a este período. Haga hincapié en tres elementos claves:

- » El surgimiento de la cuestión social
- » La promulgación de la Constitución de 1925
- » La aprobación del voto municipal femenino

Continúe con la conversación abordando las particularidades de la problemática de género y las relaciones de poder de la época. Pregúnteles:

- ¿Qué rol asume la Viuda de Apablaza tras la muerte de su marido?
- ¿Mediante qué acciones y/o gestos se puede dar cuenta del rol que asume?
- ¿De qué manera cambia el comportamiento de la viuda en la segunda parte de la obra?
- ¿Cómo nos podemos dar cuenta de su cambio?

Realice, en colaboración con el curso, un mapa conceptual con sus respuestas, que incluya las ideas, símbolos, acciones y derechos más relevantes. Luego, continúe preguntando:

- ¿Qué significa la equidad de género?
- ¿Qué es una problemática de género?
- En la escuela, ¿observas diferencias de género?
- ¿Qué crees que se podría hacer para que se solucionaran?
- ¿Cuáles son las problemáticas de género presentes en la actualidad?
- ¿En qué hechos concretos se pueden visualizar las problemáticas de género actuales?
- ¿Qué situaciones de las problemáticas de género han sido resueltas?

Continúe realizando conjuntamente con el curso el mapa conceptual, estableciendo relaciones entre el rol femenino de la época y el rol de las mujeres en la actualidad.

Cierre **30 minutos**

Finalice proponiendo una reflexión en torno a sus experiencias cotidianas con las problemáticas de género, invitando a los y las estudiantes a mencionar desafíos pendientes para lograr la equidad de género. Pregúnteles:

- ¿De qué manera las problemáticas de género influyen en tu vida cotidiana?
- ¿Qué acciones o propuestas podemos realizar para lograr la equidad de género?

CLASE 2 Lenguaje y Comunicación

Inicio 15 minutos

Inicie la clase recordando el argumento de *La viuda de Apablaza*. Para esto, pregúnteles a los y las estudiantes:

- ¿Recuerdan de qué se trataba la obra?
- ¿En qué época y dónde se desarrollaba?
- ¿Cuáles eran los hechos más importantes que narraba?
- ¿Qué tipo de semejanzas encontraron entre las problemáticas presentes en la obra y la actualidad?

Luego, indíqueles que volverán a visionar un fragmento de la obra, reparando ahora en el uso del lenguaje de los personajes.

A continuación introduzca los aspectos biográficos más relevantes de Germán Luco Cruchaga, destacando que este autor trabajó entre el campo y la ciudad, lo cual le permitió plasmar en sus obras una mirada etnográfica respecto de la sociedad chilena. Profundice en torno a la relación de este dramaturgo y el teatro costumbrista naturalista, el cual redescubre las riquezas y problemáticas presentes en nuestro territorio.

Desarrollo 60 minutos

Divida al curso en grupos de tres integrantes, asignando a cada grupo un fragmento del texto dramático seleccionado previamente, considerando criterios como la problematización de roles de género y el uso del lenguaje figurado. Asigne los fragmentos de acuerdo con el orden propuesto en el texto dramático original. Luego, dé las siguientes instrucciones:

- » Lean el fragmento de la obra y reflexionen en torno a este, considerando la temática de género y el tipo de lenguaje utilizado.
- » Investiguen en diferentes fuentes sobre el significado de las palabras que desconocen. Para esto pueden utilizar diccionarios análogos o virtuales, o entrevistar a alguna persona adulta de la comunidad educativa.
- » Realicen una lectura creativa del fragmento dramático, interpretándolo colectivamente. Para esto pueden leer todos al mismo tiempo a modo de un coro, dividiéndose la lectura en dos grupos, o alternando la lectura entre todos los integrantes del grupo, entre otras modalidades que surjan.
- » Ensayen los diferentes tipos de interpretaciones del texto, agregando una emoción que puede ser aplicada al texto completo o a fragmentos de este, por ejemplo: tristeza, felicidad, enojo, miedo, amor, ternura, rabia u otras.
- » Registren mediante el audio su lectura colectiva, para posteriormente presentarla al curso.

Para el ensayo de la lectura creativa, los grupos pueden tomar distancia entre sí, saliendo al patio del establecimiento a trabajar. Guíe el trabajo indicando que pueden variar las emociones, acentuaciones y ritmos de la lectura, para otorgarle musicalidad al texto. Además, recuérdelos que deben registrar al menos una lectura creativa en audio.

De regreso en la sala de clases, abra el diálogo para que los y las estudiantes compartan sus hallazgos en torno a la experiencia realizada, comentando los diferentes tipos de interpretación del lenguaje figurado. Para esto pregúntelos:

- ¿Qué les parece el resultado de la actividad?
- ¿En qué se parecen y se diferencian los diferentes audios que escuchamos?
- ¿Cómo sería esta actividad si utilizáramos el lenguaje actual?

A partir de las preguntas establezca relaciones entre el uso del lenguaje presente en la obra y el uso del lenguaje actual. Para esto, puede ejemplificar mediante el tipo de escritura informal que se da en las redes sociales (Whatsapp, Facebook, Instagram). Por último, guíe la reflexión en torno a la relación entre el lenguaje oral y el escrito, destacando la idea de que el lenguaje escrito puede rescatar usos de la oralidad.

Cierre
15 minutos

Finalice la clase dando ejemplos sobre cómo el análisis del lenguaje permite dar cuenta de las estructuras sociohistóricas presentes en un contexto determinado. Para esto pregúnteles:

- ¿A través de qué medios podría quedar registrado el uso del lenguaje actual para las próximas generaciones?
- ¿Cómo las futuras generaciones van a lograr comprender el lenguaje figurado que utilizamos en la actualidad?
- ¿Por qué es importante conservar los diferentes tipos de lenguaje?

CLASE 3 Lenguaje y Comunicación

Inicio
15 minutos

Inicie la clase señalando que el teatro costumbrista trabaja la identidad local, relevando la influencia que tiene el territorio sobre la creación y uso del lenguaje figurado, costumbres y manifestaciones culturales. Para esto, guíe la reflexión de los y las estudiantes a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos del uso del lenguaje te llaman la atención en la obra?
- ¿Cómo hablarían los personajes si la obra se trasladara a un contexto actual y urbano?
- ¿De qué manera es posible llegar a comprender el lenguaje figurado de un territorio desconocido?
- ¿Cómo te imaginas que el autor creó *La viuda de Apablaza*?

Escuche las respuestas de los y las estudiantes, permitiéndoles que dialoguen libremente, guiando sus reflexiones hacia las siguientes ideas:

- » La comprensión del lenguaje figurado de un territorio desconocido se puede realizar comprendiendo el idioma y accediendo al contexto socio-cultural.
- » Para crear los textos dramáticos de la obra, el autor habita diferentes territorios de nuestro país (rurales y urbanos) y va documentando los diferentes tipos de lenguaje figurado con los que se encuentra.
- » Esto lo lleva a cabo observando y realizando anotaciones en torno a las variaciones presentes en cada contexto, atendiendo a las entonaciones, giros, metáforas y arcaísmos encontrados.

Desarrollo 60 minutos

Invite a los y las estudiantes a dialogar en torno a las desigualdades de género presentes en su vida cotidiana. Pregúnteles:

- ¿Recuerdas qué significaba la equidad de género?
- ¿Reconocen alguna diferencia de género en su vida cotidiana?, ¿cuáles?
- ¿Cómo te has dado cuenta de que existen esas diferencias?
- ¿Cuáles son los lugares donde ocurren las diferencias de género?
- ¿A qué personas o grupos afectan las diferencias de género?

Registre sus respuestas mediante un mapa conceptual o una lista que contenga problemáticas, acciones, comunidades implicadas y locaciones geográficas. Luego, divida al curso en grupos de tres personas y dé las siguientes instrucciones:

- » Seleccionen una de las problemáticas de género identificadas.
- » Improvisen una escena que se refiera a la problemática seleccionada y que contenga al menos dos personajes y una locación geográfica.
- » Distribuyan diferentes roles de trabajo en el grupo: director/a, actores/actrices, encargado/a de registro.
- » Realicen la improvisación de la escena en un lugar silencioso del establecimiento.
- » Registren la improvisación de la escena en audio y escuchen el registro realizado.
- » En la clase siguiente, transcriban la escena generando un texto dramático con el que luego trabajarán.

Antes de que los grupos se vayan a trabajar, modele el proceso de improvisación. Para esto, solicite la ayuda voluntaria de dos estudiantes y entrégueles como desafío para improvisar uno de los conflictos de género identificados (por ejemplo: las desigualdades en el acceso de las mujeres al mundo de la ciencia). Retroalimente la escena durante su desarrollo destacando el uso del lenguaje figurado.

Cuando los grupos hayan terminado, indíqueles que se dirijan a la sala de clases. Ahí, invítele a exponer sus audios, para recibir retroalimentaciones con el objetivo de mejorar la escena improvisada.

Cierre 15 minutos

Finalice abriendo el diálogo para reflexionar en torno al uso del lenguaje y su relación con las problemáticas de género. Para esto, pregúnteles:

- ¿Qué te llamó la atención de los audios escuchados?
- ¿Qué tipo de recursos semánticos utilizamos para hablar coloquialmente?
- ¿Cómo el uso del lenguaje de las escenas se relaciona con las problemáticas identificadas?

Clase 4 Lenguaje y Comunicación

Inicio 15 minutos

Inicie la clase retomando la reflexión sobre la importancia del registro del lenguaje figurado para la comprensión de los diferentes tipos de sociedades a lo largo de la historia. Remarque que en este tipo de lenguaje una palabra expresa una idea en términos de otra, apelando a una semejanza que puede ser real o imaginaria. En oposición, el lenguaje literal supone que las palabras tienen el sentido que define su significado exacto.

Desarrollo 60 minutos

Otorgue unos 30 minutos del desarrollo de la clase para que los grupos realicen la transcripción de los audios. Indique que los textos pueden ser modificados durante la transcripción. Para ello pueden agregar o quitar partes del texto, considerando criterios como:

- » Comunicación de la problemática de género identificada
- » Interpretación de las emociones de los personajes
- » Variación de la musicalidad del texto (acentuaciones y ritmos)

Indique que cada grupo debe compartir sus textos utilizando el medio que consideren pertinente (lectura, proyección del texto, registro en audio o en video, o presentación digital que incluya diferentes medios). En la medida en que cada grupo comparte sus textos, el resto de sus compañeros/as realizan comentarios a modo de coevaluación considerando los criterios anteriormente señalados.

Luego, señale que cada grupo debe volver a editar sus textos a partir de las retroalimentaciones realizadas por sus pares, en función de retratar la oralidad de los personajes.

A continuación, invite a los grupos a ensayar sus representaciones para la puesta en escena del texto, volviendo a editar los diálogos si es que lo consideren necesario. Los grupos concluyen el ejercicio interpretando la escena frente a sus compañeros/as y registrándola en audio.

Cierre 15 minutos

Para finalizar, reflexione en torno al desarrollo del proceso creativo realizado. Para esto pregúnteles:

- ¿Qué les pareció la actividad realizada?, ¿por qué?
- ¿Qué semejanza creen ustedes que hay entre el proceso creativo llevado adelante por el curso y el utilizado por Germán Luco Cruchaga?
- ¿En qué medida el lenguaje permite el desarrollo de la diversidad cultural?

Clase 5 Artes Visuales

Inicio 15 minutos

Inicie la clase leyendo la siguiente descripción del trabajo de Luco:

Para armar las distintas escenas se ayudaba de una serie de figuritas recortadas de cartón, representando los personajes, y los hacía moverse en un escenario de miniatura. No se dejaba llevar por la improvisación y, poco a poco, fue trabajando el material hasta llegar al resultado que conocemos. (Obregón, 1999, p. 98)

Abra el diálogo reflexionando con los y las estudiantes en torno a la estrategia creativa de Germán Luco Cruchaga. Invite al curso a seguir trabajando en la escena creada en la clase de Lenguaje y Comunicación, relacionada con la técnica de teatro de animación o Lambe Lambe. Cuénteles sobre su historia y características:

- » Para esto puede proyectar ejemplos de este tipo de teatro, analizando con los y las estudiantes su puesta en escena y los procedimientos necesarios para su creación.
- » Es un espectáculo diseñado para un solo espectador, originado en Brasil en 1989. Es un teatro en miniatura, ya que el escenario se construye utilizando una caja que tiene un orificio (como los antiguos fotógrafos minutos), para que el espectador aprecie lo que sucede en el interior. El actor o actriz se ubica en la parte contraria a la mirilla, para dar vida a la historia manipulando las marionetas y la escenografía. En Chile la Fundación Oani Teatro realiza Festilambe, el mayor festival de este arte en el mundo. Más información sobre este festival en oaniteatro.com

Desarrollo:
45 minutos

Organice al curso en los mismos grupos de la clase de Lenguaje y Comunicación y explíqueles los pasos básicos para hacer el espectáculo de Lambe Lambe a partir del audio creado en la clase de Lenguaje y Comunicación:

1. Adapten una caja de cartón (una medida recomendada es 30 x 30 x 40 cm), liberándola de sus tapas superiores (para manipular los personajes y para efectos de iluminación). Hagan un orificio en la caja diseñando una mirilla delantera para que el espectador pueda ver a través de ella el espectáculo.
2. Trabajarán con la técnica de personajes manipulados por varillas. Esta se hace de pie, para lo cual deben idear un soporte que levante la caja a una altura que acomode al manipulador.
3. La creación de personajes y la escenografía debe ser realizada con materiales reciclados y de acuerdo con una propuesta estética acordada por el grupo. Se debe crear ilusión de profundidad mediante la manipulación de la perspectiva y las escalas de los objetos, teniendo en cuenta la posición de frontalidad del espectador.
5. Para amplificar el audio, utilicen un divisor de audio conectado al celular o mp3, que permitirá dos salidas de audífonos: una para el manipulador y otra para el espectador. Esto permite sincronizar acción y audio.
6. Por último, creen un diseño para el exterior de la caja que integre y resalte el título de la obra.

Después de dar estas instrucciones, invíteles a planificar los proyectos teniendo en cuenta que dispondrán de cuatro horas pedagógicas para desarrollarlo y que la puesta en escena debe durar de uno a dos minutos. Entregue una pauta con los elementos que debe incorporar el proyecto:

- » Título de la obra.
- » Descripción de la escena.
- » Referentes estéticos en los cuales se basarán: obras de artes visuales, obras de teatro, películas, cómics, juegos, videoclips, entre otros.
- » Bocetos de la puesta en escena realizados mediante el dibujo, la pintura o el collage. La puesta en escena debe incluir el diseño de la escenografía y de los personajes.
- » Lista de los materiales que utilizarán.
- » Distribución de roles del equipo: si bien la propuesta debe ser creada colectivamente, se debe asignar un/a manipulador/a, un/a editor/a y/o encargado/a de sonido y un espectador/a piloto para retroalimentar durante los ensayos.

En la medida en que los y las estudiantes avanzan en sus proyectos, realice retroalimentaciones personalizadas a los grupos. Haga hincapié en criterios como: relación entre referentes estéticos y el diseño de la puesta en escena, coherencia entre la problemática abordada y el diseño de la puesta en escena, aciertos e innovaciones en el uso de materiales y distribución equitativa de los roles de trabajo. Además, registre mediante fotografías los avances de los diferentes grupos, para luego ser ocupadas en el inicio de la clase siguiente.

Cierre
15 minutos

Invite a los y las estudiantes a exponer voluntariamente sus proyectos de puesta en escena. Promueva la coevaluación respetuosa a partir de los criterios anteriormente señalados. Por último, indique que para la próxima clase deben traer los materiales que utilizarán para la creación del teatro Lambe-Lambe proyectado.

Clase 6 Artes Visuales

Inicio
10 minutos

Inicie la clase recordando el objetivo de la actividad que comenzaron en la clase anterior. Projete las fotografías del proceso para realizar las últimas retroalimentaciones, antes de iniciar la creación de las distintas puestas en escena.

Desarrollo:
60 minutos

En la medida en que los y las estudiantes trabajan en sus proyectos, realice retroalimentaciones del proceso, haciendo hincapié en la importancia de los detalles y de los aspectos técnicos vinculados con la puesta en escena. Además, ponga atención en el desarrollo de un trabajo equitativo y fluido de los grupos.

Cierre
20 minutos

Invite a los y las estudiantes a exponer los avances de sus puestas en escena. Promueva la coevaluación respetuosa por parte del curso. Indique que en la próxima clase exhibirán las obras a algún grupo de la comunidad educativa (se sugiere escoger el grupo de invitados/as de manera participativa y que este no supere las 20 personas).

Finalice la clase escogiendo conjuntamente con el curso un lugar adecuado para montar los teatros Lambe Lambe. Luego, invíteles a limpiar y ordenar la sala de clases.

Clase 7 Artes Visuales

Inicio
30 minutos

Abra la clase indicando que este día será el estreno de sus funciones. Invite a los respectivos grupos a que procedan a montar sus teatros Lambe Lambe y a realizar un ensayo previo antes de la función.

Desarrollo:
30 minutos

Establezca con el curso un orden de presentación de los proyectos. Una vez acordados los turnos, dé comienzo a las funciones. Cada grupo debe montar su obra al menos cuatro veces, haciendo una breve introducción a cada espectador.

Al finalizar cada presentación, recoja las opiniones de cada espectador/a, registrándolas en una grabadora de audio o celular. Una vez grabadas, agradezca la retroalimentación.

Cierre
30 minutos

Tras la presentación de todas las funciones, realice un conversatorio con el curso, basado en la experiencia creativa y sus resultados. Además promueva el desarrollo de una autoevaluación de cada grupo, estimulando la reflexión en torno a las fortalezas y elementos a mejorar. Finalice la clase realizando las siguientes preguntas:

¿Qué les pareció la actividad realizada?, ¿por qué?

¿Cuáles fueron las principales impresiones de los espectadores?

¿De qué manera podemos archivar las puestas en escena realizadas?

¿Cuál es la importancia que tiene la conservación de estas puestas en escena?

UNIDAD 3

TRES MARÍAS Y UNA ROSA. EL ROL SOCIAL DE LAS ARTES: LA PUESTA EN ESCENA EN CONTEXTOS DE CRISIS

Nivel: 2° Medio. Adaptable a Educación Media

Asignaturas: Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Orientación y Artes Visuales

Esta unidad tiene como objetivo que los y las estudiantes puedan reflexionar y crear a partir las problemáticas juveniles presentes en su contexto social. Esto se lleva a cabo teniendo como referente la obra *Tres Marías y una Rosa*. A partir de esta se desprenden los elementos centrales a trabajar en la unidad: la metodología de observación participante, el trabajo de las arpilleristas durante la dictadura militar y el arte como resistencia.

Fuente: Mineduc (2015).
Bases curriculares 7° a 2°
Medio. Chile.

Se propone aquí un trabajo secuencial siguiendo las Bases Curriculares de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Orientación y Artes Visuales. Este promueve de manera transversal actividades que aborden la empatía y el respeto por el otro/a, la expresión de problemáticas personales y grupales, y el desarrollo de la creatividad. Se dispone de un total de diez horas pedagógicas, divididas en Historia, Geografía y Ciencias Sociales (dos horas), Orientación (cuatro horas) y Artes Visuales (cuatro horas).

La metodología de investigación que utilizó el colectivo teatral TIT para desarrollar *Tres Marías y una Rosa* fue la observación participante. Esta consistió en que las actrices de la obra, previamente a la escritura del texto dramático, se dedicaron a observar a las arpilleristas de la Vicaría de la Solidaridad de la población Lo Hermida, entre los años 1976 y 1978 durante la dictadura militar. Con la puesta en práctica de esta metodología buscaron realizar una observación sensible de un modo de habitar un contexto social y político en crisis. Luego, las observaciones fueron llevadas ante el colectivo y el dramaturgo, con el objetivo de elaborar los personajes, los cuales inspiraron el desarrollo y la trama de la obra. Es así como se llegó a representar a las protagonistas, las cuatro mujeres arpilleristas, quienes ante la cesantía de sus maridos, se transformaron en el sostén económico de sus familias, poniendo en crisis los roles de género dominantes de la época.

Las arpilleras creadas durante la dictadura militar tienen un valor testimonial e histórico, y son un reflejo del arte como una forma de resistencia. Esto debido a que mediante los bordados se relatan historias de la época, en las que se representan hechos y situaciones contingentes: la crisis económica, las protestas, las detenciones, las torturas, el exilio, la esperanza y la solidaridad.

La secuencia didáctica que se desarrolla en esta unidad, se inicia con una clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, mediante la cual se invita a los y las estudiantes a reflexionar en torno a la pieza *Tres Marías y una Rosa*, con el fin de que comprendan el rol social y político del teatro en aquella época, así como también para poner en valor su cualidad como documento histórico. Luego, en las clases de Orientación, teniendo como base la observación participante, se procura que los y las estudiantes logren comprender características propias y de los otros/as. A través de ejercicios de sensibilización desarrollan –a partir de sus cuerpos– la capacidad de reflexión y análisis personal y grupal. En la observación participante se identifican problemáticas juveniles que luego deben transformarlas en breves historias que posteriormente serán dramatizadas. Finalmente, en las clases de Artes Visuales, se propone trabajar a partir de esas historias escritas, con el objetivo de que realicen una fotografía escenificada de una parte de sus relatos.

Se propone considerar, para el desarrollo de esta propuesta didáctica, el hecho de que los adolescentes se encuentran en una etapa en la que ya pueden expresar sus vivencias y los problemas que les aquejan mediante la dramatización. Esta les puede ayudar como una plataforma para que experimenten nuevos modelos de identificación personal y puedan comunicar esa permanente sensación de carencia, propia de su edad, que por sí mismos no logran identificar como tal (García Huidobro, 2004). En esta etapa, que se caracteriza por disponer los y las jóvenes de una actitud muy crítica, ellos/as se cuestionan los modelos que los y las rodean. De ahí que probablemente surjan temáticas complejas, tales como las drogas, el consumismo, los estereotipos de género, la opresión, las clases sociales, la sexualidad, la libertad, el aborto, la falta de oportunidades, entre otras, a las cuales deben prestar atención y tratar cuidadosamente.

Cómo preámbulo al desarrollo del detalle de la unidad, se explicitan los OAT que sustentan la propuesta didáctica transversal. Además se entrega un cuadro que sintetiza la unidad, evidenciando los objetivos y contenidos de cada una de las clases de las distintas asignaturas convocadas más los OA respectivos, junto con la identificación de los recursos complementarios y los materiales necesarios para su implementación. Luego, las clases de cada asignatura se presentan de manera sucesiva, describiéndolas paso a paso (introducción, desarrollo y cierre).

PROPUESTA DIDÁCTICA

10 horas pedagógicas

Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT):

Dimensión cognitiva-intelectual

Analizar, interpretar y organizar información con la finalidad de establecer relaciones y comprender procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad, multicausalidad y carácter sistémico.

Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

Dimensión sociocultural y ciudadana

Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, así como la participación ciudadana democrática, activa, solidaria, responsable, con conciencia de los respectivos deberes y derechos; desenvolverse en su entorno de acuerdo a estos principios y proyectar su participación plena en la sociedad de carácter democrático.

Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.

Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

Dimensión moral

Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.

Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, interactuando de manera constructiva mediante la cooperación y reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento y de superación de las diferencias.

Practicar la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu emprendedor en los ámbitos personal, escolar y comunitario, aportando con esto al desarrollo de la sociedad.

Reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común, valorando sus procesos y resultados según criterios de satisfacción personal, sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medioambiente, y apreciando la dignidad esencial de todo trabajo y el valor eminente de la persona que lo realiza.

CLASE 1: HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	CLASES 2-3: ORIENTACIÓN	CLASE 4: ARTES VISUALES	CLASE 5: ARTES VISUALES
OBJETIVOS			
Comprender el rol social y político del teatro y su valor como documento histórico.	Desarrollar la capacidad de reflexión y análisis personal y de otros/as a partir de su contexto social, utilizando el método de la observación participante.	Establecer relaciones entre las arpilleras, el collage y la fotografía escenificada, integrando estas técnicas como recurso creativo y expresivo.	Representar las problemáticas sociales y juveniles presentes en el contexto de los y las estudiantes mediante una fotografía escenificada.
CONTENIDOS			
<ul style="list-style-type: none"> - Dictadura militar en Chile - Rol social y político del teatro - El teatro como documento histórico 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Entorno social - Problemáticas sociales y juveniles 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemáticas sociales y juveniles - Collage - Fotografías escenificadas - Arpilleras 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemáticas sociales y juveniles - Arpilleras - Fotografías escenificadas - Rol social del arte
OBJETIVOS CURRICULARES ASOCIADOS			
<p>(OA16) Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de derecho y se violaron sistemáticamente los derechos humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas.</p> <p>(OA19) Explicar los factores que incidieron en el proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, considerando la crisis económica, el surgimiento de protestas, la rearticulación del mundo político y el rol mediador de la Iglesia Católica, de organismos de defensa de derechos humanos y de la comunidad internacional.</p>	<p>(OA7) Evaluar en su entorno social e institucional cercano, como curso, establecimiento, barrio u otro, instancias en las que puedan participar o contribuir a la resolución de problemáticas a partir del reconocimiento de sí mismos y de los demás como sujetos de derecho, considerando aspectos como el respeto por la dignidad, la diversidad, la equidad de género, la inclusión, la participación democrática, la justicia y el bienestar.</p>	<p>(OA1) Crear proyectos visuales basados en la valoración crítica de manifestaciones estéticas referidas a problemáticas sociales y juveniles, en el espacio público y en diferentes contextos.</p> <p>(OA2) Crear trabajos y proyectos visuales basados en diferentes desafíos creativos, investigando el manejo de materiales sustentables en procedimientos de escultura y diseño.</p> <p>(OA4) Argumentar juicios críticos referidos a la valoración de diversas manifestaciones visuales, configurando una selección personal de criterios estéticos.</p>	<p>(OA1) Crear proyectos visuales basados en la valoración crítica de manifestaciones estéticas referidas a problemáticas sociales y juveniles, en el espacio público y en diferentes contextos.</p> <p>(OA2) Crear trabajos y proyectos visuales basados en diferentes desafíos creativos, investigando el manejo de materiales sustentables en procedimientos de escultura y diseño.</p> <p>(OA4) Argumentar juicios críticos referidos a la valoración de diversas manifestaciones visuales, configurando una selección personal de criterios estéticos.</p>
RECURSOS COMPLEMENTARIOS (cultura.gob.cl/publicaciones/cuaderno-escena-teatral/)			
<ul style="list-style-type: none"> - Resumen de <i>Tres Marías y una Rosa</i> - Material complementario para comprender la obra <i>Tres Marías y una Rosa</i> - Fotografía de la arpillera: <i>Nacen los talleres de arpilleras</i> 			
MATERIALES			
<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Proyector - Equipo de sonido 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador, proyector y equipo de sonido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografías de arpilleras - Collages - Fotografías escenificadas - Computador - Proyector - Equipo de sonido - Lápicos - Papel - Cámaras fotográficas o celulares 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografías escenificadas realizadas la clase anterior - Computador - Proyector - Equipo de sonido - Pendrives o internet - Cámaras fotográficas o celulares - Materiales para realizar la fotografía escenificada

DESARROLLO CLASE A CLASE

CLASE 1 Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Inicio 15 minutos

Inicie la clase proyectando la siguiente imagen: *Nacen los talleres de arpilleras*. Invite a los y las estudiantes a observar detenidamente la obra. Para detonar la reflexión y el análisis, pregúnteles:

¿Qué narra la arpillera?

¿Cómo se habrá realizado esta imagen?

¿En qué contexto histórico y social se habrá originado?

Realice una lluvia de ideas, estimulando la expresión de los y las estudiantes en torno a la imagen proyectada. Escriba las ideas y/o conceptos más relevantes, estableciendo relaciones entre ellos. Guíe la reflexión para que reconozcan lo siguiente:

- » En la imagen se encuentra representada una escena cotidiana de un taller de arpilleras.
- » La imagen fue creada aplicando retazos de géneros y bordados sobre una tela.
- » Esta arpillera fue realizada en 1983 en plena dictadura militar de Augusto Pinochet.

A continuación, comente a los y las estudiantes que las arpilleras crearon sus obras en este contexto hostil, violento y represivo, reflejando lo que pasaba en ese momento. De esta manera, podemos encontrar imágenes de lucha y esperanza, como también situaciones dolorosas que relatan escenas de violaciones a los derechos humanos ocurridas en nuestro país durante aquella época.

Desarrollo 60 minutos

Señáleles que a continuación verán un video resumen de la obra *Tres Marías y una Rosa*. Introduzca el argumento de la obra relatando que esta corresponde al teatro realista y que aborda el trabajo de cuatro arpilleras en plena dictadura militar. Las protagonistas intentan subsistir en un contexto de profunda crisis económica mediante la creación y venta de sus arpilleras. La representación de la vida cotidiana de la época que plasman en ellas, las lleva a crear paisajes identitarios, que llegaron a convertirse en un símbolo artístico y social de resistencia.

A continuación proyecte el video resumen de *Tres Marías y una Rosa*. Luego del visionado, abra el diálogo para que los y las estudiantes aprecien la obra. Para esto pregúnteles:

¿De qué manera crees que fue creada esta obra?

¿Qué características destaca al grupo de arpilleras representado en la obra?

¿De qué manera se encuentra representado en las arpilleras el contexto de la época?

A medida que van comentando, focalice la conversación en los siguientes temas:

- » Observación participante como metodología de investigación.
- » El trabajo de las arpilleras durante la dictadura militar.
- » El arte como una forma de resistencia.

Destaque que al igual que las arpilleristas y el colectivo teatral TIT, en la actualidad existen manifestaciones artísticas que abordan el arte como resistencia al discurso dominante. Invite a los y las estudiantes a nombrar algunas que conozcan. Es posible que ellos y ellas nombren manifestaciones tales como: el grafiti, el fanzine, el cómic, intervenciones urbanas, el rap, algunas películas y documentales, obras de teatro y danza, los memes, entre otras manifestaciones.

Invite a formar grupos de tres a cuatro personas para investigar en torno a una manifestación del arte como resistencia de su interés. Para ello, indíqueles que busquen información en internet y realicen una breve presentación análoga o digital que incluya: imagen, audio o video de la manifestación seleccionada, nombre de autor/es, descripción, temática y contexto a partir del cual fue creada. Pídales que realicen las presentaciones procurando mantener un clima de respeto. Concluya esta parte de la clase reflexionando junto al curso en torno a otros roles de las artes en la sociedad.

Cierre
15 minutos

Finalice la clase visionando una parte del material complementario de la obra *Tres Marías y una Rosa*, recalcando la visión en torno a la realidad y el trabajo realizado por el TIT. Comente a los y las estudiantes que en la actualidad podemos conocer y analizar el trabajo efectuado por la compañía gracias a los documentos históricos disponibles (video y fotografías de la obra, texto dramático, entrevistas).

Comente al curso que durante la próxima semana, en la clase de Orientación, realizarán un ejercicio de observación participante. Para esto, divida al curso en grupo A y B y, al azar, de manera confidencial, entregue el nombre de un compañero/a del grupo opuesto a cada estudiante. La idea es mantener en secreto quién pertenece al grupo A o B y el nombre del compañero/a que les tocó. Durante la semana deberán observar en secreto al compañero/a asignado/a. Para esto, se focalizarán en sus acciones físicas (¿cuál es su postura?, ¿cómo se mueve?), discursos lingüísticos (¿cómo hablan?, ¿qué palabras utilizan?, ¿cuál es su tono de voz?) y su modo de imaginar y planificar su vida (¿qué realizan en su vida cotidiana?, ¿qué tipo de problemas tienen?, ¿cuáles son sus anhelos y esperanzas?). Recalque que en este tipo de investigación se trata de empatizar con el otro/a, tratando de “estar en el otro”, comprenderlo/a y respetarlo desde su individualidad.

Clase 2 Orientación

Inicio 20 minutos

Inicie la clase profundizando en el método de investigación de observación participante relatado en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para esto pregúnteles:

¿A partir de qué metodología el colectivo TIT crea la obra *Tres Marías y una Rosa*?
¿De qué manera esta metodología refleja el entorno social de la época?

Tomando como punto de partida sus respuestas, guíe la reflexión hacia la idea de que este tipo de metodología si bien trabaja desde las historias de vida y características individuales de cada persona, termina reflejando la sociedad de una época, la cual se ve representada de manera realista. Esto se lleva a cabo mediante una experiencia personal del investigador o investigadora (en este caso actrices) respecto de los individuos que observa en sus propios contextos. Este tipo de observación genera una relación de empatía, compromiso afectivo y respeto del investigador/a con el sujeto observado; es por ello que se evita caer en la caricatura del “personaje”, siendo más relevante expresar su individualidad, alejándose de los estereotipos existentes.

Para concluir esta parte, mencione que esta metodología es transversal a las disciplinas y se puede utilizar en artes visuales o teatro. Pregúnteles si conocen otras disciplinas en las que se utilice esta técnica u otras en las que creen que podría ser de utilidad.

Desarrollo 40 minutos

Antes de iniciar el siguiente ejercicio, pida ayuda a los y las estudiantes para despejar el centro de la sala.

Recuérdelos la tarea que dio la semana pasada. Esta consistía en que tenían que observar a un compañero/a de su clase y observar sus acciones físicas, discursos lingüísticos y su modo de imaginar y planificar su vida.

Luego, revele que para llevar a cabo el ejercicio, se han formado dos grupos: A y B. Los integrantes del grupo A han sido los investigadores de los integrantes del grupo B, y viceversa. Informe quiénes pertenecen a cada grupo.

A continuación, invite a los y las estudiantes a formar un gran círculo. Pida que los integrantes del grupo A se sitúen al centro del círculo y los integrantes del grupo B permanezcan en su lugar. Los/as del grupo A deben caminar en círculo como si fueran la persona que les tocó observar, tratando de “estar en el otro/a”. Tras caminar en círculo, indíqueles a estos mismos estudiantes que realicen diferentes acciones cotidianas observadas en el compañero/a durante la semana (jugar, trotar, hablar, entre otros). Una vez que finalizan, se alterna la dinámica.

Cierre 30 minutos

Invite al curso a sentarse en círculo y luego promueva una conversación sobre la experiencia de observación participante y su puesta en escena. Para esto, pregúnteles:

¿Qué aprendimos al observar a otro/a durante una semana?
¿Cómo nos sentimos tratando de “estar en el otro/a”?
¿Qué les llamó la atención de lo que observaron sobre ustedes?

Escuche atentamente las respuestas de los y las estudiantes, tratando de hacer conexiones entre las reflexiones emergentes y procurando que todos y todas participen. Finalmente, comente que este ejercicio tiene como objetivo aprender a observar a otro/a, como también tomar conciencia de las principales cualidades que resaltan de cada uno. Por último, pídale que le ayuden a ordenar la sala de clases.

Clase 3 Orientación

Inicio 10 minutos

Antes de iniciar el siguiente ejercicio, realice un breve recuento de las reflexiones compartidas en la clase pasada. Para esto pregúnteles:

¿Cómo se sintieron realizando el ejercicio la clase pasada?, ¿por qué?
¿En qué consistía la observación participante que realizaron?

Luego, comente que en esta clase abordarán las problemáticas que han sido identificadas a partir de la observación participante y finalizarán realizando una historia que dé cuenta de la problemática y una puesta en escena de esta.

Desarrollo 50 minutos

Invite a formar grupos de cuatro a cinco integrantes. Señale que se deben reunir por 15 minutos a conversar sobre las problemáticas juveniles propias y del otro/a, reflexionando en torno a cómo las problemáticas identificadas puede ser transversales a su generación. Para guiar la reflexión, los y las estudiantes deben contestar las siguientes preguntas, graficándolas o escribiéndolas en un papelógrafo:

¿Cuáles fueron las problemáticas que identificaron?
¿De qué manera se manifiestan?
¿Qué causas y consecuencias tienen las problemáticas detectadas?
¿Creen que estas problemáticas son transversales a su generación?
¿Qué nombre le podrían a las problemáticas juveniles identificadas?

A continuación, invite a exponer el resultado de sus reflexiones, procurando mantener un clima de empatía y respeto por el otro/a. En la medida en que los grupos vayan exponiendo, agrupe en la pizarra las problemáticas identificadas que se repiten. Una vez terminada la reflexión, invite a los y las estudiantes a inscribirse en el grupo que abordará la problemática que más les interese, para escribir y dramatizar una breve historia (de tres minutos). Procure que los grupos queden equilibrados considerando género.

Indique que colaborativamente los grupos deben escribir un breve guion de una historia que dé cuenta de la problemática juvenil que seleccionaron. Esta historia debe ser dramatizada en dos minutos y debe tener un inicio, desarrollo y un cierre. Señale que es posible incorporar música en la dramatización. Para realizar la historia y ensayar, cuentan con un tiempo acotado de 25 minutos.

Luego, aclare que cada grupo debe realizar sus dramatizaciones al centro de la sala. Recuérdeles que es fundamental mantener el clima de respeto por el otro/a durante las dramatizaciones. En la medida en que se van realizando las dramatizaciones, tome notas de campo para poder recordar detalles de las problemáticas representadas y de esta manera guiar la reflexión del cierre.

Cierre 30 minutos

Al finalizar las puestas en escena, invite a los y las estudiantes a que formen un círculo sentados en el suelo. Luego, guíe la reflexión preguntándoles:

¿Qué les llamo la atención de las historias representadas?
¿Qué elementos tienen en común y en qué se diferencian?
¿Cuáles son las características generales de nuestro contexto social que podemos observar a partir de las historias representadas?
¿Cuáles son las posibles soluciones en torno a las problemáticas identificadas?

Escuche atentamente las reflexiones, poniendo énfasis en cómo a partir de la individualidad y la subjetividad es posible dar cuenta de un contexto social determinado. A continuación, agradezca a los y las estudiantes el respeto y la confianza que han tenido para hablar sobre las problemáticas que los afectan en su vida cotidiana. Finalmente, pídale que le ayuden a ordenar la sala de clases.

Clase 4 Artes Visuales

Inicio 15 minutos

Comience la clase invitando a los y las estudiantes a establecer relaciones entre las arpilleras y las historias representadas por ellos/as en las clases de Orientación. Para esto, pregúnteles:

- ¿Qué similitudes y diferencias identifican entre las arpilleras y sus dramatizaciones de problemáticas juveniles?
- ¿De qué manera influye el contexto social en las diferentes representaciones artísticas?

Desarrollo 45 minutos

Realice una presentación proyectando obras realizadas por diferentes artistas que utilizaron el collage (Pablo Picasso, Max Ernst, Richard Hamilton, Hannah Höch, Mauricio Garrido). Abra un espacio de conversación, con el objetivo de que los y las estudiantes puedan establecer relaciones entre esta técnica y las arpilleras. Para esto pregúnteles:

- ¿De qué manera creen que estos artistas realizaron sus collages?
- ¿Cuáles son las temáticas que abordan en sus obras?
- ¿Cuáles son las similitudes entre el collage y las arpilleras?

Solicítele realizar un mapa conceptual con las respuestas y reflexiones de sus compañeros/as, estableciendo relaciones entre las ideas y conceptos que van siendo identificados. Luego, invite a algunos/as voluntarios/as a presentar sus mapas conceptuales.

Continúe con la presentación digital proyectando obras realizadas por artistas y/o movimientos que trabajan a partir de la escenificación y la fotografía (pictorialismo, Jeff Wall, Margarita Dittborn, Cindy Sherman). Para esto, guíe la apreciación preguntándoles:

- ¿Qué sensaciones e ideas les provocan estas fotografías?
- ¿De qué manera crees que los artistas realizaron estas fotografías?
- ¿Cómo podemos distinguir que estas fotografías son escenificadas?

A continuación, proponga establecer relaciones (estéticas y temáticas) entre las arpilleras y las fotografías escenificadas presentadas. Para esto, pregúnteles:

- ¿Qué tienen en común las arpilleras con las fotografías escenificadas?
- ¿En qué se diferencian estas dos representaciones artísticas?

Explíqueles que han apreciado tanto el collage, las arpilleras y las fotografías escenificadas, apuntando que estas manifestaciones se crean utilizando fragmentos extraídos de diferentes partes para construir una representación ficticia, pero que de todos modos da cuenta del contexto social de origen.

A continuación, señale que en la próxima clase crearán una fotografía escenificada que dé cuenta de una parte de la historia realizada en Orientación. Pídales reunirse en los mismos grupos que trabajaron en la Clase 3 para proyectar la fotografía escenificada a través de un boceto. Realice retroalimentaciones a cada grupo, guiándolos con el objetivo de que sus puestas en escena sean representativas de la problemática juvenil abordada.

Cierre 30 minutos

Finalice la clase indicando que los grupos se deben poner de acuerdo en los materiales que deben traer para la próxima clase, según la idea acordada y la estética que quieren lograr. Enfatique en la importancia de considerar la iluminación, la perspectiva y el encuadre.

Clase 5 Artes Visuales

Inicio 10 minutos

Comience la clase comentando que durante esta realizarán la fotografía escenificada, así como también podrán apreciar los resultados de este proceso. Motíveles para que realicen un trabajo inspirado y puedan gozar de esta experiencia de creación. Luego, invite a los grupos a reunirse.

Desarrollo 50 minutos

Dé al curso las instrucciones generales para la creación de la fotografía escenificada:

- » A partir del boceto realizado en la clase pasada, ensayen las poses de cada personaje, procurando componer una escena que dé cuenta de la problemática juvenil de la historia creada.
- » Creen la escenografía enmarcando –por medio de la cámara o celular– el espacio de fondo que deben intervenir.
- » Realicen la escenografía interviniendo solo el espacio que se puede visualizar en la fotografía.
- » Maquillense y pónganse la ropa de los personajes.
- » Ensayen la composición de la escena.
- » Tomen la fotografía de la escena procurando hacer más de una, para luego seleccionar la mejor. Para realizar la fotografía pueden solicitar la ayuda del profesor/a o de un integrante del grupo que no aparezca en escena.

Cierre 30 minutos

Indíqueles a los y las estudiantes que traspasen las fotografías a un computador para posteriormente realizar una coevaluación, considerando aspectos expresivos, estéticos y técnicos. Una vez realizado el proceso de traspaso de las fotografías, proyecte las imágenes e invite al curso a apreciar sus las creaciones a partir de las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera se expresa en la fotografía una problemática juvenil?
- ¿A partir de qué elementos del lenguaje visual y/o teatral se da cuenta de esta problemática?
- ¿Qué elementos técnicos del procedimiento destacan y cuáles se podrían mejorar?

Concluya la clase reflexionando en torno a las problemáticas retratadas y el rol social del arte, planteando preguntas como:

- ¿De qué manera cada problemática juvenil identificada ha sido representada en las fotografías?
- ¿Qué relación hay entre las arpilleras y las fotografías escenificadas?
- En el caso de las fotografías escenificadas, ¿cuál sería el rol social de las artes ?

UNIDAD 4

HIJA DE TIGRE: CREAR MEMORIA DESDE EL “YO” DOCUMENTAL FICCIONANDO EL ARCHIVO EN ESCENA

Nivel: 3° Medio y 4° Medio

Asignaturas: Artes Visuales y Lengua Castellana y Comunicación

Esta unidad tiene como objetivo que los y las estudiantes logren reflexionar y crear a partir de temáticas que definen sus identidades personales y colectivas. Para esto, la propuesta didáctica utiliza como referente la obra *Hija de tigre*, desde la cual se desprenden los elementos centrales a trabajar: relato autobiográfico, archivos como soporte de la memoria, identidades personales y colectivas, y lenguaje multimedial.

Fuente: Mineduc
(2005/2009) Marco
curricular de la Educación
Media. Formación
Diferenciada Humanista
Científica. Chile.

Se propone aquí un trabajo secuencial a partir de las Bases Curriculares de las asignaturas de Artes Visuales y Lengua Castellana y Comunicación de la Formación Diferenciada Humanístico-Científica, que promueve de manera transversal tanto el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva, como también la comunicación con otros/as. La unidad contempla 12 horas pedagógicas, divididas en Lengua Castellana y Comunicación (4 horas) y Artes Visuales (8 horas).

La obra *Hija de tigre* se adscribe al teatro documental y biográfico, corriente teatral en que la creación del texto dramático se basa en archivos (fotografías, objetos y registros audiovisuales). La dramaturgia de esta pieza teatral fue escrita a partir de las biografías de las actrices y narra a través de tres historias la relación personal de cada una de ellas con la figura de sus padres –o más bien la ausencia de la figura paterna–, ofreciendo una mirada desde la hija hacia un padre. Los archivos funcionan como soporte de la memoria, siendo detonadores de recuerdos y/o ficciones que dan cuenta de las sensaciones, emociones o ideas de cada una.

El proceso creativo se lleva a cabo mediante el biodrama, metodología que propone trabajar a partir de los quiebres biográficos de sujetos que tienen un contexto común. Si bien este trabajo se realiza a partir de un recuerdo personal, en el momento de ser convertido en texto dramático y de ser representado, adquiere rasgos ficticios, generando una memoria ficcionalizada. Philippe Vilain profundiza en torno a este tema, sosteniendo que “lo que produce a la ficción es la escritura, es decir, la puesta en relato literario, y no la invención o deformación de los hechos” (Vilain cit. en Blanco, 2016, p. 8). El relato autobiográfico es representado por las mismas actrices. A partir de estas representaciones podemos notar que parte de su identidad personal se manifiesta sobre el escenario. En la medida en que la obra avanza, es posible advertir lugares comunes entre los relatos representados y la historia social de nuestro contexto, generando puntos de encuentro que hacen alusión a una identidad colectiva.

La secuencia didáctica presente en esta unidad se inicia con una profundización en torno al teatro documental y biográfico y el biodrama, exponiendo el proceso creativo y las metodologías utilizadas. Luego se desarrolla la escritura creativa, a partir de los materiales de archivos personales de los y las jóvenes, que operan como detonadores para la creación de un texto dramático personal. Este trabajo tiene como objetivo fortalecer las identidades personales y colectivas,¹ valorando los archivos como soportes de memoria. Posteriormente, los y las estudiantes comparten y reflexionan a partir de sus textos, estableciendo puntos en común que luego les permiten crear un texto dramático colectivo. A continuación, crean un proyecto para realizar la puesta en escena de la obra, el cual es compartido con sus pares y el o la docente. Terminan la unidad representando el texto dramático creado en un espacio del establecimiento (sala de clases, baños, patio, escaleras, pasillos, hall de acceso, auditorium, entre otros). Finalmente, se propone que la representación sea registrada en video por uno/a de los/as estudiantes, para ser donada al archivo de la biblioteca del establecimiento, con el objetivo de contribuir a la generación de memoria en torno a la identidad. Se cierra la unidad reflexionando en torno al rol de las artes para el desarrollo y la preservación de la memoria individual y colectiva.

Para el desarrollo de esta propuesta didáctica es importante considerar el hecho de que los y las adolescentes se encuentran capacitados para realizar dramatizaciones, desde las cuales es posible problematizar en torno a la construcción de la identidad. Ante esto, Verónica García Huidobro (2004) sostiene: “Están en plena consolidación de su personalidad, por lo que este ejercicio es valioso en la promoción del autoconocimiento, es decir, es un buen camino para aprender a reconocer, validar y expresar las emociones, los afectos, las ideas y creencias que operan en ellos” (p. 23). En consideración a lo anterior, el proceso de creación se debe articular con un proceso de reflexión personal y colectiva que permita hacer consciente tanto los avances como los desafíos en torno al trabajo realizado.

Cómo preámbulo al desarrollo del detalle de la unidad, se explicitan los OAT que sustentan la propuesta didáctica transversal. Además se entrega un cuadro que sintetiza la unidad, evidenciando los objetivos y contenidos de cada una de las clases de las distintas asignaturas convocadas más los OF respectivos, junto con la identificación de los recursos complementarios y los materiales necesarios para su implementación. Luego, las clases de cada asignatura se presentan de manera sucesiva, describiéndolas paso a paso (introducción, desarrollo y cierre).

1. La identidad personal
nace a partir de un
ejercicio de autorreflexión
mediante el cual un
sujeto toma conciencia
de sus potencialidades
y capacidades,
experimentándose la
paradoja de la necesidad
de parecerse a los demás
para ser aceptado
y la de ser distinto
para diferenciarse. La
identidad colectiva puede
ser vista desde variadas
aproximaciones teóricas:
el interaccionismo
simbólico sostiene que
se estructura a partir de
una serie de cualidades
que comparten un
determinado grupo
social inscrito en un
contexto sociohistórico
determinado; mientras
para el constructivismo
social es dinámica y se
construye en relación con
la colectividad misma.

PROPUESTA DIDÁCTICA

12 horas pedagógicas

Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT):

Crecimiento y autoafirmación personal

Promover el conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno; la autoestima, confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida y el interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.

Desarrollo del pensamiento

Las habilidades comunicativas, que se vinculan con la capacidad de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

Formación ética

Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, familia y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.

La persona y su entorno

Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la capacidad de recibir consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.

Conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.

Apreciar la importancia de desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

Tecnologías de la Comunicación e Información

Utilizar aplicaciones para presentar y comunicar ideas y argumentos de manera eficiente y efectiva aprovechando múltiples medios (texto, imagen, audio y video).

CLASE 1: ARTES VISUALES	CLASE 2: LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN	CLASE 3: LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN	CLASES 4-5-6: ARTES VISUALES
OBJETIVOS			
Dar a conocer el teatro documental como una variante del teatro contemporáneo, valorando el rol de los archivos para la puesta en escena de una obra dramática.	Desarrollar la escritura creativa individual, familiarizándose con las características del biodrama, valorando los archivos como soportes de memoria.	Crear un texto dramático que fortalezca el desarrollo de las identidades individuales y colectivas, valorando los archivos como soportes de memoria.	Montar una obra de teatro que integre el lenguaje multimedial en la puesta en escena y que permita reflexionar sobre el rol de las artes en la preservación de la memoria.
CONTENIDOS			
<ul style="list-style-type: none"> - Teatro documental - Rol de los archivos - Puesta en escena - Relato autobiográfico 	<ul style="list-style-type: none"> - El biodrama - Escritura creativa - Identidades personales y colectivas - Archivos como soportes de memoria 	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura creativa - Texto dramático - Identidades personales y colectivas - Archivos como soportes de memoria 	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositivo escénico - Puesta en escena - Propuesta estética - Lenguaje multimedial - Memoria individual y colectiva
APRENDIZAJES ESPERADOS ASOCIADOS			
<p>Artes escénicas: teatro y danza</p> <p>2. Apreciar grandes hitos y precursores de la historia del teatro y la danza en Chile, por ejemplo, dramaturgos, directores, escenógrafos, coreógrafos, actores, bailarines, etc.; valorar las influencias nacionales e internacionales.</p> <p>4. Valorar la contribución de las obras dramáticas y de danza; fundamentar y emitir juicios sobre sus aspectos estéticos y técnicos.</p> <p>Audiovisual: fotografía, diaporama, video, cine</p> <p>3. Investigar y apreciar hitos relevantes en el desarrollo artístico de los siguientes medios: fotografía, cine, video, multimedia; valorarlos en su dimensión estética y como testimonio social, histórico y cultural.</p>	<p>Literatura e identidad</p> <p>1. Apreciar la significación e importancia del tema de la identidad en algunos de sus aspectos y manifestaciones literarias.</p> <p>2. Comprender los tratamientos y las manifestaciones más relevantes del tema de la identidad en la tradición literaria, y en especial en la literatura hispanoamericana y chilena.</p>	<p>Literatura e identidad</p> <p>3. Valorar la literatura como medio de expresión y de conocimiento de los procesos y problemas de constitución y afirmación de las identidades personales, culturales e históricas.</p>	<p>Artes escénicas: teatro y danza</p> <p>1. Expresarse dramáticamente en forma individual y colectiva, mediante el conocimiento y la utilización del cuerpo, la voz y la emoción, en relación al espacio, los objetos, la música y el texto dramático.</p> <p>3. Crear textos dramáticos, diseñar y producir proyectos de escenografía, iluminación, sonido, vestuario y maquillaje, representándolos en obras de expresión dramática o danza.</p>
RECURSOS COMPLEMENTARIOS (cultura.gob.cl/publicaciones/cuaderno-escena-teatral/)			
<ul style="list-style-type: none"> - Resumen de <i>Hija de tigre</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Material complementario para comprender la obra <i>Hija de tigre</i> 		
OTROS RECURSOS			
<ul style="list-style-type: none"> - Computador, proyector y equipo de sonido 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador, proyector y equipo de sonido. - Archivo seleccionado por cada estudiante (objeto, fotografía, audio o video) 	<ul style="list-style-type: none"> - Archivo seleccionado por cada estudiante (objeto, fotografía, audio o video) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografías de la obra <i>Hija de tigre</i>. - Archivo seleccionado por cada estudiante (objeto, fotografía, audio o video) - Elementos para realizar la puesta en escena de la obra: vestuario, luces, pinturas, computador, proyector, equipo de sonido, entre otros - Cámara de video o celulares para registro audiovisual

DESARROLLO CLASE A CLASE

CLASE 1 Artes Visuales

Inicio 20 minutos

Inicie señalando que en esta clase trabajarán a partir de la obra de teatro documental llamada *Hija de tigre*. Luego, proyecte el video resumen de la obra. Tras el visionado del video, abra el diálogo y pregúnteles:

¿De qué se trata la obra?

¿Por qué crees que se llama *Hija de tigre*?

¿Qué elementos podrían destacar de la puesta en escena?

A continuación, guíe el diálogo considerando las siguientes directrices:

» La obra se trata de tres jóvenes mujeres que recuerdan su relación con su padre ausente. Los relatos están narrados en primera persona y se encuentran mediados por archivos de las propias actrices (objetos, fotografías y audios), los cuales apoyan las narraciones basadas en fragmentos de la memoria de cada actriz.

» El nombre *Hija de tigre* es un juego de palabras que se relaciona con la temática de la obra. Las tres mujeres son “hijas” de un sujeto masculino: “el tigre”, haciendo referencia al refrán “hijo de tigre sale rayado”. El refrán hace alusión a que, por lo general, las características personales del padre constituyen parte importante de la personalidad de una/un hija/o.

» La puesta en escena se destaca por el uso del lenguaje que se genera a partir de la convergencia de diferentes medios (fotografía, video, gráfica, animación, sonidos, entre otros) en función de la representación de una idea o propósito expresivo, permitiendo al espectador acceder de manera multisensorial al relato. De esta forma, es posible establecer relaciones paralelas entre los recuerdos narrados por las actrices y las imágenes presentadas. Además, destacan las intervenciones de las actrices sobre las fotografías y sobre la actriz que relata. Estas intervenciones van siendo registradas mediante el video y proyectadas en directo sobre el fondo del escenario, con el objetivo de animar el movimiento escénico.

Desarrollo 60 minutos

A continuación, aborde la importancia del trabajo con archivos en las artes contemporáneas. Para esto, señale que el desarrollo de esta temática permite exponer las subjetividades de cada artista o colectivo, con el objetivo de que el público pueda conectar con la obra, permitiéndole reflexionar y/o emocionarse desde su propia experiencia. De esta manera, las representaciones teatrales actuales más que interesarse por una reconstrucción objetiva del pasado, ponen el foco en la “memoria”, como un espacio individual y social.

Solicite a los y las estudiantes que formen grupos (de tres a cuatro integrantes) para conocer sus percepciones y creencias en torno al proceso creativo de la obra. Antes de formular las preguntas, coménteles que se valora el uso de la imaginación y la creatividad en las respuestas que entreguen. Pregúnteles:

¿Por qué creen que se dice que esta obra pertenece al teatro documental y biográfico?

De acuerdo a su percepción, ¿qué rol juegan los archivos para el proceso creativo?

¿Por qué se afirma que esta obra tensiona las categorías de ficción y documental?

Escuche atentamente las respuestas de los y las estudiantes, y dirija las reflexiones considerando las siguientes directrices:

- » El teatro documental y biográfico se distingue por realizar un trabajo a partir de archivos. Esta estrategia creativa permite la reconstrucción de un relato subjetivo que dialoga con una historia social.
- » Los archivos presentes en la obra (objetos, fotografías y audios) tienen una carga simbólica otorgada por las historias presentadas por las actrices. Además, funcionan como detonadores de su proceso creativo, contribuyendo a generar un relato autobiográfico que posteriormente será convertido en texto dramático y representado por las mismas actrices.
- » Esto se produce debido a que el acto mismo de recordar corresponde a un ejercicio en donde la memoria es ficcionada. De esta manera, crear un relato autobiográfico implica realizar una ficción narrativa, constituyéndose como una construcción autoficcional.

Permita que cada grupo exponga sus reflexiones, anotando en la pizarra los conceptos claves emergentes que ellos vayan mencionando. Para motivarlos, puede mencionar algunos de estos: teatro documental y biográfico, archivos, reconstrucción, relato, subjetividad, historia social, proceso creativo, memoria ficcionalizada, construcción autoficcional.

A continuación, proponga un ejercicio de biodrama. Para esto, invíteles a escoger el objeto personal más antiguo que tengan a su disposición (en la sala de clases). Pídales que se sienten en círculo y que cada uno improvise un relato, en primera persona, a partir del objeto seleccionado. Escuche atentamente los relatos de cada uno/a, modelando que enfaticen (dramaticen) las relaciones que tienen con estos objetos. Luego de concluido el ejercicio, cuénteles que en las futuras clases crearán sus propias ficciones a partir de relatos autobiográficos, utilizando para ello archivos.

Cierre 10 minutos

Invite a los y las estudiantes a reflexionar en torno a los objetos utilizados para el ejercicio anterior. Pregúnteles:

¿Cuál es el valor simbólico del objeto que seleccionaste?

Escuche las respuestas y concluya la clase indicando que el valor simbólico de los objetos se relaciona con que estos pueden constituirse en archivos, y como tales tienen la capacidad de connotar emociones, sensaciones y/o ideas. De esta manera, la connotación es de carácter subjetivo y se vincula al significado personal que le otorga cada sujeto al objeto, fotografía, audio o video seleccionado. La noción contraria a la connotación es la denotación, que abarca un tipo de significado objetivo. Esto, llevado al plano de los objetos o de las imágenes, se relaciona con sus cualidades formales y/o utilitarias.

Señale que para la siguiente clase trabajarán con archivos personales en la elaboración de un relato subjetivo que luego se convertirá en colectivo. La idea es encontrar puntos de encuentro entre cada relato, los que luego se traducirán en un relato teatralizable colectivo de sus propias historias. Para ello encárguele a cada estudiante que seleccione y traiga algunos objetos, fotografías, audios y/o videos a la clase para iniciar la construcción de un archivo colectivo enmarcado en una temática o hito en común. Es importante que este hito significativo sea seleccionado por los y las estudiantes de acuerdo con sus intereses, ya sea realizando una votación o a partir de temas emergentes. Para esto es fundamental que pueda mediar la selección del hito estimulando el diálogo entre ellos/as. Como ejemplos de temáticas o hitos puede considerar: el juguete más antiguo, la canción favorita, el día en que entraron a la escuela, el día del terremoto, el eclipse, logros deportivos nacionales, entre otros.

CLASE 2 Lengua Castellana y Comunicación

INICIO 20 minutos

Antes de iniciar la clase, pida a los y las estudiantes que le ayuden a despejar la sala de clases para dejar un espacio al centro. Luego, comience la jornada proponiendo al curso que se sienten realizando un semicírculo en el medio de la sala de clases. A continuación, realice un visionado del material complementario “Para comprender la obra *Hija de tigre*”. Una vez terminado el visionado, pregúnteles:

De acuerdo con la directora, ¿cómo se realizó el proceso creativo de esta obra?
¿Por qué se afirma que los archivos funcionan como soportes de la memoria?
¿De qué manera esta obra retrata identidades personales y colectivas?

En la medida en que los estudiantes vayan respondiendo, guíe la conversación a partir de las siguientes directrices:

» La creación se lleva a cabo mediante una metodología que nace desde el biodrama, que permite realizar una obra a partir de los quiebres biográficos de personas pertenecientes a una localidad común. Este proceso se inicia con una inquietud propia de la directora, que nos remite a una temática social común: la ausencia del padre. Para construir la obra se realiza una investigación en la que se convoca a tres actrices, que también han desarrollado una relación lejana con un padre ausente. Luego, se solicita a cada participante que a partir de su archivo personal desarrollen un relato que aborde el significado que tiene cada objeto, fotografía, audio o video en su historia de vida. La creación e interpretación del relato autobiográfico genera un proceso de profundización y cuestionamiento en las actrices, desarrollando una toma de conciencia en torno a la temática propuesta.

» El valor simbólico que le otorga cada actriz a sus archivos se relaciona con su historia de vida, haciendo emerger, desde el relato, las subjetividades de cada una. Este valor simbólico hace que el archivo funcione como soporte de la memoria, cargando recuerdos que posteriormente configuran una construcción autoficcionalada.

» Durante el transcurso de la obra es posible observar identidades individuales y colectivas de manera paralela. La identidad personal se genera desde un relato autoficcionalado por cada actriz, el que interactúa de manera diferente tanto con la temática de la obra como con los archivos presentados. Aunque cada identidad es única, a partir de los relatos se infiere que comparten una temática que las une: la ausencia del padre. Esto genera puntos de encuentro desde donde nace una identidad colectiva.

Desarrollo 60 minutos

A continuación, señale que desde ahora en adelante realizarán un proceso personal de escritura creativa. Para esto, en primer lugar proponga que cada estudiante realice un breve relato en primera persona, a partir del significado que tiene el archivo personal (traído a clases) en su vida. Indíqueles que para elaborar este relato disponen de 20 minutos.

Una vez creados los relatos, invite a los y las estudiantes a realizar una lectura coral. Para ello entregue las siguientes instrucciones:

- » Reúnanse en grupos de siete a ocho integrantes.
- » Dispónganse como un coro utilizando mesas o sillas presentes en la sala de clases.
- » Lean en silencio sus relatos (sin parar), prestando atención a las indicaciones que les dará su profesor o profesora respecto de cuándo iniciar o detener la lectura individual en voz alta.

Dirija cada coro de manera dinámica, para generar una lectura a partir de fragmentos de los relatos. La idea de este ejercicio es que se puedan escuchar de manera continua, generando un gran relato colectivo.

Al finalizar, motive una conversación grupal en la que los y las estudiantes puedan compartir aquellos aspectos de los relatos de sus compañeros/as con los que se sintieron identificados u otros temas en los que quieran profundizar.

Cierre 10 minutos

Finalice la clase indicando que en la próxima clase escribirán un texto dramático de manera colectiva, basándose en los relatos individuales creados durante esta clase. Recuerde que es importante traer a clases tanto el archivo seleccionado como el relato escrito.

Para profundizar en el tema de las identidades colectivas, puede consultar estas referencias:

- » “Identidad chilena y el Bicentenario”, de Jorge Larraín. Disponible en cepchile.cl
- » “El proceso de construcción de la identidad colectiva”, de Asael Mercado y Alejandrina V. Hernández. Disponible en scielo.org

CLASE 3 Lengua Castellana y Comunicación

Inicio 10 minutos

Inicie la clase escribiendo en la pizarra el siguiente texto de Jorge Dubatti (2012, p. 16):

Vamos al teatro a construir, esperar y experimentar subjetividad(es).

Luego, pregunte a los y las estudiantes:

De acuerdo a tu opinión, ¿cuál es el sentido de la frase escrita en el pizarrón?

Escuche atentamente las respuestas, y a continuación mencione que el texto escrito remite al proceso creativo de la obra, en el que los actores, actrices o actantes elaboran un relato a partir de sus experiencias personales, construyendo y experimentando a partir de las subjetividades de cada uno/a.

Continúe señalando que en la clase de hoy crearán un texto dramático en forma colectiva para que posteriormente sea representado en la clase de Artes Visuales.

Desarrollo 70 minutos

Invite a reunirse en grupos (seis a siete integrantes). Posteriormente, señale que para construir el texto dramático, en primer lugar realizarán un ejercicio que les permitirá encontrar los puntos en común de cada texto.

Una vez establecidos los grupos, dé las siguientes instrucciones (definidas por la entrada o salida de personajes):

- » Compartan sus relatos con el grupo, realizando una lectura en voz alta.
- » En silencio, cada uno/a tiene que encontrar tres palabras claves en su relato.
- » Luego, compártanlas con sus compañeros/as de grupo.
- » Dialoguen para encontrar una temática en común y luego escribanla.
- » Creen colectivamente un texto dramático incorporando fragmentos de los relatos autobiográficos, como también fragmentos inventados o ficcionalizados.
- » El texto dramático debe estar conformado por actos (dos o tres), divididos en diferentes escenas.
- » Recuerden incorporar los objetos, fotografías, audios y videos de sus archivos personales como parte del texto dramático.
- » Se debe tener en cuenta que la representación del texto dramático debe durar como máximo 10 minutos.

Señale que una vez creados los textos dramáticos, de forma voluntaria pueden compartírselos con el curso, con el objetivo de recibir retroalimentaciones para mejorarlos.

Cierre 10 minutos

Finalice la clase abriendo el diálogo en torno a las metodologías de creación utilizadas. Para esto, pregúnteles:

- ¿Qué pasos hemos realizado para crear el texto dramático?
- ¿Qué opinan de este proceso creativo?
- ¿De qué manera influyen los archivos traídos a la clase para la creación del texto dramático?

CLASE 4 Artes Visuales

Inicio 20 minutos

Comience la clase guiando una conversación para analizar la puesta en escena, los dispositivos escénicos y la propuesta estética de la obra *Hija de tigre*. Intente que definan estos conceptos a partir de sus conocimientos previos. Motive la profundización en torno a los dispositivos escénicos a partir de la siguiente referencia de Patrice Pavis (1998):

El término dispositivo escénico indica que el espacio no es fijo y que el decorado no está puesto en el mismo sitio desde el principio hasta el final de la obra: el escenógrafo dispone de las áreas de juego, los objetos, los planos de evolución, según la acción que debe ser interpretada y no duda en modificar esta estructura a lo largo del espectáculo. El teatro es una maquinaria con la que se puede jugar, más cercana a los juegos de construcciones para niños que al fresco decorativo. El dispositivo escénico visualiza las relaciones entre las personas y facilita las evoluciones gestuales de los actores. (p. 140)

Con el objetivo de dirigir el análisis, pregúnteles:

- ¿Cómo son los dispositivos escénicos presentes en la obra?
- ¿Qué función tienen los dispositivos tecnológicos para la puesta en escena?
- ¿De qué manera se relaciona la puesta en escena con la propuesta estética de la obra?

Escuche atentamente las respuestas de los y las estudiantes, y guíe la conversación a partir de las siguientes directrices:

» Los dispositivos escénicos corresponden a los diferentes elementos de la obra que propician un espacio dinámico, el que se modifica de acuerdo con la acción. Estos pueden ser: el texto, la interpretación, el uso del espacio y el sonido, el movimiento corporal, los objetos, la iluminación y dispositivos tecnológicos, entre otros.

» Los dispositivos tecnológicos utilizados (proyector, cámara de video, luces, entre otros) desarrollan un lenguaje multimedial que permite activar la puesta en escena. El uso de la cámara de video es central en la obra, ya que funciona como elemento articulador y dinámico que proyecta a los espectadores las diferentes manipulaciones que realizan las actrices sobre las fotografías y collages, complementando el recuerdo presentado al público.

» La puesta en escena genera una propuesta estética que sitúa a los espectadores en un espacio testimonial, íntimo y emotivo, el cual puede ser interpretado como un “espacio de la memoria personal y colectiva”. Los objetos e imágenes manipulados se encuentran cargados simbólicamente por la interpretación de cada actriz.

Desarrollo 60 minutos

Indique a los y las estudiantes que se reúnan en los mismos grupos formados para la última clase de Lengua Castellana y Comunicación. Luego, señale que durante esta clase deben realizar un proyecto para montar la obra en un espacio del establecimiento. Esta puesta en escena debe incorporar dispositivos tecnológicos que logren dinamizar las diferentes escenas. Para esto, un/a integrante del grupo debe dedicarse exclusivamente a montar y verificar que funcionen los dispositivos utilizados. Se sugiere que otro/a integrante pueda registrar la obra en video. Dé las siguientes instrucciones y trabaje su posterior edición, organizándose en duplas con las personas que tienen el mismo rol en otros grupos, para poder grabar a dos cámaras.:

» Lean en voz alta el texto dramático, incorporando las correcciones sugeridas en la clase de Lengua Castellana y Comunicación.

» Desarrollen un proyecto para realizar la obra que contenga: sinopsis, roles y responsabilidades, dispositivos escénicos, uso del lenguaje audiovisual, espacio del establecimiento a utilizar, boceto de la puesta en escena, dispositivos tecnológicos y propuesta estética.

Invite a los y las estudiantes a exponer voluntariamente sus proyectos, con el objetivo de recibir retroalimentaciones de su parte y de sus compañeros y compañeras.

Cierre 10 minutos

Finalice señalando que en la próxima clase deberán ensayar la obra de teatro en el espacio del establecimiento seleccionado. Para esto, mencione que es fundamental traer a clases el texto, los archivos y los materiales que utilizarán, incluyendo dispositivos electrónicos de uso cotidiano (celular, cámara fotográfica o de video).

CLASE 5 Artes Visuales

Inicio **10 minutos**

Inicie la clase señalando que hoy realizarán el ensayo de la puesta en escena de su obra. Indíqueles que se dirijan al espacio del establecimiento seleccionado para ensayar. Señale que mientras estén ensayando, usted realizará una visita para entregar retroalimentaciones. Finalmente, indique que deben regresar a la sala 10 minutos antes de que termine la clase.

Desarrollo **70 minutos**

Vaya observando los ensayos de las diferentes obras. Ponga atención al uso de los dispositivos escénicos, la puesta en escena y el uso del lenguaje multimedial, como también que se desarrolle el trabajo de manera respetuosa y colaborativa.

Cierre **10 minutos**

Finalice la clase sugiriendo que ensayen durante la semana de manera autónoma en el espacio del establecimiento seleccionado. Además, recuérdelos que deben traer a la clase: los materiales, el texto y los archivos seleccionados, como también los dispositivos tecnológicos necesarios para desarrollar su propuesta..

CLASE 6 Artes Visuales

Inicio 10 minutos

Comience solicitando que cada grupo especifique el lugar de la escuela escogido para poner en escena su obra. A partir de este, arman un programa que señale el recorrido y que especifique la hora de inicio y de término de cada función, considerando un momento para apreciar cada obra. Para que las obras se desarrollen adecuadamente, enfatice la importancia de mantener un clima de respeto y trabajo colaborativo entre los compañeros y compañeras de curso. Además, destaque la importancia de dejar limpio el espacio del establecimiento utilizado, una vez terminada la puesta en escena.

Desarrollo 60 minutos

Dé inicio a la presentación los montajes de acuerdo al orden del programa previamente establecido. Una vez terminada una presentación, retroalimente la obra y proponga una breve reflexión a partir de las experiencias de los y las estudiantes. Para esto pregunte:

¿Qué les pareció el proceso creativo que utilizaron para crear la obra?
¿Qué elementos destacarían de este proceso y cuáles mejorarían?

Cierre 20 minutos

Reúna a todos los estudiantes en la sala de clase y proponga una reflexión en torno a la memoria individual y colectiva y su relación con las artes. Para esto, pregúnteles:

¿De qué manera el proceso creativo influyó en el resultado final de la obra?
¿Cómo son las identidades individuales y colectivas que emergieron a partir de las obras?
¿Cuál es el rol que cumplen las artes en el desarrollo y preservación de la memoria individual y colectiva?



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARCA, S. Y GATICA, N.** (2001). *Mujer y memoria urbana: La importancia de los mercados de la Vega Central*. *Cyber Humanitas*. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/8884/8730>
- AGUIRRE, I. Y DEL CAMPO, F.** (2010). *La pérgola de las flores*. En M. L. Hurtado y M. Barría (eds.), *Antología: un siglo de dramaturgia chilena*. Tomo II, 1950-1973 (pp. 39-89). Santiago: Comisión Bicentenario Chile.
- AGUIRRE, I. Y HURTADO, M. L.** (2001). El teatro como tribuna. Entrevista a Isidora Aguirre. *Revista Apuntes*, N°119-120, 32-40.
- ALIAGA, J. V.** (2004). *Arte y cuestiones de género: una travesía del siglo XX* (Vol. 16). Madrid: Editorial Nerea.
- ARIÑO VILLARROYA, A.** (2002). La expansión del patrimonio cultural. *Revista de Occidente*, N° 250, 129-150.
- ARFUCH, L.** (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México D. F.: FCE.
- BARRIE, L.** Patrimonio, oralidad y paisaje sonoro. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/artes/paisajes_sonoros/p_sonoros01/barrie/barrie_01.htm
- BARTHES, R.** (1989). *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- BARTIS, R.** (2003). *Cancha con niebla*. Buenos Aires: Atuel.
- BATTERSBY, C.** (1989). *Gender and genius: towards a feminist aesthetics*. Indiana: University Press.
- BENAVENTE, D. Y TIT** (2010). *Tres Marías y una Rosa*. En M. L. Hurtado y M. Barría (Eds.), *Antología: un siglo de dramaturgia chilena*. Tomo II 1973-1990 (pp. 239-294). Santiago: Ediciones Bicentenario.
- BLANCO, S.** (2016). La autoficción: una ingeniería del yo. *Revista Temporales. Escrituras creativas en español* (en línea, 12 marzo). Recuperado de <https://wp.nyu.edu/gsas-revistatemporales/la-autoficcion-una-ingenieria-del-yo/>
- BRAVO-ELIZONDO, P.** (1989). El jefe de la familia: Teatro costumbrista y la sociedad chilena de su tiempo. *Latin American Theatre Review*, 23(1), 127-134.
- BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL** (2017). *Chile para niños* (en línea). Recuperado de <http://www.chileparaninos.gob.cl/639/w3-article-320941.html>
- BROWNELL, P. Y HERNÁNDEZ, P.** (2018). Sobre el Proyecto Biodrama, de Vivi Tellas. *Malba Diario*. Recuperado de <https://malba.org.ar/sobre-el-proyecto-biodrama-de-vivi-tellas/?v=diario>
- BUDZYNA, L.** (2008). La vigencia social de *La pérgola de las flores*, la primera comedia musical chilena. Tesis. Vermont, Middlebury College. Recuperado de <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/ilassa/2007/budzyna.pdf>
- BUSTOS TOVAR, J. J.** (1985). *Diccionario de Literatura Universal*. Madrid: Anaya.
- CANDAU, J.** (2006). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión. CNCA (2010). Política de Fomento del Teatro 2010-2015. Valparaíso: CNCA. Recuperado de https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/11/politica_teatro.pdf
- CORNAGO, O.** (2011). *Dramaturgias para después de la historia*. En M. Bellisco, M. J. Cifuentes, A. Écija (Eds.), *Repensar la dramaturgia*. Errancia y transformación (pp. 263-284). Murcia: Centro Párraga y Cendeac.
- COSTA SÁNCHEZ, M.** (2017). Notas para un recorrido académico y formativo. En A. Vergara, M. Costa y R. del Pino, *Percepción actoral/ Percepción teatral*. Colección Cuadernillo Pedagógico de Teatro N° 1 (pp. 17-24). Santiago: Escuela de Teatro, Facultad de Artes UC.
- CULTURIZARTE** (2018). "La viuda de Apablaza": Clásico chileno con pasión y fuerza femenina. *Culturizarte* (en línea), 19 de junio. Recuperado de <https://culturizarte.cl/la-viuda-de-apablaza-clasico-chileno-con-pasion-y-fuerza-femenina-2/>
- CHAMORRO SALAS, J.** (2018). "Hija de tigre": Retrospectiva sobre el vínculo Padre e Hija. *Cine y Literatura* (en línea). Recuperado de <https://www.cineyliteratura.cl/hija-de-tigre-retrospectiva-sobre-el-vinculo-padre-e-hija/>
- DARRIGRANDI, C.** (2001). *Dramaturgia y género en el Chile de los sesenta*. Santiago: LOM Ediciones.
- DE VICENTE, C.** (2016). El teatro en la realidad: once notas sobre el teatro documento. *Revista ArtEscena*, N°2, 34-45.
- DEBESA, F.** (1983). Margarita Xirgu en Chile. En J. A. Piña, *Historia del teatro en Chile (1941-1990)*. Santiago: Taurus.
- DIBAM** (2005). *Memoria, cultura y creación. Lineamientos políticos*. Santiago: Dibam.
- DONOSO, C. Y HUIDOBRO, M.** (2015). La patria en escena: el teatro chileno en la guerra del Pacífico. *Revista Historia UC*, 48(1), 77-97. Recuperado de <http://revistahistoria.uc.cl/index.php/rhis/article/view/31>
- DUBATTI, J.** (2012). Teatro, producción de sentido político y subjetividad. *Gestos: teoría y práctica del teatro hispánico*, N° 53, 13-22.
- ESCUDERO, A.** (1966). Apuntes sobre el teatro en Chile. *Aesthesis*, N°1. Recuperado de <http://estetica.uc.cl/images/stories/Aisthesis1/apuntes%20sobre%20el%20teatro%20en%20chile-alfonso%20escudero.pdf>
- ESPINO, L.** (2018). Christian Boltanski: "Mis obras son parábolas mudas hechas con medios contemporáneos". *El Cultural*, 14 de septiembre. Recuperado de www.elcultural.com/revista/arte/Christian-Boltanski-Mis-obras-son-parabolas-mudas-hechas-con-medios-contemporaneos/41385
- FISCHER-LICHTE, E.** (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada.
- FOSTER, H.** (2001). *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Madrid: Akal.
- FREIRE, P.** (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- GAM** (2017). *Hija de tigre*. Sitio web GAM. Recuperado de <https://www.gam.cl/teatro/hija-de-tigre/>
- GARCÍA HUIDOBRO, V. Y COMPAÑÍA LA BALANZA** (2004). *Pedagogía teatral. Metodología activa en el aula*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- GAVIOLA, E., JILES, X., LOPRESTI, L. Y ROJAS, C.** (1986). *Queremos votar en las próximas elecciones. Historia del movimiento femenino chileno 1913-1952*. Santiago: Centro de Análisis y Difusión de la Condición de la Mujer. Recuperado de memoriachilena.cl
- GEERTZ, C.** (1994). *Conocimiento local*. Madrid: Paidós Básica.
- GRAHAM-JONES, J.** (2013). Lo real no siempre se rehace de la misma manera. *Apuntes*, 138, 52-65.
- GONZÁLEZ, J. P.** (2005). Reconstrucción performativa de fuentes musicales para una historia social de la música popular. Ponencia en VI Congreso de la Rama Latinoamericana del International Association for the Study of Popular Music, Instituto Nacional de Musicología, Buenos Aires, Argentina.
- GUASCH, A. M.** (2005). *Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar. Materia*. *Revista del Departamento de Historia del Arte*, 5, 157-183.
- HURTADO, M. L.** (1995). Itinerario: la mujer en el teatro chileno. *Revista Apuntes*, N°108.
- HURTADO, M. L.** (1997). *Teatro chileno y modernidad: identidad y crisis social*. Irvine, Cal.: Gestos Editorial.
- HURTADO, M. L.** (1999). La viuda de Apablaza: la consumación trágica del deseo. En G. Luco Cruchaga, *La viuda de Apablaza*. Santiago: LOM Ediciones.
- HURTADO, M. L.** (2004). La tapada: la performance chilena del mirar sin dejarse mirar. *Revista Apuntes*, N° 125, 43-59.
- HURTADO, M. L.** (2010). La viuda de Apablaza, ¿una tragedia por transgresión de la definición de género femenino en la adviniente modernidad? En M. L. Hurtado y M. Barría (Eds.), *Antología: un siglo de dramaturgia chilena 1910-2010*. Tomo I 1910-1950 (pp.187-193). Santiago: Comisión Bicentenario de Chile.

- HURTADO, M. L.** (2011). *Cuerpo y mujer chilena en la urbe ilustrada del siglo XIX*. En A. M. Stuvén y J. Fermandois (Eds.), *Historia de las mujeres en Chile*. Tomo I (pp. 375-425). Santiago: Taurus.
- HURTADO, M. L.** (2017). Luis Poirot. ¿Dónde está la fotografía? 1964-2017. En MNBA (Ed.), *Luis Poirot. ¿Dónde está la fotografía? 1964-2017* (pp. 10-45). Santiago: Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA).
- HURTADO, M. L.** (2019). Presentación: Cuerpos en intersección de lugares y tiempos en las performances de la (post)memoria. En F. Blanco y C. Opazo (Eds.), *Actores, demandas, intersecciones: debates críticos en el Cono Sur*. Santiago: Cuarto Propio.
- HURTADO, M. L. Y OCHSENIUS, C.** (1980). *TIT Taller de Investigación Teatral*. Cuadernos CENECA, N°3.
- JEFTANOVIC, A.** (2011). Homenaje a Isidora Aguirre (1919-2011): el tapiz de un encuentro. *Nomadías. Incursiones feministas*, (13). Doi:10.5354/0719-0905.2011.15287
- KRAUS, R.** (2009). Kreuzfahrt. Un paisaje sonoro instalado. *Revista Resonancias*, N° 25,16-24, Instituto de Música UC.
- Las Condes TV** (2017). Entrevista a Pilar Ronderos Hija de tigre: Obra finalista del Festival de Teatro Joven de Las Condes 2017 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mco9NNUzU4c>
- LETÉLIER, J.** (2017). Hija de tigre: "Un montaje que cautiva por su sensibilidad y delicadeza". *Culturizarte* (en línea), 24 de abril. Recuperado de <https://culturizarte.cl/critica-de-hija-de-tigre-un-montaje-que-cautiva-por-su-sensibilidad-y-delicadeza/>
- LÉVI-STRAUSS, C.** (2000). *Raza y cultura*. Madrid: Cátedra.
- MEZA SANDOVAL, G.** (2001). El hombre como protagonista del paisaje sonoro. Visitas de Murray Schafer a Costa Rica. *Revista Comunicación*, 11(4). Recuperado de revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/1256
- MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO** (s. a.). Sistema de información para la Gestión del Patrimonio Cultural Inmaterial (SIGPA) (en línea). Recuperado de <http://www.sigpa.cl/patrimonio-chile/>
- MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO. SERVICIO NACIONAL DE PATRIMONIO CULTURAL** (s. a.). ¿Qué entendemos por patrimonio cultural? (en línea). Recuperado de https://www.patrimoniocultural.gob.cl/614/w3-article-5355.html?_noredirect=1
- MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO. SERVICIO NACIONAL DE PATRIMONIO CULTURAL** (s. a.). ¿Qué es el patrimonio documental? (en línea). Recuperado de https://www.patrimoniocultural.gob.cl/614/w3-article-5391.html?_noredirect=1
- MONDACA, K.** (2017). Catalina Saavedra y La viuda de Apablaza: "Es una obra tremenda y actual en su contenido más político y social". *Fundación Teatroamíl* (sitio web), 24 de mayo. Recuperado de <https://www.fundacionteatroamil.cl/noticias-2019/catalina-saavedra-y-la-viuda-de-apablaza-es-una-obra-tremenda-y-actual-en-su-contenido-m%C3%A1s-pol%C3%ADtico-y-social/>
- MUNIZAGA, G. Y HURTADO, M. L.** (1980) *Testimonios del Teatro: 35 años de teatro en la Universidad Católica de Chile*. Santiago: Ediciones Nueva Universidad.
- NERUDA, P.** (1978). *Para nacer he nacido*. Barcelona: Seix Barral.
- NOCHLIN, L.** (2008). ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas? *Amazonas del arte nuevo*. Catálogo de la exposición. Madrid: Fundación Mapfre.
- PAVIS, P.** (1988). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- PRADENAS, L.** (2006). *Teatro en Chile: huellas y trayectorias. Siglos XVI-XX*. Santiago: LOM Ediciones.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU)** (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General (A/70/L.1). Nueva York.
- PRATS, L.** (1998). El concepto patrimonio cultural. *Política y Sociedad*, N° 27, 63-76.
- PUC** (2013). *Chile actúa. Moviliza la escena educativa con el patrimonio teatral chileno*. Santiago: PUC.
- QUÍLEZ, L.** (2014) *Hacia una teoría de la posmemoria. Reflexiones en torno a las representaciones de la memoria generacional*. *Historiografías*, 8, 57-75.
- RANCIÈRE, J.** (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago: LOM.
- REBOLLEDO, R.** (2012). Complejidad y azar. *El Búho*, *Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*.
- RICOEUR, P.** (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- ROJAS, M.** (2018). Pensamiento crítico del personaje "Camila" en *La Camila o la patriota de Sudamérica de Camilo Henríquez*. *Crítica.cl* (en línea). Recuperado de <http://critica.cl/literatura-chilena/pensamiento-critico-del-personaje-camila-en-la-camila-o-la-patriota-de-sudamerica-de-camilo-henriquez>
- RONDEROS, P.** (2016). *Hija de tigre*. Inédito.
- ROSA, N.** (2006). *El recuerdo del extinto*. En P. Salabert, H. Parret y D. Chateau, *Estética plural de la naturaleza* (pp. 50-66). Barcelona: Leartes.
- SOTO, C.** (2010). *La pérgola de las flores: testimonio de escritura y de escena*. En M. L. Hurtado y M. Barría (Eds.), *Antología: un siglo de dramaturgia chilena*. Tomo II. 1950-1973 (pp. 35-37). Santiago: Comisión Bicentenario Chile.
- TEATRO CAMILO HENRÍQUEZ** (s. a.). Retrospectiva 10 años de La Laura Palmer. Sitio web Teatro Camilo Henríquez. Recuperado de <http://www.teatrocamilohenriquez.cl/laura-palmer-celebra-sus-10-anos-en-el-camilo-henriquez/>
- TEATRO ORIENTE** (s. d.). Festival de Teatro Providencia: «Hija de tigre». Sitio web Teatro Oriente. Recuperado de <https://teatroorient.cl/cartelera/festival-de-teatro-de-providencia-la-hija-de-tigre/>
- THOMAS, E.** (2010). Intertextos y memoria en Juana de Manuela Infante. *Revista Chilena de Literatura*, N°77, noviembre, 181-192.
- TRASTOY, B.** (s. a.). *La dramaturgia autobiográfica en el teatro argentino contemporáneo*. ARTEA. Investigación y creación escénica. Recuperado de http://artesescenicas.uclm.es/archivos_subidos/textos/144/La_dramaturgia%20autobiografica_en_el_teatro_argentino_contemporaneo.pdf
- TREZISE, B.** (2012). Spectatorship that Hurts: Societas Raffaello Sanzio as Meta-affective Theatre of Memory. *Theatre Research International*, 37(3), 205-220.
- VARELA, N.** (2013). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.
- VERGARA, A.** (2017). Percepción actoral: formación inicial del actor en la Escuela de Teatro de la PUC. En A. Vergara, M. Costa y R. del Pino, *Percepción actoral/ Percepción teatral*. Colección Cuadernillo Pedagógico de Teatro N° 1 (pp. 7-15). Santiago: Escuela de Teatro, Facultad de Artes UC.
- UNESCO** (2015). Patrimonio documental según la Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Quito/pdf/Patrimonio_Documental_conforme_UNESCO.pdf
- ZALIASNIK, Y.** (2010). ¿Re/posición? de «Tres Marías y una Rosa»: tres décadas para a/bordar la resistencia. *Revista Chilena de Literatura*, noviembre, N° 77, pp. 193-215. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22952010000200010

Desde el Archivo de la Escena Teatral —décimo Cuaderno Pedagógico de la Colección Educación Artística— ofrece a los y las docentes de las distintas asignaturas del sistema educacional del país, una propuesta pedagógica para trabajar de manera interdisciplinaria en torno al teatro, permitiendo una aproximación panorámica al desarrollo de la disciplina en Chile, con énfasis en el enfoque de género.

Esta publicación pone a disposición de los establecimientos educacionales un valioso material de archivo de la evolución de la escena teatral nacional. Releva cuatro obras emblemáticas a partir de las cuales se desarrollan unidades didácticas que buscan tanto cultivar la capacidad de apreciación del patrimonio cultural del teatro, como desarrollar habilidades creativas y comunicativas en los y las estudiantes, ligadas a las artes escénicas.



Chile
en marcha



COLECCIÓN
EDUCACIÓN
ARTÍSTICA

